



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Κατεύθυνση: *Παιδαγωγική & Διδακτική Πράξη*

Ειδίκευση: *ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*

**Ανάπτυξη & Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός
Πιλοτικού Προγράμματος Παρέμβασης με αξιοποίηση των ΤΠΕ
για την αλλαγή των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης Γ΄ Δημοτικού
προς τους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ**

Γεωργομή Ευαγγελία
[Α.Μ. 519]

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κυπριωτάκη Μαρία

Ρέθυμνο, 2021

*Στους γονείς μου και την αδερφή μου,
ως ένα ελάχιστο ευχαριστώ
για την ανιδιοτελή τους στήριξη και
πίστη στις δυνατότητές μου*

Περίληψη

Παρά την προώθηση της Συμπερίληψης, με σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών με τυπική ανάπτυξη (ΤΑ) και παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), υπάρχει αυξανόμενη ανησυχία ότι πολλά από τα παιδιά με ΕΕΑ που φοιτούν σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αισθάνονται κοινωνικά απομονωμένα (Tavares, 2011). Η ύπαρξη αρνητικών στάσεων απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ και οι περιορισμένες φιλικές τους σχέσεις, έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Αναντίρρητα, οι στάσεις, οι προθέσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών με τυπική ανάπτυξη (ΤΑ) απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αρμονική συνύπαρξή τους στο σχολικό περιβάλλον και την επιτυχή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Σκοπός της προτεινόμενης μελέτης είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των μαθητών Γ΄ Δημοτικού με τυπική ανάπτυξη (ΤΑ) απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ και να προσδιοριστεί αν ένα Πιλοτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης που αξιοποιεί τις ΤΠΕ και περιλαμβάνει συνδυασμό δραστηριοτήτων ενημερωτικού χαρακτήρα και προσομοίωσης, μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους συμμετέχοντες και να έχει θετικό αντίκτυπο στις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ και τη συμπερίληψή τους σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 40 μαθητές τυπικής ανάπτυξης που προέρχονταν από δύο (2) τμήματα Γ΄ Δημοτικού του δήμου Ρεθύμνου και συνεκπαιδεύονταν κατά το σχολικό έτος 2020-2021 σε σχολικά περιβάλλοντα όπου φοιτούν μαθητές με ΕΕΑ (που έχουν διάγνωση από επίσημο φορέα). Το δείγμα χωρίστηκε σε 2 ομάδες, την πειραματική ομάδα (1 τμήμα με 20 μαθητές) και την ομάδα ελέγχου (1 τμήμα με 20 μαθητές), ενώ η διδακτική παρέμβαση εφαρμόστηκε

μόνο στην πειραματική ομάδα. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Chedoke McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps Scale (CATCH), που απαντήθηκε δύο φορές από κάθε μαθητή, δηλαδή μία βδομάδα πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης και μία βδομάδα μετά. Μετά την συγκέντρωση των δεδομένων, ακολούθησε καταγραφή και στατιστική ανάλυσή τους, προκειμένου να προσδιοριστούν τα αποτελέσματα.

Από τις αναλύσεις των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι το Πιλοτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης με αξιοποίηση των ΤΠΕ κατάφερε να αλλάξει τη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των μαθητών ΤΑ Γ΄ Δημοτικού απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Ακόμα, η γνωριμία με παιδιά με ΕΕΑ και η ύπαρξη κάποιου ατόμου με ΕΕΑ στο οικογενειακό περιβάλλον φάνηκε να επηρεάζουν τις στάσεις των συμμετεχόντων, ενώ το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις στάσεις τους.

Λέξεις-κλειδιά: Στάσεις, Συμπερίληψη, Παιδιά με τυπική ανάπτυξη, Παιδιά με ΕΕΑ, Πρόγραμμα Παρέμβασης

Abstract

Despite the fact that Inclusive Education that aims at the development of social interaction between Typically Developed children (TD) and children with Special Educational Needs (SEN) is being promoted more and more, there is increasing concern that many of the children with Special Educational Needs (SEN) that study in a conventional school environment feel socially isolated (Tavares, 2011). The existence of negative attitude towards children with Special Educational Needs (SEN) and their limited social relationships have been the subject of study for many researchers. Undoubtedly, the attitude, the intentions and the behaviour of typically developing children towards their peers with Special Educational Needs (SEN) is tremendously important for their harmonious coexistence in the school environment and the successful implementation of Inclusive Education.

The aim of this study is to research the attitude of Typically Developed 3rd grade primary school pupils towards their peers with SEN and to assess if a Pilot Intervention Program that utilizes ICTS and includes a combination of information sessions and simulation activities can sensitize the participants and have a positive impact on their behaviour towards students with SEN and their inclusion in conventional school environments.

The participants are 40 typically developing pupils from two (2) 3rd grade classes of a Primary school in the municipality of Rethemnos and who were co-educated during school year 2020-2021 in the same school environment as pupils with SEN (who bear an official diagnosis). The sample was divided in 2 groups, the experimental group (1 group of 20 pupils) and the control group (1 group of 20 pupils) and the educational program was applied only on the experiment group. For the data gathering process the scale Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children

with Handicaps Scale (CATCH) was used. The questionnaire was answered twice by each pupil, first a week before the implementation of the Pilot Program and secondly a week after the Program. Post data gathering, the data was recorded and statistically analyzed in order to come up with the results.

Analyses of the results showed that the Pilot Intervention Program that utilizes ICTS managed to change the behavioral dimension of TD students towards their peers with SEN. Furthermore, the acquaintance with children with SEN and the presence of a disabled person in the family environment seemed to influence participant's attitudes, while gender is not a factor that influences their attitudes statistically significantly.

Keywords: Attitudes, Inclusive Education, Typically Developed Children, Special Educational Needs, Intervention Program

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	3
Abstract	5
Εισαγωγή	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	15
Καθορισμός του προβλήματος	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	22
Θεωρητική Θεμελίωση – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	22
2.1 Οι στάσεις	22
2.2 Στάσεις των παιδιών με ΤΑ απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ	25
2.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των παιδιών ΤΑ απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ	26
2.3.1 Ηλικία	27
2.3.2 Φύλο	30
2.3.3 Επαφή με άτομα με ΕΕΑ – Εκπαιδευτικό πλαίσιο/ Τύπος σχολείου	33
2.3.4 Είδος της αναπηρίας	39
2.4 Προγράμματα παρέμβασης για αλλαγή των στάσεων των μαθητών ΤΑ προς τους μαθητές με ΕΕΑ	43
2.4.1 Ο σκοπός των ερευνών με εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης	45
2.4.2 Το μεθοδολογικό πλαίσιο των ερευνών με εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης	47
2.4.3 Τα σημαντικότερα αποτελέσματα των ερευνών με εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης	53
2.5 Σκοπός της έρευνας	59
2.6 Ερευνητικά ερωτήματα	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	61
Μεθοδολογία	61
3.1 Συμμετέχοντες	61

3.2	Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων.....	62
3.2.1.	Πιλοτική χορήγηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων.....	65
3.2.2.	Κύρια χορήγηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων	66
3.3	Παρουσίαση του Προγράμματος Παρέμβασης.....	67
3.3.1	Κύρια εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο		81
Αποτελέσματα		81
4.1	Περιγραφική Στατιστική πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.....	81
4.1.1	Δημογραφικά στοιχεία και γνώση παιδιού με ΕΕΑ	81
4.1.2	Γνωστική διάσταση των στάσεων	84
4.1.3	Συναισθηματική διάσταση των στάσεων	86
4.1.4	Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων	89
4.2	Περιγραφική Στατιστική μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.....	91
4.2.1	Γνωστική διάσταση των στάσεων	91
4.2.2	Συναισθηματική διάσταση των στάσεων	92
4.2.3	Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων	94
4.3	Επαγωγική Στατιστική.....	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο		119
5.1	Συζήτηση	119
5.2	Συμπεράσματα.....	127
5.3	Περιορισμοί της Έρευνας	132
5.4	Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	133
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....		145
Παράρτημα		145

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Κατάλογος Βιβλίων για την 1η Ενότητα του Προγράμματος Παρέμβασης	70
Πίνακας 2: Κατάλογος βίντεο για την 2η Ενότητα του Προγράμματος Παρέμβασης.....	75
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία και γνώση παιδιού με ΕΕΑ.....	81
Πίνακας 4: Ηλικία.....	82
Πίνακας 5: Γνωστική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση	85
Πίνακας 6: Συναισθηματική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση	87
Πίνακας 7: Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση	90
Πίνακας 8: Γνωστική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση	92
Πίνακας 9: Συναισθηματική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση.....	93
Πίνακας 10: Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση	96
Πίνακας 11: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας	97
Πίνακας 12: Περιγραφική των παραγόντων που αφορούν τη στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (πριν την Παρέμβαση).....	98
Πίνακας 13: Περιγραφική των παραγόντων που αφορούν τη στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (μετά την Παρέμβαση).....	99
Πίνακας 14: Παράγοντες πριν * Παράγοντες μετά, paired samples t-test (πειραματική ομάδα)....	101
Πίνακας 15: Περιγραφική των παραγόντων που αφορούν τη στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (πριν την Παρέμβαση)	101
Πίνακας 16: Περιγραφική των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (μετά την Παρέμβαση).....	102
Πίνακας 17: Παράγοντες πριν * Παράγοντες μετά, paired samples t-test (ομάδα ελέγχου).....	104
Πίνακας 18: Παράγοντες * Ομάδα, t-test (πριν την Παρέμβαση).....	104
Πίνακας 19: Παράγοντες * Ομάδα, t-test (μετά την Παρέμβαση)	105

Πίνακας 20: Παράγοντες * Ομάδα, t-test (στατ. σημαντικά) (μετά την Παρέμβαση).....	105
Πίνακας 21: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA 2 (Πριν, Μετά) * 2 (Πειραματική, Ελέγχου) στον παράγοντα "Γνωστική διάσταση".....	107
Πίνακας 22: Μέσες τιμές και 90% δ.ε. για τον παράγοντα «Γνωστική διάσταση» ως προς τον χρόνο και την ομάδα.....	107
Πίνακας 23: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA 2 (Πριν, Μετά) * 2 (Πειραματική, Ελέγχου) στον παράγοντα "Συναισθηματική διάσταση".....	108
Πίνακας 24: Μέσες τιμές και 90% δ.ε. για τον παράγοντα «Συναισθηματική διάσταση» ως προς τον χρόνο και την ομάδα.....	108
Πίνακας 25: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA 2 (Πριν, Μετά) * 2 (Πειραματική, Ελέγχου) στον παράγοντα "Συμπεριφορική διάσταση".....	109
Πίνακας 26: Μέσες τιμές και 90% δ.ε. για τον παράγοντα «Συμπεριφορική διάσταση» ως προς τον χρόνο και την ομάδα.....	109
Πίνακας 27: Παράγοντες * Φύλο, t-test (πριν την Παρέμβαση).....	110
Πίνακας 28: Παράγοντες * Ηλικία, Συσχετίσεις Spearman (πριν την Παρέμβαση).....	110
Πίνακας 29: Παράγοντες * Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (πριν την Παρέμβαση).....	110
Πίνακας 30: Παράγοντες * Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (στατ. σημαντικά) (πριν).....	111
Πίνακας 31: Παράγοντες * Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (πριν).....	112
Πίνακας 32: Παράγοντες * Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ, t-test (πριν).....	112
Πίνακας 33: Παράγοντες * Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ, t-test (στατ. σημαντικά) (πριν).....	112
Πίνακας 34: Παράγοντες * Φύλο, t-test (μετά).....	113
Πίνακας 35: Παράγοντες * Ηλικία, Συσχετίσεις Spearman (μετά).....	114
Πίνακας 36: Παράγοντες * Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (μετά).....	114
Πίνακας 37: Παράγοντες * Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (μετά).....	114

Πίνακας 38: Παράγοντες * Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (στατ. σημαντικά) (μετά).....	115
Πίνακας 39: Παράγοντες * Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ, t-test (μετά)	116
Πίνακας 40: Αποτελέσματα ελέγχου ANCOVA στον παράγοντα «Γνωστική διάσταση».....	117
Πίνακας 41: Αποτελέσματα ελέγχου ANCOVA στον παράγοντα «Συναισθηματική διάσταση».....	118
Πίνακας 42: Αποτελέσματα ελέγχου ANCOVA στον παράγοντα «Συμπεριφορική διάσταση».....	118

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο τομέας της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες θέτει τη Συμπερίληψη στο επίκεντρο του σύγχρονου λόγου (Unesco, 2005). Κάποια από τα βασικά πλεονεκτήματα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης θεωρούνται η αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, η δυνατότητα μεταξύ τους αλληλεπίδρασης και δημιουργίας φιλικών σχέσεων και η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας των παιδιών με ΕΕΑ (Bossaert, Colpin, Pijil, & Petry, 2011).

Ωστόσο, προηγούμενες έρευνες έχουν αποδείξει ότι η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία δεν είναι μια απλή διαδικασία (Frostad & Pijil, 2007· Humphrey & Symes, 2010). Αρκετοί είναι οι ερευνητές που έχουν επισημάνει τις στάσεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία ως ένα σημαντικό παράγοντα που παρεμποδίζει την πλήρη κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο (Bossaert et al., 2011· Rosenbaum, Armstrong, & King, 1988· Vignes et al., 2009).

Η μέτρηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα για την κοινωνική συμμετοχή και την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Bossaert et al., 2011), καθώς οι θετικές στάσεις και οι συμπεριφορές των παιδιών είναι προαπαιτούμενα για την επιτυχή δημιουργία ενός «Σχολείου για όλους» (Manolitsis & Kypriotaki, 2011).

Ακολούθως, η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών προγραμμάτων ενδέχεται να οδηγήσει σε αλλαγή και μείωση των αρνητικών στάσεων των παιδιών προς τους συνομηλίκους τους (Tavares, 2011). Βελτίωση των στάσεων των μαθητών με ΤΑ μπορεί να επέλθει κατά τους Rillotta & Nettelbeck (2007) και μέσω της αύξησης των γνώσεών τους αναφορικά με τις ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, η εφαρμογή ενός Προγράμματος Παρέμβασης που αποσκοπεί στην αύξησης των γνώσεων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη σχετικά με τις

ειδικές ανάγκες, αναμένεται να επιφέρει αλλαγές στις στάσεις των μαθητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και να μεταβάλλει τις στάσεις του προς μία θετικότερη κατεύθυνση.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φανερώνει ότι οι έρευνες για τη μέτρηση αλλά και την αλλαγή των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης μέσω ανάλογων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί σε διεθνές επίπεδο είναι πολλές. Σε ελληνικό επίπεδο, ωστόσο, οι αντίστοιχες έρευνες είναι αρκετά λιγότερες. Επομένως, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός Προγράμματος Παρέμβασης που αξιοποιεί της ΤΠΕ και έχει σκοπό την αλλαγή των στάσεων των τυπικής ανάπτυξης μαθητών Γ΄ Δημοτικού απέναντι στους συμμαθητές τους με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε (5) κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια προσδιορισμού του προβλήματος. Επιχειρείται, δηλαδή, η ανάδειξη της σημασίας της ύπαρξης θετικών στάσεων των παιδιών απέναντι στους συνομήλικους τους με αναπηρία, καθώς συνδέονται άμεσα με την κοινωνική ενσωμάτωση και την επιτυχημένη εφαρμογή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, τη μείωση της περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των αισθημάτων κοινωνικής απομόνωσης που βιώνουν.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας. Αρχικά, προσδιορίζεται το περιεχόμενο του όρου στάση (Κεφάλαιο 2.1). Επίσης, διερευνώνται οι στάσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στους συνομηλικούς τους με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε εγχώριο (Κεφάλαιο 2.2). Εν συνεχεία, αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών, βάσει της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας (Κεφάλαιο 2.3) και επιχειρείται μια ανασκόπηση ερευνών στις οποίες εφαρμόστηκαν Προγράμματα Παρέμβασης με απώτερο σκοπό την αλλαγή των στάσεων των μαθητών με ΤΑ απέναντι στους συνομηλικούς του με ΕΕΑ

(Κεφάλαιο 2.4). Πιο συγκεκριμένα αναλύεται ο σκοπός των ερευνών, τα μεθοδολογικά τους πλαίσια και τα σημαντικότερα ερευνητικά τους αποτελέσματα. Τέλος, προσδιορίζεται ο σκοπός της παρούσας μελέτης (Κεφάλαιο 2.5) και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα (Κεφάλαιο 2.6).

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Αναλυτικότερα, περιγράφεται ο ερευνητικός σχεδιασμός, ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων, το δείγμα της έρευνας, το εργαλείο συλλογής δεδομένων και παρουσιάζεται λεπτομερώς το Πρόγραμμα Διδακτικής Παρέμβασης που υλοποιήθηκε.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στο πέμπτο, και τελευταίο, κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα που προκύπτουν, οι περιορισμοί της έρευνας ενώ γίνονται προτάσεις και για περαιτέρω μελέτες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Καθορισμός του προβλήματος

Για πολλά χρόνια τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) φοιτούσαν και εκπαιδεύονταν σε ξεχωριστά περιβάλλοντα από τους Τυπικά Αναπτυσσόμενους (ΤΑ) συνομηλίκους τους (De Boer, Pijil, Minnaert, & Post, 2014· De Boer, Pijl, Post, & Minnaert 2013), αφού το Ειδικό Σχολείο θεωρούνταν ο καλύτερος τρόπος εκπαίδευσής τους (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011).

Ωστόσο, αυτή η πρακτική έχει αλλάξει σε πολλές χώρες τις τελευταίες δεκαετίες (Armstrong, Morris, Abraham, & Tarrant, 2017· De Boer, Timmerman, Pijil, & Minnaert, 2012β· De Boer et al., 2014), καθώς η εκπαιδευτική πολιτική ενδιαφέρθηκε για ευρύτερα ζητήματα κοινωνικής ένταξης και για τον ρόλο που μπορεί να επιτελέσει η εκπαίδευση στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής στις σύγχρονες κοινωνίες που διαφέρουν όλο και περισσότερο τόσο σε κοινωνικό όσο και σε πολιτισμικό επίπεδο (Armstrong et al., 2011). Έτσι, η εκπαιδευτική πρακτική προσανατολίστηκε σε αλλαγές που καθιέρωσαν μια ενιαία εκπαίδευση. Άρχισε, δηλαδή, να υποστηρίζεται η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Armstrong et al., 2017· De Boer et al., 2013· De Boer et al., 2012β· Godeau et al., 2010), όπου θα διασφαλιζόνταν η ισότητα ως προς την παροχή ευκαιριών και στην προσωπική εξέλιξη των ατόμων (Armstrong et al., 2011).

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), που υπογραμμίζει τη σημασία της «εκπαίδευσης για όλους» και στοχεύει στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες από κοινού με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη (De Boer et al., 2014) καθώς και η Διεθνής Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD, United Nations, 2006), αποτέλεσαν την απαρχή των πρακτικών Συμπερίληψης (Inclusion) σε όλο τον κόσμο (De Boer, Pijil, Post, & Minnaert, 2013).

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη ορίζεται ως η εκπαίδευση μαθητών με ΕΕΑ και μαθητών με ΤΑ στο ίδιο πλαίσιο (Στασινός, 2016). Ως όρος δίνει έμφαση στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά και τη δημιουργία ενός σχολείου που κατανοεί την μοναδικότητά όλων και ανταποκρίνεται στις ανάγκες καθενός (Angelides, Styliannou, & Gibbs, 2006). Η βασική αρχή που διέπει τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η από κοινού συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν ή τις ιδιαιτερότητές τους (UNESCO, 1994). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην διακήρυξη της Σαλαμάνκα, τα γενικά σχολεία που προσανατολίζονται στην συμπεριληπτική πρακτική, είναι τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους (UNESCO, 1994). Τη θέση αυτή υποστηρίζει και ο Ainscow (2020), σύμφωνα με τον οποίο τα σχολεία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της από κοινού εκπαίδευσης όλων των μαθητών, είναι σε θέση να αλλάξουν τις επικρατούσες στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη δίκαιων κοινωνιών χωρίς διακρίσεις.

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικές μονάδες δεν πρέπει να προσπαθήσουν απλώς να ενσωματώσουν τις ευάλωτες ομάδες μαθητών στο ήδη υπάρχον σύστημα, αλλά να αναδιοργανώσουν τις πρακτικές του σχολείου, να αναμορφώσουν τα αναλυτικά τους προγράμματα και αναπτύξουν τρόπους διδασκαλίας που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις ατομικές διαφορές, προκειμένου να επωφεληθούν όλα τα παιδιά στο σύνολό τους (Ainscow, 2020).

Μετά τις εξελίξεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές της ένταξης σε διεθνές επίπεδο, η συμπερίληψη είναι μία συνεχής τάση και σε ελληνικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Bebetzos, Derri, & Vezos (2017), η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία είναι ένα σχετικά νέο φαινόμενο στην Ελλάδα, καθώς μέχρι τον Μάρτιο του 2000 τα περισσότερα

παιδιά με ΕΕΑ εκπαιδεύονταν σε ειδικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, ο πρώτος νόμος για την συμπερίληψη εφαρμόστηκε το 2001 (Ν 2817/2000), αναθεωρήθηκε το 2008 (Ν3699/2008) και αναγνώριζε το δικαίωμα όλων των παιδιών με αναπηρία να εκπαιδεύονται σε λιγότερο περιοριστικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, μαθητές με αναπηρία και ΕΕΑ θεωρούνται αυτοί που για ολόκληρη τη σχολική τους ζωή ή για μια συγκεκριμένη περίοδό της, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, που επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Μία από τις βασικές θέσεις της συμπερίληψης είναι ότι όλα τα παιδιά, είτε έχουν ΕΕΑ είτε όχι, επωφελούνται σε διάφορους τομείς από την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (De Boer et al., 2014· Tafa & Manolitsis, 2003· Vash, 2001). Για παράδειγμα, οι μαθητές με ΤΑ επωφελούνται τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Downinig & Packham-Hardin, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Cole και των συνεργατών του (2004), έδειξε ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ που φοιτούσαν σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σημείωσαν σημαντικά μεγαλύτερη πρόοδο στην ανάγνωση και στα Μαθηματικά. Αναφορικά με τα θετικά αποτελέσματα σε κοινωνικό επίπεδο, έχει παρατηρηθεί αύξηση των γνώσεων των μαθητών με τυπική ανάπτυξη γύρω από τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, κατανόηση της έννοιας της διαφορετικότητας και αποδοχή των ανθρώπων με ΕΕΑ ή αναπηρία (Allen & Cowdery, 2014· Copeland et al., 2002). Παρόμοια, και τα παιδιά με ΕΕΑ ωφελούνται μέσα από την επαφή με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (De Boer et al., 2014). Έχει αναφερθεί ότι, μέσω της αλληλεπίδρασης που έχουν με τους συμμαθητές τους τόσο στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή των ομαδικών δραστηριοτήτων όσο και στο διάλειμμα, παρατηρείται βελτίωση όχι μόνο στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα αλλά και στις επικοινωνιακές και

κοινωνικές τους δεξιότητες (Fisher & Meyer, 2002· Hunt et al., 2003· Koegel, Matos-Freden, Lang, & Koegel, 2012· Kreimeyer, Crooke, Drye, Egbert, & Klein, 2000· Ruijjs, Peetsma & Van der Veen, 2010). Επίσης, όπως είναι αναμενόμενο, τα παιδιά με αναπηρίες έχουν περισσότερες πιθανότητες για αλληλεπίδραση και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, όταν φοιτούν στο γενικό σχολείο (Bunch & Valeo, 2004· De Boer, Pijil, & Minnaert, 2012), γεγονός που συμβάλει καθοριστικά στην εξέλιξη και την κοινωνική τους ένταξη (Wendelborg & Tøssebro, 2011). Δηλαδή, η συμπερίληψη παιδιών με ή χωρίς ΕΕΑ θεωρείται μία διαδικασία που μειώνει την απόρριψη και την προκατάληψη απέναντι στα παιδιά με αναπηρία (Manolitsis & Kypriotaki, 2011).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών ενέχει σημαντικά οφέλη όχι μόνο για τους μαθητές με ΕΕΑ ή αναπηρία, αλλά και για τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές. Ωστόσο, παρά τις συνεχιζόμενες προσπάθειες των πολιτικών και των ερευνητών για την ανάπτυξη κοινωνιών και σχολικών μονάδων χωρίς αποκλεισμούς, η συμπεριληπτική εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι ένα περίπλοκο και αμφισβητούμενο πεδίο (Allan, 2014) που συναντά πολλά εμπόδια.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αναφέρεται απλά στην τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο της γειτονιάς τους, αλλά καταπιάνεται και με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά όλα τα παιδιά. Οι Rivzi και Lingard (όπως αναφέρεται στο Καλυβά & Αγαλιώτης, 2009) υποστηρίζουν ότι η απλή τοποθέτηση παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο δεν είναι αρκετή για την προώθηση της κοινωνικής αποδοχής, καθώς δεν διασφαλίζει από μόνη της την αυτόματη αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους (Martinez & Carspecken, 2006) και δεν εγγυάται την πλήρη συμπερίληψη τους (Vignes et al., 2009). Αναλυτικότερα, παρά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την αυξανόμενη αλληλεπίδραση όλων των παιδιών (με ή χωρίς αναπηρίες), υπάρχει ανησυχία ότι πολλά από τα παιδιά με ΕΕΑ, που φοιτούν σε

περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύναψη και διατήρηση φιλικών σχέσεων και αισθάνονται κοινωνικά απομονωμένα (De Boer κ.ά, 2014· Koster, Pijil, Nakken, & Van Houten, 2010· Tavares, 2011). Αυτό επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών που δείχνουν ότι σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, πολλά παιδιά με ΕΕΑ αισθάνονται μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον (Tavares, 2011), δυσκολεύονται να αποκτήσουν φίλους στο σχολείο ή στην τάξη τους (Frostad, Mjaavatan, & Pijil, 2011· Pijl, Frostad, & Flem, 2008· Pijl, Skaalvik, & Skaalvik, 2010), έχουν λιγότερες και περισσότερο ασταθείς φιλίες, ενώ γίνονται δυσκολότερα αποδεκτά από τους συμμαθητές τους (Avramidis, 2013· De Boer et al., 2013· Schwab, 2015).

Αυτά τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν πληροί πάντα την υπόσχεση της για κοινωνικό όφελος των μαθητών με ΕΕΑ (De Boer et al., 2013). Όπως αναφέρουν οι Nikolaraizi et al. (2005) και οι De Boer et al. (2012β), η δημιουργία ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς είναι μία δύσκολη διαδικασία και απαιτεί την προσεκτική εξέταση διάφορων παραμέτρων. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι οι αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών ΤΑ απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ (Arampatzi, Mouratidou, Evaggelinou, Koidou, & Barkoukis, 2011· Manolitsis & Kyriotaki, 2011), καθώς υποστηρίζεται ότι οι στάσεις των μαθητών είναι σημαντικά προαπαιτούμενα για την ισότιμη κοινωνική συμμετοχή όλων των μαθητών σε μία συμπεριληπτική τάξη (Hellmich & Loper, 2018).

Ο Stoneman (1993, όπως αναφέρεται στο De Boer et al., 2012), δηλώνει ότι οι αρνητικές στάσεις μπορεί να λειτουργούν όπως ακριβώς τα φυσικά εμπόδια, παρεμποδίζοντας την ολοκληρωμένη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στα σχολεία και στην κοινωνία. Πράγματι, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είναι ένας παράγοντας καθοριστικής σημασίας για την αποδοχή

των παιδιών με ΕΕΑ και την επιτυχή κοινωνική ενσωμάτωσή τους στα σχολεία (De Boer, Pijil, & Minnaert, 2012· De Boer et al., 2013· Hellmich & Löper, 2018· Nowicki & Sandieson, 2002· Reina, López, Jiménez, García-Calvo, & Hutzler, 2011· Vignes et al., 2009).

Αναλυτικότερα, οι στάσεις τους (θετικές ή αρνητικές) απέναντι στην αναπηρία επηρεάζουν αντίστοιχα τη συμπεριφορά τους και την πρόθεσή τους για να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους που εμφανίζουν κάποιο είδος αναπηρίας. Ειδικότερα, η εκδήλωση θετικών στάσεων από τους μαθητές με ΤΑ μπορεί να αποτελέσει αποτρεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς στους συμμαθητές τους (Hay, Payne, & Chadwick, 2004), γεγονός που θα βοηθήσει στην κοινωνική τους ένταξη (Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas, & Tsakiris, 2012).

Παρόλο, λοιπόν, που η συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες υποστηρίζεται από την υπάρχουσα νομοθεσία, πολλές φορές τα παιδιά με ΕΕΑ αποκλείονται σε κοινωνικό και σχολικό επίπεδο και γίνονται αποδέκτες αρνητικών στάσεων. Συμπερασματικά, η άρρηκτη σχέση που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στις στάσεις των συνομηλίκων και την αποδοχή των μαθητών με ΕΑΕ, υποδηλώνει την ανάγκη της προώθησης περισσότερο θετικών συμπεριφορών των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Κατά τους Rillotta και Nettelbeck (2007), η ελλιπής ενημέρωση των παιδιών με ΤΑ ως προς τις ειδικές ανάγκες μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία αρνητικών στάσεων. Έτσι, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης, τα παιδιά με ΤΑ μπορούν να μάθουν σημαντικές πληροφορίες για τους συνομήλικους τους με ΕΕΑ και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Αυτό ενδέχεται να επιφέρει ανάπτυξη θετικότερων στάσεων (Tavares, 2011) και τελικά να οδηγήσει στην καλύτερη κοινωνική ένταξη των παιδιών με

ΕΕΑ στη γενική εκπαίδευση (De Boer et al., 2014) και την πλήρη συμπερίληψή τους (Vignes et al., 2009) στο γενικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Θεωρητική Θεμελίωση – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

2.1 Οι στάσεις

Ο όρος «attitude» ή «στάση» όπως αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα, εμφανίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία τον 20^ο αιώνα. Η μελέτη των στάσεων του ατόμου απασχόλησε πολύ τους ερευνητές, καθώς θεωρήθηκε παράγοντας βαρύνουσας σημασίας για την αιτιολόγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ειδικότερα, οι στάσεις, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο κάποιος αξιολογεί τα αντικείμενα, είναι ιδιαίτερα σημαντικές γιατί επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου και συμβάλλουν στην ερμηνεία, την πρόβλεψη και τον έλεγχό της (Κοκκινάκη, 2006).

Στο πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας ο όρος «στάση» περιγράφεται με διάφορους τρόπους (De Boer et al., 2012). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ωστόσο, δείχνει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία ανάμεσα στους ερευνητές ως προς το ακριβές περιεχόμενο του όρου «στάση» (Κοκκινάκη, 2006), με αποτέλεσμα να μην μπορεί να εξαχθεί ένας γενικός ορισμός για τη συγκεκριμένη έννοια. Κάποιοι ερευνητές θεωρούν τις στάσεις ως *συναίσθημα* απέναντι σε ένα πρόσωπο ή αντικείμενο (Greenwald, 1989· Petty & Cacioppo, 1981 όπως αναφέρεται στην Κοκκινάκη, 2006). Άλλοι ερευνητές βλέπουν τις στάσεις ως *γνωστικές δομές* ή ως *συσχετιστικά δίκτυα* (Fazio, 1990· Kruglanski, 1989 όπως αναφέρεται στην Κοκκινάκη, 2006) και άλλοι ως *αξιολογήσεις* (Κοκκινάκη, 2006).

Ο Allport (1935) αναφέρει ότι η στάση είναι μια νοητική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας του ατόμου, η οποία διαμορφώνεται μέσω της εμπειρίας και επηρεάζει δυναμικά την αντίδραση του ατόμου απέναντι σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται αυτή η στάση. Κατά τους Eagly & Chaiken (1993, όπως παρατίθεται από Hellmich & Loeper , 2018), η στάση μπορεί να οριστεί ως μια

ψυχολογική τάση μέσα από την οποία εκφράζεται η αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου με κάποια βαθμό εύνοιας ή δυσφορίας ως προς την προτίμησή του.

Ένας αρκετά πιο πρόσφατος ορισμός για τον όρο «στάση» είναι αυτός των Antonak & Linveh (2000), σύμφωνα με τους οποίους οι στάσεις είναι λανθάνουσες ψυχολογικές διαδικασίες που ενυπάρχουν σε όλους τους ανθρώπους και παίρνουν μορφή ή έκφραση ανάλογα από τις συγκεκριμένες αναφορές που τις προκαλούν. Μπορούν να θεωρηθούν ως μία μαθημένη διάθεση ή ένας εσωτερικός μηχανισμός προκατάληψης, που εστιάζει την προσοχή του ατόμου απέναντι σε κάτι άλλο και παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο καθένας κωδικοποιεί τις εμπειρίες του και τις κατευθυντήριες παραμέτρους που ορίζουν τη συμπεριφορά του (Berry & Dalal, 1996 όπως αναφέρεται στο Yazbeck, McVilly & Parmenter, 2004). Αντιστοίχως, οι Aronson, Wilson, & Akert (2006) (όπως αναφέρεται στους Hein, Grumm & Fingerle, 2011) σημειώνουν πως οι στάσεις μπορούν να θεωρηθούν ως ένα σταθερό σύστημα θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων ανθρώπων, αντικειμένων και ιδεών που ασκεί επιρροή στα συναισθήματα, στις σκέψεις και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Για την παρούσα έρευνα, επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθεί ο ορισμός του Triandis (1971). Ο Triandis (1971), λαμβάνοντας υπόψη πολλές από τις κεντρικές ιδέες που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς από τους θεωρητικούς των στάσεων, καταλήγει σε έναν ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο η στάση είναι η άποψη ενός ατόμου για ένα «αντικείμενο», η οποία είναι επιφορτισμένη με συναίσθημα το οποίο προδιαθέτει μια σειρά ενεργειών απέναντι σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ή κοινωνική κατάσταση.

Σύμφωνα με την Κοκκινάκη (2006), οι σχέσεις ανάμεσα στα δομικά στοιχεία των στάσεων αποτελεί ένα ζήτημα που απασχόλησε πολύ τους ερευνητές. Έτσι, ορισμένοι ερευνητές θεωρούν τις στάσεις μονοδιάστατες (π.χ. Greenwald, 1989 και Thurstone, 1931, όπως αναφέρεται στην Κοκκινάκη, 2006), άλλοι δισδιάστατες (π.χ. Allport, 1953 όπως

αναφέρεται στην Κοκκινάκη, 2006) και άλλοι εστιάζουν σε τρεις διαστάσεις. Οι ορισμοί του Triandis (1971) και των Rosenberg & Hovland (1960), υποδηλώνει ότι οι στάσεις έχουν τρεις διαστάσεις. Αυτές οι διαστάσεις βοηθούν στην αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου ατόμου, αντικειμένου ή κατάστασης και στη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής αντίληψης απέναντι σε αυτό. Με βάση το Τρισδιάστατο Μοντέλο των στάσεων, λοιπόν, κάθε στάση απαρτίζεται από τρία δομικά στοιχεία: το γνωστικό στοιχείο (cognition), το συναισθηματικό στοιχείο (affect) και το συμπεριφορικό στοιχείο (conation) (Κοκκινάκη, 2006). Τα δομικά αυτά στοιχεία αποτελούν και τις τρεις διαστάσεις των στάσεων. Βάσει νεότερων θεωριών (Eagly & Chaiken, 1993, όπως παρατίθεται από Hellmich & Loeper, 2018) το γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό στοιχείο αντιμετωπίζονται ως παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις.

Η γνωστική διάσταση περιλαμβάνει τις γνώσεις, απόψεις, εμπειρίες, σκέψεις και αντιλήψεις ενός ατόμου για κάποιο αντικείμενο, δηλαδή τις πληροφορίες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι όταν σκέφτονται ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή κατάσταση (De Boer et al., 2012· Κοκκινάκη, 2006· Triandis, 1971). Αυτές οι πληροφορίες στο σύνολό τους εμπλέκονται στην αξιολόγηση του αντικείμενου. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στα συναισθήματα ευαρέσκειας ή δυσαρέσκειας και τα αισθήματα απέναντι στο αντικείμενο διαμόρφωσης της στάσης. Τέλος, η συμπεριφορική διάσταση αφορά τις κλίσεις ή τις προθέσεις του υποκειμένου να συμπεριφέρεται με ένα προβλέψιμο τρόπο καθώς και τις πράξεις που απευθύνονται στο προς μελέτη αντικείμενο ή κατάσταση (De Boer et al., 2012· Κοκκινάκη, 2006· Triandis, 1971). Αυτές οι τρεις διαστάσεις δεν λειτουργούν πάντα με αυτόνομο τρόπο, αλλά συνδέονται και συχνά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της πραγματικής συμπεριφοράς του ατόμου (Hong, Kwon & Jeon, 2014). Η γνωστική διάσταση των στάσεων, δηλαδή, επηρεάζει τη συναισθηματική διάσταση και μαζί διαμορφώνουν την συμπεριφορά του ατόμου.

Επομένως, οι στάσεις μπορεί να σχετίζονται με τα συναισθήματα κάποιου απέναντι σε ένα αντικείμενο ή με τις πεποιθήσεις του (τι πιστεύει για το αντικείμενο) και να επηρεάζουν ανάλογα τη συμπεριφορά του απέναντι σε αυτό (Κοκκινάκη, 2006). Σύμφωνα με την Κοκκινάκη (2006) αρκετές θεωρήσεις βλέπουν ότι το γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό στοιχείο αποτελεί βασικό παράγοντα για τον καθορισμό των στάσεων. Γι' αυτό το λόγο η θεωρία των τριών διαστάσεων των στάσεων χρησιμοποιείται ευρέως στον τομέα των ερευνών που έχουν να κάνουν με τη διερεύνηση των στάσεων (Thomson & Lillie, 1995· De Boer et al., 2012· De Boer et al., 2014· Tavares, 2011).

2.2 Στάσεις των παιδιών με ΤΑ απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ

Η διερεύνηση των στάσεων των παιδιών ΤΑ απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η ύπαρξη θετικών στάσεων προωθεί την αποδοχή του παιδιού με αναπηρία στην σχολική τάξη και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία (De Boer, Pijil, Post, & Minnaert, 2013). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για όλους, ειδικότερα, τα παιδιά που έχουν πιο θετικά συναισθήματα για τους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ ενδέχεται να είναι πιο πρόθυμοι να παίζουν και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους σε σχέση με τα παιδιά που έχουν λιγότερο θετικά συναισθήματα (Hong, Kwon & Jeon, 2014).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΕΑ στην κοινωνική τους συμμετοχή, έχει οδηγήσει στην αύξηση των ερευνών που εστιάζουν στις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους τους με διάφορους τύπους αναπηρίας (De Boer et al., 2012· De Boer et al., 2013). Κάποιες από αυτές τις έρευνες χρησιμοποιούν τον γενικό όρο «αναπηρία», ενώ άλλες προσδιορίζουν το είδος της αναπηρίας που εξετάστηκε.

Τα αποτελέσματα των ερευνών είναι διαφορετικά και πολλές φορές αντιφατικά. Άλλες φορές οι στάσεις των παιδιών ΤΑ προς τους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ είναι θετικές

(Arampatzi et al., 2011· Nikolarazi et al., 2005· Nikolarazi & De Reybekiel, 2001· Ευφραιμίδης, 2015· Hellmich & Löper, 2018· Tavares, 2011), άλλες αρνητικές (Deal, 2003· De Boer et al., 2014· Nowicki & Sandieson, 2002· Laws & Kelly, 2005) και άλλες ουδέτερες (De Boer et al., 2012· Georgiadi et al., 2012· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2019).

Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί η έρευνα των Ralli et al. (2011) που διερεύνησαν τις στάσεις τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών Δημοτικού (9-12 χρόνων) απέναντι στη διαφορετικότητα και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και διαπίστωσαν ότι οι στάσεις των παιδιών ήταν θετικές παρά μόνο σε επιφανειακό επίπεδο. Αναλυτικότερα, όπως σημειώνουν οι ερευνητές, τα περισσότερα παιδιά ήταν θετικά διακείμενα στο να παίξουν ή να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα με τους συνομηλικούς τους με μαθησιακές δυσκολίες αλλά όχι στο να είναι στο ίδιο σχολείο ή στην ίδια τάξη (Ralli et al., 2011). Όμοια με τα παραπάνω είναι και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι Nikolarazi & De Reybekiel (2001), οι οποίοι διαπιστώνουν ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά εκφράζουν περισσότερο ένα είδος κοινωνικής ανησυχίας παρά προθυμία για πραγματική αποδοχή.

2.3 Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των παιδιών ΤΑ απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ

Λόγω των συνεπειών που έχουν οι αρνητικές στάσεις των μαθητών ΤΑ προς τους συνομηλικούς τους με αναπηρία ή ΕΕΑ, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τους παράγοντες που σχετίζονται και διαμορφώνουν τις στάσεις των πρώτων προς τους δεύτερους (De Boer et al., 2012).

Ωστόσο, η διαδικασία προσδιορισμού του τρόπου βάσει του οποίου τα παιδιά αναπτύσσουν θετικές ή αρνητικές στάσεις δεν είναι εύκολη. Σύμφωνα με τον Triandis (1971), η διαμόρφωση των στάσεων αρχίζει από πολύ μικρή ηλικία, αφού διάφοροι παράγοντες ασκούν επιρροή στο άτομο. Κατά το μικτό μοντέλο θεώρησης, οι στάσεις

διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τριών τομέων, των γνώσεων, των συναισθημάτων προς ένα άτομο και της συμπεριφοράς (Eagly & Chaiken, 1993, όπως παρατίθεται από Hellmich & Loeper, 2018).

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη των στάσεων των παιδιών και τους παράγοντες που τις διαφοροποιούν. Η έρευνα έχει δείξει ότι υπάρχουν διάφορες μεταβλητές που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών, τα συναισθήματά τους και τη συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές τους με ΕΕΑ και τη συμπερίληψή τους σε γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2019). Έτσι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, μερικοί από τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών για τους συνομηλίκους τους με αναπηρία ή ΕΕΑ είναι: α) η ηλικία, β) το φύλο, δ) η επαφή με άτομα με αναπηρία ή ΕΕΑ και το εκπαιδευτικό περιβάλλον/ ο τύπος του σχολείου, ε) το είδος ή ο βαθμός της αναπηρίας. Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν αναλύεται καθένας από αυτούς τους παράγοντες. Ο προσδιορισμός των εν λόγω παραγόντων είναι σημαντικός, καθώς μπορεί να βοηθήσει στη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχο την αλλαγή των στάσεων των μαθητών και την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

2.3.1. Ηλικία

Με βάση τη βιβλιογραφία, ένας από τους παράγοντες που φαίνεται να διαφοροποιεί τις στάσεις των παιδιών με ΤΑ απέναντι στα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ είναι η χρονολογική ηλικία. Ωστόσο, τα γενικά συμπεράσματα ανάλογων ερευνών είναι ποικίλα και πολλές φορές αντικρουόμενα.

Πιο συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες δείχνουν ότι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία ή/και ΕΕΑ είναι περισσότερο θετικές όσο μεγαλώνουν (Nabors &

Larson, 2002· Nowicki & Sandieson, 2002· Nowicki, 2006· Ralli κ.ά, 2011· Vignes, 2006· Werner, Peretz, & Roth, 2015, Ralli et al., 2011· Werner et al., 2015).

Οι Nabors και Larson (2002), εξετάζοντας τις στάσεις μαθητών ΤΑ 3 έως 9 ετών ως προς την κινητική αναπηρία, συμπέραναν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά (6–9 χρόνων) είχαν θετικότερες στάσεις απέναντι σε ένα μαθητή με κινητική αναπηρία και σημείωσαν μεγαλύτερα ποσοστά επιλογής του παιδιού για το παιχνίδι τους σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά (3-6 ετών).

Με τα παραπάνω συμπεράσματα συμφωνούν οι Nowicki & Sandieson (2002), καθώς σε μία ανασκόπηση είκοσι (20) ερευνών καταλήγουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και τις στάσεις των παιδιών 3 έως 12 χρόνων απέναντι στην αναπηρία. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των μαθητών τόσο θετικότερες είναι και οι στάσεις τους προς τις ΕΕΑ και την αναπηρία.

Αντίστοιχα, η έρευνα της Nowicki (2006), όπου συμμετείχαν 100 μαθητές μεταξύ τεσσάρων (4) έως δέκα (10) χρόνων μίας πόλης του Καναδά, αναφέρει ότι η ηλικία των συμμετεχόντων σχετίζεται με τις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ή με νοητική και σωματική αναπηρία. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ωστόσο, προκύπτει ότι η σχέση αυτή είναι αρνητική, δηλαδή οι στάσεις των μικρότερων μαθητών ήταν πιο αρνητικές σε σχέση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα των Ralli et al. (2011). Οι Ralli και οι συνεργάτες της, διερευνώντας τον τρόπο που οι μαθητές ΤΑ (9–12 χρόνων) αντιλαμβάνονται την ετερότητα και τις στάσεις τους απέναντι στην ετερότητα και στους συνομηλίκους τους με μαθησιακές δυσκολίες, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (10–12 χρόνων) ήταν πιο φιλικά διακείμενοι προς τους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ σε σχέση με τους μαθητές μικρότερης ηλικίας (9–10 χρόνων) (Ralli et al., 2011).

Σε μία πιο πρόσφατη έρευνα, οι Werner et al. (2015), διερευνώντας τις στάσεις 106 μαθητών νηπιαγωγείου ηλικίας 4-6 χρόνων, απέναντι στις ειδικές ανάγκες (προβλήματα ακοής και κινητική αναπηρία), διαπίστωσαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των στάσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με την ηλικία τους. Συγκεκριμένα, τα νήπια 4 χρόνων βρέθηκαν να έχουν περισσότερο αρνητικές στάσεις σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο σε σύγκριση με τα μεγαλύτερά τους παιδιά (Werner et al., 2015).

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που διαπιστώνουν διαφορετική σχέση ανάμεσα στην χρονολογική ηλικία και τις στάσεις των μαθητών, αναφέροντας ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ ή αναπηρία (Campos, Ferreira, & Block, 2014· Morgan & Wisely, 1996· Swaim & Morgan, 2001· Tang, Davis, Wu, & Oliver 2000).

Η έρευνα των Swaim and Morgan (2001), βρήκε ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας (Γ' Δημοτικού) είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε συνομηλίκους τους στο φάσμα του αυτισμού και εκδήλωσαν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής συγκρινόμενοι με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (Στ' Δημοτικού).

Σε μία άλλη έρευνα όπου η ηλικία μελετήθηκε ως μεταβλητή που επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών με ΤΑ ως προς τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία τόσο στο σχολείο γενικότερα όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μικρότερης ηλικίας (11 -13 ετών) είχαν σημαντικά πιο θετική στάση σε σχέση με τους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (14 – 16 ετών) (Campos et al. 2014).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σε αντίθεση με τα παραπάνω, κάποιοι ερευνητές διαπιστώνουν ότι η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα που διαμορφώνει τις στάσεις των παιδιών (Gassel, Malti, & Buholzer, 2013· Yu, Ostrosky, & Fowler, 2015· Vignes et al., 2009). Συγκεκριμένα, οι Vignes et al. (2009) διαπιστώνουν ότι δεν σχετίζεται η ηλικία με τις στάσεις των παιδιών, γεγονός που, όπως σημειώνουν, ωστόσο, μπορεί να οφείλεται στο

μικρό εύρος χρονολογικής ηλικίας (12-13 χρόνων) του δείγματος της έρευνάς τους. Παρόμοια, τα αποτελέσματα της έρευνας των Yu et al. (2015), όπου εξετάστηκαν οι τρεις διαστάσεις των στάσεων 32 παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στους συμμαθητές του με αναπηρία ή αναπτυξιακή διαταραχή, δείχνουν ότι η χρονολογική ηλικία δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις στάσεις των συμμετεχόντων.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ηλικία ως παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων των τυπικών αναπτυσσόμενων μαθητών αν και έχει απασχολήσει πολύ τους ερευνητές οδηγεί σε αντικρουόμενα αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, δεν μπορεί να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα για τη σχέση μεταξύ χρονολογικής ηλικίας και στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

2.3.2 Φύλο

Το φύλο, όπως και η ηλικία, είναι ένας παράγοντας που έχει μελετηθεί ευρέως ως προς την κατανόηση των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρίες (Morton & Campbell, 2008). Ωστόσο, όπως και η ηλικία, αποτελεί έναν παράγοντα που διχάζει τους ερευνητές, αφού τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι αντιφατικά.

Πολλές είναι οι έρευνες που αναφέρουν ότι τα κορίτσια έχουν θετικότερη στάση απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία ή ΕΕΑ σε σχέση με τα αγόρια (Campos et al., 2014· Laws & Kelly, 2005· Martinez & Carspecken, 2007· Nikolaraizi & De Reybekiel, 2001· Nowicki & Sandieson, 2002· Nowicki, 2006· Ralli κ.ά, 2011· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2019· Vignes et al., 2009).

Οι Nowicki και Sandieson (2002) κάνοντας μία ανασκόπηση είκοσι (20) αντίστοιχων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατά τη χρονική περίοδο 1990-2000, διαπιστώνουν ότι στην πλειοψηφία των ερευνών το φύλο αναδείχθηκε πράγματι ως

παράγοντας που επιδρά στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών απέναντι στην αναπηρία. Στις περισσότερες περιπτώσεις (συνολικά 17 από τις 20 έρευνες), μάλιστα, τα κορίτσια εμφανίζουν πιο θετική στάση σε σχέση με τα αγόρια, ενώ μόνο σε μία έρευνα παρατηρήθηκε υπεροχή των αγοριών ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην αναπηρία (Nowicki & Sandieson, 2002).

Επιπρόσθετα, οι Nikolaraizi & De Reybekiel (2001), διερευνώντας τις στάσεις 463 παιδιών Δημοτικού από την Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο ως προς συνομήλικά τους παιδιά με κινητική αναπηρία ή προβλήματα όρασης και ακοής, συμπεραίνουν ότι τα κορίτσια είχαν θετικότερες στάσεις απέναντι και στις τρεις κατηγορίες μαθητών σε σχέση με τα αγόρια.

Σε άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο ερευνήθηκε η στάση των παιδιών Δημοτικού (9-12 ετών) απέναντι στην κινητική, τη νοητική αναπηρία και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Laws & Kelly, 2005). Αναφορικά με το φύλο, συμπεραίνεται ότι τα κορίτσια εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις προς τα παιδιά με κινητική αναπηρία σε σύγκριση με τα αγόρια. Ωστόσο, η διαφορά αυτή δεν παρατηρήθηκε απέναντι στους συνομηλικούς με νοητική αναπηρία ή διαταραχές συμπεριφοράς καθώς αγόρια και κορίτσια εμφάνισαν παρόμοιες στάσεις.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα έρχεται και η έρευνα των Martinez & Carspecken (2007) όπου συμμετείχαν 78 παιδιά λατινικής καταγωγής της Γ' και Δ' τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια ήταν πιο δεκτικά και θετικά διακείμενα απέναντι στους συνομηλικούς τους με ΕΕΑ. Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα οι δύο ερευνητές επιχειρούν να ερμηνεύσουν την θετικότερη στάση των κοριτσιών αποδίδοντάς την στη φυσική τους προδιάθεση, στο αίσθημα φροντίδας που είναι περισσότερο αναπτυγμένο σε αυτά σε σχέση με τα αγόρια αλλά και στην απουσία αποστροφής ως προς την αναγνώριση της αναπηρίας (Martinez & Carspecken, 2007).

Το φύλο μελετήθηκε ως παράγοντας διαμόρφωσης των αντιλήψεων των μαθητών ΤΑ (11-16 χρόνων) απέναντι στη συμπερίληψη των συνομηλίκων τους με αναπηρία και στην έρευνα των Campos et al. (2014). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο φύλων στις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία, με τα κορίτσια να σημειώνουν θετικότερη στάση.

Σε ανάλογα αποτελέσματα καταλήγει και έρευνα που διεξήχθη σε ελληνικό επίπεδο (Ralli et al., 2011). Η Ralli και οι συνεργάτες της (2011) βρήκαν ότι σε σχέση με τα αγόρια ένα σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό κοριτσιών (9-12 ετών) ήταν πρόθυμο να βοηθήσει συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες, σημειώνοντας ότι αυτή η διαφορά δείχνει ένα ισχυρότερο αίσθημα ενσυναίσθησης των κοριτσιών.

Τέλος, το φύλο αναδείχθηκε ως ένας στατιστικά σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων και σε μία ακόμα έρευνα που πραγματοποιήθηκε προσφάτως στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2019). Στην εν λόγω έρευνα, τα κορίτσια εξέφρασαν πιο ευνοϊκές στάσεις από τα αγόρια στην συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση.

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που δεν επιβεβαιώνουν το φύλο ως παράγοντα που διαμορφώνει τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, καθώς δεν παρατηρήθηκε διαφορά στις αντιλήψεις ή στάσεις αγοριών και κοριτσιών απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία ή ΕΕΑ (Arampatzi et al., 2011· Georgiadi et al., 2012· Kalyva & Agaliotis, 2009· Manolitsis & Kypriotaki, 2011· Nikolarazi et al., 2005· Thomson & Lillie, 1995).

Πιο αναλυτικά, η Georgiadi et al. (2012) μελετώντας τις στάσεις των παιδιών (9-10 ετών) απέναντι στους συνομηλίκους τους με νοητική αναπηρία, συμπεραίνουν ότι το φύλο δεν είχε επίδραση στις στάσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ωστόσο, τα

κορίτσια επέλεξαν περισσότερο θετικά επίθετα για να περιγράψουν ένα παιδί με νοητική υστέρηση σε σχέση με τα αγόρια (Georgiadi et al., 2012).

Παρόμοια, η Arampatzi και οι συνεργάτες της (2011), εξετάζοντας τις στάσεις 658 μαθητών Δημοτικού χωρίς ΕΕΑ απέναντι στην αναπηρία, διαπίστωσαν ότι δεν υπήρχε διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα. Παρά ταύτα, βάσει των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας, τα κορίτσια του δείγματος παρουσίαζαν λιγότερο επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συνομηλίκους σε σχέση με τα αγόρια. Σύμφωνα με τους ίδιους τους ερευνητές η παρατηρούμενη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα μπορεί να αποδοθεί στις διαφορετικές κοινωνικές νόρμες που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά του φύλου, καθώς γενικά αναμένεται τα κορίτσια να είναι λιγότερο επιθετικά από τα αγόρια (Arampatzi et al., 2011).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί και η έρευνα των De Boer et al., 2014. Εξετάζοντας τις στάσεις 53 παιδιών Νηπιαγωγείου και 218 παιδιών Δημοτικού απέναντι στους συνομηλίκους τους με νοητική αναπηρία, σωματική αναπηρία ή νοητική και σωματική αναπηρία σε συνδυασμό, συμπεραίνουν ότι το φύλο δεν λειτουργεί πάντα ως παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων (De Boer et al., 2014). Αναλυτικότερα, στα παιδιά Νηπιαγωγείου δεν βρέθηκαν να υπάρχουν διαφορές ως προς τις στάσεις των δύο φύλων, ενώ στα παιδιά Δημοτικού βρέθηκε μία στατιστικά σημαντική διαφορά κατά την οποία τα αγόρια είχαν σημαντικά πιο αρνητικές στάσεις σε σχέση με τα κορίτσια απέναντι και στις τρεις ομάδες παιδιών με ΕΕΑ (De Boer et al., 2014).

2.3.3 Επαφή με άτομα με ΕΕΑ – Εκπαιδευτικό πλαίσιο/ Τύπος σχολείου

Η προηγούμενη επαφή με άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες είτε στο σχολικό περιβάλλον είτε εκτός αυτού, θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις

στάσεις των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ (Hellmich & Löper, 2018). Ο Allport (1954), με τη θεωρία του περί επαφής των ομάδων, υποστηρίζει ότι οι εμπειρίες που αποκτώνται μέσω της επαφής διαφορετικών ομάδων οδηγεί σε αλλαγές στις ατομικές στάσεις των υποκειμένων. Έτσι, δεν είναι λίγες οι εμπειρικές έρευνες που συσχετίζουν τη φοίτηση σε σχολείο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ή την επαφή των παιδιών ΤΑ και ατόμων με αναπηρία ή ΕΕΑ με τις στάσεις που διαμορφώνουν οι πρώτοι απέναντι στους δεύτερους. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα των περισσότερων ερευνών δείχνουν ότι η στάση των παιδιών με ΤΑ απέναντι στους συνομηλίκους με ΕΕΑ συνδέεται στενά τόσο με τις επαφές και φιλικές σχέσεις που έχουν είτε εντός σχολικού πλαισίου είτε εκτός αυτού όσο και με τη φοίτηση σε περιβάλλοντα εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Τα αποτελέσματα, όμως, είναι αντιφατικά.

Πολλές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά που συνυπάρχουν και εκπαιδεύονται στα ίδια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με παιδιά με ΕΕΑ αποδέχονται ευκολότερα τα άτομα με αναπηρία ή ΕΕΑ και υιοθετούν πιο θετικές στάσεις απέναντί τους (Favazza, Phillipson, & Kumar, 2000· Georgiadi et al., 2012· Kalyva & Agaliouyis, 2009· Nikolarazi & De Reybekiel, 2001· Nikolarazi et al., 2005· Nowicki & Sandieson, 2002).

Πράγματι, στην έρευνα των Nowicki και Sandieson (2002), όπου αναλύθηκαν τα αποτελέσματα είκοσι (20) ανάλογων μελετών, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της φοίτησης των παιδιών σε περιβάλλοντα συμπερίληψης και των στάσεων των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερευνών που ανασκοπήθηκαν έδειξαν ότι τα παιδιά που συνεκπαιδεύονταν σε τάξεις με παιδιά με αναπηρία είχαν θετικότερες στάσεις και αποδέχονταν ευκολότερα τους συνομηλίκους τους σε σχέση με τα παιδιά που δεν φοιτούσαν σε αντίστοιχες τάξεις (Nowicki & Sandieson, 2002).

Ο σκοπός της έρευνας των Nikolaraizi et al. (2005) ήταν διερεύνηση των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συμμαθητές του με ΕΕΑ. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 196 παιδιά προσχολικής ηλικίας (104 προέρχονταν από την Ελλάδα και 92 από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής) εκ των οποίων τα 99 φοιτούσαν σε τάξεις προσανατολισμένες στην συμπερίληψη και 97 σε μη συμπεριληπτικές τάξεις. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων φανέρωσε ότι τα παιδιά και των δύο χωρών είχαν θετικές στάσεις προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Ωστόσο, παρατηρήθηκε διαφορά μεταξύ των μαθητών που συνεκπαιδευόνταν με παιδιά με ΕΕΑ και αυτών που φοιτούσαν σε τυπικά σχολεία, με τους πρώτους να έχουν πιο θετικές στάσεις.

Οι Kalyva & Agaliotis (2009), σε έρευνά τους μελέτησαν τις αντιλήψεις και στάσεις 60 μαθητών Στ' Δημοτικού τυπικής ανάπτυξης απέναντι στα παιδιά με κινητική αναπηρία. Από τους συμμετέχοντες, 30 παιδιά φοιτούσαν σε σχολείο όπου υπήρχε μαθητής με αναπηρικό αμαξίδιο, ενώ οι υπόλοιποι όχι. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών που είχαν προηγούμενη επαφή με παιδιά με κινητική αναπηρία με συμμαθητές τους που δεν είχαν, διαπίστωσαν ότι οι πρώτοι μπορούσαν να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα που σχετίζονταν με την αναπηρία των συμμαθητών τους και εξέφραζαν θετικότερη στάση προς την συμπερίληψή τους στη γενική εκπαίδευση.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Georgiadi et al. (2012) όπου μελετήθηκαν οι στάσεις 256 παιδιών (9-10 χρόνων) εκ των οποίων τα 135 φοιτούσαν σε σχολεία όπου λειτουργούσαν τμήματα ένταξης. Το ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι μαθητές, η επιλογή επιθέτων από τη λίστα του Gash και η ζωγραφική αναπαράσταση αναφέρονταν σε παιδιά με νοητική υστέρηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο τύπος του σχολείου σχετίζεται σε κάποιο βαθμό με τις στάσεις των παιδιών, καθώς οι μαθητές που φοιτούσαν σε ενταξιακά περιβάλλοντα έδειξαν πιο θετική στάση και επέλεξαν λιγότερο αρνητικά επίθετα προκειμένου να περιγράψουν τους συνομηλίκους τους με

νοητική αναπηρία. Συγκεκριμένα, η συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των μαθητών που φοιτούσαν σε Δημοτικά Σχολεία, όπου λειτουργούσαν τμήματα ένταξης, ήταν πιο θετική απέναντι στους συμμαθητές τους με νοητική υστέρηση σε σχέση με παιδιά που φοιτούσαν σε μη συμπεριληπτικά περιβάλλοντα (Georgiadi et al., 2012). Παρόλα αυτά δεν παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στα παιδιά που φοιτούσαν σε συμπεριληπτικά και μη συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην γνωστική και συναισθηματική διάσταση των στάσεών τους (Georgiadi et al., 2012). Ακόμα, από την ανάλυση των ιχνογραφημάτων των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που προέρχονταν από σχολικά περιβάλλοντα με τμήματα ένταξης μπορούσαν να ζωγραφίσουν ένα παιδί με σύνδρομο Down, εν αντιθέσει με τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία που δεν υπήρχαν τμήματα ένταξης (Georgiadi et al., 2012).

Εκτός της φοίτησης σε κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η προηγούμενη επαφή (Hellmich & Löper, 2018· Hong et al., 2014) και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων (De Boer et al., 2012α· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2019· Vignes et al., 2009) με άτομα με αναπηρία ή ΕΕΑ αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει θετικά τις στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων απέναντί τους.

Οι έρευνες των De Boer et al. (2012α) και των Vignes et al. (2009), που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου αντίστοιχα, αναφέρουν πως τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι που είχαν αποκτήσει εμπειρίες μέσω της κοινής επαφής με συνομηλίκους τους με ΕΕΑ ή είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις, διακατέχονταν από περισσότερο θετική στάση απέναντί τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν διατηρούσαν φιλίες.

Παρόμοια, στην έρευνα των Hong et al. (2014), όπου συμμετείχαν 94 τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών), φάνηκε να υπάρχει θετική

συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική διάσταση των στάσεων των παιδιών και στην προηγούμενη επαφή τους με άτομα με αναπηρία.

Στη Γερμανία πραγματοποιήθηκε μία αρκετά πρόσφατη έρευνα όπου συμμετείχαν 753 παιδιά Γ' και Δ' Δημοτικού, χωρίς ΕΕΑ, με σκοπό την ανάδειξη των στάσεών τους και τη συσχέτισή τους με: α) την προηγούμενη επαφή τους με παιδιά με ΕΕΑ, β) τις πεποιθήσεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες και γ) τις αντιλήψεις τους για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΕΑ (Hellmich & Löper, 2018). Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι οι στάσεις των μαθητών Δημοτικού απέναντι στους συνομηλίκους τους με μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνικά ή συμπεριφορικά προβλήματα μπορούν να προβλεφθούν από όλους τους παράγοντες που συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο. Οι στάσεις των συμμετεχόντων δηλαδή σχετίζονταν με την ύπαρξη προηγούμενης επαφής με άτομα με αναπηρία.

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την έρευνα των Tsakiridou & Polyzoroulou (2019), όπου συμμετείχαν 1.348 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε και στις τρεις διαστάσεις των στάσεων (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική) ανάμεσα σε παιδιά που είχαν φίλο κάποιο παιδί με ειδικές ανάγκες και σε αυτά που δεν είχαν.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, ωστόσο, μια σειρά μελετών αναφέρουν ότι η συμπερίληψη παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και η προηγούμενη επαφή με άτομα με αναπηρία ή ΕΕΑ δεν επηρεάζει καθόλου ή επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις των παιδιών με ΤΑ (Arampatzi et al., 2011· Georgiadi et al., 2012 Godeau et al., 2010· Wong, 2008).

Η Wong (2008) μελέτησε τις στάσεις μαθητών Γυμνασίου απέναντι στους συνομηλίκους τους και αξιολόγησε την επίδραση της ένταξης μαθητών με αναπηρία στην

αλλαγή των στάσεων τους κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Στην εν λόγω έρευνα, πήραν μέρος 389 μαθητές με μέσο όρο ηλικίας τα 13,3 έτη, εκ των οποίων 144 μαθητές ανήκαν στην ομάδα που είχε στην τάξη της κάποιο συμμαθητή με ΕΕΑ και οι υπόλοιποι δεν είχαν. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν θα υπάρξει αλλαγή των στάσεων των μαθητών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητική αναπηρία, αισθητηριακή αναπηρία (προβλήματα όρασης ή ακοής), ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης σε καθημερινή βάση (Wong, 2008). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αλλαγή των στάσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες, δηλαδή στην ομάδα των μαθητών που είχαν στην τάξη τους μαθητή με ΕΕΑ και σε αυτήν που δεν είχαν. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες δεν εμφάνιζαν πιο θετικές ή πιο αρνητικές στάσεις προς την αναπηρία ως αποτέλεσμα της ένταξης παιδιών με αναπηρία στην τάξη τους (Wong, 2008). Η ερευνήτρια, σημειώνει ότι μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας γίνεται φανερό ότι η απλή επαφή με συμμαθητές με ΕΕΑ δεν αποτελεί από μόνη της παράγοντα που ενισχύει τις θετικές αντιλήψεις των παιδιών με ΤΑ απέναντί τους (Wong, 2008). Επομένως, είναι απαραίτητη η υιοθέτηση και εφαρμογή συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών από την εκάστοτε σχολική μονάδα, όπως: αναδιαμόρφωση του Προγράμματος Αναλυτικών Σπουδών, πρόσληψη βοηθών εκπαιδευτικών, εφαρμογή συνεργατικής διδασκαλίας και καθοδήγησης από τους συνομηλίκους, κ.λπ.

Στην έρευνα των Arampatzi et al. (2011) μελετήθηκαν οι στάσεις 658 παιδιών ΤΑ Δημοτικού απέναντι στην αναπηρία. Τα 353 παιδιά προέρχονταν από συμπεριληπτικά σχολεία, ενώ τα υπόλοιπα όχι. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαφέρουν σημαντικά ως προς τη στάση τους απέναντι στην αναπηρία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που φοιτούσαν σε μη συμπεριληπτικά σχολεία. Τονίζουν, ωστόσο, ότι οι στάσεις των πρώτων ήταν

περισσότερο αρνητικές. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η μελέτη των Godeau et al. (2010).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Georgiadi et al. (2012) δείχνουν ότι η προηγούμενη επαφή εκτός σχολικού πλαισίου με άτομα με ειδικές ανάγκες, και συγκεκριμένα με άτομα με νοητική αναπηρία, δεν είχε σημαντική επίδραση στις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, καθώς δεν επηρέασε τον αριθμό των αρνητικών επιθέτων που επέλεξαν για να περιγράψουν ένα παιδί με νοητική αναπηρία.

Επομένως, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, ο ρόλος της Συμπερίληψης και της προηγούμενης επαφής στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στα άτομα με ΕΕΑ, έχει εξεταστεί διεξοδικά. Ωστόσο, τα ευρήματα που προκύπτουν από τις σχετικές έρευνες δεν μπορούν να καθορίσουν αν εν τέλει η συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ και η από κοινού εκπαίδευσή τους στο γενικό σχολείο μπορεί να αποτελέσει παράγοντα διαμόρφωσης και θετικής αλλαγής των στάσεων των τυπικής ανάπτυξης μαθητών.

2.3.4 Είδος της αναπηρίας

Ένας ακόμα παράγοντας που διαμορφώνει τις στάσεις των παιδιών ΤΑ είναι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το είδος και ο βαθμός της ειδικής ανάγκης των συνομηλίκων τους. Ωστόσο, δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρη η εικόνα που προκύπτει, καθώς σε ορισμένες έρευνες η ύπαρξη κάποιου είδους αναπηρίας αντιμετωπίζεται με θετικό τρόπο από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ενώ σε κάποιες άλλες όχι. Εκτός αυτού, οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν τις στάσεις των παιδιών προς την αναπηρία γενικά και όχι συγκριτικά με κάποια συγκεκριμένη κατηγορία αναπηρίας.

Στην έρευνα των De Boer et al. (2012α), συλλέχτηκαν δεδομένα από 1.113 μαθητές Δημοτικού με μέσο όρο ηλικίας τα 9,9 έτη και απώτερο σκοπό την εξέταση των στάσεων των μαθητών ΤΑ απέναντι σε τρεις τύπους αναπηρίας: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής

και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και Νοητική Υστέρηση (ΝΥ). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν τη λιγότερο θετική στάση απέναντι στους συμμαθητές τους με ΔΕΠΥ, ενώ περισσότερο θετική στάση βρέθηκε να υπάρχει απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ σε σχέση με τα παιδιά με ΝΥ (De Boer et al., 2012α). Κατά τους ερευνητές, η συμπεριφορά των μαθητών με ΔΕΠΥ (δυσκολία στην ρύθμιση της συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων) μπορεί να αποτελεί την αιτία ύπαρξης αυτών των αρνητικών στάσεων (De Boer et al., 2012α).

Το είδος της αναπηρίας ως παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων, απασχόλησε και τους De Boer et al. (2014). Αναλύοντας τις απαντήσεις των 218 μαθητών Δημοτικού διαπίστωσαν ότι είχαν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με νοητική ή σοβαρή νοητική και σωματική αναπηρία ταυτόχρονα σε σχέση με τους συμμαθητές τους με σωματική αναπηρία. Όπως επισημαίνουν οι ερευνητές, ορισμένες τυπικές συμπεριφορές των παιδιών με σοβαρή νοητική και σωματική αναπηρία σε συνδυασμό, όπως η χρήση της αναπηρικής καρέκλας, οι δυσκολίες στην ομιλία και η δυσκολία ελέγχου των κινήσεων, είναι πιθανό να δημιουργούν αίσθημα φόβου στους συμμαθητές τους και να εξηγούν αυτή τη διαφορά που παρατηρήθηκε στις στάσεις τους (De Boer et al., 2014).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, είναι και τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας (Nowicki, 2006). Η συγκεκριμένη ερευνήτρια θέλησε να διευκρινίσει αν οι στάσεις των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία σχετίζονται με την ηλικία, το φύλο και το είδος της αναπηρίας. Συμπεριλαμβάνοντας στην έρευνά της 100 μαθητές Δημοτικού (4-10 χρόνων), αξιολόγησε, μέσω της χρήσης τριών (3) κλιμάκων, τις στάσεις τους απέναντι σε τέσσερα (4) παιδιά-στόχους: χωρίς αναπηρία, σωματική αναπηρία, νοητική αναπηρία και συνδυασμό σωματικής και νοητικής αναπηρίας. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δείχνουν τα παιδιά με ΤΑ εκφράζουν περισσότερο αρνητικές στάσεις προς τους συμμαθητές τους με

νοητική αναπηρία ή συνδυασμό νοητικής και κινητικής αναπηρίας σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία ή με κάποιο άλλο είδος αναπηρίας, όπως κινητική (Nowicki, 2006). Η Nowicki (2006), αναφέρει ότι η διαφορά που παρατηρείται στις αντιλήψεις των μαθητών και, ακολούθως, στα αποτελέσματά της έρευνας, μπορεί να οφείλεται στον χώρο συλλογής των δεδομένων. Τα δεδομένα, δηλαδή, συγκεντρώθηκαν από μαθητές στο σχολικό τους περιβάλλον, όπου ενθαρρύνεται και ανταμείβεται η ακαδημαϊκή επιτυχία. Έτσι, όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, πιθανώς να γνωρίζουν ότι στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναμένεται από αυτά να μάθουν και έτσι να θεωρούν την αποτυχία στο μαθησιακό επίπεδο ανεπιθύμητη (Nowicki, 2006). Ως εκ τούτου, η διαφορά των στάσεων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη αιτιολογείται από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με νοητική αναπηρία σε σύγκριση με αυτά με κινητική αναπηρία στο μαθησιακό κομμάτι. Ενδεχομένως, αν το πλαίσιο συλλογής δεδομένων ήταν διαφορετικό, για παράδειγμα μία παιδική χαρά όπου τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συμμετέχουν σε διάφορα παιχνίδια, τα αποτελέσματα να διέφεραν και οι συμμετέχοντες να εμφάνιζαν λιγότερο θετική στάση απέναντι στους συνομηλίκους του με κινητική αναπηρία (Nowicki, 2006).

Μια ακόμα έρευνα που επιβεβαιώνει την προτίμηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για διάφορες κατηγορίες αναπηρίας έναντι της νοητικής καθυστέρησης είναι αυτή των De Laat, Freriksen, & Vervloed (2013). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές μελετώντας τις στάσεις 200 μαθητών Λυκείου και 144 φοιτητών απέναντι σε άτομα με κώφωση, τύφλωση, παράλυση και νοητική καθυστέρηση, διαπιστώνουν ότι τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν τις λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες αναπηρίας (De Laat et al., 2013). Ο De Laat και οι συνεργάτες του (2013), προσπαθώντας να ερμηνεύσουν την ύπαρξη περισσότερο αρνητικών αντιλήψεων απέναντι στα άτομα με νοητική καθυστέρηση, αναφέρουν ότι πολλοί θεωρούν

πως τα άτομα με το συγκεκριμένο είδος αναπηρίας παρουσιάζουν μία λιγότερο κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτή συμπεριφορά, όπως απρόσμενες, παράξενες, παιδικές ή στερεοτυπικές συμπεριφορές, η οποία αποτελεί απειλή και τους οδηγεί στην διατήρηση κοινωνικής απόστασης.

Αντίθετη με τα αποτελέσματα των προαναφερθέντων ερευνών, όπου προκύπτει πως οι μαθητές με ΤΑ εμφανίζουν τις περισσότερες αρνητικές στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους με νοητική καθυστέρηση, είναι μία άλλη έρευνα (Laws & Kelly, 2005). Οι Laws & Kelly (2005), αναφέρουν ότι οι μαθητές δημοτικού σχολείου (9-12 ετών) που συμμετείχαν στην έρευνα τους ήταν λιγότερο θετικοί απέναντι στους συνομηλίκους τους με προβλήματα συμπεριφοράς και περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στους συμμαθητές τους με νοητική ή κινητική αναπηρία. Αναφορικά με τη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων και την πρόθεση ανάπτυξης φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων απέναντι στην κινητική αναπηρία και των συμπεριφορικών προθέσεων των παιδιών για δημιουργία φιλικών σχέσεων μόνο με τους συνομηλίκους τους με κινητική αναπηρία, αλλά όχι με αυτούς με νοητική καθυστέρηση (Laws & Kelly, 2005).

Επιπλέον, οι Hellmich & Löper (2018), διερεύνησαν τις στάσεις των παιδιών Γ' και Δ' Δημοτικού απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ και προχώρησαν σε σύγκριση των στάσεων τους απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η στάση των συμμετεχόντων για τους συμμαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες ήταν πιο θετική σε σχέση με τους συμμαθητές τους με κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες.

Όμοια, στην έρευνα του Schwab (2015, όπως αναφέρεται στο Hellmich & Löper, 2018), οι στάσεις απέναντι στα παιδιά με σωματική αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες ήταν θετικότερη σε σχέση με τα παιδιά με σύνθετες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες.

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, λοιπόν, προκύπτει ότι τα άτομα με ΤΑ αποδέχονται περισσότερο τα άτομα με συγκεκριμένα είδη αναπηρίας και έχουν διαφορετικές στάσεις προς αυτά (Deal, 2003). Γενικά, τα παιδιά είναι ευκολότερο να κατανοήσουν τα είδη αναπηρίας που σχετίζονται με εξειδικευμένο εξοπλισμό, όπως για παράδειγμα μια αναπηρική καρέκλα, απ' ό,τι αναπηρίες που δεν είναι τόσο προφανείς (Laws & Kelly, 2005). Αυτό ενδεχομένως να εξηγεί την εμφάνιση λιγότερο αρνητικών στάσεων απέναντι στα παιδιά με νοητική υστέρηση, προβλήματα συμπεριφοράς ή σύνθετες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Όπως επισημαίνουν οι Laws & Kelly (2005) οι τυπικής ανάπτυξης μαθητές έχουν θετικότερες στάσεις προς εκείνα τα είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που δεν επιφέρουν αναστάτωση στο σχολικό περιβάλλον.

Εν αντιθέσει με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, οι De Boer et al. (2013), εξετάζοντας τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποδοχή των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, συμπεραίνουν ότι ο τύπος της Ειδικής Εκπαιδευτικής Ανάγκης (ΔΑΦ ή ΔΕΠΥ) δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την αποδοχή των παιδιών.

2.4 Προγράμματα παρέμβασης για αλλαγή των στάσεων των μαθητών ΤΑ προς τους μαθητές με ΕΕΑ

Η ύπαρξη αρνητικών ή/και ουδέτερων στάσεων των μαθητών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στους συνομηλίκους τους με ειδικές ανάγκες, δημιουργεί έντονους προβληματισμούς, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΕΕΑ αλλά και τις προσπάθειες για αντιμετώπιση αυτών των αναγκών μέσα από την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Currie & Kahn, 2012).

Τα παιδιά με ΤΑ παρουσιάζουν αρνητικές στάσεις προς τους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ, λόγω των ελλিপών γνώσεων σχετικά με τις ειδικές ανάγκες ή της αδυναμίας κατανόησης των ειδικών αναγκών (Ralli et al., 2011· Rillota & Nettelbeck, 2007). Η

Tavares (2011) υποστηρίζει ότι η παροχή πληροφοριών για τα παιδιά με αναπηρίες στους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, μπορεί να οδηγήσει σε μείωση του στιγματισμού, καθώς έτσι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να στηρίζουν τη στάση τους απέναντι στους συνομήλικους τους με αναπηρίες σε πραγματικά γεγονότα και όχι σε προκαταλήψεις. Με αυτό συμφωνούν οι Litvack, Ritchie, & Shore (2011), καθώς σημειώνουν ότι αν οι μαθητές ενημερωθούν κατάλληλα ως προς τις ειδικές ανάγκες, ενδέχεται να αναπτύξουν θετικότερες στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους, να τους αποδεχτούν και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις.

Όλα τα παραπάνω, υπογραμμίζουν την ανάγκη ανάπτυξης και εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την ενίσχυση των γνώσεων των μαθητών για την αναπηρία και τις ειδικές ανάγκες, την βαθύτερη κατανόηση και συνακόλουθα την ευαισθητοποίηση και μεταστροφή των στάσεων τους. Η εφαρμογή τέτοιων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, δηλαδή, θα μπορούσε να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή αίροντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών χωρίς αναπηρία και διαμορφώνοντας θετικότερες στάσεις προς τα παιδιά με αναπηρία η ΕΕΑ (Favazza et al., 2000· Leigers & Myers, 2015· Mc Kay et al., 2015).

Τα τελευταία χρόνια έχουν εφαρμοστεί αρκετά τέτοια εκπαιδευτικά προγράμματα (Bebetsos κ.ά, 2017· De Boer et al., 2014· Godeau et al., 2010· Manolitsis & Kypriotaki (2011)· Mc Kay et al., 2015· Meyer & Ostrosky, 2015· O' Connor, 2016· Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou, & Koidou, 2008· Reina et al., 2011· Tavares, 2011), που εστιάζουν σε διαφορετικά είδη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μαθητών και διαφέρουν ως προς το χρόνο υλοποίησής τους, τον σκοπό τους, τη δομή τους, τις δραστηριότητες που εφαρμόζουν αλλά και την αποτελεσματικότητά τους.

Ως εκ τούτου, στα υποκεφάλαια που ακολουθούν θα γίνει μία ανασκόπηση ανάλογων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο και θα αναλυθεί ο σκοπός, το μεθοδολογικό πλαίσιο και τα βασικότερα συμπεράσματά τους.

2.4.1 Ο σκοπός των ερευνών με εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης

Η Ο' Connor (2016), σε μία αρκετά πρόσφατη έρευνα, χρησιμοποίησε το πρόγραμμα *Circle of Friends* με στόχο να βοηθήσει στην καλύτερη κοινωνική κατανόηση ενός παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας που φοιτούσε στο γενικό σχολείο, να «δοκιμάσει» τις στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντί του, και εν τέλει να ενισχύσει την κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

Οι Meyer & Ostrosky (2015) θέλησαν να διαπιστώσουν αν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλαγής των στάσεων προς τα παιδιά με ΕΕΑ, «*Special Friends*», που απευθύνονταν στο σύνολο της τάξης, θα οδηγούσε σε αύξηση των στενών φιλικών σχέσεων μεταξύ νηπίων με αναπηρία και χωρίς αναπηρία που φοιτούσαν σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Παρόμοια, οι De Boer et al. (2014) εφάρμοσαν μία παρέμβαση που στηρίχτηκε στο πρόγραμμα *Special Friends*, το οποίο στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων των συμμετεχόντων προς την αναπηρία μέσα από την ανάδειξη της μοναδικότητας του κάθε ατόμου. Σκοπός της εν λόγω έρευνας ήταν να εξεταστεί η συμβολή του προγράμματος στην αλλαγή της γνωστικής, συμπεριφορικής και συναισθηματικής διάστασης των στάσεων των μαθητών ΤΑ (4–12 ετών) απέναντι στα παιδιά με νοητική αναπηρία, κινητική αναπηρία ή/και νοητική και κινητική αναπηρία σε συνδυασμό.

Οι Hurst, Corning & Ferrante (2012) θέλησαν να αξιολογήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζονταν σε γενικά σχολεία και είχε ως απώτερο στόχο την αύξηση

της αποδοχής των ατόμων με αναπηρία. Προκειμένου, να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος διερεύνησαν τις απόψεις των μαθητών απέναντι στην αναπηρία πριν και μετά την εφαρμογή του, υποθέτοντας ότι ο βαθμός αποδοχής θα αυξάνονταν για τους μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση.

Αντίστοιχα, το πρόγραμμα *Kids Are Kids (KAK)* σχεδιάστηκε για να επηρεάσει θετικά τις στάσεις των παιδιών προς τους συνομηλίκους τους με σωματική αναπηρία και να αυξήσει την κοινωνική τους συμπερίληψη (Tavares, 2011). Βασικό ερευνητικό ερώτημα της Tavares (2011) ήταν αν οι συμμαθητές των μαθητών με σωματικές αναπηρίες θα δείξουν αύξηση στα επίπεδα αποδοχής των συνομηλίκων τους μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα *Kids Are Kids (KAK)* συγκρινόμενοι με τους μαθητές που δεν έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα.

Οι Godeau et al. (2010) πραγματοποίησαν στη Γαλλία μία έρευνα για να εξετάσουν τους παράγοντες που σχετίζονται με τις στάσεις των μαθητών (12-13 ετών) απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ (γενικά, χωρίς να επικεντρώνεται σε κάποια συγκεκριμένη αναπηρία) και να ελέγξουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος το οποίο σχεδιάστηκε για τη βελτίωση των στάσεων τους.

Σκοπός μιας ακόμη έρευνας, αυτής των Cameron και Rutland (2006), ήταν η ανάπτυξη και αξιολόγηση ενός προγράμματος παρέμβασης για την μείωση των προκαταλήψεων των μικρών παιδιών απέναντι στις ειδικές ανάγκες.

Αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και σε ελληνικό πλαίσιο. Οι Manolitsis & Kypriotaki (2011), μέσα από την έρευνά τους, θέλησαν να εξετάσουν την επίδραση της ανάγνωσης παραμυθιών στις αντιλήψεις και στάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ερευνητική τους υπόθεση ήταν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τα οποία συμμετείχαν στο πρόγραμμα ανάγνωσης ιστοριών που αναφέρονταν σε χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες ή στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ παιδιών με αναπηρία και χωρίς,

θα ανέπτυσαν θετικότερες απόψεις και στάσεις απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που φοιτούσαν σε τάξεις στις οποίες δεν γίνονταν ανάγνωση ανάλογων ιστοριών.

Παρόμοια, σε ελληνικό πλαίσιο πραγματοποιήθηκε έρευνα που περιελάμβανε παρέμβαση με σκοπό την αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορικών προθέσεων των τυπικής ανάπτυξης μαθητών (10-12 χρόνων) απέναντι στην συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Bebetsos et al., 2017).

Στο μάθημα της Γυμναστικής εστίασαν και οι Mc Kay et al. (2015). Στόχος της έρευνάς ήταν να προσδιορίζουν αν η εφαρμογή του προγράμματος ευαισθητοποίησης, *Paralympic School Day*, μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στις στάσεις των μαθητών ΤΑ απέναντι στους συμμαθητές τους με σωματική αναπηρία.

Το ίδιο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε, σε προγενέστερο χρόνο, και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα με τον ίδιο σκοπό (Panagiotou et al., 2008). Στην ευαισθητοποίηση των μαθητών που παρακολουθούσαν το μάθημα της φυσικής αγωγής, απέναντι σε παιδιά με συγκεκριμένο είδος αναπηρίας, τα προβλήματα όρασης, στόχευε μία ακόμα έρευνα (Reina et al., 2011).

2.4.2 Το μεθοδολογικό πλαίσιο των ερευνών με εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης

Αναφορικά με το μεθοδολογικό πλαίσιο των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω, παρατηρούνται διαφορές ως προς το μέγεθος του δείγματος, την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων, τη χρονική διάρκεια ή τις δραστηριότητες της παρέμβασης και τη χρήση των εργαλείων μέτρησης.

Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Meyer & Ostrosky (2015) συμμετείχαν 110 παιδιά (με μέσο όρο ηλικίας τους 71,2 μήνες) από έξι (6) τμήματα Νηπιαγωγείου. Τα τμήματα

αυτά χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο στην πειραματική ομάδα, όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα *Special Friends*, και στην ομάδα ελέγχου, όπου εφαρμόστηκε μια τροποποιημένη εκδοχή του προγράμματος *Science Start*. Το πρόγραμμα διήρκησε έξι εβδομάδες και για τις δύο ομάδες και περιελάμβανε: α) ανάγνωση ιστοριών στο σχολικό περιβάλλον, β) αλληλεπίδραση μέσα από συνεργατικές ομάδες μάθησης μικτής ικανότητας και γ) ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι (Meyer & Ostrosky, 2015). Η διαφορά των δύο προγραμμάτων έγκειται στο ότι οι δραστηριότητες του ενός προγράμματος αναφέρονταν, αφενός, στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ του άλλου, αφετέρου, σε επιστημονικές έννοιες. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν για τη συλλογή των δεδομένων τους την κλίμακα Sociometric Peer Rating Scale, για την αξιολόγηση την αποδοχής των συνομηλίκων μέσα στην εκάστοτε τάξη και το Child Friendship Nominations για να συγκεντρώσουν πληροφορίες αναφορικά με τους τρεις καλύτερους φίλους των παιδιών.

Το πρόγραμμα *Special Friends* αξιοποιήθηκε και σε μία ακόμα έρευνα. Στην έρευνα των De Boer et al. (2014) συμμετείχαν 271 παιδιά τυπικής ανάπτυξης, από τέσσερα σχολεία της Ολλανδίας, τα οποία χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (πειραματική & ελέγχου). Το πρόγραμμα διήρκησε τρεις (3) εβδομάδες και εφαρμόστηκε μόνο στις πειραματικές ομάδες τόσο σε μαθητές Νηπιαγωγείου όσο και Δημοτικού (4-12 ετών). Κάθε εβδομάδα διδάσκονταν δύο (2) ωριαία μαθήματα σε κάθε τάξη, τα οποία αναφέρονταν σε ένα από τα τρία είδη ειδικών αναγκών που εξετάστηκαν στην έρευνα. Οι ερευνητές επέλεξαν να συμπεριλάβουν στην παρέμβαση μόνο την ανάγνωση παραμυθιών στο σχολικό περιβάλλον και να εξαιρέσουν τα άλλα δύο μέρη του προγράμματος, δηλαδή την αλληλεπίδραση παιδιών με αναπηρία ή χωρίς και την ανάγνωση παραμυθιών στο σπίτι (De Boer et al., 2014). Όπως αναφέρουν, η δομή και το περιεχόμενο των μαθημάτων ήταν ίδιο για όλες τις τάξεις, όμως ήταν εστιασμένο κάθε φορά στην ηλικιακή ομάδα των παιδιών De Boer et al. (2014). Έτσι, για τα μικρά παιδιά επιλέχθηκαν παραμύθια με χαρακτήρες που είχαν κάποιο

είδος αναπηρίας, ενώ για τα μεγαλύτερα παιδιά βίντεο ή ταινίες ανθρώπων από την αληθινή ζωή. Η συμπεριφορική και συναισθηματική διάσταση των στάσεων των παιδιών ΤΑ απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία μετρήθηκαν σε τρεις φάσεις: α) πριν την έναρξη της παρέμβασης, β) αμέσως μετά την ολοκλήρωση της και γ) ένα χρόνο μετά. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Acceptance Scale for Kindergarten-Revised (ASK-R) για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου και το Attitude Survey to Inclusive Education (ASIE) για τα παιδιά του Δημοτικού.

Μια ακόμα παρέμβαση κατά την οποία εφαρμόστηκε η ανάγνωση παραμυθιών με χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες ήταν αυτή των Cameron και Rutland (2006). Στην έρευνα που διήρκησε έξι (6) εβδομάδες συμμετείχαν 67 μαθητές, χωρίς αναπηρία, ηλικίας 5 έως 10 ετών από δύο Δημοτικά Σχολεία της Αγγλίας. Τα παραμύθια που επιλέχθηκαν αναφέρονταν στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά με ΕΕΑ και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ μετά την ανάγνωση των ιστοριών, ακολουθούσε καθοδηγούμενη συζήτηση σε μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω ατομικών συνεντεύξεων δύο φορές, μία εβδομάδα πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και περίπου μία εβδομάδα μετά τη λήξη της.

Ανάλογη έρευνα έχει πραγματοποιηθεί και σε ελληνικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Manolitsis & Kyriotaki (2011) συμμετείχαν 192 νήπια (4-6 χρόνων) χωρίς ΕΕΑ που φοιτούσαν σε δέκα (10) διαφορετικές τάξεις δύο νηπιαγωγείων. Σε κάθε σχολείο επιλέχτηκε, με τυχαίο τρόπο, το τμήμα που θα αποτελούσε την πειρατική ομάδα και θα συμμετείχε στην παρέμβαση διάρκειας δύο (2) εβδομάδων όπου θα αναγιγνώσκονταν παραμύθια με χαρακτήρες παιδιά ή ζώα με ειδικές ανάγκες. Για την αξιολόγηση των στάσεων των συμμετεχόντων απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Acceptance Scale for Kindergarten-Revised (ASK-R), η οποία συμπληρώθηκε για κάθε παιδί δύο φορές: μία εβδομάδα πριν και μια εβδομάδα μετά το τέλος της παρέμβασης.

Το «*Awareness: The Key to Friendships*» χρησιμοποιήθηκε από τους Hurst et al. (2012). Σύμφωνα με τους ερευνητές το πρόγραμμα αυτό σχεδιάστηκε έτσι ώστε να δώσει στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη την δυνατότητα να «περπατήσουν με τα παπούτσια» κάποιου ατόμου με αναπηρία. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα πρόγραμμα που βασίζεται στην προσομοίωση τεσσάρων ειδών αναπηρίας: την κινητική αναπηρία, τα προβλήματα όρασης, τα προβλήματα ακοής και τις μαθησιακές δυσκολίες. Μέσω αυτής της διαδικασίας, κατά την οποία όλοι οι μαθητές περνούν κυκλικά από τους τέσσερις σταθμούς προσομοίωσης, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν πώς αισθάνονται τα άτομα με αναπηρία που καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις. Στην εν λόγω έρευνα συμμετείχαν 231 μαθητές Β' και Γ' Δημοτικού (7-9 ετών), ενώ χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Acceptance Scale*.

Οι δραστηριότητες προσομοίωσης ειδικών αναγκών αποτέλεσαν μέρος και του Προγράμματος Παρέμβασης των Hutzler, Fliess-Douer, Avraham, Reiter, & Talmor (2007). Το δείγμα στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελούσαν 75 μαθητές ηλικίας 11-16 χρόνων, τα οποία χωρίστηκαν σε υποομάδες, όπου συμμετείχαν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες προσομοίωσης σωματικής αναπηρίας κατά τις οποίες έπρεπε να περπατήσουν με τα δύο πόδια δεμένα μεταξύ τους ή με το ένα χέρι δεμένο στον κορμό του σώματός τους, να κινηθούν με αναπηρικό αμαξίδιο κ.λπ. Οι στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία μετρήθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης με τη βοήθεια της κλίμακας Attitudes Toward Children with Handicaps Scale (CATCH) που αναπτύχθηκε από τους (Rosenbaum et al., 1986).

Το δείγμα της έρευνας των Bebetos et al. (2017) ήταν 180 μαθητές Δημοτικού (10-12 χρόνων) που χωρίστηκαν σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου. Η διαφορά της παρέμβασης που σχεδιάστηκε στην εν λόγω έρευνα σε σχέση με αυτή των De Boer et al. (2014), ήταν ότι εκτός από τις δραστηριότητες παροχής πληροφοριών συμπεριλήφθηκαν και

κοινές δραστηριότητες αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παιδιά ΤΑ και παιδιά με ΕΕΑ. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διήρκησε τέσσερις (4) εβδομάδες. Οι στάσεις και οι προθέσεις των μαθητών μετρήθηκαν δύο φορές (πριν και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης) με τη συμπλήρωση της αναθεωρημένης έκδοσης του ερωτηματολογίου Planned Behavior Theory.

Σε δύο ομάδες χωρίστηκε και το δείγμα 143 μαθητών Στ' Δημοτικού, που συμμετείχε στην έρευνα των Mc Kay et al. (2015). Το πρόγραμμα (Paralympic School Day-PSD) ακολουθήθηκε μόνο από την πειραματική ομάδα και χωρίστηκε σε τρεις περιόδους που αποτελούνταν από δραστηριότητες όπως: παραολυμπιακά αθλήματα, ιστορίες αθλητών και συζήτηση σχετικά με τη συμπερίληψη. Για να αξιολογηθεί η επίδραση του προγράμματος οι μαθητές συμπλήρωσαν πριν και μετά την παρέμβαση το ερωτηματολόγιο Adjective Checklist για τη γνωστική διάσταση των στάσεων και το Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education–Revised Inventory (CAIPE-R) για τον προσδιορισμό των στάσεων τους ως προς την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο.

Το πρόγραμμα Paralympic School Day εφαρμόστηκε και στην έρευνα των Panagiotou et al. (2008) που έγινε σε ελληνικό πλαίσιο, προκειμένου να εξεταστούν οι επιδράσεις του στην αλλαγή των στάσεων των μαθητών ΤΑ (Ε' και Στ' Δημοτικού) και στην πρόθεσή τους για συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι σταθμοί, από τους οποίους πέρασαν όλες οι ομάδες των μαθητών κυκλικά, περιελάμβαναν δραστηριότητες όπως: πληροφόρηση για τα διαφορετικά είδη αναπηρίας, πληροφόρηση για τα δικαιώματα και τη μοναδικότητα των ατόμων με αναπηρία και αθλήματα προσομοίωσης με κάποιο είδος αναπηρίας. Το Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education–Revised Inventory (CAIPE-R) με κάποιες τροποποιήσεις επιλέχθηκε και για την εν λόγω έρευνα και συμπληρώθηκε από όλους τους μαθητές στην αρχή της παρέμβασης και δύο (2) βδομάδες μετά την ολοκλήρωσή της.

Το πρόγραμμα *Kids Are Kids (KAK)* σχεδιάστηκε για να επηρεάσει θετικά τις στάσεις των παιδιών ΤΑ και να αυξήσει την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με σωματική αναπηρία (Tavares, 2011). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές Α΄ Δημοτικού έως Β΄ Γυμνασίου, ήταν μικρότερης διάρκειας σε σχέση με τα προαναφερθέντα (45 λεπτά) και εστίαζε στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών με αναπηρία. Μέσω της ανταλλαγής ιδεών, της συζήτησης στην τάξη και του θεατρικού παιχνιδιού έγινε προσπάθεια ανάδειξης όχι μόνο των ομοιοτήτων των παιδιών με αναπηρία με τους άλλους μαθητές αλλά και τρόπων για συμπερίληψη τους σε κοινωνικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Οι μαθητές, όπως και την έρευνα των De Boer et al. (2014), συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης των στάσεων τρεις φορές. Η Tavares (2011) επέλεξε το Chedoke McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps Scale (CATCH), το οποίο προτείνεται και στην παρούσα έρευνα.

Το CATCH χρησιμοποιήθηκε και στην έρευνα των Godeau και των συνεργατών του (2010). Τα 1.576 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πριν την έναρξη της παρέμβασης και οχτώ (8) μήνες μετά την ολοκλήρωσή της. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η παρέμβαση ήταν ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για να ενισχύσει την υποστήριξη ανάμεσα στους συνομήλικους μέσω της ανταλλαγής κοινών εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων της έρευνας (Godeau et al., 2010).

Μια ακόμα έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας προγραμμάτων παρέμβασης έγινε από την Reina και τους συνεργάτες της (2011). Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, η διαφορά σε αυτή την περίπτωση, ωστόσο, ήταν ότι εφαρμόστηκαν δύο προγράμματα διαφορετικής διάρκειας (6 ημερών και 1 ημέρας) σε παιδιά 10-15 χρόνων με στόχο την ευαισθητοποίηση τους απέναντι στα άτομα με

προβλήματα όρασης. Μια διαφοροποιημένη εκδοχή του Attitudes Towards Disability Questionnaire (ATDQ) χρησιμοποιήθηκε για να προσδιοριστούν οι τρεις διαστάσεις των στάσεων (Reina et al., 2011). Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε, αρχικά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής και αμέσως μετά τις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης των μαθητών.

Στην έρευνα της O' Connor (2016), που αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης παιδιού με σύνδρομο Asperger, το πρόγραμμα *Circle of Friends* εφαρμόστηκε σε εβδομαδιαία βάση, απευθύνονταν μόνο στους συμμαθητές του παιδιού-στόχου (Στ' Δημοτικού) και διήρκεσε 3 μήνες. Πρόκειται για μία τεχνική κατά την οποία αναπτύσσεται ένα δίκτυο υποστήριξης και φιλίας γύρω από ένα απομονωμένο άτομο-στόχο και στοχεύει στην προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο.

2.4.3 Τα σημαντικότερα αποτελέσματα των ερευνών με εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των αποτελεσμάτων ερευνών με εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, δείχνει μία συγκεχυμένη εικόνα, καθώς κάποιες έρευνες έδειξαν ότι η παρέμβαση είχε θετικές επιπτώσεις στις στάσεις των μαθητών ΤΑ, ενώ άλλες έδειξαν ότι η παρέμβαση δεν επηρέασε τις στάσεις των συμμετεχόντων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των De Boer et al. (2014) έδειξαν ότι τα παιδιά Νηπιαγωγείου είχαν αρνητικές στάσεις πριν την έναρξη του προγράμματος, ενώ τα παιδιά Δημοτικού είχαν κυρίως ουδέτερες στάσεις. Οι ερευνητές, προσπαθώντας να εξηγήσουν αυτά τα αποτελέσματα, σημειώνουν ότι μπορεί να συνδέονται με την πρόσφατη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα (De Boer et al., 2014). Σε ανάλογα αποτελέσματα, καταλήγει και άλλη έρευνα που διαπιστώνει την ύπαρξη ουδέτερων στάσεων στους μαθητές 10-12 χρόνων κατά την πρώτη χορήγηση του εργαλείου (Bebetsos

et al., 2017). Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας των Panagiotou et al. (2008) και των Mc Kay et al. (2015), δείχνουν ότι οι στάσεις των μαθητών ΤΑ είναι σε αρχικό επίπεδο αρκετά θετικές.

Στην έρευνα των De Boer και των συνεργατών του (2014), τα αποτελέσματα της πρώτης επαναχορήγησης του ερωτηματολογίου, έδειξαν ότι το πρόγραμμα είχε άμεσες θετικές επιπτώσεις στις στάσεις των παιδιών νηπιακής ηλικίας της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Αντίθετα, οι επιπτώσεις στους μαθητές Δημοτικού ήταν περιορισμένες. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας των Bebetos et al. (2017) δεν φαίνεται να συνάδουν με την παραπάνω έρευνα, καθώς έδειξαν ότι οι στάσεις των μαθητών Δημοτικού έγιναν σημαντικά θετικότερες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Το ίδιο ισχύει και για τις προθέσεις τους, αφού οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα ήταν περισσότερο δεκτικοί αναφορικά με την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην τάξη τους. Όπως σημειώνουν οι ερευνητές, η αλληλεπίδραση των μαθητών με ΤΑ και ΕΕΑ, ενδέχεται να βοήθησε στην αλλαγή των στάσεων και της συμπεριφοράς των πρώτων απέναντι στους δεύτερους (Bebetsos et al., 2017). Αυτή η παράμετρος, που δεν συμπεριλήφθηκε στο πρόγραμμα των De Boer et al. (2014), μπορεί να εξηγήσει εν μέρη τη διαφορά των αποτελεσμάτων. Τα παραπάνω αποτελέσματα συνάδουν με αυτά των Mc Kay et al. (2015), όπου οι στάσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών με ΕΕΑ ήταν στατιστικά σημαντικά θετικότερες συγκρινόμενες με τις στάσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, στην έρευνα των Panagiotou et al. (2006), που ακολουθήθηκε περίπου το ίδιο πρόγραμμα με αυτό των Mc Kay et al. (2015), τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές αλλαγές στις γενικές στάσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας, αλλά όχι στις στάσεις τους ως προς το μάθημα της Γυμναστικής και τα σπορ γενικότερα (π.χ. «δεν θα με πείραζε να σουτάρει ο συμμαθητής σε καλάθι με χαμηλότερο ύψος»). Τέλος, η εφαρμογή τους προγράμματος *Kids Are Kids* στην έρευνα της

Tavares (2011) επέφερε άμεσες θετικές αλλαγές και στις τρεις (3) διαστάσεις των στάσεων παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους τους με κινητική αναπηρία, καθώς παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στα σκορ των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης.

Στην έρευνα των Reina, et al. (2011), όπου όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε προγράμματα ευαισθητοποίησης, με διαφορετική, όμως, διάρκεια, οι μετρήσεις έδειξαν σημαντικές διαφορές σε όλες τις διαστάσεις των στάσεων των μαθητών που συμμετείχαν και στα δύο προγράμματα. Αξίζει να σημειωθεί, ακόμα, ότι το πρόγραμμα μεγαλύτερης διάρκειας αποδείχθηκε περισσότερο αποτελεσματικό αναφορικά με τη γνωστική διάσταση των στάσεων.

Αλλαγή στο βαθμό αποδοχής της αναπηρίας φάνηκε μέσω της ανάλυσης των αποτελεσμάτων και μετά την εφαρμογή του προγράμματος *Awareness: The Key to Friendships* (Hurst et al., 2012). Οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατά την δεύτερη χορήγηση του ερωτηματολογίου φανερώνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και υψηλότερα επίπεδα αποδοχής στις περισσότερες περιοχές.

Παρόμοια, στην έρευνα των Hutzler et al. (2007), όπου οι μαθητές πήραν μέρος σε δραστηριότητες προσομοίωσης, η ανάλυση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι παρατηρήθηκε αύξηση στα επίπεδα αποδοχής της αναπηρίας των κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά και στη γνωστική και συναισθηματική διάσταση των στάσεών τους.

Με τη λήξη του προγράμματος Circle of Friends (O' Connor, 2016) φάνηκε να ωφελήθηκε σε κοινωνικό επίπεδο όχι μόνο ο μαθητής με ΔΑΦ, αλλά και όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Οι μεγαλύτερες αλλαγές εντοπίζονται στο κοινωνικό κομμάτι καθώς οι μαθητές ΤΑ ήταν πιο πρόθυμοι να παίξουν με τον συμμαθητή τους και 80% πιο πιθανό να αποδεχτούν τη διαφορετική συμπεριφορά του (O' Connor, 2016) .

Ο Εφραιμίδης (2015) διερεύνησε τις στάσεις μαθητών Α' Δημοτικού απέναντι στα παιδιά με προβλήματα όρασης και εφάρμοσε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την

ευαισθητοποίηση τους. Το πρόγραμμα αυτό περιελάμβανε την ανάγνωση παραμυθιού με ανάλογο θέμα, μία δραστηριότητα προσομοίωσης και την προβολή ενός κόμικ. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική μεταστροφή των στάσεων των παιδιών προς τα τυφλά παιδιά.

Οι Cameron & Rutland (2006) αναφέρουν επίσης ότι η παρέμβαση που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της έρευνάς τους επέφερε αλλαγή των στάσεων των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η αφήγηση ιστοριών που περιγράφουν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά με αναπηρία και χωρίς, οδήγησε στην μείωση του βαθμού προκατάληψης των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στους συμμαθητές του με κάποιο είδος αναπηρίας. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές, τα ευρήματά τους δείχνουν ότι η διευρυμένη επαφή και η αλληλεπίδραση των ΤΑ παιδιών με τους συμμαθητές τους με ΕΕΑ κατά τη διάρκεια αφήγησης παραμυθιών, μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο για τη μείωση των προκαταλήψεων των παιδιών μικρής ηλικίας σε περιβάλλοντα όπου οι ευκαιρίες για άμεση επαφή είναι περιορισμένες (Cameron & Rutland, 2006).

Η θετική επίδραση της ανάγνωσης παραμυθιών στις αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών απέναντι στην αναπηρία επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Manolitsis & Kypriotaki (2011). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση των στάσεων των νηπίων της πειραματικής ομάδας έναντι των παιδιών με αναπηρία, ενώ οι στάσεις των νηπίων της ομάδας ελέγχου δεν βελτιώθηκαν στατιστικά σημαντικά (Manolitsis & Kypriotaki, 2011).

Ωστόσο, σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα αποτελέσματα έρχονται άλλες έρευνες που δεν επιβεβαιώνουν την αλλαγή των στάσεων των συμμετεχόντων μετά την εφαρμογή ανάλογων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Godeau et al. (2010), οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι στάσεις των μαθητών ΤΑ βελτιώθηκαν σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο τόσο στην ομάδα παρέμβασης όσο και στην ομάδα

ελέγχου, αλλά η βελτίωση ανάμεσα στις ομάδες δεν ήταν σημαντική. Ως εκ τούτου, συμπεράναν ότι η παρέμβαση δεν είχε θετικά αποτελέσματα.

Ένα ακόμα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δεν επέφερε, βάσει των αποτελεσμάτων, αλλαγή των στάσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι αυτό των Meyer & Ostrosky (2015). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που πήραν μέρος στο πρόγραμμα *Special Friends* δεν δημιούργησαν περισσότερες φιλικές σχέσεις μετά το πέρας του προγράμματος. Ωστόσο, οι ερευνητές επισημαίνουν πως διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αποδοχή των συνομηλίκων ή την ύπαρξη αμοιβαίων φιλικών σχέσεων και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Meyer & Ostrosky, 2015). Δηλαδή, τα παιδιά που είχαν αναπτύξει αμοιβαία φιλία με συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ, εμφάνιζαν διαταραχές στη συμπεριφορά τους πιο σπάνια.



Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στις στάσεις των παιδιών ΤΑ και στην αποδοχή των συνομηλίκων τους με ΕΕΑ. Η σχέση αυτή, ενδέχεται να είναι ένας από τους λόγους που οδήγησε σε πολλές αντίστοιχες μελέτες τα τελευταία χρόνια. Έτσι, σύμφωνα με την ανασκόπηση των ερευνών που προηγήθηκε, αρκετοί ήταν οι ερευνητές που έθεσαν ως βασικό ερευνητικό τους ερώτημα την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχο την αλλαγή των στάσεων των μαθητών ΤΑ απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Άλλοι από αυτούς μελέτησαν μόνο τα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν (Bebetsos et al., 2017· Mc Kay et al., 2015· Panagiotou et al. (2008), ενώ άλλοι ασχολήθηκαν και με τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (De Boer et al., 2014· Tavares, 2011).

Οι εν λόγω έρευνες, όμως, καταλήγουν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα. Αναλυτικότερα οι Bebetsos et al. (2017), οι Mc Kay et al. (2015) και η Tavares (2011) διαπίστωσαν ότι η παρέμβαση που εφαρμόστηκε επηρέασε με θετικό τρόπο τις στάσεις των

μαθητών Δημοτικού που συμμετείχαν στις πειραματικές ομάδες σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου. Αντίθετα, οι De Boer et al. (2014) αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπήρξε καμία βελτίωση στις στάσεις των παιδιών αμέσως μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Λόγω των αντιφατικών αποτελεσμάτων, η αποτελεσματικότητα ενός Προγράμματος Παρέμβασης αναφορικά με τις στάσεις των παιδιών ΤΑ, αποτελεί ερευνητικό ερώτημα της προτεινόμενης μελέτης. Η δομή, η διάρκεια και τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στη βελτίωση των στάσεων των συνομηλίκων απέναντι στους συμμαθητές του με αναπηρίες, γεγονός που ενδέχεται τελικά να οδηγήσει αρχικά σε καλύτερη αποδοχή τους και ακολούθως στην καλύτερη εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, οι έρευνες που ανασκοπήθηκαν, δεν εξέτασαν την επίδραση των παρεμβάσεων και στις τρεις διαστάσεις των στάσεων. Άλλες από αυτές έδωσαν βάση σε δύο διαστάσεις (De Boer et al., 2014· Mc Kay et al., 2015) και μόνο η έρευνα της Tavares (2011) έλεγξε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και στις τρεις (3) διαστάσεις των στάσεων. Έτσι, η προτεινόμενη έρευνα περιλαμβάνει ερευνητικά ερωτήματα που αποσκοπούν στην εξέταση και των τριών διαστάσεων των στάσεων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ωστόσο, φαίνεται να μην υπάρχουν έρευνες που έχουν εφαρμοστεί στον ελληνικό χώρο και περιλαμβάνουν πολυμορφικά παρεμβατικά προγράμματα που αξιοποιούν τις ΤΠΕ και έχουν σκοπό την αλλαγή των τριών διαστάσεων των στάσεων των μαθητών, δηλαδή την γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική διάσταση. Οι περισσότερες παρεμβάσεις είχαν ενημερωτικό χαρακτήρα ή/και έφερναν σε επαφή τα παιδιά με συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Προκύπτει ερευνητικό κενό ως προς την ύπαρξη μελετών που απευθύνονται σε μαθητές Γ΄

Δημοτικού, στοχεύουν στην αλλαγή των τριών διαστάσεων των στάσεων τους, αξιοποιούν τις ΤΠΕ και περιλαμβάνουν όχι μόνο δραστηριότητες παροχής πληροφοριών με διάφορους τρόπους αλλά και δραστηριότητες προσομοίωσης.

2.5 Σκοπός της έρευνας

Η προτεινόμενη έρευνα στοχεύει στην εξέταση των στάσεων των παιδιών ΤΑ απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Παράλληλα, επιμέρους σκοπός της μελέτης είναι να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός Προγράμματος Παρέμβασης, με συνδυασμό δραστηριοτήτων παροχής πληροφοριών, δραστηριοτήτων προσομοίωσης και συνεργατικών δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης (με αξιοποίηση των ΤΠΕ), αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών της Γ΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου του Ρεθύμνου προς τους συμμαθητές τους με αναπηρία ή/και ΕΕΑ.

2.6 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις των ΤΑ μαθητών της Γ΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου του Ρεθύμνου απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ πριν από την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης και ποιες μετά την εφαρμογή του προγράμματος βάσει του αν ανήκουν στην πειραματική ομάδα ή την ομάδα ελέγχου;
2. Μπορεί ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό δραστηριοτήτων να αλλάξει τη γνωστική διάσταση των στάσεων των μαθητών ΤΑ Γ΄ Δημοτικού της πειραματικής σε σχέση με την ομάδα ελέγχου;

3. Μπορεί ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό δραστηριοτήτων να αλλάξει τη *συναισθηματική διάσταση* των στάσεων των μαθητών ΤΑ Γ΄ Δημοτικού της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου;
4. Μπορεί ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό δραστηριοτήτων να αλλάξει τη *συμπεριφορική διάσταση* των στάσεων των μαθητών ΤΑ Γ΄ Δημοτικού της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου;
5. Πως επηρεάζονται οι στάσεις των ΤΑ μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης από τα δημογραφικά τους στοιχεία;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Μεθοδολογία

3.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα προέρχονται από δύο (2) σχολικά τμήματα Γ' τάξης ενός δημόσιου Δημοτικού Σχολείου της πόλης του Ρεθύμνου.

Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν σαράντα (40). Από αυτά τα είκοσι (20) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και τα υπόλοιπα είκοσι (20) την ομάδα ελέγχου. Τόσο τα μέλη της πειραματικής ομάδας όσο και τα μέλη της ομάδας ελέγχου συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο διερεύνησης στάσεων δύο (2) φορές, δηλαδή στην αρχή και στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας. Ωστόσο, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν στο Πρόγραμμα Παρέμβασης διάρκειας 15 διδακτικών ωρών, ενώ στα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν εφαρμόστηκε ανάλογο Πρόγραμμα.

Από τους είκοσι (20) μαθητές της πειραματικής ομάδας τα 11 ήταν κορίτσια και τα εννέα (9) αγόρια, ενώ στους είκοσι (20) μαθητές της ομάδας ελέγχου υπήρχε ίση κατανομή των δύο φύλων (10 αγόρια και 10 κορίτσια). Στο τμήμα που αποτέλεσε την πειραματική ομάδα φοιτούν δύο (2) παιδιά που έχουν διάγνωση από επίσημο διαγνωστικό φορέα φορέα. Συγκεκριμένα, ένα αγόρι με διάγνωση Διαταραχής του Φάσματος του Αυτισμού (ΔΑΦ) και ένα κορίτσι με διάγνωση Σύνθετων συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών. Αντίστοιχα, στο τμήμα της ομάδας ελέγχου φοιτά ένας μαθητής με διάγνωση για Διάσπαση Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να συμμετέχουν τα συγκεκριμένα δύο τμήματα Γ' Δημοτικού από το σύνολο των τριών τμημάτων που υπήρχαν στη σχολική μονάδα, καθώς στο τρίτο τμήμα δεν φοιτούσε μαθητής με διάγνωση ειδικών

αναγκών, στοιχείο που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία.

3.2 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Βάσει του σκοπού της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη ότι το δείγμα αποτελείται από παιδιά μικρής ηλικίας, που αποτελούν μία ευαίσθητη κοινωνική ομάδα, θεωρήθηκε ότι η χρήση ενός κατάλληλου ερωτηματολογίου αποτελεί την ιδανικότερη μέθοδο συλλογής δεδομένων. Ως εκ τούτου, για τη μέτρηση των στάσεων των ΤΑ μαθητών προς τους συμμαθητές τους με ΕΕΑ χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps Scale (CATCH)* (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1986).

Το CATCH αναπτύχθηκε στον Καναδά από τους Rosenbaum, Armstrong, & King (1986) για τη μέτρηση των τριών (3) διαστάσεων των στάσεων (γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική) των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και βασίζεται στο συμπεριφορικό μοντέλο που προτείνει ο Triandis (1971) (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1986). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για παιδιά ηλικίας 9-13 ετών, αλλά έχει χρησιμοποιηθεί κατά το παρελθόν και σε έρευνες με παιδιά μέχρι 16 ετών (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau, & Arnaud, 2008). Έχει ελεγχθεί ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του, ενώ έχει ικανοποιητικό δείκτη εσωτερικής συνέπειας που υπολογίστηκε με χρήση του Cronbach Alpha ($\alpha=0,90$) (Vignes et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα ανάλογων ερευνών για τον προσδιορισμό των στάσεων των τυπικής ανάπτυξης μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρίες τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό πλαίσιο (Bossaert & Petry, 2013· De Boer et al., 2012β· De Laat et al., 2013· Godeau et al., 2010· Hellmich & Löper, 2018· Hutzler et al., 2007· Tavares, 2011· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2019).

Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα, επειδή, όπως αναφέρει η Tavares (2011), είναι μία από τις λίγες κλίμακες που έχουν αναπτυχθεί για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων που έχουν στόχο την προώθηση θετικών στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία ή ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, στην μελέτη των Vignes et al. (2008), όπου έγινε μία επισκόπηση ως προς το περιεχόμενο και τις ψυχομετρικές ιδιότητες ανάλογων ερωτηματολογίων, το CATCH προτείνεται ως ένα από τα πιο ολοκληρωμένα εργαλεία. Επιπλέον, σε αντίθεση με άλλες κλίμακες, το εν λόγω εργαλείο δεν κάνει διάκριση μεταξύ των στάσεων των μαθητών απέναντι στους διαφορετικούς τύπους αναπηρίας (Bossaert & Petry, 2013), γεγονός που εξυπηρετεί τους σκοπούς της ερευνάς η οποία στοχεύει στην ανάδειξη των στάσεων των τυπικής ανάπτυξης προς τα παιδιά με διάφορες ΕΕΑ, χωρίς να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο είδος.

Το CATCH περιλαμβάνει 12 δηλώσεις για καθεμία από τις τρεις διαστάσεις των στάσεων, ήτοι 36 συνολικά δηλώσεις. Οι θετικές και αρνητικές δηλώσεις είναι αριθμητικά ίσες, εναλλάσσονται και τοποθετούνται σε τυχαία σειρά (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1985). Το ερωτηματολόγιο βαθμολογείται μέσω μίας πεντάβαθμης κλίμακας Likert, με τιμές που κυμαίνονται μεταξύ του 0 (Διαφωνώ απόλυτα) και του 4 (Συμφωνώ απόλυτα). Οι δηλώσεις με αρνητική διατύπωση κωδικοποιούνται αντίστροφα, δηλαδή ψηλότερη βαθμολογία δηλώνει θετικότερη στάση (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1986). Η συνολική βαθμολογία για καθεμία από τις τρεις διαστάσεις προκύπτει αθροίζοντας τα επιμέρους στοιχεία, διαιρώντας το άθροισμα με το πλήθος των ερωτήσεων και πολλαπλασιάζοντας με το 10. Όσο πιο υψηλό είναι το σκορ, τόσο θετικότερη είναι και η στάση του ατόμου (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1986).

Εκτός από τα παραπάνω, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις που αναφέρονται σε δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως: η ηλικία, το φύλο, η προηγούμενη επαφή με άτομα με ΕΕΑ και η ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ στο οικογενειακό περιβάλλον.

Το ερωτηματολόγιο Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps Scale (CATCH) (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1985) βρέθηκε στην πλήρη του μορφή στην αγγλική του έκδοση στην έρευνα των Armstrong κ.ά. (2017) και των Tsakiridou και Polyzoroulou (2019) και μεταφρασμένο στα ελληνικά στη διδακτορική διατριβή της Δεσερή (2014) όπου χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών απέναντι στα ζητήματα ψυχικής υγείας των συνομηλίκων τους. Η τελική μορφή που προέκυψε μετά τη μετάφραση της αγγλικής εκδοχής και την αξιοποίηση της προαναφερθείσας διατριβής (βλ. Παράρτημα), χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Το CATCH στην αρχική του μορφή χρησιμοποιεί τον όρο «παιδί με αναπηρία» (handicapped child). Ωστόσο, υπάρχει ανησυχία ότι ο όρος αυτός φαίνεται συχνά να προδιαθέτει αρνητικά τα παιδιά (Holtz & Tessman, 2007), ενώ, όπως αναφέρουν οι De Boer et al. (2012β), τα παιδιά μικρής ηλικίας είναι πιθανόν να ερμηνεύσουν τον όρο «αναπηρία» με διάφορους τρόπους. Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθεί κάτι τέτοιο επιλέχθηκε η χρήση του όρου «παιδιά με ειδικές ανάγκες» ενώ παράλληλα παρουσιάστηκε στους μαθητές, όπως και στην έρευνα των De Boer και των συνεργατών του (2012β), πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μία βινιέτα. Αυτή η βινιέτα παρουσίαζε ένα υποθετικό παιδί-στόχο το οποίο είχε κάποια χαρακτηριστικά ειδικών αναγκών. Η ιστορία του παιδιού-στόχου περιλαμβάνονταν στην αρχή του ερωτηματολογίου κάθε μαθητή και του ζητήθηκε να τη διαβάσει σιωπηλά πριν προχωρήσει στην επιλογή των απαντήσεων.

3.2.1. Πιλοτική χορήγηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων

Πριν την χορήγηση του ερωτηματολογίου στους μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, προηγήθηκε πιλοτική χορήγησή του σε μαθητές και μαθήτριες ίδιας ηλικίας, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν παρερμηνείες ως προς τη διατύπωση ή/και το περιεχόμενο των ερωτήσεων-δηλώσεων και να διορθωθούν.

Η πιλοτική χορήγηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων για τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών έγινε τον Μάρτιο του 2021. Για την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου επιλέχτηκε ένα τμήμα Γ΄ Δημοτικού γειτονικού σχολείου, το οποίο δεν συμμετείχε μετέπειτα στην έρευνα. Συγκεκριμένα συμμετείχαν δεκαπέντε (15) παιδιά εκ των οποίων τα οχτώ (8) ήταν αγόρια και τα επτά (7) κορίτσια. Για την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σε πιλοτικό επίπεδο χρειάστηκαν δύο (3) ημέρες κατά τις οποίες αξιοποιήθηκαν πέντε (5) διδακτικές ώρες.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές του τμήματος χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε ομάδες των τριών (3) ατόμων. Κάθε ομάδα προσέρχονταν διαδοχικά στην αίθουσα του τμήματος Ένταξης, τις ώρες που δεν λειτουργούσε. Εκεί δίνονταν στους μαθητές μολύβια, γόμες και το ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή. Αρχικά, η ερευνήτρια εξηγούσε στα παιδιά τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και διάβαζε το εισαγωγικό σημείωμα και την περιγραφή που υπήρχε στην αρχή του. Εν συνεχεία, γίνονταν σαφές πως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, αλλά ζητείται η προσωπική γνώμη του καθενός. Η ερευνήτρια έδινε λίγο χρόνο στους μαθητές να διαβάζουν και μόνοι τους τα βήματα που έπρεπε να ακολουθήσουν για την ορθή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενώ τα ενθάρρυνε να εκφράσουν οποιαδήποτε απορία έχουν.

Κατά την πιλοτική χορήγηση του εργαλείου μέτρησης διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν δηλώσεις που δυσκόλευαν τους μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενό τους, επομένως δεν προέκυψαν αλλαγές στη διατύπωση των δηλώσεων.

3.2.2. Κύρια χορήγηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων

Κατά την κύρια χορήγηση του εργαλείου συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps Scale (CATCH) (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1985) συμπληρώθηκε από το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα δύο φορές.

Η αρχική συμπλήρωση έλαβε χώρα τόσο για τα παιδιά της πειρατικής ομάδας όσο και για τα παιδιά της ομάδας ελέγχου τον Μάιο του 2021, μία βδομάδα πριν την έναρξη της εφαρμογής του Προγράμματος Παρέμβασης. Αντίστοιχα, ακριβώς μία βδομάδα μετά την ολοκλήρωση των δεκαπέντε (15) διδακτικών ωρών του Προγράμματος, δηλαδή τον Ιούνιο του 2021, κλήθηκαν οι μαθητές να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο για δεύτερη φορά.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ακριβώς οι ίδια με αυτή της πιλοτικής χορήγησης, όπως αναλύεται στο προηγούμενο κεφάλαιο. Οι μαθητές των δύο τμημάτων, δηλαδή, χωρίστηκαν τυχαία σε έξι (6) ομάδες των τριών (3) ατόμων και σε μία (1) ομάδα των δύο (2) ατόμων. Οι ομάδες έρχονταν διαδοχικά στην αίθουσα διδασκαλίας που είχε επιλεγεί προκειμένου να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Η ερευνήτρια, αφού έδινε τις απαραίτητες διευκρινήσεις, παρέμενε στον χώρο προκειμένου να λύσει όποιες απορίες των παιδιών προέκυπταν στην συνέχεια και να διασφαλίσει ότι οι μαθητές δεν μιλούσαν μεταξύ τους, έτσι ώστε να μην αποσπάται η προσοχή τους και να αποφευχθεί η συνεργασία κατά την επιλογή των απαντήσεων.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν αρχικά να συμπληρώσουν τέσσερις ερωτήσεις που αφορούσαν α) το φύλο τους, β) την ημερομηνία γέννησής τους, γ) αν γνωρίσουν κάποιο παιδί με ΕΕΑ και δ) αν έχουν στο σχολείο τους κάποιο παιδί με ΕΕΑ. Μετέπειτα, έπρεπε να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο διαβάζοντας τις 36 ερωτήσεις-δηλώσεις και επιλέγοντας ένα αριθμό από το μηδέν (0) έως το τέσσερα (4) ανάλογα με το πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τη δήλωση.

Ο χρόνος που χρειάζονταν κάθε ομάδα για να ακούσει τις οδηγίες της ερευνήτριας και να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ήταν περίπου δεκαπέντε (15) λεπτά. Ως εκ τούτου, αξιοποιήθηκαν έξι (6) διδακτικές ώρες διάρκειας 45 λεπτών κατά την πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου και έξι (6) διδακτικές ώρες κατά τη δεύτερη χορήγηση. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν και στις δύο περιπτώσεις σε διάστημα δύο (2) ημερών.

3.3 Παρουσίαση του Προγράμματος Παρέμβασης

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφεται λεπτομερώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και αναλύονται οι θεματικές που περιλαμβάνει, οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν

Το Πρόγραμμα Παρέμβασης αποτελείται από τέσσερις (4) επιμέρους ενότητες:

- 1^η Ενότητα: Ανάγνωση ψηφιοποιημένων παραμυθιών με πρωταγωνιστές χαρακτήρες με ειδικές ανάγκες και οργανωμένη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης βάσει της ιστορίας που προηγήθηκε.
- 2^η Ενότητα: Προβολή μικρής διάρκειας βίντεο με θέμα τα άτομα με συγκεκριμένα είδη Ειδικών Αναγκών.
- 3^η Ενότητα: Δραστηριότητες προσομοίωσης Ειδικών Αναγκών.
- 4^η Ενότητα: Αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο για προσωπικότητες με Ειδικές Ανάγκες που έχουν διακριθεί στον τομέα τους και συμπλήρωση ηλεκτρονικού φύλλου εργασίας με τις βασικότερες πληροφορίες.
- 5^η Ενότητα: Δημιουργία από το σύνολο των μαθητών μίας σύντομης ιστορίας στο λογισμικό Scratch Jr

Ανάλυση των επιμέρους θεματικών του Προγράμματος Παρέμβασης

➤ 1^η Ενότητα

Η πρώτη θεματική ενότητα (διάρκειας 6 διδακτικών ωρών) περιλαμβάνει τις αναγνώσεις παραμυθιών σχετικών με τις ειδικές ανάγκες και την διαφορετικότητα. Κατά τον Triandis (1971, όπως αναφέρεται στο Favazza, Ostrosky & Mouzourou, 2016) η ανάγνωση ιστοριών με πρωταγωνιστές χαρακτήρες με ΕΕΑ και η συνακόλουθη επεξεργασία της ιστορίας μέσω οργανωμένης συζήτησης σχετίζονται με τις έμμεσες εμπειρίες του ατόμου. Όπως μάλιστα αναφέρουν οι Swain, French & Cameron (2003), η ανάγνωση κειμένων έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τα συναισθήματα του ατόμου, τις στάσεις του και να το ευαισθητοποιήσει απέναντι στην διαφορετικότητα. Η θετική επίδραση της ανάγνωσης ιστοριών με θέμα τη διαφορετικότητα έχει τονιστεί και από τους Leicester & Shrigley-Wightman (2007). Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενδέχεται να διαμορφώσουν θετικότερες στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους τους με ειδικές ανάγκες, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές με αναπηρία μπορεί να αναπτύξουν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Leicester & Shrigley-Wightman, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, προβλήθηκαν στην τάξη με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα τα ψηφιοποιημένα παραμύθια που επιλέχθηκαν. Η αφήγηση των παραμυθιών ήταν ηχογραφημένη από διαφορετικό αφηγητή κάθε φορά, ενώ κατά τη διάρκεια της αφήγησης οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθούν τις εικόνες που συνοδεύουν την αφήγηση σε ψηφιακή μορφή. Πριν την έναρξη της αφήγησης, παρουσιάζονταν στα παιδιά το εκάστοτε εξώφυλλο του βιβλίου και ο τίτλος του. Κατόπιν, τους ζητούνταν να σχολιάσουν την εικόνα ή τον τίτλο και να κάνουν προβλέψεις ως προς το περιεχόμενο της ιστορίας που πρόκειται να ακολουθήσει.

Στη συνέχεια ακολουθούσε η αφήγηση της ιστορίας. Με τη χρήση διάφορων τεχνικών αφήγησης όπως: αλλαγή του ύφους, επιτονισμός, παύσεις, έγινε προσπάθεια διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Συνολικά διαβάστηκαν έξι (6) παραμύθια στους μαθητές με αναφορά σε έξι (6) διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών αναγκών: προβλήματα όρασης, κινητική αναπηρία, προβλήματα ακοής, νοητική καθυστέρηση, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Η ανάγνωση κάθε ιστορίας διαρκούσε 10-15 λεπτά. Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν και απευθύνονται στην ηλικιακή ομάδα των παιδιών του δείγματος παρουσιάζονται στον πίνακα που ακλουθεί, ενώ στη συνέχεια αναλύεται και το περιεχόμενο καθενός από αυτά.

Αφού ολοκληρώνονταν η ψηφιακή αφήγηση του βιβλίου, ακολουθούσε οργανωμένη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης διάρκειας 15 λεπτών. Μέσω καθοδηγητικών ερωτήσεων έγινε προσπάθεια επεξεργασίας του παραμυθού και ανάδειξης των βασικότερων σημείων του. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση της ιστορίας από το σύνολο των μαθητών και στην παροχή επεξηγηματικών πληροφοριών για την ειδική ανάγκη που πραγματεύεται η κάθε ιστορία. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σε σχέση με το περιεχόμενο της ιστορίας που άκουσαν, το είδος της ειδικής ανάγκης που έχει ο βασικός χαρακτήρας της ιστορίας, τα βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ειδικής ανάγκης και τον τρόπο που επηρεάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά την καθημερινότητά του. Ακόμα, μέσω ανάλογων ερωτήσεων εντόπισαν τα θετικά χαρακτηριστικά κάθε ήρωα και ανέδειξαν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον πρωταγωνιστή της ιστορίας και τους ίδιους.

Απώτερος σκοπός της πρώτης θεματικής είναι να πληροφορηθούν οι μαθητές για κάθε είδος ειδικής ανάγκης που εμφανίζεται στην ιστορία, να κατανοήσουν τα βασικά

χαρακτηριστικά της και να εντοπίσουν κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στους ίδιους και σε παιδιά που μπορεί να έχουν την ειδική ανάγκη για την οποία γίνεται λόγος κάθε φορά.

Πίνακας 1: Κατάλογος Βιβλίων για την 1^η Ενότητα του Προγράμματος Παρέμβασης

A/A	Τίτλος βιβλίου	Συγγραφέας & Έτος Έκδοσης	Ειδική Ανάγκη
1.	Τρελό μου αμαξίδιο	Αυτζής, Μ., 2014	Κινητική Αναπηρία
2.	Φένια, η αγαπημένη των ήχων	Αλεξάνδρου, Γ., 2015	Προβλήματα Όρασης
3.	Φίλοι;... φως φανάρι	Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φ., 2005	Προβλήματα Ακοής
4.	Ο Θωμάς	Ψαρούτη Λ., 2018	Νοητική Καθυστέρηση
5.	Το Αυγό	Βακιρτζή, Ε., 2014	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
6.	Το κόκκινο κουτί	Γκρέκου, Γ., 2015	ΔΕΠΥ

Αυτζής, Μ. (2014). *Τρελό μου αμαξίδιο*. Αθήνα: Ψυχογίος

Στο βιβλίο του Μερκούριου Αυτζή ο Σούζας, το αμαξίδιο της Νανάς, ενός κοριτσιού με κινητική αναπηρία, μας αφηγείται την ιστορία της. Μέσα από τον Σούζα, ξεναγούμαστε στον κόσμο της Νανάς, μαθαίνουμε για την πρώτη γνωριμία τους και το πώς τελικά έχουν καταλήξει να είναι αχώριστοι. Πετάνε από το ένα κτίριο στο άλλο, πηγαίνουν μαζί σε κάθε δραστηριότητα του κοριτσιού και διασκεδάζουν. Ακόμα, γίνεται αναφορά στις δυσκολίες που μπορούν να συναντήσουν κατά τη μετακίνησή τους (παρκαρισμένα οχήματα, απροσπέραστα κτίρια χωρίς ειδικές ράμπες, δεντροφυτεμένα πεζοδρόμια κ.λπ.) και στον θετικό τρόπο με τον οποίο το κορίτσι αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες. Πρόκειται για ένα βιβλίο που επιστρατεύει το χιούμορ και έχει σκοπό να γνωστοποιήσει και να ευαισθητοποιήσει τους μικρούς αναγνώστες αναφορικά με τη ζωή των ατόμων με κινητική αναπηρία.

Αλεξάνδρου, Γ. (2015). *Φένια, η αγαπημένη των ήχων*. Αθήνα: Πατάκης

Η Φένια, είναι ένα τυφλό κορίτσι που παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει καταφέρνει να βρει τη χαρά στους ήχους που δίνουν ζωή στον κόσμο που την περιβάλλει. Της αρέσει να κολυμπάει, να παίζει πιάνο, να διαβάζει βιβλία γραμμένα σε «μυστικούς κώδικες», να παίζει διάφορα παιχνίδια. Παρόλα αυτά, κάποιοι συμμαθητές της την πειράζουν και δυσκολεύουν τη ζωή της. Τότε η δασκάλα της, βρίσκει έναν παιγνιώδη τρόπο για να μεταφέρει για λίγο τους μαθητές της στον κόσμο της Φένιας, ώστε να βιώσουν και οι ίδιοι τις δυσκολίες της, να χρησιμοποιήσουν τις άλλες αισθήσεις τους για να καταφέρουν να δουν και να επικοινωνήσουν, παρόλο που έχουν κλειστά τα μάτια τους, ώστε να αντιληφθούν τις ειδικές ικανότητες της συμμαθήτριάς τους.

Αλεξοπούλου - Πετράκη, Φ. (2005). *Φίλοι; ... φως φανάρι!* Αθήνα: Ππααδόπουλος

Καθημερινά, δύο κίτρινα σχολικά λεωφορεία συναντιούνται πηγαίνοντας προς το σχολείο σε ένα κόκκινο φανάρι. Επιβάτης του ενός λεωφορείου είναι ο Γιώργος, ένα αγοράκι με πρόβλημα ακοής και του άλλου η Ισμήνη. Ένα πρωινό, ο Γιώργος παίρνει την πρωτοβουλία και χαιρετάει την Ισμήνη μέσα από το παράθυρο του σχολικού. Από τότε, αρχίζουν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν μηνύματα ή ζωγραφιές και να ανυπομονούν να ανάψει το κόκκινο φανάρι στο συγκεκριμένο σημείο της διαδρομής προκειμένου να συναντηθούν. Με τον καιρό, αναπτύσσεται μεταξύ τους μία τρυφερή φιλία. Μία μέρα, τα δύο παιδιά συναντιούνται από κοντά στο μουσείο Φυσικής Ιστορίας όπου έχουν πάει εκδρομή και τα δύο σχολεία. Η Ισμήνη ενθουσιάζεται όταν βλέπει παρκαρισμένο έξω από το μουσείο το σχολικό λεωφορείο του φίλου της και ανυπομονεί να τον συναντήσει επιτέλους από κοντά! Όταν καταφέρνει να τον εντοπίσει από το χαρακτηριστικό κόκκινο καπελάκι του, παρατηρεί ότι στέκεται μαζί με τους συμμαθητές τους γύρω από ένα δάσκαλο ο οποίος του μιλάει στη νοηματική. Η Ισμήνη αντιλαμβάνεται ότι ο Γιώργος είναι κωφός,

ωστόσο αυτό δεν εμποδίζει τους δύο φίλους να τρέξουν ο ένας στην αγκαλιά του άλλου και να χαρούν που κατάφεραν επιτέλους να συναντηθούν από κοντά.

Ψαρούτη, Λ. (2018). Ο Θωμάς. Αθήνα: Ψυχογιός

Το παραμύθι αναφέρεται στις Ειδικές Ανάγκες και συγκεκριμένα στη Νοητική Υστέρηση.

Ο ήρωας του βιβλίου, ο Θωμάς, είναι ένα παιδί με Νοητική Καθυστέρηση. Οι γονείς του τον αγαπούν πολύ και παρά την αρχική τους αντίδραση που τους οδηγεί στην κοινωνική απομόνωση, αποδέχονται τη διαφορετικότητα του, αναγνωρίζουν τα χαρίσματά του και τον βοηθούν να ανταποκριθεί μόνος του στις καθημερινές του ανάγκες. Ο Θωμάς, γράφεται στο Ειδικό Σχολείο όπου κάνει φίλους και καταφέρνει να αναπτύξει ορισμένες δεξιότητες όπως να μάθει να γράφει, να διαβάζει και να κατασκευάζει αντικείμενα από πηλό.

Πολύ σύντομα, ο γυμναστής του σχολείου του, ο κύριος Γεράσιμος, αναγνωρίζει το ταλέντο του στον στίβο και συγκεκριμένα στο τρέξιμο. Έτσι, αναλαμβάνει την εκγύμνασή του και τον προπονεί μαζί με άλλα παιδιά. Η μεγάλη πρόοδος που σημειώνει τον οδηγεί εν τέλει στους Ειδικούς Ολυμπιακούς Αγώνες, στην Αμερική. Εκεί, γίνεται σημαιοφόρος της ελληνικής αποστολής, γνωρίζει παιδιά από άλλες χώρες και αναπτύσσει μαζί τους φιλικές σχέσεις. Ωστόσο, τη στιγμή του αγώνα των 100 μέτρων, συμβαίνει ένα απρόσμενο γεγονός! Ο Γιόμο από την Κέννα, αν και προπορεύεται, χάνει την ισορροπία του και πέφτει κάτω. Ενώ οι άλλοι συναθλητές του προσπερνούν το παιδί, ο Θωμάς, που θα μπορούσε να τερματίσει στη δεύτερη θέση, σταματάει να τρέχει και πλησιάζει το παιδί που βρίσκεται στο έδαφος, ώστε να το βοηθήσει να σηκωθεί. Στη συνέχεια, τρέχουν το υπόλοιπο της διαδρομής μαζί και φτάνουν αγκαλιασμένοι στην γραμμή τερματισμού, ξεσηκώνοντας το κοινό που τους επευφημεί και τους χειροκροτεί ασταμάτητα. Ο Θωμάς, λοιπόν, παρόλο που δεν καταφέρνει να κερδίσει αναδεικνύει μέσω της στάσης του την αξία της ευγενούς

άμιλλας και της συμμετοχής στους Ολυμπιακούς Αγώνες ανεξαρτήτως του τελικού αποτελέσματος. Παράλληλα, μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα που θα δείξει στους αναγνώστες ότι παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Εδικές Ανάγκες έχουν χαρίσματα που μπορούν να αναδείξουν και να διακριθούν σε διάφορους τομείς.

Βακιρτζη, Ε. (2014). *Το Αυγό*. Αθήνα: Πατάκης

Το παραμύθι αναφέρεται στις Ειδικές Ανάγκες και συγκεκριμένα στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Πρωταγωνιστής και αφηγητής αυτής της ιστορίας είναι ο Βίκτωρ, ένα παιδί που φαίνεται λίγο παράξενο. Δεν μιλάει πολύ, αποφεύγει τη βλεμματική επαφή, δεν του αρέσουν οι δυνατοί ήχοι ή τα έντονα χρώματα και δεν κάνει εύκολα καινούριους φίλους. Προτιμά να περνάει χρόνο μόνος του, στριφογυρίζοντας, για ώρες, ανάμεσα στα δάχτυλά του ένα κομμάτι σπάγκο. Όλα αυτά συμβαίνουν γιατί ο Βίκτωρας μοιάζει να ζει σε ένα αυγό, που έχει πολύ σκληρό τσόφλι και στο οποίο το παιδί αφήνει να μπαίνουν πολύ λίγα άτομα. Ένα τέτοιο άτομο που παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του ήρωα είναι η δασκάλα του, η Ελβίρα, που τον αγαπάει και τον βοηθά να ανοίγει τρύπες στο σκληρό τσόφλι του αυγού του. Πρόκειται για ένα βιβλίο που έχει σκοπό να βοηθήσει τους μικρούς αναγνώστες να γνωρίσουν τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του Αυτισμού, κατανοώντας ότι η αγάπη και ο σεβασμός απέναντί τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας που θα τους βοηθήσει να θελήσουν να σπάσουν το κέλυφος του αυγού τους.

Γκρέκου, Γ. (2015). *Το κόκκινο κουτί*. Αθήνα: Ψυχογιός

Το παραμύθι αναφέρεται στις Ειδικές Ανάγκες και συγκεκριμένα στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ).

Ο Νικόλας είναι ένα παιδί έξυπνο, ευαίσθητο, κοινωνικό, αλλά και αφηρημένο, ζωηρό και απρόσεχτο. Πηγαίνει στη Γ΄ Δημοτικού, θέλει να έχει φίλους, όμως συχνά σηκώνεται από τη θέση του, διακόπτει τους άλλους όταν συζητάνε ή τους δίνει την εντύπωση ότι δεν ακούει όταν του μιλάνε. Ωστόσο, δεν έχει κάποιο πρόβλημα ακοής. Υπεύθυνη γι' αυτά που του συμβαίνουν δεν είναι η συμμαθήτριά του η Ντέπυ, όπως νόμιζε, αλλά η ΔΕΠΥ. Η ΔΕΠΥ, η οποία είναι κολουριασμένη σε ένα κόκκινο κουτί με αόρατη κλωστή. Το κουτί είναι αόρατο και ο Νικόλας το κουβαλάει πάντα μαζί του. Όσο δεν δίνει σημασία στη ΔΕΠΥ παραμένει στο κουτί. Πολλές φορές, όμως, η ΔΕΠΥ βγαίνει από το κουτί και τον κάνει να φέρεται με τρόπο που δεν είναι εύκολα κατανοητός από τους άλλους και τους ενοχλεί.

Στο παραμύθι της Γλυκερίας Γκρεκού περιγράφονται οι δυσκολίες που συναντούσε ο μικρός Νικόλας στην καθημερινότητά και τα στάδια που πέρασαν οι γονείς του μέχρι να πάρουν την τελική γνωμάτευση των ειδικών. Γίνεται αναλυτική περιγραφή της συμπεριφοράς του τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Με ευφάνταστο τρόπο παρουσιάζεται η ΔΕΠΥ, κλεισμένη σε ένα κουτί που προσπαθεί αγωνιωδώς να την κρατήσει κλεισμένη ο Νικόλας καθώς αυτή του δημιουργεί προβλήματα χωρίς να ευθύνεται ο ίδιος. Ωστόσο, δεν τα καταφέρνει πάντα...

➤ **2^η Ενότητα**

Η δεύτερη θεματική ενότητα (διάρκειας 3 διδακτικών ωρών) περιλαμβάνει την προβολή μικρής διάρκειας εκπαιδευτικών βίντεο με θέμα ένα συγκεκριμένο είδος ειδικής ανάγκης κάθε φορά. Στα εκπαιδευτικά βίντεο που επιλέχθηκαν, γίνεται προσπάθεια παροχής πληροφοριών για τα χαρακτηριστικά κάθε ειδικής ανάγκης, τον τρόπο που η ειδική ανάγκη επηρεάζει τη ζωή ή/και τη συμπεριφορά των ατόμων, τονίζονται θετικά στοιχεία των ατόμων και περιγράφεται η καθημερινότητά τους. Η προβολή τους έγινε με την βοήθεια του βιντεοπροβολέα στην ολομέλεια της τάξης. Τα παιδιά κάθονταν στα θρανία τους και

παρακολουθούσαν, ενώ η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της προβολής αφηγούνταν, όπου ήταν απαραίτητο, την ιστορία. Η αφήγηση, δηλαδή, έγινε στις περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκαν βίντεο με αφήγηση σε αγγλική γλώσσα. Τα βίντεο που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο του Προγράμματος Παρέμβασης και η ηλεκτρονική διεύθυνση ανάκτησής τους φαίνονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2: Κατάλογος Βίντεο για την 2^η Ενότητα του Προγράμματος Παρέμβασης

Τίτλος Εκπαιδευτικού Βίντεο	Ηλεκτρονική Διεύθυνση	Είδος Ειδικής Ανάγκης
Through the eyes of Deaf Children	https://www.youtube.com/watch?v=9f1o33kOpnI	Προβλήματα Ακοής- Κώφωση
Lucy & Toby – educational animation movie about blindness	https://www.youtube.com/watch?v=eFTrb3ECVrw	Προβλήματα Όρασης - Τύφλωση
Award Winning Short Animation on Disability – A CHANCE	https://www.youtube.com/watch?v=7oOjIFd7JNk	Κινητική Αναπηρία
Touch the sky with Alex Zanardi	https://www.youtube.com/watch?v=V5OE6nYCC18&t=3s	Κινητική Αναπηρία
The dance of heart – Ο χορός της καρδιάς	https://www.youtube.com/watch?v=A6zNYPiUBLY	Σωματική Αναπηρία
Ian (Animated Short Movie)	https://www.youtube.com/watch?v=DpzncGkSqF4	Εγκεφαλική Παράλυση
Everyone Counts: My Friend Isabelle	https://www.youtube.com/watch?v=(549)EveryoneCountsMyFriendIsabelle-YouTube	Νοητική Καθυστέρηση – Σύνδρομο Down
What’s wrong with me? An ADHD story	https://www.youtube.com/watch?v=cz5Mt9_ZpyU	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)
Nancy Learns About Autism- World Autism Awareness Day	https://www.youtube.com/watch?v=o8TpZk-ITiM	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος - ΔΑΦ
Amazing Things Happen – by Alexander Amelines	https://www.youtube.com/watch?v=RbwRrVw-CRo	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος - ΔΑΦ

Μετά την προβολή των βίντεο ακολούθησε ο σχολιασμός τους μέσω οργανωμένης συζήτησης στην ολομέλεια της τάξης (10 – 15 λεπτά). Οι μαθητές απαντώντας σε

καθοδηγητικές ερωτήσεις κλήθηκαν να αναφέρουν το είδος της ειδικής ανάγκης που πραγματεύεται η κάθε ιστορία, να σχολιάσουν τα βασικά σημεία του βίντεο ή της ταινίας μικρού μήκους που παρακολούθησαν, να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά που τους δημιουργήθηκαν.

➤ *3^η Ενότητα*

Οι McHale & Gamble (1987) υποστηρίζουν ότι κάποιος που είναι εξοικειωμένος με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο με αναπηρία είναι σε θέση να εκτιμήσει τις πρόσθετες ανάγκες του ευκολότερα. Ακόμα, σύμφωνα με τους Hutzler et al. (2007), η συμμετοχή σε δραστηριότητες προσομοίωσης ειδικών αναγκών ενδέχεται να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων, να αλλάξει τις στερεοτυπικές τους απόψεις απέναντι στην αναπηρία και να επηρεάσει τις στάσεις τους ως προς τη συμπερίληψη ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ανάλογη είναι και η άποψη άλλων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η προσομοίωση ειδικών αναγκών αποτελεί έναν τρόπο αύξησης της ευαισθητοποίησης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αλλαγής των στάσεών τους (Hurst, Corning, Ferrante, 2012). Ως εκ τούτου, η συμπερίληψη βιωματικών δραστηριοτήτων προσομοίωσης στο Πρόγραμμα Παρέμβασής που σχεδιάστηκε, θεωρήθηκε ότι μπορεί να προκαλέσει μεταστροφή των στάσεων των συμμετεχόντων, καθώς θα είναι σε θέση να αντιληφθούν καλύτερα τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινότητά τους.

Κατά την τρίτη θεματική ενότητα (διάρκεια 2 διδακτικές ώρες) οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων. Στην αυλή του σχολείου διαμορφώθηκαν εκ των προτέρων πέντε (5) σταθμοί προσομοίωσης ειδικών αναγκών που γνώρισαν τα παιδιά κατά τις προηγούμενες ώρες του Προγράμματος Παρέμβασης. Τα μέλη κάθε ομάδες πέρασαν κυκλικά από όλους τους σταθμούς προσομοίωσης. Στόχος της

συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η ανάπτυξη της ευσυναίσθησης των συμμετεχόντων μπαίνοντας στη θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων, η ερευνήτρια παρουσίασε στο σύνολο των συμμετεχόντων τον κάθε σταθμό προσομοίωσης, τα υλικά που θα είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές και τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν. Σε κάθε σταθμό παρευρίσκονταν ένας ενήλικας, έτσι ώστε να επιβλέπει, να βοηθά τους μαθητές κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δραστηριοτήτων και να λύνει τυχόν απορίες.

Αναλυτικότερα, οι βιωματικές δραστηριότητες που κλήθηκαν να συμμετέχουν τα παιδιά, κάποιες από τις οποίες αποτελούν παραλλαγή των δραστηριοτήτων που προτείνονται στο πλαίσιο των προγραμμάτων «*Understanding Friends*» (Faherty & Center, 2011) και «*Awareness: The Key to Friendships*» (Hurst et al., 2012), περιγράφονται ακολούθως. Κατά την πρώτη δραστηριότητα (προσομοίωση προβλημάτων όρασης) τα παιδιά καλύπτοντας τα μάτια τους με ένα ανοιχτόχρωμο μαντήλι, που τους επιτρέπει να έχουν περιορισμένη όραση, κλήθηκαν χρησιμοποιώντας ένα μαστούνι να περάσουν τα εμπόδια που έχουν τοποθετηθεί, να κάτσουν σε μία καρέκλα και να αναγνωρίσουν αντικείμενα, κέρματα ή χαρτονομίσματα και τρισδιάστατα γράμματα. Εναλλακτικά, τα παιδιά φορώντας γυαλιά θαλάσσης που είχαν καλυφθεί με τζελ, ώστε να έχουν περιορισμένη όραση, κάθονταν σε θρανία και καλούνταν να αντιγράψουν ένα κείμενο του επιπέδου της τάξης τους σε ένα φύλλο χαρτί με γραμμές. Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα (προσομοίωση προβλημάτων ακοής) οι μαθητές φορούν ακουστικά από τα οποία ακούγονταν δυνατή μουσική. Ένας συμμαθητής τους αναλάμβανε να τους διαβάσει μία λίστα τριών (3) λέξεων και οι ίδιοι έπρεπε να καταλάβουν τι τους λέει μέσω χειλανάγνωσης. Στο σταθμό της τρίτης δραστηριότητας (προσομοίωση κινητικής αναπηρίας) οι μαθητές έπαιξαν βόλεϊ καθήμενοι στο έδαφος, ενώ στην τέταρτη (προσομοίωση σωματικής αναπηρίας) κλήθηκαν να γράψουν το όνομά τους με πινέλο χρησιμοποιώντας μόνο το

στόμα τους. Κατά την πέμπτη και τελευταία βιωματική δραστηριότητα (προσομοίωση ΔΕΠΥ, δυσκολίας συγκέντρωσης λόγω αδυναμίας φιλτραρίσματος των εξωτερικών περισπασμών) τα παιδιά έπρεπε να συμπληρώσουν σε συγκεκριμένο χρόνο ένα φύλλο εργασίας με ασκήσεις του επιπέδου τους στα Μαθηματικά, ενώ προσπαθούν να τους διασπάσουν την προσοχή τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Μόλις πέρασαν όλα τα μέλη κάθε ομάδας και από τους πέντε σταθμούς προσομοίωσης, συγκεντρώθηκαν μαζί με την ερευνήτρια σε ένα σημείο της αυλής προκειμένου να γίνει συζήτηση για την εμπειρία τους, τις δυσκολίες που συνάντησαν, τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στις δραστηριότητες και τις σκέψεις που έχουν μετά την ολοκλήρωση της 3^{ης} ενότητας.

➤ **4^η Ενότητα**

Για την υλοποίηση της δραστηριότητας της 4^{ης} Ενότητας οι μαθητές παρέμειναν χωρισμένοι στις ομάδες που είχαν ήδη δημιουργηθεί κατά τις δραστηριότητες προσομοίωσης. Η ενότητα αυτή (διάρκειας 2 διδακτικών ωρών), ολοκληρώθηκε σε δύο στάδια. Αρχικά, οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο εργαστήριο Ηλεκτρονικών Υπολογιστών του σχολείου, όπου κλήθηκαν να αναζητήσουν σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες πληροφορίες για προσωπικότητες με ειδικές ανάγκες από την Ελλάδα ή το εξωτερικό που έχουν διακριθεί σε διαφορετικούς τομείς (Helen Keller, Ludwig van Beethoven, Stephen Hawking, Stevie Wonder, Frida Kahlo, Αντώνιος Τσαπατάκης) και εν συνεχεία να συμπληρώσουν ένα ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας με τις βασικότερες πληροφορίες της ζωής κάθε προσώπου.

Κατά τη 2^η διδακτική ώρα, τα παιδιά επέστρεψαν στη δικιά τους αίθουσα διδασκαλίας προκειμένου να παρουσιάσουν τα πρόσωπα που μελέτησαν στην ολομέλεια της τάξης. Αναλυτικότερα, τα μέλη κάθε ομάδας σηκώνονταν με τη σειρά, πρόβαλαν στον βινεοπροβολέα το ηλεκτρονικό φύλλο εργασίας που είχαν ήδη συμπληρώσει και,

αξιοποιώντας τις σημειώσεις τους, παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες το πρόσωπα που μελέτησαν. Τέλος, ανέφεραν τι είναι αυτό που τους έκανε εντύπωση συλλέγοντας πληροφορίες για τη ζωή κάθε προσώπου και απαντούσαν στις ερωτήσεις των συμμαθητών τους.

➤ *5^η Ενότητα*

Η πέμπτη θεματική (διάρκειας 2 διδακτικών ωρών) περιελάμβανε τη δημιουργία μιας ιστορίας από το σύνολο των μαθητών της τάξης με τη βοήθεια του λογισμικού Scratch JR. Οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωση όλων των προηγούμενων ενοτήτων, κλήθηκαν να επιλέξουν από κοινού ένα θέμα που να αφορά τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες και να δημιουργήσουν μία μικρή ιστορία.

Παίρνοντας αφορμή από τα παραμύθια και τα βίντεο που είχαν παρακολουθήσει κατά το προηγούμενο διάστημα, όπου εκτός των δυσκολιών παρουσιάζονταν τα θετικά χαρακτηριστικά και οι δυνατότητες των ατόμων με αναπηρία ή Ειδικές Ανάγκες τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αποφάσισαν, ύστερα από ψηφοφορία, να δημιουργήσουν μία ιστορία με θέμα: *«Τι μπορούν και τι θέλουν να κάνουν τα παιδιά με Ειδικές Ανάγκες»*.

3.3.1 Κύρια εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης

Η κύρια εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης ξεκίνησε μια εβδομάδα μετά την πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου διερεύνησης των στάσεων.

Δύο μήνες πριν την έναρξη του προγράμματος πραγματοποιήθηκε συνάντηση της ερευνήτριας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων της Γ' τάξης. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, έγινε περιληπτική παρουσίαση των στόχων και του περιεχομένου του προγράμματος, προκειμένου να ενημερωθούν και να συναινέσουν στην εφαρμογή του. Επιπλέον, αναλύθηκε η διαδικασία

που θα ακολουθηθεί και οι διδακτικές ώρες που είναι απαραίτητο να διατεθούν για την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τέλος, διαβεβαιώθηκαν ότι τα στοιχεία των παιδιών που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα θα είναι εμπιστευτικά, ενώ θα προσκομίζονταν και αντίστοιχη γραπτή άδεια από το Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Εν συνεχεία, ενημερώθηκαν οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών του τμήματος ως προς το σκοπό της έρευνας, μέσω ανάλογης επιστολής, όπου και ζητήθηκε ενυπόγραφα η συναίνεσή τους για την συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα. Από τα 21 παιδιά του τμήματος συμμετείχαν εν τέλει στην έρευνα τα 20.

Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα Γ΄ Δημοτικού ενός σχολείου του Ρεθύμνου. Η εκπαιδευτική παρέμβαση ξεκίνησε τον Μάιο του 2021 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου χρόνου. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες και ολοκληρώθηκε σε πέντε (5) εβδομάδες. Κάθε εβδομάδα αφιερώνονταν τρεις (3) διδακτικές ώρες στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης και της Μελέτης Περιβάλλοντος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Αποτελέσματα

4.1 Περιγραφική Στατιστική πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

4.1.1 Δημογραφικά στοιχεία και γνώση παιδιού με ΕΕΑ

Στους Πίνακες 3-4 (και τα Γραφήματα 1-6) παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των 40 ερωτηθέντων μαθητών καθώς και οι απαντήσεις τους σχετικά με τον αν γνωρίζουν κάποιο παιδί με ΕΕΑ πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης. Όσον αφορά το φύλο των μαθητών, το 52,5% (N=21) είναι κορίτσια, ενώ το 47,5% (N=19) αγόρια (βλ. Πίνακα 3). Σχετικά με την ηλικία τους, αυτή κυμάνθηκε από τα 8,5 έως και τα 10,42 περίπου έτη, με τον μέσο όρο να διαμορφώνεται στα 9 περίπου έτη (Μ.Ο=9,09±0,43) (βλ. Πίνακα 4). Αναφορικά με την ομάδα στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές, το 50% (N=20) συμμετείχε στην πειραματική ομάδα, και το υπόλοιπο 50% (N=20) στην ομάδα ελέγχου (βλ. Πίνακα 1). Όσον αφορά το εάν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν κάποιο παιδί με ΕΕΑ, το 52,5% (N=21) δήλωσε πως γνωρίζει, ενώ το υπόλοιπο 47,5% (N=19) πως δεν γνωρίζει. Ακόμη, σχετικά με το εάν έχουν στο σχολείο τους κάποιο παιδί με ΕΕΑ, το 60,0% (N=24) δήλωσε πως δεν έχει, ενώ το 40,0% (N=16) πως έχει. Τέλος, το 87,5% (N=35) των μαθητών δήλωσε ότι δεν έχει στην οικογένειά του κάποιο άτομο με ΕΕΑ, ενώ το 12,5% (N=5) ότι έχει (βλ. Πίνακα 1).

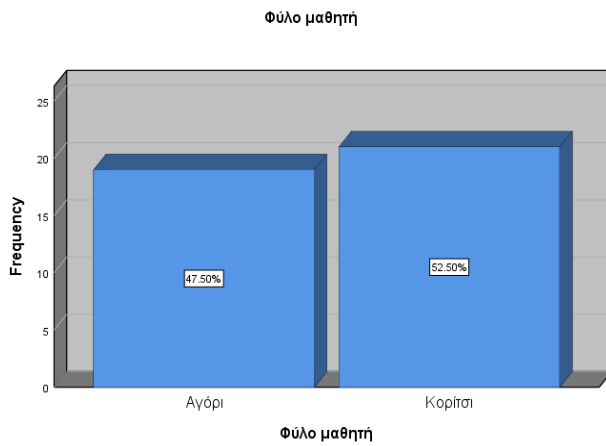
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία και γνώση παιδιού με ΕΕΑ

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο μαθητή	Αγόρι	19	47,5%
	Κορίτσι	21	52,5%
Σε ποια ομάδα συμμετείχε ο μαθητής;	Πειραματική Ομάδα	20	50,0%
	Ομάδα ελέγχου	20	50,0%
Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ;	Όχι	19	47,5%

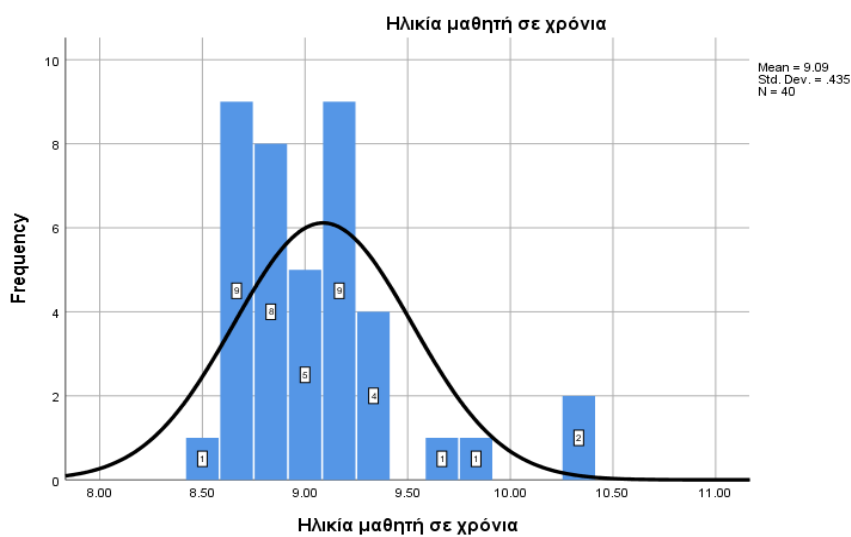
	Ναι	21	52,5%
Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ;	Όχι	24	60,0%
	Ναι	16	40,0%
Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ;	Όχι	35	87,5%
	Ναι	5	12,5%

Πίνακας 4: Ηλικία

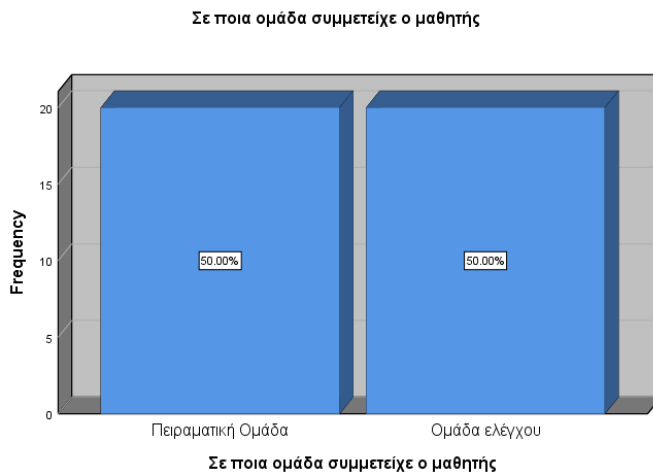
Στατιστικό	Τιμή
Ελάχιστη	8,50
Μέγιστη	10,42
Μ.Ο.	9,09
Τ.Α.	0,43



Γράφημα 1: Φύλο μαθητή

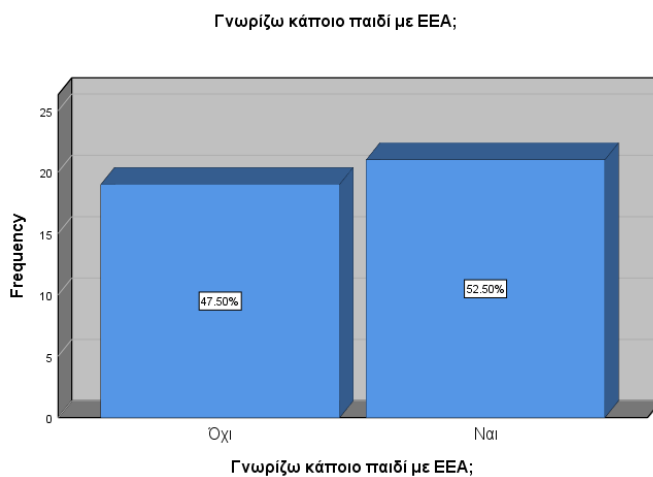


Γράφημα 2: Ηλικία μαθητή σε χρόνια



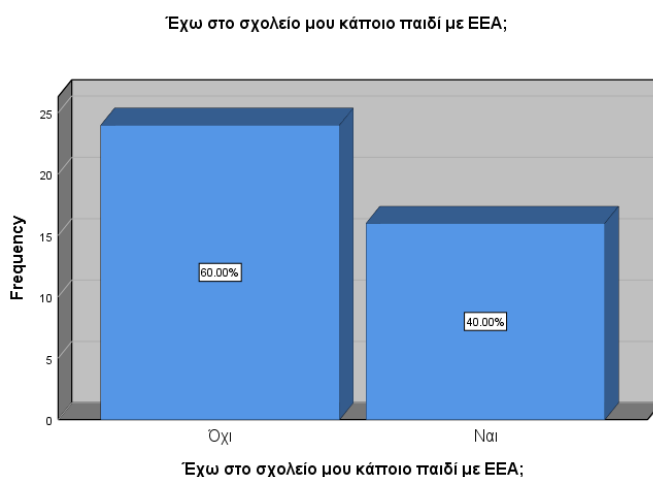
Σε ποια ομάδα συμμετείχε ο μαθητής

Γράφημα 3: Σε ποια ομάδα συμμετείχε ο μαθητής



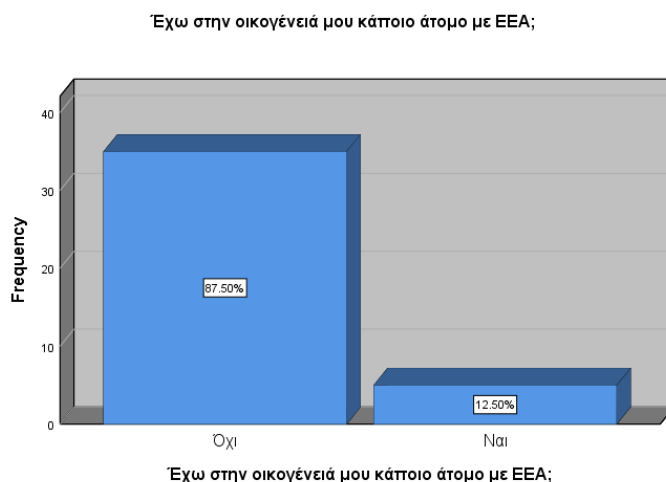
Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ;

Γράφημα 4: Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ;



Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ;

Γράφημα 5: Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ;



Γράφημα 6: Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ;

4.1.2. Γνωστική διάσταση των στάσεων

Στον Πίνακα 5 (και το Γράφημα 7) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης σχετικά με τις προτάσεις που αφορούν τη γνωστική διάσταση των στάσεών τους απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ . Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (0-Διαφωνώ απόλυτα, 1-Διαφωνώ, 2-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 3-Συμφωνώ, 4-Συμφωνώ απόλυτα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται πολλή βοήθεια για να καταφέρουν κάποια πράγματα (M.O.=3,28±0,85), χρειάζονται πολλή προσοχή από τους ενήλικες (M.O.=3,28±0,82), τους αρέσει να παίζουν (M.O.=3,20±0,85) και μπορούν να κάνουν καινούριους φίλους (M.O.=2,90±1,10). Επίσης, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ λυπούνται για τον εαυτό τους (M.O.=2,45±1,30), έχουν πολλά ενδιαφέροντα (M.O.=2,45±1,06) και μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα μόνα τους (M.O.=2,40±1,32).

Ακόμη, δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται σωστά (M.O.=2,33±1,29), είναι συχνά στεναχωρημένα

(M.O.=2,08±1,10), δεν είναι πολύ χαρούμενα (M.O.=2,00±1,29) και είναι τόσο χαρούμενα όσο κι αυτοί (M.O.=1,95±1,15).

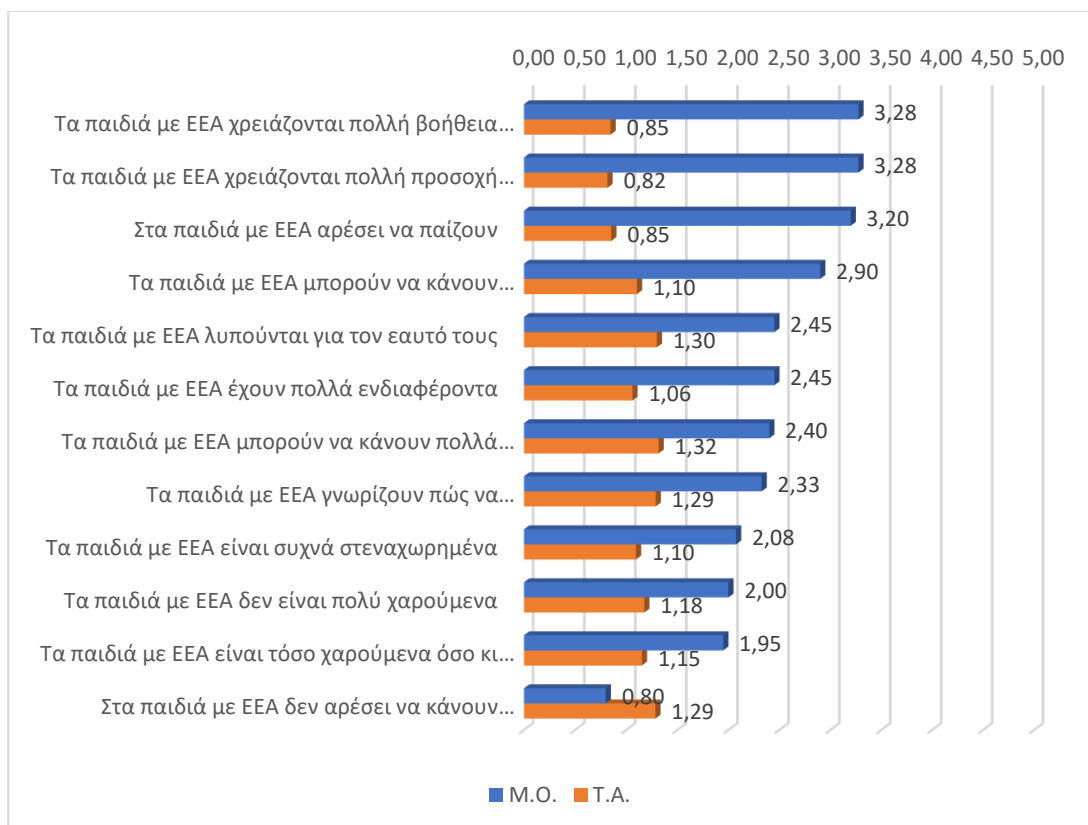
Τέλος, οι μαθητές διαφώνησαν ότι στα παιδιά με ΕΕΑ δεν αρέσει να κάνουν φίλους/φίλες (M.O.=0,80±1,29).

Συμπερασματικά, η γνωστική διάσταση των στάσεων των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ ήταν ουδέτερη (M.O.=2,11±0,52), πριν την εφαρμογή του Προγράμματος

Παρέμβασης.

Πίνακας 5: Γνωστική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση

Πρόταση	M.O.	T.A.
Τα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται πολλή βοήθεια για να καταφέρουν κάποια πράγματα	3,28	0,85
Τα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται πολλή προσοχή από τους ενήλικες	3,28	0,82
Στα παιδιά με ΕΕΑ αρέσει να παίζουν	3,20	0,85
Τα παιδιά με ΕΕΑ μπορούν να κάνουν καινούριους φίλους	2,90	1,10
Τα παιδιά με ΕΕΑ λυπούνται για τον εαυτό τους	2,45	1,30
Τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν πολλά ενδιαφέροντα	2,45	1,06
Τα παιδιά με ΕΕΑ μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα μόνα τους	2,40	1,32
Τα παιδιά με ΕΕΑ γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται σωστά	2,33	1,29
Τα παιδιά με ΕΕΑ είναι συχνά στεναχωρημένα	2,08	1,10
Τα παιδιά με ΕΕΑ δεν είναι πολύ χαρούμενα	2,00	1,18
Τα παιδιά με ΕΕΑ είναι τόσο χαρούμενα όσο κι εγώ	1,95	1,15
Στα παιδιά με ΕΕΑ δεν αρέσει να κάνουν φίλους/φίλες	0,80	1,29
Γνωστική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση	2,11	0,52



Γράφημα 7: Γνωστική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση

4.1.3. Συναισθηματική διάσταση των στάσεων

Στον Πίνακα 6 (και το Γράφημα 8) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης σχετικά με τις προτάσεις που αφορούν τη συναισθηματική διάσταση των στάσεών τους απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (0-Διαφωνώ απόλυτα, 1-Διαφωνώ, 2-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 3-Συμφωνώ, 4-Συμφωνώ απόλυτα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν με το ότι αισθάνονται λύπη για τα παιδιά με ΕΕΑ (M.O.=3,38±1,05), δεν θα τους πείραζε αν ένα παιδί με ΕΕΑ καθόταν στο ίδιο θρανίο με αυτούς στην τάξη (M.O.=2,88±0,99), αισθάνονται άσχημα όταν βλέπουν ένα παιδί με ΕΕΑ (M.O.=2,80±1,24) και θα ένιωθαν χαρούμενοι αν ένα παιδί με ΕΕΑ τους καλούσε στο σπίτι του (M.O.=2,65±1,14).

Ακόμη, δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι θα αισθάνονταν καλά να κάνουν μια σχολική εργασία με ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,33±1,07), θα τους άρεσε να μένει στο διπλανό σπίτι ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,33±0,83) και θα διασκεδάζαν αν ήταν μαζί με ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,20±1,11).

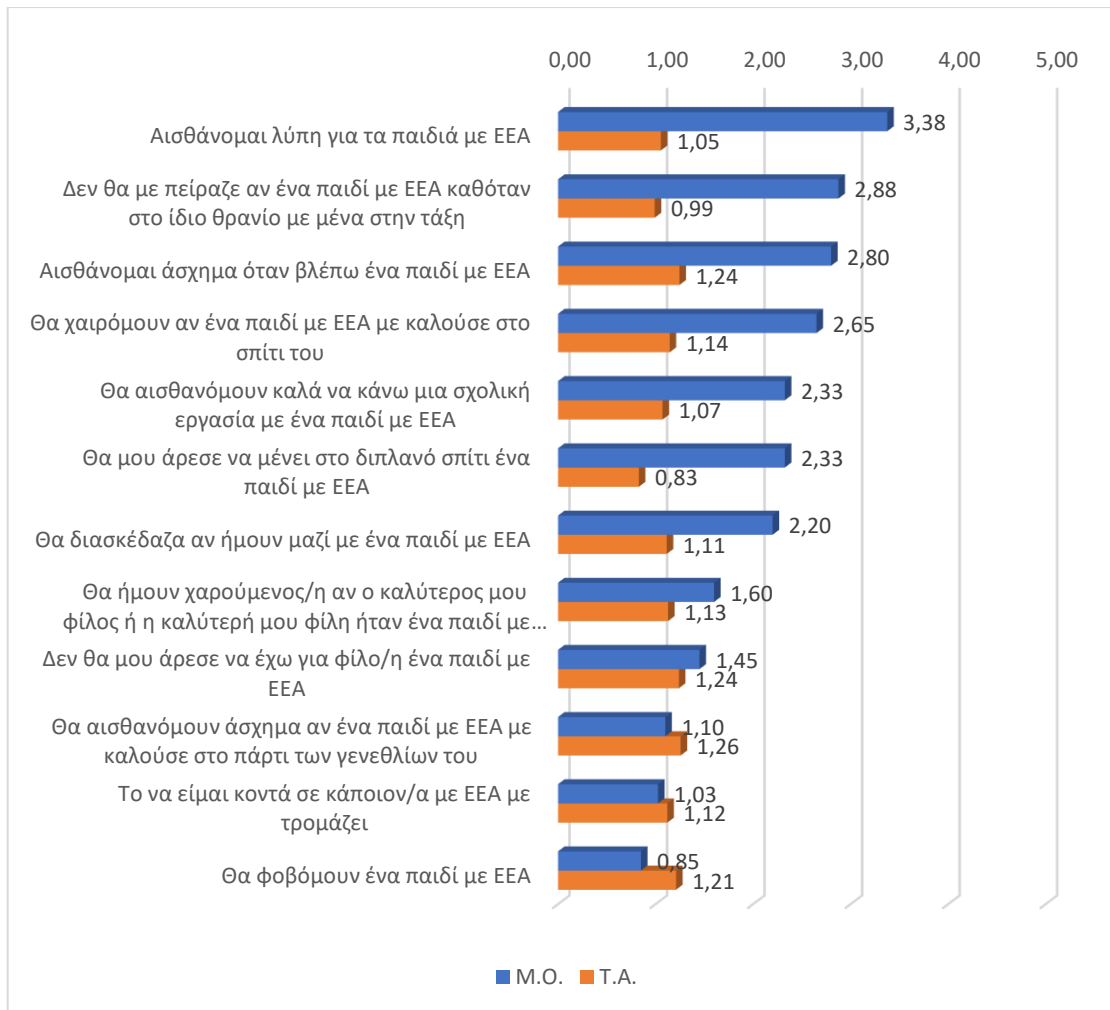
Επίσης, δήλωσαν πως διαφωνούν έως είναι ουδέτεροι ότι θα ήταν χαρούμενοι αν ο καλύτερός τους φίλος ή η καλύτερή τους φίλη ήταν ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=1,60±1,13) και ότι δε θα τους άρεσε να έχουν για φίλο ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=1,45±1,24).

Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν πως διαφωνούν με το ότι θα αισθάνονταν άσχημα αν ένα παιδί με ΕΕΑ τους καλούσε στο πάρτι των γενεθλίων του (Μ.Ο.=1,10±1,26), ότι τους τρομάζει να είναι κοντά σε κάποιον/α με ΕΕΑ (Μ.Ο.=1,03±1,12) και ότι θα φοβόντουσαν ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=0,85±1,21).

Συμπερασματικά, η συναισθηματική διάσταση των στάσεων των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ ήταν ουδέτερη (Μ.Ο.=2,28±0,58), πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.

Πίνακας 6: Συναισθηματική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Αισθάνομαι λύπη για τα παιδιά με ΕΕΑ	3,38	1,05
Δεν θα με πείραζε αν ένα παιδί με ΕΕΑ καθόταν στο ίδιο θρανίο με μένα στην τάξη	2,88	0,99
Αισθάνομαι άσχημα όταν βλέπω ένα παιδί με ΕΕΑ	2,80	1,24
Θα χαιρόμουν αν ένα παιδί με ΕΕΑ με καλούσε στο σπίτι του	2,65	1,14
Θα αισθανόμουν καλά να κάνω μια σχολική εργασία με ένα παιδί με ΕΕΑ	2,33	1,07
Θα μου άρεσε να μένει στο διπλανό σπίτι ένα παιδί με ΕΕΑ	2,33	0,83
Θα διασκεδάζα αν ήμουν μαζί με ένα παιδί με ΕΕΑ	2,20	1,11
Θα ήμουν χαρούμενος/η αν ο καλύτερος μου φίλος ή η καλύτερή μου φίλη ήταν ένα παιδί με ΕΕΑ	1,60	1,13
Δεν θα μου άρεσε να έχω για φίλο/η ένα παιδί με ΕΕΑ	1,45	1,24
Θα αισθανόμουν άσχημα αν ένα παιδί με ΕΕΑ με καλούσε στο πάρτι των γενεθλίων του	1,10	1,26
Το να είμαι κοντά σε κάποιον/α με ΕΕΑ με τρομάζει	1,03	1,12
Θα φοβόμουν ένα παιδί με ΕΕΑ	0,85	1,21
Συναισθηματική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση	2,28	0,58



Γράφημα 8: Συναισθηματική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση

4.1.4 Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων

Στον Πίνακα 7 (και το Γράφημα 9) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης σχετικά με προτάσεις που αφορούν τη συμπεριφορική διάσταση των στάσεών τους απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (0-Διαφωνώ απόλυτα, 1-Διαφωνώ, 2-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 3-Συμφωνώ, 4-Συμφωνώ απόλυτα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα ότι θα υποστήριζαν ένα παιδί με ΕΕΑ αν οι άλλοι το πείραζαν (Μ.Ο.=3,45 ±0,55) και πως συμφωνούν ότι δεν θα τους πείραζε να «χάσουν» το διάλειμμα στο σχολείο για να κάνουν παρέα με ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,85±1,25), ενώ δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ότι θα καλούσαν ένα παιδί με ΕΕΑ στο πάρτι των γενεθλίων τους (Μ.Ο.=2,50±1,09).

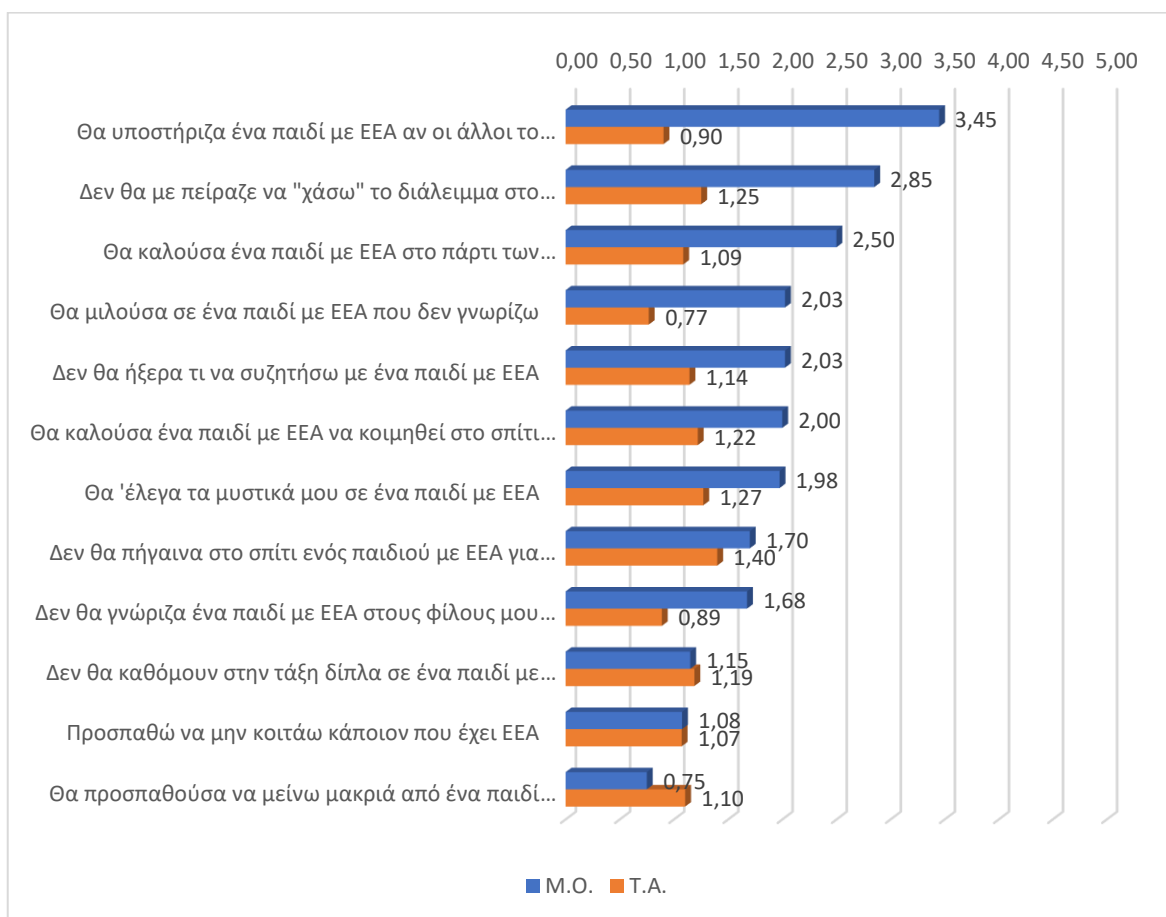
Επίσης, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι με το ότι θα μιλούσαν σε ένα παιδί με ΕΕΑ που δεν γνωρίζουν (Μ.Ο.=2,03±0,77), δεν θα ήξεραν τι να συζητήσουν μαζί του (Μ.Ο.=2,03±1,14), θα το καλούσαν να κοιμηθεί στο σπίτι τους το βράδυ (Μ.Ο.=2,00±1,22), θα του έλεγαν τα μυστικά τους (Μ.Ο.=1,98±1,27), δεν θα πήγαιναν στο σπίτι του για να παίξουν (Μ.Ο.=1,70±1,40) και δεν θα το γνώριζαν στους φίλους τους (Μ.Ο.=1,68±0,89).

Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν πως διαφωνούν με το ότι δεν θα κάθονταν στην τάξη δίπλα σε ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=1,15±1,19), ότι προσπαθούν να μην κοιτάνε κάποιον που έχει ΕΕΑ (Μ.Ο.=1,08±1,07) και θα προσπαθούσαν να μείνουν μακριά από ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=0,75±1,10).

Συμπερασματικά, η συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ ήταν ουδέτερη έως θετική (Μ.Ο.=2,54±0,61), πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.

Πίνακας 7: Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Θα υποστήριζα ένα παιδί με ΕΕΑ αν οι άλλοι το πείραζαν	3,45	0,90
Δεν θα με πείραζε να "χάσω" το διάλειμμα στο σχολείο, για να κάνω παρέα με ένα παιδί με ΕΕΑ	2,85	1,25
Θα καλούσα ένα παιδί με ΕΕΑ στο πάρτι των γενεθλίων μου	2,50	1,09
Θα μιλούσα σε ένα παιδί με ΕΕΑ που δεν γνωρίζω	2,03	0,77
Δεν θα ήξερα τι να συζητήσω με ένα παιδί με ΕΕΑ	2,03	1,14
Θα καλούσα ένα παιδί με ΕΕΑ να κοιμηθεί στο σπίτι μου το βράδυ	2,00	1,22
Θα 'έλεγα τα μυστικά μου σε ένα παιδί με ΕΕΑ	1,98	1,27
Δεν θα πήγαινα στο σπίτι ενός παιδιού με ΕΕΑ για να παίξουμε	1,70	1,40
Δεν θα γνώριζα ένα παιδί με ΕΕΑ στους φίλους μου ή στις φίλες μου	1,68	0,89
Δεν θα καθόμουν στην τάξη δίπλα σε ένα παιδί με ΕΕΑ	1,15	1,19
Προσπαθώ να μην κοιτάω κάποιον που έχει ΕΕΑ	1,08	1,07
Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από ένα παιδί με ΕΕΑ	0,75	1,10
Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων πριν την Παρέμβαση	2,54	0,61



Γράφημα 9: Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων πριν την παρέμβαση

4.2 Περιγραφική Στατιστική μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

4.2.1. Γνωστική διάσταση των στάσεων

Στον Πίνακα 10 (και το Γράφημα 16) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών, μετά την παρέμβαση, σχετικά με προτάσεις που αφορούν τη γνωστική διάσταση των στάσεών τους απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (0-Διαφωνώ απόλυτα, 1-Διαφωνώ, 2-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 3-Συμφωνώ, 4-Συμφωνώ απόλυτα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν ότι στα παιδιά με ΕΕΑ αρέσει να παίζουν (Μ.Ο.=3,25±0,81), ότι μπορούν να κάνουν καινούριους φίλους (Μ.Ο.=3,15±0,83), ότι χρειάζονται πολλή προσοχή από τους ενήλικες (Μ.Ο.=3,13±0,85) αλλά και πολλή βοήθεια για να καταφέρουν κάποια πράγματα (Μ.Ο.=3,13±0,88). Επίσης, δήλωσαν πως συμφωνούν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα μόνα τους (Μ.Ο.=2,80±1,18), έχουν πολλά ενδιαφέροντα (Μ.Ο.=2,78±1,00) και γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται σωστά (Μ.Ο.=2,68±1,21).

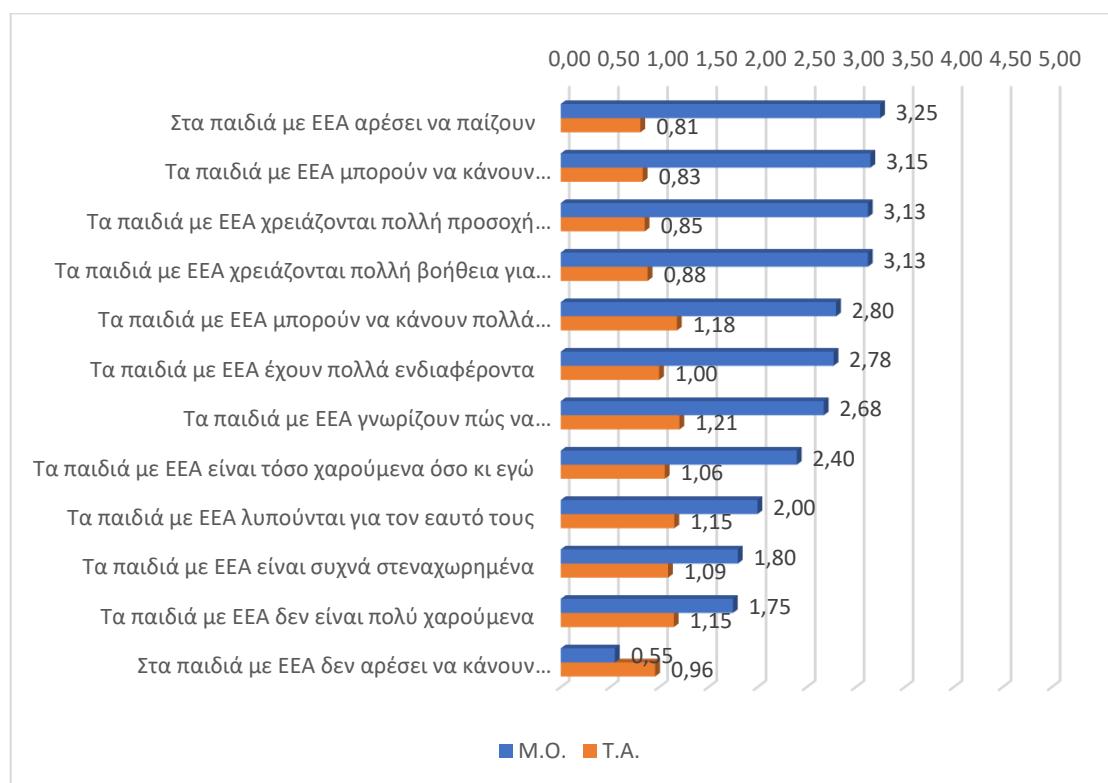
Ακόμη, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ είναι τόσο χαρούμενα όσο κι αυτοί (Μ.Ο.=2,40±1,06), ενώ ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με το ότι τα παιδιά με ΕΕΑ λυπούνται για τον εαυτό τους (Μ.Ο.=2,00±1,15), είναι συχνά στεναχωρημένα (Μ.Ο.=1,80±1,09), και δεν είναι πολύ χαρούμενα (Μ.Ο.=1,75±1,15).

Τέλος, οι μαθητές διαφώνησαν απόλυτα έως διαφώνησαν ότι στα παιδιά με ΕΕΑ δεν αρέσει να κάνουν φίλους/φίλες (Μ.Ο.=0,55±0,96).

Συμπερασματικά, **η γνωστική διάσταση των στάσεων των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ ήταν ουδέτερη** (Μ.Ο.=2,39±0,50), **μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.**

Πίνακας 8: Γνωστική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Στα παιδιά με ΕΕΑ αρέσει να παίζουν	3,25	0,81
Τα παιδιά με ΕΕΑ μπορούν να κάνουν καινούριους φίλους	3,15	0,83
Τα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται πολλή προσοχή από τους ενήλικες	3,13	0,85
Τα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται πολλή βοήθεια για να καταφέρουν κάποια πράγματα	3,13	0,88
Τα παιδιά με ΕΕΑ μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα μόνα τους	2,80	1,18
Τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν πολλά ενδιαφέροντα	2,78	1,00
Τα παιδιά με ΕΕΑ γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται σωστά	2,68	1,21
Τα παιδιά με ΕΕΑ είναι τόσο χαρούμενα όσο κι εγώ	2,40	1,06
Τα παιδιά με ΕΕΑ λυπούνται για τον εαυτό τους	2,00	1,15
Τα παιδιά με ΕΕΑ είναι συχνά στεναχωρημένα	1,80	1,09
Τα παιδιά με ΕΕΑ δεν είναι πολύ χαρούμενα	1,75	1,15
Στα παιδιά με ΕΕΑ δεν αρέσει να κάνουν φίλους/φίλες	0,55	0,96
Γνωστική διάσταση των στάσεων μετά την παρέμβαση	2,39	0,50

**Γράφημα 10:** Γνωστική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση

4.2.2 Συναισθηματική διάσταση των στάσεων

Στον Πίνακα 11 (και το Γράφημα 17) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών μετά την παρέμβαση σχετικά με προτάσεις που αφορούν τη συναισθηματική διάσταση των στάσεών τους απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε

πενταβάθμια κλίμακα Likert (0-Διαφωνώ απόλυτα, 1-Διαφωνώ, 2-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 3-Συμφωνώ, 4-Συμφωνώ απόλυτα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν με το ότι δεν θα τους πείραζε αν ένα παιδί με ΕΕΑ καθόταν στο ίδιο θρανίο με αυτούς στην τάξη (Μ.Ο.=3,08±1,07), θα αισθάνονταν χαρά αν ένα παιδί με ΕΕΑ τους καλούσε στο σπίτι του (Μ.Ο.=3,05±0,88), θα αισθάνονταν καλά να κάνουν μια σχολική εργασία με ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,90±0,93), αισθάνονται λύπη για τα παιδιά με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,88±1,20), και θα τους άρεσε να μένει στο διπλανό σπίτι ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,65±0,80).

Ακόμη, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν ότι θα διασκέδαζαν αν ήταν μαζί με ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,50±1,06), ενώ ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με το ότι αισθάνονται άσχημα όταν βλέπουν ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,28±1,40) και θα ήταν χαρούμενοι αν ο καλύτερος τους φίλος ή η καλύτερή τους φίλη ήταν ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,08±0,94).

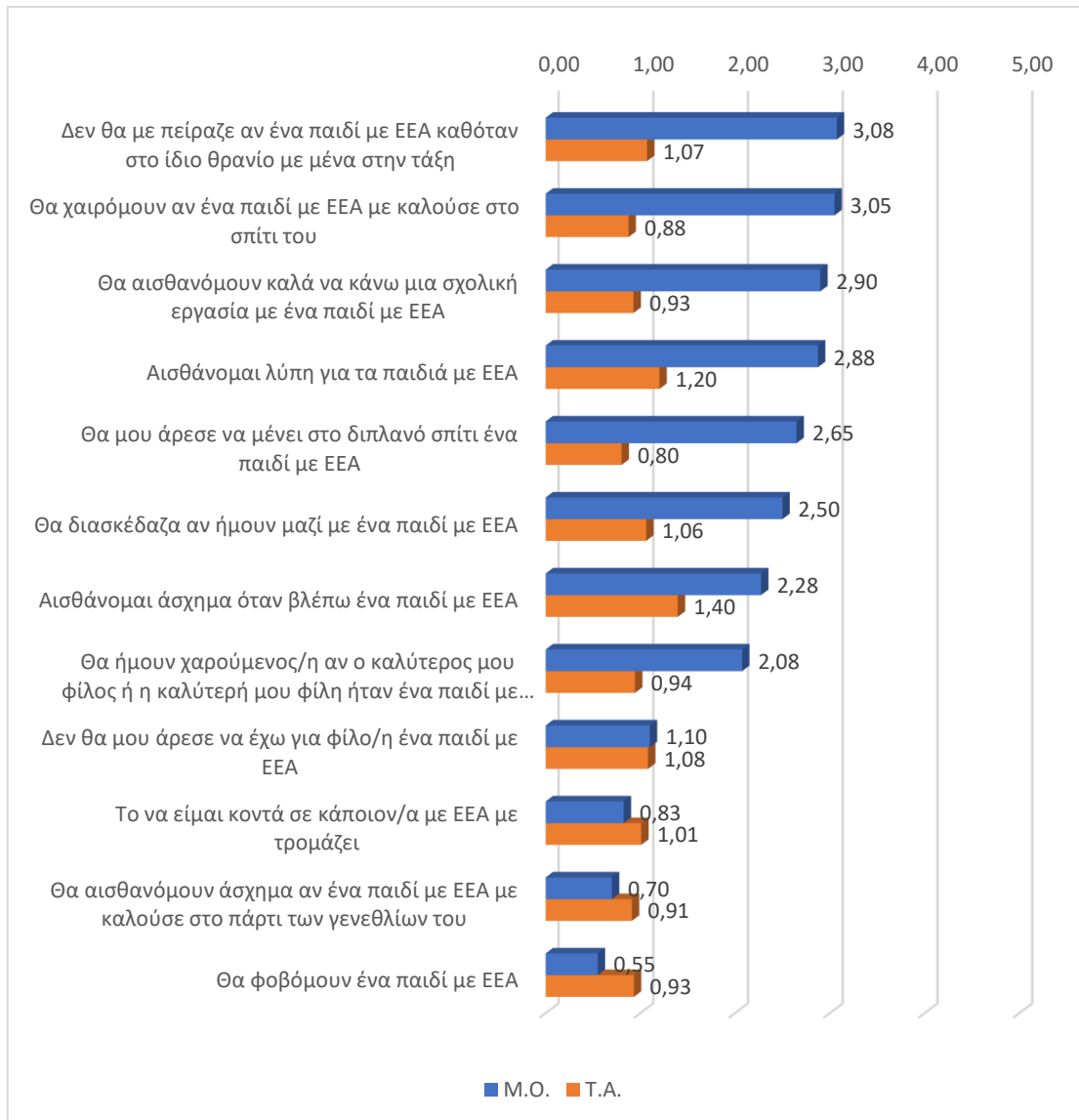
Επίσης, δήλωσαν πως διαφωνούν ότι δε θα τους άρεσε να έχουν για φίλο ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=1,10±1,08), ότι τους τρομάζει να είναι κοντά σε κάποιον/α με ΕΕΑ (Μ.Ο.=0,83±1,01) και ότι θα αισθάνονταν άσχημα αν ένα παιδί με ΕΕΑ τους καλούσε στο πάρτι των γενεθλίων του (Μ.Ο.=0,70±0,91). Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν πως διαφωνούν απόλυτα έως διαφωνούν με το ότι θα φοβόταν ένα παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=0,55±0,93).

Συμπερασματικά, η συναισθηματική διάσταση των στάσεων των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ ήταν θετική (Μ.Ο.=2,66±0,62), μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.

Πίνακας 9: Συναισθηματική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δεν θα με πείραζε αν ένα παιδί με ΕΕΑ καθόταν στο ίδιο θρανίο με μένα στην τάξη	3,08	1,07
Θα χαιρόμουν αν ένα παιδί με ΕΕΑ με καλούσε στο σπίτι του	3,05	0,88
Θα αισθανόμουν καλά να κάνω μια σχολική εργασία με ένα παιδί με ΕΕΑ	2,90	0,93
Αισθάνομαι λύπη για τα παιδιά με ΕΕΑ	2,88	1,20
Θα μου άρεσε να μένει στο διπλανό σπίτι ένα παιδί με ΕΕΑ	2,65	0,80
Θα διασκέδαζα αν ήμουν μαζί με ένα παιδί με ΕΕΑ	2,50	1,06
Αισθάνομαι άσχημα όταν βλέπω ένα παιδί με ΕΕΑ	2,28	1,40

Θα ήμουν χαρούμενος/η αν ο καλύτερος μου φίλος ή η καλύτερή μου φίλη ήταν ένα παιδί με ΕΕΑ	2,08	0,94
Δεν θα μου άρεσε να έχω για φίλο/η ένα παιδί με ΕΕΑ	1,10	1,08
Το να είμαι κοντά σε κάποιον/α με ΕΕΑ με τρομάζει	0,83	1,01
Θα αισθανόμουν άσχημα αν ένα παιδί με ΕΕΑ με καλούσε στο πάρτι των γενεθλίων του	0,70	0,91
Θα φοβόμουν ένα παιδί με ΕΕΑ	0,55	0,93
Συναισθηματική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση	2,66	0,62



Γράφημα 11: Συναισθηματική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση

4.2.3 Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων

Στον Πίνακα 12 (και το Γράφημα 18) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης σχετικά με προτάσεις

που αφορούν τη συμπεριφορική διάσταση των στάσεών τους απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (0-Διαφωνώ απόλυτα, 1-Διαφωνώ, 2-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 3-Συμφωνώ, 4-Συμφωνώ απόλυτα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές δήλωσαν πως συμφωνούν έως συμφωνούν απόλυτα ότι θα υποστήριζαν ένα παιδί με ΕΕΑ αν οι άλλοι το πείραζαν (M.O.=3,53±0,75), ενώ συμφωνούν ότι δεν θα τους πείραζε να «χάσουν» το διάλειμμα στο σχολείο, για να κάνουν παρέα με ένα παιδί με ΕΕΑ (M.O.=3,33±0,89) και θα καλούσαν ένα παιδί με ΕΕΑ στο πάρτι των γενεθλίων τους (M.O.=2,98 ±0,95).

Επίσης, δήλωσαν πως είναι ουδέτεροι έως συμφωνούν με το ότι θα μιλούσαν σε ένα παιδί με ΕΕΑ που δεν γνωρίζουν (M.O.=2,60±0,81) και θα το καλούσαν να κοιμηθεί στο σπίτι τους το βράδυ (M.O.=2,43±1,08).

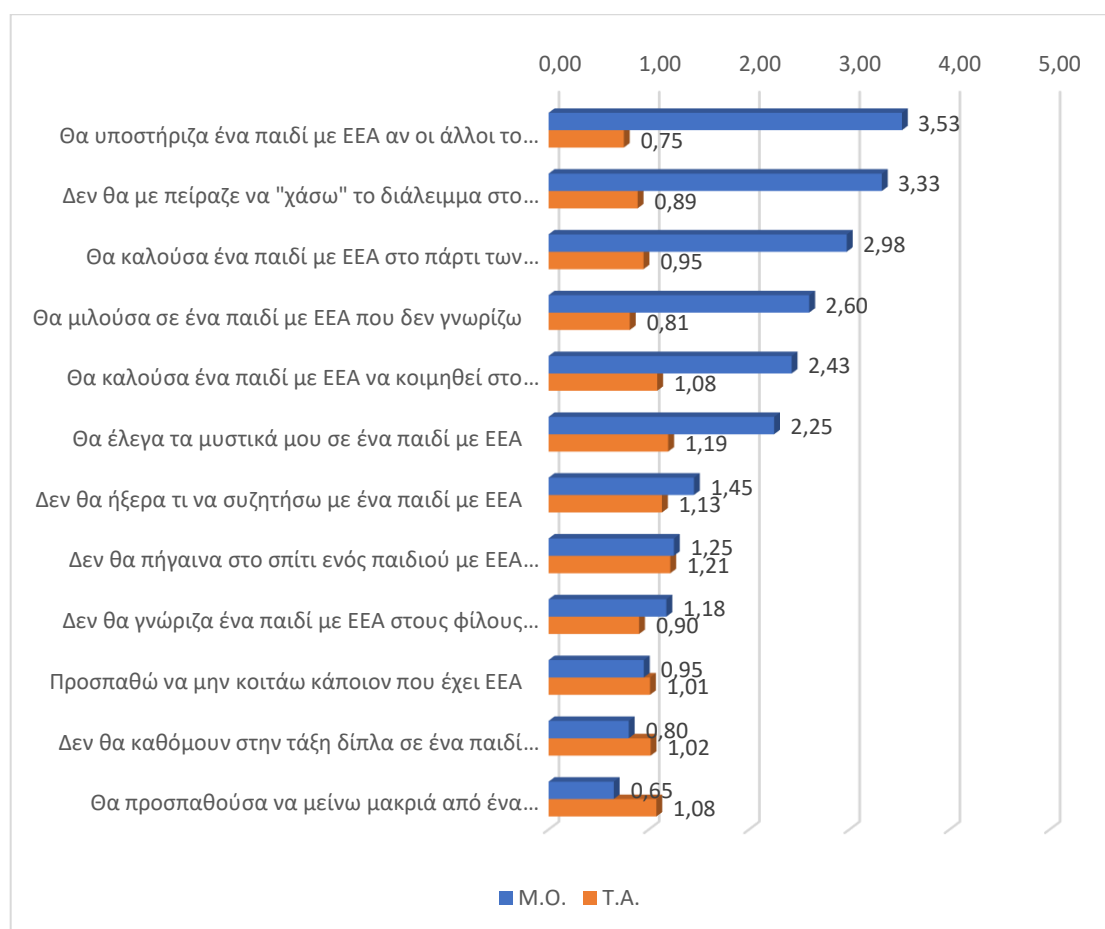
Ακόμη, δήλωσαν πως ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι θα έλεγαν τα μυστικά τους σε ένα παιδί με ΕΕΑ (M.O.=2,25±1,19), ενώ διαφωνούν έως είναι ουδέτεροι πως δεν θα ήξεραν τι να συζητήσουν μαζί του (M.O.=1,45±1,13).

Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν πως διαφωνούν με το ότι δεν θα πήγαιναν στο σπίτι ενός παιδιού με ΕΕΑ για να παίξουν (M.O.=1,25±1,21), δεν θα το γνώριζαν στους φίλους τους (M.O.=1,18±0,90), ότι προσπαθούν να μην κοιτάν κάποιον που έχει ΕΕΑ (M.O.=0,95±1,01), δεν θα κάθονταν στην τάξη δίπλα σε ένα παιδί με ΕΕΑ (M.O.=0,80±1,02) και θα προσπαθούσαν να μείνουν μακριά από ένα παιδί με ΕΕΑ (M.O.=0,65±1,08).

Συμπερασματικά, **η συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ ήταν θετική** (M.O.=2,90±0,58), **μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.**

Πίνακας 10: Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Θα υποστήριζα ένα παιδί με ΕΕΑ αν οι άλλοι το πείραζαν	3,53	0,75
Δεν θα με πείραζε να "χάσω" το διάλειμμα στο σχολείο, για να κάνω παρέα με ένα παιδί με ΕΕΑ	3,33	0,89
Θα καλούσα ένα παιδί με ΕΕΑ στο πάρτι των γενεθλίων μου	2,98	0,95
Θα μιλούσα σε ένα παιδί με ΕΕΑ που δεν γνωρίζω	2,60	0,81
Θα καλούσα ένα παιδί με ΕΕΑ να κοιμηθεί στο σπίτι μου το βράδυ	2,43	1,08
Θα έλεγα τα μυστικά μου σε ένα παιδί με ΕΕΑ	2,25	1,19
Δεν θα ήξερα τι να συζητήσω με ένα παιδί με ΕΕΑ	1,45	1,13
Δεν θα πήγαινα στο σπίτι ενός παιδιού με ΕΕΑ για να παίξουμε	1,25	1,21
Δεν θα γνώριζα ένα παιδί με ΕΕΑ στους φίλους μου ή στις φίλες μου	1,18	0,90
Προσπαθώ να μην κοιτάω κάποιον που έχει ΕΕΑ	0,95	1,01
Δεν θα καθόμουν στην τάξη δίπλα σε ένα παιδί με ΕΕΑ	0,80	1,02
Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από ένα παιδί με ΕΕΑ	0,65	1,08
Συμπεριφορική στάση μετά την παρέμβαση	2,90	0,58



Γράφημα 12: Συμπεριφορική διάσταση μετά την Παρέμβαση

4.3 Επαγωγική Στατιστική

Έλεγχος αξιοπιστίας και δημιουργία παραγόντων

Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία, αφού οι τιμές Cronbach Alpha των παραγόντων είναι μεγαλύτερες από 0,6. Συγκεκριμένα ο παράγοντας «Γνωστική διάσταση των στάσεων στάση (πριν)» είχε αξιοπιστία $\alpha=0,673$, η «Συναισθηματική διάσταση των στάσεων (πριν)» $\alpha=0,755$ και η «Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων (πριν)» $\alpha=0,787$. Ακόμα, η «Γνωστική διάσταση των στάσεων (μετά)» $\alpha=0,716$, η «Συναισθηματική διάσταση των στάσεων (μετά)» $\alpha=0,837$ και η «Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων (μετά)» $\alpha=0,810$. Λόγω της ικανοποιητικής εσωτερικής αξιοπιστίας που προέκυψε στους παράγοντες, οι μεταβλητές τους ομαδοποιήθηκαν με τη χρήση του αμερόληπτου εκτιμητή της μέσης τιμής.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Μεταβλητή	Cronbach's Alpha
Γνωστική διάσταση (πριν)	3, 5, 8R, 11R, 14R, 17, 19, 24R, 27, 30R, 33, 36R	0,673
Συναισθηματική διάσταση (πριν)	1, 6R, 10R, 13, 15, 18R, 21, 23, 26R, 28R, 31, 34R	0,755
Συμπεριφορική διάσταση (πριν)	2R, 4R, 7, 9, 12, 16R, 20R, 22R, 25, 29, 32R, 35	0,787
Γνωστική διάσταση (μετά)	3, 5, 8R, 11R, 14R, 17, 19, 24R, 27, 30R, 33, 36R	0,716
Συναισθηματική διάσταση (μετά)	1, 6R, 10R, 13, 15, 18R, 21, 23, 26R, 28R, 31, 34R	0,837
Συμπεριφορική διάσταση (μετά)	2R, 4R, 7, 9, 12, 16R, 20R, 22R, 25, 29, 32R, 35	0,810

1ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι στάσεις των ΤΑ μαθητών απέναντι σε παιδιά με ΕΕΑ πριν από την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης και ποιες μετά την εφαρμογή του προγράμματος βάσει του αν ανήκουν στην πειραματική ομάδα ή την ομάδα παρέμβασης;

➤ **Πειραματική ομάδα**

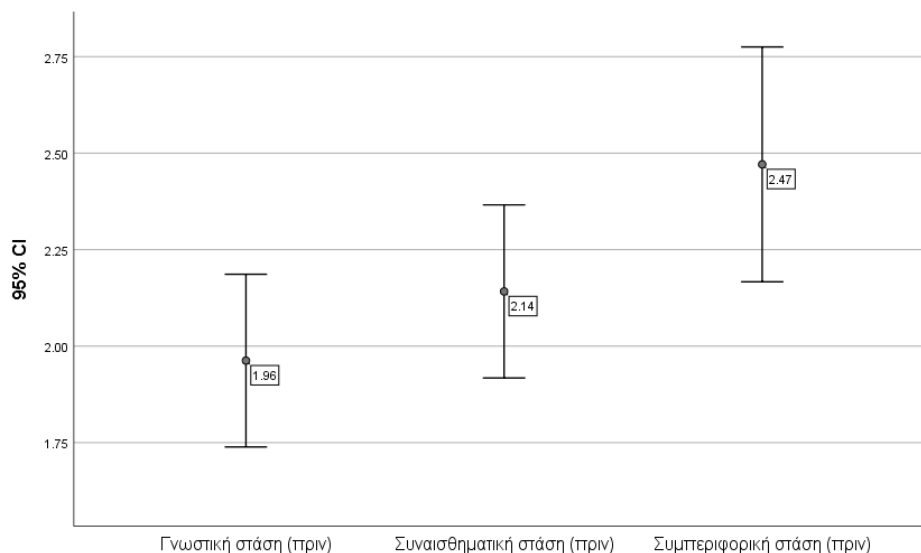
Πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

Στον Πίνακα 14 (και το Γράφημα 19) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι στα άτομα με ΕΕΑ πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας είναι ουδέτερη έως θετική (Μ.Ο.=2,47±0,65), ενώ η συναισθηματική (Μ.Ο.=2,14±0,48) και γνωστική (Μ.Ο.=2,14±0,48) τους διάσταση είναι ουδέτερη.

Πίνακας 12: Περιγραφική των παραγόντων που αφορούν τη στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (πριν την Παρέμβαση)

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Γνωστική διάσταση	1,96	0,48
Συναισθηματική διάσταση	2,14	0,48
Συμπεριφορική διάσταση	2,47	0,65



Γράφημα 13: Error bars των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (πριν την Παρέμβαση)

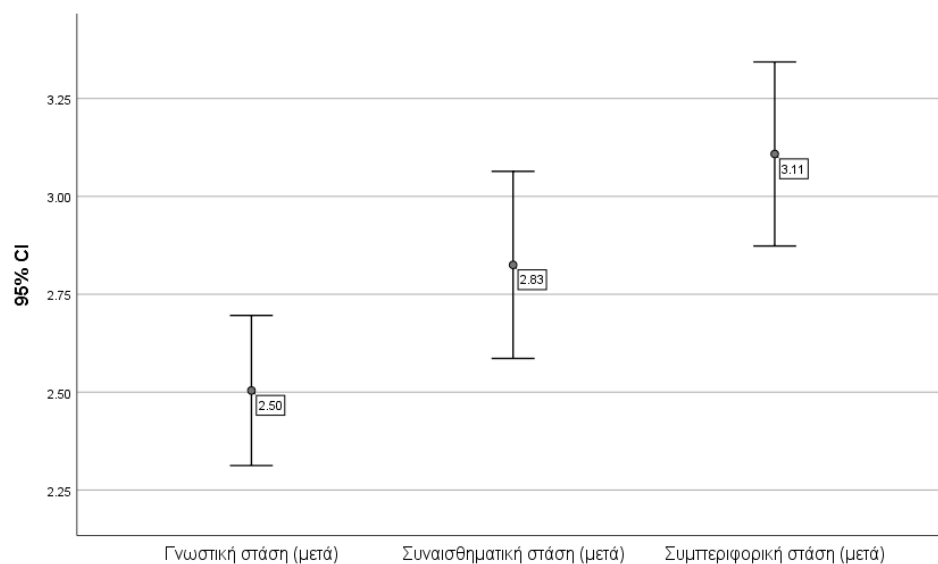
Μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

Στον Πίνακα 15 (και το Γράφημα 20) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η συναισθηματική (Μ.Ο.=2,83±0,51) και συμπεριφορική διάσταση (Μ.Ο.=3,11±0,50) των στάσεων των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους του με ΕΕΑ είναι θετική, ενώ η γνωστική διάσταση των στάσεών τους τείνει να είναι θετική (Μ.Ο.=2,50±0,40).

Πίνακας 13: Περιγραφική των παραγόντων που αφορούν τη στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (μετά την Παρέμβαση)

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Γνωστική διάσταση	2,50	0,41
Συναισθηματική διάσταση	2,83	0,51
Συμπεριφορική διάσταση	3,11	0,50



Γράφημα 14: Error bars των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (μετά)

Σύγκριση των τριών διαστάσεων των στάσεων των παιδιών της πειρατικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή της Παρέμβασης

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του paired samples t-test μεταξύ των τριών διαστάσεων των στάσεων των μαθητών/τριων της πειραματικής ομάδας απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ πριν και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών στα ζεύγη «Γνωστική διάσταση των στάσεων (πριν) -Γνωστική διάσταση των στάσεων (μετά)» ($t(19) = -4,029, p=0,001$), «Συναισθηματική διάσταση των στάσεων (πριν) -Συναισθηματική διάσταση των στάσεων (μετά)» ($t(19) = -4,391, p<0,001$), «Συμπεριφορική διάσταση των στάσεων (πριν) -Συμπεριφορική στάση (μετά)» ($t(19) = -3,878, p=0,001$).

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 14 προκύπτει ότι:

- Για τη «Γνωστική διάσταση» ο μέσος όρος των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας πριν την Παρέμβαση ήταν $M.O.=1,96$ (με τυπική απόκλιση 0,48), ενώ ο μέσος όρος τους μετά την Παρέμβαση ήταν $M.O.=2,50$ (με τυπική απόκλιση 0,41). Η διαφορά αυτή είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ($t = -4,029, \beta.ε.=19$ και $p=0,001$).
- Για τη «Συναισθηματική διάσταση» ο μέσος όρος των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας πριν την Παρέμβαση ήταν $M.O.=2,14$ (με τυπική απόκλιση 0,48), ενώ ο μέσος όρος τους μετά την Παρέμβαση ήταν $M.O.=2,83$ (με τυπική απόκλιση 0,51). Η διαφορά αυτή είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ($t = -4,391, \beta.ε.=19$ και $p<0,001$).
- Για την «Συμπεριφορική διάσταση» ο μέσος όρος των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας πριν την Παρέμβαση ήταν $M.O.=2,47$ (με τυπική απόκλιση 0,65), ενώ ο μέσος όρος τους μετά την Παρέμβαση ήταν $M.O.=3,11$ (με τυπική απόκλιση 0,50). Η διαφορά αυτή είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ($t = -3,878, \beta.ε.=19$ και $p=0,001$).

Πίνακας 14: Παράγοντες πριν * Παράγοντες μετά, paired samples t-test (πειραματική ομάδα)

Ζεύγος	Παράγοντας	M.O.	N	t	df	p
1	Γνωστική διάσταση (πριν)	1,96	20	-4,029	19	0,001
	Γνωστική διάσταση (μετά)	2,50	20			
2	Συναισθηματική διάσταση (πριν)	2,14	20	-4,391	19	<0,001
	Συναισθηματική διάσταση (μετά)	2,83	20			
3	Συμπεριφορική διάσταση (πριν)	2,47	20	-3,878	19	0,001
	Συμπεριφορική διάσταση (μετά)	3,11	20			

➤ **Ομάδα ελέγχου**

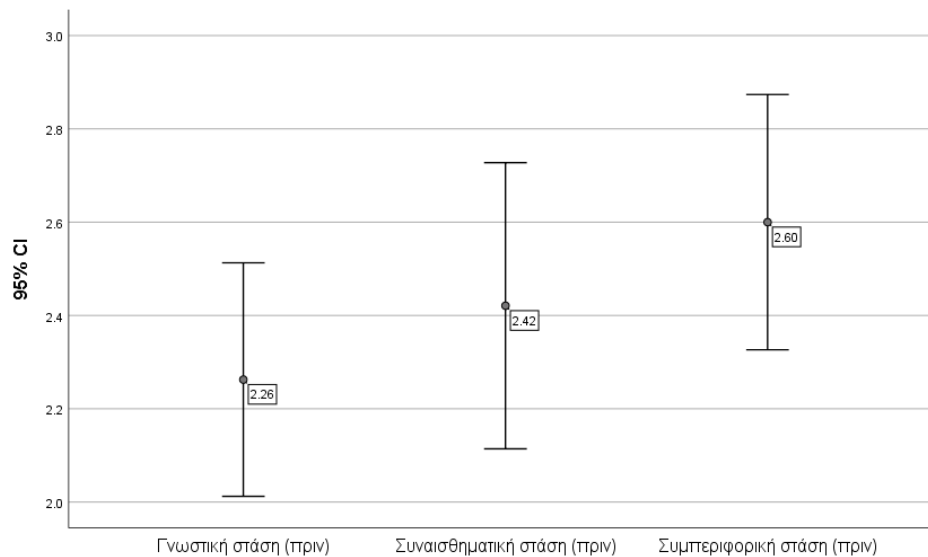
Πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

Στον Πίνακα 17 (και το Γράφημα 21) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η «Συμπεριφορική διάσταση» (M.O.=2,60±0,58) καθώς και η «Συναισθηματική διάσταση» (M.O.=2,42±0,66) των στάσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου είναι ουδέτερη έως θετική, ενώ η «Γνωστική διάσταση» (M.O.=2,26±0,53) είναι ουδέτερη.

Πίνακας 15: Περιγραφική των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (πριν την Παρέμβαση)

Παράγοντας	M.O.	T.A.
Γνωστική διάσταση	2,26	0,53
Συναισθηματική διάσταση	2,42	0,66
Συμπεριφορική διάσταση	2,60	0,58



Γράφημα 15: Error bars των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (πριν την Παρέμβαση)

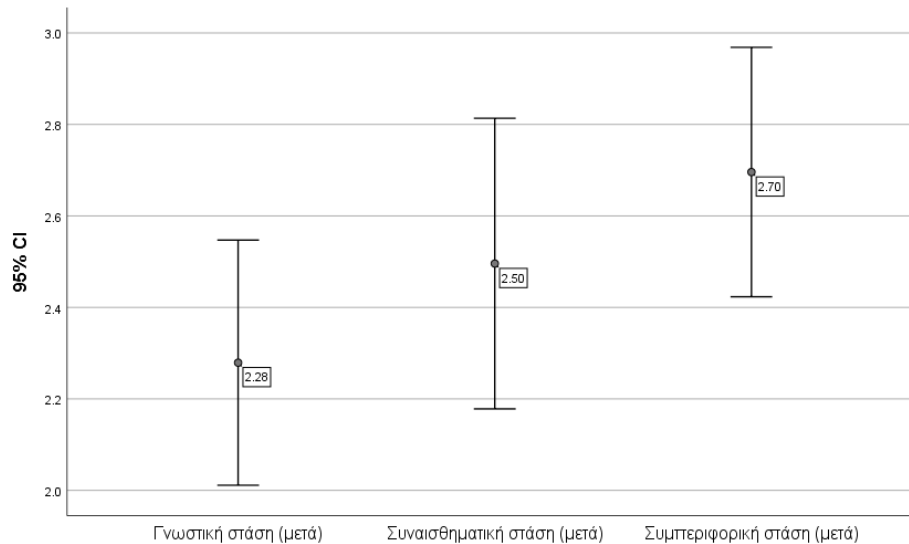
Μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

Στον Πίνακα 18 (και το Γράφημα 22) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η «Συμπεριφορική διάσταση» (M.O.=2,70±0,58) των στάσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου είναι θετική, η «Συναισθηματική διάσταση» (M.O.=2,50±0,68) των στάσεών τους είναι ουδέτερη έως θετική, ενώ η «Γνωστική διάσταση» (M.O.=2,28±0,57) είναι ουδέτερη.

Πίνακας 16: Περιγραφική των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (μετά την Παρέμβαση)

Παράγοντας	M.O.	T.A.
Γνωστική διάσταση	2,28	0,57
Συναισθηματική διάσταση	2,50	0,68
Συμπεριφορική διάσταση	2,70	0,58



Γράφημα 16: Error bars των παραγόντων που αφορούν την στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ (μετά την Παρέμβαση)

Σύγκριση των τριών διαστάσεων των στάσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή της Παρέμβασης

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του paired samples t-test μεταξύ των στάσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου απέναντι σε άτομα με ΕΕΑ μετά την πάροδο ενός μήνα. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών ($p \geq 0,436$).

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 19 προκύπτει ότι:

- Για τη «Γνωστική διάσταση» ο μέσος όρος των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου αρχικά ήταν $M.O.=2,26$ (με τυπική απόκλιση 0,53), ενώ ο μέσος όρος τους μετά από έναν μήνα ήταν $M.O.=2,28$ (με τυπική απόκλιση 0,57). Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t = -0,249$, $\beta.ε.=19$ και $p=0,806$).
- Για τη «Συναισθηματική διάσταση» ο μέσος όρος των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου αρχικά ήταν $M.O.=2,42$ (με τυπική απόκλιση 0,66), ενώ ο μέσος όρος τους μετά από έναν μήνα ήταν $M.O.=2,50$ (με τυπική απόκλιση 0,68). Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t = -0,625$, $\beta.ε.=19$ και $p=0,539$).

- Για την «Συμπεριφορική διάσταση» ο μέσος όρος των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου αρχικά ήταν Μ.Ο.=2,60 (με τυπική απόκλιση 0,58), ενώ ο μέσος όρος τους μετά την Παρέμβαση ήταν Μ.Ο.=2,70 (με τυπική απόκλιση 0,58). Η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t = -0,796$, β.ε.=19 και $p=0,436$).

Πίνακας 17: Παράγοντες πριν * Παράγοντες μετά, paired samples t-test (ομάδα ελέγχου)

Ζεύγος	Παράγοντας	Μ.Ο.	N	t	df	p
1	Γνωστική διάσταση (πριν)	2,26	20	-0,249	19	0,806
	Γνωστική διάσταση (μετά)	2,28	20			
2	Συναισθηματική διάσταση (πριν)	2,42	20	-0,625	19	0,539
	Συναισθηματική διάσταση (μετά)	2,50	20			
3	Συμπεριφορική διάσταση (πριν)	2,60	20	-0,796	19	0,436
	Συμπεριφορική διάσταση (μετά)	2,70	20			

2ο, 3ο, 4ο Ερευνητικό ερώτημα

Μπορεί ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό δραστηριοτήτων να αλλάξει: α) τη γνωστική, β) τη συναισθηματική και γ) τη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των μαθητών ΤΑ Γ' Δημοτικού της πειραματικής σε σχέση με την ομάδα ελέγχου;

Πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς την ομάδα (πειραματική ή ελέγχου) στην οποία ανήκαν οι ερωτηθέντες πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,069$).

Πίνακας 18: Παράγοντες * Ομάδα, t-test (πριν την Παρέμβαση)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	$t(38) = -1,871$	0,069
Συναισθηματική διάσταση	$t(38) = -1,538$	0,132
Συμπεριφορική διάσταση	$t(38) = -0,661$	0,513

Μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς την ομάδα (πειραματική ή ελέγχου) στην οποία ανήκαν οι ερωτηθέντες μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Συμπεριφορική διάσταση» ($t(38)=2,398, p=0,021<0,05$), ενώ οι διαφορές που παρατηρούνται στους παράγοντες «Γνωστική διάσταση» και «Συναισθηματική διάσταση» δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 19: Παράγοντες * Ομάδα, t-test (μετά)

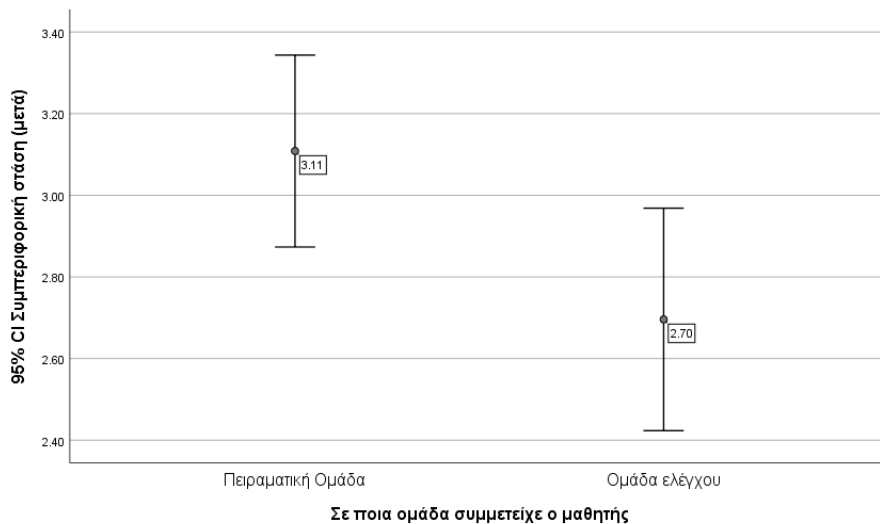
Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	$t(38) = 1,430$	0,161
Συναισθηματική διάσταση	$t(38) = 1,733$	0,091
Συμπεριφορική διάσταση	$t(38) = 2,398$	0,021

Συγκεκριμένα από τον Πίνακα 22 και το Γράφημα 23 προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Συμπεριφορική στάση» η μέση τιμή των μαθητών στην πειραματική ομάδα (Μ.Ο.=3,11) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(38)=2,398, p=0,021<0,05$) από τη μέση τιμή των μαθητών στην ομάδα ελέγχου (Μ.Ο.=2,70).

Πίνακας 20: Παράγοντες * Ομάδα, t-test (στατ. σημαντικά) (μετά)

Παράγοντας	Ομάδα	N	M.O.	t	df	p
Συμπεριφορική διάσταση	Πειραματική Ομάδα	20	3,11	2,398	38	0,021
	Ομάδα ελέγχου	20	2,70			



Γράφημα 17: Error bars «Συμπεριφορική στάση» * Ομάδα (μετά την Παρέμβαση)

Σύνοψη ερωτημάτων 1-4

Τα αποτελέσματα των επιμέρους αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν, επιβεβαιώνονται και με την χρήση ελέγχων ANOVA 2 (Πριν, Μετά) X 2 (Πειραματική, Ελέγχου).

➤ Γνωστική διάσταση

Στους Πίνακες 21-22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA 2 (Πριν, Μετά) X 2 (Πειραματική, Ελέγχου) για τον παράγοντα «Γνωστική διάσταση». Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η κύρια επίδραση του χρόνου ($F(1,38)=13,821$, $p=0,001$, $\eta^2=0,267$) αναδεικνύοντας υψηλότερες τιμές μετά την παρέμβαση (Μ.Ο._{μετά}=2,39, 90% δ.ε._{μετά}=(2,26, 2,52), Μ.Ο._{πριν}=2,11, 90% δ.ε._{μετά}=(1,97, 2,25)). Ωστόσο οι διαφορές στις 2 χρονικές καταστάσεις οφείλονται αποκλειστικά, λόγω της βελτίωσης, στην πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η αλληλεπίδραση του χρόνου με την ομάδα ($F(1,38)=12,220$, $p=0,001$, $\eta^2=0,243$). Η μέση τιμή της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση (Μ.Ο._{μετά}=2,50, 90% δ.ε._{μετά}=(2,32, 2,69)) είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη πριν την παρέμβαση (Μ.Ο._{μετά}=1,96, 90% δ.ε._{μετά}=(1,77, 2,15)). Οι κοινές τομές

στα 90% δ.ε. δείχνουν ότι δεν υπάρχει βελτίωση στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση αλλά και καμία διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στις 2 χρονικές καταστάσεις (πριν και μετά).

Πίνακας 21: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA 2 (Πριν, Μετά) X 2 (Πειραματική, Ελέγχου) στον παράγοντα «Γνωστική διάσταση»

Μεταβλητή	F (1,38)	p-value	η^2
Χρόνος	13,821	0,001	0,267
Ομάδα	0,072	0,790	0,002
Χρόνος * Ομάδα	12,220	0,001	0,243

Πίνακας 22: Μέσες τιμές και 90% δ.ε. για τον παράγοντα «Γνωστική διάσταση» ως προς τον χρόνο και την ομάδα

Ομάδα	Κατάσταση	M.O.	90% δ.ε.
Πειραματική Ομάδα	Πριν	1,96	(1,77, 2,15)
	Μετά	2,50	(2,32, 2,69)
	Σύνολο	2,23	(2,07, 2,40)
Ομάδα ελέγχου	Πριν	2,26	(2,07, 2,45)
	Μετά	2,28	(2,09, 2,47)
	Σύνολο	2,27	(2,10, 2,44)

➤ *Συναισθηματική διάσταση*

Στους Πίνακες 23-24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA 2 (Πριν, Μετά) X 2 (Πειραματική, Ελέγχου) για τον παράγοντα «Συναισθηματική στάση». Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η κύρια επίδραση του χρόνου ($F(1,38)=14,892$, $p<0,001$, $\eta^2=0,282$) αναδεικνύοντας υψηλότερες τιμές μετά την παρέμβαση (M.O._{μετά}=2,66, 90% δ.ε._{μετά}=(2,50, 2,82), M.O._{πριν}=2,28, 90% δ.ε._{μετά}=(2,13, 2,43)). Ωστόσο οι διαφορές στις 2 χρονικές καταστάσεις οφείλονται αποκλειστικά λόγω της βελτίωσης στην πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η αλληλεπίδραση του χρόνου με την ομάδα ($F(1,38)=9,584$, $p=0,004$, $\eta^2=0,201$). Η μέση τιμή της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση (M.O._{μετά}=2,83, 90% δ.ε._{μετά}=(2,60, 3,05)) είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη πριν την παρέμβαση (M.O._{μετά}=2,14, 90% δ.ε._{μετά}=(1,93, 2,36)). Οι κοινές τομές

στα 90% δ.ε. δείχνουν ότι δεν υπάρχει βελτίωση στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση αλλά και καμία διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στις 2 χρονικές καταστάσεις (πριν και μετά).

Πίνακας 23: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA 2 (Πριν, Μετά) X 2 (Πειραματική, Ελέγχου) στον παράγοντα «Συναισθηματική στάση»

Μεταβλητή	F (1,38)	p-value	η^2
Χρόνος	14,892	<0,001	0,282
Ομάδα	0,025	0,875	0,001
Χρόνος * Ομάδα	9,584	0,004	0,201

Πίνακας 24: Μέσες τιμές και 90% δ.ε. για τον παράγοντα «Συναισθηματική στάση» ως προς τον χρόνο και την ομάδα

Ομάδα	Κατάσταση	M.O.	90% δ.ε.
Πειραματική Ομάδα	Πριν	2,14	(1,93, 2,36)
	Μετά	2,83	(2,60, 3,05)
	Σύνολο	2,48	(2,30, 2,67)
Ομάδα ελέγχου	Πριν	2,42	(2,20, 2,64)
	Μετά	2,50	(2,27, 2,72)
	Σύνολο	2,46	(2,27, 2,65)

➤ *Συμπεριφορική διάσταση*

Στους Πίνακες 25-26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA 2 (Πριν, Μετά) X 2 (Πειραματική, Ελέγχου) για τον παράγοντα «Συμπεριφορική στάση». Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η κύρια επίδραση του χρόνου ($F(1,38)=12,957$, $p=0,001$, $\eta^2=0,254$) αναδεικνύοντας υψηλότερες τιμές μετά την παρέμβαση (M.O._{μετά}=2,90, 90% δ.ε._{μετά}=(2,76, 3,05), M.O._{πριν}=2,54, 90% δ.ε._{μετά}=(2,37, 2,70)). Ωστόσο οι διαφορές στις 2 χρονικές καταστάσεις οφείλονται αποκλειστικά, λόγω της βελτίωσης, στην πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η αλληλεπίδραση του χρόνου με την ομάδα ($F(1,38)=7,069$, $p=0,011$, $\eta^2=0,157$). Η μέση τιμή της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση (M.O._{μετά}=3,11, 90% δ.ε._{μετά}=(2,90, 3,11)) είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη πριν την παρέμβαση (M.O._{μετά}=2,47, 90% δ.ε._{μετά}=(2,24, 2,70)). Οι κοινές τομές

στα 90% δ.ε. δείχνουν ότι δεν υπάρχει βελτίωση στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση αλλά και καμία διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν την παρέμβαση αλλά μόνο μετά (Μ.Ο._{Πειραματική-μετά}=3,11, 90% δ.ε._{μετά}=(2,90, 3,11), Μ.Ο._{Ελέγχου-μετά}=2,79, 90% δ.ε._{μετά}=(2,49, 2,90).

Πίνακας 25: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA 2 (Πριν, Μετά) X 2 (Πειραματική, Ελέγχου) στον παράγοντα «Συμπεριφορική στάση»

Μεταβλητή	F (1,38)	p-value	η^2
Χρόνος	12,957	0,001	0,254
Ομάδα	0,853	0,362	0,022
Χρόνος * Ομάδα	7,069	0,011	0,157

Πίνακας 26: Μέσες τιμές και 90% δ.ε. για τον παράγοντα «Συμπεριφορική στάση» ως προς τον χρόνο και την ομάδα

Ομάδα	Κατάσταση	Μ.Ο.	90% δ.ε.
Πειραματική Ομάδα	Πριν	2,47	(2,24, 2,70)
	Μετά	3,11	(2,90, 3,11)
	Σύνολο	2,79	(2,61, 2,97)
Ομάδα ελέγχου	Πριν	2,60	(2,37, 2,83)
	Μετά	2,70	(2,49, 2,90)
	Σύνολο	2,65	(2,47, 2,83)

5ο Ερευνητικό ερώτημα

Πως επηρεάζονται οι στάσεις των ΤΑ μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης από τα δημογραφικά τους στοιχεία;

Πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

➤ Φύλο

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο των ερωτηθέντων, πριν την εφαρμογή του

προγράμματος παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,069$).

Πίνακας 27: Παράγοντες * Φύλο, t-test (πριν την Παρέμβαση)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	t (38) = -0,991	0,328
Συναισθηματική διάσταση	t (38) = -0,453	0,653
Συμπεριφορική διάσταση	t (38) = -0,514	0,610

➤ Ηλικία

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων και της ηλικίας των μαθητών, πριν την παρέμβαση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ την ηλικίας με κανένα παράγοντα ($p \geq 0,269$).

Πίνακας 28: Παράγοντες * Ηλικία, Συσχετίσεις Spearman (πριν την Παρέμβαση)

Συσχετίσεις Spearman	Ηλικία
Γνωστική διάσταση	rho=0,055, p=0,736
Συναισθηματική διάστα	rho=0,179, p=0,269
Συμπεριφορική διάστασ	rho=0,052, p=0,749

➤ Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες γνωρίζουν κάποιο παιδί με ΕΕΑ, πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Συναισθηματική διάσταση» ($t(38)=-2,798, p=0,008 < 0,01$).

Πίνακας 29: Παράγοντες * Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (πριν την Παρέμβαση)

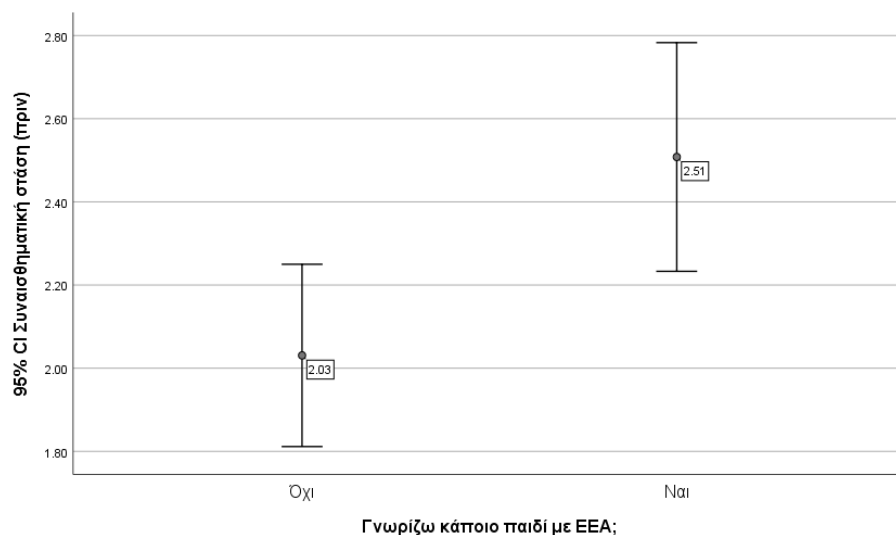
Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	t (38) = -1,51	0,137
Συναισθηματική διάστα	t (38) = -2,79	0,008
Συμπεριφορική διάστασ	t (38) = -1,71	0,085

Συγκεκριμένα από τον Πίνακα 26 και το Γράφημα 24 προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Συναισθηματική διάσταση» η μέση τιμή των μαθητών που δεν γνωρίζουν κάποιο παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,03) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(38)=-2,798, p=0,008<0,01$) από τη μέση τιμή των μαθητών που γνωρίζουν (Μ.Ο.=2,51).

Πίνακας 30: Παράγοντες * Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (στατ. σημαντικά) (πριν την Παρέμβαση)

Παράγοντας	Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ	N	M.O.	t	df	p
Συναισθηματική διάσταση	Όχι	19	2,03	-	38	0,008
	Ναι	21	2,51			



Γράφημα 18: Error bars «Συναισθηματική στάση» * Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ (πριν την Παρέμβαση)

- Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν στο σχολείο τους κάποιο παιδί με ΕΕΑ, πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,052$).

Πίνακας 31: Παράγοντες * Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (πριν την Παρέμβαση)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	t (38) = -0,736	0,466
Συναισθηματική διάσταση	t (38) = -2,008	0,052
Συμπεριφορική διάσταση	t (38) = -0,927	0,360

- Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν στην οικογένειά τους κάποιο άτομο με ΕΕΑ, πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Συναισθηματική διάσταση» ($t(38)=-2,229, p=0,032<0,05$).

Πίνακας 32: Παράγοντες * Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ, t-test (πριν την Παρέμβαση)

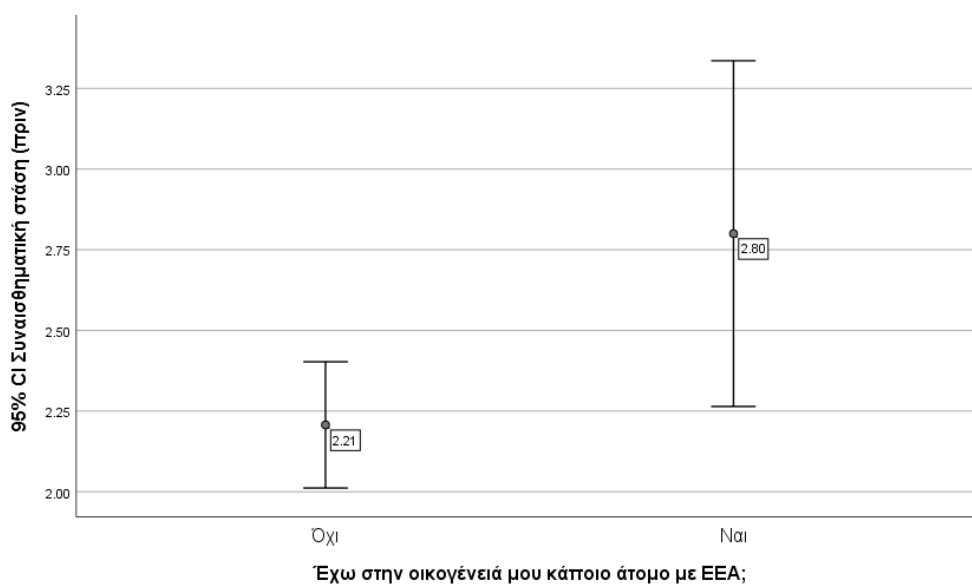
Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	t (38) = -0,700	0,488
Συναισθηματική διάσταση	t (38) = -2,229	0,032
Συμπεριφορική διάσταση	t (38) = -1,098	0,279

Συγκεκριμένα από τον Πίνακα 29 και το Γράφημα 25 προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Συναισθηματική διάσταση» η μέση τιμή των μαθητών που δεν έχουν στην οικογένεια τους κάποιο άτομο με ΕΕΑ (M.O.=2,21) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(38)= -2,229, p=0,032<0,05$) από τη μέση τιμή των μαθητών που έχουν στην οικογένειά τους κάποιο άτομο με ΕΕΑ (M.O.=2,80).

Πίνακας 33: Παράγοντες * Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ, t-test (στατ. σημαντικά) (πριν την Παρέμβαση)

Παράγοντας	Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ	N	M.O.	t	df	p
Συναισθηματική διάσταση	Όχι	35	2,21	-2,229	38	0,032
	Ναι	5	2,80			



Γράφημα 19: Error bars «Συμπεριφορική διάσταση» * Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ (πριν την Παρέμβαση)

Μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης

➤ Φύλο

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο των ερωτηθέντων, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,362$).

Πίνακας 34: Παράγοντες * Φύλο, t-test (μετά την Παρέμβαση)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	t (38) = -0,903	0,372
Συναισθηματική διάσταση	t (38) = -0,922	0,362
Συμπεριφορική διάσταση	t (38) = -0,899	0,374

➤ Ηλικία

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων και της ηλικίας των μαθητών, μετά την παρέμβαση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι

δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ την ηλικίας με κανένα παράγοντα ($p \geq 0,589$).

Πίνακας 35: Παράγοντες * Ηλικία, Συσχετίσεις Spearman (μετά την Παρέμβαση)

Συσχετίσεις Spearman	Ηλικία
Γνωστική διάσταση	$\rho=0,080, p=0,624$
Συναισθηματική διάσταση	$\rho=0,060, p=0,714$
Συμπεριφορική διάσταση	$\rho=-0,088, p=0,589$

- Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες γνωρίζουν κάποιο παιδί με ΕΕΑ, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,119$).

Πίνακας 36: Παράγοντες * Γνωρίζω κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (μετά)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική στάση	$t(38) = -1,415$	0,165
Συναισθηματική στάση	$t(38) = -1,594$	0,119
Συμπεριφορική στάση	$t(38) = -0,799$	0,429

- Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ

Στον Πίνακα 33 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν στο σχολείο τους κάποιο παιδί με ΕΕΑ, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Συναισθηματική στάση» ($t(38)=-2,229, p=0,032 < 0,05$).

Πίνακας 37: Παράγοντες * Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (μετά την Παρέμβαση)

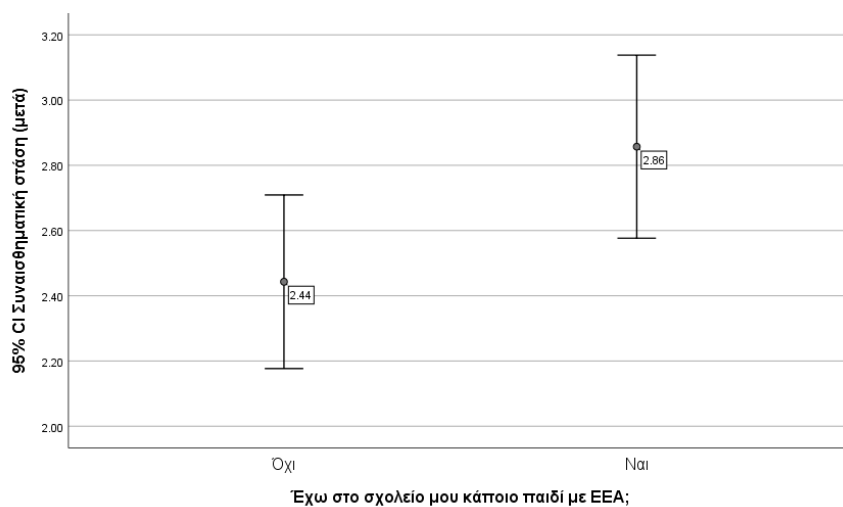
Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	$t(38) = -1,561$	0,127
Συναισθηματική διάσταση	$t(38) = -2,229$	0,032
Συμπεριφορική διάσταση	$t(38) = -1,230$	0,226

Συγκεκριμένα από τον Πίνακα 34 και το Γράφημα 26 προκύπτει ότι:

- Στον παράγοντα «Συναισθηματική στάση» η μέση τιμή των μαθητών που δεν έχουν στο σχολείο τους κάποιο παιδί με ΕΕΑ (Μ.Ο.=2,44) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(38)=-2,229$, $p=0,032<0,05$) από τη μέση τιμή των μαθητών που έχουν (Μ.Ο.=2,86).

Πίνακας 38: Παράγοντες * Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ, t-test (στατ. σημαντικά) (μετά)

Παράγοντας	Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ	N	M.O.	t	df	p
Συναισθηματική διάσταση	Όχι	19	2,44	-2,229	38	0,032
	Ναι	21	2,86			



Γράφημα 20: Error bars «Συναισθηματική στάση» * Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ΕΕΑ (μετά την Παρέμβαση)

- Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν στην οικογένειά τους κάποιο

άτομο με ΕΕΑ, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών σε κανένα παράγοντα ($p \geq 0,359$).

Πίνακας 39: Παράγοντες * Έχω στην οικογένειά μου κάποιο άτομο με ΕΕΑ, t-test (μετά την Παρέμβαση)

Παράγοντας	Στατιστικό	p
Γνωστική διάσταση	t (38) = 0,039	0,969
Συναισθηματική διάσταση	t (38) = -0,928	0,359
Συμπεριφορική διάσταση	t (38) = -0,060	0,953

Γενικό Γραμμικό Μοντέλο – Ανάλυση Συνδιακύμανσης

Για να ελεγχτεί πώς οι στάσεις των συμμετεχόντων μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης επηρεάζονται από: α) τις αρχικές του στάσεις, β) το φύλο τους, γ) το αν γνωρίζουν κάποιο παιδί με ΕΕΑ, δ) το αν έχουν στο σχολείο τους κάποιο παιδί με ΕΕΑ, ε) το αν έχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο παιδί με ΕΕΑ, εφαρμόστηκε το Γενικό Γραμμικό Μοντέλο ξεχωριστά για κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις των στάσεων.

➤ Γνωστική διάσταση

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANCOVA για τον παράγοντα «Γνωστική διάσταση - μετά». Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις, ενώ στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η γνωστική διάσταση των στάσεων των συμμετεχόντων (πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης) και η ομάδα των συμμετεχόντων (πειραματική ή ελέγχου). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 34, η πειραματική ομάδα έχει εκτιμώμενη μέση επίδοση στη γνωστική διάσταση των στάσεων 0,388 μονάδες υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική ($p=0.008 < 0,001$). Ακόμα, αν ο μέσος όρος της γνωστικής διάστασης των στάσεων των

συμμετεχόντων πριν την Παρέμβαση αυξηθεί κατά μία μονάδα, το σκορ στην γνωστική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση θα αυξηθεί κατά μέσο όρο κατά 0,543 μονάδες. Διαφορά που είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ($p=0,001$). Το 34,2% ($r^2 = 0,342$) της μεταβλητότητας του σκορ της γνωστικής διάστασης των στάσεων ερμηνεύεται από την ομάδα (πειραματική ή έλεγχου) και το αρχικό σκορ του μαθητή στη γνωστική διάσταση των στάσεων.

Πίνακας 40: Αποτελέσματα ελέγχου ANCOVA στον παράγοντα «Γνωστική διάσταση»

Μεταβλητή	B	p-value
Ομάδα	0,388	0,008
Γνωστική διάσταση πριν	0,543	0,001

➤ *Συναισθηματική διάσταση*

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANCOVA για τον παράγοντα «Συναισθηματική διάσταση - μετά». Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις, ενώ στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η συναισθηματική διάσταση των στάσεων των συμμετεχόντων (πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης) και η ομάδα των συμμετεχόντων (πειραματική ή έλεγχου). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 35, η πειραματική ομάδα έχει εκτιμώμενη μέση επίδοση στη συναισθηματική διάσταση των στάσεων 0,458 μονάδες υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,014<0,01$). Ακόμα, αν ο μέσος όρος της συναισθηματικής διάστασης των στάσεων των συμμετεχόντων πριν την παρέμβαση αυξηθεί κατά μία μονάδα, το σκορ στην συναισθηματική διάσταση των στάσεων μετά την παρέμβαση θα αυξηθεί κατά μέσο όρο κατά 0,462 μονάδες. Διαφορά που είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ($p=0,005$). Το 25,4% της μεταβλητότητας του σκορ της συναισθηματικής διάστασης των στάσεων ερμηνεύεται από την ομάδα (πειραματική ή έλεγχου) και το αρχικό σκορ του μαθητή.

Πίνακας 41: Αποτελέσματα ελέγχου ANCOVA στον παράγοντα «Συναισθηματική διάσταση»

Μεταβλητή	B	p-value
Ομάδα	0,458	0,014
Συναισθηματική διάσταση πριν	0,462	0,005

➤ *Συμπεριφορική διάσταση*

Στον Πίνακα 36 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANCOVA για τον παράγοντα «Συμπεριφορική διάσταση - μετά». Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις, ενώ στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των συμμετεχόντων (πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης) και η ομάδα των συμμετεχόντων (πειραματική ή ελέγχου). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 36, η πειραματική ομάδα έχει εκτιμώμενη μέση επίδοση στη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων 0,457 μονάδες υψηλότερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,007<0,01$). Ακόμα, αν ο μέσος όρος της συμπεριφορικής διάστασης των στάσεων των συμμετεχόντων πριν την Παρέμβαση αυξηθεί κατά μία μονάδα, το σκορ στην συμπεριφορική διάσταση των στάσεων μετά την Παρέμβαση θα αυξηθεί κατά μέσο όρο κατά 0,344 μονάδες. Διαφορά που είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ($p= 0,014$). Το 26,4% της μεταβλητότητας του σκορ της συμπεριφορικής διάστασης των στάσεων ερμηνεύεται από την ομάδα (πειραματική ή έλεγχου) και το αρχικό σκορ του μαθητή.

Πίνακας 42: Αποτελέσματα ελέγχου ANCOVA στον παράγοντα «Συμπεριφορική διάσταση»

Μεταβλητή	B	p-value
Ομάδα	0,457	0,007
Συμπεριφορική διάσταση πριν	0,344	0,014

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης Γ΄ Δημοτικού προς τους συνομηλίκους τους με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και να διαπιστωθεί εάν ένα Πιλοτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης με την αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να συνεισφέρει στην αλλαγή τους. Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν τις στάσεις των ΤΑ μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ πριν και μετά από την εφαρμογή του Πιλοτικού Προγράμματος Παρέμβασης και τη διερεύνηση του αν το Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό δραστηριοτήτων μπορεί να αλλάξει τις στάσεις (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική) των μαθητών ΤΑ Γ΄ Δημοτικού της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Ακόμα διερευνήθηκε πώς τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων επηρεάζουν τις στάσεις τους απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ.

Για την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps Scale* (CATCH) (Rosenbaum, Armstrong, & King, 1986) το οποίο μετρά τις τρεις διαστάσεις των στάσεων (γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική) και ένα Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό δραστηριοτήτων και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας και σύγκρισή τους με την βιβλιογραφία που ανασκοπήθηκε και έχει συμπεριληφθεί στο κεφάλαιο της θεωρητικής θεμελίωσης. Ακολούθως, πραγματοποιείται η εξαγωγή των συμπερασμάτων βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν και οδήγησαν στη διαμόρφωση της έρευνας.

Στην ερευνητική μελέτη έλαβαν μέρος 40 παιδιά της Γ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου του δήμου Ρεθύμνης. Οι συμμετέχοντες αποτελούνταν από αγόρια και κορίτσια στο ίδιο περίπου ποσοστό, με μέση ηλικία τα 9 περίπου έτη και που η πλειονότητά τους δεν έχει στην οικογένειά του κάποιο άτομο με ΕΕΑ. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ισόποσες ομάδες, την πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε το Πρόγραμμα Παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου στην οποία δεν εφαρμόστηκε.

Παρόλο που η φοίτηση παιδιού με ΕΕΑ (με διάγνωση από επίσημο φορέα) στην τάξη των συμμετεχόντων ήταν προαπαιτούμενο για την επιλογή των τμημάτων που θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα, πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης, οι μισοί σχεδόν μαθητές δήλωσαν ότι γνώριζαν κάποιο παιδί με ΕΕΑ, ενώ η πλειοψηφία τους δήλωσε πως δεν έχουν στο σχολείο τους κάποιο παιδί με ΕΕΑ. Ωστόσο, μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, δηλαδή σχεδόν ένα μήνα μετά, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών δήλωσε ότι γνώριζε κάποιο παιδί με ΕΕΑ, ενώ οι μισοί σχεδόν μαθητές δήλωσαν πως στο σχολείο τους έχουν κάποιο παιδί με ΕΕΑ.

Αναφορικά με τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ, παρατηρούμε ότι πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης οι μαθητές/τριες εμφάνισαν γενικά ουδέτερη στάση προς τους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να είναι σύμφωνα με τις έρευνες των De Boer κ.ά. (2012), De Boer κ.ά. (2014), Georgiadi et al. (2012) και Tsakiridou & Polyzopoulou (2019), οι οποίοι σε αντίστοιχες έρευνες διαπίστωσαν την ύπαρξη ουδέτερων στάσεων των μαθητών του αντίστοιχου δείγματος. Ωστόσο, έρχονται σε αντίθεση τόσο με τα ευρήματα των Deal (2003), Nowicki και Sandieson (2002) και Laws & Kelly (2005), οι οποίοι βρήκαν τις στάσεις των τυπικής ανάπτυξης συμμετεχόντων αρνητικές όσο και με τους Arampatzi κ.ά. (2011), Mc Kay κ.ά. (2015) Nikolaraizi et al. (2005), Nikolaraizi & De Reybekiel (2001),

Ευφραιμίδης (2015), Hellmich & Löper (2018) και Tavares (2011) που διαπίστωσαν την ύπαρξη θετικής στάσης των παιδιών που έλαβαν μέρος στις αντίστοιχες μελέτες.

Αναλυτικότερα, η διερεύνηση των τριών διαστάσεων των στάσεων δηλαδή της γνωστικής, της συναισθηματικής και της συμπεροφορικής διάστασης, πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης, έδειξε ότι οι μαθητές/τριες εμφάνισαν αρχικά ένα ουδέτερο επίπεδο *γνωστικής διάστασης* απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Στα θετικά το γεγονός ότι ανέφεραν πως στα παιδιά με ΕΕΑ αρέσει να παίζουν, μπορούν να κάνουν καινούριους φίλους, έχουν πολλά ενδιαφέροντα, μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα μόνα τους και ότι τους αρέσει να κάνουν φίλους. Στα αρνητικά το γεγονός πως υποστήριζαν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται πολλή βοήθεια για να καταφέρουν κάποια πράγματα, χρειάζονται πολλή προσοχή από τους ενήλικες και λυπούνται για τον εαυτό τους. Οι Godeau et al. (2010) και οι Ralli et al. (2011), αναφέρουν ότι η ελλιπής γνώση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες και διαμορφώνει τη στάση τους απέναντι στον συνομηλίκους τους. Η άποψη αυτή ενδέχεται να εξηγεί την ουδετερότητα των αποτελεσμάτων στην παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα αυτό προκύπτει από τις ερωτήσεις 8 «Τα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται πολλή προσοχή από τους ενήλικες» και 36 «Τα παιδιά με ΕΕΑ χρειάζονται πολλή βοήθεια για να καταφέρουν κάποια πράγματα», οι οποίες ανήκουν στην γνωστική διάσταση και σημείωσαν μεγάλο μέσο όρο.

Ακόμη, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν στο αρχικό στάδιο ουδέτερη *συναισθηματική διάσταση* στις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Στα θετικά το γεγονός πως δεν θα τους πείραζε αν ένα από αυτά καθόταν στο ίδιο θρανίο με αυτούς στην τάξη, ότι θα χαίρονταν αν ένα παιδί με ΕΕΑ τους καλούσε στο σπίτι του, πως θα τους άρεσε να έχουν για φίλο ένα παιδί με ΕΕΑ, ότι δεν θα αισθάνονταν άσχημα αν ένα παιδί με ΕΕΑ τους καλούσε στο πάρτι των γενεθλίων του, ούτε θα το φοβόταν και ότι δεν τους τρομάζει να είναι κοντά σε κάποιον/α με ΕΕΑ. Στα αρνητικά, το γεγονός ότι αισθάνονται άσχημα όταν

βλέπουν ένα παιδί με ΕΕΑ, ότι λυπούνται για τα παιδιά με ΕΕΑ και πως δεν θα ήταν χαρούμενοι αν ο καλύτερος τους φίλος ή η καλύτερή τους φίλη ήταν ένα παιδί με ΕΕΑ. Τα ευρήματα αυτά δεν συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Nikolaraizi και De Reybekiel (2001) που βρήκαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνισαν θετικά συναισθήματα προς τους συνομηλίκους τους. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι ίδιοι, τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ενδέχεται να εκφράζουν περισσότερο ένα είδος κοινωνικής ανησυχίας παρά προθυμία για πραγματική αποδοχή (Nikolaraizi & De Reybekiel, 2001).

Τέλος, οι συμμετέχοντες εμφάνισαν μια ουδέτερη προς θετική *συμπεριφορική διάσταση* των στάσεων απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως θα υποστήριζαν ένα παιδί με ΕΕΑ αν οι άλλοι το πείραζαν, ότι δεν θα τους πείραζε να «χάσουν» το διάλειμμα στο σχολείο για να κάνουν παρέα με αυτό και πως θα το καλούσαν στο πάρτι των γενεθλίων τους. Επίσης, δήλωσαν ότι θα κάθονταν στην τάξη στο ίδιο θρανίο με ένα παιδί με ΕΕΑ, ενώ διαφώνησαν με το ότι προσπαθούν να μην κοιτάν κάποιον που έχει ΕΕΑ και να μείνουν μακριά από ένα παιδί με ΕΕΑ.

Μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλλαγή στις στάσεις των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ η αλλαγή που σημειώθηκε στις στάσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Πιο αναλυτικά, η γνωστική διάσταση των στάσεων των μαθητών/τριών του δείγματος απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ εξακολουθούσε να είναι ουδέτερη, ωστόσο φάνηκε ελαφρώς βελτιωμένη. Όπως σημειώνουν οι Godeau κ.ά. (2010) και οι Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson & Marino (2004) η παροχή περιγραφικών και επεξηγηματικών πληροφοριών αναφορικά με τις ειδικές ανάγκες μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στη γνωστική διάσταση των στάσεων. Ως εκ τούτου, η βελτίωση που παρατηρήθηκε στην εν λόγω μελέτη μπορεί να προκύπτει από το Πρόγραμμα που εφαρμόστηκε και συγκεκριμένα

την 1^η Ενότητα και 2^η Ενότητα κατά τις οποίες παρουσιάστηκαν πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένες Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και ακολούθησε συζήτηση και επεξήγηση του τρόπου που κάθε ειδική ανάγκη επηρεάζει τη ζωή ή τη συμπεριφορά του κάθε ατόμου, ενώ ταυτόχρονα αναφέρθηκαν τα δυνατά σημεία αλλά και τα επιτεύγματα διάσημων ατόμων με ΕΕΑ.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν, έπειτα από ένα μήνα, θετική συναισθηματική διάσταση στις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ. Ιδιαίτερα, δήλωσαν πως δεν θα τους πείραζε αν ένα παιδί με ΕΕΑ καθόταν στο ίδιο θρανίο με αυτούς στην τάξη, θα χαίρονταν αν τους καλούσε στο σπίτι του και θα αισθανόντουσαν καλά να κάνουν μια σχολική εργασία μαζί του. Επίσης, δήλωσαν πως θα τους άρεσε να μένει στο διπλανό σπίτι ένα παιδί με ΕΕΑ και θα διασκεδάζαν αν ήταν μαζί του. Ακόμη, ανέφεραν πως θα τους άρεσε να έχουν για φίλο ένα παιδί με ΕΕΑ, δεν τους τρομάζει ή τους φοβίζει να είναι κοντά σε κάποιον/α με ΕΕΑ και δεν θα αισθανόντουσαν άσχημα αν ένα παιδί με ΕΕΑ τους καλούσε στο πάρτι των γενεθλίων του. Στο μοναδικό αρνητικό το γεγονός ότι συνέχισαν να αισθάνονται λύπη για τα παιδιά με ΕΕΑ. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Hutzler κ.ά. (2007) αναφέροντας ότι από τα ευρήματά τους γίνεται φανερό ότι η συμμετοχή των τυπικής ανάπτυξης παιδιών σε δραστηριότητες προσομοίωσης σωματικής αναπηρίας βελτιώνει θετικά τις στάσεις τους για την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες, αυξάνει τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση των στάσεών τους και τα βοηθάει να σχηματίσουν μια λιγότερο στερεότυπη άποψη της έννοιας της αναπηρίας. Αντίστοιχα, η συμμετοχή των μαθητών/τριών της πειραματικής ομάδας στην 3^η Ενότητα του Προγράμματος Παρέμβασης, όπου πήραν μέρος σε δραστηριότητες προσομοίωσης Ειδικών Αναγκών, μπορεί αιτιολογήσει την διαφορά που διαπιστώθηκε στη συναισθηματική διάσταση των στάσεων τους, η οποία ήταν θετικότερη μετά την ολοκλήρωση της

Παρέμβασης σε αντίθεση με τα παιδιά που άνηκαν στην ομάδα ελέγχου και δεν συμμετείχαν σε ανάλογες δραστηριότητες.

Τέλος, η συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των συμμετεχόντων του Προγράμματος απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ, ήταν θετική. Πιο αναλυτικά, δήλωσαν πως θα υποστήριζαν ένα παιδί με ΕΕΑ αν οι άλλοι το πείραζαν, δεν θα τους πείραζε να «χάσουν» το διάλειμμα στο σχολείο για να κάνουν παρέα με ένα παιδί με ΕΕΑ και θα το καλούσαν στο πάρτι των γενεθλίων τους. Επίσης, ανέφεραν πως θα μιλούσαν σε ένα παιδί με ΕΕΑ που δεν γνωρίζουν, ξέρουν τι να συζητήσουν μαζί του και θα καλούσαν ένα παιδί με ΕΕΑ να κοιμηθεί στο σπίτι τους το βράδυ. Επιπλέον, δήλωσαν ότι θα πήγαιναν στο σπίτι ενός παιδιού με ΕΕΑ για να παίζουν και θα το γνώριζαν στους φίλους τους. Τέλος ανέφεραν ότι δεν προσπαθούν να μην κοιτάνε κάποιον που έχει ΕΕΑ, ούτε θα προσπαθούσαν να μείνουν μακριά από ένα παιδί με ΕΕΑ, ενώ θα κάθονταν στην τάξη δίπλα του.

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται να συνάδουν με τα ευρήματα ανάλογων μελετών όπως των Bebetos κ.ά. (2017) και των Ralli κ.ά. (2011) στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ έγιναν σημαντικά θετικότερες μετά την ολοκλήρωση ανάλογων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγει και η Tavares (2011), σύμφωνα με την οποία η εφαρμογή του Προγράμματος *Kids are Kids* επέφερε άμεσες θετικές αλλαγές και στις τρεις (3) διαστάσεις των στάσεων των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους τους με κινητική αναπηρία. Παρόμοια, οι Manolitsis & Kypriotaki (2011) συμπεραίνουν ότι το Πρόγραμμα που εφάρμοσαν οδήγησε σε σημαντική βελτίωση των στάσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας απέναντι στα παιδιά με αναπηρία, ενώ οι στάσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου δεν βελτιώθηκαν στατιστικά σημαντικά. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν συμφωνούν με αυτά στα οποία καταλήγει η έρευνα τόσο των Godeau κ.ά. (2010), όπου διαπιστώθηκε ότι η Παρέμβαση που εφαρμόστηκε δεν είχε θετικά αποτελέσματα στις

στάσεις των συμμετεχόντων όσο και των Hutzler κ.ά. (2007), όπου η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως παρατηρήθηκε βελτίωση μόνο στη γνωστική και συναισθηματική διάσταση των στάσεων των κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά όχι των αγοριών.

Αναφορικά με την εξέταση των βαθμολογιών των τριών διαστάσεων των στάσεων και του κατά πόσο υπάρχει διαφορά μεταξύ των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι παρόλο που σε αρχικό στάδιο δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ένα μήνα μετά και ενώ είχε ολοκληρωθεί το Πρόγραμμα, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας είχαν πιο θετική συμπεριφορική διάσταση των στάσεων έναντι των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου. Αντίθετα, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των ομάδων ως προς τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Η μικρή αλλαγή που διαπιστώθηκε μεταξύ των μέσων βαθμολογιών των παιδιών της πειραματικής ομάδας σε κάθε διάσταση των στάσεων πριν και μετά την εκπαιδευτική Παρέμβαση καθώς και μεταξύ των μέσων βαθμολογιών των ομάδων μετά την Παρέμβαση, ενδέχεται να οφείλεται στο μέγεθος του δείγματος (De Boer κ.ά. 2014· Hurst, Corning & Ferrante, 2012) ή/και στη διάρκεια του Προγράμματος (De Boer κ.ά., 2014· O' Connor, 2016· Swaim & Morgan, 2001). Η διάρκεια του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν 14 ώρες (περίπου τρεις εβδομάδες). Στην έρευνα των Reina κ.ά. (2011), όπου εφαρμόστηκαν δύο προγράμματα ευαισθητοποίησης διαφορετικής διάρκειας, διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα μεγαλύτερης διάρκειας ήταν αρκετά πιο αποτελεσματικό ως προς τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ.

Εν κατακλείδι, αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τα οποία ήταν: το φύλλο, η ηλικία, η γνωριμία με κάποιο παιδί με ΕΕΑ και η ύπαρξη ατόμου με ΕΕΑ στην οικογένεια ή στο σχολικό περιβάλλον, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η γνωριμία με κάποιο παιδί με ΕΕΑ αλλά και η ύπαρξη κάποιου ατόμου με ΕΕΑ στην οικογένεια ή το σχολείο αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις μέσες βαθμολογίες της συναισθηματικής διάστασης των στάσεων. Αναλυτικότερα, πριν την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που γνώριζαν κάποιο παιδί με ΕΕΑ ή είχαν στην οικογένειά τους κάποιον άτομο με ΕΕΑ είχαν θετικότερη συναισθηματική διάσταση των στάσεων έναντι όσων μαθητών δεν είχαν. Επιπρόσθετα, μετά την ολοκλήρωση της Παρέμβασης η ύπαρξη παιδιού με ΕΕΑ στο σχολείο των συμμετεχόντων αναδείχθηκε ως παράγοντας που επηρεάζει θετικά τις στάσεις τους σε συναισθηματικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με αυτά άλλων ερευνητών οι οποίοι διαπιστώνουν ότι η προηγούμενη επαφή με άτομα με ΕΕΑ είτε στο σχολικό περιβάλλον είτε εκτός αυτού επηρεάζει τις στάσεις των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους τους (Georgiadi et al.,2012· Hellmich & Löper, 2018· Kalyva & Agaliotis, 2009· Nowicki και Sandieson, 2002· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2019). Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα, οι Arampatzi et al. (2011) και οι Godeau et al. (2010) διαπίστωσαν ότι οι στάσεις των μαθητών/τριών που φοιτούσαν σε σχολεία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν περισσότερο αρνητικές σε σχέση με όσους φοιτούσαν σε μη συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στην παρούσα έρευνα, το φύλο των συμμετεχόντων δεν φάνηκε να αποτελεί παράγοντα που διαμορφώνει τις στάσεις τους απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγουν και άλλοι ερευνητές (De Boer et al., 2014· Georgiadi et al.,2012). Ωστόσο, σε άλλες έρευνες φαίνεται το φύλο να επηρεάζει τις στάσεις των παιδιών με ΤΑ και συγκεκριμένα τα κορίτσια να έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τα αγόρια (Laws & Kelly, 2005· Nowicki, 2006·Vignes et al. 2009).

5.2 Συμπεράσματα

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε αν υπάρχουν διαφορές στις στάσεις των ΤΑ μαθητών απέναντι σε παιδιά με ΕΕΑ πριν και μετά από την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης βάσει του αν ανήκουν στην πειραματική ομάδα ή την ομάδα ελέγχου. Η *Ερευνητική Υπόθεση* ήταν ότι οι μέσες βαθμολογίες των τριών διαστάσεων των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας θα έχουν βελτιωθεί μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης (έναν μήνα μετά) ενώ οι αντίστοιχες μέσες βαθμολογίες των παιδιών της ομάδας ελέγχου δεν θα έχουν βελτιωθεί.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε πως για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική αλλαγή στη στάση τους, καθώς μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης οι στάσεις τους απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ βελτιώθηκε τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας πριν την παρέμβαση είχαν ουδέτερη γνωστική στάση, ενώ μετά την παρέμβαση είχαν ουδέτερη προς θετική. Επίσης, είχαν ουδέτερη συναισθηματική στάση και ουδέτερη έως θετική συμπεριφορική στάση πριν την παρέμβαση, ενώ μετά την παρέμβαση είχαν θετική τόσο συναισθηματική όσο και συμπεριφορική στάση. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η H1 που είναι: «Οι μέσες βαθμολογίες των τριών διαστάσεων των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την Παρέμβαση δεν είναι ίσες» και απορρίπτεται η H0. Συμπερασματικά, η διαφορά στις μέσες βαθμολογίες και των τριών διαστάσεων των στάσεων (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική) των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την Παρέμβαση είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική, δηλαδή δεν οφείλεται σε τυχαιότητα, αλλά στο Πιλοτικό Πρόγραμμα που εφαρμόστηκε. Τέλος, αναδείχθηκε πως δεν υπήρχε κάποια σημαντική αλλαγή στη στάση των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή της Παρέμβασης.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε το κατά πόσο υπάρχει διαφορά στη γνωστική διάσταση των στάσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, πριν αλλά και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, προκειμένου να διαπιστωθεί αν το Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό δραστηριοτήτων μπορεί να αλλάξει τη γνωστική, διάσταση των στάσεων των μαθητών/τριών ΤΑ Γ' Δημοτικού, οι οποίοι συμμετείχαν στο Πρόγραμμα απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Η *Ερευνητική Υπόθεση* ήταν ότι πριν την Παρέμβαση, οι μέσες βαθμολογίες της γνωστικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με αυτές της ομάδας ελέγχου, ενώ μετά την Παρέμβαση θα υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναδείχθηκε πως πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης δεν υπήρχε διαφορά στη γνωστική διάσταση των παιδιών της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η H_0 που είναι: Οι μέσες βαθμολογίες της γνωστικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι ίσες με τις μέσες βαθμολογίες των παιδιών της ομάδας ελέγχου, πριν την Παρέμβαση και απορρίπτεται η H_1 . Συμπερασματικά, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στη γνωστική διάσταση των στάσεων των συμμετεχόντων πριν εφαρμοστεί το Πρόγραμμα. Μετά την εφαρμογή του Προγράμματος, η διαφορά που παρατηρήθηκε μεταξύ των μέσων τιμών του παράγοντα «Γνωστική διάσταση» της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η H_0 που είναι: Οι μέσες βαθμολογίες της γνωστικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τις μέσες βαθμολογίες των παιδιών της ομάδας ελέγχου, μετά την Παρέμβαση και απορρίπτεται η H_1 . Συμπερασματικά, το Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό δραστηριοτήτων δεν μπορεί να αλλάξει στατιστικά σημαντικά τη γνωστική διάσταση των στάσεων των μαθητών/τριών του εν λόγω σχολείου.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε το κατά πόσο υπάρχει διαφορά στη συναισθηματική διάσταση των στάσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, πριν αλλά και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, προκειμένου να διαπιστωθεί αν το Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό δραστηριοτήτων μπορεί να αλλάξει τη συναισθηματική διάσταση των στάσεων των μαθητών/τριών ΤΑ Γ΄ Δημοτικού, οι οποίοι συμμετείχαν στο Πρόγραμμα απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Η *Ερευνητική Υπόθεση* ήταν ότι πριν την Παρέμβαση, οι μέσες βαθμολογίες της συναισθηματικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με αυτές της ομάδας ελέγχου, ενώ μετά την Παρέμβαση θα υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναδείχθηκε πως πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της συναισθηματικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η H_0 που είναι: Οι μέσες βαθμολογίες της συναισθηματικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι ίσες με τις μέσες βαθμολογίες των παιδιών της ομάδας ελέγχου, πριν την Παρέμβαση και απορρίπτεται η H_1 . Συμπερασματικά, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στη συναισθηματική διάσταση των στάσεων των συμμετεχόντων πριν εφαρμοστεί το Πρόγραμμα. Μετά την εφαρμογή του Προγράμματος, η διαφορά που παρατηρήθηκε μεταξύ των μέσων τιμών του παράγοντα «Συναισθηματική διάσταση» της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η H_0 που είναι: Οι μέσες βαθμολογίες της συναισθηματικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι ίσες με τις μέσες βαθμολογίες των παιδιών της ομάδας ελέγχου, μετά την Παρέμβαση και απορρίπτεται η H_1 . Συμπερασματικά, το Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό

δραστηριοτήτων δεν μπορεί να αλλάξει στατιστικά σημαντικά τη συναισθηματική διάσταση των στάσεων των μαθητών/τριών του εν λόγω σχολείου.

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε το κατά πόσο υπάρχει διαφορά στη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, πριν αλλά και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, προκειμένου να διαπιστωθεί αν το Πρόγραμμα Παρέμβασης με συνδυασμό δραστηριοτήτων μπορεί να αλλάξει τη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των μαθητών/τριών ΤΑ Γ΄ Δημοτικού, οι οποίοι συμμετείχαν στο Πρόγραμμα απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Η Ερευνητική Υπόθεση ήταν ότι πριν την Παρέμβαση, οι μέσες βαθμολογίες της συμπεριφορικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με αυτές της ομάδας ελέγχου, ενώ μετά την Παρέμβαση θα υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης αναδείχθηκε πως πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης δεν υπήρχε διαφορά στις μέσες τιμές της συμπεριφορικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η H_0 που είναι: Οι μέσες βαθμολογίες της συμπεριφορικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας είναι ίσες με τις μέσες βαθμολογίες των παιδιών της ομάδας ελέγχου, πριν την Παρέμβαση και απορρίπτεται η H_1 . Συμπερασματικά, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των συμμετεχόντων πριν εφαρμοστεί το Πρόγραμμα. Ωστόσο, μετά την εφαρμογή του Προγράμματος, η διαφορά που παρατηρήθηκε μεταξύ των μέσων τιμών του παράγοντα «Συμπεριφορική διάσταση» της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου ήταν στατιστικά σημαντική. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η H_1 που είναι: Οι μέσες βαθμολογίες της συμπεριφορικής διάστασης των στάσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας διαφέρουν από τις μέσες βαθμολογίες των παιδιών της ομάδας ελέγχου, μετά την

Παρέμβαση και απορρίπτεται η H0. Πιο αναλυτικά, μετά την Παρέμβαση προέκυψε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν πιο θετική συμπεριφορική στάση από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, συνεπώς, το Πρόγραμμα Παρέμβασης μπόρεσε να αλλάξει τη συμπεριφορική διάσταση των στάσεων των μαθητών/τριών του εν λόγω σχολείου.

Στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε το πως επηρεάζονται οι στάσεις των μαθητών για τα άτομα με ΕΕΑ τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης από τα δημογραφικά τους στοιχεία. Η *Ερευνητική Υπόθεση* ήταν ότι οι μέσες τιμές των τριών διαστάσεων των στάσεων (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική) διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο και την προηγούμενη επαφή με άτομα με ΕΕΑ είτε στο οικογενειακό είτε στο σχολικό περιβάλλον τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης. Αρχικά, αναδείχθηκε πως οι μαθητές που πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης δήλωσαν ότι *γνωρίζουν κάποιο παιδί με ΕΕΑ*, εμφανίζουν πιο θετική συναισθηματική στάση από ότι όσοι μαθητές δεν γνωρίζουν κάποιο. Ακόμη αναδείχθηκε πως οι μαθητές που, πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης δήλωσαν ότι *έχουν στην οικογένεια τους κάποιο άτομο με ΕΕΑ*, εμφανίζουν πιο θετική συναισθηματική στάση από ότι όσοι μαθητές δεν έχουν. Επίσης, προέκυψε πως οι μαθητές που μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης δήλωσαν ότι *έχουν στο σχολείο τους κάποιο παιδί με ΕΕΑ* εμφανίζουν πιο θετική συναισθηματική στάση από ότι όσοι μαθητές δεν έχουν. Ωστόσο, από τα γενικά γραμματικά μοντέλα των τριών διαστάσεων των στάσεων (γνωστική, συναισθηματική, συμπεριφορική) φάνηκε πως, μετά την εφαρμογή του Προγράμματος Παρέμβασης, οι στάσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται από τις αρχικές τους στάσεις και την ομάδα στην οποία ανήκαν (πειραματική ή ελέγχου). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ πριν την Παρέμβαση είχαν και θετικότερες στάσεις μετά. Παράλληλα, οι

συμμετέχοντες του Προγράμματος εμφάνιζαν πιο θετικές στάσεις ένα μήνα μετά σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν.

5.3 Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε με ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι είναι σημαντικό να σημειωθούν για την ορθότερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Βασικός περιορισμός της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης είναι το μέγεθος του δείγματος. Η πλειοψηφία των ερευνών που ανασκοπήθηκε στο πλαίσιο της θεωρητικής θεμελίωσης είχαν σαφώς μεγαλύτερο δείγμα (Meyer & Ostrosky (2015· De Boer et al., 2014). Ως εκ τούτου η μελέτη των στάσεων σαράντα (40) παιδιών και η συμμετοχή των μισών από αυτών στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης, ενδέχεται να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα μπορεί να μην αποτελούν ένα τυπικό δείγμα του πληθυσμού των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού, καθώς προέρχονταν από ένα συγκεκριμένο σχολείο της πόλης του Ρεθύμνου. Το πλήθος των συμμετεχόντων, συνεπώς, περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων σε μεγαλύτερη κλίμακα παιδιών τυπικής ανάπτυξης Γ΄ Δημοτικού, ενώ δυσκολεύει την διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις στάσεις των συμμετεχόντων.

Επιπρόσθετα, η διάρκεια του Προγράμματος ενδέχεται να επηρέασε τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής η επέκταση της χρονικής διάρκειας του Προγράμματος δεν ήταν εφικτή, καθώς λόγω των επιδημιολογικών χαρακτηριστικών της εποχής είχαν «χαθεί» αρκετές ώρες δια ζώσης διδασκαλίας κι ήταν δύσκολο να διατεθούν επιπλέον ώρες στο εν λόγω Πρόγραμμα.

Ακόμα, μέσω της χρήσης του ερωτηματολογίου CATCH οι στάσεις των συμμετεχόντων αναφέρονται από τους ίδιους τους μαθητές/τριες και ενδέχεται να μην

εκφράζονται με ακρίβεια. Δηλαδή, τα παιδιά μπορεί να απαντούν στο ερωτηματολόγιο βασιζόμενοι σε αυτό που πιστεύουν ότι είναι κοινωνικά αποδεχτό αντί να δείχνουν τις πραγματικές τους αντιλήψεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η αξιοποίηση της παρατήρησης ως μέσου αξιολόγησης των στάσεων των συμμετεχόντων απέναντι στους συνομηλίκους του με ΕΕΑ, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα ήταν δυνατή η παρακολούθηση και καταγραφή της συμπεριφορικής διάστασης των στάσεων με μεγαλύτερη ακρίβεια.

5.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Βάσει των ευρημάτων της παρούσας ερευνητικής μελέτης, ακολουθούν ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα, προκειμένου να επιβεβαιωθούν και να γενικευθούν τα ευρήματα.

Αρχικά, ιδιαίτερο ενδιαφέρον, θα είχε η επανάληψή της με μεγαλύτερο δείγμα το οποίο θα διαθέτει μεγαλύτερη ποικιλομορφία. Ακόμα οι μελλοντικές έρευνες θα ήταν καλό να ελέγχουν όχι μόνο τα βραχυπρόθεσμα αλλά και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα αντίστοιχων Εκπαιδευτικών Παρεμβάσεων, μέσω επαναληπτικών χορηγήσεων του ίδιου ερωτηματολογίου αρκετές βδομάδες ή ακόμα και μήνες μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορεί να γίνει σαφές αν οι αλλαγές των στάσεων των μαθητών διατηρούνται μετά από αρκετό χρονικό διάστημα.

Η διαφορά που φαίνεται να υπάρχει στις στάσεις των συμμετεχόντων στο Πρόγραμμα, αν και μικρή, φανερώνει ότι θα ήταν καλό να υπάρξουν μελλοντικές έρευνες που θα επικεντρώνονται σε Παρεμβάσεις με σκοπό τη βελτίωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με ΕΕΑ. Μελλοντικές ερευνητικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν και διαφορετικούς παράγοντες, όπως οι γονείς των συμμετεχόντων, καθώς οι αντιλήψεις των ίδιων ενδέχεται να αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει και τις

στάσεις των παιδιών τους (De Boer et al, 2011). Επίσης, θα μπορούσε να υπάρξει στο μέλλον σχεδιασμός Προγραμμάτων Παρέμβασης όπου θα αξιοποιείται η γονεϊκή εμπλοκή. Για παράδειγμα, οι γονείς θα μπορούσαν να συμμετέχουν διαβάζοντας οι ίδιοι παραμύθια με ήρωες με ΕΕΑ στο σπίτι. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε και η συμμετοχή των συμμετεχόντων σε κοινές δραστηριότητες με άτομα με ΕΕΑ, ώστε να υπάρξει άμεση επαφή μεταξύ τους και αλληλεπίδραση, καθώς όπως επισημαίνουν οι Rillota & Nettelbeck (2007), η συμπερίληψη κοινών δραστηριοτήτων σε Προγράμματα Παρέμβασης όπως οι αθλητικές δραστηριότητες ή οι τέχνες ενδέχεται να επιφέρει ισχυρότερες αλλαγές των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για τις ειδικές ανάγκες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Allen and Cowdery. (2014). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. Stamford, CT: Cengage.
- Allan, J. (2014) Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 511-523, doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921282>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Στο Α. Μιτιλής (Επιμ.), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and teacher education*, 22(4), 513-522. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.013>
- Antonak, R. F., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 211-224. doi: [10.1080/096382800296782](https://doi.org/10.1080/096382800296782)
- Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evagelinou, C., Koidou, E., & Barkoukis, V. (2011). Social Developmental Parameters in Primary Schools: Inclusive Settings' and Gender Differences on Pupils' Aggressive and Social Insecure Behaviour and Their Attitudes towards Disability. *International Journal of Special Education*, 26(2), 58-69.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., & Tarrant, M. (2017). Interventions utilising contact with people with disabilities to improve children's attitudes towards disability: A systematic review and meta-analysis. *Disability and Health Journal*, 10(1), 11-22. doi: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.10.003>
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Bebetsos, E., Derri, V., Vezos, N. (2017) Can an Intervention Program Affect Students' Attitudes Toward Inclusive Physical Education? An Application of the "Theory of Planned Behavior". *Journal of Psychiatry*, 20(6), 429. doi:10.4172/2378-5756.1000429
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504-509. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.033>

- Bossaert, G., & Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke-McMaster Attitudes towards Children with Handicaps Scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities, 34*(4), 1136-1345. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.007>
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Students' attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability and Society, 19*(1), 61-76. doi: <https://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in developmental disabilities, 25*(4), 321-339. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.01.005>
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental retardation, 42*(2), 136-144. doi: [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42<136:APOSAI>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2)
- Copeland, S. R., McCall, J., Williams, C. R., Guth, C., Carter, E. W., Fowler, S. E., & Hughes, C. (2002). High school peer buddies: A win-win situation. *Teaching Exceptional Children, 35*(1), 16-21. doi: <https://doi.org/10.1177/004005990203500103>
- Currie, J. & Kahn, R. (2012). Children with Disabilities: Introducing the Issue. *The Future of Children, 22* (1), 3–11. doi: <https://doi.org/10.1353/foc.2012.0001>
- Deal, M. (2003) Disabled people's attitudes toward other impairment groups: a hierarchy of impairments, *Disability & Society, 18*(7), 897-910, doi: [10.1080/0968759032000127317](https://doi.org/10.1080/0968759032000127317)
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 59*(4), 379-392. doi: [10.1080/1034912X.2012.723944](https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944)
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(3), 572-583. doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6>
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012 α). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education?. *Educational Studies, 38*(4), 433-448. doi: <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643109>
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer,

and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831-844. doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x

De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012β). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>

De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863. doi: [10.1016/j.ridd.2012.11.004](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.004)

Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30. doi: <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.1.16>

Εφραιμίδης, Π. (2015). Παρέμβαση στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την τύφλωση. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015 (σσ. 473-481). Αθήνα. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.223>

Faherty, C., & Center, A. T. (2011). *Understanding friends: A program to educate children about differences, and to foster empathy*. Ανακτήθηκε 26 Μαρτίου, 2021, από https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiz_rbrdDvAhWKx4UKHSgkBy0QFjAaegQIMxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.aspennj.org%2Fpdf%2Finformation%2Farticles%2Funderstanding-friends.pdf&usq=AOvVaw2rs_Cj5ghUHvR9PL6bD_qH

Favazza, P. C., Phillipsen, L., & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508. doi: <https://doi.org/10.1177/001440290006600404>

Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174. doi: <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>

Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. doi: <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>

Frostad, P., Mjaavatn, P. E., & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9(1), 83-94. doi: [10.1080/14748460.2011.550438](https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550438)

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(3), 948-958. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.11.017>

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(6), 531-541. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x>

Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: A cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 236-242. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03731.x>

Hay, D. F., A. Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1): 84–108. doi: <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>

Hein, S., Grumm, M., & Fingerle, M. (2011). Is contact with people with disabilities a guarantee for positive implicit and explicit attitudes?. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 509-522. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.597192>

Hellmich, F., & Löper, M. F. (2018). Primary school students' attitudes and their perceived teacher behavior towards peers with special educational needs. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(2), 151-166.

Holtz, K. D., & Tessman, G. K. (2007). Evaluation of a Peer-focused Intervention to Increase Knowledge and Foster Positive Attitudes Toward Children with Tourette Syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(6), 531- 542. doi: [10.1007/s10882-007-9042-z](https://doi.org/10.1007/s10882-007-9042-z)

Hong, S. Y., Kwon, K. A., & Jeon, H. J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170-193. doi: [10.1002/icd.1826](https://doi.org/10.1002/icd.1826)

Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77–91. doi: <https://doi.org/10.1080/08856250903450855>

- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional children*, 69(3), 315-332. doi: <https://doi.org/10.1177/001440290306900304>
- 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(6), 873-883. doi: [10.1007/s10897-012-9516-8](https://doi.org/10.1007/s10897-012-9516-8)
- Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S., & Talmor, R. (2007). Effects of short-term awareness interventions on children's attitudes toward peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(2), 159-161. doi: [10.1097/MRR.0b013e32813a2eb6](https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e32813a2eb6)
- 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, doi: 10.1080/08856250902793701
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 401-412. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.11.003>
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. doi: <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- 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. doi: <https://doi.org/10.1080/10349120500086298>
- Leicester, M., & Shrigley-Wightman, T. (2007). *Special Stories for Disability Awareness: Stories and Activities for Teachers, Parents and Professionals*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Leigers, K. L., & Myers, C. T. (2015). Effect of Duration of Peer Awareness Education on Attitudes toward Students with Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8 (1), 79-96. doi: <https://doi.org/10.1080/19411243.2015.1021067>

Litvack, M. S., Ritchie, K. C. & Shore, B. M. (2011). High- and Average-Achieving Students' Perceptions of Disabilities and of Students with Disabilities in Inclusive Classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 474-487. doi: <https://doi.org/10.1177/001440291107700406>

Manolitsis, G., & Kypriotaki, M. (2011). Story-Reading as a Vehicle for Modifying Rejection Beliefs and Attitudes of Typically Developing Preschoolers toward Children with Special Education Needs. Στο Ε. Koyrkoutas & F. Erkman (Eds.), *Interpersonal Acceptance and Rejection: Social, Emotional, and Educational Contexts* (pp. 129-141). Boca Raton, Florida: Brown Walker Press.

Martinez, R. S., Carspecken, P. (2007) Effectiveness of a brief intervention on Latino children's social acceptance of peers with special needs. *Journal of Applied School Psychology*, 23(1), 97-115. doi: https://doi.org/10.1300/J370v23n01_05

McHale, S., & Gamble, W. (1987). Sibling Relationships and Adjustment of Children with Disabled Brothers and Sisters. *Journal of Children in Contemporary Society*, 19(3-4) 131–158. doi: [10.1300/J274v19n03_08](https://doi.org/10.1300/J274v19n03_08)

McKay, C., Block, M., & Park, J. Y. (2015). The Impact of Paralympic School Day on Student Attitudes Toward Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348. doi: <http://dx.doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>

Morgan, S. B., & Wisely, D. W. (1996). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer presented as physically handicapped: A more positive view. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 8(1), 29–42. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02578438>

Morton, J. F., & Campbell, J. M. (2008). Information source affects peers' initial attitudes toward autism. *Research in Developmental Disabilities*, 29(3), 189-201. doi:10.1016/j.ridd.2007.02.006

Nabors, L. A. & Larson, E. R. (2002). The effects of brief interventions on children's playmate preferences for a child sitting in a wheelchair. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(4), 403–413. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1020339004125>

Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167–182. doi: <https://doi.org/10.1080/08856250110041090>

Nikolarazi, 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. doi:
<https://doi.org/10.1080/10349120500086348>

Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335–348. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x

Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes Towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. doi: <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>

O'Connor, E. (2016). The use of 'Circle of Friends' strategy to improve social interactions and social acceptance: a case study of a child with Asperger's Syndrome and other associated needs. *Support for Learning*, 31(2), 138-147. doi: 10.1111/1467-9604.12122

Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek student towards the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2). 31-42. doi: [10.5507/euj.2008.007](https://doi.org/10.5507/euj.2008.007)

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. doi: <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>

Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29 (1), 57–70. doi: <https://doi.org/10.1080/03323310903522693>

Ralli, A. M., Margeti, M., Doudoni, E., Panteleimidou, V., Rozou, T., & Evaggelopoulou, E. (2011). Typically developing children's understanding of and attitudes towards diversity and peers with learning difficulties in the Greek setting, *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 233-249. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563609>

Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248. doi: 10.1097/MRR.0b013e3283487f49

Rillotta, 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. doi: [10.1080/13668250701194042](https://doi.org/10.1080/13668250701194042)

Ruijs, N., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2010). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62(1), 1-37. doi: <https://doi.org/10.1080/00131910903469551>

Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's Attitudes toward Disabled Peers: A Self-Report Measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530. doi: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43, 72-79. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

Στασινώς, Δ. Π. (2016). Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248. doi: 10.1097/MRR.0b013e3283487f49

Rillotta, 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. doi: 10.1080/13668250701194042

Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitude. Στο M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson & J. W. Brehm (Επ.), *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components* (σσ.1-14). New Haven: Yale University Press.

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764960260101>

Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer With Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention Have An Effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195–205. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1010703316365>

Swain, J., French, S., & Cameron, C. (2003). *Controversial Issues in a Disabling Society*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.

Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155-171. doi: [10.1080/0885625032000078952](https://doi.org/10.1080/0885625032000078952)

- Tang, C. S. K., Davis, C., Wu A., & Oliver, C. (2000). Chinese children's attitudes toward mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 12*(1), 73-87. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1009460311648>
- Tavares, W. (2011). An Evaluation of the Kids Are Kids Disability Awareness Program: Increasing Social Inclusion Among Children With Physical Disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation, 10*(1), 25-35. doi: <https://doi.org/10.1080/1536710X.2011.546296>
- Thomson, D. J., & Lillie, L. (1995). The Effects of Integration on the Attitudes of Non-disabled Pupils to their disabled peers. *Physiotherapy, 81*(12), 746-752. doi: [https://doi.org/10.1016/S0031-9406\(05\)66592-3](https://doi.org/10.1016/S0031-9406(05)66592-3)
- Triandis, H. C. (1971). *Attitudes and attitude change*. New York: Wiley.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2019). Inclusion in the Greek Secondary School: Students' Attitudes Concerning Their Peers With Special Educational Needs in the General Education. *Journal of Psychology and Behavioral Science, 7*(1), 84-97. doi: 10.15640/jpbs.v7n1a10
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. France: UNESCO.
- Vash, C. L. (2001). Disability attitudes for all latitudes. *Journal of Rehabilitation, 67*(1), 38-42.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology, 50*(3), 182-189. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x>
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology, 51*(6), 473-479. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education, 15*(5), 497-512. doi: <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>
- Wong, D. K. P. (2008). Do contacts make a difference?: The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 29*(1), 70-82. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.11.002>

Yazbeck, M., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes Toward People with Intellectual Disabilities: An Australian Perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111. doi: [10.1177/10442073040150020401](https://doi.org/10.1177/10442073040150020401)

Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2015). The Relationship Between Preschoolers' Attitudes and Play Behaviors Toward Classmates With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 40-51. doi: <https://doi.org/10.1177/0271121414554432>

Παράρτημα

Δήλωση συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Ονομάζομαι Γεωργομή Ευαγγελία και είμαι εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης στο 6ο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου. Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, διεξάγω μία έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των γνώσεων και στάσεων των μαθητών Γ' Δημοτικού απέναντι στα άτομα με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Η βοήθεια των παιδιών σας θα ήταν πολύτιμη. Θα τους ζητηθεί να συμπληρώσουν ανώνυμα ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα βοηθήσει να αναδειχθούν οι γνώσεις και στάσεις τους ως προς τα άτομα με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15-20 λεπτά, ενώ η εκπαιδευτικός της τάξης θα είναι παρούσα κατά τη συμπλήρωσή του. Οι απαντήσεις των μαθητών είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα τις γνώσεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, και θα αναδείξουν τους παράγοντες που πιθανόν συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους.

Αν επιθυμείτε να συμμετέχει το παιδί σας στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο, παρακαλείστε να υπογράψετε την παρακάτω δήλωση. Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε απορία, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο email: evangeliageo@windowslive.com. Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας και τη συμβολή σας στην πραγμάτωση αυτής της έρευνας.

Με εκτίμηση,
Γεωργομή Ευαγγελία

Ο υπογεγραμμένος/η γονέας/κηδεμόνας
του/της μαθητή/μαθήτριας της
τάξης δηλώνω ότι **διάβασα το παραπάνω κείμενο και συμφωνώ για τη συμμετοχή
του παιδιού μου.**

Γονέας ή Κηδεμόνας

.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της ηλικίας σου. Έχει 36 προτάσεις σχετικά με την γνώμη των παιδιών για θέματα συνομηλίκων τους με ειδικές ανάγκες.

Για να απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο πρέπει να ακολουθήσεις τα παρακάτω βήματα:

Βήμα 1^ο: Διάβασε πολύ προσεκτικά την παρακάτω περιγραφή.

Ο Γιώργος (ή η Γεωργία) είναι ένα παιδί της ηλικίας σου που μόλις μετακόμισε στην πόλη και θα γίνει συμμαθητής (ή συμμαθήτριά σου) από την επόμενη βδομάδα. Ο Γιώργος (ή η Γεωργία) δυσκολεύεται να μάθει με τον τρόπο που μαθαίνουν τα άλλα παιδιά της ηλικίας σου και για αυτό τον λόγο χρειάζεται να διδαχθεί με ειδικά σχεδιασμένο τρόπο. Ο Γιώργος (ή η Γεωργία) είναι ένα παιδί με Ειδικές Ανάγκες.

Βήμα 2^ο: Διάβασε μία-μία με τη σειρά τις παρακάτω προτάσεις. Μπορείς να επιλέξεις για καθεμία τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς με την πρόταση. Ο κάθε αριθμός σημαίνει:

0 = διαφωνώ απόλυτα

1 = διαφωνώ

2 = ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ

3 = συμφωνώ

4 = συμφωνώ απόλυτα

Θέλω να ξέρεις πως δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Αυτό που θέλω να μάθω είναι η γνώμη σου, που μπορεί είναι διαφορετική από αυτήν κάποιου/ας άλλου/ης συμμαθητή/τριας σου.

Μην ξεχάσεις να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις!

Είμαι:

Αγόρι Κορίτσι

Έχω γεννηθεί: ___/___/___

Γνωρίζω κάποιο παιδί με ειδικές ανάγκες;

Ναι Όχι

Έχω στο σχολείο μου κάποιο παιδί με ειδικές ανάγκες;

Ναι Όχι

Έχω στην οικογένεια μου κάποιο άτομο με ειδικές ανάγκες;

Ναι Όχι

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Δεν θα με πείραζε αν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες καθόταν στο ίδιο θρανίο με μένα στην τάξη.	0	1	2	3	4
2. Δεν θα γνώριζα ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στους φίλους μου ή στις φίλες μου.	0	1	2	3	4
3. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα μόνα τους.	0	1	2	3	4
4. Δεν θα ήξερα τι να συζητήσω με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
5. Στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αρέσει να παίζουν.	0	1	2	3	4
6. Αισθάνομαι λύπη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
7. Θα υποστήριζα ένα παιδί με ειδικές ανάγκες αν οι άλλοι το πείραζαν.	0	1	2	3	4
8. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται πολλή προσοχή από τους ενήλικες.	0	1	2	3	4
9. Θα καλούσα ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στο πάρτι των γενεθλίων μου.	0	1	2	3	4
10. Θα φοβόμουν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
11. Στα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν αρέσει να κάνουν φίλους/φίλες.	0	1	2	3	4
12. Θα μιλούσα σε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες που δεν γνωρίζω.	0	1	2	3	4
13. Θα μου άρεσε να μένει στο διπλανό σπίτι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
14. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες λυπούνται για τον εαυτό τους.	0	1	2	3	4
15. Θα ήμουν χαρούμενος/η αν ο καλύτερός μου φίλος ή η καλύτερή μου φίλη ήταν παιδί με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
16. Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
17. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι τόσο χαρούμενα όσο κι εγώ.	0	1	2	3	4
18. Δεν θα μου άρεσε να έχω για φίλο/η ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4

19. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται σωστά.	0	1	2	3	4
20. Δεν θα καθόμουν στην τάξη δίπλα σε ένα παιδί ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
21. Θα χαιρόμουν αν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες με καλούσε στο σπίτι του.	0	1	2	3	4
22. Προσπαθώ να μην κοιτάω κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
23. Θα αισθανόμουν καλά να κάνω μία σχολική εργασία με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
24. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν είναι πολύ χαρούμενα.	0	1	2	3	4
25. Θα καλούσα ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να κοιμηθεί στο σπίτι μου το βράδυ.	0	1	2	3	4
26. Το να είμαι κοντά σε κάποιον/α με ειδικές ανάγκες, με τρομάζει.	0	1	2	3	4
27. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν πολλά ενδιαφέροντα.	0	1	2	3	4
28. Θα αισθανόμουν άσχημα αν ένα παιδί ειδικές ανάγκες με καλούσε στο πάρτι γενεθλίων του.	0	1	2	3	4
29. Θα έλεγα τα μυστικά μου σε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
30. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι συχνά στεναχωρημένα.	0	1	2	3	4
31. Θα διασκεδάζα αν ήμουν μαζί με ένα παιδί ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
32. Δεν θα πήγαινα στο σπίτι ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες για να παίξουμε.	0	1	2	3	4
33. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να κάνουν καινούριους φίλους.	0	1	2	3	4
34. Αισθάνομαι άσχημα όταν βλέπω ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
35. Δεν θα με πείραζε να «χάσω» το διάλειμμα στο σχολείο, για να κάνω παρέα με ένα παιδί ειδικές ανάγκες.	0	1	2	3	4
36. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται πολλή βοήθεια για να καταφέρουν κάποια πράγματα.	0	1	2	3	4

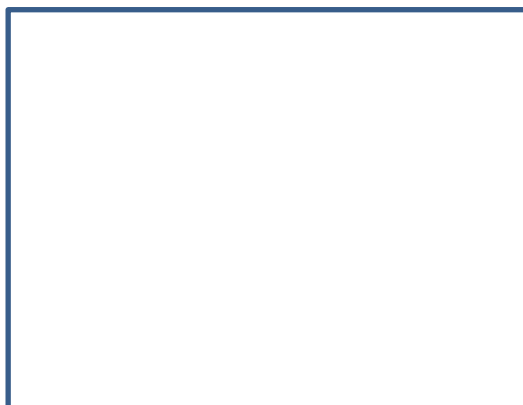
Σε ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου!

**Γνωρίζω Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
που έχουν πετύχει σπουδαία πράγματα στον τομέα τους**

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΟΜΑΔΑ 1^η

.....

Βρείτε πληροφορίες για την **Έλεν Κέλερ** κάνοντας κλικ [εδώ](#). Στη συνέχεια, συμπληρώστε τις βασικές πληροφορίες που ζητούνται, έτσι ώστε να σας βοηθήσουν να παρουσιάσετε την Έλεν Κέλερ στις άλλες ομάδες. Μην ξεχάσετε να προσθέσετε μια φωτογραφία της στο παρακάτω πλαίσιο.



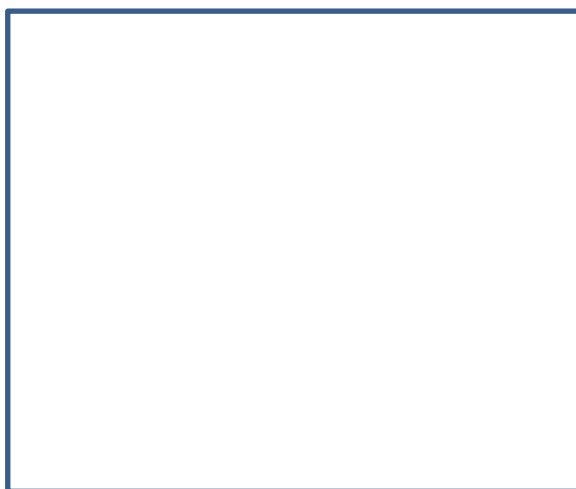
- **Όνοματεπώνυμο:**
- **Πότε έζησε:**
- **Ειδική Ανάγκη:**
- **Ποιος βοήθησε την Έλεν Κέλερ να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε;**
- **Τι κατάφερε να πετύχει παρά την ειδική ανάγκη που είχε;**
- **Τι σας έκανε εντύπωση διαβάζοντας την ιστορία της Έλεν Κέλερ;**

*Γνωρίζω Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
που έχουν πετύχει σπουδαία πράγματα στον τομέα τους*

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΟΜΑΔΑ 2^η

.....

Βρείτε πληροφορίες για τον **Λούντβιχ Βαν Μπετόβεν** κάνοντας κλικ [εδώ](#). Στη συνέχεια, συμπληρώστε τις βασικές πληροφορίες που ζητούνται, έτσι ώστε να σας βοηθήσουν να παρουσιάσετε τον Λούντβιχ Βαν Μπετόβεν στις άλλες ομάδες. Μην ξεχάσετε να προσθέσετε μια φωτογραφία του στο παρακάτω πλαίσιο.



- **Όνοματεπώνυμο:**

- **Πότε έζησε:**

- **Ειδική Ανάγκη:.**

- **Τι κατάφερε να πετύχει παρά την ειδική ανάγκη που είχε;**

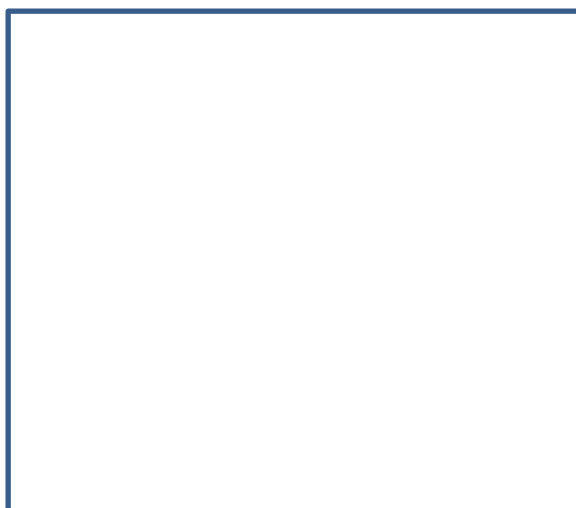
- **Τι σας έκανε εντύπωση διαβάζοντας την ιστορία του Λούτβιχ Βαν Μπετόβεν;**

**Γνωρίζω Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
που έχουν πετύχει σπουδαία πράγματα στον τομέα τους**

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΟΜΑΔΑ 3^η

.....

Βρείτε πληροφορίες για τον **Στήβεν Χόκινγκ** κάνοντας κλικ [εδώ](#) και [εδώ](#). Στη συνέχεια, συμπληρώστε τις βασικές πληροφορίες που ζητούνται, έτσι ώστε να σας βοηθήσουν να παρουσιάσετε τον Στήβεν Χόκινγκ στις άλλες ομάδες. Μην ξεχάσετε να προσθέσετε μια φωτογραφία του στο παρακάτω πλαίσιο.



- **Όνοματεπώνυμο:**

- **Πότε έζησε:**

- **Ειδική Ανάγκη:.**

- **Τι κατάφερε να πετύχει παρά την ειδική ανάγκη που είχε;**

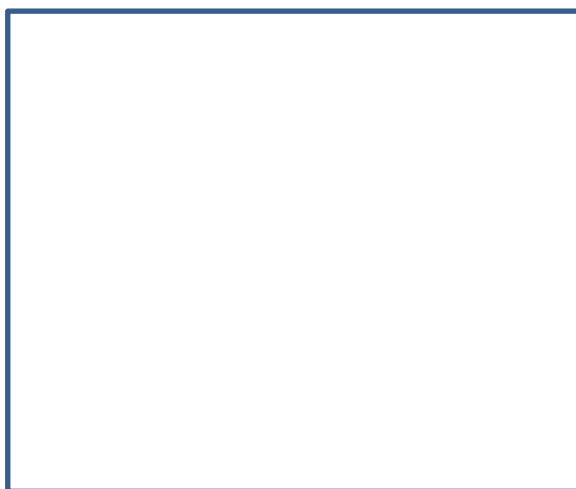
- **Τι σας έκανε εντύπωση διαβάζοντας την ιστορία του Στήβεν Χόκινγκ;**

*Γνωρίζω Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
που έχουν πετύχει σπουδαία πράγματα στον τομέα τους*

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΟΜΑΔΑ 4^η

.....

Βρείτε πληροφορίες για τον **Αντώνη Τσαπατάκη** κάνοντας κλικ [εδώ](#). Στη συνέχεια, συμπληρώστε τις βασικές πληροφορίες που ζητούνται, έτσι ώστε να σας βοηθήσουν να παρουσιάσετε τον Αντώνη Τσαπατάκη στις άλλες ομάδες. Μην ξεχάσετε να προσθέσετε μια φωτογραφία του στο παρακάτω πλαίσιο.



- **Όνοματεπώνυμο:**

- **Πού γεννήθηκε και μεγάλωσε:**

- **Ειδική Ανάγκη:**

- **Τι κατάφερε να πετύχει παρά την ειδική ανάγκη που είχε;**

- **Τι σας έκανε εντύπωση διαβάζοντας την ιστορία του Αντώνη Τσαπατάκη;**

*Γνωρίζω Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
που έχουν πετύχει σπουδαία πράγματα στον τομέα τους*

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΟΜΑΔΑ 5^η

.....

Βρείτε πληροφορίες για τον **Στίβι Γουόντερ** κάνοντας κλικ [εδώ](#). Στη συνέχεια, συμπληρώστε τις βασικές πληροφορίες που ζητούνται, έτσι ώστε να σας βοηθήσουν να παρουσιάσετε τον Στίβι Γουόντερ στις άλλες ομάδες. Μην ξεχάσετε να προσθέσετε μια φωτογραφία του στο παρακάτω πλαίσιο.



- **Όνοματεπώνυμο:**

- **Πότε και που γεννήθηκε:**

- **Ειδική Ανάγκη:**

- **Τι κατάφερε να πετύχει παρά την ειδική ανάγκη που είχε;**

- **Τι σας έκανε εντύπωση διαβάζοντας την ιστορία του Στίβι Γουόντερ;**