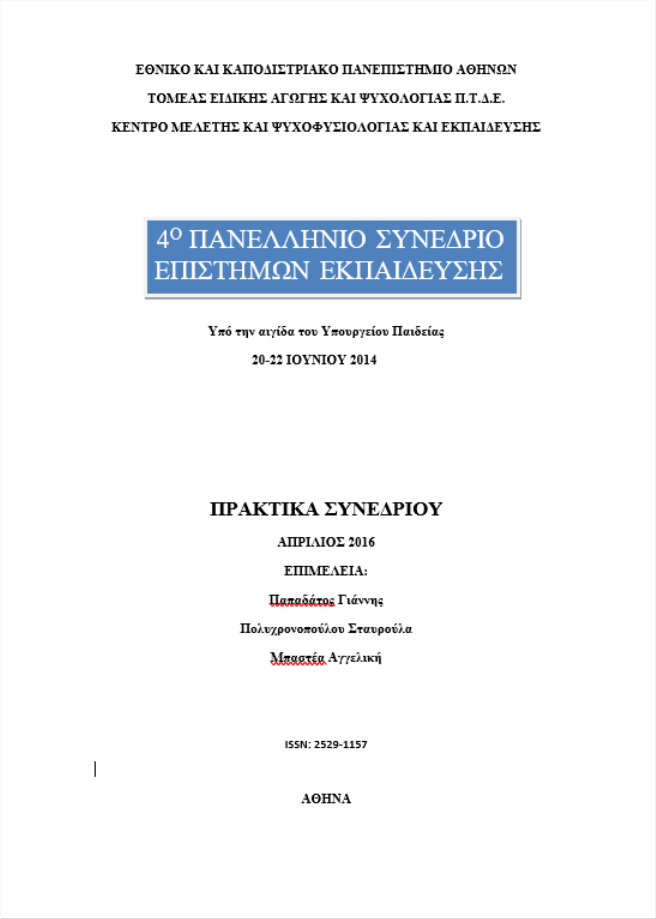
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

**Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης**

Τόμ. 2014, Αρ. 1 (2014)

Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης



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

4ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας
20-22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016
ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

## Οι στάσεις των μαθητών Δημοτικού έναντι των συνομηλίκων τους με αναπηρία

*Σοφία Σταυρακάκη, Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου*

doi: 10.12681/edusc.171

**Βιβλιογραφική αναφορά:**

Σταυρακάκη Σ., & Αντωνίου Α.-Σ. (2016). Οι στάσεις των μαθητών Δημοτικού έναντι των συνομηλίκων τους με αναπηρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(1), 54–64. https://doi.org/10.12681/edusc.171

# Οι στάσεις των μαθητών Δημοτικού
# έναντι των συνομηλίκων τους με αναπηρία

Σοφία Σταυρακάκη,
Εκπαιδευτικός, M.Sc Ειδικής Αγωγής-Λογοθεραπείας, sophia2912@windowslive.com

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου,
Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- ΕΚΠΑ,

*as_antoniou@primedu.uoa.gr*

**Περίληψη**

Ένα από τα πλέον σημαντικά ζητήματα που απασχολεί σήμερα την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη σχολική κοινότητα. Στα μάτια των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης ακόμη και το στοιχειωδώς διαφορετικό, προβάλλεται ως νέα εννοιολογική οντότητα. Από τη σκοπιά αυτή, είναι αναμενόμενο ίσως να εγείρονται ιδιαίτερα παθητικές-«αμυνογενείς» στάσεις απέναντι στην άγνωστη προοπτική που θέτει η αμήχανη εικόνα της αναπηρίας. Προς την κατεύθυνση αυτή, η «οπτική» των μαθητών τυπικής ανάπτυξης εμφανίζεται ιδιαίτερα καθοριστική για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης και πολύ περισσότερο για την οικοδόμηση μιας κουλτούρας αλληλοαποδοχής. Η διερεύνηση και κυρίως η κατανόηση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών της σχολικής ηλικίας ως προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία αποβλέπει στο να υπερβεί το υφιστάμενο επικοινωνιακό κενό γεφυρώνοντας την όποια κοινωνική απόσταση. Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να σκιαγραφήσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρία εστιάζοντας στην επίδραση διαμεσολαβητικών παραγόντων για τη δόμηση και υιοθέτηση θετικότερων στάσεων. Απώτερο σκοπό ωστόσο αποτελεί η διατύπωση και ανάδειξη προτάσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες στοχεύοντας στην εδραίωση της αυθόρμητης διάθεσης για συναναστροφή, θα οδηγήσουν εν συνεχεία στην ανάπτυξη μιας περισσότερο «φυσιολογικής» σχέσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών.

**Λέξεις-Κλειδιά**: μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αναπηρία, συνεκπαίδευση, στάσεις, αντιλήψεις

**Abstract**

One of the most important debates in contemporary teaching practices relates to the inclusion of disabled children within the school community. Students of typical education usually view difference as a new conceptual entity. It can be argued that this viewpoint leads people to adopt defensive strategies, which are against the new possibilities that disability may bring. The creation of successful inclusive practices in which children are mutually accepted highly depends on the way that non-disabled children conceive disability. So, hearing children's voices and understanding their perceptions towards peers with disability is considered to be very important for bridging up any social gaps between non-disabled and disabled children. Under the aforementioned framework, this study aims to outline the relations between non-disabled and disabled pupils taking into account mediating factors that are used (by the teachers) for the adoption of more positive attitudes (by their students). Furthermore, a wider aim of this chapter is to formulate and highlight practices that will lead children to develop relationships of acceptance and interaction between themselves. Finally, this chapter proposes that those inclusive practices should pay significant attention to the creation of an interactive school and educational climate.

**Keywords:** perceptions towards inclusion, disabled students, typical students

**Η αναγκαιότητα διερεύνησης των στάσεων των παιδιών της τυπικής ανάπτυξης για τους συνομηλίκους τους με αναπηρία**

Το σύγχρονο παιδαγωγικό αίτημα για ένα «Σχολείο για Όλους», ικανό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή, θέτει τις βάσεις της κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με αναπηρία (Σούλης, 2008). Με δεδομένο βέβαια ότι η απλή χωροταξική συνύπαρξη των μαθητών με και χωρίς αναπηρία σε κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν συνεπάγεται την κοινωνική ένταξη, συχνό ερευνητικό θέμα στο πεδίο των εκπαιδευτικών πολιτικών της συνεκπαίδευσης αποτελεί το ζήτημα της αποδοχής από τους συνομηλίκους (Adibsereshki & Salehpour, 2014· Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012).

Αναμφίβολα, όλα τα παιδιά έχουν αναπτυγμένη περιέργεια και ήδη από μικρή ηλικία μπορούν να αντιληφθούν τις διαφορές στο χρώμα ή στη σωματική διάπλαση. Είναι επίσης χαρακτηριστικό το ότι τα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας συχνά νιώθουν μεγάλη περιέργεια, έντονο φόβο και τελικά αμηχανία όταν συναντήσουν κάποιο παιδί ή κάποιον ενήλικο που συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο απ' ότι τα ίδια έχουν συνηθίσει ή μάθει (Cameron, Rutland, & Brown, 2007· Maras & Brown, 2000). Επίσης, η άγνοια, η προκατάληψη και η παραπληροφόρηση που έχουν τα παιδιά για τα άτομα με αναπηρίες είναι πολύ πιθανόν να μεταφραστούν αργότερα σε απόρριψη ή συμπόνια από τη στιγμή που θεωρούν το διαφορετικό ως μη φυσιολογικό.

Γενικότερα, αναγνωρίζεται ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει την αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρίες είναι οι στάσεις που έχουν σχηματίσει τα συνομήλικα παιδιά χωρίς αναπηρία, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται αλλά και νιώθουν για τα παιδιά αυτά (Gasser, Malti, & Buholzer, 2013). Με τον όρο *«στάσεις»* προσδιορίζεται ο βαθμός θετικής ή αρνητικής

αντιμετώπισης των κοινωνικών φαινομένων από τα άτομα. Ουσιαστικά, οι στάσεις αποτελούν μια κατάσταση που συνιστά προδιάθεση για εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Συνολικά, οι στάσεις αντανακλούν τρείς διαστάσεις: *τη γνωστική*: αυτό που σκέφτονται τα άτομα, *τη συναισθηματική*: αυτό που αισθάνονται και την *συμπεριφοριστική*: τον τρόπο με τον οποίο σκοπεύουν να συμπεριφερθούν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Κοκκινάκη, 2006· Thomson & Lillie).

Σε σύνδεση με τα παραπάνω, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Messiou (2008) στην οποία επιχειρήθηκε η αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τον τρόπο που τα παιδιά δομούν τα προσωπικά τους νοήματα απέναντι σε παιδιά που βιώνουν εμπειρίες περιθωριοποίησης μέσα στα σχολικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, η έρευνα αναφέρεται σε εθνογραφική μελέτη σε 227 παιδιά ενός δημοτικού σχολείου της Κύπρου για μια περίοδο 5 μηνών. Οι αντιλήψεις των παιδιών διαπιστώθηκε ότι επηρεάστηκαν από τους εξής παράγοντες:

- *τις στάσεις και τον βαθμό αλληλεπίδρασης των συμμαθητών τους με παιδιά αυτής της ομάδας,*
- *τις στάσεις των εκπαιδευτικών,*
- *την κουλτούρα του σχολείου και του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου απέναντι στην εικόνα της αναπηρίας.*

Τα παραπάνω συμπεράσματα συνδέονται με την έρευνα των Nowicki, Brown, & Stepien (2014) στην οποία διερευνήθηκαν οι σκέψεις των παιδιών αναφορικά με τον αποκλεισμό και την απόρριψη συνομηλίκων με νοητική υστέρηση και με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Το δείγμα αποτέλεσαν 49 παιδιά της Ε’ και της ΣΤ’ τάξης του δημοτικού ενταξιακών τμημάτων στον Καναδά. Ως κυριότερος λόγος αποκλεισμού αναδείχθηκε η έννοια της διαφορετικότητας ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία, το ζήτημα δηλαδή του να είσαι διαφορετικός. Επομένως, διαπιστώθηκε ότι εμπόδια στην κοινωνική αλληλεπίδραση προκύπτουν όταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επικεντρώνονται στις ανικανότητες των παιδιών με αναπηρία, σε μη ελκυστικά εμφανισιακά χαρακτηριστικά ή σε μη προσαρμοστικές συμπεριφορές τους.

## Η επίδραση διαμεσολαβητικών παραγόντων στον τρόπο δόμησης των στάσεων:

### *Η κοινωνική επαφή*

Μελετώντας το ζήτημα της αποδοχής των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει στο βαθμό διαφοροποίησης των στάσεων ανάλογα με τον «τύπο» του σχολικού πλαισίου φοίτησης (ενταξιακού εκπαιδευτικού πλαισίου ή μη). Το σημείο στο οποίο τα ερευνητικά συμπεράσματα συγκλίνουν είναι ο διαμεσολαβητικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει *η επαφή* και η συναναστροφή με την αναπηρία στη μείωση των προκαταλήψεων και στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων (Adibsereshki & Salehpour, 2014· Cameron et al., 2007· Georgiadi et al., 2012· Hurst, Corning, & Ferrante, 2012· Kalyva & Agaliotis, 2009· Rillota & Nettelbeck, 2007· Thomson & Lillie, 1995).

Γενικά, επισημαίνεται ότι όταν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης έχουν κατανοήσει τις προκλήσεις, βιώνοντας τους περιορισμούς που θέτει οποιαδήποτε αναπηρία, όταν έχουν παράλληλα βιώσει την εμπειρία της αλληλεπίδρασης μ' ένα συμμαθητή με αναπηρία θα είναι πιο έτοιμα να εκφράσουν και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις (Hurst et al., 2012).

Παραθέτοντας στο σημείο αυτό τα συμπεράσματα των σχετικών ερευνών έχει διαπιστωθεί ότι η «έκθεση» στην αναπηρία συνδέεται με περισσότερη αποδοχή. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Hurst et al. (2012) βρέθηκε ότι τα παιδιά που δεν γνώριζαν κάποιο άτομο με αναπηρία σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής, σε σχέση με τα άλλα παιδιά που γνώριζαν, ανεξαρτήτως μάλιστα της συχνότητας της επαφής. Στην ίδια κατεύθυνση, σύμφωνα με τους McDougall, DeWit, King, Miller, & Killip (2004) παρουσιάστηκε υψηλότερος μέσος όρος στις θετικές στάσεις για τους μαθητές που είχαν κάποιο φίλο ή συμμαθητή με αναπηρία. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Rillota και Nettelbeck (2007) στην οποία εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης και γνωριμίας με τη νοητική υστέρηση διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σημείωσαν περισσότερο θετικές στάσεις συγκριτικά με εκείνους που δεν έλαβαν την αντίστοιχη παρέμβαση.

Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou, & Riall, (2005) στην οποία μελετήθηκαν οι στάσεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες συγκριτικά στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α, βρέθηκε ότι τα παιδιά που παρακολουθούσαν ενταξιακά νηπιαγωγεία σημείωσαν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τα παιδιά από τα μη ενταξιακά νηπιαγωγεία, στα οποία ήταν περιορισμένες οι αναπαραστάσεις και η έκθεση στο περιεχόμενο των εννοιών της αναπηρίας και των ειδικών αναγκών. Παράλληλα, η θετική επίδραση της συνεκπαίδευσης για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας επιβεβαιώθηκε και στην έρευνα των Gasser et al. (2013) στην οποία τα παιδιά που φοιτούσαν σε τάξεις συνεκπαίδευσης εξέφρασαν περισσότερα θετικά συναισθήματα απέναντι στην αναπηρία.

Επίσης, στην έρευνα των Georgiadi et al. (2012), τα παιδιά που φοιτούσαν σε ενταξιακά τμήματα σημείωσαν θετικότερες στάσεις για τα συνομήλικα παιδιά με νοητικές αναπηρίες χρησιμοποιώντας λιγότερα αρνητικά επίθετα για να τα χαρακτηρίσουν. Σε άλλη έρευνα (Kalyva & Agaliotis, 2009) μελετήθηκαν οι στάσεις 30 μαθητών της ΣΤ' τάξης του δημοτικού που είχαν επαφή μ' ένα παιδί της Ε' σε αναπηρικό καροτσάκι συγκριτικά με 30 μαθητές που δεν είχαν αυτή την επαφή. Βρέθηκε λοιπόν ότι τα παιδιά που είχαν την επαφή με την συγκεκριμένη συμμαθήτριά τους εκδήλωσαν περισσότερη κατανόηση και επίγνωση ως προς τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που σχετίζονταν με την ύπαρξη της κινητικής αναπηρίας, ενώ ταυτόχρονα εξέφρασαν θετικότερες στάσεις ως προς όλους τους τομείς της ένταξης. Ακόμη, στην έρευνα των Adibsereshki και Salehpour (2014) υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, υπέρ των ενταξιακών τάξεων με μαθητές με κινητική αναπηρία και απώλεια ακοής, δεδομένου ότι διαπιστώθηκαν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής.

Συνοψίζοντας, καταδεικνύεται ότι οι συμμαθητές με αναπηρία παρέχουν αναμφίβολα ένα διαφορετικό και δυναμικό περιβάλλον που επηρεάζει τη συμπεριφορά και την αντίληψη των άλλων παιδιών. Η φυσική εγγύτητα, η οποία περιλαμβάνει τη συνύπαρξη των μαθητών με αναπηρία με τους συνομηλίκους τους μπορεί να μην διασφαλίζει απαραίτητα την κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών, ωστόσο αποτελεί το πρώτο βήμα. Πράγματι, η εκπαιδευτική πολιτική της συνεκπαίδευσης παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για κατανόηση των ατομικών διαφορών ώστε να συνδέεται με τις λειτουργίες της κοινωνικής ένταξης, της

αποδοχής και των θετικών στάσεων (Adibsereshki & Salehpour, 2014· Σούλης, 2008).

**Ο «τύπος» της αναπηρίας**

Σε αρκετές έρευνες έχει επισημανθεί η σημασία της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών με αναπηρία για την αποδοχή τους (Adibsereshki & Salehpour, 2014). Ειδικότερα, ο «τύπος» της αναπηρίας, δηλαδή, το είδος της αναπηρίας και ταυτόχρονα ο βαθμός δυσκολιών που προκαλεί στο άτομο έχει μελετηθεί ως παράγοντας επίδρασης και διαφοροποίησης των στάσεων (Σούλης, 2008). Επί παραδείγματι, σύμφωνα με τους Adibsereshki και Salehpour (2014), οι μαθητές με απώλεια ακοής είχαν μεγαλύτερη αποδοχή σε σχέση με τους μαθητές με κινητική αναπηρία.

Ωστόσο, σε άλλη έρευνα (Nowicki, 2006), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στάσεις απέναντι σ' ένα παιδί χωρίς αναπηρίες κι ένα παιδί με σωματική αναπηρία, δεν διαφοροποιήθηκαν. Αντίθετα, βρέθηκε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ήταν περισσότερο αρνητικά προκατειλημμένα ως προς το παιδί με τη νοητική υστέρηση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Gasser et al. (2013), στην έρευνα των οποίων τα παιδιά εξέφρασαν λιγότερη συμπάθεια για τη νοητική υστέρηση σε σχέση με τη σωματική αναπηρία.

Από την άλλη πλευρά, σε έρευνα των Laws και Kelly (2005) η παροχή πληροφοριών για την εγκεφαλική παράλυση και τη δυνατότητα δημιουργίας φιλικής σχέσης με ένα τέτοιο παιδί διαπιστώθηκε να προκαλεί αρνητικές στάσεις στα περισσότερα παιδιά. Παράλληλα, προέκυψε ότι τα παιδιά εκδήλωσαν πιο αρνητικές στάσεις όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας παρά ως προς τις σωματικές και νοητικές αναπηρίες. Το γεγονός βέβαια αυτό μπορεί να συνδέεται και με το βαθμό κατανόησης της αναπηρίας. Στην έρευνα, τέλος, των Magiati, Dockrell, & Logotheti (2002) αναδείχθηκε ότι για τα παιδιά είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν τις αισθητηριακές και σωματικές αναπηρίες. Χαρακτηριστικά, φάνηκε ότι υπήρχε περιορισμένη γνώση για τη δυσλεξία, την υπερκινητικότητα ενώ κανένα παιδί δεν γνώριζε για τον αυτισμό.

**Το φύλο**

Διερευνώντας την επίδραση της μεταβλητής του φύλου στη διαμόρφωση των στάσεων, αυτό που αναμένεται είναι τα κορίτσια να εκφράσουν πιο θετικές στάσεις και ευκολότερα προθέσεις φιλίας για τα άτομα με αναπηρίες (Laws & Kelly, 2005· McDougall et al., 2004). Στις έρευνες των Georgiadi et al. (2012) και Nowicki (2006) τα κορίτσια ήταν αυτά που επέλεξαν περισσότερα θετικά επίθετα σε σχέση με τα αγόρια για να περιγράψουν ένα παιδί με νοητική υστέρηση. Επίσης, σύμφωνα με τους Hurst et al. (2012), φάνηκε ότι στο ερώτημα «θα μπορούσα να γίνω φίλος με κάποιον που δεν μπορεί να δει;», τα κορίτσια εξέφρασαν μεγαλύτερη αποδοχή σε σχέση με τα αγόρια.

Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα των Laws και Kelly (2005) οι στάσεις διαφοροποιήθηκαν αναφορικά με τη σωματική αναπηρία, όπου τα κορίτσια παρουσίασαν περισσότερο θετικές στάσεις συγκριτικά με τα αγόρια. Το γεγονός βέβαια αυτό μπορεί να εξηγείται από το ότι η αθλητική δραστηριότητα αποτελεί μία από τις κυριότερες παραμέτρους για δημιουργία φιλίας μεταξύ των αγοριών. Σε αντίστοιχο εύρημα κατέληξαν και οι Adibsereshki και Salehpour (2014), στην έρευνα των οποίων οι μαθητές με απώλεια ακοής ήταν πιο αποδεκτοί από τα αγόρια ενώ οι μαθητές με κινητική αναπηρία από τα κορίτσια.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε άλλες έρευνες (Nikolaraizi et al., 2005· Tamm & Prellwitz, 2001· Thomson & Lillie, 1995) δεν υπήρξαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ως προς την αποδοχή ανάλογα με το φύλο, ώστε μην κρίνεται καθοριστικός παράγοντας στη διαφοροποίηση των στάσεων.

**Η ηλικία**

Με δεδομένο ότι οι έρευνες στο πεδίο των στάσεων έχουν συμπεριλάβει τόσο παιδιά μικρότερης όσο και μεγαλύτερης ηλικίας, αξίζει να μελετηθεί το αναπτυξιακό επίπεδο ωριμότητας σε συνάρτηση με το βαθμό κατανόησης αλλά και τις στάσεις απέναντι στην αναπηρία. Σε έρευνα της Skär (2010) ζητήθηκε από 230 παιδιά ηλικίας 7 με 12 χρόνων να ζωγραφίσουν την «αναπηρία» και προέκυψαν διαφοροποιήσεις ως προς τη γνώση και κατανόηση που συνδέονταν με την ηλικία. Πιο διεξοδικά, για τα μικρότερα παιδιά η αναπηρία ήταν συνδεδεμένη με κάτι προσωρινό, ως το αποτέλεσμα κάποιας ασθένειας ή ατυχήματος που θα μπορούσε να θεραπευτεί. Τα μεγαλύτερα παιδιά ωστόσο, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη ωριμότητα, ανέφεραν ότι η αναπηρία μπορεί να εμφανίζεται από τη γέννηση του ατόμου. Στις ίδιες διαφοροποιήσεις αναφορικά με την ηλικία κατέληξε και η έρευνα των Tamm και Prellwitz (2001).

Στην ίδια κατεύθυνση, σε έρευνα του Nowicki (2006) στην οποία συμμετείχαν 50 παιδιά μικρής ηλικίας (4 με 6 ετών) και 50 μεγαλύτερα (8 με 11 ετών), βρέθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν σε θέση να εκφράσουν περισσότερες ιδέες και λόγους για τα αίτια των μαθησιακών και σωματικών αναπηριών. Επιπρόσθετα, σε άλλη έρευνα (Magiati et al., 2002) σχετικά με την ηλικία, διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρονταν στο κοινωνικό και συναισθηματικό αντίκτυπο τού να έχει κανείς σωματική αναπηρία, ενώ έκαναν πιο σαφείς αναφορές σε γνωστικά ελλείμματα που συνδέονται με τις νοητικές αναπηρίες. Συνολικά, βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι πολλά παιδιά ανέπτυξαν απόψεις που σχετίζονταν με το στερεότυπο της «ανημπορίας» για τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Magiati et al., 2002).

Όπως φαίνεται σε ορισμένες έρευνες (Skär, 2010· Tamm & Prellwitz, 2001) τα παιδιά είναι συχνά σε θέση να αντιληφθούν τις κοινωνικές συνέπειες αλλά και τα περιβαλλοντικά εμπόδια που συνδέονται με την αναπηρία. Επιπλέον, στην έρευνα της Skär (2010), μέσα από τις ζωγραφιές τα παιδιά αναφέρθηκαν σε συναισθήματα θλίψης, φόβου, μοναξιάς και σε εικόνες αποκλεισμού και μη αποδοχής από την κοινωνία. Σε κάποιες μάλιστα ζωγραφιές αναδύθηκε το αίσθημα του οίκτου προς τα παιδιά με αναπηρία. Παράλληλα, καθώς διεφάνη και στην έρευνα των Tamm και Prellwitz (2001), αναφορικά με τα εμπόδια για ένα παιδί με κινητική αναπηρία, αυτό που εμφατικά δηλώθηκε ήταν η μη προσβασιμότητα στην παιδική χαρά.

Τέλος, στην έρευνα του Nowicki (2006) διαπιστώθηκε σημαντική σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ηλικία και τη στάση για την αναπηρία. Συγκεκριμένα,

τα μικρότερα παιδιά εξέφρασαν περισσότερο αρνητικές στάσεις για τα παιδιά με νοητική υστέρηση σε σχέση με τα μεγαλύτερα, γεγονός που ενδεχομένως συνδέεται με μία πιο «θολή» κατανόηση για την αναπηρία, όπως υποδεικνύει και η σχετική βιβλιογραφία.

**Ο ρόλος της ενσυναίσθησης**

Αξίζει να επισημανθεί ότι η έρευνα στο πεδίο ανάπτυξης της προκοινωνικής συμπεριφοράς έχει καταδείξει ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της προσωπικότητας την ψυχική κατάσταση της ενσυναίσθησης ("empathy"), τη δυνατότητα δηλαδή τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος ενσυναίσθηση παρουσιάζεται ως η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα για επαφή, επικοινωνία και κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων (Cole & Cole, 2001).

Σύμφωνα μάλιστα με την προσέγγιση του Goleman (1997), η ενσυναίσθηση ορίζεται ως επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ειδικότερα, ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» αναφέρεται στις ικανότητες αναγνώρισης και ελέγχου των συναισθημάτων, δημιουργίας προσωπικών κινήτρων, αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και ορθού χειρισμού των διαπροσωπικών σχέσεων.

Στην κατεύθυνση αυτή, αποτελεί σημαντικό εύρημα το γεγονός ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, έχει συνδεθεί με καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων και θετικότερες αλληλεπιδράσεις στο χώρο του σχολείου (Petrides Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). Στην παραπάνω έρευνα των Petrides και συν. (2006), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τους μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως πιο συνεργάσιμους ενώ εκείνους με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως πιο ζωηρούς και με περιορισμένες δεξιότητες συνεργασίας.

Ως προς το ζήτημα των στάσεων σε συνάρτηση με τα γνωρίσματα της προσωπικότητας, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα συμπεράσματα των Pettigrew και Tropp (2008) σε μία μετα-ανάλυση ερευνών στο πεδίο της μείωσης των προκαταλήψεων μέσω της επαφής με «στιγματισμένες» ομάδες. Ως διαμεσολαβητικοί παράγοντες στη μείωση των προκαταλήψεων μελετήθηκαν η αύξηση της γνώσης, η μείωση του άγχους και της αμηχανίας κατά την αλληλεπίδραση και η ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα, σημαντικότερη κρίθηκε η επίδραση της μείωσης του άγχους και της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης μέσω της επαφής στη μείωση των προκαταλήψεων.

Προς την ίδια κατεύθυνση, σύμφωνα με τα ευρήματα της Diamond (2001), οι ευκαιρίες για παιχνίδι και αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους με αναπηρίες συνδέθηκαν με την ευαισθητοποίηση των παιδιών στις ανάγκες των άλλων. Μάλιστα, προέκυψε ότι τα παιδιά που είχαν περισσότερη κοινωνική επαφή με συμμαθητές με αναπηρίες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στην κατανόηση των συναισθημάτων και την αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν είχαν αυτή την εμπειρία επαφής. Επιπρόσθετα, είναι χαρακτηριστικό το ότι αρκετά παρεμβατικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση των στάσεων έχουν στηριχθεί σε στρατηγικές ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης (Hurst et al., 2012· Messiou, 2012).

Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Hurst et al. (2012) οργανώθηκε μια παρέμβαση με σκοπό την αύξηση των αισθημάτων αποδοχής μέσω της τεχνικής προσομοίωσης της αναπηρίας ενώ σε άλλη έρευνα (Messiou, 2012) αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες και συζητήσεις ενθάρρυνσης με στόχο οι μαθητές να καταφέρουν να μπουν αλλά και να νιώσουν τη θέση των άλλων. Είναι σημαντικό το ότι τα προγράμματα αυτά είχαν θετικό αντίκτυπο στις στάσεις για τους συνομηλίκους των παιδιών με αναπηρία και παράλληλα συνδέθηκαν με θετική επίδραση στην κοινωνική ένταξη.

**Προτάσεις για ενδυνάμωση θετικότερων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συνομήλικων με και χωρίς αναπηρία**

Όπως έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά, η ποιότητα της επαφής με τις διάφορες ομάδες αναπηρίας, είναι αυτή που θα καθορίσει τις αντιλήψεις και τη διαμόρφωση των σχέσεων (Hurst et al., 2012· Rillota & Nettelbeck, 2007). Εξετάζοντας λοιπόν μακροσκοπικά τα συμπεράσματα της ερευνητικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνουμε την άρρηκτη σχέση της βιωματικής εμπειρίας με την ανάπτυξη δεδομένης στάσης των παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι σε αυτά με αναπηρία και γενικότερα απέναντι στη διαφορετικότητα.

Αξιοποιώντας στο σημείο αυτό τη θεωρία για την *υπόθεση της επαφής ("contact hypothesis")* που διατυπώθηκε από τον Allport (1954), προκειμένου η επαφή να έχει ποιοτικό χαρακτήρα είναι αναγκαίο να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, θα πρέπει να διασφαλίζεται η κοινωνική και θεσμική υποστήριξη μέτρων που προωθούν την επαφή μεταξύ των ομάδων. Εν συνεχεία, οι δύο ομάδες πρέπει να επιδιώκουν την επίτευξη κοινών στόχων, αναλαμβάνοντας ισότιμους ρόλους κατά τη διάρκεια της επαφής. Επίσης, η επαφή ανάμεσα στις δύο ομάδες θα πρέπει να γίνεται υπό συνθήκες συνεργασίας και να υπάρχει δυνατότητα ουσιαστικής γνωριμίας ανάμεσα στα μέλη των δύο ομάδων (Κοκκινάκη, 2006). Μια τέτοια διαπίστωση εγείρει τον προβληματισμό σχετικά με τις πρακτικές και τα προγράμματα που επιβάλλεται να υιοθετήσει το κάθε σχολείο με σκοπό την ουσιαστική γνωριμία και τη διευρυμένη αλληλεπίδραση με παιδιά που παρουσιάζουν αναπηρία. Η αποσπασματική όμως επαφή και συνύπαρξη υπό άνισους όρους για τις δύο ομάδες παιδιών έχει φανεί ότι εντείνει συχνά τον στιγματισμό.

Κατά συνέπεια, η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς αναπηρία στην ίδια σχολική τάξη ανάγεται σε μια ουσιαστική εναλλακτική πρόταση. Και αυτό καθώς μέσω της κοινής σχολικής ζωής παρέχεται η ευκαιρία για ανάπτυξη διαδικασιών επικοινωνίας και εσωτερικής διάδρασης, ικανών να διευρύνουν τα επίπεδα αλληλοκατανόησης (Σούλης, 2002, 2008). Υπό το πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται και ο δυναμικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καθορίζοντας το μαθησιακό κλίμα στην τάξη είναι υπεύθυνος για την οικοδόμηση της αίσθησης του ανήκειν για όλα τα παιδιά (Messiou, 2008· Messiou, 2012· Nilholm & Alm, 2010).

Βάσει αρκετών ερευνών (π.χ. Gasser et al., 2013· Rillota & Nettelbeck, 2007) σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαμόρφωση θετικότερων αντιλήψεων. Αυτό καταδεικνύει ότι στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της πρωτοβάθμιας, υπάρχουν σαφέστατα περιθώρια και δυνατότητες για εμβάθυνση της ενσυναίσθησης που μπορούν να μετουσιωθούν σε

απτά αποτελέσματα, ενισχύοντας την επαφή, σε οργανωμένες συνθήκες αμοιβαιότητας και διευρυμένης αλληλεπίδρασης. Επομένως, οι άξονες του εκπαιδευτικού πλαισίου θα πρέπει να στοχεύουν και εν τέλει να επιτυγχάνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και ενσυναίσθησης των μαθητών (Hurst et al., 2012· Messiou, 2012). Εν κατακλείδι, κάθε προσπάθεια για τη συμφιλίωσή μας με τη διαφορά δεν μπορεί παρά να εκφράζει τη γνώση και τα συναισθήματα που εδραιώνουν την αυθόρμητη διάθεση για συναναστροφή.

**Βιβλιογραφικές παραπομπές**


Adibsereshki, N., & Salehpour, Y. (2014). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 42*(6), 575-588.

Cameron, L., Rutland, A., & Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioral Development, 31*(5), 454-466.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία.* (Τομ. Β'). Μ. Σόλμαν (Μτφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 104-113.

Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities, 34,* 948-958.

Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 25,* 531-541.

Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»;* Ι. Νέστορος & Χ. Ξενάκη (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's acceptance of others with disability: The influence of a disability-simulation program. *Journal of Genetic Counseling, 21,* 873-883.

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

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*(2), 79-99.

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

Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology, 70,* 337-351.

McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 287-313.

Messiou, K. (2008). Understanding children's constructions of meanings about other children: Implications for inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 8*(1), 27-36.

Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 16*(12), 1311-1322.

Nikolaraizi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*(2), 101-119.

Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education, 25*(3), 239-252.

Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(5), 335-348.

Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 58*(4), 346-357.

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15,* 537-547.

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology, 38,* 922-934.

Rillota, F., & Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 32*(1), 19-27.

Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(1), 35-50.

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

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη παιδαγωγική της ένταξης* ( Τομ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* ( Τομ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Tamm, M., & Prellwitz, M. (2001). "If I had a friend in a wheelchair": Children's thoughts on disabilities. *Child: Care, Health and Development, 27*(3), 223-240.

Thomson, D. L., & Lillie, L. (1995). The effects of integration on the attitudes of non-disabled pupils to their disabled peers. *Physiotherapy, 81*(12), 746-752.