

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
*Επιστήμες της Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Παρεμβάσεις για την Τροποποίηση των Στάσεων
Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι στα Παιδιά με
Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Χρυσή Μαργαρίτη

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μαρία Κυπριωτάκη**

Μάιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
*Επιστημών Αγωγής***

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Παρεμβάσεις για την Τροποποίηση των Στάσεων
Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι στα Παιδιά με
Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Χρυσή Μαργαρίτη

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μαρία Κυπριωτάκη**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2017

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει, αρχικά, τις απόψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές πριν την πραγματοποίηση κάποιας παρέμβασης. Στη συνέχεια, αφού πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις με την ανάγνωση ιστοριών και παρουσίαση βίντεο που να τους ενημερώνουν για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση να εξετασθούν πάλι οι απόψεις τους και ο αντίκτυπος που είχε σε αυτά η αντίστοιχη παρέμβαση. Οι κύριες υποθέσεις της παρούσας εργασίας είναι ότι η ανάγνωση ιστοριών και η παρουσίαση βίντεο σχετικά με τη νοητική καθυστέρηση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικότερων αντιλήψεων για τα άτομα αυτά, καθώς και ότι διαφοροποιείται η επίδραση των παρεμβάσεων στα δύο φύλα ασκώντας μεγαλύτερη επίδραση στις απόψεις των κοριτσιών.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 60 παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι απόψεις των οποίων μελετήθηκαν με τη Κλίμακα αποδοχής Acceptance Scale for Kindergartners- Revised (ASK-R). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν, πως τα παιδιά πριν την παρέμβαση δεν παρουσίαζαν ευνοϊκή στάση απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι πλειοψηφία τους δεν είχε καμία επαφή με κάποιο άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, έδειξαν πως και τα δύο είδη παρεμβάσεων βελτίωσαν σημαντικά τις απόψεις των παιδιών, χωρίς να παρατηρηθεί σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επίδραση των δύο παρεμβάσεων. Όσον αφορά στα δύο φύλα οι απόψεις των κοριτσιών ήταν κατά μέσο όρο πιο θετικές από αυτές των αγοριών τόσο πριν όσο και μετά από τις παρεμβάσεις, ενώ αυτές φάνηκε να επηρεάζουν τις απόψεις των δύο φύλων με τον ίδιο τρόπο. Η παροχή, δηλαδή, γνώσεων ακόμα και για κάποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως η νοητική καθυστέρηση, που δεν είναι εύκολα αντιληπτή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων.

Λέξεις κλειδιά: *στάσεις, απόψεις, προσχολική ηλικία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρεμβάσεις, νοητική καθυστέρηση*

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the attitudes of typical pre-school children towards children with special educational needs before performing any intervention. Then, after the interventions with reading stories and presenting videos, informing them about children with mental retardation, their attitudes and the impact of the intervention on them was examined again. The main hypothesis of the study was that non-disabled preschoolers who were to be read stories or watched films referring mental retardation would develop more positive beliefs toward the disabled children and that the gender influences the impact of interventions with girls would develop more positive beliefs than boys.

A total of 60 kindergarten-age children participated in the study, whose attitudes were examined by using Acceptance Scale for Kindergartners- Revised (ASK-R). More specifically, the results showed that preschoolers' attitudes before the interventions were negative to moderate, while the majority of them had no contact with a person with special educational needs. They also showed that both types of interventions improved preschoolers' attitudes significantly, without any significant difference between the effects of the two interventions. Comparing both sexes, the girls' attitudes were on average more positive than the boys' both before and after the interventions and these seemed to affect the gender perspective in the same way. The provision of knowledge for even a disability that is not easily perceived by children, such as mental retardation, contributes to the development of positive attitudes.

Keywords: *attitudes, views, pre-school age, special education needs, intervention, mental retardation*

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στην καθηγήτρια μου Μαρία Κυπριωτάκη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε, ώστε να πραγματοποιήσω την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διατριβής μου με τη κατάλληλη καθοδήγηση και την παροχή των απαραίτητων συμβουλών της.

Ευχαριστώ, επίσης, όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι οποίοι συνέβαλαν σημαντικά με τον δικό τους τρόπο προκειμένου αυτή να πραγματοποιηθεί. Συγκεκριμένα τους διευθυντές/τριες των σχολείων, καθώς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα παιδιά.

Τέλος, ευχαριστώ τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής για την ανατροφοδότηση που μου παρείχαν, καθώς και το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου για την άμεση ανταπόκριση και τις σημαντικές υποδείξεις προς κάθε απορία, σχετικά με την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διατριβής.

Περιεχόμενα

Κεφάλαιο 1 Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 2 Έννοια, Αναγκαιότητα και Οφέλη της Συνεκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία	15
2.1 Έννοια και Σημασία της Ένταξης.....	15
2.2 Προϋποθέσεις για μια Επιτυχημένη Ένταξη.....	18
2.3 Η Αναγκαιότητα της Συνεκπαίδευσης στα Νηπιαγωγεία.....	20
2.4 Οφέλη Της Συνεκπαίδευσης Στο Νηπιαγωγείο	23
Κεφάλαιο 3 Απόψεις και Στάσεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	28
3.1. Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Απόψεις και τις Στάσεις των Παιδιών Απέναντι στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	28
3.1.1 Το Φύλο και η Ηλικία.....	29
3.1.2. Ευκαιρίες Αλληλεπίδρασης με Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	32
3.1.3.Σχολικό Περιβάλλον	35
3.1.4. Κοινωνικός Περίγυρος.....	35
3.2. Στάσεις Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι στην Αναπηρία	36
Κεφάλαιο 4 Ανάπτυξη Θετικών Στάσεων και Αναγκαιότητα των Παρεμβάσεων	40
4.1 Ανάπτυξη Θετικών Στάσεων	40
4.1.1. Αναγκαιότητα Παρεμβάσεων με Στόχο την Ανάπτυξη Θετικών Στάσεων	42
4.1.2 Έρευνες Σχετικά με την Αποτελεσματικότητα των Παρεμβάσεων.....	43
4.2 Τρόποι Παρέμβασης για την Αλλαγή των Στάσεων των Τυπικά Αναπτυσσόμενων Παιδιών Απέναντι σε Συνομηλίκους με Αναπηρία	48
4.2.1.Σημασία Της Παιδικής Λογοτεχνίας Για Τη Διδασκαλία Των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών Σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας	50
4.2.2.Παρέμβαση Μέσω Παρουσίασης Βίντεο	52
Κεφάλαιο 5 Νοητική Καθυστέρηση	55
5.1 Αποσαφήνιση Εννοιών: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	55
5.2 Νοητική Καθυστέρηση	57
5.2.1. Αίτια Νοητικής Καθυστέρησης.....	58
5.2.2 Ταξινόμηση Νοητικής Καθυστέρησης.....	59
5.3 Χαρακτηριστικά Παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση	60
5.3.1 Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση.....	61
5.3.2 Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση	61

5.3.3 Σοβαρή και Βαριά Νοητική Καθυστέρηση	63
5.4 Ένταξη Παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση σε Σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης	64
Κεφάλαιο 6 Σκοπός, Αναγκαιότητα της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	68
6.1 Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας	68
6.2 Σημασία, Πρωτοτυπία και Επιστημονική Συνεισφορά της Διατριβής.....	70
Κεφάλαιο 7 Μεθοδολογία.....	72
7.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός	72
7.2 Συμμετέχοντες	74
7.3 Διαδικασία Έρευνας.....	75
7.4 Ερευνητικά Εργαλεία	78
7.4.1 Ερωτηματολόγιο.....	78
7.5 Εργαλεία Παρεμβάσεων	79
7.5.1 Ανάγνωση Ιστοριών	80
7.5.2 Προβολή Βίντεο.....	83
7.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία.....	86
7.7 Ηθικά Ζητήματα.....	87
Κεφάλαιο 8 Ανάλυση δεδομένων.....	88
8.1 Περιγραφική Επαγωγική Στατιστική.....	88
8.2 Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων.....	89
Κεφάλαιο 9 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	93
9.1 Αρχικές Στάσεις Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και Επίδραση των Παρεμβάσεων στις Απόψεις τους.....	93
9.2 Επίδραση των Παρεμβάσεων Μεταξύ των Δύο Φύλων	95
9.3 Αλληλεπίδραση των Τυπικά Αναπτυσσόμενων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας με Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	95
9.4 Γενικές Στάσεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι στα Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	96
9.5 Στάσεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι στα Τυφλά, Κωφά Παιδιά και στα Παιδιά με Κινητική Αναπηρία.....	98
9.6 Αποτελέσματα Ανοιχτών Ερωτήσεων	99
Κεφάλαιο 10 Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	101
10.1 Αρχικές Στάσεις των Τυπικά Αναπτυσσόμενων Παιδιών Απέναντι στα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	101
10.2 Επίδραση των Παρεμβάσεων (Ιστορίες και Βίντεο) στις Στάσεις των Μαθητών Προσχολικής Αγωγής για τα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	104
10.3 Επίδραση των Παρεμβάσεων στα Δύο Φύλα.....	105

10.4 Στάσεις των Τυπικά Αναπτυσσόμενων Παιδιών Απέναντι στα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Μετά τις Παρεμβάσεις.....	107
10.5 Περιορισμοί Έρευνας- Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	110
Επίλογος.....	112
Παράρτημα Α.....	114
Εργαλεία Διερεύνησης-Παρέμβασης.....	114
Α.1 Ερωτηματολόγιο.....	114
Α.2 Ιστορία 1: Το Βουνό των Νάνων.....	118
Α.3 Ιστορία 2: Ο Τρυφερούλης Μικροφτερούλης.....	119
Α.4 Ιστορία 3: We 'll Paint the Octopus Red.....	120
Α.5 Ιστορία 4: My Friend Isabelle.....	121
Α. 5 Βίντεο.....	122
Βιβλιογραφία.....	123

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο επικρατεί η άποψη της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Έχουν υπογραφεί, μάλιστα, διάφορες διεθνείς συμβάσεις με σκοπό την ενίσχυση της ενιαίας εκπαίδευσης και την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mittler, 2009). Πολλές έρευνες αποδεικνύουν, επίσης, τα οφέλη τόσο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Στην Ελλάδα η Ειδική Αγωγή ξεκινάει από τον 20^ο αι. κατά τον οποίο ιδρύονται αποσπασματικά σχολεία και ιδρύματα, καθώς μέχρι τα μέσα του 18^{ου} αι. δεν υπάρχει ενδιαφέρον σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Μέχρι το 1950, λοιπόν, η κοινωνία απομονώνει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα γενικά σχολεία, ενώ περισσότερη έμφαση δίνεται στην Ειδική Αγωγή από το τέλος της δεκαετίας του 1960 και τις αρχές του 1970. Αξιοσημείωτο είναι, ότι το Υπουργείο Παιδείας με εγκύκλιο το 1976 προωθεί για πρώτη φορά την έννοια της ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία (Χρηστάκης, 2006).

Κατά καιρούς έχουν θεσπιστεί διάφορες διατάξεις με σκοπό να ρυθμιστούν ζητήματα που αφορούν στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός επιχειρείται με τον τελευταίο και υπάρχοντα νόμο 3699/2008, όπου επισημαίνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, στη βελτίωση των ικανοτήτων του και στη αποδοχή του από την

κοινωνία (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Επίσης μέσα από την ελληνική νομοθεσία (νόμος 2817/2000) γίνεται αντιληπτή η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης ήδη από το νηπιαγωγείο.

Συγκεκριμένα, ο νόμος 3699/2008 δεσμεύεται την παροχή ίσων ευκαιριών (άρθρο 1, παράγραφος 1), ενώ κάθε σχολείο πρέπει να αναπτύσσει κατάλληλες δομές, να σχεδιάζει εξατομικευμένα προγράμματα προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, να βασίζεται, δηλαδή, στις αρχές «Σχεδιασμού για Όλους» (άρθρο 2, παράγραφος 5). Επίσης, δίνεται έμφαση (άρθρο 1, παράγραφος 5) στη διαφοροδιάγνωση, διάγνωση και στην αξιολόγηση από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΚ), καθώς και στη δημιουργία τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (άρθρο 2, παράγραφος 6).

Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 6 του νόμου (νόμος 3699/2008), οι μαθητές μπορούν να φοιτούν ανάλογα με το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με ή χωρίς παράλληλη στήριξη, σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα γενικά σχολεία, σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), σε σχολεία ή τάξεις που λειτουργούν σε νοσοκομεία ή κέντρα αποκατάστασης και τέλος, στο σπίτι όταν κρίνεται αναγκαίο.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, δεν είναι κατάλληλα προσαρμοσμένο ακόμα για την ενσωμάτωση/ενιαία εκπαίδευση. Αρχικά, η νομοθεσία του 2008 βασίζεται στις αρχές της ενσωμάτωσης δίνει, όμως, έμφαση στην κλινική διάγνωση της αναπηρίας από τα ΚΕΔΔΥ και τα ΙΠΚ με αποτέλεσμα η κατηγοριοποίηση των παιδιών, το είδος της φοίτησης και της στήριξης τους να είναι συνδεδεμένα με την κλινική εικόνα της αναπηρίας, κάτι που προωθεί το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Για να πραγματοποιηθεί, λοιπόν, η ενιαία εκπαίδευση με επιτυχία απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν τόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Carter, 2006), καθώς και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Τα τυπικά

αναπτυσσόμενα παιδιά με τη στάση τους μπορούν είτε να δυσχεραίνουν είτε να προωθούν την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών αυτών (Vignes, Godeau, Sentenac, Coley, Navarro, & Grandjean et al., 2009), οπότε οι αντιλήψεις τους είναι καθοριστικές για να πετύχει οποιαδήποτε προσπάθεια ένταξης (Clunies-ross & O'meara, 1989).

Τα παιδιά με τις απόψεις και τις στάσεις τους επηρεάζουν την ένταξη (Vignes et al., 2009). Πρέπει, λοιπόν, να ενημερώνονται από το όσο δυνατόν μικρότερη ηλικία, διότι δεν έχουν αναπτύξει ακόμα την προσωπικότητα τους, ούτε έχουν διαμορφώσει στερεότυπες αντιλήψεις και απόψεις, ενώ μαθητές που βρίσκονται στην εφηβεία και έχουν αρνητική στάση απέναντι στις ειδικές ανάγκες δύσκολα αυτή μπορεί να αλλάξει και να δεχτούν τη διαφορετικότητα (Nowicki, 2007). Υπάρχουν πολλοί τρόποι, ώστε οι μαθητές χωρίς αναπηρίες να γνωρίσουν τη διαφορετικότητα και να μάθουν να ζουν αρμονικά με αυτήν. Συγκεκριμένα, μπορούν να γνωρίσουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από την ανάγνωση βιβλίων, την οπτική απεικόνιση, παιχνίδια, καθώς και εξωσχολικές δραστηριότητες (Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou, & Riall, 2005).

Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που να μελετάνε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, τις προϋποθέσεις για την ένταξη, καθώς και ελλείψεις που πιθανόν υπάρχουν στα σχολεία σχετικά με τους απαραίτητους πόρους και την υλικοτεχνική υποδομή (Hunter-Johnson, Newton, & Cambridge-Johnson, 2014 · Santoli, Sachs, Romey, & McClurg, 2008), αλλά ελάχιστες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στον ελληνικό χώρο σχετικά με τις αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα, όχι μόνο δεν διερευνώνται οι απόψεις και οι στάσεις τους, αλλά πολλές φορές οι μαθητές δεν ενημερώνονται για τη διαφορετικότητα και δεν προετοιμάζονται σε μικρή ηλικία, ώστε να δεχτούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν αρνητική στάση απέναντι τους και αυτά να βρίσκονται συνεχώς στο περιθώριο. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Nikolaraizi και συναδέλφους (2005) στα ελληνικά

σχολεία οι μαθητές έχουν μικρότερη επαφή με παιδιά με ειδικές ανάγκες από ότι στις ΗΠΑ.

Κάποιες έρευνες, μάλιστα, που μελετάνε τις απόψεις των παιδιών εστιάζουν στις κινητικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή άλλες αναπηρίες που γίνονται εύκολα αντιληπτές, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδέουν την αναπηρία με την εξωτερική εμφάνιση, οπότε την νοητική καθυστέρηση ή άλλες δυσκολίες δεν μπορούν εύκολα να τις αντιληφθούν (Dyson, 2005). Επίσης, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά την αποδοχή τους από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, καθώς δεν γνωρίζουν πώς να τους εντάξουν (Rietveld, 2007), ενώ προτιμούν να συναναστρέφονται με μαθητές με κάποια σωματική αναπηρία (Furnham & Gibbs, 1984 · Manetti, Schneider, & Siperstein, 2001).

Αποτελεί, λοιπόν, ενδιαφέρον να μελετηθεί εάν η παροχή πληροφοριών και η ενημέρωση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών για τη νοητική αναπηρία επηρεάζει τις απόψεις τους. Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας, λοιπόν, έγκειται στο γεγονός ότι μελετά τις απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την πραγματοποίηση παρέμβασης που αναφέρεται στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, θέμα που δεν έχει μελετηθεί αρκετά στην ελληνική βιβλιογραφία.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται, λοιπόν, από δύο μέρη το θεωρητικό και το εμπειρικό και μελετά τις στάσεις των παιδιών προσχολικής αγωγής απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και την επιρροή που ασκεί σε αυτά παρέμβαση που αφορά στην νοητική καθυστέρηση.

Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος διασαφηνίζεται ο όρος της ένταξης και αναφέρονται οι προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες προκειμένου αυτή να επιτευχθεί. Στη συνέχεια, τονίζεται η αναγκαιότητα της συνεκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, καθώς και τα οφέλη που αυτή επιφέρει.

Έπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης παρουσιάζονται οι στάσεις και οι απόψεις των παιδιών προσχολικής αγωγής απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν

τις στάσεις τους. Έπειτα, το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάγκη προώθησης θετικών στάσεων από τον εκπαιδευτικό μέσα από διάφορες παρεμβάσεις. Επίσης, τονίζεται η σημασία της παιδικής λογοτεχνίας για την διδασκαλία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως και η παρέμβαση μέσω παρουσίασης βίντεο.

Τέλος, εφόσον η παρέμβαση της παρούσας εργασίας αφορά την ανάγνωση ιστοριών και την παρουσίαση βίντεο που αφορούν τη νοητική καθυστέρηση, το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εστιάζοντας στη νοητική καθυστέρηση, στα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών και σε παραδείγματα ερευνών που αναφέρονται στην ένταξη των παιδιών αυτών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει την ερευνητική μεθοδολογία, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που έχουν ως επίκεντρο τις απόψεις των μαθητών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και την επίδραση που άσκησαν σε αυτά οι παρεμβάσεις σχετικά με τη νοητική καθυστέρηση. Τέλος, ακολουθεί το κεφάλαιο που περιέχει την συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Κεφάλαιο 2

Έννοια, Αναγκαιότητα και Οφέλη της Συνεκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται, αρχικά, μια εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση», προκειμένου στη συνέχεια να αναφερθούν οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για μια επιτυχημένη ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία και να τονιστεί η αναγκαιότητα της συνεκπαίδευσης, ήδη, από την προσχολική ηλικία, καθώς και τα οφέλη που αυτή επιφέρει.

2.1 Έννοια και Σημασία της Ένταξης

Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους είναι ένα από τα πιο συζητημένα θέματα στην Ειδική Αγωγή τις τελευταίες δεκαετίες και έχει επηρεάσει τα εκπαιδευτικά συστήματα στις περισσότερες χώρες (Χρηστάκης, 2006).

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Οι κυριότεροι είναι, ο όρος “Integration” ο οποίος χρησιμοποιήθηκε στην Αγγλία, ο όρος “Normalization” ο οποίος χρησιμοποιήθηκε, κυρίως, στις Σκανδιναβικές χώρες, καθώς και ο όρος “Mainstreaming” που χρησιμοποιήθηκε στον Καναδά και στις ΗΠΑ. Στην Ελλάδα χρησιμοποιούνται κυρίως οι όροι, «ένταξη» που αντιστοιχεί στον όρο “Integration” και «ενσωμάτωση», που αντιστοιχεί στον όρο “Mainstreaming”(Χρηστάκης, 2006), ενώ ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση ή

“inclusion” έρχεται για να συμπληρώσει τους δύο προηγούμενους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η σημασιολογική ερμηνεία, λοιπόν, της ορολογίας γύρω από την ένταξη αποτελεί αναγκαίο βήμα για την καλύτερη κατανόηση του θέματος. Ο όρος ένταξη σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (1998, σελ. 125) σημαίνει «τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς μέλους», ενώ ενσωμάτωση σημαίνει «τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο». Η διαφορά, δηλαδή, ανάμεσα σε αυτούς τους δύο όρους είναι ότι στην ένταξη διατηρούνται τα βασικά χαρακτηριστικά του ατόμου και αυτά εξελίσσονται, μέσα σε μια αλληλεπίδραση με το κοινωνικό σύνολο, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά, διότι υιοθετεί το άτομο τα χαρακτηριστικά του συνόλου. Ενώ, λοιπόν, σε κοινωνικό επίπεδο η ένταξη αποτελεί μια αμφίδρομη διεργασία – οπότε είναι προτιμότερη η χρήση αυτού του όρου- η ενσωμάτωση αποτελεί μονόδρομη (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Τέλος, ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση ή “inclusion” έρχεται για να συμπληρώσει τους δύο προηγούμενους όρους και στηρίζεται στην αλλαγή των δομών της εκπαίδευσης, ώστε να είναι αποτελεσματική η ένταξη (Ainscow, 1997 · Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Συγκεκριμένα, ιδιαίτερος σταθμός στην πορεία της Ειδικής Αγωγής και την υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτέλεσε η Διακήρυξη της Salamanca, η οποία υπογράφηκε τον Ιούνιο του 1994 από 92 εκπροσώπους κυβερνήσεων και 25 διεθνείς οργανισμούς. Σύμφωνα, λοιπόν, με την Διακήρυξη «τα σχολεία οφείλουν να υποδέχονται όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσιολογικές, νοητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες συνθήκες στις οποίες αυτά βρίσκονται» (Unesco, 1994, σελ. 6) στοχεύοντας στην αποτελεσματική εκπαίδευση τους και δημιουργώντας τέτοιες δομές, ώστε να ανταποκρίνονται στις διάφορες ανάγκες τους. Συνοπτικά, αυτό θα επιτευχθεί με την ανάπτυξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και εφαρμόζοντας κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, την παροχή κατάλληλων πόρων και

υποστήριξης, τη συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, καθώς και μεταξύ της ειδικής και γενικής αγωγής (Unesco, 1994).

Βασισμένοι πάνω στις ίδιες κατευθυντήριες γραμμές οι Sebba και Ainscow (1996, σελ. 9) διατυπώνουν τον εξής ορισμό : «ένταξη είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα σχολεία αναδιοργανώνοντας τα προγράμματα σπουδών προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών. Μέσα από αυτήν την διαδικασία μειώνεται η πιθανότητα αποκλεισμού και είναι ικανά να δεχτούν όλους τους μαθητές της κοινότητας που επιθυμούν να φοιτήσουν σε αυτά».

Ο όρος «inclusion», λοιπόν, αποτελεί μια διαδικασία που σκοπεύει να βελτιώσει τις αναποτελεσματικές στρατηγικές της ένταξης. Σκοπός δεν είναι να προσαρμόζονται οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον, αλλά το πρόγραμμα του σχολείου στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί, πως στην Ελλάδα δεν έχουν δημιουργηθεί τέτοιες δομές ακόμα, ώστε να μπορεί ο όρος «inclusion» να αντικαταστήσει τον όρο ένταξη, ο οποίος δεν συνδέεται τόσο με αρνητικές εμπειρίες αλλά κυρίως με αρνητικά γλωσσικά συμφραζόμενα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000)

Σύμφωνα με τους Frazeur, Traub, Hutter-Pishgahi και Shelton (2004) επιτυχημένη ένταξη σημαίνει, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνονται αποδεκτά τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές και αισθάνονται πλήρη μέλη της ομάδας. Όσον αφορά στις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, σημαίνει να τις αναπτύσσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό και να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις δραστηριότητες τους και να φέρνουν εις πέρας τους στόχους που τίθενται. Τέλος, οι γονείς είναι ευχαριστημένοι από την πρόοδο των παιδιών τους και τα οφέλη που αποκομίζουν από την ένταξη τους στο γενικό σχολείο.

Από την άλλη όσον αφορά τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ένταξη σημαίνει την αναγνώριση των ομοιοτήτων με τους συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μαζί τους με αποτέλεσμα την εξάλειψη του φόβου απέναντι στη διαφορετικότητα (Hammond, 1999).

Η διαδικασία της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποδοχής τους από τους συνομηλίκους δεν αποτελεί λοιπόν μία εύκολη διαδικασία. Προκειμένου, όμως, να επιτευχθεί αυτή όσο το δυνατόν στο μέγιστο βαθμό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι αρχές που τη διέπουν, καθώς και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για να πραγματοποιηθεί η διαδικασία όσο το δυνατόν πιο ομαλά και θετικά.

2.2 Προϋποθέσεις για μια Επιτυχημένη Ένταξη

Για να είναι αποτελεσματική η ένταξη, να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι και να αναπτύσσουν οι μαθητές τις επιθυμητές δεξιότητες, απαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις. Το περιβάλλον μάθησης θα πρέπει, δηλαδή, να είναι κατάλληλα οργανωμένο και σχεδιασμένο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των παιδιών.

Σύμφωνα με τους Villa και Thousand (2005) και Recchia και Lee (2012) τόσο το σχολείο γενικότερα όσο και κάθε εκπαιδευτικός ειδικότερα, καθώς και κάθε άτομο που εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του και να στηρίζεται στις αρχές που διέπουν την ένταξη προκειμένου αυτή να πραγματοποιηθεί με επιτυχία. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να βασίζεται στις εξής αρχές:

- Κάθε μαθητής έχει αδυναμίες αλλά και δυνατότητες, οπότε η υποστήριξη και οι υπηρεσίες πρέπει να παρέχονται σε όλους και όχι μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, ώστε να αξιοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό οι δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών.
- Η διαφορετικότητα αποτελεί πηγή πλούτου για το σχολείο, οπότε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν πρέπει να θεωρούνται εμπόδιο για την μαθησιακή διαδικασία.
- Υπάρχουν πολλοί τρόποι μετάδοσης της γνώσης και της διδασκαλίας.

- Τέλος, το κάθε παιδί πρέπει να γίνεται αποδεκτό ως μοναδική προσωπικότητα (Villa & Thousand, 2005).

Η διαδικασία της ένταξης αποτελεί, λοιπόν, μία σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί να ληφθούν υπόψη πολλοί παράγοντες. Αρχικά, βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη ένταξη αποτελεί η κατάλληλη εκπαίδευση και στήριξη των εκπαιδευτικών [Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 · Gallagher & Lambert, 2006 · Χριστοφοράκη (χ.χ)]. Ιδιαίτερα, όταν τα παιδιά τοποθετούνται σε γενικά σχολεία ήδη από την προσχολική ηλικία οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ενημέρωση και καθοδήγηση προκειμένου να γνωρίζουν τις μεθόδους και τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμόσουν, καθώς και τρόπους με τους οποίους μπορούν να προωθήσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών (Gallagher & Lambert, 2006).

Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν, επίσης, οι απόψεις και η θετική στάση των εκπαιδευτικών (Hunter-Johnson et al., 2014 · Kearney, 2009). Συγκεκριμένα, δεν πρέπει να βασίζονται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις, καθώς όσο πιο θετική στάση έχουν τόσο πιο αποτελεσματική είναι η ένταξη (Hunter- Johnson et al., 2014 · Kearney, 2009). Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Recchia και Lee (2012), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποδεχτεί την διαφορετικότητα και να αντιμετωπίζει το κάθε μαθητή ως μοναδική προσωπικότητα, ενώ σημαντικό είναι να πιστεύει πως μπορούν όλοι οι μαθητές να πετύχουν. Θα πρέπει, δηλαδή, να οργανώνει τη διδασκαλία του με βάση τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις ικανότητες όλων των μαθητών και να έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές του (Recchia & Lee, 2012).

Για μια επιτυχημένη ένταξη απαιτείται συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλίζεται ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ανταποκριθούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό πρόγραμμα (McLaughlin, 2002). Έρευνα που έχει γίνει από τον Carter (2006) έδειξε, πως η στάση των εκπαιδευτικών ήταν θετική στο να σχεδιάζουν από κοινού τις διδακτικές μεθόδους, καθώς και τις πρακτικές ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη.

Ακόμη, απαραίτητη είναι η συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται στη διαδικασία ενσωμάτωσης, διότι ο καθένας μπορεί να προσφέρει τις δικές του πληροφορίες για το παιδί και να βοηθήσει με το δικό του τρόπο. Ειδικότερα, χρειάζεται η συνεργασία μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών, διευθυντών, καθώς και η συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες, όπως σχολικούς ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές κ.ά. (Thousand & Villa, 2005). Επίσης, η ομοιόμορφη κατανομή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των σχολείων γενικής αγωγής, χωρίς να εντάσσονται μόνο σε συγκεκριμένες τάξεις, καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί δέχονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ κάποιοι άλλοι όχι, μαζί με το κατάλληλο προσωπικό έχει ως αποτέλεσμα υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης (Gallagher & Lambert, 2006).

Καταληκτικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως πιθανόν να μην είναι εφικτό να τηρηθούν όλες οι προϋποθέσεις από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Είναι, όμως, πολύ σημαντικό στην προσπάθεια δημιουργίας ενός σχολείου για όλους να λαμβάνονται υπόψη όλα τα κριτήρια, ώστε να επιτευχθεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά η ένταξη (Χριστοφοράκη, χ.χ.). Επειδή, λοιπόν, τα σχολεία όλο και περισσότερο μεταβαίνουν προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, είναι αναγκαίο όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να αναγνωρίσουν την πολυπλοκότητα του θέματος προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Rafferty, Piscitelli, & Boettcher, 2003).

2.3 Η Αναγκαιότητα της Συνεκπαίδευσης στα Νηπιαγωγεία

Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για να μελετήσουν την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την προσχολική ηλικία στα γενικά σχολεία (Corsello, 2005 · Guralnick, 1997 · Pieterse & Center, 1984). Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα σε μία ζωή με ίσες

ευκαιρίες και δικαιώματα, οπότε είναι σημαντικό να τοποθετούνται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ήδη, από την προσχολική ηλικία. Έτσι, θα έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, να γίνουν αποδεκτά από αυτούς, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης και να αναπτύξουν κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες (McDonnell, 1998 · Rafferty et al., 2003).

Κατά διαστήματα, μάλιστα, έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις που αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των παιδιών. Η σύμβαση των ενωμένων εθνών, για παράδειγμα, αναφέρεται στα δικαιώματα όλων των παιδιών συμπεριλαμβανόμενων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς να γίνεται καμία εξαίρεση. Συγκεκριμένα, βασίζεται στην αρχή μη διάκρισης και τονίζει το δικαίωμα του κάθε παιδιού να αναπτυχθεί, να ζήσει, να συμμετέχει και να ακούγεται (Mittler, 2009).

Η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης, ήδη, από το νηπιαγωγείο γίνεται αντιληπτή και μέσα από την ελληνική νομοθεσία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον νόμο 2817/2000, όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την ηλικία των τεσσάρων χρόνων πρέπει να ενταχθούν στα γενικά σχολεία, εκτός εάν το είδος και η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι τέτοια, ώστε να μην μπορούν να ενταχθούν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά σε κάποιο ειδικό σχολείο.

Επίσης, τα τελευταία χρόνια τονίζεται η σημασία της έγκυρης διάγνωσης και παρέμβασης όταν γίνεται αναφορά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, ο νόμος 3699/2008 αναφέρει πως προκειμένου να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών και να αναπτύξουν στο έπακρο τις δεξιότητες τους, ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η έγκαιρη ιατρική διάγνωση και η παρέμβαση από την προσχολική, κιόλας, ηλικία.

Η έγκαιρη διάγνωση σε συνδυασμό με ολοκληρωμένη και συστηματική παρέμβαση επιφέρουν, λοιπόν, θετικότερα αποτελέσματα στο παιδί και εμποδίζουν την εμφάνιση πιθανών δευτερογενών επιπλοκών (Corsello, 2005 · Guralnick, 1997), ενώ η έγκυρη παρέμβαση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη ενσωμάτωση των παιδιών στο γενικό σχολείο (Pieterse & Center, 1984). Η ένταξη, μάλιστα, είναι πιο αποτελεσματική και τα οφέλη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

μεγαλύτερα όταν πραγματοποιείται όσο το δυνατόν σε μικρότερη ηλικία (Corsello, 2005).

Συγκεκριμένα έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Pieterse και Center (1984) και αφορούσε παιδιά με σύνδρομο Down έδειξε πως όταν αυτά δέχονται την απαραίτητη στήριξη και πρόωπη παρέμβαση μπορούν να φοιτούν σε γενικά σχολεία μαζί με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, παιδιά που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο από την προσχολική ηλικία ανέπτυξαν όχι μόνο τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες, αλλά έγιναν αποδεχτά σε μεγαλύτερο βαθμό και από τους συνομηλίκους τους.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον νόμο 2817/2000 οι γονείς πρέπει να επιλέξουν εάν το παιδί τους θα φοιτά σε ειδικό νηπιαγωγείο ή σε νηπιαγωγείο μερικής ή ολικής ένταξης. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Elkins, Van, Kraayenoord και Jobling (2003) έδειξε πως οι περισσότεροι γονείς με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δηλώνουν θετικοί απέναντι στην ένταξη, αναγνωρίζοντας τα οφέλη για τα παιδιά τους.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Elkins και συνεργάτες (2003) όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής και πρωτοβάθμιας ηλικίας οι γονείς υποστήριζαν την μικτή τοποθέτηση, την τοποθέτηση, δηλαδή, των παιδιών σε γενικά σχολεία με την αποχώρηση κάποιων ωρών για την παροχή εξατομικευμένης στήριξης, ενώ λίγοι υποστήριζαν την τοποθέτηση σε ειδικό σχολείο με περιορισμένη ένταξη. Ήταν, δηλαδή, λίγο επιφυλακτικοί και εξέφραζαν την ανησυχία μήπως δεν υπάρχει η κατάλληλη γνώση και υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, υποστηρίζοντας την ανάγκη καλύτερης οργάνωσης και περισσότερης κατάρτισης.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Killen, Pisacane, Lee-Kim και Ardila-Rey (2001) η ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητο να γίνεται από την προσχολική ηλικία, κατά την οποία διαμορφώνονται σε σημαντικό βαθμό οι στάσεις και οι απόψεις των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα στερεότυπα και οι προκατειλημμένες αντιλήψεις επηρεάζουν τις αποφάσεις των παιδιών για το ποιους θα συμπεριλάβουν ή θα απορρίψουν από τα παιχνίδια τους. Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας έχουν, δηλαδή, περισσότερες πιθανότητες να βασίζονται τις αποφάσεις τους για την ένταξη σε στερεότυπα που έχουν υιοθετήσει και πολύ περισσότερο όταν αυτά είναι ισχυρά. Αντιθέτως, αναφέρουν πως δεν συμβαίνει το ίδιο για θέματα για τα

οποία έχουν συζητηθεί εναλλακτικές δυνατότητες και προοπτικές και υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία.

Με αυτήν την άποψη συνάδουν και τα ευρήματα των Rutland, Cameron, Milne και McGeorge (2005) σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά είναι ευαίσθητα απέναντι στις κοινωνικές νόρμες και η καταστολή της προκατάληψης εξαρτάται από τον βαθμό που αυτά την έχουν εσωτερικεύσει, καθώς και τον βαθμό που το περιβάλλον τους τις δέχεται. Αξίζει να σημειωθεί, πως τα παιδιά μικρότερης ηλικίας που γνώριζαν πως οι φυλετικές διακρίσεις δεν αρμόζουν σε σωστή συμπεριφορά προσπάθησαν να μετριάσουν την προκαταληπτική συμπεριφορά τους, όταν τους έκαναν παρατήρηση δημόσια.

Τα παιδιά, λοιπόν, μαθαίνουν και αναπτύσσουν την προσωπικότητα τους καθώς μεγαλώνουν. Ωστόσο κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας ενστερνίζονται απόψεις που θα επηρεάσουν τις στάσεις τους, τα συναισθήματα τους και τις αντιλήψεις τους τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τα υπόλοιπα άτομα και ομάδες (Ramsey, 2008). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, οπότε, να αναγνωρίζουν τη σημασία της προσχολικής αγωγής και να παρέχουν υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης. Έτσι, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τις αρχές που συνδέονται με την ανάπτυξη του παιδιού, να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία της μάθησης και να προωθούν την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

2.4 Οφέλη Της Συνεκπαίδευσης Στο Νηπιαγωγείο

Οι υποστηρικτές της ένταξης ισχυρίζονται πως μια απομονωμένη εκπαίδευση οδηγεί από τη φύση της στην αποτυχία (Μπάρδης, 1997). Η συνεκπαίδευση μπορεί, λοιπόν, να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα σε ορισμένους τομείς στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τα οφέλη που αποκτούν τα παιδιά που δεν εντάσσονται σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Rea, McLaughlin, & Walther-Thomas, 2002).

Αρχικά, οι ειδικές παραδοσιακές τάξεις προωθούν το στιγματισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον παρακολουθούν ξεχωριστά

εκπαιδευτικά προγράμματα και διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους μαθητές, κάτι που δεν συμβαίνει στην περίπτωση της ενσωμάτωσης (Μπάρδης, 1997). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντίθετα, μπορούν να ωφεληθούν από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, καθώς μέσα από τη συνεργασία μπορούν να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δεξιότητες τόσο ακαδημαϊκές όσο και επικοινωνιακές (McDonnell, 1998).

Συγκεκριμένα οι Rafferty και συνεργάτες (2003) μελέτησαν τις επιπτώσεις της ένταξης σε 96 μαθητές προσχολικής ηλικίας σε γενικό νηπιαγωγείο όσον αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες είχαν υψηλότερες βαθμολογίες σχετικά με την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία τα οποία, όμως, εμφάνιζαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Σύμφωνα, μάλιστα, με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο βαθμός αναπηρίας δεν περιορίζει τις επιπτώσεις που έχει η τοποθέτηση σε γενικό ή ειδικό σχολείο. Ωστόσο, τα παιδιά με σοβαρή αναπηρία ωφελήθηκαν περισσότερο από την φοίτησή τους σε γενικά σχολεία, ενώ τα παιδιά με χαμηλή αναπηρία δεν παρουσίασαν διαφορά όσο αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων είτε φοιτούσαν σε γενικά είτε σε ειδικά σχολεία.

Επίσης, οι Holahan και Costenbader (2000) μελέτησαν κατά πόσο η αναπτυξιακή καθυστέρηση που παρουσιάζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και η μορφή εκπαίδευσης που ακολουθούν σχετίζονται και επηρεάζουν την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν μικρή αναπτυξιακή καθυστέρηση και παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης ωφελούνται περισσότερο από την φοίτηση σε γενικό νηπιαγωγείο, ενώ τα παιδιά με χαμηλότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ωφελούνται εξίσου από τη συμπεριληπτική ή μη εκπαίδευση. Επίσης, τα παιδιά που φοιτούν εξ ολοκλήρου σε τάξη γενικού νηπιαγωγείου αναπτύσσουν περισσότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες από τους συνομηλίκους τους που φοιτούν σε ειδικό σχολείο και περνούν μόνο κάποιες ώρες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Green, Terry και Gallagher (2013) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες ωφελούνται από την συναναστροφή τους με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και παρουσιάζουν πρόοδο όσον αφορά την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, συμμετέχοντας σε γλωσσικές δραστηριότητες και σε δραστηριότητες που αφορούν τα λεξιλόγιο και συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές όχι μόνο διατηρούν και εξασκούν τις δεξιότητες που ήδη κατέχουν αλλά παρουσιάζουν και πρόοδο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως αναφέρουν ότι τα παιδιά με αναπηρίες δεν συμβαδίζουν με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, αλλά ακολουθούν το δικό τους ρυθμό σχετικά και μπορεί να χρειαστούν περαιτέρω στήριξη και βοήθεια.

Η παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελεί, όμως, και τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές οι οποίοι μαθαίνουν τη διαφορετικότητα, αναπτύσσουν νέες στάσεις, απόψεις και αξίες (Katz & Mirenda, 2002), ενώ ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη προ ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και τα παιδιά έχουν περισσότερο χρόνο να εξασκηθούν σε αυτές (Gallagher & Lambert, 2006).

Η Diamond (2001) μελέτησε τις απόψεις μαθητών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την παροχή βοήθειας σε άλλα άτομα, την κοινωνική επαφή τους με τους συμμαθητές τους, καθώς και την αποδοχή συμμαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές που αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους αποδέχονται και τους κατανοούν περισσότερο σε σύγκριση με αυτούς που αλληλεπιδρούν μόνο με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Επίσης, σύμφωνα με τους Innes και Diamond (1999) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που συναναστρέφονται με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατανοούν περισσότερο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης αναγνωρίζονται και από τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι παρουσιάζονται όλο και πιο θετικοί απέναντι στην ένταξη (Elkins et al., 2003 · Rafferty, Boettcher, & Griffin, 2001). Σε έρευνα, μάλιστα, που πραγματοποιήθηκε από τους Rafferty και συνεργάτες (2001) σχεδόν όλοι οι

γονείς ανέφεραν ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση ωφελεί τόσο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά .

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνα (Rafferty et al., 2001) όσον αφορά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η συνεκπαίδευση τα βοηθά να μάθουν περισσότερα, επειδή έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, η συμπεριφορά των οποίων λειτουργεί ως πρότυπο. Ακόμη, τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετάσχουν σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση τους και να προσπαθούν περισσότερο για να πετύχουν το σκοπό τους. Επίσης, προωθείται η αποδοχή αυτών των παιδιών από τους συμμαθητές τους και την κοινότητα μετέπειτα, ενώ τα ίδια προετοιμάζονται για το πώς να λειτουργούν και να συμπεριφέρονται αργότερα στο πραγματικό κόσμο.

Επίσης, σύμφωνα με τους Rafferty και συνεργάτες (2001) από την μια πλευρά όλοι οι γονείς σχεδόν ανέφεραν ότι η συμπερίληψη βοηθά τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και πως όλοι έχουν 'δυνατά' και 'αδύνατα' σημεία, αναπτύσσοντας έτσι ευαισθησία για τους άλλους, ενώ αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση των δικών τους δυνατοτήτων και αδυναμιών. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι γονείς υποστήριξαν περισσότερο την ένταξη για παιδιών με ήπια ή μέτρια αναπηρία από ότι με σοβαρή αναπηρία, όπως συναισθηματικά, νοητικά προβλήματα ή διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Οι γονείς, όμως, από την άλλη πλευρά ανέφεραν και ορισμένα 'ρίσκα' της συνεκπαίδευσης (Rafferty et al., 2001). Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να μην λάβουν την απαραίτητη προσοχή και βοήθεια που χρειάζονται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να απορριφθούν από τους συμμαθητές τους, καθώς και από τους δασκάλους. Επίσης, εξέφρασαν τον φόβο πως οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μη έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και εκπαίδευση που απαιτείται.

Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με την έρευνα των Elkins και των συνεργατών του (2003), όπου οι περισσότεροι γονείς ήταν θετικοί σχετικά με την ένταξη αλλά ορισμένοι δήλωσαν επιφυλακτικοί με τις γνώσεις των

εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας πως χρειάζεται περισσότερη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και παροχή κατάλληλων πόρων προκειμένου να μπορούν ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους Rafferty και συνεργάτες (2001), τα παιδιά χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να υιοθετήσουν συμπεριφορές οι οποίες δεν είναι σωστές, ενώ μπορεί να παραμεληθούν από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, αναφέρουν πως μπορεί να φοβηθούν ή να τραυματιστούν από συμπεριφορές που εκδηλώνουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Savich, 2008) παρόλο που υπάρχουν και μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα για την ένταξη των παιδιών με ειδικές δυσκολίες στα γενικά σχολεία, τα οφέλη είναι αυτά που κυριαρχούν. Εάν, λοιπόν, η εκπαίδευση βασίζεται στην ισότητα και όχι σε προκαταλήψεις, προωθώντας την διαφορετικότητα και τη δυνατότητα να πετύχουν όλοι οι μαθητές, τότε η ένταξη μπορεί να είναι αποτελεσματική.

Κεφάλαιο 3

Απόψεις και Στάσεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και ποιες είναι οι στάσεις τους απέναντι στην αναπηρία, δηλαδή πώς την αντιλαμβάνονται.

3.1. Παράγοντες που Επηρεάζουν τις Απόψεις και τις Στάσεις των Παιδιών Απέναντι στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Βασικό ρόλο για την διαμόρφωση κατάλληλου κοινωνικού περιβάλλοντος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαδραματίζει τόσο τη κατανόηση του τρόπου σκέψης των παιδιών, καθώς και των κριτηρίων που επιλέγουν ποιους από τους συνομηλικούς τους θα συμπεριλάβουν στο παιχνίδι τους και ποιους όχι (Diamond, Hong, & Tu, 2008).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Diamond και Tu (2009) οι αποφάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας όσον αφορά την ένταξη και ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και εξηγούν συγκεκριμένες καταστάσεις σχετίζονται. Οι αποφάσεις τους διαφέρουν, δηλαδή, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε περίπτωση (Diamond & Tu, 2009) και επηρεάζονται από μια ποικιλία παραγόντων (Diamond & Hong, 2010).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προκειμένου να επιλέξουν ποιους από τους συνομηλίκους τους θα εντάξουν στο παιχνίδι τους λαμβάνουν υπόψη τόσο τις απαιτήσεις του παιχνιδιού όσο και τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, τις ικανότητες του και το είδος της αναπηρίας (Diamond et al., 2008). Προτιμούν, δηλαδή, να συμπεριλάβουν ένα παιδί με αναπηρία όταν αυτή δεν επηρεάζει τη συμμετοχή και τις επιδόσεις του στο παιχνίδι (Diamond & Tu, 2009).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών (Diamond & Tu 2009 · Diamond & Hong, 2010) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιο πιθανό να εντάξουν στο παιχνίδι τους ένα παιδί με σωματική αναπηρία που χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο όταν το είδος της δραστηριότητας απαιτεί είτε λίγες είτε καθόλου κινητικές δεξιότητες, καθώς αντιλαμβάνονται την δυσκολία που αντιμετωπίζει στην κίνηση. Αντίθετα, σε δραστηριότητες που βασίζονται σε κινητικές δραστηριότητες προτιμούν να συμπεριλαμβάνουν τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους, αναγνωρίζοντας πως είναι πιο ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τους Diamond και Tu (2009), όταν ενημερώνονται πώς να εντάξουν αυτά τα παιδιά στο παιχνίδι τους είναι περισσότερο πρόθυμοι να τους συμπεριλάβουν.

Η κατανόηση των αντιλήψεων των παιδιών είναι απαραίτητη, σημαντικό όμως ρόλο διαδραματίζει και η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις απόψεις τους και εμποδίζουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων, προκειμένου να εξαλειφθούν και να προωθηθεί η συνεκπαίδευση (McManus, Feyes, & Saucier, 2011). Παρακάτω αναφέρονται παράγοντες όπως το φύλο η ηλικία, οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και οι απόψεις των ενηλίκων, τα οποία επηρεάζουν τις στάσεις των παιδιών.

3.1.1 Το Φύλο και η Ηλικία

Σύμφωνα με έρευνες το φύλο επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα κορίτσια να παρουσιάζουν πιο θετική στάση και να είναι πιο πρόθυμα να αλληλεπιδράσουν με παιδιά με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά τα αγόρια (Furnham & Gibbs, 1984 · Hammond, 1991 · Manetti et al., 2001 · McDougall, DeWit, King, Miller, & Killip, 2004 · Royal & Roberts, 1987).

Αρχικά, οι Laws και Kelly (2005) σε έρευνα τους που εξέτασαν τις στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντι στη σωματική και νοητική αναπηρία δεν βρήκαν διαφορές στη στάση των αγοριών και των κοριτσιών όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς και τη νοητική αναπηρία, ωστόσο τα κορίτσια παρουσίασαν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι σωματικές αναπηρίες. Μία πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι τα αγόρια δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σωματική δραστηριότητα και αντιλαμβάνονται πως ένα παιδί με σωματική αναπηρία που χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο περιορίζεται στην κίνηση και αντιμετωπίζει δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν με την έρευνα των Diamond και των συνεργατών του (2008) σύμφωνα με τους οποίους, τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες από τα αγόρια να εντάξουν ένα παιδί με σωματική αναπηρία στο παιχνίδι τους. Επίσης, η έρευνα έδειξε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιλέγουν να παίζουν περισσότερο με άτομα του ίδιου φύλου, οπότε κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα αγόρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν περισσότερες πιθανότητες αποκλεισμού από τις παιχνιδιές δραστηριότητες.

Ακόμη, σύμφωνα με τους Nowicki και Sandieson (2002), τα κορίτσια παρουσιάζουν πιο θετική στάση και αποδέχονται περισσότερο παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από ότι τα αγόρια, όταν όμως τα παιδιά αυτά είναι του ίδιου φύλου. Τα κορίτσια εξέφρασαν, δηλαδή, πιο προκατειλημμένες στάσεις όταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν αγόρια.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους DeLaat, Feriksen και Vervloed (2013) έδειξε, πως τα κορίτσια έχουν μια πιο θετική στάση από ό, τι τα αγόρια. Δεν παρατηρήθηκε, όμως, διαφορά όσον αφορά τις γνώσεις και τα αρνητικά συναισθήματα των δύο φύλων και αυτό γιατί τα κορίτσια μπορεί να ενεργούν ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις τους και ενώ έχουν αρνητικά συναισθήματα να

δείξουν θετική στάση, σε αντίθεση με τα αγόρια που δρουν περισσότερο με βάση τις πεποιθήσεις τους.

Ακόμη, έρευνα των Nikolaraizi και De Reybekiel (2001), που μελέτησαν τις στάσεις των παιδιών απέναντι σε τυφλά, κωφά και παιδιά σε αναπηρικό αμαξίδιο στην Ελλάδα και στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξε πως γενικά όλα τα παιδιά ήταν θετικά προς τις τρεις κατηγορίες με τα κορίτσια να είναι πιο θετικά από ό,τι τα αγόρια.

Σύμφωνα με τον Skar (2010), οι απόψεις των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρουν και ως προς τις λύσεις που προτείνουν προκειμένου να μπορέσουν να ενταχθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα κορίτσια παρουσιάζονται πιο θετικά στο να βοηθήσουν τα ίδια παρέχοντας την κατάλληλη φροντίδα, ενώ τα αγόρια πρότειναν περισσότερο την μορφή της οικονομικής βοήθειας.

Ακόμη, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Royal και Roberts (1987) έδειξε, πως η ηλικία μπορεί να είναι ακόμη ένας παράγοντας που επηρεάζει την αποδοχή των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές, δηλαδή, μεγαλύτερης ηλικίας (6-12 ετών) εξέφρασαν μεγαλύτερη αποδοχή από ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (3 ετών). Συγκεκριμένα, αναφέρουν πως, ο βαθμός εξοικείωσης επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών και πως τα παιδιά όσο μεγαλώνουν έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και να εξοικειωθούν με αυτήν.

Τέλος, οι Vignes και συνεργάτες (2009) συμφωνούν πως τα κορίτσια παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα αγόρια, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν πως η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα που να επηρεάζει τη στάση των παιδιών ηλικίας μεταξύ 9 και 13 ετών.

3.1.2. Ευκαιρίες Αλληλεπίδρασης με Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Παιδιά νηπιαγωγείου που έχουν την ευκαιρία να διατηρούν πιο συχνή επαφή με συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αλληλεπιδρούν μαζί τους αναπτύσσουν πιο θετικές στάσεις (Clunies-Ross & O'meara, 1989 · Dyson, 2005 · Nikolaraizi et al., 2005).

Τα παιδιά που έχουν, λοιπόν, επαφή με συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν πιο θετικές στάσεις. Σύμφωνα με τους McDougall και συνεργάτες (2004), τα παιδιά που έχουν επαφή με συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιο θετικά απέναντι σε αυτούς, διότι, πιθανόν να έχουν κατανοήσει καλύτερα τη διαφορετικότητα και να έχουν ευαισθητοποιηθεί πιο πολύ απέναντι στα παιδιά αυτά. Με αυτό συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Clunies-Ross και O'meara (1989).

Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Diamond (2001) σε 45 παιδιά προσχολικής ηλικίας σε νηπιαγωγείο που φοιτούσαν και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε πως οι συνομήλικοι που αλληλεπιδρούσαν με αυτά τα παιδιά και ανέπτυσαν κοινωνικές επαφές μαζί έδειχναν μεγαλύτερη κατανόηση και αποδοχή, σε σχέση με τα παιδιά που συναναστρέφονταν μόνο με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Η εξοικείωση με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες είναι ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για τη στάση που διαμορφώνεται. Όσο περισσότερο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες, τόσο πιο θετική είναι προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ανεξάρτητα από το είδος της αναπηρίας τους (DeLaat et al., 2013).

Επίσης, σύμφωνα με τους Fruhman και Gibbs (1984) όταν τα παιδιά είναι ενημερωμένα για την αναπηρία ενός ατόμου εκφράζουν περισσότερο θετική στάση και απέναντι στην αναπηρία και απέναντι στο άτομο, η γνώση οδηγεί, δηλαδή, σε λιγότερο άγχος κατά τη συναναστροφή με αυτά τα άτομα

Αποτελέσματα έρευνας (McMaus et al., 2011), μάλιστα, έδειξαν πως ο βασικότερος παράγοντας που καθορίζει τις στάσεις των μαθητών είναι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης και όχι τόσο η ποσότητα, δηλαδή η συχνότητα της.

Αντίθετα, όμως είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Wong (2008), όπου δεν υπήρχε σημαντική διαφορά ανάμεσα στη στάση των μαθητών που είχαν στην τάξη τους παιδιά με ειδικές ανάγκες και σε αυτά που δεν είχαν. Χαρακτηριστικό, όμως, είναι ότι τα σχολεία δεν είχαν υιοθετήσει στρατηγικές που προωθούσαν την ενσωμάτωση και την ανάπτυξη θετικών στάσεων, ενώ δεν λάμβαναν υπόψη τις ανάγκες αυτών των μαθητών για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Κάποιοι μαθητές, μάλιστα, δήλωσαν πως θα ήθελαν να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά δεν τους δόθηκαν ευκαιρίες ώστε να το κάνουν, ενώ εξέφρασαν το φόβο τους μήπως απορριφθούν αυτοί από τους συμμαθητές τους εάν συναναστραφούν με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η παρούσα μελέτη δείχνει, δηλαδή, ότι οι κοινωνικές επαφές προωθούν τις θετικές στάσεις όταν το σχολικό περιβάλλον υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση.

Τέλος, σύμφωνα με τους Favazza και Odom (1997) η επαφή ανάμεσα σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εξασφαλίζει αυτόματα θετικές στάσεις, ενώ οι Bossaert, Colpin, Pijl και Petry (2011) αναφέρουν πως παράγοντες, όπως η ύπαρξη ενός ατόμου στην οικογένεια ή κάποιου φίλου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη θετικών στάσεων.

Τα παιδιά ανάλογα, λοιπόν, με τις εμπειρίες τους μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα αναπτύξουν είτε θετικές είτε αρνητικές στάσεις. Παράγοντες όπως, η συχνότητα της επαφής, το είδος της επαφής, η υποστήριξη της από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, καθώς και η δημιουργία θετικού κλίματος που να ευνοεί την θετική αλληλεπίδραση μέσα από την συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό ευνοούν την ανάπτυξη θετικών εμπειριών και κατ' επέκταση θετικών στάσεων (Royal & Roberts, 1987).

3.1.3.Σχολικό Περιβάλλον

Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνα του Wong (2008) δεν αρκεί μόνο η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το περιβάλλον του σχολείου και ο βαθμός που βασίζεται σε στρατηγικές που προωθούν την συνεκπαίδευση.

Το σχολείο θα πρέπει, δηλαδή, να αναπτύξει τέτοιες δομές οι οποίες θα παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους και θα υποστηρίζονται θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (McDougall et al., 2004). Απαραίτητη είναι, λοιπόν, η δημιουργία ενός σχολείου για όλους όπως υποστηρίζεται από την διακήρυξη της Salamanca (Unesco,1994).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Nikolairazi και συνεργάτες (2005) έδειξε πως τόσο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στις ΗΠΑ όσα και αυτά στην Ελλάδα είχαν θετικές στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά, όμως, στις ΗΠΑ είναι πιο εξοικειωμένα, καθώς στο σχολείο τους χρησιμοποιούν περισσότερες αναπαραστάσεις της αναπηρίας και περισσότερες στρατηγικές που να ενισχύουν την ενσωμάτωση, με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να δηλώνουν πως στην Ελλάδα τα σχολεία δεν υιοθετούν συστηματικές στρατηγικές που να προωθούν την ένταξη.

3.1.4. Κοινωνικός Περίγυρος

Οι στάσεις και οι απόψεις των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζονται και καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις των ατόμων από το κοινωνικό τους περίγυρο. Οι αρνητικές στάσεις, δηλαδή, προς την αναπηρία από το περιβάλλον ενός παιδιού μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στις αντιλήψεις του παιδιού απέναντι στην αναπηρία (Royal & Roberts, 1987).

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών τους, καθώς λειτουργούν ως πρότυπο, με αποτέλεσμα η θετική στάση τους να αντιστοιχεί σε θετική στάση των μαθητών. Ακόμη, μείζονος σημασίας αποτελούν οι απόψεις των διευθυντών των σχολείων οι οποίοι μπορούν να επιλέξουν να δημιουργήσουν είτε ένα θετικό είτε ένα αρνητικό κλίμα ως προς την διαφορετικότητα (Roberts & Lindesill, 1997).

Επίσης, σύμφωνα με τους Roberts και Lindesill (1997) οι στάσεις τους και ο βαθμός αλληλεπίδρασης με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζονται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων, με τις μητέρες να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Τέλος, αναφέρουν πως άλλοι παράγοντες όπως, τα πρότυπα που παρουσιάζουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι θρησκευτικοί και πολιτιστικοί παράγοντες, καθώς και οι απόψεις των συνομηλίκων ασκούν μεγάλη επιρροή στις απόψεις των παιδιών

3.2. Στάσεις Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι στην Αναπηρία

Οι αντιλήψεις των παιδιών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο τρόπος που τις κατανοούν και τις αντιλαμβάνονται αλλάζουν όσο αυτά μεγαλώνουν (Smith & Williams, 2001).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται την αναπηρία με βάση την εξωτερική εμφάνιση. Συγκεκριμένα, για αυτά αναπηρία σημαίνει οτιδήποτε είναι διαφορετικό από τον εαυτό τους όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες ή τις ικανότητες στο παιχνίδι. Μάλιστα, τη συνδυάζουν με εξωτερικό εξοπλισμό, όπως το αναπηρικό αμαξίδιο. Αξίζει να σημειωθεί, πως δεν μπορούν να δώσουν κάποιον ορισμό για την αναπηρία, καθώς δεν μπορούν να αντιληφθούν σε αυτήν την ηλικία αφηρημένες έννοιες (Dyson, 2005).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γενικά έχουν θετικές στάσεις απέναντι σε συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως, προτιμούν να

αλληλεπιδρούν με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Ενώ έχουν, δηλαδή, θετική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία δεν επιθυμούν να αναπτύξουν πιο ουσιαστική φιλική σχέση μαζί τους όπως, να εργάζονται ή παίζουν με ένα παιδί με αναπηρία (Diamond & Tu 2009 · Laws & Kelly, 2005 · Nabors & Keyes, 1997).

Σύμφωνα με έρευνα των DeLaat et al. (2013) τα παιδιά είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα τυφλά και κωφά παιδιά από ό,τι σε παιδιά με κινητική παράλυση, ενώ έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Diamond et al. (2008) έδειξε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιο πιθανό να επιλέξουν να εντάξουν στο παιχνίδι τους ένα τυπικά αναπτυσσόμενο συμμαθητή τους παρά έναν με σωματική αναπηρία.

Παρόμοια είναι, επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Nikolaraizi και De Reybekiel (2001), τα οποία έδειξαν πως τα παιδιά είχαν θετικές στάσεις απέναντι σε κωφά, τυφλά και παιδιά σε αναπηρικό αμαξίδιο περισσότερο, όμως, σε επιφανειακό επίπεδο, απαντώντας θετικότερα σε ερωτήματα που εξέφραζαν κυρίως κοινωνική και συναισθηματική επιθυμία, παρά επιθυμία να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Η στάση τους αυτή μπορεί να οφείλεται είτε στο γεγονός ότι νιώθουν υποχρέωση να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά είτε επειδή η στάση τους μπορεί να είναι ελαφρώς αρνητική και να ντρέπονται να την εκφράσουν.

Η έρευνα μάλιστα που πραγματοποιήθηκε από τους Manetti και συνεργάτες (2001) έδειξε πως οι απαντήσεις των μαθητών και η πραγματική στάση και συμπεριφορά τους διαφέρει. Συγκεκριμένα, ενώ απάντησαν θετικά πως θα συμπεριλάμβαναν στις δραστηριότητές τους έναν υποτιθέμενο μαθητή με νοητική καθυστέρηση, όταν εντάχθηκαν έξι μαθητές με αυτήν την αναπηρία τους απέρριψαν. Ενώ, δηλαδή, ήθελαν να τους δεχτούν βασισμένοι σε αξίες και κανόνες που είχαν διδαχθεί, οι κοινωνικές και γνωστικές διαφορές που είχαν εμπόδιζαν την θετική αλληλεπίδρασή τους.

Όσον αφορά τον τρόπο που εξηγούν την αναπηρία τόσο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όσο και τα μεγαλύτερα προτιμούν φυσικές εξηγήσεις παρά κοινωνικά-βιολογικά αίτια. Μάλιστα, όσο μεγαλώνουν κατανοούν περισσότερο τα

βιολογικά είτε και την πιθανότητα να γεννηθεί ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Smith & Williams 2004).

Σχετικά με τις συνέπειες που πιστεύουν ότι επιφέρουν, συνδέουν την νοητική καθυστέρηση όπως το Σύνδρομο Down με προβλήματα σε κοινωνικές δεξιότητες, ενώ προβλήματα όπως η ελλειμματική προσοχή και η υπερκινητικότητα με γνωστικά προβλήματα (Smith & Williams 2001).

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους μέσα από το παιχνίδι, αναλαμβάνοντας διάφορους ρόλους. Τα αποτελέσματα, όμως, της έρευνας έδειξαν, πως όταν καλούνται να εντάξουν στο παιχνίδι τους παιδιά με Σύνδρομο Down είτε τα αποκλείουν από οποιαδήποτε ρόλο είτε τα εντάσσουν σε αυτό και αυτά αναλαμβάνουν ρόλους κατώτερους. Ο αποκλεισμός αυτός, μάλιστα, παρατηρήθηκε ακόμα και όταν τα παιδιά με Σύνδρομο Down προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές παρόμοιες με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά προκειμένου να ενταχθούν στο παιχνίδι. Αυτό συμβαίνει διότι δεν γνώριζαν και δεν ήταν σίγουροι για το πώς να συμπεριλάβουν το παιδί με το Σύνδρομο Down στο παιχνίδι τους, ενώ η απουσία στρατηγικών που διευκολύνουν την ένταξη είχε σημαντικές συνέπειες για την κοινωνική αλλά και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Rietveld, 2007).

Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει, επίσης, πως τα παιδιά έχουν πιο θετική στάση απέναντι σε άτομα με σωματική αναπηρία, όπως τύφλωση ή κώφωση από ότι προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (Furnham & Gibbs, 1984 · Manetti et al., 2001). Μία πιθανή εξήγηση αυτής της συμπεριφοράς μπορεί να είναι το γεγονός ότι τα παιδιά κατανοούν περισσότερο τις σωματικές αναπηρίες από ότι τις πνευματικές με αποτέλεσμα να έχουν και πιο αρνητική στάση απέναντι σε αυτές (DeLaat et al., 2013 · Furnham & Gibbs, 1984). Επίσης, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση πολλές φορές συμπεριφέρονται παράξενα, καθώς έχουν περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα χαρακτηρίζουν ως παράξενα, μοναχικά και θλιβερά (Furnham & Gibbs, 1984).

Επίσης, τα παιδιά παρουσιάζουν πιο αρνητική στάση απέναντι σε συνομηλίκους τους με προβλήματα συμπεριφοράς από ό,τι σε συνομηλίκους τους με κάποια φυσική ή νοητική αναπηρία (Laws & Kelly, 2005).

Τέλος, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην προσπάθεια τους να εξηγήσουν την στάση τους χρησιμοποιούν το συναίσθημα, όπως την ανάγκη για βοήθεια ή λογικά κριτήρια όπως η ανάγκη των παιδιών με αναπηρία να παίξουν και να νιώσουν όμορφα, επίσης αναφέρουν και τη δική τους επιθυμία να συναναστραφούν μαζί τους (Dyson, 2005).

Συνοψίζοντας, οι στάσεις των παιδιών μπορούν να γίνουν πιο ευνοϊκές απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, λοιπόν, να ενισχύσουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων και να φέρουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας σε επαφή με τις ειδικές ανάγκες, μέσω διαφόρων παρεμβάσεων όπως ανάγνωση βιβλίων, προβολή βίντεο, καθώς και με τη διδασκαλία στρατηγικών που προάγουν τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και την αποδοχή των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Λουάρη, 2016 · Nikolaraizi et al., 2005 · Nowicki & Sandieson, 2002).

Κεφάλαιο 4

Ανάπτυξη Θετικών Στάσεων και Αναγκαιότητα των Παρεμβάσεων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τρόποι με τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων από τους μαθητές απέναντι στη διαφορετικότητα και στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς τονίζεται και η αναγκαιότητα των παρεμβάσεων προκειμένου να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

4.1 Ανάπτυξη Θετικών Στάσεων

Σύμφωνα με τους Sigelman, Miller και Whitworth (1986) τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προτιμούν να συναναστρέφονται με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους, που είναι δηλαδή 'όμοιοί' τους, παρά με παιδιά που έχουν κάποια αναπηρία. Πολλές φορές, μάλιστα, υποτιμούν τις δυνατότητες των συνομηλίκων τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Λουάρη, 2016 · Nikolaraizi et al., 2005).

Ένα τυπικά αναπτυσσόμενο άτομο μπορεί, λοιπόν, να αναπτύσσει αρνητικές στάσεις απέναντι στο διαφορετικό, είτε επειδή δεν ξέρει πώς να συμπεριφερθεί και κυριεύεται από άγχος, είτε εξαιτίας αρνητικών εμπειριών που μπορεί να είχε σε επαφή με κάποιο άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, η έκθεση σε πληροφορίες που μεταδίδουν αρνητικά στερεότυπα και προκαταλήψεις διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο (Donaldson, 1980).

Οι αρνητικές στάσεις που αναπτύσσονται, λοιπόν, σε μικρή ηλικία προκύπτουν μέσα από τα πρότυπα που κυριαρχούν στο περιβάλλον των παιδιών. Προέρχονται, δηλαδή, από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς, τους

εκπαιδευτικούς και τα άτομα της ευρύτερης κοινωνίας με τα οποία συναναστρέφονται. Επομένως, οι ενήλικες με τους οποίους έρχεται σε επαφή το κάθε παιδί και λειτουργούν ως πρότυπο για αυτό, μπορούν, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων καθοδηγώντας το να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τις ομοιότητες του με τους συνομηλίκους του ανεξαρτήτως από το επίπεδο αναπηρίας (Han, Ostrosky, & Diamond, 2006).

Οι γνώσεις σχετικά με τη φύση των ατόμων με αναπηρία είναι απαραίτητη για να ξεπεραστούν πιθανές παρανοήσεις που υπάρχουν. Επίσης, οι μαθητές που ενημερώνονται για τις ικανότητες αλλά και αδυναμίες των μαθητών αυτών έχουν και τις αντίστοιχες προσδοκίες. Επίσης, απαραίτητο είναι να μάθουν νέες δεξιότητες και κανόνες που θα βοηθήσουν να αναπτύξουν μία ουσιαστική σχέση (Wong, 2008).

Οι Han et al. (2006) προτείνουν έξι οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προωθήσουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας:

- 1) Να τα παροτρύνουν να αναπτύξουν φιλικά αισθήματα προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και όχι αισθήματα οίκτου.
- 2) Να καθοδηγήσουν τους μαθητές να εντοπίσουν και να εστιάσουν στις ομοιότητες τους συνομηλικές τους με ειδικές ανάγκες.
- 3) Να μην κρίνουν τα παιδιά με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους ούτε να επιτρέπουν στους μαθητές να κρίνει ο ένας τον άλλον.
- 4) Να ενημερώνουν τους γονείς για τις αναπηρίες.
- 5) Να παρέχουν στους μαθητές πληροφορίες για τις αναπηρίες, έτσι ώστε να γνωρίζουν τι μπορούν οι συμμαθητές τους με κάποια αναπηρία να κάνουν και τι όχι.
- 6) Να εξετάσουν τη δική τους στάση ως ενήλικες, η οποία θα επηρεάσει τη στάση των παιδιών.

Το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν ιδέες για τα παιδιά με αναπηρίες και ότι αυτές οι ιδέες αλλάζουν όσο τα παιδιά μεγαλώνουν δίνει την ευκαιρία

στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν παρεμβάσεις κατάλληλες για την κάθε ηλικία και να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να κατανοήσουν πως όλοι είμαστε ίδιοι αλλά και διαφορετικοί (Λουάρη, 2016 · Smith & Willimas, 2001).

Χαρακτηριστική είναι έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους De Boer, Pijl, Post και Minnaert (2012) με σκοπό την πραγματοποίηση παρέμβασης για την προώθηση θετικών στάσεων σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, έδειξε πως η παρέμβαση είχε περιορισμένη επίδραση στις στάσεις των μαθητών του δημοτικού, ενώ λειτούργησε θετικά για τους μικρότερους μαθητές. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να είναι ότι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας έχουν ήδη ενστερνιστεί στερεότυπες αντιλήψεις οι οποίες δύσκολα αλλάζουν ή έχουν κατανοήσει τι σημαίνει να έχει κάποιος αναπηρία και πιστεύουν ότι αυτή επηρεάζει την αλληλεπίδραση τους με αυτά τα άτομα.

Σημαντική είναι, λοιπόν, η θετική ευαισθητοποίηση προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες ήδη κατά την προσχολική ηλικία. Παιδιά που έχουν αναπτύξει θετικές στάσεις από μικρή ηλικία είναι πιο πιθανόν να αλληλεπιδρούν μαζί με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους όταν έρθουν σε επαφή μαζί τους από ότι μαθητές που είναι μεγαλύτεροι και έχουν ενστερνιστεί στερεότυπα και προκαταλήψεις (Rosenbaum, 2010).

4.1.1. Αναγκαιότητα Παρεμβάσεων με Στόχο την Ανάπτυξη Θετικών Στάσεων

Σκοπός της ένταξης είναι να προωθήσει θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Υπάρχει, όμως, αυξανόμενη ανησυχία ότι πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες που βρίσκονται σε περιβάλλοντα συνεκπαίδευσης αισθάνονται κοινωνικά απομονωμένα (Tavares, 2011).

Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται, δηλαδή, βελτίωση. Η αρνητική στάση απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρία μπορεί να πηγάζει από την έλλειψη γνώσης για την αναπηρία και για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οπότε σημαντικός είναι ο ρόλος των

παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση απέναντι στην αναπηρία (Ison, McIntyre, Rothery, Smithers-Sheedy, Goldsmith, Parsonage et al., 2010).

Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις με σκοπό την ευαισθητοποίηση απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές αναφέρονται στην δημιουργία τέτοιων περιβαλλοντικών συνθηκών και τη χρήση στρατηγικών και μεθόδων που αυξάνουν τη γνώση για την αναπηρία, προωθούν την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μειώνουν τις προκαταλήψεις (Ison et al., 2010).

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη θετικών στάσεων και να φέρουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας σε επαφή με τις ειδικές ανάγκες, μέσω διαφόρων παρεμβάσεων όπως ανάγνωση βιβλίων, προβολή βίντεο καθώς και με τη διδασκαλία στρατηγικών που προάγουν τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και την αποδοχή των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες (Λούαρη, 2015 · Nikolarazi et al., 2005 · Nowicki & Sandieson, 2002).

Παρεμβάσεις, οπότε, με στόχο τόσο την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων όσο και την προώθηση ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μεταξύ τυπικά και μη αναπτυσσόμενων παιδιών είναι ζωτικής σημασίας, προκειμένου να αυξηθούν οι ευκαιρίες για κοινωνική επιτυχία και αναπτυχθούν θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη διαφορετικότητα (Tavares, 2011 · Vignes et al., 2009).

4.1.2 Έρευνες Σχετικά με την Αποτελεσματικότητα των Παρεμβάσεων

Κατά διαστήματα έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες οι οποίες περιλαμβάνουν κάποια παρέμβαση με σκοπό την τροποποίηση των στάσεων των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ανάπτυξη θετικών στάσεων και αντιλήψεων. Η κάθε μία χρησιμοποιεί, μάλιστα, διαφορετικές μεμονωμένες ή συνδυαστικές μεθόδους (Donalson, 1980).

Για παράδειγμα ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε από τους Nussey, Pistrang και Murphy (2014) και περιελάμβανε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους για την παρουσίαση στην τάξη του συνδρόμου Tourette ενίσχυσε θετικά τις γνώσεις και τις στάσεις των μαθητών, ενώ παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα των Ison et al. (2010) που πραγματοποίησαν παρέμβαση με γνωστική συμπεριφορική προσέγγιση.

Επίσης, οι Favazza & Oodom (1997) πραγματοποίησαν μελέτη με σκοπό να εξετάσουν τις επιπτώσεις μίας σειράς παρεμβάσεων που στόχευαν στην προώθηση της αποδοχής των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η παρέμβαση περιλάμβανε την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, συζητήσεις, καθώς και επαφή των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορούν να αλλάξουν μέσα από την κοινωνική επαφή και την παροχή πληροφοριών σχετικά με τα άτομα με αναπηρία. Μάλιστα, όσον αφορά στις επιπτώσεις σχετικά με το φύλο υπήρξαν κάποιες διαφορές οι οποίες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές με τα αγόρια που είχαν υψηλή επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις.

Ο Dunst (2014) πραγματοποίησε παρέμβαση με σκοπό να μελετήσει τις επιδράσεις του κουκλοθέατρου όσον αφορά την αλλαγή των στάσεων των μαθητών δημοτικού απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το κουκλοθέατρο ήταν μια αποτελεσματική παρέμβαση για την αλλαγή της στάσης και της γνώσης των μαθητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία με μικρή επίδραση στις μεταβολές των στάσεων των μαθητών και μικρή έως μεσαία επίδραση στην αλλαγή των γνώσεών τους. Τέλος, τα αποτελέσματα ήταν όμοια είτε η παρέμβαση περιλάμβανε μόνο κουκλοθέατρο είτε συνοδευόταν από άλλο είδος παρέμβασης.

Οι Clunies-Ross και O'meara (1989) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα παρέμβασης με σκοπό την προώθηση θετικών στάσεων απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μαθητές δύο δημοτικών σχολείων όπου στο ένα φοιτούσαν παιδιά με ειδικές ανάγκες ενώ στο άλλο όχι. Το πρόγραμμα

περιλάμβανε δραστηριότητες προσομοίωσης, παρακολούθηση κάποιων βίντεο, καθώς και ανάγνωση ιστοριών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι μαθητές που άνηκαν στην πειραματική ομάδα εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις μετά από την παρέμβαση απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που φοιτούσαν στο σχολείο που εφαρμόζε συμπεριληπτική εκπαίδευση είχαν ακόμα πιο θετικές στάσεις από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας που φοιτούσαν σε σχολείο που δεν εφαρμόζε την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Οι Panagiotou, Evaggelinou, Doulkeridou, Mouratidou και Koidou (2011) εξέτασαν την επίδραση μιας παρέμβασης που περιλαμβάνει παραολυμπιακά εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να διαπιστώσουν εάν αυτά επηρεάζουν τις απόψεις παιδιών ηλικίας 5 και 6 ετών. Η παρέμβαση περιελάμβανε παροχή πληροφοριών σχετικά με τους παραολυμπιακούς αγώνες, τους αθλητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την παρουσίαση βίντεο, καθώς και δραστηριότητες προσομοίωσης με ανταγωνιστικά παιχνίδια. Τα αποτελέσματα έδειξαν, πως τα παραολυμπιακά προγράμματα θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματική μέθοδος για την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την κατανόησή τους. Ενώ πριν από τη παρέμβαση δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, η παρέμβαση βελτίωσε τη γενική στάση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και επηρέασε με τον ίδιο τρόπο τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια.

Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Moore και Nettelbeck (2013) σύμφωνα με τα οποία η επικοινωνία και η παροχή πληροφοριών από ίδιους αθλητές με αναπηρία για τη ζωή και τις ικανότητές τους συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη θετικών στάσεων. Επίσης, παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε από τους Schulze, Richter-Werling, Matschinger και Angermeyer (2003) με σκοπό να μειώσουν το στιγματισμό και τις διακρίσεις απέναντι στα άτομα με σχιζοφρένεια στο σχολικό περιβάλλον οδήγησε σε σημαντική μείωση των στερεότυπων αντιλήψεων.

Ακόμη, παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε από τους Godeau, Vignes, Sentenac, Ehlinger, Navarro, Grandjean και συνεργάτες (2010) έδειξε πως αυτή βελτίωσε τις γνώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών όχι μόνο που άνηκαν στην πειραματική ομάδα, αλλά και αυτών που της ομάδας ελέγχου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη φύση του ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε πριν την παρέμβαση, καθώς περιείχε πολλές ερωτήσεις και μπορεί οι μαθητές να κινητοποιήθηκαν να ενημερωθούν περισσότερο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν, όμως, πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο και στην επίδραση των παρεμβάσεων όσον αφορά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Lindsey, Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson και Marino (2004), οι παρεμβάσεις επηρεάζουν περισσότερο τις απόψεις των κοριτσιών από ό,τι των αγοριών, καθώς αυτά έχουν καλύτερη στάση έναντι των συνομηλίκων τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έπειτα από την πραγματοποίηση παρέμβασης.

Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Χαφορούλος, Kudlacek και Evaggelidou (2009), οι οποίοι μελέτησαν την επίδραση μιας ημέρας αφιερωμένης στους παραολυμπιακούς αγώνες στις απόψεις των μαθητών προς τους συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με το μάθημα φυσικής αγωγής. Η μονοήμερη παρέμβαση επηρέασε θετικά τις γενικές απόψεις των κοριτσιών, ενώ δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά όσον αφορά τις απόψεις των αγοριών..

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Laws και Kelly (2005) έδειξαν ότι η στάση των κοριτσιών επηρεάζεται και αλλάζει, έπειτα από την παροχή πληροφοριών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που δεν συμβαίνει με τα αγόρια. Τα κορίτσια εξέφρασαν πιο θετική άποψη για τη νοητική καθυστέρηση, κατόπιν ενημέρωσής τους για τα παιδιά με Σύνδρομο Down, ενώ έδειξαν πιο αρνητική στάση απέναντι στη σωματική αναπηρία, αφότου είδαν φωτογραφία παιδιού με σωματική παράλυση. Σε

παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν, επίσης, και άλλες έρευνες (Roberts & Smith, 1999).

Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Rillotta και Nettelbeck (2007) σύμφωνα με τα οποία η παρέμβαση άσκησε μεγαλύτερη επίδραση στις απόψεις των κοριτσιών. Συγκεκριμένα, εξέτασαν την διάρκεια της επίδρασης της παρέμβασης που περιλάμβανε εκπαιδευτικά προγράμματα για την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στην νοητική καθυστέρηση και βρήκαν πως οι μαθητές που μόλις είχαν τελειώσει τις συνεδρίες είχαν το ίδιο θετικές στάσεις με μαθητές που τις είχαν ολοκληρώσει οκτώ χρόνια πριν.

Επίσης, οι Reina, Lopez, Jimenez, García-Calvo και Hutzler (2011) πραγματοποίησαν δύο προγράμματα παρεμβάσεων με σκοπό την ευαισθητοποίηση παιδιών απέναντι σε συνομηλίκους με προβλήματα όρασης. Οι μαθητές μετά την παρέμβαση εκδήλωσαν θετικότερες γνωστικές και συναισθηματικές στάσεις, ενώ η παρέμβαση επηρέασε περισσότερο τις στάσεις των κοριτσιών παρά των αγοριών. Τέλος, παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε από τον Watson (2004) σε μαθητές ηλικίας 6 και 8 χρονών για τη βελτίωση της στάσης τους απέναντι στη ψυχική ασθένεια επέφερε μικρές αλλαγές στις απόψεις των μαθητών αλλά στατιστικά σημαντικές.

Καλά σχεδιασμένες παρεμβάσεις, λοιπόν, με σκοπό την ευαισθητοποίηση απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να βελτιώσουν τη γνώση και τις στάσεις των παιδιών απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, θα πρέπει να επιλέξουν προσεκτικά την κατάλληλη παρέμβαση ανάλογα με τις ανάγκες και την ηλικία των παιδιών στην τάξη τους, ενώ σημαντικό είναι να εξετάσουν ευρύτερες κοινωνικές επιρροές που μπορεί να επηρεάζουν τη στάση των μαθητών (Lindsay & Edwards, 2013).

4.2 Τρόποι Παρέμβασης για την Αλλαγή των Στάσεων των Τυπικά Αναπτυσσόμενων Παιδιών Απέναντι σε Συνομηλίκους με Αναπηρία

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από παρεμβάσεις μπορούν να τροποποιήσουν τις στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έχουν, μάλιστα, τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν διάφορες τεχνικές και μεθόδους, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε περίπτωσης.

Συγκεκριμένα, η άμεση και η έμμεση επαφή με άτομα με αναπηρία, η ενημέρωση και παροχή πληροφοριών σχετικά με αυτά τα άτομα, η ανάλυση της δυναμικής των προκαταλήψεων που πιθανόν να υπάρχουν, καθώς και η προσομοίωση των διάφορων ειδικών αναγκών αποτελούν αποτελεσματικές τεχνικές. Τα ίδια τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν μάλιστα να αποτελέσουν αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για τον εαυτό τους (Donaldson, 1980). Ακόμη, μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα σπουδών οι εκπαιδευτικοί μπορούν με την κατάλληλη τροποποίησή του να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Lindsay & Edwards, 2013).

Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον Donaldson (1980) σε παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν πραγματική αλληλεπίδραση ατόμων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σημαντική η ύπαρξη ισότιμων σχέσεων, δηλαδή, τα άτομα να είναι ίδιας ηλικίας, το περιβάλλον να παρέχει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε οποιαδήποτε δραστηριότητα και να υπάρχει ίση αντιμετώπιση προκειμένου να αποφευχθεί η ανάπτυξη προκαταλήψεων.

Η συνεργατική μάθηση προωθεί, επίσης, την ανάπτυξη θετικών στάσεων. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Piercy, Wilton και Townsend (2002) παιδιά χωρίς αναπηρία συμμετείχαν σε συνεργατικό πρόγραμμα που αφορούσε την αποδοχή παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η κοινωνική αλληλεπίδραση που δημιουργείται από τα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης προωθεί την αποδοχή των ατόμων με διανοητική αναπηρία.

Μείζονος σημασία είναι, δηλαδή, η βιωματική μάθηση. Απαραίτητη είναι η παροχή πληροφοριών όχι μόνο για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και ποιες είναι οι ικανότητές τους με αυτά. Σημαντικό είναι να εξοικειωθούν με τις ικανότητες των ατόμων και να μειωθούν τα στερεότυπα που μπορεί να έχουν για αυτά τα άτομα (Rosenbaum, 2010).

Επίσης, οι Swaim και Morgan (2001), αναφέρουν πως προκειμένου να εξαλειφθούν οι στερεότυπες αντιλήψεις δεν αρκεί μόνο η παροχή επεξηγηματικών πληροφοριών στα παιδιά, καθώς η παροχή πληροφοριών που έλαβαν για τον αυτισμό δεν άλλαξε τις αρνητικές στάσεις τους για τα παιδιά αυτά. Συγκεκριμένα, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρέχει επεξηγηματικές, καθώς και περιγραφικές πληροφορίες για ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες έχει θετικότερα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, μαζί με την παροχή πληροφοριών σχετικά με την αναπηρία ενός μαθητή, μπορούν επίσης να παρέχονται πληροφορίες σχετικά με πώς οι μαθητές επηρεάζονται από την αναπηρία τους, τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες τους και πως άλλοι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν μαζί τους (Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson, & Marino, 2004).

Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Krahe και Altwasser (2006). Η μελέτη αυτή διερεύνησε το ενδεχόμενο αλλαγής στάσης απέναντι στη σωματική αναπηρία μέσω παρέμβασης στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα, περιελάμβανε γνωστική παρέμβαση που αποσκοπούσε στην απλή παροχή πληροφοριών σχετικά με την αναπηρία και παρέμβαση που συνδύαζε γνωστική και συμπεριφορική προσέγγιση, όπου οι μαθητές ενημερώθηκαν από αθλητές που αντιμετώπισαν σωματική αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η γνωστική παρέμβαση από μόνη της δεν επέφερε σημαντικές αλλαγές στη στάση απέναντι στην σωματική αναπηρία, ενώ η συνδυασμένη γνωσιακή-συμπεριφορική παρέμβαση οδήγησε σε μεγαλύτερη αλλαγή στάσης.

4.2.1.Σημασία Της Παιδικής Λογοτεχνίας Για Τη Διδασκαλία Των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών Σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας

Η τροποποίηση των στάσεων των μαθητών δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, αλλά πραγματοποιείται σταδιακά με τη χρήση πολλών και εναλλακτικών μεθόδων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν πλούσιο εποπτικό υλικό, λογοτεχνικά βιβλία, καθώς και βίντεο που να αναφέρονται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να εντείνουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επίσης, δραστηριότητες που να περιλαμβάνουν παιχνίδι, καθώς και τα εικαστικά μπορούν να λειτουργήσουν θετικά προκειμένου να ενημερωθούν οι μαθητές για τις αναπηρίες και να αποσαφηνίσουν πιθανόν παρανοήσεις, ώστε να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα (Λουάρη, 2015).

Η παιδική λογοτεχνία όχι μόνο συμβάλλει στην ανάπτυξη λεξιλογίου και στην κατανόηση γραπτού λόγου αλλά επηρεάζει και τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών (Ostrosky, Mouzourou, Dorsey, Favazza, & Leboeuf, 2015). Η ανάγνωση, λοιπόν, βιβλίων που αναφέρονται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βοηθήσουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα. (Ostrosky et al., 2015 · Prater, Dyches, & Johnstun, 2006). Αποτελεί, μάλιστα, μία καλή στρατηγική για μαθητές οι οποίοι δεν έρχονται συχνά σε επαφή με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ostrosky et al., 2015).

Στα μικρά παιδιά άρσει να τους διαβάσουν παραμύθια, καθώς εντοπίζουν ομοιότητες με τους ήρωες του βιβλίου ταυτίζονται μαζί τους, κατανοούν τα συναισθήματα και τον τρόπο που σκέφτονται με αποτέλεσμα να δέχονται χαρακτήρες που διαφέρουν από τους ίδιους και συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο (Prater et al., 2006). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, δίνοντας έμφαση τόσο στη διαφορετικότητα όσο και στα ομοιότητες μεταξύ των τυπικά και μη αναπτυσσόμενων μαθητών και μέσα από δομημένες συζητήσεις βοηθάει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και να αναπτύξουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις (Ostrosky et al., 2015).

Συγκεκριμένα, οι Cameron & Rutland (2006) πραγματοποίησαν παρέμβαση με σκοπό τη βελτίωση της στάσης των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της ανάγνωσης ιστοριών που αναφέρονταν στη φιλία ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, έδειξαν πως οι στάσεις των παιδιών προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες βελτιώθηκαν. Υποδηλώνουν, δηλαδή, πως η ανάγνωση τέτοιων ιστοριών μπορεί να αποτελέσει ένα καλό εργαλείο ανάπτυξης θετικών στάσεων ειδικά σε παιδιά που δεν έχουν την ευκαιρία για άμεση επαφή με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, μία τέτοια παρέμβαση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέρος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό να προετοιμάσει τα σχολεία για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και να δημιουργήσει πιο θετικό περιβάλλον που θα συμβάλλει στην γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών.

Επίσης, σύμφωνα με τους Harrist και Bradley (2003) τα παιδιά μπορούν να μάθουν ότι το παιχνίδι είναι δυνατό με όλους τους συνομηλίκους είτε αυτοί διαφέρουν εμφανισιακά είτε όχι. Επίσης, μπορούν να διδαχθούν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, πραγματοποίησαν έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο να αντιμετωπίσουν τον αποκλεισμό μέσα από την ανάγνωση ανάλογων παραμυθιών, μετέπειτα συζητήσεων στην τάξη και ανάληψη ρόλων από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να έχουν βελτιώσει τις σχέσεις με τους συμμαθητές περισσότερο στο τέλος της παρέμβασης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Manolitsis και Kypriotaki (2011), σύμφωνα με τους οποίους η ανάγνωση ιστοριών που αναφέρονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας συμβάλλει στη μείωση των προκαταλήψεων και στην ανάπτυξη θετικότερων αντιλήψεων.

Αξίζει να σημειωθεί, πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός ως προς την ποιότητα του βιβλίου που θα επιλέξει να διαβάσει, ώστε να περιλαμβάνει τις κατάλληλες εικόνες και περιεχόμενο ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα για την οποία προορίζεται, καθώς και να αναφέρεται με κατανοητό τρόπο στην αναπηρία για την οποία θα συζητήσει με τους μαθητές του (Prater et al., 2006). Επίσης, είναι πολύ σημαντικό το βιβλίο να περιλαμβάνει παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες τα οποία συμμετέχουν σε ίδιες δραστηριότητες (Ostrosky et al., 2015). Σε περίπτωση, μάλιστα, που υπάρχει στην τάξη μαθητής με ειδική εκπαιδευτική ανάγκη το βιβλίο θα πρέπει να είναι κατάλληλο και για τον συγκεκριμένο μαθητή (Prater et al., 2006).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν είτε εικονογραφημένα βιβλία τα οποία προτιμώνται όταν τα παιδιά δεν μπορούν ακόμα να διαβάσουν είτε βιβλία λογοτεχνικά που βασίζονται περισσότερο σε κείμενο και όχι τόσο σε εικόνες (Prater et al., 2006). Σύμφωνα με τους Prater και συνεργάτες (2006) υπάρχουν πολλές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να διαβάσουν το βιβλίο. Για παράδειγμα, αρχικά, μπορούν να δείξουν στους μαθητές το εξώφυλλο ή να διαβάσουν τον τίτλο και να τους ρωτήσουν σε τι μπορεί να αναφέρεται. Κατά τη διάρκεια που διαβάζουν την ιστορία μπορούν να ρωτάνε τους μαθητές για άγνωστες λέξεις, να συζητάνε πάνω στις εικόνες και να εκφράζουν οι μαθητές απόψεις για το πώς θα ένιωθαν εάν βρίσκονταν στη θέση του ήρωα. Στη συνέχεια αφού εκφράσουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους, πώς ένιωσαν με την ιστορία που άκουσαν να ακολουθήσει συζήτηση για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με το περιεχόμενο της ιστορίας.

4.2.2. Παρέμβαση Μέσω Παρουσίασης Βίντεο

Η προβολή βίντεο που αφορά άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή των στάσεων των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τη ζωή μίας γυναίκας με αναπηρία που ζει μία φυσιολογική ζωή και εμφανίζεται ως ενεργό μέλος της κοινωνίας

ανέφεραν πως επηρεάστηκαν και προβληματίστηκαν σχετικά με τις απόψεις του απέναντι στη διαφορετικότητα (Ralph, 1989).

Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο παρουσιάζονται οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στους συνομηλίκους τους διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Η προβολή ενός βίντεο που παρέχει σαφή εικόνα για τους συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμβάλλει στην ανάπτυξη πιο ανεκτικής στάσης από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές (Bossaert et al., 2011)

Σύμφωνα με τους Holtz και Tessman (2007), παρεμβάσεις με τη χρήση βίντεο μπορούν να βελτιώσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών απέναντι στο διαφορετικό. Η παρούσα μελέτη εξέτασε τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων με προβολή βίντεο στις γνώσεις των παιδιών και στη στάση τους προς συνομηλίκους τους με Σύνδρομο Tourette (ST). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό βίντεο παρουσίασαν μεγαλύτερη αλλαγή όσον αφορά τις γνώσεις τους, τη στάση τους και τις προθέσεις αλληλεπίδρασής τους με παιδιά με Σύνδρομο Tourette από ότι τα παιδιά που άνηκαν στην ομάδα ελέγχου, ενώ δεν παρατηρήθηκε καμία σχέση ανάμεσα στο φύλο και στην επίδραση της παρέμβασης.

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Woods (2002), η οποία μελέτησε επίσης τα αποτελέσματα εκπαιδευτικού βίντεο σχετικά με τη στάση και τη συμπεριφορά των συνομηλίκων προς τα άτομα με ST. Ακόμη, ο Hammond (1999) αναφέρει ότι ένα εκπαιδευτικό βίντεο παρέμβασης με σκοπό την αύξηση της συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα καθοδήγησης συνομηλίκων για μαθητές γυμνασίου με αναπηρία ήταν αποτελεσματικό επιφέροντας τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Επίσης οι Westervelt, Brantley και Ware (1983) βρήκαν ότι μια παρουσίαση βίντεο που τονίζει τις ομοιότητες μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναπηρία συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της αποδοχής και της στάσης των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών απέναντι σε συνομηλίκους με σωματική αναπηρία. Μάλιστα, είτε η προβολή της ταινίας συνοδεύεται από μετέπειτα συζήτηση είτε όχι επιφέρει τα ίδια αποτελέσματα. Αξίζει να σημειωθεί πως, μπορεί να

συνέβαλε στην βελτίωση των στάσεων τους δεν συνέβαλε, όμως, στην ανάπτυξη της συνείδησής τους όσον αφορά τις ομοιότητες τους με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η επίδραση του βίντεο δεν είχε καμία διαφορά όσον αφορά το φύλο.

Τέλος, παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε από τους Adibereshki, Tajrishi και Mirzamani (2010) σε μαθητές τρίτης και πέμπτης τάξης δημοτικού και περιλάμβανε την παρουσίαση βίντεο σε συνδυασμό με την ανάγνωση ιστοριών, βελτίωσε το επίπεδο αποδοχής των παιδιών απέναντι στη σωματική αναπηρία σε σχολεία στα οποία φοιτούσαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αποδοχή των μαθητών ήταν μεγαλύτερη στην πειραματική ομάδα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, ενώ υπήρχε σημαντική διαφορά στο επίπεδο αποδοχής στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση. Επίσης, υπήρξε σημαντική διαφορά στις απόψεις των κοριτσιών πριν και μετά την παρέμβαση. Το επίπεδο των κοριτσιών στην πειραματική ομάδα όσον αφορά την αποδοχή της ένταξης παιδιών με αναπηρία ήταν πιο υψηλό από ό,τι αυτό των αγοριών.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, έχουν τη δυνατότητα να ενημερώσουν τους μαθητές τους για τη διαφορετικότητα μέσα από διάφορες παρεμβάσεις, ανάλογα με τις γνώσεις τους και το μαθησιακό περιβάλλον. Η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση τους, οπότε, αποτελούν βασική προϋπόθεση, καθώς και η συνεργασία τους με όλους όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία προκειμένου να πετύχουν τα καλύτερα αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 5

Νοητική Καθυστέρηση

Οι παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας αφορούν την παροχή πληροφοριών στα παιδιά σχετικά με τη νοητική καθυστέρηση μέσω της προβολής βίντεο και της ανάγνωσης ιστοριών. Για το λόγο αυτόν σε αυτό το κεφάλαιο αφού παρουσιασθούν οι κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στη συνέχεια γίνεται πιο λεπτομερής παρουσίαση της νοητικής καθυστέρησης.

5.1 Αποσαφήνιση Εννοιών: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί η ένταξη και η αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα πρέπει να ενημερωθούν και να εξοικειωθούν με αυτές.

Αρχικά, «ειδική εκπαιδευτική ανάγκη υπάρχει όταν κάποια δυσκολία εμποδίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι αναγκαία η μερική ή η πλήρης διαφοροποίηση, η εξειδίκευση του προγράμματος ή η τροποποίηση των συνθηκών μάθησης για να εκπαιδευτεί το παιδί κατάλληλα και αποτελεσματικά» (Χρηστάκης, 2006, σελ. 23), ενώ «ο όρος παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι ένας περιεκτικός όρος που αναφέρεται σε παιδιά με μαθησιακά/ συμπεριφορικά προβλήματα, παιδιά με σωματικές αναπηρίες ή αισθητηριακές διαταραχές και παιδιά που είναι χαρισματικά σε νοητικό επίπεδο ή έχουν κάποιο ειδικό ταλέντο» (Herward 2011, σελ. 7).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ελληνικό νόμο 3699/2008 «Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται κυρίως όσοι έχουν

- νοητική αναπηρία,
- αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση),
- αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι),
- κινητικές αναπηρίες,
- χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα,
- διαταραχές ομιλίας-λόγου,
- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία,
- σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα,
- διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες» (άρθρο 3).

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 3 του ίδιου νόμου στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν και «οι μαθητές που παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης, εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, καθώς και μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Τέλος, δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.»

Ανάλογα, λοιπόν, με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά κατατάσσονται και σε ανάλογη κατηγορία, παρόλο που η ειδική αγωγή προσπαθεί να αποφύγει την κατηγοριοποίηση. Η ταξινόμηση, όμως, δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά να προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά και οι

ανάγκες των μαθητών προκειμένου να τους δοθεί η κατάλληλη στήριξη (Χρηστάκης, 2006).

5.2 Νοητική Καθυστέρηση

Η νοητική καθυστέρηση αποτελεί, λοιπόν, μια από τις κατηγορίες αυτές και σύμφωνα με τον Herward (2011), είναι η τέταρτη μεγαλύτερη κατηγορία αναπηρίας στις Η.Π.Α. μετά από τις μαθησιακές δυσκολίες, τις διαταραχές λόγου και άλλα προβλήματα υγείας.

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για την νοητική καθυστέρηση, όπως νοητική στέρηση, πνευματική καθυστέρηση, νοητική ανεπάρκεια κ.ά. (Κυπριωτάκης, 1987· Χρηστάκης, 2006). Οι διαφορές αυτές αφορούν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα άτομα την νοητική καθυστέρηση. Ορισμένοι, για παράδειγμα, δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην μειωμένη πνευματική απόδοση αυτών των ατόμων, ενώ άλλοι στις δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής (Κυπριωτάκης, 1987).

Στο «Λεξικό της Ψυχολογίας» του Sillamy, η νοητική καθυστέρηση ορίζεται ως *«συγγενής ανεπάρκεια στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, που εκδηλώνεται νωρίς και που συνήθως δεν είναι δυνατό να αναπληρωθεί»* (όπ. αναφ. στον Κυπριωτάκη, 1989, σελ. 82).

Ο A. Binet προσπάθησε (όπ. αναφ. στον Κυπριωτάκη, 1989, σελ. 82), επίσης, να ορίσει τη νοητική καθυστέρηση με αναφορά σε εξελικτικά κριτήρια: *«Καθυστερημένο είναι το παιδί που από την άποψη της νοητικής εξέλιξης εξομοιώνεται με ένα κανονικό παιδί μικρότερης ηλικίας. Είναι, όμως, ένα παιδί που εξελίσσεται αργά και που η ανάπτυξή του θα σταματήσει στο δρόμο»*. Παρ' όλα αυτά και ο Binet διατηρούσε αρκετές επιφυλάξεις για το πόσο είναι δυνατή μια τέτοια εξομοίωση.

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006), τα τελευταία χρόνια για να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν από την νοητική καθυστέρηση, γίνεται προσπάθεια της ολιστικής θεώρησης της.

Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται, λοιπόν, σε μια κατάσταση, η οποία εκδηλώνεται κατά την διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου, δηλαδή πριν την ηλικία των 18 χρονών και περιλαμβάνει δύο βασικούς περιορισμούς. Ένα παιδί, δηλαδή, με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζει δυσκολίες σε νοητικές λειτουργίες, καθώς και δυσκολίες προσαρμογής σε διάφορα περιβάλλοντα, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή του επίδοση. Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα μικρότερη του μέσου όρου κατά 2 ή και περισσότερες μονάδες σε ειδικά σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί, πως αυτοί οι περιορισμοί στη νοητική λειτουργικότητα και στην ανάπτυξη προσαρμοστικών δεξιοτήτων οφείλουν να συνυπάρχουν στο άτομο με νοητική καθυστέρηση (Herward, 2011 · Στασινός, 2013).

5.2.1. Αίτια Νοητικής Καθυστέρησης

Η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια από ότι στα κορίτσια, είτε επειδή αυτά είναι πιο ευάλωτα σε βιολογικές επιδράσεις είτε επειδή οι γονείς αρνούνται να αποδεχτούν μία τέτοια κατάσταση για τις κόρες τους. Με βάση, μάλιστα, την οργανική τους αιτιολογία διακρίνονται πέντε γενετικές κατηγορίες: Σύνδρομο Down, Σύνδρομο Εύθραυστου Χ Χρωμοσώματος, Σύνδρομο Williams, Σύνδρομο Prader-Willi και Σύνδρομο Turner (Στασινός, 2013).

Η ταξινόμηση των αιτιών της νοητικής καθυστέρησης είναι δύσκολο να οριστούν, καθώς τις περισσότερες φορές υπάρχει συνδυασμός αιτιών που την προκαλούν (Χρηστάκης, 2006). Η γνώση της αιτιολογίας έχει, όμως, μεγάλη σημασία καθώς όχι μόνο βοηθάει στην αντιμετώπιση αλλά και στην πρόληψη (Κυπριωτάκης, 1987).

Η νοητική καθυστέρηση μπορεί, λοιπόν, να οφείλεται σε προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς παράγοντες (Χρηστάκης, 2006). Συγκεκριμένα, οι προγεννητικοί παράγοντες αναφέρονται πριν τη γέννηση του παιδιού και περιλαμβάνουν την κληρονομικότητα, ανωμαλίες χρωμοσωμάτων, ανωμαλίες μεταβολισμού, γαλακτοζαιμία, μητρικές ασθένειες κακή διατροφή

της μητέρας, κάπνισμα χρήση τοξικών ουσιών ή αλκοόλ, καθώς και φτώχεια και ενδοοικογενειακή βία. Οι περιγεννητικοί παράγοντες αφορούν την περίοδο του τοκετού και περιλαμβάνουν πρόωρο τοκετό, τραυματισμούς και ατυχήματα κατά τη διάρκεια του τοκετού ή και παρατεταμένο τοκετό. Τέλος, οι μεταγεννητικοί παράγοντες επενεργούν μετά τη γέννηση και περιλαμβάνουν τραύματα στον εγκέφαλο, τροφικές και άλλες δηλητηριάσεις, κακή διατροφή του παιδιού, ανεπάρκεια οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς και ψυχολογικές εμπειρίες των παιδιών (Heward, 2011 · Κυπριωτάκης, 1987 · Χρηστάκης, 2006).

5.2.2 Ταξινόμηση Νοητικής Καθυστέρησης

Η ταξινόμηση της νοητικής καθυστέρησης είναι μια δύσκολη διαδικασία, καθώς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι μια ανομοιογενής ομάδα, τα αίτια της ποικίλουν ενώ, επίσης, είναι δύσκολο να καθοριστούν τα όρια του δείκτη νοημοσύνης. Παρ' όλα αυτά η γνώση του δείκτη νοημοσύνης βοηθάει στην καλύτερη γνώση, στην έρευνα και στον κατάλληλο σχεδιασμό προγραμμάτων προκειμένου να παρέχεται η κατάλληλη βοήθεια σε αυτά τα άτομα (Χρηστάκης, 2006).

Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορες κατηγοριοποιήσεις που χρησιμοποιούν διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης, όπως το επίπεδο νοημοσύνης, προσαρμογής στο περιβάλλον, κοινωνική ωριμότητα κ.ά. (Κυπριωτάκης, 1987). Η πιο διαδεδομένη, πλέον, μορφή ταξινόμησης της νοητικής καθυστέρησης είναι αυτή που χρησιμοποιεί το δείκτη νοημοσύνης, όπως αυτός μετριέται σε τεστ νοημοσύνης, και αποτελεί έναν τρόπο για μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης του ανομοιογενούς αυτού πληθυσμού. Προκύπτουν, λοιπόν, τέσσερα επίπεδα ταξινόμησης (Heward, 2011):

- Ελαφρά νοητική καθυστέρηση (50-55 έως περίπου 70)
- Μέτρια νοητική καθυστέρηση (35-40 έως 50-55)
- Σοβαρή νοητική καθυστέρηση (20-25 έως 35-40) και
- Βαριά νοητική καθυστέρηση (κάτω από 20-25)

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006), παλιότερα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση διακρίνονταν με βάση τη δυνατότητα να δεχτούν εκπαίδευση. Διακρίνονταν, λοιπόν, σε εκπαιδεύσιμα, αυτά που μπορούσαν να ενταχθούν σε σχολείο και να εκπαιδευτούν, σε ασκήσιμα τα οποία δεν μπορούσαν να κατακτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες και τέλος, στα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση τα οποία χαρακτηρίζονταν ως εξαρτώμενα με την πεποίθηση ότι δεν μπορούσαν να μάθουν το οτιδήποτε. Σήμερα δεν χρησιμοποιούνται αυτές οι ορολογίες καθώς επικρατεί η άποψη ότι όλα τα παιδιά με την κατάλληλη στήριξη και κατάλληλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό μπορούν να εκπαιδευτούν (Heward, 2011 · Χρηστάκης, 2006).

5.3 Χαρακτηριστικά Παιδιών με Νοητική

Καθυστέρηση

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση αποτελούν, λοιπόν, μια ανομοιογενή ομάδα καθώς παρουσιάζουν πολλές διατομικές και ενδοατομικές διαφορές. Όπως προαναφέρθηκε παρουσιάζουν ελλείμματα στην νοητική λειτουργικότητα, δηλαδή, σε γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, καθώς και δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον (Στασινός, 2013 · Χρηστάκης, 2006). Η διαταραχή δεν περιορίζεται μόνο, δηλαδή, στη νοημοσύνη αλλά περιλαμβάνει ψυχικές και αισθησιοκινητικές διαταραχές (Κυπριωτάκης, 1987).

Όσον αφορά τη σωματική τους ανάπτυξη τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν ίσως κάποιες διαφορές στο ύψος και το βάρος από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ενώ έχουν διαταραχές όρασης και ακοής. Επίσης, έχουν φτωχό λεξιλόγιο και δυσκολίες στην επικοινωνία, ενώ παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Τέλος, όσον αφορά τα μαθησιακά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζουν ανεπάρκεια στην αντίληψη και στην κατανόηση. Επίσης δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν αφηρημένες έννοιες, ενώ δυσκολεύονται να

αντιληφθούν το βάθος και το χώρο. Επίσης, έχουν δυσκολίες στη μνήμη και συγκεκριμένα περιορισμένη βραχύχρονη μνήμη, ενώ παρουσιάζουν και περιορισμένη ένταση και διάρκεια προσοχής (Χρηστάκης, 2006). Ο βαθμός, όμως, που αντιμετωπίζουν τις διάφορες δυσκολίες εξαρτάται και από το βαθμό νοημοσύνη τους και την κατηγορία στην οποία ανήκουν.

5.3.1 Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση

Τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση εντοπίζονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ γενικά κατακτούν ακαδημαϊκές δεξιότητες επιπέδου έκτης δημοτικού και επαγγελματικές δεξιότητες σε τέτοιο επίπεδο που να μπορούν να ζήσουν αυτόνομα και ανεξάρτητα (Heward, 2011). Πλησιάζουν ως προς το βάρος και το ύψος τα άλλα παιδιά και κάποια από αυτά υποφέρουν από εγκεφαλική βλάβη, ενώ μπορεί σπάνια να παρουσιάζουν οργανικά προβλήματα, όπως προβλήματα στην όραση και στην ακοή (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004).

Ένα από τα πρώτα συμπτώματα είναι ότι κατά την βρεφική ηλικία αργούν να χαμογελάσουν στα άτομα του περιβάλλοντός τους, ενώ υπάρχει και αργοπορημένη οδοντοφυΐα. Τέλος, παρατηρούνται κινητικά προβλήματα για παράδειγμα το παιδί μπορεί να αργήσει να περπατήσει (Κυπριωτάκης, 1987)

Τα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα σε βαθμό ικανοποιητικό που να μπορούν να επικοινωνούν με τα υπόλοιπα άτομα του περιβάλλοντος, η διαφορά τους, όμως, από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είναι εμφανής και η κατάκτηση της γλώσσας πραγματοποιείται με αργό ρυθμό, ενώ παρουσιάζουν και μειωμένη κριτική ικανότητα. Τέλος, διαταραχή εντοπίζεται, επίσης, και στα συναισθήματά τους με την παρουσία συναισθηματικών μεταπτώσεων (Κυπριωτάκης, 1987)

5.3.2 Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση

Τα άτομα με μέτρια νοητική καθυστέρηση πιθανόν να εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα υγείας και σημαντική αναπτυξιακή καθυστέρηση, ήδη, από την

προσχολική ηλικία (Heward, 2011). Αποτελούν, μάλιστα, το 10% του συνολικού πληθυσμού των ατόμων με νοητική καθυστέρηση (Στασινός, 2013).

Οι μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση, λόγω της περιορισμένης νοητικής λειτουργίας τους, παρουσιάζουν σημαντικά μαθησιακά προβλήματα. Συγκεκριμένα, ο ρυθμός μάθησής τους ακολουθεί το ρυθμό της νοητικής τους ανάπτυξης, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν και να κατακτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες πιο αργά από ότι τα παιδιά χωρίς νοητική καθυστέρηση (Heward, 2011 · Σταύρου, 1985).

Ακόμη, η προσοχή τους είναι μικρής διάρκειας και μετακινείται εύκολα από το ένα αντικείμενο στο άλλο, χωρίς να μπορούν να εστιάσουν στα γνωρίσματα ενός μαθησιακού έργου (Χρηστάκης, 2006). Παρουσιάζουν, επίσης, ανεπάρκεια στην αντίληψη και στην κατανόηση, μένουν προσκολλημένοι σε συγκεκριμένα πράγματα, δυσκολεύονται να μεταφέρουν τις γνώσεις τους σε νέες καταστάσεις, ενώ η βραχύχρονη μνήμη τους είναι περιορισμένη. Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι χρειάζονται συνεχή παρότρυνση προκειμένου να εκτελέσουν μια εργασία λόγω της χαμηλής αυτοαντίληψής τους (Heward, 2011 · Σταύρου, 1985). Εστιάζουν, μάλιστα, στο πώς θα αποφύγουν μια εργασία και όχι πώς θα μπορέσουν να την εκτελέσουν, διότι πιστεύουν ότι θα αποτύχουν (Σταύρου, 1985).

Όσον αφορά την δεξιότητα αναγνώρισης οι μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση μπορούν να την κατακτήσουν, όπως ένας κανονικός μαθητής, δεν μπορούν, όμως, να εκφράσουν το νόημα του κειμένου, καθώς δεν αντιλαμβάνονται τα γραπτά ερεθίσματα. Ενώ μπορούν, για παράδειγμα, να γράψουν μόνοι τους ένα κείμενο σε ικανοποιητικό βαθμό δεν έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν στον ίδιο βαθμό ένα όμοιο κείμενο που θα διαβάσουν (Σταύρου, 1985).

Σημαντικές δυσκολίες συναντούν, επίσης, στην αριθμητική. Συγκεκριμένα, δεν μπορούν να διακρίνουν το επουσιώδες από το ουσιώδες, να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους αριθμητικούς όρους και τα σύμβολα (Σταύρου, 1985). Επίσης, καθώς παρουσιάζουν αδυναμία αντιστρεψιμότητας της σκέψης μπορούν να

μάθουν τη πράξη της πρόσθεσης αλλά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την αντίστροφη της πράξη, την αφαίρεση (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004).

Συνοψίζοντας, μεταξύ των μαθητών με μέτρια νοητική καθυστέρηση και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών της ίδιας νοητικής ηλικίας υπάρχουν σημαντικές διαφορές τόσο στο ρυθμό όσο και στην ποιότητα της μάθησης (Σταύρου, 1985). Αξίζει να σημειωθεί (Herward, 2011), πως πολλά από τα παιδιά αυτά έχουν επιμονή και περιέργεια για μάθηση, ενώ δημιουργούν καλές σχέσεις με το περιβάλλον τους και επιδρούν θετικά σε αυτό. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, προκειμένου να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες τους και τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν, ώστε η μάθηση να είναι πιο ουσιαστική και αποτελεσματική.

5.3.3 Σοβαρή και Βαριά Νοητική Καθυστέρηση

Τα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση εντοπίζονται, ήδη, από τη γέννηση και παρουσιάζουν βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα (Heward, 2011). Αποτελούν, μάλιστα, πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς παρουσιάζουν σημαντικά μαθησιακά προβλήματα, συνήθως παρουσιάζουν και προβλήματα υγείας, ενώ είναι αναγκαία η συνεχής υποστήριξή τους σε όλες τις δραστηριότητές τους. Αξίζει να σημειωθεί πως τα άτομα με σοβαρή νοητική καθυστέρηση αποτελούν το 4% με 5% του συνολικού πληθυσμού με νοητική καθυστέρηση, ενώ τα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση το 1% με 2% του συνολικού πληθυσμού (Στασινός, 2013).

Όσον αφορά φυσική εμφάνισή τους το πρόσωπό τους είναι ανέκφραστο και απαθές. Επίσης, συνήθως έχουν και άλλες σωματικές ανωμαλίες όπως ασύμμετρο πρόσωπο, στενό μέτωπο ακανόνιστα αυτιά και δάχτυλα (Κυπριωτάκης, 1987).

Παρουσιάζουν γενικά χαμηλή νοητική ικανότητα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Συγκεκριμένα, έχουν

προβλήματα όσον αφορά την κοινωνική τους προσαρμογή, ενώ δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με άλλα άτομα, λόγω αναποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων. Ακόμη, παρουσιάζουν δυσκολία στην ομιλία. Επίσης, αποτυγχάνουν στην κλασική σχολική μάθηση, εφόσον έχουν μειωμένη κριτική σκέψη και αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γενίκευση, στο σχηματισμό εννοιών, καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος, έχουν μειωμένες ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και αδυνατούν να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα της καθημερινότητας (Κυπριωτάκης, 1987 · Σταύρου, 1985 · Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004)

Καταληκτικά, όσον αφορά τη βαριά νοητική καθυστέρηση παλιότερα επικρατούσε η άποψη ότι δεν μπορούν να μάθουν ούτε τις βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, οπότε έχουν την ανάγκη από συνεχή φροντίδα και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη (Σταύρου, 1985). Σήμερα, όμως, επικρατεί η άποψη πως με κατάλληλη στήριξη όλα τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν. Συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά για πολλά χρόνια δεν θα μπορέσουν να συμμετέχουν στην οικονομική και κοινωνική ζωή, ωστόσο δεξιότητες επικοινωνίας αυτοεξυπηρέτησης και αναγνώρισης του περιβάλλοντος τους μπορούν να αναπτυχθούν με την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κατάλληλο σχολικό εξοπλισμό και εξειδικευμένο προσωπικό (Χρηστάκης, 2006).

5.4 Ένταξη Παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση σε Σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης

Τα περισσότερα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ανήκουν στις κατηγορίες ελαφριάς και μέτριας νοητικής καθυστέρησης και μπορούν να εκπαιδευτούν αποτελεσματικά στο γενικό σχολείο με την προϋπόθεση να τους παρέχεται η κατάλληλη στήριξη, ενώ σημαντικό είναι ότι ωφελούνται από την συναναστροφή τους με συνομηλίκους (Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004).

Αρχικά, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολίες όσον αφορά την κοινωνική αποδοχή τους σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (Rietveld, 2007). Συγκεκριμένα, η απόρριψή τους μπορεί να οφείλεται σε διαφορές που εντοπίζουν οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές όσον αφορά τη συμπεριφορά τους η οποία συχνά μπορεί να προκαλεί αναστάτωση, ενώ αξίζει να σημειωθεί πως η κοινωνική αποδοχή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση δεν εξαρτάται από το αναπτυξιακό τους επίπεδο (Freeman & Alkin, 2000).

Συγκεκριμένα, έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Scheepstra, Nakken και Pijl (1999) έδειξε πως τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν λιγότερη επαφή με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια μαθημάτων ανάγνωσης και αριθμητικής, καθώς και κατά τη διάρκεια ελεύθερου παιχνιδιού. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down περνούν περισσότερο χρόνο με τον εκπαιδευτικό, καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτά τα παιδιά παίζουν το ίδιο συχνά με τους συμμαθητές τους, όπως οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές. Επίσης, η έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί απέναντι στην ένταξη των παιδιών με σύνδρομο Down και προσπαθούσαν να τα βοηθήσουν ενώ οι συμμαθητές τους, τους απέρριπταν, καθώς γνώριζαν ότι είναι διαφορετικά.

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν από την έρευνα της Μποτέλη (2013), σύμφωνα με τα οποία, παιδιά με σύνδρομο Down προσχολικής ηλικίας που φοιτούν στο νηπιαγωγείο παρουσιάζουν δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, χωρίς όμως να οδηγούνται στην περιθωριοποίηση. Συγκεκριμένα, συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες οι οποίες είναι πιο ελεύθερες, ενώ αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με την ένταξη τους σε μαθησιακές δραστηριότητες και παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό σχετίζεται με τις περιορισμένες γνωστικές δεξιότητες τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, ενώ όσον αφορά το παιχνίδι οι μαθητές σε αυτήν την ηλικία έχουν σχεδόν τα ίδια ενδιαφέροντα. Η συμμετοχή τους, όμως, στις μαθησιακές δραστηριότητες βοηθάει όλο και περισσότερο την ανάπτυξη θετικού κλίματος, την αλληλεπίδραση των μαθητών, καθώς και την αποδοχή τους μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Dolva, Hemmingsson, Gustavsson και Borell (2010) και επικεντρώθηκε στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και στα παιδιά με σύνδρομο Down παρατηρήθηκαν δύο ειδών αλληλεπίδρασης η ίση και η άνιση. Συγκεκριμένα ως ίση αναφέρεται η αλληλεπίδραση των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων όπου οι μαθητές με σύνδρομο Down μπορούν να συμμετάσχουν στις διάφορες δραστηριότητες και στα παιχνίδια. Από την άλλη ως άνιση αλληλεπίδραση αναφέρεται αυτή που λαμβάνει χώρα σε δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές με σύνδρομο Down δεν μπορούν να ανταποκριθούν μόνοι τους και χρειάζονται κάποια υποστήριξη. Σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές τροποποιούσαν τη δραστηριότητα ή τις εργασίες προκειμένου είτε να προσαρμόζουν τη δική τους συμπεριφορά είτε τη δραστηριότητα, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν τα παιδιά με σύνδρομο Down στις διάφορες απαιτήσεις. Αυτή η συμπεριφορά τους δείχνει ότι οι μαθητές γνώριζαν τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες των μαθητών με σύνδρομο Down και προσπαθούσαν να τους εντάξουν στις δραστηριότητες.

Επίσης, παιδιά με νοητική καθυστέρηση που φοιτούν σε τάξη γενικού σχολείου εκδηλώνουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και μεγαλύτερη κοινωνική επάρκεια σε σχέση με τους μαθητές που διαχωρίζονται σε ειδικό σχολείο (Rietveld, 2007). Μάλιστα, τα οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι πιο εμφανή όταν πραγματοποιείται η ολική ένταξη τους και όχι η μερική (Freeman & Alkin, 2000). Επιπλέον, παιδιά με νοητική καθυστέρηση που δέχονται υποστήριξη από μικρή ηλικία και υποβάλλονται σε εντατική αναπτυξιακή εκπαίδευση που αφορά τη διδασκαλία κοινωνικών, ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και κατάλληλων συμπεριφορών, ενώ φοιτούν παράλληλα σε γενικό νηπιαγωγείο ενσωματώνονται επιτυχώς στη γενική εκπαίδευση (Pieterse & Center, 1984).

Συγκεκριμένα, έρευνες που μελέτησαν την πρόοδο μαθητών με νοητική καθυστέρηση που φοιτούσαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης βρήκαν πως παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στον τομέα ανάγνωσης, αριθμητικής, νοητικής ανάπτυξης, καθώς και απόκτησης δεξιοτήτων που αφορούν την

κατάλληλη συμπεριφορά (Bradfield, Brown, Kaplan, Rickert, & Stannard, 1973 · Casey, Jones, Kugler, & Watkins, 1988).

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Pieterse και Center (1984), σύμφωνα με τα οποία, τα παιδιά με σύνδρομο Down μπορούν να ενσωματωθούν επιτυχώς σε κανονικές τάξεις τουλάχιστον μέχρι την τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ευχαριστημένοι με την πρόοδο τους σε όλους τους τομείς εκτός σε εκείνον που αφορά το μάθημα των μαθηματικών.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis και Goetz (1994) διαπίστωσε, επίσης, θετικά αποτελέσματα όσον αφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με νοητική καθυστέρηση που φοιτούσαν σε σχολεία γενικής αγωγής σε σύγκριση με μαθητές φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Kennedy, Shukla και Fryxell (1997).

Μπορεί, λοιπόν, οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση να έχουν χαμηλή επαφή με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους οι επαφές αυτές, όμως, έχουν μεγάλη αξία για τη ανάπτυξή τους, καθώς η τοποθέτησή τους σε ένα ειδικό σχολείο καταργεί όλες τις πιθανές ευκαιρίες επικοινωνίας μαζί τους και ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999).

Καταληκτικά, τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορούν να ενσωματωθούν στα γενικά σχολεία με επιτυχία και αυτή η ενσωμάτωσή τους βοηθάει θετικά στην μέγιστη ανάπτυξή τους. Κάθε παιδί, όμως, έχει τις δικές του ανάγκες οπότε η ομαλή ενσωμάτωσή του, ήδη, από την προσχολική ηλικία σε συνδυασμό με την έγκαιρη παρέμβαση και την εξειδικευμένη υποστήριξη οδηγούν σε καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, καθώς και μεγαλύτερη αποδοχή από τους συμμαθητές του (Pieterse & Center, 1984). Επίσης, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, καθώς και όσων συμμετέχουν στην εκπαίδευση βοηθάει στην καλύτερη ένταξή τους (Freeman & Alkin, 2000).

Κεφάλαιο 6

Σκοπός, Αναγκαιότητα της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Το τέταρτο κεφάλαιο αποτελεί το τελευταίο κεφάλαιο τους θεωρητικού μέρους και σε αυτό παρουσιάζεται ο σκοπός, οι στόχοι της παρούσας έρευνας, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν. Επίσης, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα, πρωτοτυπία και τη συνεισφορά της έρευνας.

6.1 Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα της Έρευνας

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με τη στάση τους μπορούν είτε να δυσχεραίνουν είτε να προωθήσουν την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vignes et al., 2009), οπότε οι αντιλήψεις τους είναι καθοριστικές για να πετύχει οποιαδήποτε προσπάθεια ένταξης (Clunies-gross & O'meara, 1989). Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που να μελετάνε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, τις προϋποθέσεις για την ένταξη, καθώς και ελλείψεις που πιθανόν υπάρχουν στα σχολεία σχετικά με τους απαραίτητους πόρους και υλικοτεχνική υποδομή (Hunter-Johnson et al., 2014 · Santoli et al., 2008) αλλά ελάχιστη ερευνητική προσοχή έχει κατευθυνθεί στην Ελλάδα προς τις απόψεις των παιδιών προσχολικής αγωγής απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει αρχικά τις απόψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές πριν την πραγματοποίηση κάποιας παρέμβασης

που να τους ενημερώνει για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Στη συνέχεια, αφού πραγματοποιηθεί παρέμβαση με την ανάγνωση σχετικών ιστοριών και παρουσίαση βίντεο να εξετασθούν πάλι οι απόψεις τους και ο αντίκτυπος που είχε σε αυτά η αντίστοιχη παρέμβαση. Οι επιμέρους στόχοι, λοιπόν, της έρευνας είναι:

- Να διερευνηθούν οι προϋπάρχουσες απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Να υλοποιηθούν δύο παρεμβάσεις μία με την ανάγνωση τεσσάρων ιστοριών και μία με την παρουσίαση τεσσάρων βίντεο που αφορούν τη νοητική καθυστέρηση.
- Να καταγραφεί και να αξιολογηθεί η συμβολή της παρέμβασης στην ανάπτυξη θετικών στάσεων.
- Να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τη σημασία των δύο παρεμβάσεων στη βελτίωση των στάσεων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται δηλαδή να μελετηθεί ποιες είναι οι απόψεις των νηπίων στο νηπιαγωγείο ποια είναι η κατάσταση που επικρατεί, εάν είναι έτοιμα για την ένταξη και εάν οι παρεμβάσεις βελτιώνουν τις, ήδη, υπάρχουσες απόψεις τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν, οπότε, είναι τα εξής:

- Είχαν θετική επίδραση οι παρεμβάσεις (ιστορίες και βίντεο) στις στάσεις των παιδιών προσχολικής αγωγής για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιά ήταν η στάση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πριν από την παρέμβαση;
- Διαφέρουν τα αποτελέσματα της παρέμβασης με ιστορίες από αυτήν με το βίντεο όσον αφορά τις στάσεις των μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Διαφοροποιείται η επίδραση των παρεμβάσεων στα δυο φύλα;

6.2 Σημασία, Πρωτοτυπία και Επιστημονική Συνεισφορά της Διατριβής

Η παρούσα διατριβή είναι σημαντική καθώς διαπραγματεύεται ένα καίριο θέμα των τελευταίων χρόνων, την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία και την συνεκπαίδευσή τους με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Μάλιστα, αναφέρεται στις απόψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών προσχολικής ηλικίας απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες είναι καθοριστικές για μια επιτυχημένη ένταξη (Clunies-ross, & O'meara, 1989 · Vignes et al., 2009).

Η πρωτοτυπία της έγκειται στο γεγονός ότι ελάχιστη ερευνητική προσοχή έχει κατευθυνθεί στην Ελλάδα προς τις απόψεις των παιδιών προσχολικής αγωγής απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, οι έρευνες που μελετάνε τις απόψεις των παιδιών εστιάζουν κυρίως στις κινητικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή άλλες αναπηρίες που γίνονται εύκολα αντιληπτές, καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδέουν την αναπηρία με την εξωτερική εμφάνιση, οπότε την νοητική καθυστέρηση δεν μπορούν εύκολο να την αντιληφθούν (Dyson, 2005). Επίσης, για αυτό το λόγο έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι σε σωματικές αναπηρίες παρά στην νοητική καθυστέρηση, ενώ χαρακτηρίζουν αυτά τα παιδιά ως παράξενα λόγω της περίεργης συμπεριφοράς τους (Furnham & Gibbs, 1984 · Manetti et al., 2001). Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, μελετά τις απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την πραγματοποίηση παρέμβασης που παρέχει πληροφορίες για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, θέμα που δεν έχει μελετηθεί αρκετά στην ελληνική βιβλιογραφία.

Τέλος, η παρούσα έρευνα αποτελεί επιστημονική συνεισφορά, καθώς παρουσιάζει τη σημασία της κατάρτισης παρεμβατικών προγραμμάτων με σκοπό την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως σε αυτά με νοητική ανεπάρκεια. Η παροχή, δηλαδή, γνώσεων ακόμα και για κάποια κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όπως η νοητική καθυστέρηση, που δεν είναι

εύκολα αντιληπτή στα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων.

Επίσης, ενισχύει την υπάρχουσα γνώση για τις απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δίνει μία εικόνα για τη κατάσταση που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία, καθώς και κατά πόσο τα περιβάλλον μάθησης και η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζει τις απόψεις τους. Ακόμη, παρέχει πληροφορίες για το εάν οι παρεμβάσεις βελτιώνουν τις απόψεις και τις στάσεις των μαθητών μικρής ηλικίας και μάλιστα παρεμβάσεις που να αναφέρονται στην νοητική καθυστέρηση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν αναπτύξουν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη να ενημερωθούν και να πραγματοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές και παρεμβάσεις προκειμένου να επιτευχθεί η ενιαία εκπαίδευση, ήδη, από την προσχολική ηλικία όπου διαμορφώνεται ο χαρακτήρας και οι απόψεις των παιδιών.

Κεφάλαιο 7

Μεθοδολογία

Στα πρώτα 6 κεφάλαια της παρούσας εργασίας έγινε μία ανασκόπηση σχετικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία όσον αφορά την ένταξη, τις προϋποθέσεις για να είναι επιτυχημένη και την αναγκαιότητά της ήδη από την προσχολική ηλικία, ενώ αναφέρθηκαν και τα πλεονεκτήματα που αυτή έχει τόσο στα παιδιά με όσο και στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, εξετάστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών, καθώς και ποιες είναι οι στάσεις τους και οι αντιλήψεις τους για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ στη συνέχεια έγινε αναφορά στους τρόπους και στις παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν προκειμένου να βελτιωθούν οι στάσεις των μαθητών. Επίσης, αφού έγινε αναφορά στα είδη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών εξετάστηκε εκτενέστερα η νοητική καθυστέρηση, η οποία αφορά τις παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας. Τέλος, διατυπώθηκαν οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και η πρωτοτυπία και η επιστημονική συνεισφορά της παρούσας έρευνας.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει, λοιπόν, αναφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό, στα ερευνητικά εργαλεία, στο δείγμα και στον τρόπο δειγματοληψίας, στην διαδικασία της έρευνας, καθώς και σε θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

7.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Ανάλογα από το είδος των δεδομένων που μπορούν να προκύψουν από μία έρευνα αυτή διακρίνεται σε ποσοτική ή ποιοτική, ενώ οι σκοποί της έρευνας καθορίζουν τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό της (Cohen, 2008). Μία ποσοτική έρευνα, λοιπόν, στοχεύει στην περιγραφή τάσεων και την εξήγηση σχέσεων

μεταξύ μεταβλητών (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Cohen (2008), οι ποσοτικές μέθοδοι συγκεντρώνουν δεδομένα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και στοχεύουν να προσδιορίσουν σχέσεις ανάμεσα σε γεγονότα ή να περιγράψουν συνθήκες που υπάρχουν ήδη.

Για να επιτευχθεί, λοιπόν, ο σκοπός της παρούσας έρευνας και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα προτιμήθηκε ο πειραματικός σχεδιασμός ο οποίος είναι και ο καλύτερος ποσοτικός σχεδιασμός για να ελεγχθεί μια σχέση αιτίας-αποτελέσματος. Συγκεκριμένα, ο πειραματικός σχεδιασμός χρησιμοποιείται για να εξακριβωθεί εάν υπάρχει σχέση αιτίας-αποτελέσματος ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή και στην εξαρτημένη (Creswell, 2011).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Creswell (2011) τα πειράματα ανάλογα με το σχεδιασμό που ακολουθούν διακρίνονται σε διομαδικούς σχεδιασμούς που περιλαμβάνουν τα πραγματικά τα οιονεί πειράματα και τους παραγοντικούς σχεδιασμούς, καθώς και ενδοομαδικούς που περιλαμβάνουν πειράματα χρονολογικής σειράς, επαναλαμβανόμενων μετρήσεων και μεμονωμένου υποκειμένου. Αν και τα πραγματικά πειράματα είναι οι πιο ισχυροί και ακριβέστεροι σχεδιασμοί επειδή ο ερευνητής κατανέμει τυχαία τους συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου με αποτέλεσμα να εξασθενούν οι απειλές εσωτερικής εγκυρότητας, στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συχνά τα οιονεί πειράματα. Ο ερευνητής δεν χρησιμοποιεί, δηλαδή, τυχαία κατανομή αλλά ήδη υπάρχουσες ομάδες ατόμων (Creswell, 2011).

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, εφαρμόστηκε οιονεί πειραματικός σχεδιασμός, όπου η κατάταξη των μαθητών σε ομάδες δεν έγινε τυχαία αλλά η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε ήδη υπάρχουσες τάξεις, προκειμένου να αποφευχθεί η οποιαδήποτε διάσπαση και σύγχυση. Συγκεκριμένα εξετάζεται, δηλαδή, εάν η ανεξάρτητη μεταβλητή, η ανάγνωση των ιστοριών και η προβολή των βίντεο που αφορούν παιδιά με νοητική καθυστέρηση, επηρεάζει την εξαρτημένη τις απόψεις, δηλαδή, των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, παρέμβαση σε δύο ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στη μία ομάδα η παρέμβαση περιελάμβανε την ανάγνωση τεσσάρων λογοτεχνικών βιβλίων που αναφέρονταν στη διαφορετικότητα και στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ενώ στη δεύτερη ομάδα οι μαθητές παρακολούθησαν τέσσερα σχετικά βίντεο. Η παρέμβαση διήρκησε τέσσερις εβδομάδες με την παρουσίαση ενός παραμυθιού ή βίντεο την εβδομάδα σε κάθε ομάδα αντίστοιχα και την αξιολόγηση πριν και μετά την παρέμβαση από την ερευνήτρια. Τέλος, μια τρίτη ομάδα μαθητών αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, όπου δεν πραγματοποιήθηκε καμία παρέμβαση αλλά μετρήθηκαν οι απόψεις τους δύο φορές σε διάστημα τεσσάρων εβδομάδων.

7.2 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 60 παιδιά προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα ηλικίας 5 και 6 ετών, εκ των οποίων τα 31 (51,7%) ήταν αγόρια και τα 29 κορίτσια (48,3%). Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ευκαιριακό, η κατάταξη των μαθητών σε ομάδες δεν έγινε, δηλαδή, τυχαία αλλά χρησιμοποιήθηκαν τρεις ήδη υπάρχουσες τάξεις σε τρία νηπιαγωγεία του Ν. Δράμας.

Συγκεκριμένα, στην παρέμβαση με την ανάγνωση ιστοριών συμμετείχαν 22 παιδιά προσχολικής ηλικίας από τα οποία τα 15 ήταν αγόρια (68,2%) και τα 7 κορίτσια (31,8%). Στην παρέμβαση με την προβολή των βίντεο συμμετείχαν 23 μαθητές και συγκεκριμένα 9 αγόρια (39,1%) και 14 κορίτσια (60,9%). Τέλος, στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 15 μαθητές εκ των οποίων τα 7 ήταν αγόρια (30,4%) και τα 8 κορίτσια (34,8%).

Μάλιστα, κανένα από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ήταν παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ούτε υπήρχε στην οικογένεια του κάποιο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, σε κανένα από τις τρεις τάξεις που πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν φοιτούσε κάποιος μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων οι πλειονότητα τόσο των πατεράδων καθώς και των μητέρων ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ με ποσοστό και στα δύο φύλα 53,3%, ενώ όσον αφορά το επάγγελμά τους η πλειοψηφία και των πατεράδων (43,3%) και των μητέρων (40%) ήταν δημόσιοι υπάλληλοι.

7.3 Διαδικασία Έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο Νομό Δράμας κατά τη σχολική περίοδο 2016-2017. Συγκεκριμένα, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων που αφορούσε την παρέμβαση με παραμύθια πραγματοποιήθηκε Δεκέμβριο-Νοέμβριο του 2016, ενώ η παρέμβαση που αφορούσε τη προβολή βίντεο τους μήνες Ιανουάριο-Φεβρουάριο του 2017. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά τρία νηπιαγωγεία ένα για την ομάδα ελέγχου και δύο για την παρέμβαση, όπου στο ένα έγινε η προβολή βίντεο και το άλλο η ανάγνωση των ιστοριών.

Πριν ξεκινήσει, λοιπόν, η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων προηγήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές-ντριες των νηπιαγωγείων. Σκοπός ήταν να δοθούν πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και να εξασφαλιστεί η άδεια εισόδου στο χώρο των σχολείων, ώστε να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια και να γίνει η ανάλογη παρέμβαση. Έτσι, σε συνεργασία με κάθε διευθυντή-ντρια ορίστηκε η μέρα και η ώρα, που είχε τη δυνατότητα η ερευνήτρια να επισκεφθεί το κάθε σχολείο και να πραγματοποιηθεί η αρχική χορήγηση των ερωτηματολογίων, έπειτα οι παρεμβάσεις και στη συνέχεια η τελική συμπλήρωση.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η χορήγηση του ερωτηματολογίου που μετρά τις προϋπάρχουσες γνώσεις/στάσεις των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό. Η συμπλήρωση πραγματοποιήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια ανάλογα με τις απαντήσεις του κάθε παιδιού, σε ξεχωριστό χώρο από αυτόν της τάξης. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου για κάθε παιδί ήταν περίπου 15-20 λεπτά. Αρχικά, η ερευνήτρια ενημέρωνε το κάθε παιδί για το τι έπρεπε να κάνει. Είχε μπροστά της τρεις φατσούλες. Εάν ο μαθητής ήταν σίγουρος/η ότι θα

έκανε αυτό που του ρωτούσε θα σήμαινε ΝΑΙ και θα έπρεπε να δείξει τη γελαστή φατσούλα, αν δεν θα το έκανε, θα σήμαινε ΟΧΙ και θα έπρεπε να δείξει τη λυπημένη φατσούλα, ενώ εάν δεν ήταν σίγουρος/η ότι θα έκανε αυτό που ρωτούσε, θα σήμαινε ΙΣΩΣ και θα έπρεπε να δείξει τη μεσαία/ουδέτερη φατσούλα. Έπειτα αφού έκανε μια γενική ερώτηση για να δει ότι ο μαθητής κατανόησε τη διαδικασία προχωρούσε στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία συμπληρώθηκε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες μέσα από αρχειακά έγγραφα.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η παρέμβαση με την ανάγνωση των 4 ιστοριών. Συγκεκριμένα, η παρέμβαση διήρκησε ένα μήνα και οι ιστορίες διαβάστηκαν σε εβδομαδιαία βάση. Μάλιστα, η ανάγνωση των ιστοριών πραγματοποιήθηκε σε συνδυασμό με συζήτηση με τους μαθητές τόσο κατά τη διάρκεια ανάγνωσης, καθώς και έπειτα από αυτήν. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ξεκινούσε με ρωτήσεις που αφορούσε το εξώφυλλο του βιβλίου (τι παρατηρείτε στην εικόνα; Σε τι πιστεύετε ότι αναφέρεται το βιβλίο;), ενώ κατά τη διάρκεια ανάγνωσης οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να σχολιάζουν τις εικόνες και να συζητούν. Στο τέλος της κάθε ιστορίας ακολουθούσε συζήτηση, όπου οι μαθητές ανέφεραν το θέμα της ιστορίας τα συναισθήματα τους, τι τους εντυπωσίασε, τι θεωρούν σωστό και τι όχι, καθώς και πώς θα έπρατταν οι ίδιοι σε αντίστοιχες καταστάσεις.

Εφόσον, λοιπόν, ολοκληρώθηκε η διαδικασία της παρέμβασης ακολούθησε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων για την επανεξέταση των απόψεών τους και την επίδραση της παρέμβασης πάνω σε αυτές. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο όπως κατά την φάση της πρώτης διερεύνησης των απόψεων. Το δείγμα της πειραματικής ομάδας με την ανάγνωση των ιστοριών αποτέλεσαν 21 μαθητές προσχολικής ηλικίας, συγκεκριμένα 5 κορίτσια και 16 αγόρια.

Την ίδια περίοδο πραγματοποιήθηκε και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που αποτελούν την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, η διαδικασία συμπλήρωσης έγινε με τον ίδιο τρόπο, όπως και την

περίπτωση της πειραματικής ομάδα που έγινε η παρέμβαση με την ανάγνωση ιστοριών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αρχικά, συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο που μετρούσε τις προϋπάρχουσες στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας και έπειτα από το πέρας τεσσάρων εβδομάδων πραγματοποιήθηκε ξανά η συμπλήρωσή του, προκειμένου να διερευνηθεί εάν παράγοντες, όπως ο χρόνος ή η ωρίμανση επηρεάζουν τις στάσεις τους. Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν 14 μαθητές προσχολικής ηλικία από τους οποίους τα 8 ήταν αγόρια και τα 6 κορίτσια.

Τέλος, τον Ιανουάριο του 2017 πραγματοποιήθηκε η αρχική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους μαθητές που αποτελούν την πειραματική ομάδα στην οποία πραγματοποιήθηκε παρέμβαση με την παρουσίαση βίντεο που αφορούν την νοητική καθυστέρηση. Συγκεντρώθηκαν, δηλαδή, τα ερωτηματολόγια που αξιολογούν τις προϋπάρχουσες στάσεις των μαθητών απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έπειτα ακολούθησε η παρέμβαση με την προβολή τεσσάρων βίντεο. Συγκεκριμένα, κάθε βίντεο συνοδεύονταν από συζητήσεις με τα παιδιά προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους. Τέλος, εφόσον ολοκληρώθηκε η διαδικασία της παρέμβασης ακολούθησε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων για την επανεξέταση των απόψεών τους και την επίδραση της παρέμβασης πάνω σε αυτές. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο και στις δύο φάσεις διερεύνησης των απόψεων, όπως και στην παρέμβαση με τα παραμύθια. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 22 ερωτηματολόγια. Τη δεύτερη πειραματική ομάδα αποτέλεσαν 9 αγόρια και 13 κορίτσια.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 52 ερωτηματολόγια. Τα 10 αναφέρονται στην ομάδα ελέγχου, 21 στην πειραματική ομάδα με παρέμβαση τα παραμύθια και τα υπόλοιπα 21 στην πειραματική ομάδα με παρέμβαση τα βίντεο.

7.4 Ερευνητικά Εργαλεία

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), εργαλείο είναι ένα όργανο με το οποίο μετράει κανείς, παρατηρεί ή τεκμηριώνει ποσοτικά δεδομένα. Σε μία ποσοτική έρευνα συλλέγονται τέσσερα είδη πληροφοριών (Creswell, 2011). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται μετρήσεις στάσεων, καθώς μετρά απόψεις νηπίων για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο, μάλιστα, χρησιμοποιείται πιο συχνά διότι στις συνεντεύξεις ο ερευνητής χρειάζεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένος για να αναπτύξει πνεύμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τους συμμετέχοντες (Creswell, 2011).

7.4.1 Ερωτηματολόγιο

Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα είτε να κατασκευάσει ένα δικό του ερωτηματολόγιο είτε να εντοπίσει ένα έτοιμο όπως είναι ή να το τροποποιήσει με βάση τις ανάγκες του. Ο σχεδιασμός, όμως, καλών δειγματοληπτικών εργαλείων είναι μια δύσκολη διαδικασία, ενώ ένα καλό ερωτηματολόγιο πρέπει να περιέχει διαφορετικά είδη ερωτήσεων, οι οποίες να είναι διατυπωμένες σωστά και η γλώσσα ξεκάθαρη και όχι εξειδικευμένη (Creswell, 2011). Στην παρούσα εργασία προτιμήθηκε η αναζήτηση ενός ερωτηματολογίου μέσα από δημοσιευμένα άρθρα, το οποίο να τηρεί τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας, εφόσον σκοπός δεν ήταν η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου.

Το όργανο που θα χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, για την μέτρηση πριν και μετά την παρέμβαση είναι η Κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Acceptance Scale for Kindergartners- Revised (ASK-R), η οποία περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και μετράει τις αντιλήψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής αγωγής για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρία μέρη. Το πρώτο μέρος

περιέχει δημογραφικά στοιχεία τα οποία περιλαμβάνουν την ηλικία του παιδιού τον αριθμό μελών της οικογένειας την ύπαρξη ή μη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Στη συνέχεια, το δεύτερο μέρος αποτελείται από 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν την άποψή τους απαντώντας σε Κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ναι, ίσως ή όχι. Οι ερωτήσεις αφορούν τις απόψεις τους για τα παιδιά με προβλήματα ομιλίας (ερώτηση 1), όρασης (ερώτηση 2), ακοής (ερωτήσεις 19,20) με κινητικά προβλήματα (ερωτήσεις 3,5) , καθώς και γενικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερωτήσεις 4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18).

Εκτός από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν και ανοιχτές. Συγκεκριμένα, η συνέντευξη περιλάμβανε τέσσερις ανοιχτές ερωτήσεις που απευθύνονται σε τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με σκοπό να συγκεντρωθούν πιο λεπτομερή και αναλυτικά δεδομένα και μια πληρέστερη εικόνα για τις αντιλήψεις των παιδιών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, στα ερωτήματα «Θα ήθελες να είσαι φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει;» ή «Θα έπαιζες με ένα παιδί, ακόμη και αν αυτός / αυτή δεν μπορούσε να περπατήσει;», τα παιδιά κλήθηκαν να εξηγήσουν το λόγο για τον οποίο θα ήθελαν ή δεν θα ήθελαν να το κάνουν αυτό, καθώς και πώς θα έπαιζαν με τα παιδιά αυτά και τι είδους παιχνίδια θα μπορούσαν να παίξουν. Επίσης, στις ερωτήσεις «Έχεις βοηθήσει κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες;» και «Έχεις κάποιον φίλο με ειδικές ανάγκες;», τα παιδιά που απάντησαν ότι είχαν μια τέτοια εμπειρία κλήθηκαν να περιγράψουν το εν λόγω πρόσωπο. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα Α.

7.5 Εργαλεία Παρεμβάσεων

Προκειμένου να επιτευχθεί η έρευνα πραγματοποιήθηκαν δύο παρεμβάσεις. Η μία αφορούσε την ανάγνωση ιστοριών και η άλλη την προβολή βίντεο σχετικά με την νοητική καθυστέρηση. Οι ιστορίες και τα βίντεο που χρησιμοποιήθηκαν αναλύονται παρακάτω.

7.5.1 Ανάγνωση Ιστοριών

Η ανάγνωση βιβλίων που αναφέρονται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί μία καλή στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βοηθήσουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα (Ostrosky et al., 2015 · Prater et al., 2006), ιδιαίτερα για μαθητές οι οποίοι δεν έρχονται συχνά σε επαφή με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ostrosky et al., 2015). Ο εκπαιδευτικός, όμως, πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός στην ποιότητα του βιβλίου που θα επιλέξει, ώστε επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Prater et al., 2006).

Οι ιστορίες, λοιπόν, επιλέχθηκαν με βάση ορισμένα κριτήρια προκειμένου να αξιολογηθεί η καταλληλότητά τους. Σύμφωνα με τον Blaska (2004), μια ιστορία πρέπει να προωθεί την ευαισθητοποίηση των μαθητών και να προωθεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών χωρίς να προκαλεί συναίσθημα οίκτου ή φόβου. Να τονίζει, δηλαδή, τις δυνατότητες και τις ομοιότητες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, ενώ είναι σημαντικό να χρησιμοποιεί απλή γλώσσα και να βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν την αναπηρία. Τέλος, πρέπει να παρουσιάζει την αναπηρία με ρεαλιστικό τρόπο.

Σκοπός της παρούσας εργασία είναι να ερευνησει εάν η παροχή πληροφοριών σχετικά με νοητική καθυστέρηση επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών προσχολικής ηλικίας, οπότε για την πραγματοποίηση της παρέμβασης αξιοποιήθηκαν τέσσερα παραμύθια σχετικά με τη νοητική καθυστέρηση. Δύο εκ των οποίων είναι ελληνόγλωσσα και δύο αγγλόγλωσσα τα οποία και μεταφράστηκαν.

Το παραμύθι « Μόζα η γάτα: Το βουνό των νάνων» (Σταματοπούλου, 2005) που έχει ως ηρωίδα του μια τυφλή γάτα και εισάγει το παιδί στο κόσμο της νοητικής καθυστέρησης, αναφερόμενο στο σύνδρομο Down και την κινητική παράλυση. Το βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και προσεγγίζει έξυπνα και διακριτικά ένα θέμα ταμπού της σημερινής κοινωνίας, καθώς περιγράφει με έναν απλό και χαριτωμένο τρόπο τον τρόπο ζωής αυτών των ανθρώπων και τις

δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά, καθώς και τις δυνατότητες που έχουν αυτά τα άτομα. Το εξώφυλλο το βιβλίου επισυνάπτεται στο Παράρτημα Α.2

Το παραμύθι «Ο Τρυφερούλης Μικροφτερούλης» (Καραγιάννη, 2007) απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας και έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα μέσα από μια ιστορία που αναφέρεται στη νοητικά διαφορά. Ήρωας είναι ο Τρυφερούλης Μικροφτερούλης ένα παιδιά με νοητική διαφορά το οποίο αργεί να αντιληφθεί ορισμένα πράγματα, δυσκολεύεται να δημιουργήσει φίλιες, δέχεται την απόρριψη, ενώ επιθυμεί να φοιτήσει στο ίδιο σχολείο με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Τρυφερούλης Μικροφτερούλης είναι ένας ήρωας μικρός σε ηλικία με τον οποίο μπορούν οι μαθητές να ταυτιστούν και μέσα από την ιστορία του να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις δυσκολίες και τις ανάγκες αυτών των ατόμων και να συνειδητοποιήσουν πως η ένταξη μέσα από την συνεργασία είναι εφικτή.

Δίνεται λοιπόν στα παιδιά η δυνατότητα να κατανοήσουν πως όλοι οι άνθρωποι έχουν ομοιότητες και διαφορές και πως διαφέρουν ως προς τις ικανότητές τους. Επίσης, τους παρέχεται η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν πως και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν συναισθήματα και την ανάγκη να έχουν φίλους, ενώ πολλές φορές προσεγγίζουν τα άλλα άτομα με έναν δικό τους διαφορετικό τρόπο που μπορεί να προκαλέσει φόβο και δισταγμό, ενώ έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν και να εφαρμόζουν ότι μαθαίνουν. Τέλος, μέσα από αυτή την ιστορία σκοπός είναι να καταλάβουν πως οι ρυθμοί και οι ιδιαιτερότητες του καθένα πρέπει να είναι σεβαστές, ενώ η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί τροποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά αποτελεί και πηγή για εύρεση δημιουργικών λύσεων και συνεργασίας. Το εξώφυλλο του βιβλίου επισυνάπτεται στο Παράρτημα Α.3

Το παραμύθι «We' ll paint the octopus red» (Stuve-Boden, 1998) είναι ένα βιβλίο που αναφέρεται στον ερχομό ενός βρέφους με σύνδρομο Down και δείχνει την αντίδραση της οικογένειας όταν ενημερώνονται για τον ερχομό ενός βρέφους με σύνδρομο Down.

Συγκεκριμένα, η Emma είναι ένα κοριτσάκι 6 χρονών και καθώς περιμένει τη γέννηση του νέου αδελφού της, φαντάζεται έντονα όλα τα πράγματα που μπορούν να κάνουν μαζί. Στη συνέχεια, όταν το μωρό γεννιέται ο πατέρας της την ενημερώνει ότι είναι ένα αγόρι και έχει κάτι που ονομάζεται σύνδρομο Down. Έτσι ξεκινάει μια συζήτηση ανάμεσά τους καθώς η Emma τον ρωτάει τι σημαίνει σύνδρομο Down και αν υπάρχει κάτι που δεν θα μπορεί να κάνει με τον αδερφό της από αυτά που φανταζόταν. Ο μπαμπάς της αφού σκέφτεται για αυτό, στη συνέχεια της λέει πως εφ' όσον είναι υπομονετικοί μαζί του, και τον βοηθήσουν όταν χρειάζεται, δεν υπάρχει κάτι που δεν θα μπορεί να κάνει.

Σε αυτή την ιστορία η Emma βοηθάει τον πατέρα της όσο την βοηθάει και εκείνος να συνειδητοποιήσουμε ότι ο Ισαάκ είναι το μωρό που ονειρευόντουσαν. Δίνει, λοιπόν, στα παιδιά τη δυνατότητα να καταλάβουν τι είναι το Σύνδρομο Down, να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα να κατανοήσουν πως όλοι οι άνθρωποι έχουν διαφορές και ομοιότητες, καθώς και πως όλοι μπορούν να πετύχουν απλά ο καθένας μαθαίνει με το δικό του ρυθμό. Το εξώφυλλο του βιβλίου επισυνάπτεται στο Παράρτημα Α.4.

Τέλος, το βιβλίο «My friend Isabelle» (Woloson, 2003) αναφέρεται σε δύο παιδιά την Isabelle και τον Τσάρλι, οι οποίοι είναι δύο πολύ καλοί φίλοι. Συγκεκριμένα, και στους δύο αρέσει να ζωγραφίζουν, να χορεύουν, να διαβάζουν, να παίζουν στο πάρκο και να τρώνε ζαχαρωτά. Επίσης, και οι δυο κλαίνε όταν κάποιος τους στεναχωρήσει και τους κάνει να νιώσουν άσχημα. Όπως όλοι οι φίλοι, λοιπόν, έχουν πολλές ομοιότητες αλλά και διαφορές. Η Isabelle έχει σύνδρομο Down ενώ ο Τσάρλι όχι. Μία ιστορία δύο παιδιών που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα, καθώς και τα κοινά στοιχεία, τα ίδια ενδιαφέροντα και συναισθήματα που μπορεί να έχουν με ένα παιδί που έχει νοητική καθυστέρηση. Να συνειδητοποιήσουν, δηλαδή, πως όλα τα παιδιά έχουν την ανάγκη να έχουν φίλους και η αλληλεπίδραση τους με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι μία διαδικασία εφικτή η οποία ωφελεί τον καθένα με διαφορετικό τρόπο. Το εξώφυλλο του βιβλίου επισυνάπτεται στο Παράρτημα Α.5.

7.5.2 Προβολή Βίντεο

Η προβολή βίντεο που να αφορά άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή των στάσεων των τυπικά αναπτυσσόμενων ατόμων, καθώς παρέχει σαφή εικόνα για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bossaert et al., 2011). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τη διαφορετικότητα μέσα από τη νοητική καθυστέρηση, οπότε επιλέχθηκαν και τέσσερα ανάλογα βίντεο που να καλύπτουν τις ανάγκες τις έρευνας και να επιτευχθεί η παρέμβαση.

Η ταινία μικρού μήκους «Γνώρισέ με» αναφέρεται σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα με νοητική καθυστέρηση που προσπαθούν να πλησιάσουν τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και να συναναστραφούν μαζί τους. Δείχνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και την απόρριψη που δέχονται. Επίσης, η ιστορία διαδραματίζεται σε παιδική χαρά και σε χώρο καφετέριας, όπου υπάρχουν μαθητές με νοητική καθυστέρηση, καθώς και τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές. Έτσι δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούν πως μπορεί οι δυο ομάδες παιδιών να διαφέρουν, όμως έχουν και κοινά ενδιαφέροντα. Επίσης, δείχνει τις προκαταλήψεις που μπορεί να έχουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά απέναντι σε αυτούς τους μαθητές με την πεποίθηση ότι δεν γνωρίζουν πράγματα και δεν μπορούν να τους βοηθήσουν. Οι μαθητές, όμως, αυτοί είναι ικανοί να τους βοηθήσουν, ενώ δείχνει την βράβευση ενός παιδιού σε διαγωνισμό φωτογραφίας. Σκοπός είναι οι μαθητές να δουν πως όλοι έχουν ικανότητες αλλά και αδυναμίες και πως όλοι μπορούν να διαπρέψουν ανάλογα με το ταλέντο τους. Τέλος, δείχνει την προσπάθεια των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών να τους πλησιάσουν κατανοώντας το λάθος τους.

Δίνεται, λοιπόν, η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν τι είναι η νοητική καθυστέρηση, τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα κατά την επικοινωνία τους, καθώς και πως δεν είναι σωστό να κρίνουν ένα άτομο από την εμφάνισή ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Μπορεί, δηλαδή, ο τρόπος που συμπεριφέρεται και μιλάει ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι διαφορετικός έχει, όμως, τις ίδιες ανάγκες για φίλιες και μπορεί να μάθει και να διαπρέψει σε διάφορους τομείς.

Η ταινία μικρού μήκους «Άπλωσε το χέρι» έχει ως θέμα τη διαφορετικότητα και τον σχολικό αποκλεισμό. Η ιστορία διαδραματίζεται σε μια γενική τάξη δημοτικού σχολείου, όπου οι μαθητές έχουν μία καινούργια συμμαθήτρια η οποία είναι διαφορετική, καθώς είναι παιδί με σύνδρομο Down. Η ταινία δείχνει την επιθυμία του παιδιού να ενταχθεί στην ομάδα των συμμαθητών της και όλες τις προσπάθειες τις οι οποίες δεν έχουν κάποιο όφελος, καθώς και τα συναισθήματα θλίψης και στεναχώριας που αυτή βιώνει. Επίσης, φαίνεται η στήριξη που δέχεται και η αγάπη από τη μητέρα της, όπως πράττουν οι μητέρες όλων των παιδιών. Τέλος, δείχνει την αποδοχή του κοριτσιού από την τάξη, μόλις οι μαθητές αντιλαμβάνονται το λάθος τους και πως το κορίτσι αυτό έχει τις ίδιες ανάγκες με αυτούς. Αποτελεί, λοιπόν, ένα καλό μέσο για να ταυτιστούν με το κορίτσι, να αντιληφθούν τα συναισθήματα λύπης που νιώθει καθώς δεν έχει παρέες και να κατανοήσουν πως όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη από φίλους ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές τους.

Το βίντεο «1st Grade Child with Down Syndrome» αναφέρεται σε ένα κοριτσάκι με σύνδρομο Down τη Rosie το οποίο λατρεύει τη ζωγραφική με κιμωλία, να παίζει με τους φίλους της, καθώς τον ελεύθερο χρόνο της και με την οικογένεια της. Προσφέρει, λοιπόν, τη δυνατότητα στα παιδιά να παρακολουθήσουν πώς είναι μία ημέρα της Rosie τόσο κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών, η οποία φοιτά σε ένα γενικό σχολείο, καθώς και κατά τη διάρκεια που είναι στο σπίτι και περνάει χρόνο με την οικογένεια της. Μέσα από την ιστορία της τα παιδιά μπορούν να δουν πως ένα παιδί με σύνδρομο Down είναι εφικτό να φοιτά στο ίδιο σχολείο με αυτά, να έχει φίλους και πως μπορούν μάλιστα να έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Επίσης, πως έχουν τα ίδια συναισθήματα και την ίδια ανάγκη από αγάπη και φίλους με τους οποίους θέλει να παίζει κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Επίσης, μέσα στην ιστορία φαίνονται οι διάφορες στιγμές που περνάει μαζί με την οικογένεια της, κατά τη διάρκεια του φαγητού είτε παίζοντας είτε διαβάζοντας παραμύθια, όπως όλα τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία. Μπορούν, δηλαδή, να βρουν ομοιότητες με τη δική τους ζωή και ενδιαφέροντα και να αντιληφθούν πως ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση έχει τα ίδια δικαιώματα και συναισθήματα με αυτά, ώστε να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα και να αναπτύξουν θετικότερες στάσεις.

Τέλος, τα παιδιά παρακολούθησαν ένα βίντεο που δημιουργήθηκε από το σύλλογο Down Ελλάδα. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν πώς περνούν τα παιδιά με σύνδρομο Down στο σύλλογο και να συνειδητοποιήσουν πως έχουν κοινά ενδιαφέροντα και πως οι δραστηριότητες τους είναι ίδιες με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Επίσης, καθώς τα ακούν να μιλάνε κατανοούν τις δυσκολίες επικοινωνίας που αυτά αντιμετωπίζουν, καθώς και πως αυτό δεν αποτελεί εμπόδιο στην συναναστροφή τους με άλλα άτομα αλλά αντίθετα επιθυμούν και αυτά να παίζουν και να έχουν παρέες. Τα link από τα βίντεο αναφέρονται στο παράρτημα Α.6.

7.5.3 Συζήτηση Σχετικά με την Νοητική Καθυστέρηση Μετά Από την Ανάγνωση Ιστοριών και την Προβολή Βίντεο

Σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, τόσο σε αυτή με την ανάγνωση ιστοριών καθώς και σε αυτή με την προβολή βίντεο ακολουθούσε συζήτηση προκειμένου να μπορέσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τι είναι η νοητική καθυστέρηση, καθώς και η διαφορετικότητα γενικότερα, να αντιληφθούν τις ανάγκες και τα συναισθήματα αυτών των ατόμων, καθώς και τις ομοιότητές τους με αυτούς, προκειμένου να προωθηθεί η ανάπτυξη θετικών στάσεων.

Όσον αφορά την παρέμβαση που αφορούσε την ανάγνωση των ιστοριών, αυτή ξεκινούσε με ερωτήσεις σχετικά με τον τίτλο του βιβλίου και την εικόνα του εξωφύλλου, όπου τα παιδιά προσπαθούσαν να μαντέψουν την ιστορία. Επίσης, κατά την διάρκεια ανάγνωσης είχαν τη δυνατότητα να βλέπουν τις εικόνες και να τις σχολιάζουν. Όσον αφορά τα βίντεο τα παιδιά μπορούσαν αφού το έβλεπαν να εκφράσουν τα σχόλιά τους.

Συγκεκριμένα, τέθηκαν ερωτήσεις στα παιδιά όσον αφορά τις εντυπώσεις τους πάνω στην ιστορία που άκουσαν ή το βίντεο που είδαν, καθώς και τα συναισθήματα που τους προκλήθηκαν. Επίσης, ρωτήθηκε στα παιδιά πώς θα αντιδρούσαν σε ανάλογες περιπτώσεις με αυτές που είδαν ή άκουσαν, τι θεωρούν σωστό και τι όχι, εάν πιστεύουν πως θα μπορούσαν να είναι φίλοι με

ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση, καθώς και αν πιστεύουν ότι είναι εφικτή η φοίτησή του στην τάξη τους. Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ομιλητικά και συμμετείχαν στις συζητήσεις, ενώ εξέφρασαν διάφορες και ενδιαφέρουσες αντιλήψεις και απόψεις.

Επίσης, ρωτήθηκε εάν έχουν συναντήσει άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή εάν έχουν επαφή με κάποιο τέτοιο άτομο. Τα παιδιά ανέφεραν κάποιες περιπτώσεις από γνωστούς τους που ήταν διαφορετικοί, οι οποίοι δεν φάνηκε να ανήκουν στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης. Ενώ σε περιπτώσεις που φάνηκε να συγχέουν τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κάποιοι γνωστοί τους λόγω αρρώστιας ή ατυχήματος που μπορεί να ξεπεραστεί, διορθώθηκαν οι απαντήσεις τους προκειμένου να διασαφηνιστεί η έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

7.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα είναι βασική προϋπόθεση τόσο για τις ποσοτικές όσο και για τις ποιοτικές έρευνες, ενώ είναι απαραίτητη για να υπάρξει αξιοπιστία (Cohen, 2008). Ο όρος εγκυρότητα σημαίνει ότι το όργανο μετράει πράγματι αυτό που επιδιώκει να μετρήσει δίνει, δηλαδή, τιμές που είναι έγκυρες, ενώ η αξιοπιστία αναφέρεται στο γεγονός πως, εάν διεξαχθεί για δεύτερη φορά η έρευνα θα έχει τα ίδια αποτελέσματα. Οι τιμές του εργαλείου, δηλαδή, είναι σταθερές και συνεπείς (Cohen, 2008 · Creswell, 2011).

Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα χρησιμοποιήθηκε εργαλείο το οποίο έχει κατασκευαστεί για να μετράει τις απόψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχει χρησιμοποιηθεί από άλλους ερευνητές για αυτό το σκοπό και μάλιστα αναφέρουν την εγκυρότητα αλλά και την αξιοπιστία των τιμών του (Favazza, & Odom, 1996 · Nikolaraizi et al., 2005).

Ανάμεσα στα διαφορετικά είδη αξιοπιστίας ξεχωρίζει η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν

το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό (Creswell, 2011). Η εκτίμηση της αξιοπιστίας αυτής της μορφής γίνεται συνήθως μέσω ενός δείκτη ή συντελεστή αξιοπιστίας, με πιο διαδεδομένο το δείκτη α του Cronbach, όπου τιμές μεγαλύτερες του 0,7 ή του 0,8 θεωρούνται συνήθως ικανοποιητικές. Η κλίμακα έχει καλή αξιοπιστία (Cronbach α = 0.87, Split Half = 0,91) (Favazza, & Odom, 1996 · Nikolaraizi et al., 2005). Στην παρούσα μελέτη, η τιμή Cronbach α βρέθηκε = 0,8, η οποία δείχνει υψηλή αξιοπιστία.

7.7 Ηθικά Ζητήματα

Η συγκέντρωση των δεδομένων πρέπει να χαρακτηρίζεται από σεβασμό για τα άτομα και τους χώρους και να στηρίζεται στην ηθική (Creswell, 2011). Έτσι, προκειμένου να εξασφαλιστεί ο σεβασμός στην ιδιωτική ζωή των συμμετεχόντων ζητήθηκε άδεια διεξαγωγής της παρέμβασης και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους διευθυντές των σχολείων. Για να μειωθούν τα αίτια, μάλιστα, που προκαλούν διάσπαση και ταραχή στο χώρο, λόγω της παρουσίας της ερευνήτριας, και να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα που μπορούσαν να προκύψουν, όπως διακοπή μαθήματος και εκνευρισμός των εκπαιδευτικών ή των μαθητών η επίσκεψη πραγματοποιήθηκε κατόπιν συνεννόησης της ημερομηνίας και της ώρας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια με τη βοήθεια των παιδιών σε ένα χώρο ξεχωριστό από αυτόν της τάξης. Τέλος, τα παιδιά συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα, υπήρξε δηλαδή σεβασμός των επιθυμιών από πλευρά της ερευνήτριας, ενώ εξασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, χωρίς να ανακοινωθούν σε άλλα άτομα. Τέλος, εφόσον η έρευνα αφορούσε μαθητές προσχολικής ηλικίας ζητήθηκε και η συγκατάθεση από γονείς.

Κεφάλαιο 8

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε ανάλογα με το είδος τους, δηλαδή εάν ήταν ποιοτικά ή ποσοτικά και η διαδικασία περιγράφεται παρακάτω.

8.1 Περιγραφική Επαγωγική Στατιστική

Προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS. Στόχος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έπειτα από την πραγματοποίηση παρεμβάσεων να ελεγχθεί εάν αυτές συμβάλλουν θετικά στην βελτίωση των στάσεων τους. Στη συνέχεια σκοπός ήταν να ελεγχθεί εάν διαφέρουν οι επιδράσεις των δύο παρεμβάσεων, καθώς και αν διαφοροποιείται η επίδρασή τους στα δύο φύλα.

Η περιγραφική στατιστική χρησιμοποιείται για να βρεθούν οι τάσεις στα δεδομένα για μία μεταβλητή ή για κάποιο ερώτημα στο ερευνητικό εργαλείο. Όταν, όμως, σκοπός είναι να συγκριθούν ομάδες ή να συσχετιστούν δύο ή περισσότερες μεταβλητές χρησιμοποιείται η επαγωγική στατιστική (Creswell, 2011).

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική για τα δημογραφικά στοιχεία, για να διερευνηθούν οι αρχικές στάσεις των νηπίων, καθώς και οι απόψεις τους σε μεμονωμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Προκειμένου να ελεγχθεί εάν οι παρεμβάσεις συμβάλλουν θετικά στην βελτίωση των στάσεων χρησιμοποιήθηκε paired t-test για εξαρτημένα δείγματα, ώστε να βρεθεί εάν υπάρχει διαφορά τις στάσεις τους

πριν και μετά από τις παρεμβάσεις στο σύνολο, καθώς και για κάθε πειραματική ομάδα ξεχωριστά. Pared t-test για εξαρτημένα δείγματα και t-test για ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε για να μελετηθεί και αν η επίδραση των παρεμβάσεων διαφοροποιείται ανάμεσα στα δύο φύλα. Τέλος, για να ελεγχθεί εάν διαφέρουν οι επιδράσεις των δύο παρεμβάσεων ανάγνωση ιστοριών και προβολή βίντεο χρησιμοποιήθηκε Anova.

8.2 Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Προκειμένου να αναλυθούν οι απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου η οποία αποτελεί μία ερευνητική διαδικασία που μέσα από τη συστηματική ταξινόμηση και αναγνώριση παρόμοιων θεμάτων λόγου στοχεύει στην ερμηνεία του περιεχομένου. Με την ανάλυση του περιεχομένου επιτυγχάνεται η μετατροπή του ποιοτικού υλικού σε ποσοτικό και μετρήσιμο.

Αφού, λοιπόν, συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με το είδος τους. Τα παιδιά που εξέφρασαν θετικές στάσεις στις ερωτήσεις «Θα ήθελες να είσαι φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει;» ή «Θα έπαιζες με ένα παιδί, ακόμη και αν αυτός / αυτή δεν μπορούσε να περπατήσει;» έδωσαν απαντήσεις οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) σωστή στάση και αισθήματα συμπόνιας, β) προθυμία να προσφέρουν βοήθεια στο παιδί, γ) προθυμία να προσφέρουν ιατρική βοήθεια στο παιδί (βλ. πίνακα 1). Στην ερώτηση πως θα έπαιζαν με τα παιδιά αυτά οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν σε δύο κατηγορίες α) δεν ξέρω β) με την παροχή βοήθειας. Παραδείγματα απαντήσεων που αφορούν την παροχή βοήθειας είναι : «Θα το έβαζα σε μια καρέκλα», «θα του έδινα τα παιχνίδια «Θα το πήγαινα όπου ήθελε», «Θα το κρατούσα από το χέρι», «Θα έσπρωχνα το καρότσι», «Θα του διάβαζα παραμύθια», Θα του έλεγα τι να κάνει». Τέλος, οι απαντήσεις τους που αναφέρονται στην ερώτηση τι είδους παιχνίδια θα έπαιζες

κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: α) δεν ξέρω β) ότι μπορεί να παίξει γ) επιτραπέζια δ) ζωγραφική ε) άλλα.

Όσον αφορά τα παιδιά που εξέφρασαν αρνητικές αντιλήψεις οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: α) περιορισμοί που προκύπτουν λόγω της αναπηρίας, β) μη επιθυμία να συναναστραφούν με παιδιά που είναι διαφορετικά γ) άγνοια στο πως να παίξουν μαζί τους (βλ. πίνακα 2).

Τέλος, τα παιδιά που απάντησαν πως έχουν βοηθήσει κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες ή ότι έχουν κάποιο φίλο με ειδικές ανάγκες ρωτήθηκαν εάν μπορούν να περιγράψουν το εν λόγω πρόσωπο. Υπήρχαν, λοιπόν, παιδιά που απάντησαν όχι, ότι δεν μπορούν, ενώ τα παιδιά που απάντησαν ναι είπαν πως είναι σε καροτσάκι, ενώ ένα πως δεν βλέπει.

Κατηγορία	Απαντήσεις
Παροχή Βοήθειας	«Για να του δείχνω που να πηγαίνει» «Για το δεν μπορεί να περπατήσει και εγώ θα το βοηθάω» «Γιατί χρειάζεται βοήθεια» «Θα το βοηθούσα να ντυθεί και να περπατήσει» «Γιατί θα τη βοηθούσα σε πράγματα που θα ήθελε να κάνει και θα γινόμασταν φίλοι»
Σωστή στάση και ηθική	«Γιατί θα ήταν στεναχωρημένο αν δεν θα το έπαιζα» «Γιατί θα στεναχωρηθεί εάν δεν είμαι φίλη της» «Γιατί θέλω να είμαι φίλος με όλους» «Για να χαίρεται» «Γιατί η κυρία θα με μελώσει εάν δεν το παίζω» «Θα ήθελε να είναι φίλος μου» «Γιατί πρέπει να παίζουμε με όλα τα παιδάκια»

Παροχή ιατρικής βοήθειας

«Γιατί δεν ακούει πρέπει να τον πάω στον
γιατρό»

«Γιατί μπορεί να έπρεπε να πάμε στο
γιατρό»

Πίνακας 1. Κατηγορίες που προκύπτουν από τις απαντήσεις των παιδιών στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν γιατί θα ήθελαν να γίνουν φίλοι με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει ή με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει

Κατηγορία	Απαντήσεις
Περιορισμοί που προκαλούνται λόγω αναπηρίας	<p>«Γιατί δεν μπορεί να τρέχει μαζί μου»</p> <p>«Γιατί δεν βλέπει για να παίξει»</p> <p>«Δεν περπατάει για να μπορεί να παίξει»</p> <p>«Γιατί δεν θα βλέπει και μπορεί να χαλάει τα παιχνίδια»</p> <p>«Εγώ θέλω να τρέχω και αυτό δεν μπορεί»</p> <p>«Θέλω να με βλέπουν οι φίλοι μου»</p>
Μη επιθυμία αλληλεπίδρασης με άτομα που είναι διαφορετικά	<p>«Δεν μου αρέσουν αυτά τα παιδιά»</p> <p>«Δεν μου αρέσουν τα παιδιά που δεν βλέπουν»</p> <p>«Δεν θέλω να είμαι φίλος με τέτοιο παιδάκι»</p>
Άγνοια	<p>«Αφού δεν περπατάει πως θα παίζει ;»</p> <p>«Δεν ξέρω πώς να παίζω μαζί του»</p>

Πίνακας 2. Κατηγορίες που προκύπτουν από τις απαντήσεις των παιδιών στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν γιατί δεν θα ήθελαν να γίνουν φίλοι με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει ή με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει.

Κεφάλαιο 9

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τους στατιστικούς ελέγχους t-test για ανεξάρτητα δείγματα, paired t-test για εξαρτημένα δείγματα, Ανονα και την περιγραφική στατιστική.

9.1 Αρχικές Στάσεις Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και Επίδραση των Παρεμβάσεων στις Απόψεις τους

Οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν ξεκινήσει η παρέμβαση δεν διέφεραν σημαντικά μεταξύ των τριών ομάδων ($F(2, 59) = 1,481, p < 0,236$). Για να ελεγχθεί, λοιπόν, εάν οι παρεμβάσεις συνέβαλλαν θετικά στην βελτίωση των στάσεων των παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκε το paired t-test για εξαρτημένα δείγματα (βλ. πίνακα 3).

Μετρήσεις	Ελέγχου		Πειραματική Βίντεο		Πειραματική Παραμύθι	
	M	SD	M	SD	M	SD
Πριν	0,96	0,31	0,90	0,33	0,78	0,36
Μετά	0,91	0,34	1,23	0,19	1,14	0,29
N	15		23		22	

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των βαθμών στην κλίμακα ASK-R πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Συγκεκριμένα, η αρχική στάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($M = 0,78, SD = 0,36$) βελτιώθηκε μετά

από την παρέμβαση με την ανάγνωση ιστοριών ($M = 1,14, SD = 0,29$) και η διαφορά αυτή βρέθηκε στατιστικά σημαντική $t(21) = 8,26, p = 0,001 < 0,05$. Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα η αρχική στάση των παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($M = 0,90, SD = 0,33$) βελτιώθηκε μετά από την παρέμβαση με την προβολή βίντεο ($M = 1,23, SD = 0,19$) και η διαφορά αυτή βρέθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική $t(22) = 6,94, p = 0,001 < 0,05$. Τέλος, όσον αφορά την ομάδα ελέγχου δεν σημειώθηκε σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στον προ έλεγχο ($M = 0,96, SD = 0,31$) και στον μετά έλεγχο ($M = 0,91, SD = 0,34$), $t(14) = 1,45, p = 0,17 > 0,05$.

Προκειμένου να ελεγχθεί εάν διαφέρουν τα αποτελέσματα της παρέμβασης με ιστορίες από αυτήν με το βίντεο όσον αφορά τις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκε One-way ANOVA. Αρχικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα η στάση των παιδιών της ομάδας που συμμετείχαν στην παρακολούθηση βίντεο είναι πιο θετική, κατά μέσο όρο ($M = 1,23, SD = 0,19$), από αυτή των παιδιών που συμμετείχαν στην παρέμβαση με την ανάγνωση των ιστοριών ($M = 1,14, SD = 0,29$) και των παιδιών της ομάδας ελέγχου ($M = 0,91, SD = 0,34$). Τα αποτελέσματα, λοιπόν, της ANOVA έδειξαν ότι κάποιιοι από τους μέσους όρους των τριών ομάδων διαφέρουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά ($F(2, 59) = 6,34, p = 0,003 < 0,05$) σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Συγκεκριμένα, ο post-hoc έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων του Bonferroni έδειξε ότι η στάση των παιδιών της ομάδας βίντεο είναι στατιστικά σημαντικά πιο θετική από αυτή της ομάδας ελέγχου (μέση διαφορά = 0,32, $p = 0,003 < 0,05$). Επιπλέον, η στάση των παιδιών της ομάδας με την ανάγνωση των ιστοριών βρέθηκε στατιστικά σημαντικά πιο θετική από αυτή της ομάδας ελέγχου (μέση διαφορά = 0,23, $p = 0,04 < 0,05$). Αντίθετα, δε βρέθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες ($p = 0,86 > 0,05$).

9.2 Επίδραση των Παρεμβάσεων Μεταξύ των Δύο Φύλων

Προκειμένου να ελεγχθεί εάν η επίδραση των δύο παρεμβάσεων διαφοροποιείται ανάμεσα στα δύο φύλα χρησιμοποιήθηκε το paired t-test (βλ. πίνακα 4).

Φύλο	Μετρήσεις				
		Πριν	Μετά		
	M	SD	M	SD	N
Κορίτσια	0,92	0,36	1,21	0,21	21
Αγόρια	0,77	0,32	1,17	0,28	24

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των βαθμών στην κλίμακα ASK-R ανάλογα με το φύλο πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα, όπως φαίνεται στον πίνακα 4, η αρχική στάση των κοριτσιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($M = 0,92$, $SD = 0,36$) βελτιώθηκε μετά από τις παρεμβάσεις ($M = 1,21$, $SD = 0,21$) και η διαφορά αυτή βρέθηκε στατιστικά σημαντική $t(20) = 6,28$, $p = 0,001 < 0,05$. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και για τα αγόρια, των οποίων η αρχική στάση ($M = 0,77$, $SD = 0,32$) βελτιώθηκε έπειτα από τις παρεμβάσεις ($M = 1,17$, $SD = 0,28$) και η διαφορά στις στάσεις τους βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντική $t(23) = 9,11$, $p = 0,001 < 0,05$.

Κατά μέσο όρο, λοιπόν, τα κορίτσια παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις από ότι τα αγόρια και πριν τις παρεμβάσεις καθώς και μετά. Ο t-test έλεγχος, όμως, για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε, πως η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική με $p = 0,15 > 0,05$ στον προ έλεγχο και $p = 0,51 > 0,05$ στον μετά έλεγχο.

9.3 Αλληλεπίδραση των Τυπικά Αναπτυσσόμενων Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας με Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (βλ. πίνακα 5) η πλειονότητα των παιδιών δεν είχε κάποια αλληλεπίδραση με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

	Πριν			Μετά		
	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΌΧΙ
7. Προσφορά βοήθειας σε πμεα	6(10,0)	4(6,7)	50(83,3)	8(13,3)	1(1,7)	51(85,0)
10. Ύπαρξη φίλου με πμεα	4(6,7)	2(3,3)	54(90)	5(8,3)	1(1,7)	54(90,0)
12. Αν παίζει με πμεα	4(6,7)	4(6,7)	52(86,7)	5(8,3)	6(10,0)	49(81,7)
13. Αν έχει μιλήσει ποτέ σε πμεα	6(10,0)	7(11,7)	47(78,3)	9(15,0)	3(5,0)	48(80,0)

Πίνακας 5. Ποσοστό αλληλεπίδρασης των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Συγκεκριμένα, μόνο 6 παιδιά (10%) στον προ έλεγχο και 8 παιδιά στον μετά έλεγχο απάντησαν πως έχουν βοηθήσει κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες. Επίσης, μόνο 4 (6,7%) παιδιά στον προ έλεγχο και 5 (8,3%) στον μετά έλεγχο, δήλωσαν πως έχουν κάποιο φίλο και παίζουν με παιδί με ειδικές ανάγκες. Τέλος, μόνο 6 (10%) και 9 (15%) παιδιά στον προ και μετά έλεγχο αντίστοιχα δήλωσαν πως έχουν μιλήσει σε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

9.4 Γενικές Στάσεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι στα Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι γενικές στάσεις των παιδιών απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

	Πριν			Μετά		
	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
3. Προσφορά βοήθειας σε πμεα με καρτσάκι	42(93,3)	3(6,7)	-	45(100,0)	-	-

6. Παιχνίδι με πμεα	18(40,0)	16(35,6)	11(24,4)	39(86,7)	5(11,1)	1(2,2)
8. Ομιλία με πμεα	28(62,2)	10(22,2)	7(15,6)	43(95,6)	2(4,4)	-
9.Επιθυμία για παιχνίδι με πμεα	21(46,7)	11(24,4)	13(28,9)	40(88,9)	4(8,9)	1(2,2)
14. Αλλαγή θέσης εάν ένα πμεα καθόταν κοντά του	11(24,4)	6(13,3)	28(62,2)	4(8,9)	1(2,2)	40(88,9)
15. Επιθυμία φιλίας με πμεα	12(26,7)	16(35,6)	17(37,8)	30(66,7)	11(24,4)	4(8,9)
17. Επιθυμία παιχνιδιού στο διάλειμμα με πμεα	18(40,0)	12(26,7)	15(33,3)	36(80,0)	5(11,1)	4(8,9)

Πίνακας 6. Στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας των πειραματικών ομάδων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συγκεκριμένα, τα συμμετέχοντα παιδιά τόσο πριν (93,3%) όσο και μετά (100%) από τις παρεμβάσεις απάντησαν στην πλειονότητά τους, πως θα ήθελαν να βοηθήσουν ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χρησιμοποιεί καρτσάκι, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε πως δεν θα άλλαζε αν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες καθόταν δίπλα του με ποσοστό 62,2% και 88,9% στον προ έλεγχο και μετά έλεγχο αντίστοιχα. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό 62,2% στον προ έλεγχο και 95,6% στο μετά έλεγχο δήλωσε πως θα μιλούσε σε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ακόμη, τα παιδιά παρουσίασαν θετικές στάσεις στις ερωτήσεις 6, 9 και 15 όπου παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων παρά αρνητικών. Συγκεκριμένα, το 40% δήλωσε πως θα έπαιζε με ένα παιδί ακόμα και αν είχε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 46,7%, πως θα του άρεσε να παίζει με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ η πλειοψηφία δήλωσε πως θα της άρεσε να παίζει και στο διάλειμμα με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με ποσοστό 40% πριν τις παρεμβάσεις και με ποσοστό 86,7%, 88,9% και 80% αντίστοιχα μετά τις παρεμβάσεις.

Τέλος, παρατηρούμε πως τα παιδιά ενώ είχαν θετικές στάσεις πριν την παρέμβαση το μεγαλύτερο ποσοστό (37,8%) δήλωσε πως δεν θα του άρεζε να είναι φίλος με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ μετά τις παρεμβάσεις το 66,7 % δήλωσε πως θα ήθελε να γίνει φίλος.

9.5 Στάσεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Απέναντι στα Τυφλά, Κωφά Παιδιά και στα Παιδιά με Κινητική Αναπηρία.

Σύμφωνα με τον πίνακα 7 τα συμμετέχοντα παιδιά πριν τις παρεμβάσεις διατηρούσαν προκατειλημμένες στάσεις απέναντι στις τρεις κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών σε σχέση με τις στάσεις τους μετά από τις παρεμβάσεις και την παροχή πληροφοριών σχετικά με τη νοητική καθυστέρηση.

	Πριν			Μετά		
	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΌΧΙ	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΌΧΙ
2.Φιλία με ένα παιδί που δεν βλέπει	8(17,8)	10(22,2)	27(60,0)	29(64,4)	6(13,3)	10(22,2)
5.Παιχνίδι με ένα παιδί που δεν μπορεί ακόμα να περπατήσει	11(24,4)	9(20,0)	25(55,6)	38(84,4)	2(4,4)	5(11,1)
19.Παιχνίδι με ένα παιδί που να είναι κωφό	16(35,6)	9(20,0)	20(44,4)	33(73,3)	4(8,9)	8(17,8)
20.Επιθυμία φιλίας με ένα παιδί που να είναι κωφό	7(15,6)	6(13,3)	32(71,1)	25(55,6)	4(8,9)	16(35,6)

Πίνακας 7. Στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας των πειραματικών ομάδων απέναντι στα τυφλά, κωφά παιδιά και στα παιδιά με κινητική αναπηρία.

Συγκεκριμένα, το 60% απάντησε πως δεν θα ήθελε να είναι φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει, το 55,6% πως δεν θα έπαιζε με ένα παιδί ακόμη κι αν δεν μπορούσε να περπατήσει, ενώ το 44,4% πως δεν θα έπαιζε με ένα παιδί που δεν ακούει επειδή είναι κωφό. Τέλος, το 71,1% των μαθητών απάντησε πως δεν θα ήθελε να είναι φίλοι με ένα παιδί που είναι κωφό.

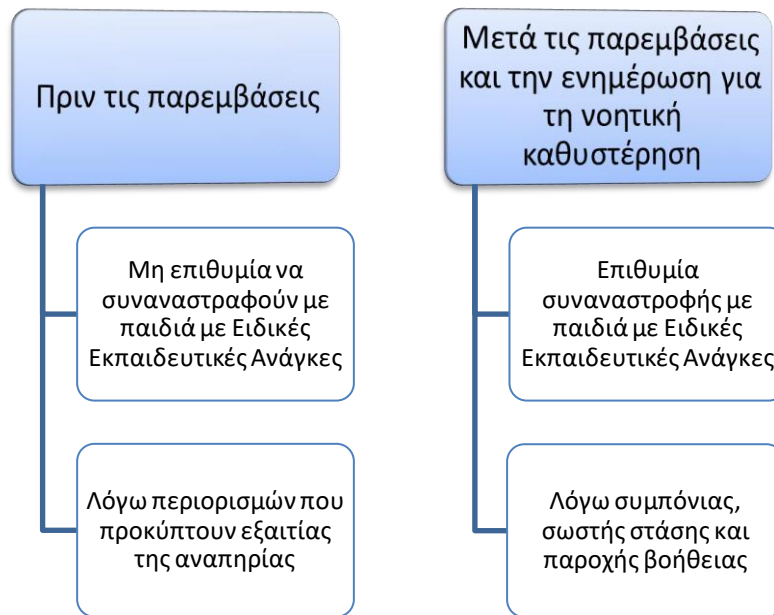
Έπειτα, όμως, από τις παρεμβάσεις και την ενημέρωσή τους σχετικά με την νοητική καθυστέρηση τα παιδιά παρουσίασαν θετικές στάσεις, καθώς παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων παρά αρνητικών. Αξίζει να σημειωθεί, πως το ποσοστό θετικών απαντήσεων στις ερωτήσεις 5 και

19 όπου ρωτώνται εάν θα έπαιζαν με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει (84,4%) ή είναι κωφό (73,3%) είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των θετικών απαντήσεων στις ερωτήσεις 2 και 20 όπου ρωτώνται εάν θα ήθελαν να είναι φίλοι με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει (64,4%) ή είναι κωφό(55,6%).

9.6 Αποτελέσματα Ανοιχτών Ερωτήσεων

Η πλειονότητα των παιδιών πριν από τις παρεμβάσεις δήλωσε πως δεν θέλει να είναι φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει (ερώτηση 3), καθώς και πως δεν θα έπαιζε με ένα παιδί ακόμη και αν δεν μπορούσε να περπατήσει (ερώτηση 5). Όταν κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «για ποιο λόγο θα το έκανες αυτό;» η πλειοψηφία αναφέρθηκε σε περιορισμούς που προκύπτουν λόγω της αναπηρίας με ποσοστό 48,9% στην ερώτηση που αφορά τα τυφλά παιδιά και 44,4% στην ερώτηση που αφορά τα παιδιά με κινητική αναπηρία.

Μετά, όμως, τις παρεμβάσεις και την παροχή πληροφοριών για τη νοητική καθυστέρηση οι στάσεις των παιδιών ήταν πιο θετικές με την πλειονότητα να δηλώνει πως θα ήθελε να είναι φίλος με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει, καθώς και πως θα έπαιζε με ένα παιδί ακόμη και αν δεν μπορούσε να περπατήσει. Όταν, μάλιστα, ρωτήθηκαν «για ποιο λόγο θα το έκανες αυτό;» η περισσότεροι απάντησαν πως θα ήθελαν να είναι φίλοι με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει για να μπορούν να το βοηθήσουν (37,8%), ενώ θα έπαιζαν με ένα παιδί ακόμη και αν δεν μπορούσε να περπατήσει λόγω συμπόνιας και σωστής στάσης (46,7%).



Σχήμα 1. Απαντήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στις ανοιχτές ερωτήσεις.

Στη συνέχεια, όταν ρωτήθηκαν «πως θα έπαιζες με αυτό το παιδί;» η πλειονότητα των παιδιών απάντησε πως θα έπαιζε με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει, καθώς και με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει παρέχοντάς του βοήθεια με ποσοστό 75,6% και 80% αντίστοιχα. Τέλος, όταν κλήθηκαν να απαντήσουν τι είδους παιχνίδια θα έπαιζαν η πλειοψηφία αναφέρθηκε σε επιτραπέζια παιχνίδια και για τις δυο κατηγορίες με ποσοστό 35,6% στην ερώτηση που αφορά ένα παιδί που δεν μπορεί να δει και ποσοστό 46,7% στην ερώτηση που αφορά ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει.

Επίσης, τα παιδιά που απάντησαν πως έχουν βοηθήσει ή έχουν κάποιο φίλο με ειδικές ανάγκες ρωτήθηκαν εάν μπορούν να περιγράψουν αυτό τον άνθρωπο. Τρία παιδιά αναφέρθηκαν σε αναπηρικό αμαξίδιο, ένα παιδί σε πρόβλημα όρασης, ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν πως δεν μπορούν ή δεν ξέρουν πώς να τον περιγράψουν.

Κεφάλαιο 10

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει αρχικά τις απόψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές και έπειτα αφού πραγματοποιηθεί παρέμβαση με την ανάγνωση ιστοριών και προβολή βίντεο για την νοητική καθυστέρηση να επανεξετασθούν οι στάσεις τους και ο αντίκτυπος που είχε σε αυτά η αντίστοιχη παρέμβαση.

Στο κεφαλαίο αυτό γίνεται, λοιπόν, η συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, όπως αυτή παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να διεξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα.

10.1 Αρχικές Στάσεις των Τυπικά Αναπτυσσόμενων Παιδιών Απέναντι στα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι αρχικές στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην παρούσα έρευνα φάνηκε να είναι προκατειλημμένες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Nowicki και Sandieson (2002) δεν συμφωνούν, όμως με την γενικότερη υπάρχουσα βιβλιογραφία (Diamond & Tu 2009 · Laws & Kelly, 2005 · Nabors & Keyes, 1997) σύμφωνα με την οποία, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γενικά έχουν θετικές στάσεις απέναντι σε συνομηλίκους τους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως, σε επιφανειακό επίπεδο, χωρίς να επιθυμούν να αναπτύξουν πιο ουσιαστική φιλική σχέση μαζί τους.

Η ύπαρξη προκαταλήψεων μπορεί να οφείλεται στην απουσία αλληλεπίδρασης με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με την έρευνα των Nikolaraizi και συνεργάτες (2005) σύμφωνα με τους οποίους στα ελληνικά σχολεία οι μαθητές έχουν μικρότερη επαφή με παιδιά με ειδικές ανάγκες από ότι στις ΗΠΑ.

Συγκεκριμένα, σε καμία από τις τρεις τάξεις που πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν φοιτούσε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ σε καμία οικογένεια δεν υπήρχε, επίσης, κάποιο παιδί ή μέλος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε, οπότε, αρνητικά στο εάν έχουν μιλήσει ή έχουν βοηθήσει κάποιον με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και εάν έχουν κάποιο φίλο ή παίζουν με κάποιο παιδί που έχει κάποια αναπηρία.

Σύμφωνα με τους DeLaat και συνεργάτες (2013), η εξοικείωση με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών. Μάλιστα, βασικότερο ρόλο διαδραματίζει η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται και όχι η ποσότητα αλληλεπίδρασης (McMaus et al., 2011). Συγκεκριμένα, πολλές έρευνες (Clunies-Ross & O'meara, 1989 · Diamond, 2001 · Dyson, 2005 · Fruhman & Gibs, 1984 · McDougall et al., 2004 · Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou & Riall, 2005) αποδεικνύουν το γεγονός, πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν την ευκαιρία να διατηρούν πιο συχνά επαφή με συνομηλικούς τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αλληλεπιδρούν μαζί τους αναπτύσσουν πιο θετικές στάσεις διότι, πιθανόν να έχουν κατανοήσει καλύτερα τη διαφορετικότητα και να έχουν ευαισθητοποιηθεί πιο πολύ απέναντι στα παιδιά αυτά. Έτσι, δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση και αποδοχή, σε σχέση με τα παιδιά που συναναστρέφονται μόνο με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους.

Τα συμμετέχοντα παιδιά, λοιπόν, πριν τις παρεμβάσεις στην πλειοψηφία τους δήλωσαν πως δεν θα ήθελαν να είναι φίλοι με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει ή είναι κωφό, καθώς και πως δεν θα έπαιζαν με ένα παιδί που δεν μπορεί να περπατήσει ή είναι κωφό. Όταν κλήθηκαν να απαντήσουν για ποιο λόγο θα διατηρούσαν αυτή τη στάση, η πλειονότητα αναφέρθηκε σε περιορισμός που προκύπτουν λόγο της αναπηρίας. Οι μαθητές εστίαζαν, δηλαδή, στις αδυναμίες αυτών των μαθητών μη γνωρίζοντας πιθανών τις ικανότητες τους και την

επιθυμία τους για παιχνίδι. Εξηγήσεις που είναι παρόμοιες με εξηγήσεις που έδωσαν παιδιά προσχολικής ηλικίας σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Nikolarazi και συνεργάτες (2005) σε μαθητές στη Ελλάδα και στις ΗΠΑ. Σύμφωνα με τους Ison και συνεργάτες (2010) οι προκαταλήψεις απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρία μπορεί να πηγάζουν από την έλλειψη γνώσης για την αναπηρία και για τα άτομα με ειδικές ανάγκες ποιες είναι, δηλαδή, οι δυνατότητες αλλά και οι αδυναμίες τους. Επίσης, ένα τυπικά αναπτυσσόμενο άτομο μπορεί να αναπτύσσει μη ευνοϊκές στάσεις απέναντι στο διαφορετικό επειδή δεν ξέρει πώς να συμπεριφερθεί και να κυριεύεται από άγχος (Donaldson, 1980).

Αξίζει όμως, να επισημανθεί πως παρά τις προκαταλήψεις των παιδιών και τη μη επιθυμία τους να αναπτύξουν στενότερες σχέσεις τα περισσότερα ήταν θετικά στο να βοηθήσουν ένα παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο, ενώ δήλωσαν πως δεν θα άλλαζαν θέση εάν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες καθόταν δίπλα τους. Αποτέλεσμα που συμπίπτει εν μέρει με άλλες έρευνες όπου ακόμη και αν έχουν οι μαθητές θετικές στάσεις αυτές είναι περισσότερο σε επιφανειακό επίπεδο (Diamond & Tu 2009 · Laws & Kelly, 2005 · Nabors & Keyes, 1997).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως, οι στάσεις των κοριτσιών ήταν ελαφρώς πιο θετικές από αυτές των αγοριών. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία το φύλο επηρεάζει τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα κορίτσια να παρουσιάζουν πιο θετική στάση και να είναι πιο πρόθυμα να αλληλεπιδράσουν με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά τα αγόρια (Furnham & Gibbs, 1984 · Hammond, 1991 · Manetti, Schneider, & Siperstein, 2001 · McDougall, DeWit, King, Miller, & Killip, 2004 · Nikolarazi & De Reybekiel, 2001 · Royal & Roberts, 1987).

10.2 Επίδραση των Παρεμβάσεων (Ιστορίες και Βίντεο) στις Στάσεις των Μαθητών Προσχολικής Αγωγής για τα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Η πρώτη κύρια υπόθεση της παρούσας έρευνας είναι ότι η ανάγνωση ιστοριών και η προβολή βίντεο σχετικά με την νοητική καθυστέρηση θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικότερων αντιλήψεων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία και επιβεβαιώθηκε. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως οι παρεμβάσεις επέδρασαν θετικά στην βελτίωση των στάσεων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συμπίπτουν, δηλαδή, με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία παρεμβάσεις με σκοπό την ανάπτυξη θετικών στάσεων είναι ζωτικής σημασίας και προωθούν την βελτίωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στη διαφορετικότητα (Tavares, 2011 · Vignes et al., 2009). Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας συμπίπτουν με άλλες έρευνες που έδειξαν πως οι στάσεις των παιδιών βελτιώνονται μέσα από την παροχή πληροφοριών και την πραγματοποίηση παρεμβατικού προγράμματος σχετικά με τη νοητική καθυστέρηση (Laws & Kelly, 2005 · Rillotta & Nettelbeck, 2007).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την επίδραση των δύο παρεμβάσεων στις απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η παρέμβαση με την προβολή βίντεο, καθώς και η παρέμβαση με την ανάγνωση των ιστοριών οδήγησαν σε βελτίωση των στάσεων και μάλιστα η διαφορά ανάμεσα στο προ και μετά έλεγχο βρέθηκε στατιστικά σημαντική για την κάθε πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, η στάση των παιδιών και στις δύο πειραματικές ομάδες ήταν στατιστικά σημαντικά πιο θετική από αυτή της ομάδας ελέγχου, ενώ πριν την παρέμβαση δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφορά. Αποτελέσματα που είναι παρόμοια με παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σε άλλες έρευνες (Adibereshki et al., 2010 · Harrist & Bradley, 2003 · Panagiotou et al., 2011).

Όσον αφορά την παρέμβαση με την ανάγνωση ιστοριών τα αποτελέσματα συμπίπτουν με την βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η παιδική λογοτεχνία αποτελεί μία καλή στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και μάλιστα για παιδιά τα οποία δεν έρχονται συχνά σε επαφή με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ostrosky et al., 2015). Έρευνες, μάλιστα, αποδεικνύουν τη συμβολή παρεμβάσεων με την ανάγνωση ιστοριών στην ανάπτυξη θετικών στάσεων από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cameron & Rutland, 2006 · Harrist & Bradley, 2003 · Manolitsis & Kypriotaki, 2011).

Επίσης, τα αποτελέσματα που αφορούν την παρέμβαση με την προβολή βίντεο συνάδουν, επίσης, με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Bossaert et al., 2011 · Hammond, 1999 · Holtz & Tessman, 2007 · Westervelt et al., 1983 · Woods, 2002) σύμφωνα με τα οποία, η προβολή ενός βίντεο που παρέχει σαφή εικόνα για τους συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμβάλλει στην ανάπτυξη πιο θετικής στάσης από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές.

Ωστόσο, οι δύο παρεμβάσεις δε φάνηκε να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό στον οποίο συμβάλλουν στη βελτίωση αυτή. Συγκεκριμένα, η στάση των παιδιών της ομάδας που συμμετείχαν στην παρακολούθηση βίντεο ήταν πιο θετική, κατά μέσο όρο, από αυτή των παιδιών που συμμετείχαν στην παρέμβαση με την ανάγνωση των ιστοριών, χωρίς όμως να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Τέλος, σχετικά με τις στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο προ και μετά έλεγχο.

10.3 Επίδραση των Παρεμβάσεων στα Δύο Φύλα

Η δεύτερη υπόθεση είναι πως η επίδραση των παρεμβάσεων που παρέχουν πληροφορίες για τη νοητική καθυστέρηση διαφοροποιείται στα δύο φύλα, με τα κορίτσια να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό η οποία, όμως, δεν επιβεβαιώθηκε. Δεν παρατηρήθηκε, δηλαδή, καμία σχέση ανάμεσα στο φύλο

και στην επίδραση των παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις στάσεις των δύο φύλων απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, βρέθηκε πως οι παρεμβάσεις επηρέασαν με τον ίδιο τρόπο τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, καθώς η διαφορά των στάσεων και των δύο φύλων ανάμεσα στο προ και μετά έλεγχο βρέθηκε στατιστικά σημαντική.

Τα θέμα του φύλου και της επίδρασης που ασκεί στις παρεμβάσεις είναι αμφιλεγόμενο και στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, λοιπόν, συμπίπτουν με αποτελέσματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο και στην επίδραση των παρεμβάσεων (Holtz & Tessman, 2007 · Panagiotou et al., 2011 · Westervelt et al., 1983), ενώ έρχονται σε αντίθεση με έρευνες που έδειξαν πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο και στην επίδραση των παρεμβάσεων όσον αφορά τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(Lindsey και συνεργάτες (2004).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Lindsey και συνεργάτες (2004), οι παρεμβάσεις επηρεάζουν περισσότερο τις απόψεις των κοριτσιών από ότι των αγοριών, καθώς αυτά έχουν καλύτερη στάση έναντι των συνομηλίκων τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έπειτα από την πραγματοποίηση παρέμβασης. Επίσης, σε έρευνα των Χαφορουλος και συνεργάτες (2009) η παρέμβαση επηρέασε θετικά τις γενικές απόψεις των κοριτσιών, ενώ δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά όσον αφορά τις απόψεις των αγοριών, ενώ παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα των Adibereshki και συνεργάτες (2010) όπου το επίπεδο των κοριτσιών στην πειραματική ομάδα όσον αφορά την αποδοχή της ένταξης παιδιών με αναπηρία ήταν πιο υψηλό από ότι αυτό των αγοριών.

Καταληκτικά, στην παρούσα έρευνα μπορεί να μην βρέθηκε σχέση ανάμεσα στο φύλο και στην επίδραση των παρεμβάσεων, καθώς μαζί με το φύλο μπορεί να επέδρασαν και άλλοι παράγοντες που δεν άφησαν να φανεί η επίδραση του.

10.4 Στάσεις των Τυπικά Αναπτυσσόμενων Παιδιών Απέναντι στα Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Μετά τις Παρεμβάσεις

Οι παρεμβάσεις και η πληροφόρηση για τη νοητική καθυστέρηση στην παρούσα έρευνα επέδρασαν θετικά στην βελτίωση των στάσεων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας σημειώνοντας θετικότερες στάσεις απέναντι στα κωφά και τυφλά παιδιά, στα παιδιά σε αναπηρικό αμαξίδιο και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει την άποψη πως όταν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ενημερώνονται πώς να εντάξουν αυτά τα παιδιά στο παιχνίδι τους είναι περισσότερο πρόθυμα να τους συμπεριλάβουν (Diamond & Tu, 2009).

Παρά το γεγονός, όμως, αυτό αξίζει να σημειωθεί πως απάντησαν πιο θετικά σε ερωτήματα που εξέφραζαν κυρίως κοινωνική και συναισθηματική επιθυμία, παρά σε ερωτήματα που εξέφραζαν επιθυμία να αλληλεπιδράσουν μαζί με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσοντας φιλικές σχέσεις. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων σε ερωτήσεις όπως «θα βοηθούσες ένα παιδί ακόμα και αν χρησιμοποιούσε αναπηρικό καροτσάκι;» ή «θα μιλούσες ή θα έπαιζες με ένα παιδί που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;» παρά σε ερωτήσεις που αφορούσαν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Επίσης, οι πλειονότητα των παιδιών δήλωσε πως δεν θα άλλαζε θέση εάν ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθόταν δίπλα του.

Αυτή η επιφανειακή αποδοχή των παιδιών φάνηκε, μάλιστα, και από τις απαντήσεις τους όταν κλήθηκαν να αιτιολογήσουν το λόγο που θα ήθελαν να είναι φίλοι με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει ή γιατί θα έπαιζαν με ένα παιδί ακόμη και εάν αυτό που δεν μπορεί να περπατήσει. Συγκεκριμένα, τα παιδιά επικαλέσθηκαν λόγους συμπόνιας, σωστής στάσης και ηθικής, καθώς και λόγους προσφοράς βοήθειας σε αυτά τα παιδιά.

Τα ευρήματα αυτά της παρούσας έρευνας συμπίπτουν με την έρευνα των Nikolaraizi και De Reybekiel (2001), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά είχαν

θετικές στάσεις απέναντι σε κωφά, τυφλά και παιδιά σε αναπηρικό καροτσάκι περισσότερο, όμως, σε επιφανειακό επίπεδο και η στάση τους αυτή μπορεί να οφείλεται είτε στο γεγονός ότι νιώθουν υποχρέωση να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά είτε επειδή η στάση τους μπορεί να είναι ελαφρώς αρνητική και να ντρέπονται να εκφράσουν.

Επίσης συγκλίνουν και με άλλες έρευνες (Diamond & Tu 2009 · Laws & Kelly, 2005 · Nabors & Keyes, 1997) σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γενικά μπορεί να έχουν θετικές στάσεις απέναντι σε συνομηλίκους τους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως, προτιμούν να αλληλεπιδρούν με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Ενώ έχουν, δηλαδή θετική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία δεν επιθυμούν να αναπτύξουν πιο ουσιαστική φιλική σχέση μαζί τους όπως, να εργάζονται ή παίζουν με ένα παιδί με αναπηρία.

Τέλος, αυτή η επιφανειακή θετική στάση των παιδιών, και η τάση τους να συμπεριφέρονται ανάλογα με το τι είναι σωστό και τις αξίες που διδάσκονται φαίνεται και στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Manetti και συνεργάτες (2001) η οποία έδειξε πως οι απαντήσεις των μαθητών και η πραγματική στάση και συμπεριφορά τους διαφέρει. Συγκεκριμένα, ενώ απάντησαν θετικά πως θα συμπεριλάμβαναν στις δραστηριότητές τους ένα υποτιθέμενο μαθητή με νοητική καθυστέρηση, όταν εντάχθηκαν έξι μαθητές με αυτήν την αναπηρία τους απέρριψαν. Ενώ, δηλαδή, ήθελαν να τους δεχτούν βασισμένοι σε αξίες και κανόνες που είχαν διδαχθεί, οι κοινωνικές και γνωστικές διαφορές που είχαν εμπόδιζαν την θετική αλληλεπίδρασή τους.

Επίσης, παρατηρήθηκε πως οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν την στάση τους συνάδει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Dyson, 2005) σύμφωνα με την οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν το συναίσθημα, όπως την ανάγκη για βοήθεια ή λογικά κριτήρια όπως η ανάγκη των παιδιών με αναπηρία να παίξουν και να νιώσουν όμορφα, επίσης αναφέρουν και τη δική τους επιθυμία να συναναστραφούν μαζί τους. Επίσης, οι απαντήσεις τους ήταν παρόμοιες με απαντήσεις που δόθηκαν από μαθητές σε έρευνα των Nikolaraizi και συνεργάτες (2005).

Όσον αφορά τις στάσεις των παιδιών απέναντι στις τρεις κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, τόσο πριν καθώς και μετά την παρέμβαση είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα κωφά παιδιά και σε παιδιά με κινητική αναπηρία παρά σε τυφλά παιδιά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που δεν είχαν θετική στάση απέναντι στα τυφλά παιδιά, όταν τους ρωτήθηκε για ποιο λόγο δεν θα ήθελαν να έχουν φίλο ένα παιδί που δεν μπορεί να δει αναφέρονταν στην αδυναμία του να δει προκειμένου να παίξει ή την περίπτωση να καταστρέφει τα παιχνίδια επειδή δεν μπορεί να δει. Πιθανόν να πίστευαν πως βασικό κριτήριο ενός παιδιού για να μπορέσει να παίξει είναι η όρασή του, την οποία την διαθέτουν τα παιδιά που ανήκουν στις δύο άλλες κατηγορίες. Τα αποτελέσματα αυτά διαφοροποιούνται λίγο από την έρευνα των DeLaat και συνεργάτες (2013) όπου τα παιδιά είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα τυφλά και κωφά παιδιά από ότι σε παιδιά με κινητική παράλυση.

Τέλος, σύμφωνα με την γενικότερη βιβλιογραφία (DeLaat et al., 2013 · Furnham & Gibbs, 1984 · Manetti et al., 2001) τα παιδιά έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην σωματική αναπηρία, όπως τύφλωση ή κώφωση από ότι προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, διότι κατανοούν περισσότερο τις σωματικές αναπηρίες από ό,τι τις πνευματικές, καθώς και επειδή τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση πολλές φορές συμπεριφέρονται παράξενα. Επίσης, προτιμούν τους συνομηλίκους τους με κάποια φυσική ή νοητική ανεπάρκεια από ότι με προβλήματα συμπεριφοράς. Παρατηρείται, δηλαδή, πως έχουν προκατειλημμένες αντιλήψεις απέναντι σε παιδιά που εκδηλώνουν προβλήματα στη συμπεριφορά τους και πιστεύουν ότι μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στο παιχνίδι τους.

10.5 Περιορισμοί Έρευνας- Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως η παρούσα έρευνα υπόκειται σε μία σειρά περιορισμών. Αρχικά, ενώ ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν αρκετός προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα, να γίνουν οι κατάλληλες αναλύσεις και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα τα αποτελέσματα τις έρευνας θα κατέλεγαν σε πιο ισχυρά και γενικεύσιμα αποτελέσματα εάν ο αριθμός ήταν μεγαλύτερος. Επίσης, το δείγμα της έρευνας ήταν ευκαιριακό και χρησιμοποιήθηκαν τρεις ήδη υπάρχουσες τάξεις χωρίς η κατανομή να γίνει τυχαία, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα, όπως διάσπαση της μάθησης μέσα στην τάξη. Χρησιμοποιήθηκε, έτσι, οιονεί πειραματική προσέγγιση η οποία εισάγει περισσότερες απειλές στην εσωτερική εγκυρότητα από ότι το πραγματικό πείραμα (Creswell, 2011).

Επίσης, κάθε μία από τις δύο παρεμβάσεις διήρκησε μόνο τέσσερις εβδομάδες και προκύπτουν από απαντήσεις παιδιών που μένουν στη Δράμα. Τα αποτελέσματα βέβαια ήταν ενθαρρυντικά, αλλά θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί και σε άλλες περιοχές και, μάλιστα, με μεγαλύτερη διάρκεια, ώστε να εξετασθούν όχι μόνο οι βραχυπρόθεσμες επιδράσεις των παρεμβάσεων αλλά και οι επιδράσεις τους στις αντιλήψεις των παιδιών μακροπρόθεσμα.

Επιπλέον, στην συγκεκριμένη εργασία επιλέχθηκε μόνο η ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου το οποίο περιλάμβανε εκτός από τις κλειστές ερωτήσεις και κάποιες ανοιχτές ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον Creswell (2011), ένας καλός σχεδιασμός αποτελεί η έρευνα μεικτών μεθόδων. Ο συνδυασμός, δηλαδή, ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων για καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν, λοιπόν, να συνδυάσουν ποιοτικές μεθόδους οι οποίες θα περιλαμβάνουν συνεντεύξεις τόσο μαθητών καθώς και εκπαιδευτικών προκειμένου να διερευνηθούν περισσότερο οι στάσεις των μαθητών, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτές τις στάσεις και τους παράγοντες που μπορεί να οδηγούν στην ανάπτυξη προκαταλήψεων, καθώς και οι πρακτικές που αυτοί

ακολουθούν για τη βελτίωση αυτών των στάσεων και η καταλληλότητα εφαρμογής παρεμβάσεων στα ελληνικά σχολεία.

Τέλος, οι παρεμβάσεις στην παρούσα έρευνα περιλάμβαναν μόνο την ανάγνωση ιστοριών και την προβολή βίντεο σχετικά με την νοητική καθυστέρηση. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Donaldson, 1980), τα ίδια τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αποτελέσουν αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για τον εαυτό τους. Μελλοντικές έρευνες, λοιπόν, θα μπορούσαν να εφαρμόσουν μια πιο εστιασμένη παρέμβαση η οποία θα περιλαμβάνει την άμεση επαφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας με άτομα με νοητική καθυστέρηση, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα αυτήν την κατηγορία, ενώ θα μπορούσαν να εφαρμόσουν και τον συνδυασμό των δύο παρεμβάσεων.

Επίλογος

Τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερο επικρατεί η άποψη της συνεκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους υπόλοιπους μαθητές στο ίδιο σχολικό περιβάλλον ήδη, από την προσχολική ηλικία, κατά την οποία διαμορφώνονται σε σημαντικό βαθμό οι στάσεις και οι απόψεις των παιδιών. Οι στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών διαδραματίζουν, λοιπόν, καθοριστικό ρόλο για μια επιτυχημένη ένταξη. Οι αντιλήψεις, όμως, των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προσχολικής ηλικίας φαίνεται να βασίζονται σε προκαταλήψεις.

Οι παρεμβάσεις με σκοπό την ανάπτυξη θετικών στάσεων αποτελούν ένα αποτελεσματικό μέσο για τους εκπαιδευτικούς που τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν ένα ευνοϊκό ενταξιακό περιβάλλον μάθησης προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να ενημερωθούν για τη διαφορετικότητα και να την αποδεχτούν, ιδιαίτερα για αυτούς που δεν έχουν κάποια αλληλεπίδραση με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την σημασία κατάρτισης παρεμβάσεων που αφορούν τη νοητική καθυστέρηση, καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικότερων στάσεων. Τόσο η ανάγνωση ιστοριών όσο και η προβολή βίντεο σχετικά με την νοητική καθυστέρηση προωθούν την ανάπτυξη θετικών στάσεων. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει, οπότε, να στηρίζονται μόνο σε κατηγορίες που γίνονται εύκολα αντιληπτές από τους μαθητές αλλά και σε πνευματικές αναπηρίες, ώστε να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, να οικειοποιηθούν και με αυτή την κατηγορία και να γνωρίζουν στρατηγικές με τις οποίες μπορούν να συμπεριλάβουν ένα μαθητή με κοινωνικές δυσκολίες στο παιχνίδι τους. Καλό θα ήταν, μάλιστα, τέτοιου είδους παρεμβάσεων να αποτελούν μέρος του αναλυτικού

προγράμματος και μάλιστα, ήδη, από την προσχολική ηλικία, ώστε να αποφευχθεί η ανάπτυξη προκαταλήψεων απέναντι στη διαφορετικότητα.

Καταληκτικά, πιθανόν να μην είναι εφικτό να τηρηθούν όλες οι προϋποθέσεις από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Εάν, όμως, γίνει κατανοητό ότι η ενιαία εκπαίδευση είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό και όχι ατομικό και λάβουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση υπόψη τους τις ανάγκες όλων των μαθητών και προωθήσουν την ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος για την συνεκπαίδευση τυπικά και μη αναπτυσσόμενων μαθητών, τότε θα μπορεί αυτή να επιτευχθεί αποτελεσματικά.

Παράρτημα Α

Εργαλεία Διερεύνησης-Παρέμβασης

Στο παράρτημα Α επισυνάπτονται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για να μετρηθούν οι απόψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων νηπίων απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και το εξώφυλλο από τα βιβλία των τεσσάρων ιστοριών που διαβάστηκαν.

A.1 Ερωτηματολόγιο

Γενικά στοιχεία του παιδιού

1. Φύλο: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ
2. Παιδί με ειδικές ανάγκες Παιδί χωρίς ειδικές ανάγκες
3. Ηλικία: Έτη Μήνες
4. Αριθμός παιδιών στην οικογένεια:
5. Ύπαρξη παιδιού με ειδικές ανάγκες στην τάξη Ναι Όχι
6. Ημερομηνία γέννησης.....
7. Ημερομηνία εξέτασης:

Γενικά στοιχεία των γονιών

(Σημειώστε x σε κάθε τετραγωνάκι που σας αντιπροσωπεύει στις ερωτήσεις που ακολουθούν)

1. Γραμματικές γνώσεις	πατέρας	μητέρα
Απόφοιτος/η Δημοτικού		
Απόφοιτος/η Γυμνασίου		
Απόφοιτος/η Λυκείου ή εξατάξιου Γυμνασίου		
Απόφοιτος/η Τεχνικής σχολής		
Πτυχιούχος ΑΤΕΙ		
Πτυχιούχος ΑΕΙ		
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών		

2. Επάγγελμα **πατέρα**:..... 3. Επάγγελμα **μητέρας**:.....

Acceptance Scale for Kindergartners – Revised (ASK-R)

(Κλίμακα αποδοχής για παιδιά προσχολικής ηλικίας)

Θα σε ρωτήσω ορισμένα πράγματα. Αν είσαι σίγουρος/η ότι θα έκανες αυτό που σε ρωτάω θα μου πεις ΝΑΙ και θα δείξεις τη γελαστή φατσούλα., αν δεν θα το έκανες, θα μου πεις ΟΧΙ και θα μου δείξεις τη λυπημένη φατσούλα. Αν δεν είσαι σίγουρος/η ότι θα έκανες αυτό που θα σε ρωτήσω, θα μου πεις ΜΠΟΡΕΙ και θα μου δείξεις τη μεσαία φατσούλα. Για πες μου, λοιπόν, σου αρέσει να κάνεις τσουλήθρα;

Θα σε ρωτήσω τώρα ορισμένα πράγματα για ανθρώπους που έχουν δυσκολίες και ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά που έχουν ειδικές ανάγκες δυσκολεύονται να μιλήσουν, δυσκολεύονται να περπατήσουν, δυσκολεύονται να δουν ή να ακούσουν ή μπορεί να είναι σε αναπηρικό καροτσάκι. Λοιπόν, άκου προσεκτικά ό,τι σε ρωτήσω.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	<i>ΝΑΙ</i>	<i>ΙΣΩΣ</i>	<i>ΟΧΙ</i>
1. Θα ήθελες να ήσασταν φίλοι με ένα παιδί που δεν μπορεί να μιλήσει			

ακόμη;			
2. Θα ήθελες να ήσασταν φίλοι με ένα παιδί που δεν μπορεί να δει;			
3. Θα ήθελες να βοηθήσεις ένα πμεα που χρησιμοποιεί καροτσάκι;			
4. Παίζεις με παιδιά ακόμη κι αν φαίνονται διαφορετικά;			
5. Θα έπαιζες με ένα παιδί ακόμη κι αν δεν μπορούσε να περπατήσει;			
6. Θα έπαιζες με ένα παιδί ακόμη κι αν είχε ειδικές ανάγκες;			
7. Έχεις βοηθήσει κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες;			
8. Θα μιλούσες σε ένα παιδί ακόμη κι αν είχε ειδικές ανάγκες;			
9. Θα σου άρεσε να παίζεις με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες;			
10. Έχεις κάποιον φίλο με ειδικές ανάγκες;			
11. Λες άσχημα λόγια σε άλλα παιδιά;			
12. Παίζεις με κάποιον που έχει ειδικές ανάγκες;			
13. Έχεις μιλήσει ποτέ σε ένα πμεα;			
14. Θα άλλαζες θέση αν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες καθόταν δίπλα σου;			
15. Θα σου άρεσε να είσαι φίλος/φίλη με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες;			
16. Φέρεσαι μερικές φορές άσχημα στα άλλα παιδιά;			
17. Θα σου άρεσε να παίζεις στο διάλειμμά σου με ένα πμεα;			
18. Φέρεσαι μερικές φορές παράξενα σε παιδιά που είναι διαφορετικά;			
19. Θα έπαιζες με ένα παιδί που δεν ακούει επειδή είναι κωφό;			
20. Θα ήθελες να ήσασταν φίλοι με ένα παιδί που δεν ακούει επειδή είναι κωφό;			

Ανοικτές ερωτήσεις:

2 α) Για ποιον λόγο θα το έκανες αυτό;

2 β) Πώς θα έπαιζες με αυτό το παιδί;

2 γ) Τι είδους παιχνίδια θα έπαιζες;

5 α) Για ποιον λόγο θα το έκανες αυτό;

5 β) Πώς θα έπαιζες με αυτό το παιδί;

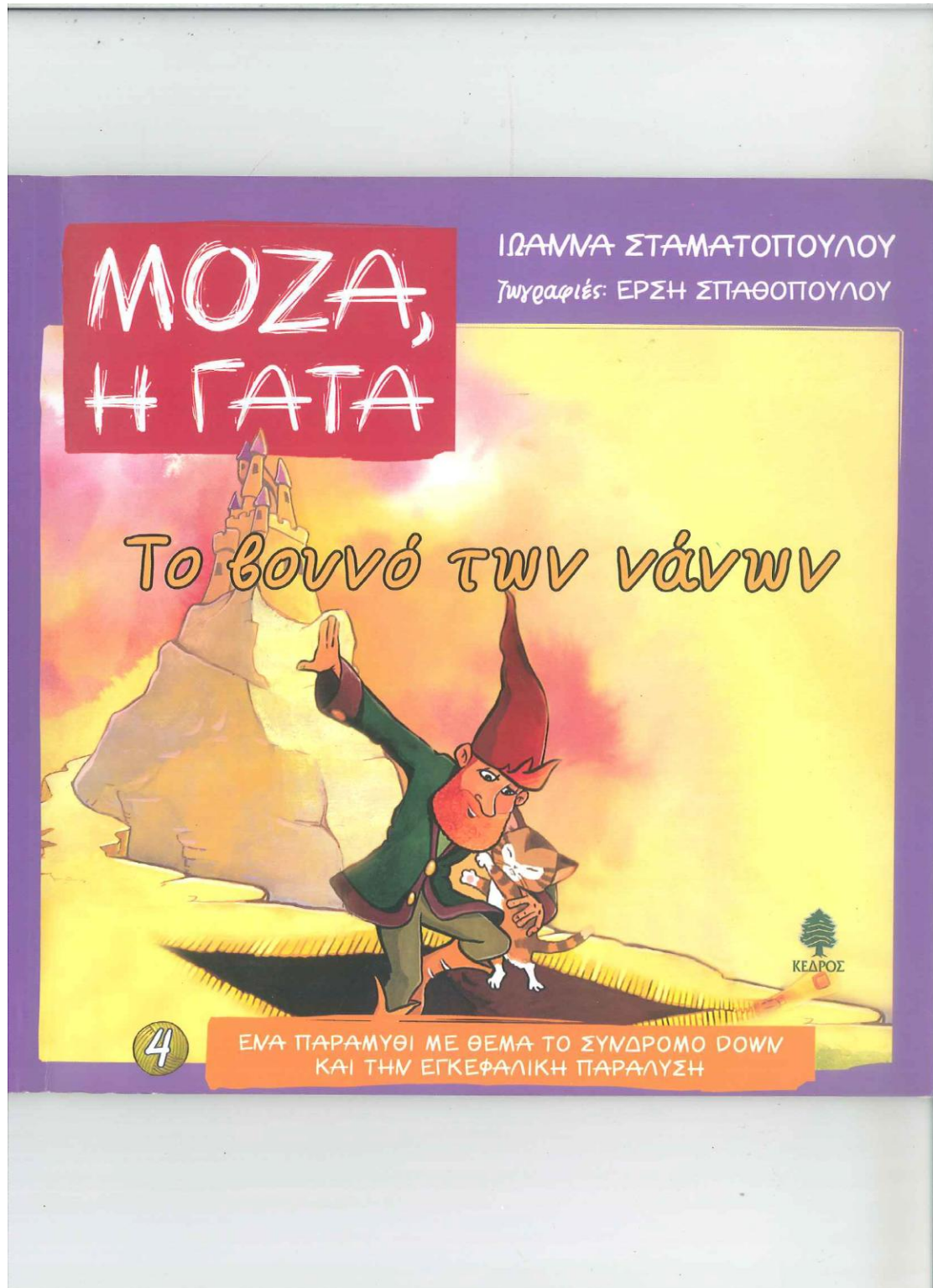
5 γ) Τι είδους παιχνίδια θα έπαιζες;

7 α) Μπορείς να μου περιγράψεις αυτόν τον άνθρωπο;

10 α) Μπορείς να μου περιγράψεις αυτό τον άνθρωπο;



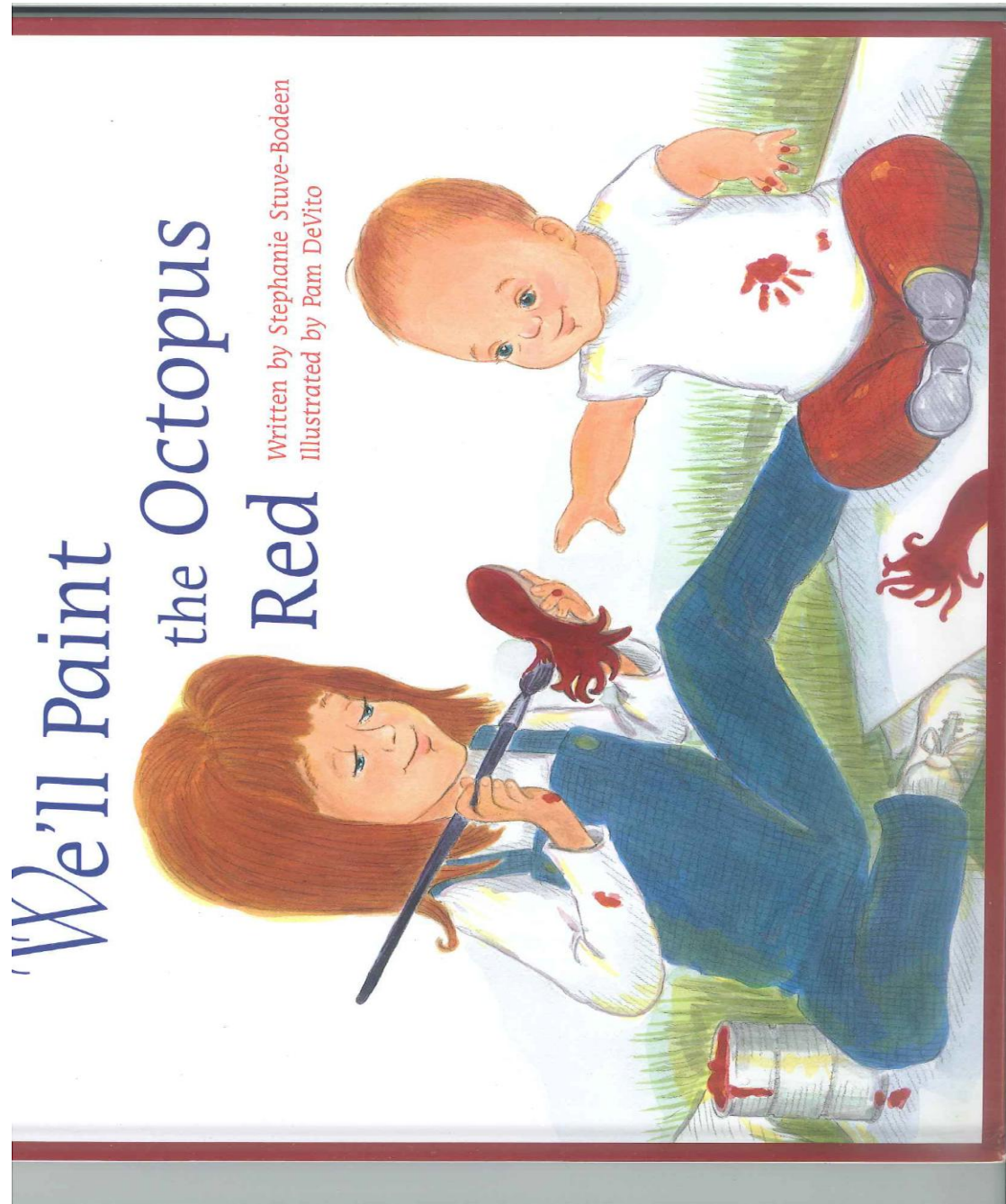
Α.2 Ιστορία 1: Το Βουνό των Νάνων



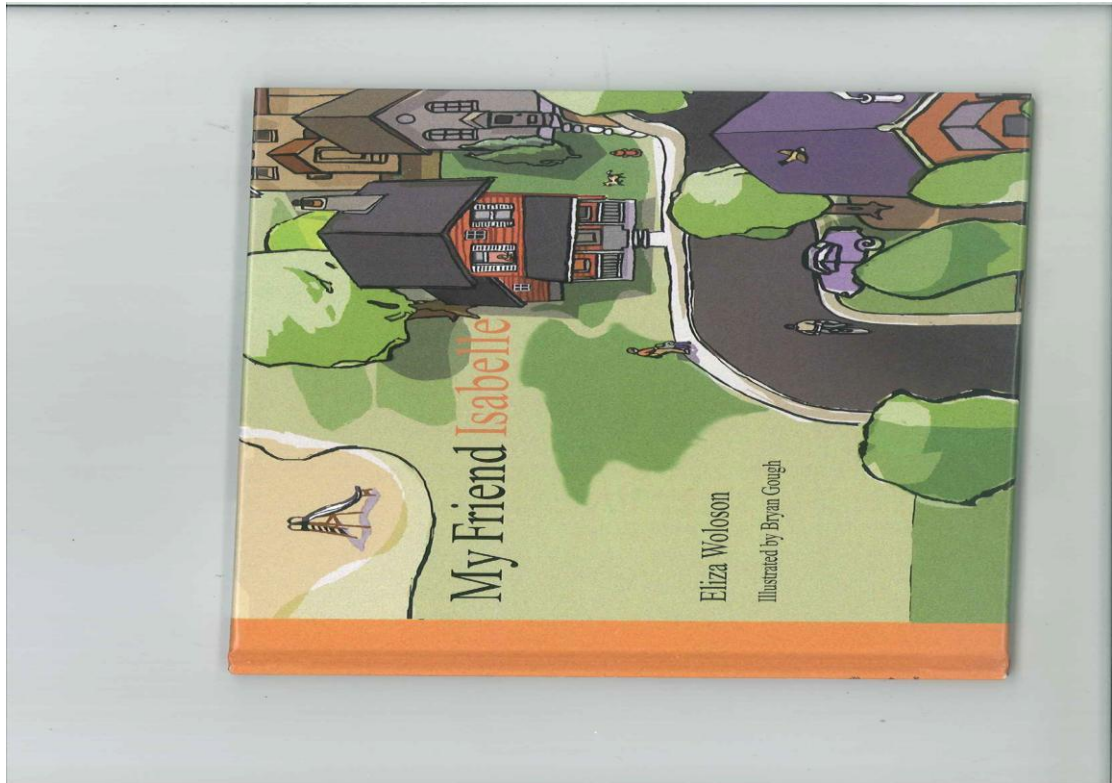
Α.3 Ιστορία 2: Ο Τρυφερούλης Μικροφτερούλης



A.4 Ιστορία 3: We 'll Paint the Octopus Red



A.5 Ιστορία 4: My Friend Isabelle



A. 5 Βίντεο

Γνώρισέ με:

<https://www.youtube.com/watch?v=Cx1wfiSnUAM>

Άπλωσε το χέρι:

<https://www.youtube.com/watch?v=fkCVhSBWal8>

1st Grade Child with Down Syndrome:

<https://www.youtube.com/watch?v=kFQpqiglcOY>

Βίντεο Συλλόγου Down Ελλάδας

<https://www.youtube.com/watch?v=SYgGgrNpALU>

Βιβλιογραφία

Adibsereshki, N., Tajrishi, M. P., & Mirzamani, M. (2010). The effectiveness of a preparatory students programme on promoting peer acceptance of students with physical disabilities in inclusive schools of Tehran. *Educational Studies*, 36(4), 447-459.

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.

Blaska, J. (2004). Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses. *Disability Studies Quarterly*, 24(1).

Bradfield, R. H., Brown, J., Kaplan, P., Rickert, E., & Stannard, R. (1973). The special child in the regular classroom. *Exceptional children*, 39(5), 384-390.

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

Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488.

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.

Carter, N. J. (2006). *Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities*. Doctoral dissertation, Brigham Young University.

Casey, W., Jones, D., Kugler, B., & Watkins, B. (1988). Integration of Down's syndrome children in the primary school: a longitudinal study of cognitive development and academic attainments. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 279-286.

Clunies-Ross, G., & O'meara, K. (1989). Changing the attitudes of students towards peers with disabilities. *Australian Psychologist*, 24(2), 273-284.

Corsello, C. M. (2005). Early intervention in autism. *Infants & Young Children*, 18(2), 74-85.

Cohen, L., Manion, L., & Mornison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μαιτέχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.

De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). 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.

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.

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

Diamond, K. E., Hong, S. Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality, 16*(3), 141-155.

Diamond, K., & Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(2), 75-81.

Diamond, K. E., & Hong, S. Y. (2010). Young children's decisions to include peers with physical disabilities in play. *Journal of Early Intervention.*

Dolva, A. S., Hemmingsson, H., Gustavsson, A., & Borell, L. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education, 25*(3), 283-294.

Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional children, 46*(7), 504-514.

Dunst, C. J. (2014). Meta-analysis of the effects of puppet shows on attitudes toward and knowledge of individuals with disabilities. *Exceptional Children, 80*(2), 136-148.

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

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Νόμος. (2008, 2 Οκτωβρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* τεύχος 1, Αρ. 199, 3699/2008, σελ. 3499-3520.

Εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις Νόμος. (2000, 14 Μαρτίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* τεύχος 1,Αρ.78, 2817/2000,σελ. 1565-1602.

Elkins, J., Van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.

Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). Use of the acceptance scale to measure attitudes of kindergarten-age children. *Journal of Early Intervention*, 20(3), 232-248.

Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.

Frazeur C. A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.

Freeman, S. F., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.

Furnham, A., & Gibbs, M. (1984). School children's attitudes towards the handicapped. *Journal of Adolescence*, 7(2), 99-117.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους, Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ. έκδ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους* (σελ. 27-44). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Gallagher, P. A., & Lambert, R. G. (2006). Classroom quality, concentration of children with special needs, and child outcomes in Head Start. *Exceptional Children, 73*(1), 31-52.

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.

Green, K. B., Terry, N. P., & Gallagher, P. A. (2013). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*.

Guralnick, M. J. (1997). Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal on Mental Retardation, 102*(4), 319-345.

Hammond, M. (1999). *The influence of video and peer tutoring on attitudes of high school students towards peers with disabilities* (Doctoral dissertation, Utah State University).

Han, J., Ostrosky, M. M., & Diamond, K. E. (2006). Children's Attitudes toward Peers with Disabilities: Supporting Positive Attitude Development. *Young Exceptional Children, 10*(1), 2-11.

Harrist, A. W., & Bradley, K. D. (2003). "You can't say you can't play": intervening in the process of social exclusion in the kindergarten classroom. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 185-205.

Holahan, A., & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(4), 224-235.

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.

Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with severe Handicaps, 19*(3), 200-214.

Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A Bahamian context. *International Journal of Special Education, 29*(1), 143-157.

Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically Developing Children's Interactions with Peers with Disabilities Relationships Between Mothers' Comments and Children's Ideas About Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(2), 103-111.

Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., & Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation, 13*(5), 360-368.

Καραγιάννη, Θ. (2007). *Ο τρυφερούλης μικροφτερούλης*. Αθήνα: Φαντασία.

Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education, 17*(2), 14-24.

Kearney, A. C. (2009). *Barriers to school inclusion: An investigation into the exclusion of disabled students from and within new Zealand schools*. Doctoral dissertation, Massey University, Palmerston North, New Zealand.

Kennedy, C. H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 31-47.

Killen, M., Pisacane, K., Lee-Kim, J., & Ardila-Rey, A. (2001). Fairness or stereotypes? Young children's priorities when evaluating group exclusion and inclusion. *Developmental psychology*, 37(5), 587.

Krahe, B., & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16(1), 59-69.

Κυπριωτάκης, Α. (1987). *Τα παιδιά και η αγωγή τους* (2^η έκδ.). Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.

Kucuker, S., Erdogan, N. I., & Curuk, Ç. Peer Acceptance of Children with Disabilities in Inclusive Kindergarten Classrooms.

Λουάρη, Μ. (2016). Απόψεις και συναισθήματα τυπικών μαθητών για την ένταξη μαθητή με αναπηρία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 764-776.

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.

Lewis, A., & Lewis, V. (1988). Young children's attitudes, after a period of integration, towards peers with severe learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 3(3), 161-171.

Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation, 35*(8), 623-646.

Manolitsis, G, Kypriotaki, M. (2011). Story-reading as a vehicle for modifying rejection beliefs and attitudes of typically developing preschoolers toward children with special educational needs. In Kourkoutas E., & Erkman, F.(Eds),*Interpersonal acceptance and rejection: Social, emotional and educational contexts*. Florida: Brown Walker Press.

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

Manetti, M., Schneider, B. H., & Siperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development, 25*(3), 279-286.

McDonnell, J. (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 199*-215.

McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51*(3), 287-313.

McLaughlin, M. J. (2002). Special issue introduction: Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*(4), 279-283.

McManus, J. L., Feyes, K. J., & Saucier, D. A. (2011). Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 579-590.

Mittler, P. (2009). Contextualizing inclusive education, evaluating old and new international perspectives. In D. Mitchel (Ed.), *The global context of inclusive education, The role of the United Nations* (pp.22-36). London: Routledge.

Moore, D., & Nettelbeck, T. (2013). Effects of short-term disability awareness training on attitudes of adolescent schoolboys toward persons with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38(3), 223-231.

Μποτέλη, Χ. (2013). *Κοινωνική ένταξη παιδιών νηπιαγωγείου με νοητική ανεπάρκεια*. (Αδημοσίευτη διατριβή επιπέδου μάστερ). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Μπάρδης, Π. (1997). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Περιεχόμενο και φιλοσοφία της ενσωμάτωσης. Στο Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός, & Γ. Φιλίππου (Επιμ), *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (6^η έκδ., τόμ., Α', 740-751). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nabors, L. A., & Keyes, L. A. (1997). Brief report: Preschoolers' social preferences for interacting with peers with physical differences. *Journal of pediatric psychology*, 22(1), 113-122.

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.

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.

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.

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

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ. έκδ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική, Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σελ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.

Nussey, C., Pistrang, N., & Murphy, T. (2014). Does it help to talk about tics? An evaluation of a classroom presentation about Tourette syndrome. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(1), 31-38.

Ostrosky, M. M., Mouzourou, C., Dorsey, E. A., Favazza, P. C., & Leboeuf, L. M. (2015). Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 30-43.

Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2011). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2).

Prater, M. A., Dyches, T. T., & Johnstun, M. (2006). Teaching students about learning disabilities through children's literature. *Intervention in School and Clinic, 42*(1), 14-24.

Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American journal on mental retardation, 107*(5), 352-360.

Pieterse, M., & Center, Y. (1984). The integration of eight Down's syndrome children into regular schools. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities, 10*(1), 11-20.

Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention, 24*(4), 266-286.

Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competence among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children, 69*(4), 467-479.

Ralph, S. (1989). Using videotape in the modification of attitudes toward people with physical disabilities. *Journal of the multihandicapped person, 2*(4), 327-336.

Ramsey, P. G. (2008). Children's responses to differences. *NHSA DIALOG, 11*(4), 225-237.

Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children, 68*(2), 203-222.

Recchia, S., & Lee, Y. J. (2012). *Inclusion in the Early Childhood Classroom: What Makes a Difference?*. Teachers College Press.

Reina, R., López, V., Jimenez, 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.

Rietveld, C. M. (2007). Starting preschool: How do children with and without Down Syndrome become valued members of peer Groups?.

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 and developmental disability*, 32(1), 19-27.

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

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

Rosenbaum, P. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 889-890.

Royal, G. P., & Roberts, M. C. (1987). Students' perceptions of and attitudes toward disabilities: A comparison of twenty conditions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(2), 122-132.

Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social Norms and Self-Presentation: Children's Implicit and Explicit Intergroup Attitudes. *Child development*, 76(2), 451-466.

Σταματοπούλου, Ι. (2005). *Μόζα η γάτα: Το βουνό των νάνων*. Αθήνα: Κέδρος.

Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σταύρου, Σ. Α. (1985). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλιόντων: νηπίων-παιδιών-εφήβων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., & McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time and administrative support. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 32(2), 1-13. Retrieved October 14, 2015, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ827006.pdf>

Savich, C. (2008). Inclusion: The pros and cons: A critical review. *Online Submission*.

Scheepstra, A. J., Nakken, H., & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: the social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-220.

Schulze, B., Richter-Werling, M., Matschinger, H., & Angermeyer, M. (2003). Crazy? So what! Effects of a school project on students' attitudes towards people with schizophrenia. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 107(2), 142-150.

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of education*, 26(1), 5-18.

Sigelman, C. K., Miller, T. E., & Whitworth, L. A. (1986). The early development of stigmatizing reactions to physical differences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7(1), 17-32.

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

Smith, L. A., & Williams, J. M. (2001). Children's understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments. *Child: Care, health and development*, 27(6), 603-617.

Smith, L. A., & Williams, J. M. (2004). Children's understanding of the causal origins of disability. *Journal of Cognition and Development*, 5(3), 383-397.

Stuve-Bodden, S. (1998). *We'll paint the octopus red*. Woodbine House.

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.

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.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.

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.

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (Eds.). (2005). *Creating an inclusive school*. ASCD.

Xafoopoulos, G., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program "Paralympic School Day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 39(4), 63-71.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (τόμ. Α'). Αθήνα: Άτροπος.

Χρηστοφοράκη, Κ. (χ.χ.). *Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία*. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 14, 2015, από http://dim-eid-salam.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/pdf_files/diaforopoimeni_sinekpaid_eusi/sxol_diadikasia.pdf

Watson, A. C., Otey, E., Westbrook, A. L., Gardner, A. L., Lamb, T. A., Corrigan, P. W., & Fenton, W. S. (2004). Changing middle schoolers' attitudes about mental illness through education. *Schizophrenia bulletin*, 30(3), 563-572.

Westervelt, D. V, Brantley, J., & Ware, W. (1983). Changing children's attitudes toward physically handicapped peers: Effects of a film and teacher-led discussion. *Journal of pediatric psychology*, 8(4), 327-343.

Woloson, E. (2003). *My Friend Isabelle*. Woodbine House.

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.

Woods, D. W. (2002). The effect of video-based peer education on the social acceptability of adults with Tourette's syndrome. *Journal of developmental and physical disabilities, 14*(1), 51-62.