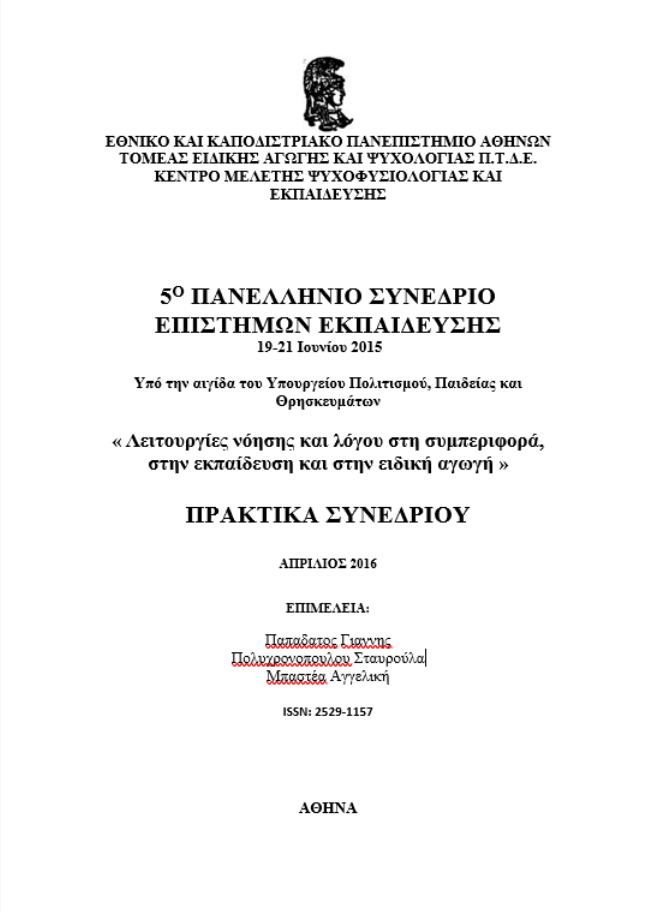
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 1 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Απόψεις και συναισθήματα τυπικών μαθητών για την ένταξη μαθητή με αναπηρία

Μαρίνα Λουάρη

doi: 10.12681/edusc.138

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λουάρη Μ. (2016). Απόψεις και συναισθήματα τυπικών μαθητών για την ένταξη μαθητή με αναπηρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(1), 764–776. https://doi.org/10.12681/edusc.138

Απόψεις και συναισθήματα τυπικών μαθητών για την ένταξη μαθητή με αναπηρία

Μαρίνα Λουάρη
Δρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Αν Προϊσταμένη ΚΕΔΔΥ Μαγνησίας
mlouari@uth.gr

Περίληψη

Η τάση που επικρατεί σήμερα στους χώρους της εκπαίδευσης είναι η συνεκπαίδευση των παιδιών, αναπήρων και μη, στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Για να ευοδωθεί ο σκοπός της συνεκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη η προετοιμασία των παιδιών της γενικής τάξης, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Συνήθως επικρατούν προκαταλήψεις τις οποίες οι μαθητές φέρνουν από την οικογένειά τους ή το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίες προκαταλήψεις δεν ανταποκρίνονται με την πραγματικότητα. Η επιτυχής ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία εξαρτάται κατά ένα μεγάλο βαθμό από την αποδοχή των συμμαθητών τους και την μεταξύ τους θετική αλληλεπίδραση.

Για το λόγο αυτό, υλοποιήσαμε ένα πρόγραμμα προετοιμασίας των μαθητών της γενικής τάξης Δημοτικού σχολείου, πριν την ένταξη παιδιού με αναπηρία. Κατόπιν τούτου, διερευνήσαμε περαιτέρω τις απόψεις και τα συναισθήματά τους μέσω συνεντεύξεων στις οποίες συμμετείχαν με τυχαία επιλογή 28 μαθητές. Τα αποτελέσματα συσχετίστηκαν με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ώστε να μπορέσουμε πληρέστερα να σκιαγραφήσουμε την προτιθέμενη συμπεριφορά των τυπικών μαθητών στο ενδεχόμενο ένταξης μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ένταξη, μαθητές με αναπηρία, τυπικοί μαθητές, συναισθήματα απόψεις

Abstract

The current trend in students' education is to provide a school community that includes all students, disabled or not. In order to prosper the purpose of inclusive education is needed typical students be aware about characteristics of their disable schoolmate. Prejudices usually prevail in their thoughts, which prejudices students have from their family or from broader social environment. These prejudices do not often correspond with the reality. The successful inclusion of students with disability in mainstream classrooms depends on typical students acceptance and their positive interaction.

For that reason, we implemented a program in order to prepare typical students of elementary school for disabled students' inclusion. Afterwards, we try to scrutinize further their feelings and their views through interviews. We involved randomized 28 students. The results were correlated with those of the questionnaire so that we can entirely outline their intended behavior in the possibility of including a disabled student in their classroom.

Keywords: inclusion, students with disabilities, typical students, feelings, opinions,

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί σημείο συνάντησης και συνύπαρξης όλων των παιδιών. Χρέος του είναι η ευαισθητοποίηση των παιδιών και η καλλιέργεια στάσεων αποδοχής προς όλους, η αλληλοκατανόηση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών. Από την προσχολική ακόμη ηλικία το παιδί μαθαίνει να αλληλεπιδρά με τους άλλους, να μην αφήνει κανένα στο περιθώριο, ώστε να περιορίζονται οι ευκαιρίες ανάπτυξης των προκαταλήψεων και των διακρίσεων. Η κοινωνική ενσωμάτωση είναι μια μακροχρόνια διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση από την παιδική ηλικία (Κυπριωτάκης, 2004). Δεν σημαίνει όμως, ότι αν βάλουμε ένα παιδί σε μια τάξη ή το εντάξουμε σε μια ομάδα, αυτό έχει ενσωματωθεί επειδή απλά συνυπάρχει με τα άλλα παιδιά.

Τι σημαίνει όμως ο όρος «ένταξη» στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες;[1] Μέχρι και σήμερα, κατόπιν προσπάθειας απόδοσης ορισμού από πολλούς επιστήμονες (Florian,1998· Booth & Ainscow, 2002· Booth & Ainscow, 2005) ο όρος εξακολουθεί να εγείρει διφορούμενες ερμηνείες, καθώς δεν υπάρχουν σαφή όρια καθορισμού μεταξύ ενός εκπαιδευτικού πλαισίου έτοιμου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών (Norwich, 2002). Σύμφωνα με τη Florian (2005), η ένταξη είναι μια διαδικασία πλήρους συμμετοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση, την απασχόληση, την κατανάλωση, την κοινωνία, δραστηριότητες οι οποίες προσδιορίζουν την καθημερινότητα της κοινωνίας. Η ίδια συνεχίζει τονίζοντας την ενεργό συμμετοχή και τη δυνατότητα επιλογών και όχι την παθητική συμμετοχή σε ένα πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί ειδικά για άτομα με ειδικές ανάγκες στο γενικότερο πλαίσιο.

Εμείς αποδεχόμαστε τον ορισμό της Florian (2005), καθώς προσπαθούμε να διαμορφώσουμε κατάλληλα το πλαίσιο ώστε η ένταξη του μαθητή με αναπηρία να οδηγήσει στην πλήρη αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, τον εκπαιδευτικό και το γνωστικό αντικείμενο. Για εμάς ο όρος «ένταξη» νοηματοδοτείται όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό, είτε αυτό αφορά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, τις ομάδες παιχνιδιού, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, είτε την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων εκτός σχολικού προγράμματος. Και για να είναι πλήρης η ένταξη δεν αρκεί μόνο η αναδιαμόρφωση του πλαισίου, αλλά και η καλλιέργεια αντιλήψεων και προσδοκιών ανάλογες με την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Αλλάζοντας σιγά-σιγά τη νοοτροπία των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, μπορούμε να ελπίζουμε σε αλλαγή γενικότερα της στάσης και μείωση των προκαταλήψεων του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου.

Προϋποθέσεις επιτυχούς ένταξης

Για να επιτευχθεί η πλήρης και ουσιαστική ένταξη, μια σειρά από παράγοντες εμπλέκονται και συχνά αποτελούν τροχοπέδη της όλης διαδικασίας. Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η ένταξη θεωρητικά και πρακτικά είναι άτυπη. Αν και έχει θεσμοθετηθεί από το 1985 (Νόμος 1566/85), ουσιαστικά δεν έχει εφαρμοστεί, καθώς δεν έχει γίνει προσπάθεια προετοιμασίας όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων), με αποτέλεσμα οι μαθητές με αναπηρία αν και βρίσκονται στη γενική τάξη, δεν έχουν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης τόσο με το μαθησιακό υλικό όσο και με τους συμμαθητές τους. Καθώς τα αναλυτικά προγράμματα είναι έτσι δομημένα και οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση συνήθως να ακολουθούν με αυστηρή συνέπεια τις προτάσεις του Α.Π., δεν μένει περιθώριο για

[1] «Inclusion» είναι ο αγγλικός όρος τον οποίο αποδίδουμε με τον ελληνικό «ένταξη»

διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές που αποκλίνουν από το μέσο όρο επίδοσης περιθωριοποιούνται και δεν αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους εφόσον το κλίμα της τάξης πολλές φορές είναι ανταγωνιστικό κι όχι συνεργατικό, στιγματίζονται εφόσον η βοήθεια που δέχονται είναι εξατομικευμένη και σε στιγμή που οι «άλλοι» συμμαθητές τους πραγματοποιούν κάποια άλλη δραστηριότητα.

Επιπλέον, η στάση των εκπαιδευτικών προς την ένταξη επηρεάζεται από μια σειρά από παράγοντες, όπως η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία, η βαθμίδα στην οποία ανήκουν, η διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία, το είδος της αναπηρίας και η επιμόρφωσή τους. Αν και οι Avramidis, Bayliss & Burden (2000[α]), σε έρευνα που διεξήγαγαν, δεν διαπίστωσαν καμιά επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στη στάση των εκπαιδευτικών, εν τούτοις ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν πιο θετική στάση από εκείνους με περισσότερα (Forlin, 1995). Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζει και η βαθμίδα στην οποία ανήκουν καθώς, σύμφωνα με τις Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πιο αρνητική στάση από ό,τι οι εκπαιδευτικοί των άλλων βαθμίδων. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια έρευνα η προηγούμενη διδακτική εμπειρία με άτομα με αναπηρία φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη στάση των εκπαιδευτικών. Βέβαια, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα πιεστική και στρεσσογόνος καθώς ο εκπαιδευτικός δεν έχει την απαραίτητη στήριξη και βοήθεια, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο έλεγχος της τάξης και συχνά να δημιουργείται η αίσθηση ότι δεν είναι σε θέση να στηρίξει αποτελεσματικά το σύνολο της τάξης. Το είδος της αναπηρίας επίσης, καθορίζει τη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς πιστεύουν ότι οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες και ήπια νοητική υστέρηση μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης και δεν θα δημιουργήσουν προβλήματα, παρά μαθητές με οποιοδήποτε άλλο είδος αναπηρίας. Για όλους αυτούς τους λόγους κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις που διαθέτουν είναι ελλιπείς και δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν επαρκώς στην πρόκληση να εντάξουν μαθητές με αναπηρία στην τάξη τους (Avramidis & Kalyva, 2007).

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας, και ο πιο καθοριστικός, για την επιτυχία της ένταξης θεωρούμε ότι είναι η στάση των μαθητών. Όπως προαναφέρθηκε, ο μαθητής με αναπηρία εντάσσεται σε ένα τμήμα χωρίς καμία προετοιμασία. Συχνά, όχι μόνο δεν διερευνώνται οι γνώσεις των μαθητών και η στάση τους προς τη διαφορετικότητα, αλλά δεν πραγματοποιείται καμία προεργασία υπό μορφή συζήτησης, ανταλλαγής εμπειριών, ενημέρωσης για κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του συγκεκριμένου μαθητή ώστε να έχουν αναπτυχθεί κάποιες δεξιότητες προσπέλασης των δυσκολιών που τυχόν προκύψουν. Εν αντιθέσει, διευθυντές και εκπαιδευτικοί αφήνουν τα πράγματα στην τύχη και όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα αναζητούν εκ των υστέρων τρόπους επίλυσης. Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς οι γονείς όλων των μαθητών θα πρέπει να μετέχουν ισότιμα σε ένα πρόγραμμα ένταξης. Πολλοί από αυτούς μπορεί να έχουν αρνητική στάση και να υποστηρίζουν ότι το ειδικό σχολείο είναι πιο κατάλληλο πλαίσιο, θα πρέπει να πειστούν ότι κάθε μαθητής παρά την ιδιαιτερότητά του, έχει το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης στο σχολείο της γειτονιάς του. Επιπλέον, καθώς βρίσκονται περισσότερες ώρες με τα παιδιά τους από ό,τι οι εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν λεπτομέρειες του χαρακτήρα τους και ενδεχόμενες συγκρούσεις και

εντάσεις επιλύονται αποτελεσματικότερα κατόπιν συνεργασίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ως εκ τούτου, επισημαίνουμε την αναγκαιότητα διατύπωσης στόχων και την αποσαφήνιση του ρόλου των εμπλεκομένων ώστε η ένταξη να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι στόχοι θα πρέπει να αξιολογούνται και να αναθεωρούνται ανά τακτά διαστήματα για να υπάρχει η ευκαιρία προσδιορισμού των δυνατοτήτων και των περιορισμών των ενταξιακών προγραμμάτων. Επιπλέον, η εκ των προτέρων προετοιμασία μαθητών και εκπαιδευτικών, με συστηματοποιημένα και αυστηρά δομημένα προγράμματα αποτελεί προαπαιτούμενο στοιχείο επιτυχούς ένταξης.

Έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Περιλαμβάνει: (α) ημι-πειραματικό σχέδιο με αξιολόγηση πριν και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος, (β) παρατήρηση και καταγραφή των συμπεριφορών των μαθητών κατά την εφαρμογή του Προγράμματος, καθώς και (γ) συνεντεύξεις με επιλεγμένο αριθμό μαθητών μετά την εφαρμογή του Προγράμματος.

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 364 μαθητές γενικών σχολείων (10 έως 12 ετών), στα οποία δεν υπήρχε μαθητής με αναπηρία, ώστε να αποφευχθεί η προηγούμενη επαφή η οποία, όπως έχει αποδειχθεί, επηρεάζει άλλοτε θετικά (Maras & Brown, 1996· Krajewski & Hyde, 2000) και άλλοτε αρνητικά (Gash & Coffey, 1995· Hastings & Graham, 1995· Nabors & Keyes, 1997) τη στάση των μαθητών. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα γιατί τα παιδιά αυτής της ηλικίας διάκεινται πιο θετικά προς τα άτομα με αναπηρία (Diamond & Hestenes, 1996), ενώ καθώς οι μαθητές προχωρούν προς την εφηβεία η στάση τους τρέπεται προς αρνητική (DeGrella & Green, 1984· Goodman, 1989· Nowicki, 2007) και δύσκολα αλλάζει προς θετικότερη. Για το λόγο αυτό, οι πιο μικρές ηλικίες αποτελούν την καταλληλότερη ομάδα, καθώς οι στάσεις δεν είναι ακόμη στέρεα διαμορφωμένες και υπάρχει περιθώριο για αποσαφήνιση παρανοήσεων.

Προκειμένου να διαπιστωθεί η μεταβολή των παραπάνω στοιχείων μέσω της υλοποίησης παρέμβασης, συμμετείχαν σε συναφειακή έρευνα υπο-ομάδες μαθητών του αρχικού δείγματος, οι οποίοι χωρίστηκαν από την αρχή σε Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα και Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ).

Εργαλεία

Λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με βάση την αξιολόγηση των ερευνητικών εργαλείων (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau & Arnaud, 2008) επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο που δόθηκε πριν και μετά την παρέμβαση στους μαθητές. Επειδή τα ερωτηματολόγια από μόνα τους δεν αποτελούν αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης των στάσεων (Haddock & Maio, 2008· Henerson και συν.,1987), καθώς οι συμμετέχοντες τείνουν να απαντούν πιο θετικά, χρησιμοποιήθηκε η μεικτή μέθοδος έρευνας ώστε να συγκεντρωθούν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκαν 12 βινιέτες με σκοπό να δοθεί ένα πρώτο ερέθισμα στους μαθητές για το τι σημαίνει αναπηρία. Τέλος επιλέχθηκαν τυχαία 28 μαθητές οι οποίοι έδωσαν ατομικές συνεντεύξεις.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν αρχικά η διερεύνηση της γενικότερης στάσης των τυπικών μαθητών προς κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία και ειδικότερα, μέσω των συνεντεύξεων επιχειρήθηκε η ανίχνευση των απόψεών τους και των συναισθημάτων τους στο ενδεχόμενο αλληλεπίδρασης με κάποιο συμμαθητή τους με αναπηρία. Τα παραπάνω στοιχεία διερευνήθηκαν και μέσω της συζήτησης και των δραστηριοτήτων οι οποίες υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Παρέμβαση

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά την ώρα της ευέλικτης ώρας στη Δ΄ και Ε΄ τάξη του Δημοτικού σε δύο σχολεία γενικής αγωγής, στα οποία δεν υπήρχε μαθητής με αναπηρία ούτε Τμήμα Ένταξης και η διάρκειά της ήταν 10 διδακτικά δίωρα. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι δεν παρακωλύθηκε τόσο η λειτουργία του σχολείου όσο και της τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού του αντίστοιχου τμήματος ήταν επικουρικός. Η παρέμβαση αποτελούνταν από τρεις ενότητες κατά τις οποίες διαβάστηκαν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που είχαν επιλεγεί και έγινε συζήτηση με βάση το περιεχόμενο του βιβλίου. Ακολούθησαν γραπτές και εικαστικές δραστηριότητες, καθώς και δραματοποιήσεις με θέμα ανάλογο του βιβλίου και σκοπό τόσο την ενημέρωση όσο και την ευαισθητοποίηση των παραπάνω μαθητών.

Αποτελέσματα

Οι δύο χρονικές στιγμές πριν και μετά, διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά (F(1,117)=17,17, p=,000<,05), καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι διαφορετικοί.

Πίνακας 1: Συναισθηματικός Παράγοντας πριν και μετά

	Ομάδα	ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
A.pre Affective – Συναισθηματική	experimental - ΠΟ	32,5424		9,55262	59
	control - ΟΕ	29,0597		7,62746	67
	Total	30,6905		8,72373	126
A.post Affective – Συναισθηματική	experimental - ΠΟ	32,6271	**+0,24**	12,05433	59
	control - ΟΕ	36,0299	**+23,99**	9,63574	67
	Total	34,4365		10,92483	126

Αντίθετα, οι μέσοι όροι των δύο ομάδων συνολικά δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ωστόσο, η αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής είναι επίσης στατιστικά σημαντική (F(1,117)=16,36, p=,000<,05). Εξετάζοντας τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων όρων ανά ομάδα και χρονική στιγμή, προκύπτει ότι παρόλο που μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει επιδείνωση της στάσης με αύξηση των μέσων όρων, εξετάζοντας επιμέρους τις δύο ομάδες προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην Π.Ο. δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά (+0,24) , ενώ η συνολική επιδείνωση οφείλεται στην μεταβολή μέσω της αύξησης των μέσων όρων της ΟΕ (+23,99) γεγονός που αποδεικνύει την επιδείνωση της συναισθηματικής στάσης των μαθητών μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 2:Αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής

	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p

Συναισθηματικός	780,742	1	17,177	,000
Ομάδα	,100	1	,001	,979
Αλληλεπίδραση	743,678	1	16,361	,000

Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των μαθητών στο κομμάτι του ερωτηματολογίου που αφορά τα συναισθήματά τους (Πίνακας 3) παρατηρείται μια θετική προδιάθεση αλληλεπίδρασης εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Το μόνο σημείο που δείχνει ένα αρνητικό συναίσθημα αφορά την έκτη ερώτηση, η οποία αναφέρεται στα συναισθήματα λύπης που εκδηλώνουν σε υψηλό ποσοστό οι μαθητές, δεδομένο το οποίο αιτιολογήθηκε στη συζήτηση που ακολούθησε. Τα δεδομένα όμως αυτά αποκτούν μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον όταν συσχετίζονται με τις απαντήσεις των μαθητών στις συνεντεύξεις.

Πίνακας 3: Ερωτηματολόγιο, Συναισθηματικός Παράγοντας

	συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα
1Α. Δεν θα με ενοχλούσε αν ένα παιδί με αναπηρία κάθονταν δίπλα μου στο θρανίο.	67,5	10,2	16,5	2,8	3,0
2Α. Δε θα γνώριζα ένα παιδί με αναπηρία στους φίλους μου.	12,2	9,7	12,2	13,0	53,0
6Α. Αισθάνομαι λύπη για τα παιδιά με αναπηρία	86,2	5,8	3,9	1,1	3,0
10Α. Θα φοβόμουν κάποιο παιδί με αναπηρία	4,4	6,9	11,8	11,6	65,3
13Α. Θα ήθελα να μένει στη γειτονιά μου ένα παιδί με αναπηρία	41,3	17,9	30,3	2,8	7,7
15Α. Θα ήταν χαρά μου αν είχα ένα παιδί με αναπηρία ως ένα ιδιαίτερο φίλο μου	48,2	18,9	18,7	6,4	7,8
18Α. Δε θα συμπαθούσα εξίσου ένα φίλο με αναπηρία τόσο όσο τους άλλους φίλους μου	10,8	11,9	18,3	13,6	45,3
21Α. Θα ήμουν χαρούμενος αν ένα παιδί με αναπηρία με καλούσε σπίτι του	54,8	19,0	17,9	3,0	5,2
23Α. Θα ένιωθα άνετα αν συνεργαζόμουν με ένα παιδί με αναπηρία για να κάνουμε μια σχολική εργασία	56,5	17,8	13,9	5,3	6,4
26Α. Με φοβίζει να βρίσκομαι κοντά σε ένα παιδί με αναπηρία	7,0	11,8	11,5	11,0	58,7
28Α. Θα ένιωθα άβολα αν ένα παιδί με αναπηρία με προσκαλούσε στο πάρτι των γενεθλίων του	13,6	12,8	15,0	11,7	46,8
31Α. Θα μου άρεσε η παρέα ενός παιδιού με αναπηρία	47,5	17,2	20,6	7,5	7,2
34Α. Νιώθω αναστατωμένος όταν βλέπω ένα παιδί με αναπηρία	35,8	20,9	12,1	9,6	21,5

Στην ερώτηση που αναφερόταν στο αν υπάρχει κάτι που δυσκολεύει τη ζωή του παιδιού με αναπηρία και τι μπορεί να είναι αυτό οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι «*δεν μπορεί να τρέξει, να παίξει και να κάνει ότι κάνουμε εμείς».* Αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι αυτή η ιδιαιτερότητα ή δυσκολία που έχουν δεν τους επιτρέπει να έχουν φίλους, με αποτέλεσμα να νιώθουν μόνοι ή να έχουν για φίλους άλλα παιδιά με αναπηρία.

Το επόμενο ερώτημα έρχεται να επιβεβαιώσει την προηγούμενη φράση και αναφέρεται στην ύπαρξη ή όχι φιλίας μεταξύ παιδιών με αναπηρία και μη. Το 64,2% αναφέρει ότι θα ήθελε για φίλο ένα παιδί με αναπηρία, αλλά το 25% απάντησε αρνητικά. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις κάποιων μαθητών που ανέφεραν ότι δεν θα έκαναν παρέα μαζί του γιατί «*οι άλλοι (οι φίλοι) θα τον κορόιδευαν»* ή *«δεν θα τον έκαναν παρέα»*. Ένα αγόρι απάντησε ότι *«δεν θα ήθελε να έχει φίλο ένα παιδί με αναπηρία γιατί θα ντρεπόταν».* Τα αγόρια ήταν εκείνα που είχαν περισσότερο αρνητική στάση, ενώ τα κορίτσια εμφανίζονται πιο θετικά.
Το ερώτημα που αφορούσε ποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο θα ήταν καταλληλότερο για ένα μαθητή με αναπηρία, το 85,7 % των τυπικών μαθητών απάντησε ότι το ειδικό σχολείο είναι η καλύτερη λύση και μόνο το 14,2% ανέφερε ότι θα μπορούσαν να έρχονται στο σχολείο που πηγαίνουν και οι ίδιοι. Οι λόγοι που πρόβαλαν ήταν ποικίλοι, όπως *«δεν θα μπορούσαν να καταλάβουν τα μαθήματα», «χρειάζονται ειδικούς δασκάλους για να μάθουν», «δεν μπορούν να κάνουν ότι κάνουμε εμείς και θα στεναχωριούνται», «στο ειδικό θα βρουν φίλους ενώ στο δικό μας θα είναι μόνοι τους», «στο κανονικό θα τους κοροϊδεύουν».* Ωστόσο, αρκετοί μαθητές κυρίως της Ε΄ τάξης, χωρίς διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, υποστήριξαν ότι *«το κανονικό σχολείο έχει πολλά να τους προσφέρει», «μπορούν να μάθουν πολύ περισσότερα»* και, το βασικότερο, ότι *«θα είναι χαρούμενα αν όλοι τους κάνουμε παρέα και τους βοηθάμε».*

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν πιο προσωπικές σχέσεις, καθώς τους ρωτήσαμε να μας πουν αν θα δέχονταν να συνεργαστούν με ένα συμμαθητή τους με σύνδρομο Down. Το 53,5% απάντησε ότι η συνεργασία δε θα δημιουργούσε πρόβλημα και ότι *«κι **αυτά** τα παιδιά μπορούν να προσφέρουν βοήθεια και ίσως έχουν κάποιες καλές ιδέες».* Αντιθέτως, το 35,7% πιστεύει ότι *«η συνεργασία θα δημιουργήσει προβλήματα και καλά θα ήταν να είναι σε άλλη ομάδα κι όχι στη δική τους».* Επιπλέον, ανέφεραν ότι δεν επιθυμούν να συνεργαστούν καθόλου μαζί του και κάποιοι επισήμαιναν ότι *«δεν ξέρει να φερθεί σωστά και αυτό θα δημιουργούσε πολλά προβλήματα»*. Παρόλα αυτά, κάποιοι μαθητές προβληματίστηκαν περισσότερο και απάντησαν ότι *«στην πραγματικότητα δεν ξέρουν τι θα έκαναν»* και δεν θέλησαν να σχολιάσουν περισσότερο το θέμα.

Όσον αφορά τους μαθητές με κινητική αναπηρία, οι τυπικοί μαθητές (78,5%) απάντησαν ότι θα έκαναν παρέα και θα πήγαιναν μαζί τους κάπου. Μάλιστα πολλοί από αυτούς ανέφεραν ότι θα περνούσαν καλά και μάλιστα θα είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν ένα νέο φίλο. Κάποιοι αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι θα ένιωθαν πολύ καλά γιατί θα βοηθούσαν ένα παιδί να διασκεδάσει και να αποκτήσει φίλους. Μερικοί μάλιστα τόνισαν ότι ακόμη κι αν οι υπόλοιποι τους κορόιδευαν, εκείνοι θα έκαναν παρέα μαζί τους. Αντιθέτως, το 17,8% απάντησε ότι δε θα δέχονταν γιατί δε θα ένιωθαν άνετα μαζί του» και *«θα ντρεπόταν να πάνε κάπου μαζί»,* ή *«θα ένιωθαν άβολα να τους βλέπει ο κόσμος»* και το μόνο που προτίθενται να κάνουν είναι *«να τους επισκεφτούν μια μέρα στο σπίτι τους».*

Τέλος, το 64,2% δηλώνει ότι ένα παιδί με αυτισμό θα μπορούσε να έρθει στο πάρτι των γενεθλίων του και μάλιστα δείχνει και μια ανοχή, αν τυχόν η συμπεριφορά του αποκλίνει. Αναλυτικότερα, αναφέρουν ότι κατανοούν κάποια πράγματα, αλλά *«καλό θα είναι να είναι και κάποιος άλλος μαζί του, ώστε να το ηρεμεί και να το καθησυχάζει όταν κάνει τρέλες»*. Το 32,1% ποσοστό που αφορά κυρίως μαθητές της Ε' τάξης αναφέρει ότι «καλύτερα για όλους θα ήταν να μην έρθει» και αιτιολογούν αυτή τη θέση, λέγοντας ότι *«αυτή η συμπεριφορά οφείλεται σε κάποιο πρόβλημα που έχει, μπορεί κάτι να τον εκνευρίζει ή να δυσκολεύεται να προσαρμοστεί»*. Επίσης, αναφέρουν ότι *«τα παιδιά με αυτισμό έχουν συνηθίσει να ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα»* και *«αν βγουν από αυτό αναστατώνονται και δεν μπορούν να φερθούν σωστά»*. Για όλους αυτούς τους λόγους και *«για τη δική του ηρεμία»* (εννοούν του παιδιού με αυτισμό) υποστηρίζουν ότι *«θα ήταν προτιμότερο να μην έρθει στο πάρτι»*. Παρόλα αυτά, το 67,8% απάντησε θετικά ότι θα το προσκαλούσαν, όπως όλους τους συμμαθητές τους, και το 21,4% ήταν εντελώς αρνητικοί. Ένα 10,7% έδειξε να προβληματίζεται, σκέφτηκε τα προβλήματα που τυχόν θα δημιουργούνταν και τελικά δεν έδωσε ξεκάθαρη απάντηση λέγοντας πως *«δεν ξέρω τι πραγματικά θα έκανα»*.

Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν δεδομένα τα οποία μπορεί να συμφωνούν με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, αλλά από τη συνεξέταση με άλλες απαντήσεις αναδύονται βαθύτερες σκέψεις, οι οποίες μας προϊδεάζουν για την προτιθέμενη συμπεριφορά τους σε πραγματικές συνθήκες επαφής και συνεργασίας. Μας βοηθούν να εντοπίσουμε εκείνες τις παραμέτρους που θα πρέπει ίσως να αναλυθούν και να δουλευτούν περισσότερο με τους μαθητές, ώστε να βελτιωθούν, αν όχι να τροποποιηθούν, τόσο οι αντιλήψεις και τα πιστεύω τους, όσο και γενικότερα η στάση τους, σε μια προσπάθεια αναδιαμόρφωσης της κοινωνικής τάσης η οποία συνήθως χαρακτηρίζεται από αδιαφορία, απέχθεια και απόρριψη προς τα άτομα με αναπηρία.

Από την όλη ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές παρουσιάζουν εν γένει μέτρια προς θετική στάση και αποδέχονται τη φοίτηση στο ίδιο σχολικό πλαίσιο, χωρίς να διαφοροποιούν τη στάση τους ανάλογα με το είδος της αναπηρίας, εύρημα το οποίο συμφωνεί με προηγούμενους ερευνητές (Magiati, Dockrell, Logotheti, 2002· Kalyva & Agaliotis, 2009). Ορισμένοι μπορεί να απάντησαν αβίαστα θετικά, από τη συζήτηση όμως διαφάνηκε ότι δεν είχαν αντιληφθεί επαρκώς κάποιους περιορισμούς. Αντιθέτως, κάποιοι άλλοι διαφοροποίησαν τη στάση τους, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας και αναφέρθηκαν στη δυνατότητα παρακολούθησης συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, στοιχείο που συμφωνεί και με την έρευνα του Siperstein και των συν. (2007), στην οποία έρευνα οι μαθητές διαχωρίζουν τη θέση τους ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο και αναφέρουν ότι ναι μεν θα μπορούσαν να συμμετέχουν στα καλλιτεχνικά μαθήματα αλλά όμως όχι στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Και σε αυτή την περίπτωση όμως, δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι η ανταπόκριση στο σχολικό πρόγραμμα σχετίζεται καθαρά με το είδος της αναπηρίας και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η έννοια της αναπηρίας στη σκέψη των μαθητών σχετίζεται ξεκάθαρα με τη νοητική αναπηρία. Αυτό το στοιχείο επιβεβαιώνεται και μέσω της συζήτησης καθώς οι μαθητές ξεκάθαρα δήλωσαν ότι θέλουν να είναι μαζί στην τάξη, όμως *«στην ώρα της γλώσσας τι θα κάνουν αφού δεν μπορούν να διαβάσουν»* και

«στην ώρα των μαθηματικών θα βαριούνται» και *«θα ενοχλούν γιατί δεν θα καταλαβαίνουν τίποτα»*. Αντιθέτως, *«μπορούν να παρακολουθήσουν μουσική και ζωγραφική αρκεί να είναι σε θέση να ακολουθούν τις οδηγίες και να μην ενοχλούν»*. Εκείνο το σημείο που προκαλεί εντύπωση είναι η άποψη κάποιων μαθητριών όπου παρά τη συζήτηση που έγινε για το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο στο τέλος δήλωσαν ότι το ειδικό σχολείο είναι προτιμότερο, άποψη με την οποία συμφωνούν και οι μαθητές που μετείχαν στην έρευνα των Longoria & Marini (2006) γιατί *«εκεί θα είναι κι άλλα παιδιά με παρόμοιες δυνατότητες, θα κάνουν τα ίδια μαθήματα και θα έχουν περισσότερους φίλους»*. Εμμέσως θίγεται το θέμα της φιλίας και διαπιστώνουμε ότι αν και δηλώνουν θετική πρόθεση για τη σύναψη φιλικών σχέσεων η προτιθέμενη συμπεριφορά σε πραγματικές συνθήκες φαίνεται να είναι διαφορετική.

Ένα επιπλέον στοιχείο που αναδύθηκε μέσω της συζήτησης και έρχεται σε αντίφαση με τη θετική στάση που προκύπτει από τα ερωτηματολόγια, είναι η διαπίστωση των τυπικών μαθητών ότι *«οι μαθητές με αναπηρία δεν έχουν κανένα όφελος αλλά ούτε και οι ίδιοι»,* επομένως *«ποιος ο λόγος να βρίσκονται στο γενικό σχολείο»*. Αντιθέτως, υποστηρίζουν ότι παρακωλύεται η μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε εκείνους και πολλές φορές διακόπτεται το μάθημα είτε για την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης είτε γιατί απαιτείται περισσότερη προσοχή και διαφορετικός τρόπος προσέγγισης στη δραστηριότητα που εκείνη τη στιγμή πραγματοποιείται. Σε αυτή την περίπτωση διαπιστώνεται η εγωκεντρικότητα των τυπικών μαθητών και ο διαχωρισμός *«εκείνοι και εμείς»* κυριαρχεί στη σκέψη τους καθώς δεν έχουν αντιληφθεί ότι η σχολική κοινότητα είναι ανοικτή για όλους, πάντα θα υπάρχουν μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ασχέτως αν ο καθένας επιθυμεί να έχει την αποκλειστικότητα του εκπαιδευτικού για όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο. Αυτές οι διαπιστώσεις διατυπώθηκαν κυρίως από τους μαθητές της Ε΄ τάξης και ως ένα σημείο δικαιολογούνται καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα της συγκεκριμένης τάξης είναι πιο απαιτητικό, εν αντιθέσει με τους μαθητές της Δ΄ τάξης που είχαν πιο θετική στάση και δήλωσαν ότι όχι μόνο δεν θα ενοχλούνταν από την παρουσία μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους αλλά έχουν την πρόθεση να συνεργαστούν μαζί του και να βοηθήσουν. Επιπλέον, εν αντιθέσει με τους μαθητές της Ε΄ τάξης, ανέφεραν ότι όλοι ωφελούνται από αυτή τη συνύπαρξη γιατί οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να πάνε στο σχολείο της γειτονιάς τους και δεν χρειάζεται να μετακινούνται κάθε μέρα, «αποκτούν φίλους και μπορούν να παίξουν μαζί τους το απόγευμα». Μαθαίνουν τρόπους συμπεριφοράς και μπορούν να πάρουν μέρος στις σχολικές εκδηλώσεις. Οι ίδιοι ωφελούνται γιατί *«μαθαίνουν να είναι μαζί με παιδιά που είναι διαφορετικά»* και *«νοιώθουν ότι είναι χρήσιμοι γιατί βοηθώντας τους μαθαίνουν καλύτερα»*. Παρατηρούμε ότι οι μαθητές των δύο τάξεων αν και ηλικιακά διαφέρουν μόνο ένα χρόνο, εντούτοις υπάρχει εμφανής διαφορά στις αντιλήψεις και στη στάση τους γενικότερα, διαφορά που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά (π.χ. Dyson, 2005˙ Siperstein, και συν., 2007˙ Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000). Οι μικρότεροι μαθητές, φαίνεται να σκέφτονται πιο ώριμα, να συνεκτιμούν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της συνεκπαίδευσης και να αποφαίνονται υπέρ των πρώτων. Αντιθέτως, οι μαθητές της Ε΄ τάξης, σκεπτόμενοι, όπως προηγουμένως αναφέρθηκε, εγωκεντρικά θεωρούν βάρος και τροχοπέδη για τη μαθησιακή διαδικασία ένα ανάπηρο μαθητή, χωρίς να αναλογίζονται ότι και οι ίδιοι πολλές φορές δημιουργούν προβλήματα και εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, δεν έδειξαν την παραμικρή πρόθεση για συνεργασία και αλληλεπίδραση εντός σχολικού πλαισίου πολύ δε περισσότερο δεν έγινε η παραμικρή νύξη για συνεργασία εκτός σχολείου. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της

έρευνας της Ferguson (1999) όπου το 67% των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αρνητικά προς την ένταξη. Επίσης, σε πιο πρόσφατη έρευνα του Siperstein και των συν. (2007), όπου η ένταξη είναι πια γεγονός, μαθητές Α΄ και Β΄ Γυμνασίου εξακολουθούν να είναι αρνητικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, χωρίς διαχωρισμό μαθημάτων, αλλά ακόμη και στις ομάδες παιχνιδιού αναφέρουν ότι μπορούν να μετέχουν υπό προϋποθέσεις. Να σχηματιστούν ομάδες μαθητών με παρόμοιες ικανότητες κι όχι τυχαία ενταγμένοι σε οποιαδήποτε ομάδα γιατί «οι άλλοι θα μας κερδίσουν αφού δεν θα έχουν μαθητή με αναπηρία στην ομάδα τους».

Από όλη αυτή τη στάση διαφαίνεται ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα κυριαρχούν στη σκέψη των μαθητών και καθώς προχωρούν προς την εφηβεία η παρουσία τους γίνεται εντονότερη. Ως εκ τούτου, για μια ακόμη φορά, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα προγραμμάτων τα οποία θα συμβάλουν στην κατανόηση της διαφορετικότητας ώστε να γίνει αποδεκτή αρχικά στο σχολικό πλαίσιο και στη συνέχεια στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Γιατί οι ενήλικες μπορεί να μην δηλώνουν ξεκάθαρα απορριπτική στάση προς τα άτομα με αναπηρία, συχνά όμως νοιώθουν οίκτο και λύπη για τους ανάπηρους, αισθήματα τα οποία δεν συνάδουν με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αλλά με το ιατρικό.

Επιπλέον, οι μαθητές εξέφρασαν συναισθήματα λύπης, τα οποία εκδηλώθηκαν σε υψηλό ποσοστό και μέσω των ερωτηματολογίων αλλά και μέσω των γραπτών δραστηριοτήτων, αίσθημα που επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες. Στην έρευνα της Skar (2010) οι μαθητές ζωγράφισαν παιδιά σε αμαξίδια να κλαίνε και αιτιολόγησαν αυτή την εικόνα λέγοντας πως λυπούνται γιατί δεν μπορούν να παίξουν. Συχνά οι άνθρωποι (Stone, 1995 στο Skar, 2010) δηλώνουν ότι νιώθουν λύπη και τα παιδιά επιπλέον αναφέρουν ότι ναι μεν λυπούνται αλλά συγχρόνως και τα ίδια νιώθουν φόβο μήπως κάποτε βρεθούν στην ίδια κατάσταση (Skar, 2010) και δεν μπορούν να μετέχουν στις ομάδες των συνομιλήκων τους (Diamond, Le Furgy, & Blass, 1993· Longoria & Marini, 2006· Roberts & Lindsell, 1997).

Επίσης, στην περίπτωση ανάπτυξης πιο ουσιαστικών σχέσεων, εκτός σχολικού πλαισίου, η τάση ήταν μεν θετική, όμως όλοι πολύ καλά γνωρίζουμε τόσο από εμπειρία όσο και ερευνητικά ότι οι μαθητές με αναπηρία με τη λήξη του σχολικού προγράμματος επιστρέφουν σπίτι τους και σπάνια έχουν επαφή με τους συμμαθητές τους (Πατσίδου, 2010· Κουρέα & Φτιάκα, 2003· Siperstein, Parker, Bardon, & Widaman, 2007 · Hodkinson, 2007). Στις παραπάνω έρευνες δηλώνουν ξεκάθαρα ότι εκτός σχολικού πλαισίου δεν θα ήθελαν κανενός είδους αλληλεπίδραση και ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ στην παρούσα μελέτη αν συσχετιστούν οι αυτο-αναφορές με τις απαντήσεις των συνεντεύξεων παρατηρείται αντίφαση. Ναι μεν απάντησαν ότι θα τα προσκαλούσαν στο σπίτι τους αλλά, καθώς η συζήτηση προχωρούσε άρχισαν να αναδύονται διλήμματα, τα οποία κάθε άλλο παρά θετική πρόθεση αποκάλυπταν. Αναγνωρίζουν βέβαια την ανάγκη τους να παίξουν και να έχουν φίλους και κατανοούν ότι μπορεί να έχουν πολλά και αξιόλογα ενδιαφέροντα όμως σε πολύ υψηλό ποσοστό τονίζουν την ανάγκη εποπτείας από κάποιο μεγαλύτερο. Επομένως, στη σκέψη τους κυριαρχεί η εικόνα ενός ατόμου που δεν θα μπορέσει να ανεξαρτοποιηθεί καθώς όλοι σχεδόν οι μαθητές αναφέρουν ότι χρειάζονται βοήθεια για να κάνουν οτιδήποτε και επανέρχεται πάλι η εικόνα ενός λυπημένου παιδιού που ναι μεν επιθυμεί να έχει φίλους και να μετέχει σε δραστηριότητες από κοινού με τους συμμαθητές του όμως παρόλα αυτά υπάρχει πάντα η ανάγκη επιτήρησης από κάποιο ενήλικο άτομο (Skar, 2010).

Εν κατακλείδι, από τις συνεντεύξεις προέκυψαν στοιχεία τα οποία με τις κλίμακες αυτο-αναφοράς δεν μπορούν να ανιχνευτούν. Από ανάλογες παρεμβάσεις δεν περιμένουμε θεαματικά αποτελέσματα καθώς η τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι μια σταδιακή διαδικασία. Χρησιμοποιούμε ποικιλία μεθόδων προσέγγισης του θέματος ώστε να εγείρεται το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων αλλά και να διατηρείται αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα πολύ καλό μέσο παρουσίασης των πληροφοριών καθώς τα πληροφοριακά κείμενα δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, ο συνδυασμός εικαστικών δραστηριοτήτων, δραματοποίησης και παρακολούθησης βίντεο ενθουσιάζουν τους μαθητές. Μέσω όλων αυτών των δραστηριοτήτων φροντίζουμε για τη δόμηση ισχυρού γνωστικού υπόβαθρου ώστε να υπάρξει θετική ενημέρωση και αποσαφήνιση των παρανοήσεων. Η θετική απεικόνιση της αναπηρίας βάση συγκεκριμένων γνώσεων οδηγεί στην κατανόηση και αποδοχή της. Τα έντυπα και τα ΜΜΕ επηρεάζουν και συνδιαμορφώνουν τις αντιλήψεις μας (Shapiro 1999˙ Zoniou- Sideri, & Vlachou, 2006) αλλά αν αφήσουμε τους μαθητές να αναζητήσουν αυτή την ενημέρωση αυτοβούλως δεν θα υπάρξει η αναμενόμενη ανταπόκριση.

Βιβλιογραφία

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367–389

Avramidis, E. Bayliss, P., Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education,* 16(3), 277-293

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools.* CSIE www.eenet.org.uk

DeGrella, L.H., & Green, V.P. (1984). Young children's attitudes toward orthopedic and sensory disabilities. *Education of the Visually Handicapped,* 16(1), 3-11

Diamond, K.E., & Hesteness, L.L. (1996). Preschool children's conception of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education,* 16, 458-475

Diamond, K.E., Le Furgy, W., Blass, S. (1993). Attitudes of pre-school children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms. *The journal of Genetic Psychology 154*, 215-221

Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education,* 25 (2), 95-105

Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum,* 63(2), 173-179

Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? στο K. Topping and S. Maloney (Eds.), *The Routledge Falmer reader in inclusive education*. Oxon, UK: Routledge

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education,* 22(4), 179-185

Goodman K.S. (1989). Whole language research: foundations and development. *The Elementary School Journal,* 90, 208-221

Haddock, G. & Maio, G. (2008). Attitudes: Content, Structure and Functions στο Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (2008) (Eds), *Introduction to social psychology: a European perspective*. Madlen, M.A.: Blackwell

Hastings, R.P. & Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effect of integration schemes and frequency of contact. *Educational Psychology*, 15(2), 149-159

Henerson, M.E., Morris, L.L., Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How to Measure Attitudes.* London: Sage Publications

Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: recipe for disaster or catalyst of change?: An examination of non-disabled primary school attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77, 56-76

Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Education*, 24(2), 213-220

Krajewski, J.J. & Hyde, M.S. (2000). Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998: Has inclusion made a difference? *Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 284- 293

Κουρέα, Λ., & Φτιάκα, Ε. (2003). Οι στάσεις μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες προς συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες ενταγμένους στο γενικό σχολείο. *Νέα Παιδεία,* 107, 133-146

Κυπριωτάκης, Α. (2004). Νέες αντιλήψεις και τάσης στην ειδική αγωγή, εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. http://www.Specialeducation.gr

Longoria, L. & Marini, I. (2006). Perceptions of children's attitudes towards peers with a severe physical disability. *Journal of Rehabilitation*, 72(3), 19-25

Magiati, I., Dockrell, J.E., Logotheti, A.E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430

Maras, P. & Brown, R. (1996). Effects of contact on children's attitudes toward disabilities: A longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(23), 2113-2134

Nabors, L.A., & Keyes, L.A. (1997). Preschoolers' social preferences for interaction with peers with physical differences. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 113 -122.

Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50 (4), 482-502

Nowicki, E.A. (2007). Children's beliefs about learning and physical difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(4), 417-428

Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και Νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία,* 95, 120-133

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή. Θεσσαλονίκη

Roberts, C.M., & Lindsell, J.S. (1997). Children's attitudes and behavioural intentions toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(2), 133- 145

Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435-455

Skar, L. (2010). Children's conceptions of the word "disabled": a phenomenographic study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189

Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., Arnoud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182–189

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of Inclusive education*, 10(2), 379-293

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα