

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών Και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες Της Αγωγής*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



*Αντιλήψεις παιδιών σχολικής ηλικίας για τα παιδιά με
διαταραχή αυτιστικού φάσματος και οι κοινωνικές τους σχέσεις:*

Μια μελέτη περίπτωσης

Φανή Τράικου

Επιβλέπων Καθηγητής
Μαρία Κυπριωτάκη

Δεκέμβριος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών Και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Επιστήμες Της Αγωγής*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

*Αντιλήψεις παιδιών σχολικής ηλικίας για τα παιδιά με
διαταραχή αυτιστικού φάσματος και οι κοινωνικές τους σχέσεις:
Μια μελέτη περίπτωσης*

Φανή Τράικου

**Επιβλέπων Καθηγητής
Μαρία Κυπριωτάκη**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις 17 Δεκεμβρίου 2018 από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Δεκέμβριος 2018

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής μελέτης (μελέτη περίπτωσης) είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών μιας τάξης δημοτικού σχολείου, καθώς και οι κοινωνικές τους σχέσεις με έναν συμμαθητή τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των αντιλήψεων και των κοινωνικών επαφών των παιδιών προς το παιδί με ΔΑΦ. Μέσα συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν το Attitude Scale (Ερωτηματολόγιο Στάσεων), το Κοινωνιομετρικό Ερώτημα και η συζήτηση με τα παιδιά. Ακόμη, πραγματοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης και την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης για να διερευνηθεί το πώς αντιλαμβάνονται την επαφή και τις σχέσεις του παιδιού με ΔΑΦ με τους συμμαθητές του, ενώ εστίασαν και στη συνεργασία που οι ίδιοι έχουν με την οικογένεια του παιδιού, με άλλους ειδικούς αλλά και μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από τα εργαλεία συλλογής δεδομένων έδειξαν μια γενική ουδετερότητα τόσο στις στάσεις όσο και στις κοινωνικές επαφές των παιδιών προς τον συμμαθητή τους με ΔΑΦ. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά φαίνεται να μην έχουν ούτε πολύ θετικά ούτε πολύ αρνητικά συναισθήματα προς τον συμμαθητή τους, κι ενώ δείχνουν να έχουν τις καλύτερες προθέσεις προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην πράξη δείχνουν να μην ξέρουν πώς να ενσωματώσουν το παιδί με ΔΑΦ στις δραστηριότητές τους. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις τους φαίνονται να επιβεβαιώνονται τα παραπάνω αποτελέσματα, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης φάνηκε να απαντά πιο αισιόδοξα, αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις σχέσεις των μαθητών με το παιδί με ΔΑΦ, σε σχέση με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης η οποία φάνηκε για τα ίδια θέματα να κρατά πιο επιφυλακτική στάση. Ακολουθούν κάποια γενικά συμπεράσματα, οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας καθώς και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Summary

The purpose of this qualitative study (case study) is to explore the perceptions of the typically developing children of a primary school class, as well as their social relationships with a classmate who has Autistic Spectrum Disorder (ASD). More specifically, the relationship between the perceptions and the social relationships of the children towards the child who has ASD is being investigated. Means of data collection were the Attitude Scale, the Sociometric Question and the discussion with the children. In addition, a semi-structured interview was conducted with the general education and main class teacher and the parallel support teacher to explore how they perceive the contact and the relationship of the child with his classmates. Moreover, they responded about their co-operation with the child's family, with other experts but also with each other. The results which were obtained through the data collection tools show both neutral attitudes and social relationships of children towards their classmate with ASD. Typically developing children seem to have neither positive or negative feelings towards their classmate. While they seem to have good intentions towards children with special educational needs in practice they do not know how to integrate the child who has ASD in their activities. The teachers' responses to their interviews confirm the above results, although in some cases the general-education teacher appeared to be more optimistic about the attitudes and the relationships of the students with the child who has ASD compared to the parallel support teacher who seemed to be more cautious about the same issues. A general conclusion, the limitations of the current research as well as suggestions for further investigation are mentioned.

Ευχαριστίες

Πρώτα και κυρίως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κυρία Μαρία Κυπριωτάκη για την πολύτιμη καθοδήγηση της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Εν συνεχεία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους αγαπημένους συναδέλφους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνέβαλλαν τα μέγιστα στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας και στη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων προκειμένου να υπάρξουν ενδιαφέροντα και χρήσιμα αποτελέσματα.

Τέλος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια μου και στους φίλους μου οι οποίοι στάθηκαν αρωγοί δίπλα μου, σε στιγμές έντονου στρες και σκληρής εργασίας. Πάνω απ' όλα ευχαριστώ τον άντρα μου, Μιχάλη, καθώς χωρίς τη δική του ανιδιοτελή στήριξη, ίσως να μην είχα καταφέρει να ολοκληρώσω εγκαίρως την παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	8.
1. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Ως Μέσον Καταπολέμησης Των Κοινωνικών Προκαταλήψεων Στα Σχολεία Και Ενσωμάτωσης Των Παιδιών Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	10
2. Η Συμβολή Των Εκπαιδευτικών και Των Γονέων Στην Προώθηση Της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης.....	15
2.1. Ο Ρόλος Των Εκπαιδευτικών.....	15
2.2. Ο Ρόλος Των Γονέων.....	18
3. Γενικές Αντιλήψεις Παιδιών Προσχολικής Και Σχολικής Ηλικίας Για Τα Παιδιά Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	22
3.1. Παράγοντες Που Επηρεάζουν Τις στάσεις Τυπικά Αναπτυσσόμενων Παιδιών Απέναντι Στα Παιδιά Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	22
4. Αντιλήψεις Παιδιών Στην Ελλάδα Για Τα Παιδιά Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Και Ο Ρόλος Των Εκπαιδευτικών Στη Διαμόρφωση Κοινωνικών Σχέσεων.....	29
5. Ορισμός, Συμπτωματολογία και Κοινωνικές Σχέσεις Παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	37
6. Έρευνες Σε Ελληνικό Πληθυσμό Αναφορικά Με Τις Κοινωνικές Σχέσεις Των Παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.....	43
7. Η Παρούσα Έρευνα.....	45
8. Μέθοδος.....	48
8.1. Ερευνητική Διαδικασία.....	48
8.2. Συμμετέχοντες.....	49
8.3. Ερευνητικά Εργαλεία.....	50
8.3.1. The Attitude Scale – Ερωτηματολόγιο Στάσεων	50
8.3.2. Κοινωνιομετρικό Ερώτημα	51
8.3.3. Συζήτηση Με Τα Παιδιά	51
8.3.4. Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών	52
8.4. Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων.....	53
8.5. Επεξεργασία Ποιοτικών Δεδομένων.....	54

9. Αποτελέσματα.....	56
9.1. Ερωτηματολόγιο Στάσεων.....	56
9.1.1. Συσχετίσεις Μεταξύ Των Στάσεων Των Παιδιών.....	60
9.2. Κοινωνιομετρικό Ερώτημα.....	63
9.3. Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών.....	64
9.3.1. Γενικές Ερωτήσεις.....	64
9.3.2. Η σχέση Του Παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος με Τους Συμμαθητές Του.....	67
9.4. Συζήτηση Με Τα Παιδιά.....	79
10. Γενικά Συμπεράσματα.....	91
11. Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Περαιτέρω Διερεύνηση.....	96
12. Επίλογος.....	98
Παραρτήματα.....	100
A. Ερευνητικά εργαλεία	100
A.1. Ερωτηματολόγιο Στάσεων.....	100
A.2. Κοινωνιομετρικό Ερώτημα.....	102
A.3. Ερωτήσεις Συνέντευξης Για Τον Δάσκαλο Γενικής Αγωγής.....	104
A.4. Ερωτήσεις Συνέντευξης Για Τη Δασκάλα Παράλληλης Στήριξης.....	106
A.5. Ερωτήσεις Συζήτησης Με Τα Παιδιά.....	108
B. Πίνακες και Διαγράμματα.....	111
B.1. Test of Normality: Kolmogorov-Smirnov.....	111
B.2. One Sample T-Tests.....	111
B.3. Test of Normality: Kolmogorov-Smirnov.....	112
B.4. Non Parametric Test: Wilcoxon.....	112
B.5. Non Parametric Test: Man Whitney.....	115
B.6. Συσχετίσεις Απαντήσεων Των Παιδιών.....	116
B.7. Γραφήματα Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος.....	120
Βιβλιογραφία.....	122

Εισαγωγή

Στις μέρες μας παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποκτούν όλο και περισσότερο τη θέση τους μέσα σε τάξεις του γενικού σχολικού πλαισίου. Όμως οι προκλήσεις που βιώνουν εξαιτίας της αναπηρίας τους, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, συχνά δεν τους επιτρέπουν να επωφεληθούν ουσιαστικά από την συνύπαρξη τους με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Η αντικειμενική περιπλοκότητα της ΔΑΦ, η μεταβαλλόμενη τυπική κλινική εικόνα της και η έλλειψη πραγματικής γνώσης κι ενημέρωσης σχετικά με αυτήν, συχνά ωθεί τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στο να δημιουργούν εικόνες προκατάληψης για τους συμμαθητές τους με ΔΑΦ. Η ύπαρξη προκατάληψης απέναντι στα παιδιά με ΔΑΦ αποτελεί συχνά τον λόγο που πολλά παιδιά με ΔΑΦ περιθωριοποιούνται από τους συνομήλικους τους και δεν έχουν την πραγματική ευκαιρία να δημιουργήσουν ποιοτικές σχέσεις μαζί τους.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει την πιθανή συσχέτιση των στάσεων των παιδιών προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις κοινωνικές σχέσεις τους με τον συμμαθητή τους με ΔΑΦ. Η υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία αναφορικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με ΔΑΦ στο γενικό σχολικό πλαίσιο είναι περιορισμένη, ενώ δεν υπάρχει καθόλου βιβλιογραφία αναφορικά με την πιθανή σχέση στάσεων/αντιλήψεων και κοινωνικών σχέσεων των συμμαθητών παιδιών με ΔΑΦ.

Αρχικά, στα πρώτα πέντε κεφάλαια, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης μας. Αναλύεται η συμβολή της δημιουργίας και της σταδιακής εδραίωσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο. Δίδεται ξεχωριστή σημασία στη συμβολή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων στην διαρκώς αυξανόμενη εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντός γενικού σχολικού πλαισίου. Κατόπιν, γίνεται αναφορά σε πλήθος ερευνών από όλο τον κόσμο οι οποίες διερευνούσαν τις στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προς τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακολουθεί η ενότητα με τις αντιλήψεις των παιδιών από τον ελλαδικό χώρο, αναφορικά με την ύπαρξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό

σχολικό πλαίσιο και δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την επιτυχή προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία. Σειρά έχει το κεφάλαιο που αφορά τη ΔΑΦ, τον ορισμό, τη συμπτωματολογία της ενώ γίνεται και μια συνοπτική αναφορά σε κάποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε διάφορες χώρες αλλά και στην Ελλάδα.

Ακολουθούν ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι βασικές υποθέσεις, αλλά και οι συμμετέχοντες, τα μέσα συλλογής δεδομένων η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και ο ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων.

Στο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα γίνεται εκτενής αναφορά όλων των σημαντικών ευρημάτων τόσο στο ποσοτικό όσο και στο ποιοτικό μέρος της μελέτης. Τέλος, ακολουθεί ένα κεφάλαιο παρουσίασης των γενικών συμπερασμάτων και ένα ακόμη κεφάλαιο με τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση Ως Μέσον Καταπολέμησης Των Κοινωνικών Προκαταλήψεων Στα Σχολεία Και Ενσωμάτωσης Των Παιδιών Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Ο αριθμός των ατόμων με αναπηρίες που αποτελούν κομμάτι τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, διαρκώς παρουσιάζει σημαντική αύξηση τις τελευταίες δεκαετίες (Leyser & Greenberg, 2008· Zhang, et al., 2010, όπως αναφέρθηκαν στην Κωφίδου, 2017: 24). Αυτή η αύξηση παρουσίας των ατόμων με αναπηρίες στο γενικό σχολικό πλαίσιο έχει να κάνει – μεταξύ άλλων - με νέες νομοθετικές ρυθμίσεις και με καινούριες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές διαφόρων χωρών ανά τον κόσμο οι οποίες έχουν σαν στόχο την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Leyser & Greenberg, 2008· Liasidou & Antoniou, 2015, όπως αναφέρθηκαν στην Κωφίδου, 2017: 24). Ένα γεγονός ορόσημο για την προώθηση και την εδραίωση της ιδέας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν η ψήφιση του “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education” το 1994, από κυβερνήσεις 92 χωρών και 25 διεθνείς οργανισμούς. Από εκείνη τη στιγμή ουσιαστικά ξεκίνησε μια επίσημη διαδικασία προαγωγής της εκπαίδευσης για όλους. Με άλλα λόγια, εδώ και δεκαετίες προωθείται σε διεθνές επίπεδο η φοίτηση των παιδιών με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (UNESCO, 1994: χ.σ.).

Η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι μεγάλη καθώς μέσω αυτής όλοι οι μαθητές -με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- εκπαιδεύονται σ' ένα κοινό σχολικό πλαίσιο, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Heward, 2011: XIX). "Τα άτομα με αναπηρίες έχουν το θεμελιώδες δικαίωμα να ζουν και να συμμετέχουν στα ίδια πλαίσια και προγράμματα – στο σχολείο, στο σπίτι, στην εργασία και στην κοινότητα – με τα άτομα χωρίς αναπηρίες" αναφέρει ο Heward (2011: XVII). Ας μην ξεχνάμε πως οι μαθητές του σήμερα είναι οι ενήλικες του αύριο. Δομώντας τόσο το σχολείο όσο και την κοινωνία με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να ενσωματώνουν τα άτομα με αναπηρίες, βοηθάμε στην ομαλή μετάβαση των σημερινών παιδιών με αναπηρίες σε μια μελλοντική κοινωνία, της οποίας θα αποτελούν κι ενεργό κομμάτι της. Με άλλα λόγια, η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο το σχολικό πλαίσιο αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο, καθώς τα παιδιά με αναπηρίες δεν είναι μόνο κομμάτι ενός σχολείου αλλά και κομμάτι μιας κοινωνίας (Heward, 2011: XVIII).

Δεν είναι πάντα εύκολο και ούτε όλες οι χώρες έχουν φτάσει στα ίδια επίπεδα επιτυχίας εδραίωσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Προκειμένου να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση καταρχάς εντός γενικού σχολικού πλαισίου πρέπει να δοθούν σαφείς οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας της κάθε χώρας για το πώς ακριβώς πρέπει και μπορούν να ενσωματωθούν ομαλά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Gash, 1996: 287). Για παράδειγμα στο παρελθόν σε χώρες όπως η Ιρλανδία (Gash, 1996: 286) ή η Ελλάδα (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012: 125) έχει ασκηθεί δριμύτατη κριτική για την έλλειψη καθοδήγησης και ουσιαστικής υποστήριξης προς το εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε γενικού σχολείου, προκειμένου να επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό η συμμετοχική εκπαίδευση. Αντίθετα σε χώρες όπως η Ισπανία, έχει γίνει μεγάλη προσπάθεια μέσω έρευνας και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προκειμένου η εφαρμογή της συμμετοχικής εκπαίδευσης να θεωρείται ωφέλιμη από τους εκπαιδευτικούς (Marchesi, Echelta, Martin, Bavfo, & Galan, 1991 όπως αναφέρθηκε στον Gash, 1996: 287).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος αποτελεί εμπόδιο στην εδραίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η επιφυλακτικότητα ως προς τα πραγματικά οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

και στο κατά πόσο όλοι θα ωφελούνταν από μια πιο γενικευμένη εφαρμογή της. Με άλλα λόγια δεν είναι όλοι πεπεισμένοι για την αδιαμφισβήτητη αξία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014: 567· Ruijjs, Van der Veen & Peetsma, 2010: 351).

Ένας προβληματισμός έγκειται στο κατά πόσο τελικά η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Από τη μία φαίνεται πως η ακαδημαϊκή επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών μπορεί να επηρεαστεί θετικά με την παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό πλαίσιο καθώς η εκπαίδευση γίνεται πιο προσαρμοστική και υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός σχολικών βοηθών εντός της τάξης οι οποίοι ενισχύουν το έργο του βασικού εκπαιδευτικού. Επίσης, τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν λιγότερο άγχος, πιο περιορισμένη προκατάληψη και περισσότερη επίγνωση απέναντι στη διαφορετικότητα, ενώ δεν διστάζουν και να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη, πολλοί βλέπουν αρνητικά το γεγονός πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παίρνουν περισσότερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Ακόμη, ενδέχεται το ακαδημαϊκό επίπεδο μιας τάξης να επιδεινωθεί εάν – μεταξύ άλλων - η παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποσπά τα υπόλοιπα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Βεβαίως υπάρχει και ο φόβος τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά να αρχίσουν να μιμούνται ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014: 575).

Προβληματισμοί όμως έρχονται κι από την πλευρά των γονιών παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι παρά το γεγονός ότι ελπίζουν στη βελτίωση των κοινωνικών, συμπεριφορικών και γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών τους με τη φοίτηση τους στα γενικά σχολεία, εντούτοις βλέπουν πως τόσο τα σχολεία όσο και τα υπόλοιπα παιδιά δεν είναι έτοιμα να υποστηρίξουν την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Εξαιτίας αυτής της διαπίστωσης τους συχνά φοβούνται για τις συμπεριφορές που θα είχαν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά τους και για τις αρνητικές εμπειρίες που ενδεχομένως θα βίωναν με τους συμμαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς τους. Έτσι δεν είναι σίγουροι εάν η αλλαγή που φέρνει η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα φέρει όφελος ή προβλήματα στα παιδιά τους, ειδικά

εάν μιλάμε για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς – για παράδειγμα μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος – οι οποίοι ίσως να δυσκολευτούν πολύ περισσότερο από άλλα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα περιβάλλον συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Ruijs, Van der Veen & Peetsma, 2010: 352).

Είναι ακόμη σημαντικό να πούμε πως υπάρχει μεγάλη αβεβαιότητα για το ποιες είναι οι πραγματικές απόψεις των ανθρώπων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς οι στάσεις των συμμετεχόντων σε έρευνες για την συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι σταθερές και φαίνεται να αλλάζουν ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η ταυτότητα και το κύρος αυτού που διεξάγει την έρευνα παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα απαντήσει αυτός που στην έρευνα καλείται να πει τη γνώμη του για την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο συγκεκριμένος παράγοντας βρέθηκε να παίζει σημαντικότερο ρόλο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε έρευνες σε σχέση με άλλους παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η επαφή του συμμετέχοντα με άτομα με αναπηρίες. Συχνά το γεγονός ότι οι άνθρωποι θέλουν να είναι κοινωνικά αρεστοί φαίνεται να υποτιμάται από έρευνες που μετρούν τις στάσεις των ανθρώπων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες συχνά έχουν πιο θετική προδιάθεση όταν συμμετέχουν σε έρευνα ενός οργανισμού που θεωρούν σημαντικό, για παράδειγμα στην έρευνα ενός πανεπιστημίου, οπότε και οι απαντήσεις τους ενδέχεται να γίνουν αυτόματα πιο θετικές (Luke & Grosche, 2018: 38). Έτσι καλό είναι σε αντίστοιχες έρευνες να ελέγχεται και ο παράγοντας του κατά πόσον οι συμμετέχοντες ενδιαφέρονται να δώσουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις στο πρόσωπο ή στον φορέα που διεξάγει την εκάστοτε έρευνα, ώστε τα αποτελέσματα που συλλέγονται να κρίνονται ως περισσότερο αυθεντικά (Luke & Grosche, 2018: 38).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως υπάρχουν ποικίλες στάσεις από γονείς, εκπαιδευτικούς και παιδιά σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η τόση διαφορετικότητα στις γνώμες των ανθρώπων είναι δικαιολογημένη καθώς ακόμη η συμπεριληπτική εκπαίδευση - η οποία αποτελεί κομμάτι της πιο γενικής ιδέας της συμμετοχής όλων στην κοινωνία - δεν εφαρμόζεται πλήρως κι επιτυχώς, άρα οι άνθρωποι δυσκολεύονται να δουν και τα πολλαπλά οφέλη της. Στη συγκεκριμένη διαπίστωση είχε προχωρήσει ο Sachs (2014: 219), αναφερόμενος τόσο στην συμπεριληπτική εκπαίδευση όσο και στη συμμετοχή όλων σε κοινωνικό επίπεδο, διευκρινίζοντας πως η βιώσιμη ανάπτυξη έχει τρεις στόχους για την κοινωνία: Την

οικονομική ευημερία, τη συμμετοχή όλων στην κοινωνία και την περιβαλλοντική σταθερότητα. Ο στόχος της συμμετοχής όλων στην κοινωνία δεν έχει ολοκληρωθεί πλήρως σχεδόν σε κανένα κομμάτι αυτού του κόσμου. Για αυτό η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει να συνεχίσει να εφαρμόζεται: Γιατί μπορεί να αυξήσει την κοινωνική δικαιοσύνη, να αναδιαμορφώσει την εκπαίδευση και τη φιλοσοφία της συμμετοχής όλων στις κοινότητες (Mukherjee, 2017: 531).

Κεφάλαιο 2

Η Συμβολή Των Εκπαιδευτικών και Των Γονέων Στην Πρώθηση Της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Τόσο ο ρόλος των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich, 2002: 129) όσο και ο ρόλος των γονέων (Lui, Sin, Yang, Forlin & Ho, 2015: 1052) είναι αδιαμφισβήτητα σημαντικός για την εφαρμογή κάθε είδους εκπαιδευτικής πολιτικής και δη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η οποία επιτάσσει κατά την υλοποίηση της τη θετική στάση τόσο των παιδιών όσο και των υπολοίπων εμπλεκομένων. Ας δούμε αναλυτικά πώς συμβάλλει αρχικά η στάση των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια η στάση των γονέων στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

2.1. Ο Ρόλος Των Εκπαιδευτικών

Οι βασικοί υπεύθυνοι για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντός γενικού σχολικού πλαίσιο είναι οι εκπαιδευτικοί. Η διδασκαλία των μαθητών πρέπει να γίνεται με απόλυτο σεβασμό από την μεριά του κάθε εκπαιδευτικού στη διαφορετική κουλτούρα, την εθνικότητα, τη θρησκεία, την αναπηρία, το φύλο ή οποιοδήποτε άλλο στοιχείο διαφορετικότητας των μαθητών (Cartledge, 2016: 30). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μην αποκλείουν κανένα μαθητή από τη μαθησιακή διαδικασία και αντί της κλασσικής διδασκαλίας δηλαδή της απλής εισήγησης του μαθήματος καλό θα ήταν να επιδιώκουν να εφαρμόζουν διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες επιτυγχάνουν τον στόχο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δηλαδή την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στο μάθημα (Πολίτης, Κόμης & Κοίλιας, 2001: 667).

Το έργο των εκπαιδευτικών να προάγουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση συχνά δεν είναι εύκολο και απλό ούτε για τους ίδιους. Και οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι οι οποίοι συχνά δεν μπορούν να ρυθμίσουν την προκατάληψή τους. Για παράδειγμα στην έρευνα των Markova, Pit-Ten Cate, Krolak,-Schwerdt και Glock (2016: 554) βρέθηκε πως σπουδαστές παιδαγωγικών σχολών εξέφραζαν μεγάλη θέληση να δρουν χωρίς προκαταλήψεις απέναντι σε μειονότητες μεταναστών, αλλά από την άλλη είχαν πολύ λιγότερο ενθουσιασμό στο να διαχειριστούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν και τα ευρήματα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας των Avramidis και Norwich (2002: 129) οι οποίοι θέλησαν να συγκεντρώσουν δεδομένα από πλήθος ερευνών που μελετούσαν στάσεις των εκπαιδευτικών προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση, ώστε να αναδείξουν σε μεγαλύτερο βαθμό την συνολική στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης τους έδειξαν μια γενική θετική στάση των εκπαιδευτικών προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση όμως δε βρέθηκαν στοιχεία αποδοχής μιας καθολικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση βασισμένοι σε παράγοντες που αφορούσαν τα παιδιά (για παράδειγμα τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας του κάθε παιδιού) και έδιναν λιγότερη βαρύτητα σε παράγοντες που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, ήταν πιο θετικοί προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση όταν εμφανιζόταν η προϋπόθεση ύπαρξης φυσικών και ανθρωπίνων πόρων στο σχολικό περιβάλλον οι οποίοι θα διευκόλυναν την παραμονή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αυτό. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικοί σε μια συμπεριληπτική εκπαίδευση υπό προϋποθέσεις αλλά δεν είναι βέβαιο πόσο έτοιμοι νιώθουν οι ίδιοι να εφαρμόσουν μια καθολική συμπεριληπτική εκπαίδευση εντός γενικού σχολείου ανεξαρτήτως ειδικών συνθηκών.

Κι όμως η πρόκληση εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε μη ιδανικές συνθήκες ή η ανάγκη διαχείρισης δύσκολων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα έπρεπε να εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς από το να προσπαθούν για το καλύτερο. Ο σκοπός των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι πάντα η διδασκαλία τόσο

κοινωνικών όσο και συμπεριφορικών δεξιοτήτων, μαζί φυσικά με την ακαδημαϊκή γνώση, στο σύνολο των μαθητών (Heward, 2011: XVIII). Για αυτό το λόγο και οι επιτυχείς εκπαιδευτικές στρατηγικές για την ένταξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στο γενικό σχολικό πλαίσιο πρέπει να αναδεικνύονται και να προωθούνται ως απαραίτητα εργαλεία δράσης. Για παράδειγμα στην έρευνα των Lindsay, Proulx, Scott και Thomson (2014: 101) αναδείχθηκαν σημαντικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν 5 στρατηγικές: Την σωστή κατάρτιση και την ύπαρξη πόρων υποστήριξης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας, των ομαδική εργασία με το σχολείο, την οικοδόμηση συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς και τους μαθητές, την οικοδόμηση κλίματος αποδοχής μέσα στην τάξη μέσω της εκπαίδευσης και της ευαισθητοποίησης των μαθητών για την αναπηρία.

Βεβαίως, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να δρουν αυθαίρετα και εντελώς ανεξάρτητα, εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές στρατηγικές χωρίς κάποια προηγούμενη καθοδήγηση κι έναν μετέπειτα έλεγχο. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης χρειάζονται διαρκείς μετεκπαιδύσεις, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις που φέρνουν οι εξελίξεις σε αναλυτικό πρόγραμμα και διδασκαλία (Heward, 2011: 29). Ακόμη καλούνται να επιλέγουν διδακτικά προγράμματα που βασίζονται σε έρευνα και δεδομένα, ενώ συνίσταται να οργανώνουν από πριν την προετοιμασία των μαθημάτων, του διδακτικού υλικού και όποιων έκτακτων δραστηριοτήτων προκύπτουν (Heward, 2011: 30). Επιπροσθέτως, ενίοτε οφείλουν να αναδιαμορφώνουν τις διδακτικές μεθόδους τους μετά από ουσιαστική ανατροφοδότηση που θα λαμβάνουν τόσο μέσω της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών τους όσο και μέσα από συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς ή άλλους ειδικούς που συνεργάζονται με το σχολείο (Heward, 2011: 37).

Μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, της γενικότερης υποστηρικτικής στάσης των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της συνεργατικής μάθησης δίδεται η ευκαιρία στους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αντιληφθούν ότι η συνύπαρξη με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εφικτή όσο και χρήσιμη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003: 7). Τις περισσότερες φορές οι ειδικοί εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που επωμίζονται την

ευθύνη της δημιουργίας εκπαιδευτικών παρεμβάσεων προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άρα να δομηθούν σωστά ή να βελτιωθούν οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Συχνά το έργο αυτό δεν είναι εύκολο για τους (ειδικούς) εκπαιδευτικούς, είναι όμως σημαντικό, καθώς απ' αυτό δεν κρίνεται μόνο η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και η ακαδημαϊκή τους πορεία όπως και η ορθή δόμηση της προσωπικότητάς τους (Vlachou, Stavroussi & Didaskalou, 2016: 93).

2.2. Ο Ρόλος Των Γονέων

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα είναι προϋπόθεση της σωστής εκπαίδευσης και η υποστήριξη τους είναι ουσιώδης για την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών (Lui, Sin, Yang, Forlin & Ho, 2015: 1052). Επομένως, η επιτυχής εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία συχνά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες (Kalyva, Georgiadi & Tsakiris, 2007: 295).

Οι διάφορες έρευνες που έχουν κατά καιρούς γίνει σε διαφορετικές χώρες και κοινωνικά πλαίσια (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014: 575· Lui, Sin, Yang, Forlin & Ho, 2015: 1052· Kalyva, Georgiadi & Tsakiris, 2007: 295) μας δίνουν μεικτά αποτελέσματα για το ποια ακριβώς είναι η στάση των γονέων απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, καθώς οι περισσότεροι γονείς μοιάζουν να είναι θετικοί ή ουδέτεροι προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση, συχνά δηλώνοντας “προτιμότερους” τύπους αναπηρίας για το γενικό σχολικό πλαίσιο.

Η έρευνα που έγινε από τους Abu-Hamour και Muhaidat (2014: 575) μελετούσε τις στάσεις των γονέων στην Ιορδανία για την ένταξη παιδιών με ΔΑΦ στα δημόσια σχολεία για το ποια κατά τη γνώμη τους ήταν η πιο σημαντική παιδική δεξιότητα την οποία θα έπρεπε να διαθέτουν για την επιτυχή ένταξη τους. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 148 γονείς. Βρέθηκε ότι η στάση των γονέων απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στα δημόσια σχολεία άλλαζε ανάλογα με το επίπεδο μόρφωσης τους αλλά και με το αν αναφερόμασταν σε ΔΑΦ με υψηλού ή χαμηλού επιπέδου λειτουργικότητα. Οι γονείς που είχαν κατά κύριο λόγο υψηλό μορφωτικό επίπεδο ήταν πιο θετικοί ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση ίσως γιατί σε όλα τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ιορδανίας προωθείται ένα υποχρεωτικό μάθημα αναφορικά για την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έτσι φαίνεται πως οι γονείς με υψηλότερο

μορφωτικό είχαν λάβει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και για αυτό μπορούσαν να την αποδεχθούν περισσότερο. Από την άλλη οι γονείς που ήταν κυρίως αρνητικοί στην ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ήταν αυτοί με τα παιδιά με ΔΑΦ χαμηλής λειτουργικότητας οι οποίοι εάν είχαν τη δυνατότητα να προσφέρουν εξωσχολική υψηλού επιπέδου υποστήριξη για τα παιδιά τους, δεν θα επέλεγαν να τα φέρουν σε ένα γενικό σχολείο καθώς το έκριναν ακατάλληλο για τις ανάγκες των παιδιών τους. Γενικότερα οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ χαμηλής λειτουργικότητας ήταν επιφυλακτικοί τόσο για τα οφέλη που θα μπορούσε να προσφέρει ένα γενικό σχολείο στα παιδιά τους αλλά και εξέφραζαν ανησυχία για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα επωμίζονταν πολύ περισσότερη δουλειά από την αναμενόμενη εξαιτίας της παρουσίας των δικών τους παιδιών.

Μια άλλη έρευνα των Lui, Sin, Yang, Forlin και Ho (2015: 1052) εξέταζε τη σχέση μεταξύ των στάσεων, της γνώσης και αντίληψης των κοινωνικών κανόνων σε γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Χονγκ-Κονγκ. Η έρευνα έδειξε πως η γνώση και η αντίληψη των κοινωνικών κανόνων ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόληψης των στάσεων των γονέων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι πατέρες φάνηκαν να είναι πιο θετικοί προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση από τις μητέρες, ενώ οι γονείς παρουσίαζαν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση εάν το παιδί τους είχε φτάσει σε υψηλότερο ακαδημαϊκό επίπεδο. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα προέκυψε γιατί όπως φαίνεται οι γονείς είχαν την πεποίθηση ότι τα παιδιά τους όσο είναι σε μικρή ηλικία μπορούν να έχουν καλύτερη συναναστροφή με παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και είναι σε θέση να απολαμβάνουν τα οφέλη αυτής της συναναστροφής. Όμως με το πέρασμα του χρόνου πίστευαν πως η κοινωνική απόσταση των παιδιών τους με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα αυξανόταν. Έτσι ενώ αρχικά δήλωναν θετικοί προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση στην πορεία γίνονταν όλο και πιο αρνητικοί καθώς το παιδί τους μεγάλωνε (Lui, Sin, Yang, Forlin & Ho, 2015: 1062).

Μια ακόμη έρευνα με μεικτά αποτελέσματα ήταν αυτή των Kalyva, Georgiadi και Tsakiris (2007: 295) η οποία μελετούσε τις στάσεις Ελλήνων γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών δημοτικού ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση. 338 γονείς (182 πατέρες, 156 μητέρες) απάντησαν σε 2 κλίμακες. Τα αποτελέσματα έδειξαν

και σε αυτή την έρευνα μια πιο θετική στάση των πατέρων προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε σχέση με τις μητέρες. Όμως προκαλεί εντύπωση πως οι μητέρες φαίνονταν πιο πρόθυμες να εμπλέξουν το παιδί τους σε δραστηριότητες με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους πατέρες,, δίνοντας την εικόνας μιας πιο συγκρατημένης αλλά πιο ουσιαστικής αποδοχής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στην συγκεντρωτική έρευνα των De Boer, Pijl και Minnaert (2010: 165) διασταυρώθηκαν πληροφορίες από δέκα έρευνες οι οποίες είχαν ως θέμα τη στάση των γονέων προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι γονείς γενικά κρατούν μια θετική στάση προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Αξίζει να σημειωθεί όμως πως αυτοί που πάντα είναι πιο επιφυλακτικοί σε σχέση με την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι δείχνουν να ανησυχούν τόσο για την επάρκεια κατάλληλων υπηρεσιών για τα παιδιά τους στο γενικό σχολικό πλαίσιο όσο και για την εξατομικευμένη μάθηση που χρειάζεται να λαμβάνουν. Παράγοντες που επηρέαζαν τις στάσεις των γονέων ήταν το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, το μορφωτικό τους επίπεδο, η προηγούμενη εμπειρία τους με την συμπεριληπτική εκπαίδευση και το είδος της αναπηρίας που είχε το εκάστοτε παιδί.

Μια ακόμη έρευνα η οποία έδειξε μια θετική στάση των γονέων προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση ήταν αυτή των Vlachou, Karadimou & Koutsogeorgou (2016: 58). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως 40 Έλληνες γονείς κρατούσαν από ουδέτερη μέχρι θετική στάση αναφορικά με την ύπαρξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο, ενώ πολλοί απ' αυτούς μπορούσαν να εντοπίσουν και πολλά πλεονεκτήματα στην εφαρμογή της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Ακόμη, οι περισσότεροι απάντησαν πως η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών του γενικού σχολείου με τους συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν προς όφελος και των δύο πλευρών ενώ οι 10 από τους 40 συμμετέχοντες απάντησαν πως είναι σημαντική η διατήρηση θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να επιτευχθεί η συμμετοχική εκπαίδευση.

Στην πρόσφατη έρευνα των Albuquerque, Pinto & Ferrari (2018:1) εξετάστηκαν οι στάσεις γονιών τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών αναφορικά με την συμπεριληπτική

εκπαίδευση. Στις απαντήσεις των γονέων μεγάλο ρόλο έπαιξε το είδος της αναπηρίας του κάθε παιδιού καθώς και η θετική ή ουδέτερη περιγραφή του. Οι γονείς έδειξαν ουδέτερη στάση αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα ήταν πιο θετικοί προς τα παιδιά με ακουστική αναπηρία και λιγότερο θετικοί προς τα παιδιά με κάποια διαταραχή στη συμπεριφορά τους ή με σύνδρομο Down. Επίσης, εμφανίζονταν πιο θετικοί στην ένταξη ενός παιδιού με αναπηρίες στο γενικό σχολικό πλαίσιο εάν τους δινόταν μια περιγραφή στην οποία τονίζονταν οι ικανότητες του παιδιού. Με άλλα λόγια η θετική απεικόνιση των αναπηριών παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας πιο θετικής στάσης των γονέων για την συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον λοιπόν πως οι γονείς δεν έχουν αμιγώς θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά αντίθετα τείνουν προς την ουδετερότητα καθώς μιλούν για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014: 575· De Boer, Pijl & Minnaert, 2010: 165). Συνήθως οι γονείς που φαίνονται πιο διστακτικοί ως προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι οι γονείς που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι πιθανότατα βλέπουν και πιο ρεαλιστικά τις πρακτικές δυσκολίες που εγείρει το ενδεχόμενο καθολικής εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (De Boer, Pijl & Minnaert, 2010: 165). Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι περισσότεροι γονείς είναι πιο θετικοί προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση όταν έχουν να κάνουν με παιδιά με ήπιες αναπηρίες (για παράδειγμα ακουστική αναπηρία) και όχι με παιδιά με πιο απαιτητικές αναπηρίες ή με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς (Albuquerque, Pinto & Ferrari, 2018:1).

Κεφάλαιο 3

Γενικές Αντιλήψεις Παιδιών Προσχολικής Και Σχολικής Ηλικίας Για Τα Παιδιά Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Η προκατάληψη είναι η αρνητική προδιάθεση ή στάση απέναντι σε πρόσωπα ή ομάδες η οποία βασίζεται σε στερεότυπες πεποιθήσεις και όχι σε πραγματικά χαρακτηριστικά (Αζίζι-Καλατζή, Ζώνιου-Σιδέρη & Βλάχου, 2011:2) και είναι μία από τις βασικές δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό σύστημα. Συχνά οι δυσκολίες για παράδειγμα στα άτομα με αναπηρίες προκύπτουν από την κοινωνική τους συναναστροφή με άλλους ανθρώπους και όχι από την ίδια την αναπηρία τους. Προκειμένου να υπάρξει πραγματική σχολική ενσωμάτωση, συμπεριληπτική εκπαίδευση στα γενικά σχολεία πρέπει μεταξύ άλλων να προετοιμάσουμε τα παιδιά στα γενικά σχολεία να δεχτούν συνομήλικους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Gash, 1996: 286). Ας δούμε λοιπόν ποιοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν τη στάση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πώς μπορούμε να προετοιμάσουμε τη θετική αποδοχή αυτών των παιδιών στο γενικό σχολικό πλαίσιο.

3.1. Παράγοντες Που Επηρεάζουν Τις στάσεις Τυπικά Αναπτυσσόμενων Παιδιών Απέναντι Στα Παιδιά Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στο παρελθόν έχει φανεί πως πολλά παιδιά στα γενικά σχολεία δεν αλληλεπιδρούν

αποτελεσματικά με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς δεν γνωρίζουν αρκετά για τις διάφορες αναπηρίες ούτε για τις εκπαιδευτικές προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποιοι συμμαθητές τους (Ralli, Margeti, Doudoni, Panteleimidou, Rozou & Evaggelou, 2011: 233). Η σωστή ενημέρωση και η εκπαίδευση των παιδιών αναφορικά με όλο το φάσμα των αναπηριών θα μπορούσε να παίξει ρόλο στη διαμόρφωση ή την αλλαγή της στάσης τους προς τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kofidou & Mantzikos, 2016: 4).

Άλλοι παράγοντες που έχουν να κάνουν με τη θετική ή αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η ηλικία, το φύλο, καθώς και η ύπαρξη ή έλλειψη εμπειρίας και πρότερης συναναστροφής με αυτά τα παιδιά (Gash, 1996: 286· Nikolaraizi & Reybekiel, 2001: 167). Για παράδειγμα στην έρευνα του Gash (1996: 286) φάνηκε πως τόσο η ηλικία των παιδιών όσο και το φύλο μπορούν να συμβάλλουν στη διαφορετική στάση τους απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 305 παιδιά τα οποία πήγαιναν στο δημοτικό σχολείο. Αρχικά τους ζητήθηκε να δηλώσουν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη συναναστροφή τους – τώρα και στο παρελθόν – με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια τα παιδιά συμμετείχαν στην παρέμβαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο ήταν βασισμένο σε κονστрукτιβιστικές ιδέες. Τα αποτελέσματα του προγράμματος, τα οποία περιελάμβαναν τόσο την αύξηση ορισμένων θετικών στάσεων όσο και τη μείωση της συμπάθειας για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, έδειξαν μια γενική μείωση της προκατάληψης των μαθητών προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η οποία συμπεριλαμβάνει τη μείωση εχθρικών συμπεριφορών - όπως είναι η κοροϊδία - προς αυτά τα παιδιά. Επίσης, μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση τα παιδιά με ειδικές ανάγκες φαίνονταν λιγότερο “ιδιαίτερα” και “άξια συμπάθειας” απ' ό,τι πριν. Από την άλλη, τα παιδιά της τετάρτης τάξης έδειξαν να γίνονται λιγότερο κοινωνικά απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ τις ίδιες απόψεις συμμερίζονταν έντονα και τα αγόρια της έκτης δημοτικού. Επιπροσθέτως, τα αγόρια και οι μαθητές της δευτέρας τάξης μείωσαν τις θετικές λέξεις που χρησιμοποιούσαν νωρίτερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η πρότερη συναναστροφή μαθητών γενικών σχολείων με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει φανεί άλλοτε βοηθητική κι άλλοτε μη βοηθητική αναφορικά με τη θετική στάση τους απέναντι σ' αυτά τα παιδιά. Για παράδειγμα στην

έρευνα των Nikolaraizi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou και Riall (2005: 101) βρέθηκε πως παιδιά προσχολικής ηλικίας που είχαν προηγούμενη εμπειρία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είχαν πιο θετική στάση απ' αυτά που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Άρα στη συγκεκριμένη έρευνα η πρότερη εμπειρία φαίνεται να λειτούργησε θετικά προς τη θετική στάση των συμμετεχόντων.

Μια άλλη έρευνα των US Centers for Disease Control and Prevention (2013: χ.σ.), έδειξε πως όχι μόνο η συναναστροφή αλλά και η απλή συνύπαρξη με ανθρώπους με αναπηρίες μπορεί να οδηγήσει στη μείωση της προκατάληψης και να εμποδίσει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την κατάθλιψη που ενδεχομένως βιώνουν τα άτομα με αναπηρίες. Στην έρευνα αυτήν συμμετείχαν 1520 παιδιά ηλικίας 7 έως 16 χρονών. Αξιολογήθηκαν οι στάσεις τους απέναντι στα άτομα με αναπηρίες και ρωτήθηκαν για την επαφή τους με αυτά και για τα συναισθήματα άγχους ή ενσυναίσθησης που ενδεχομένως ένιωθαν προς αυτά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά τα οποία έρχονταν σε πιο άμεση επαφή με τα άτομα με αναπηρίες είχαν λιγότερο άγχος προς αυτά και έτσι εμφάνιζαν και πιο θετικές στάσεις προς αυτά. Σημαντικό εύρημα ήταν πως και η έμμεση επαφή με τα παιδιά με αναπηρίες φάνηκε να μετριάζει το άγχος τους και να αυξάνει την ενσυναίσθησή τους προς αυτά. Για παράδειγμα φάνηκε πως και μόνο η παρατήρηση άλλων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν με άτομα με αναπηρίες ή η επίγνωση φιλίας παιδιών με άτομα με αναπηρίες οδηγούσε στη βελτίωση των στάσεων των παιδιών. Τα γενικότερα συμπεράσματα της έρευνας ήταν πως η καθημερινή επαφή των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με αναπηρίες ήταν πολύ σημαντική τόσο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση πολλών αρνητικών στάσεων οι οποίες είναι συχνά εσωτερικευμένες και δε φαίνονται, ενώ τα μόνιμα οφέλη της φάνηκαν στην τάση των παιδιών με αναπηρίες να τα πηγαίνουν καλύτερα σε πολλούς τομείς της ζωής τους.

Αντίθετα αποτελέσματα έδωσε η έρευνα των Nikolaraizi και Reybekiel (2001: 167) αναφορικά με τη στάση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών - τα οποία είχαν πρότερη επαφή με παιδιά με αναπηρίες - προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντικείμενο της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών γενικών σχολείων προς κωφά παιδιά, τυφλά παιδιά ή παιδιά που μετακινούνται με τη χρήση αναπηρικού αμαξιδίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 229 μαθητές από την Ελλάδα και 234 μαθητές από το Ηνωμένο Βασίλειο οι οποίοι φοιτούσαν στην πέμπτη κι έκτη

δημοτικού. Τα παιδιά συμπλήρωσαν μία κλίμακα η οποία μετρούσε μεταξύ άλλων την προηγούμενη και την τωρινή επαφή τους με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πρότερη εμπειρία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν επηρεάζει το ίδιο όλους, ενώ ο παράγοντας της κουλτούρας έπαιξε σημαντικό ρόλο στα αποτελέσματα (Nikolarazi και Reybekiel, 2001: 167).

Παρά το γεγονός πως όλα τα παιδιά είχαν θετική στάση και για τις τρεις κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα παιδιά από την Ελλάδα φάνηκαν να είναι πιο θετικά από τα παιδιά στην Αγγλία. Από την άλλη, τα παιδιά στην Ελλάδα που φοιτούν σε γενικά σχολεία στα οποία υπάρχουν τμήματα ένταξης είχαν πιο αρνητική στάση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν σε αντίστοιχα σχολεία στην Αγγλία. Οι Έλληνες μαθητές που είχαν προηγούμενη επαφή με κωφά παιδιά είχαν πιο αρνητική στάση γι' αυτά σε σχέση με τους μαθητές της Αγγλίας που είχαν αντίστοιχη προηγούμενη εμπειρία. Το φύλο διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο, καθώς τα κορίτσια φάνηκαν πως ήταν γενικά πιο θετικά από τα αγόρια. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες είχαν επιφανειακές θετικές στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς εξέφρασαν κυρίως κοινωνική και συναισθηματική ανησυχία γι' αυτά αλλά δεν έδειχναν πρόθυμα να αλληλεπιδράσουν πραγματικά με αυτά. Προφανώς η έρευνα έδωσε και κάποια βασικά στοιχεία για περαιτέρω διερεύνηση των κοινωνικο-πολιτιστικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων τα οποία ενδεχομένως έπαιξαν ρόλο στις απαντήσεις τους (Nikolarazi και Reybekiel, 2001: 167).

Μια άλλη έρευνα η οποία επίσης μελέτησε την επιρροή του παράγοντα της κουλτούρας στις απαντήσεις μαθητών αναφορικά με στη στάση τους προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αυτή των Nikolarazi και συνεργατών (2005: 101). Στην έρευνα συμμετείχαν 196 παιδιά προσχολικής νηπιακής ηλικίας από την Ελλάδα και τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Τα παιδιά συμπλήρωσαν την κλίμακα Acceptance Scale for Kindergartners-Revised (ASK-R) και στη συνέχεια απάντησαν σε ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τόσο τα παιδιά στην Ελλάδα όσο και στην Αμερική αποδέχονταν τους συνομήλικους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άρα ο παράγοντας της κουλτούρας δεν στάθηκε αρκετός για να δώσει διαφορετικές απαντήσεις μεταξύ των συμμετεχόντων από Ελλάδα κι Αμερική. Αυτό που αξίζει να αναφερθεί ήταν η διαφορά του ποσοστού συμμετοχής των παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες που βρέθηκε ανάμεσα στις δύο χώρες. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε πως στην Ελλάδα είναι ιδιαιτέρως μικρά τα ποσοστά των παιδιών με ειδικές ανάγκες που φοιτούν σε γενικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντίθετα με την Αμερική που τα ποσοστά αυτά είναι πολύ μεγαλύτερα. Επισημάνθηκε πως η μη υψηλή εκπροσώπηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο δεν είναι σίγουρα προς το συμφέρον της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και προς το συμφέρον των παιδιών που πρέπει να έχουν ρεαλιστικές αντιλήψεις, λιγότερους φόβους και μη επιφανειακή θετική στάση για τα άτομα με αναπηρίες.

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να παίζει ρόλο στις θετικές ή αρνητικές στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προς τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κι αυτός της γνώσης σχετικά με το παιδί που φέρει την αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα των Laws και Kelly (2005: 79) μετρήθηκαν οι στάσεις και οι τάσεις φιλίας 202 παιδιών ηλικίας 9 έως 12 χρονών από δημοτικά σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου προς τους συνομήλικους τους με γνωστικές ή σωματικές αναπηρίες. Διερευνήθηκε το κατά πόσο η γνώση σχετικά με τις αναπηρίες επιδρά στη στάση των παιδιών προς τα παιδιά με αναπηρίες. Πριν από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κάποια παιδιά είχαν λάβει μια περιγραφή είτε ενός παιδιού με εγκεφαλική παράλυση είτε ενός παιδιού με σύνδρομο Down. Επίσης, αξιολογήθηκαν οι τάσεις δημιουργίας φιλίας των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προς το περιγραφόμενο παιδί με αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η παροχή πληροφοριών για τα παιδιά με αναπηρίες μπορεί να επηρεάσει τη στάση των παιδιών προς τα παιδιά με αναπηρίες. Για παράδειγμα, θετικές στάσεις προς την νοητική καθυστέρηση δόθηκαν από τα παιδιά που είχαν λάβει περιγραφή για το σύνδρομο Down. Πιο αρνητικές στάσεις προς τη σωματική αναπηρία δόθηκαν από τα παιδιά που τους δόθηκε περιγραφή για την εγκεφαλική παράλυση. Προθέσεις φιλίας καταγράφηκαν μόνο προς τα παιδιά με σωματική αναπηρία. Αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που δείχνουν πως τα παιδιά έχουν πιο αρνητική στάση προς τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (Clunies-Ross & Thomas, 1986, Bagley & Green's, 1981 όπως αναφέρθηκαν στο Laws & Kelly, 2005: 93). Ο παράγοντας του φύλου φαίνεται να έπαιξε ρόλο στον τρόπο που γίνονταν αποδεκτές οι πληροφορίες για τα παιδιά με αναπηρίες καθώς τα κορίτσια φάνηκαν να είναι πιο ευαίσθητα στις περιγραφές από ότι τα αγόρια. Τα κορίτσια έδωσαν παρόμοιες απαντήσεις με τα αγόρια αναφορικά με την νοητική καθυστέρηση και τις δυσκολίες στη

συμπεριφορά όμως είχαν πιο θετικές στάσεις προς τη σωματική αναπηρία σε σχέση με τα αγόρια (Laws & Kelly, 2005: 93).

Επιπροσθέτως, ας μην ξεχνούμε πως τόσο οι αντιλήψεις των γονέων των μαθητών σε γενικά σχολεία όσο και η γενικότερη ανατροφή/αγωγή που θα πάρουν από το σπίτι, από το σχολείο, από τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο (Nikolarazi et al., 2005: 116) παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων των παιδιών απέναντι σε συνομήλικους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια τέτοια υπόθεση φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Nikolarazi et al. (2005: 111). Σε αυτήν την έρευνα τα παιδιά φάνηκαν να δίνουν μετριοπαθείς απαντήσεις αναφορικά με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρά το γεγονός ότι η στάση τους ήταν θετική ταυτόχρονα ήταν και επιφανειακή. Χρησιμοποιούσαν φράσεις όπως “Θα ήταν καλό” ή “Θα ήταν ευγενικό” τις οποίες προφανώς άκουσαν από ενήλικες και τις υιοθέτησαν. Αυτό δείχνει πως η ανατροφή και η γενικότερη εκπαίδευση μπορεί να κάνει ένα παιδί να εκφράζεται θετικά για ένα ζήτημα, χωρίς όμως να υπάρχει η βεβαιότητα της συνειδητοποιημένης θετικής στάσης από την πλευρά του παιδιού.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών είναι πολλά, διαφορετικά και συγκεχυμένα αναφορικά με το ποιοι παράγοντες και υπό ποιες συνθήκες παίζουν ρόλο στη θετική ή στην αρνητική στάση των παιδιών απέναντι στους συνομήλικους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διάφορες έρευνες καταδεικνύουν πως ένας παράγοντας όπως για παράδειγμα η πρότερη συναναστροφή μαθητών γενικών σχολείων με συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί σε μια ομάδα μαθητών να λειτουργήσει θετικά και σε άλλη αρνητικά (Nikolarazi & Reybekiel, 2001: 167· US Centers for Disease Control and Prevention, 2013: χ.σ.). Συνεπώς ένας συγκεκριμένος παράγοντας δεν επιδρά πάντα σε διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων και σε διαφορετικά πλαίσια με τον ίδιο τρόπο.

Αυτό που μπορούμε να αποφανθούμε με βεβαιότητα είναι πως ο παράγοντας της σωστής και επαρκούς ενημέρωσης είναι πάντα ο πρώτος και κύριος παράγοντας σωστής εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Kofidou & Mantzikos, 2016: 4). Οφείλουν να είναι ενημερωμένοι και επαρκώς καταρτισμένοι καταρχάς οι εκπαιδευτικοί που είναι οι κύριοι εφαρμοστές και ρυθμιστές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Vlachou, 2006: 39). Έπειτα δικαιούνται επαρκή ενημέρωση οι γονείς των

παιδιών καθώς και το δικαίωμα να συμμετέχουν και να βοηθούν το εκπαιδευτικό έργο όπου κρίνεται απαραίτητο κι ωφέλιμο (Vlachou, Karadimou & Koutsogeorgou, 2016: 384). Τέλος, πρέπει να ενημερωθούν και να εκπαιδευτούν επαρκώς τα ίδια τα παιδιά που γίνονται αποδέκτες των εκπαιδευτικών μεθόδων και τα οποία καλούνται να συμμετέχουν ενεργά στο εκπαιδευτικό όραμα των εκπαιδευτικών τους (Ralli et al. 2011: 233).

Κεφάλαιο 4

Αντιλήψεις Παιδιών Στην Ελλάδα Για Τα Παιδιά Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Και Ο Ρόλος Των Εκπαιδευτικών Στη Διαμόρφωση Κοινωνικών Σχέσεων

Το 2003 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής δημιούργησε κι εξέδωσε μια έκθεση για την προαγωγή της συμμετοχικής εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία. Δεκαπέντε ευρωπαϊκές χώρες συμμετείχαν στο πρόγραμμα μελέτης και αναθεώρηση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία και ανάμεσα σ' αυτές ήταν και η Ελλάδα. Κατά βάση το πρόγραμμα στόχευσε “στην παρουσίαση, την ανάλυση, την περιγραφή και τη διάδοση αποτελεσματικών πρακτικών στις τάξεις συνεκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορέσουν οι Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί να το εφαρμόσουν ευρέως στις τάξεις τους” (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003, σελ. 6).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχεί η πεποίθηση πως τα τμήματα ένταξης είναι οι πιο ενδεδειγμένες μονάδες προώθησης ακαδημαϊκής και κοινωνικής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θεωρούνται οι βασικοί υπεύθυνοι για τη μόρφωση και τη “διαχείριση” αυτών των παιδιών (Vlachou, 2006: 39). Συχνά οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων προτιμούν να μείνουν με λιγότερα παιδιά εντός της τάξης για να

κάνουν “ανενόχλητοι” το μάθημα τους, στέλνοντας τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κάνουν το δικό τους μάθημα, με άλλο εκπαιδευτικό εκπαιδευτικό, σε διαφορετικό χώρο (Vlachou, 2006: 41). Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως τα τμήματα ένταξης στο ελληνικό γενικό σχολικό πλαίσιο παρέχουν αποτελεσματικά εφόδια στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Wade, Moore & Berdousi, 1995: 17), όμως πρέπει να επισημανθεί πως η προσφορά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αν και αποτελεσματική δεν είναι πάντα βοηθητική στην ορθή εφαρμογή της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Κι αν δεν εφαρμόζεται σωστά η συμπεριληπτική εκπαίδευση τότε οι μαθητές ενδέχεται να μην είναι σε θέση να βελτιώσουν ούτε την ακαδημαϊκή, ούτε την κοινωνική επίδοσή τους (Vlachou, 2006: 40).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί για ακόμη μια φορά αυτό που αναφέρθηκε και νωρίτερα, ότι δηλαδή πολύ σημαντικό ρόλο στη σωστή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παίζουν τόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και η ουσιαστική κοινωνική συναναστροφή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους στο γενικό σχολικό πλαίσιο (Vlachou, 2006: 40). Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία βλέπουμε πως έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες να διερευνηθούν οι στάσεις των μαθητών ή των εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μελέτη αυτών μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τις κοινωνικές τους συναναστροφές στο ελληνικό γενικό σχολικό πλαίσιο (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008: 201· Kofidou & Mantzikos, 2016: 4· Nikolaraizi & Reybekiel, 2001: 167).

Η έρευνα της Κυπριωτάκη (2007: 204) διερευνούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 192 εκπαιδευτικοί από τους τέσσερις νομούς της Κρήτης οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν δυο κλίμακες 5 διαβαθμίσεων. Η μία κλίμακα μετρούσε τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ενσωμάτωση των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο “κοινό” νηπιαγωγείο, ενώ η άλλη κλίμακα εκτιμούσε την ετοιμότητα των νηπιαγωγών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ένταξης των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο “κοινό” νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως παρ' όλο που οι νηπιαγωγοί ήταν θετικά προδιατεθειμένοι

στην ένταξη και την ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο, εντούτοις ένωσαν απροετοίμαστοι ν' ανταποκριθούν στις όποιες προκλήσεις θα συναντούσαν εντός των νηπιαγωγείων και θεωρούσαν την επιπλέον κατάρτιση και εμπειρία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαραίτητες. Ακόμη, είχε ενδιαφέρον το γεγονός πως οι νηπιαγωγοί που είχαν περισσότερη εμπειρία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ένωσαν λιγότερο καταρτισμένοι και έτοιμοι να ανταποκριθούν στην ορθή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Προκειμένου λοιπόν να εφαρμοστεί σωστά η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρέπει οι – ειδικά καταρτισμένοι και μη – εκπαιδευτικοί να μπουν στη διαδικασία να τολμήσουν, ξεπερνώντας ανασφάλειες, αναστολές, προκαταλήψεις και προσπαθώντας για το καλύτερο δυνατό.

Σε μια άλλη έρευνα, αυτή των Kyriotaki και Manolitsis (2010: 269) ζητήθηκαν αξιολογήσεις για την ανίχνευση παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της εγκυρότητας της αρχικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση παιδιών με ΔΕΠ-Υ, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών όπως το φύλο του παιδιού, η μόρφωση των γονέων και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, η ακαδημαϊκή και κοινωνική επίδοση των παιδιών με τη σχολική αίθουσα, καθώς και η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί ορίζουν πολύ περισσότερους μαθητές με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τους αριθμούς που αναμένονται με βάση την μέχρι τώρα τυποποιημένη κλίμακα βαθμολόγησης της διαταραχής. . Πιθανή αιτία για το παραπάνω αποτέλεσμα θα μπορούσε να είναι η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαταραχή (Kyriotaki & Manolitsis (2010: 276).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να ορίζουν περισσότερο αγόρια παρά κορίτσια με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα – κάτι που αναμενόταν καθώς είναι κοινό αποτέλεσμα σε παρόμοιες έρευνες - ενώ ήταν λιγότερο ακριβείς στις ταυτοποιήσεις τους για τα αγόρια σε σχέση με αυτές που έδωσαν για τα κορίτσια, ιδιαίτερα στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Αυτό ενδεχομένως να συνδέεται και πάλι με την έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών

σχετικά με τη διαταραχή ΔΕΠ-Υ και τη μη σωστή αξιολόγηση των παιδιών σε πρότερο στάδιο (σε μικρότερη τάξη). Έτσι ίσως να παραμένουν αδιάγνωστα κάποια παιδιά τα οποία θα εντοπισθούν αργότερα, σε μεγαλύτερες τάξεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας πάντως έδειξαν πως η τάξη των μαθητών δεν ήταν παράγοντας που επηρέασε τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών.

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους καθώς και η ποιότητα της σχέσης των εκπαιδευτικών με το κάθε παιδί έπαιξε ρόλο στις αξιολογήσεις τους. Με άλλα λόγια η κοινωνική συμπεριφορά του κάθε παιδιού εντός σχολικού πλαισίου συνέβαλε με τον δικό της τρόπο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Οι παράγοντες που επηρέασαν τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (φύλο και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών) θα μπορούσαν να θεωρηθούν εν δυνάμει προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που αξιολογούνται. Οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες οδηγούν σε μη ρεαλιστικές αξιολογήσεις μαθητών και στην κατηγοριοποίηση τους σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε λειτουργούν σίγουρα προς το συμφέρον της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της σωστής εφαρμογής της εντός γενικού σχολικού πλαισίου (Kypriotaki & Manolitsis, 2010: 277).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση των Kofidou και Mantzikos (2016: 4) συνέβαλλε μοναδικά στην εξαγωγή συνολικών συμπερασμάτων τόσο για τις στάσεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών προς τα άτομα με αναπηρίες, καθώς συγκέντρωσαν δεδομένα διαφόρων παρόμοιων ερευνών. Η ανασκόπηση τους έδειξε πως τόσο οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών για την αναπηρία αλλά και τους ανάπηρους είναι άλλοτε θετικές κι άλλοτε αρνητικές. Επίσης, η βιβλιογραφική ανασκόπηση, έδειξε άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική στάση προς την αναπηρία και τους ανάπηρους από τη μεριά των εκπαιδευτικών, ενώ τα παιδιά φαίνεται πως έχουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στις 'φανερές' αναπηρίες από ότι στις λιγότερο 'φανερές'. Τα παιδιά φαίνεται να επηρεάζονται και να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους αρχικά μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, κατόπιν από το σχολικό και το φιλικό και ύστερα από τις εμπειρίες που αποκτούν. Καλούνται – όπως και οι εκπαιδευτικοί – να στηρίξουν την ένταξη παιδιών με

αναπηρίες τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία μέσω της απόκτησης ευρύτερης γνώσης για όλο το φάσμα των αναπηριών.

Μια έρευνα που αφορούσε τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών προς τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις κοινωνικές τους σχέσεις, ήταν αυτή των Soulis, Georgiou, Dimoula και Rapti, (2016: 770), μέσω της οποίας έγινε μια προσπάθεια καταγραφής των αντιλήψεων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες. Οι 2683 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν πως διαθέτουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως την ίδια στιγμή δε φάνηκαν να είναι υπέρμαχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα μια σειρά παραγόντων φαίνεται πως επηρέασε τη στάση των μαθητών των γενικών σχολείων απέναντι στους συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: η ηλικία τους, το φύλο τους, η προηγούμενη εμπειρία τους με άτομα με ειδικές ανάγκες και οι πληροφορίες που έλαβαν από το σπίτι τους σχετικά με τις αναπηρίες.

Η έρευνα των Kalyva και Agalioti (2009: 213) διερευνούσε το κατά πόσο η επαφή τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με παιδιά με σωματική αναπηρία μπορούσε να επηρεάσει την κατανόηση τους και τη στάση τους προς την ένταξη των παιδιών με σωματικές αναπηρίες στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Τα 60 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν στην έκτη δημοτικού. Τα μισά είχαν επαφή με κάποιο παιδί με σωματική αναπηρία και τα άλλα μισά δεν είχαν. Συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο μετρούσε την κατανόηση των αναπηριών και ένα ακόμη το οποίο μετρούσε τις στάσεις τους προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά τα οποία είχαν επαφή με ένα παιδί με σωματική αναπηρία είχαν καλύτερη κατανόηση των συναισθηματικών και κοινωνικών προκλήσεων που είχε να αντιμετωπίσει το παιδί με σωματική αναπηρία, καταρχάς εξαιτίας του γεγονότος ότι είχε την αναπηρία. Επίσης, τα παιδιά τα οποία είχαν επαφή με παιδί με σωματική αναπηρία είχαν μια πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη των παιδιών αυτών στο γενικό σχολικό πλαίσιο σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν επαφή με κάποιο παιδί με σωματική αναπηρία. Για άλλη μια φορά αναδεικνύεται μέσω μιας έρευνας πόσο σημαντική είναι η επαφή των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με παιδιά με αναπηρίες για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Άλλη μια αξιολογη έρευνα στον τομέα μελέτης κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των συνομηλίκων τους στο ελληνικό γενικό σχολικό πλαίσιο είναι αυτή του Ευκαρπίδη (2015: 19) η οποία αποτέλεσε και το θέμα της διδακτορικής του διατριβής. Σ' αυτή την έρευνα μελετήθηκαν λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια και στους συμμαθητές τους στο δημοτικό σχολείο. Η βασική υπόθεση του Ευκαρπίδη (2015: 19) ήταν πως οι μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια θα είχαν δυσμενή κοινωνική θέση εντός γενικού σχολικού πλαισίου σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Πράγματι, τα αποτελέσματα έδειξαν, μεταξύ άλλων, πως η κοινωνική θέση των μαθητών με ήπια νοητική ανεπάρκεια ήταν δυσμενής, καθώς συχνά βίωναν από τους συνομηλίκους τους την απόρριψη, την περιθωριοποίηση και την έλλειψη αποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές φάνηκε πως στην κοινωνιομετρική κατάταξη (μετά την εφαρμογή κοινωνιομετρικού ερωτήματος εντός σχολικού πλαισίου) είχαν θέσεις απορριπτόμενων ή παραμελημένων. Το συγκεκριμένο ερευνητικό αποτέλεσμα έρχεται να επισφραγίσει μια σειρά παρόμοιων αποτελεσμάτων από παλιότερες έρευνες στις οποίες διαφαίνεται πως η αποδοχή μαθητών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς από τους συνομηλίκους τους είναι ιδιαιτέρως δύσκολη (Baker, 2007 όπως αναφέρθηκε στον Ευκαρπίδη, 2015: 246). Ο βασικός λόγος απόρριψης των μαθητών με ήπια νοητική ανεπάρκεια από τους συνομηλίκους τους φάνηκε πως ήταν η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την ήπια νοητική ανεπάρκεια τους.

Τέλος, η έρευνα των Noula, Cowan και Govaris (2015: 47) μελετούσε τις σχέσεις παιδιών και εκπαιδευτικών όχι με μαθητές που είχαν κάποια αναπηρία, αλλά με μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικό κοινωνικό – και όχι μόνο – περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μια προσπάθεια παρατήρησης των σχέσεων παιδιών Ρομά σε ένα δημοτικό σχολείο μιας πόλης της Κεντρικής Ελλάδας με τους συνομηλίκους τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Πρόκειται για μια εθνογραφική μελέτη περίπτωσης για την ολοκλήρωση της οποίας οι ερευνητές πέρασαν 5 εβδομάδες εντός σχολικού πλαισίου, αποτελώντας ουσιαστικά μέλη της σχολικής κοινότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είχε ως αποτέλεσμα την πλήρη και ίση συμμετοχή των παιδιών Ρομά στις δραστηριότητες τόσο εντός όσο και εκτός τάξης. Πιο συγκεκριμένα τα αγόρια Ρομά έκαναν κανονικά παρέα με τα υπόλοιπα αγόρια του σχολείου και είχαν καλές συναναστροφές τόσο με τα αγόρια

όσο και με τα κορίτσια του σχολείου, ήταν δημοφιλή και σημείωναν υψηλά επιτεύγματα εντός σχολείου. Τα κορίτσια δεν είχαν τόσο στενές σχέσεις με άλλα κορίτσια γιατί είτε απουσίαζαν συχνά είτε είχαν διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανησυχίες από τα υπόλοιπα κορίτσια (Noula, Cowan & Govaris, 2015: 60).

Σημαντικό – αρνητικό - ρόλο στις σχέσεις των παιδιών Ρομά με τους συμμαθητές τους φάνηκε να παίζει το οικογενειακό περιβάλλον το οποίο δε βοηθούσε στη δημιουργία σταθερών σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

Οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς ήταν καλές τόσο εντός όσο και εκτός τάξης. Ειδικά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος λόγω της έντονης κοινωνικότητας τους είχαν καλύτερες επαφές με τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Είχαν καλή σχέση και με τον διευθυντή ο οποίος τους δεχόταν διαρκώς στο γραφείο, τους ήξερε με τα μικρά τους ονόματα, άκουγε τα παράπονα τους και τους βοηθούσε να λύνουν τις παρεξηγήσεις με τους συμμαθητές τους μέσω του διαλόγου (Noula, Cowan & Govaris, 2015: 61).

Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως οι έρευνες που αφορούν τις στάσεις των μαθητών αναφορικά με τους συνομηλικούς τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες έχουν λάβει χώρα σ' ελληνικά σχολεία δίνουν παρόμοια αποτελέσματα με έρευνες που διενεργήθηκαν σε σχολεία και πληθυσμούς άλλων χωρών. Οι μαθητές συνήθως εκφράζουν θετικές στάσεις για τους συνομηλικούς τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικά εάν έχουν ήδη την εμπειρία επαφής με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kalyva & Agaliotis, 2009: 213) όμως δεν είναι πάντα πρόθυμοι να τους συναναστραφούν και να δημιουργήσουν θετικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Συνήθως, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καταλήγουν περιθωριοποιημένα εντός γενικού σχολικού πλαισίου (Ευκαρπίδης, 2015: 246). Τα αποτελέσματα των προαναφερθεισών ερευνών θα ήταν καλό να επιστήσουν την προσοχή των ερευνητών στη δυσκολία σωστής και ολοκληρωμένης εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διάφορα γενικά σχολεία, διαφόρων χωρών εξαιτίας των δυσμενών κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συνομηλικούς τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς. Αναγνωρίζοντας τους λόγους και τους παράγοντες που κάνουν αυτές τις σχέσεις δυσμενείς, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να έρθουν πιο κοντά στη λήξη της δυσμένειας και στη σταδιακή βελτίωση

αυτών των σχέσεων.

Κεφάλαιο 5

Ορισμός, Συμπτωματολογία Και Κοινωνικές Σχέσεις Παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ο αυτισμός είναι μια σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή η οποία μέχρι το 2013 κατατασσόταν στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών με βάση το DSM-IV (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών – Τέταρτη Έκδοση) (Γενά, 2017: 41). Με την 5η έκδοση του DSM ήρθε η κατάργηση του όρου “Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές” και η αντικατάσταση του από τη μία και μόνο διαταραχή με όνομα “Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος” (Γενά, 2017: 45).

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος έχει ευρεία συμπτωματολογία και συχνά τα συμπτώματα της διαχωρίζονται σε ελλείμματα και πλεονασμούς. Επιγραμματικά σε ό,τι αφορά τις ελλείψεις, κάποιο παιδί που διαγιγνώσκεται με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ενδέχεται να παρουσιάζει έλλειψη συγκέντρωσης και προσοχής, δυσκολίες στον λόγο και την επικοινωνία, δυσκολία στην κοινωνική συναναστροφή και συναισθηματική απάθεια ή υπερβολική αντίδραση σε διάφορα ερεθίσματα, νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες, αδυναμία εκτέλεσης δράσεων και αποχή από παιχνίδια ή έντονη προσκόλληση σε κάποια άλλα (Γενά, 2017: 49). Απ' την άλλη, όσον αφορά τους πλεονασμούς, τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ενδέχεται να παρουσιάσουν στερεοτυπικές αντιδράσεις με σκοπό την αισθητηριακή ή αυτοδιεγερτική λειτουργία και ικανοποίηση, διασπαστικές συμπεριφορές όπως κρίσεις θυμού ή επιθετικότητα, ιδιαίτερες ικανότητες σε τομείς όπως είναι η απομνημόνευση κειμένων ή η επίλυση παιχνιδιών με περίπλοκους (αριθμητικούς) μηχανισμούς, επίμονη προσκόλληση σε ρουτίνες, τελετουργίες και αντίσταση στις αλλαγές (Γενά, 2017: 65).

Η ευρεία συμπτωματολογία της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος και η περιπλοκότητα της θεραπευτικής αντιμετώπισης της αποτελούσαν μέχρι και πριν ορισμένες δεκαετίες ανυπέρβλητα εμπόδια για την αποτελεσματική εκπαίδευση και θεραπεία των παιδιών που λάμβαναν την εν λόγω διάγνωση (Γενά, 2017: 209). Κι όμως – όπως αναφέραμε και νωρίτερα - με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής έρευνας στο πέρασμα των ετών και την σταδιακή εδραίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επικράτησε η αρχή πως όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δυνατότητα για μάθηση κι εξέλιξη, ενώ η έλλειψη προόδου δεν σημαίνει πως το παιδί αδυνατεί να μάθει, αλλά πως δεν αντιμετωπίζεται κατάλληλα από την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς, τους θεραπευτές του (Γενά, 2017:210). Ο Κασίδης (2016:1) εξηγεί πως κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών η ευθύνη είναι μεγάλη τόσο αναφορικά με τη στάση τους προς την παρουσία των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολικό πλαίσιο, όσο και σε σχέση με την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχουν στα παιδιά με ΔΑΦ.

Στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ο αριθμός των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος όλο και αυξάνεται στο γενικό σχολικό πλαίσιο, αλλά οι ανησυχίες παραμένουν αναφορικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό που συχνά υφίστανται αυτά τα παιδιά εντός σχολικού πλαισίου. Τα παιδιά σχολικής και προσχολικής και σχολικής ηλικίας δείχνουν συχνά να μην κατανοούν ή να μην μπορούν να προσεγγίσουν όπως θα ήθελαν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Loukisas & Papoudi, 2016: 64), ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που στο παρελθόν ειδικά τα παιδιά με σημαντική διανοητική διαταραχή – η οποία αποτελεί συνεπακόλουθο της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος - έχουν θεωρηθεί μέχρι και “μη άνθρωποι” από άλλους τυπικά αναπτυσσόμενους ανθρώπους (Milton, 2016: 1403).

Μεγάλο ρόλο στη γενική αντίληψη η οποία θέλει τους ανθρώπους με ΔΑΦ ως “παράξενα” άτομα με “άγνωστη” συμπεριφορά παίζει και ο παράγοντας της κουλτούρας (Hwang & Charnley, 2009: 588). Για παράδειγμα στην έρευνα των Hwang και Charnley (2009: 579) δόθηκε έμφαση στο κατά πόσο και με ποιο τρόπο αντιλήψεις σχετικά με τη ΔΑΦ κάποιων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών οι οποίοι ήταν αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ επηρεάζονταν από την κορεάτικη κουλτούρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η χρήση οπτικών εθνογραφικών τεχνικών οδήγησε σε σημαντική αναδιαμόρφωση των

αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τη ΔΑΦ. Έτσι η ΔΑΦ από μια “άγνωστη” διαταραχή άρχισε να φαντάζει “συνηθισμένη”.

Παρά λοιπόν τα αποθαρρυντικά επιστημονικά δεδομένα τα οποία δείχνουν πως τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος αντιμετωπίζουν μεγάλες κοινωνικές προκλήσεις θα πρέπει να βρεθούν τρόποι τα παιδιά αυτά να βοηθηθούν να ξεπεράσουν τις αναπηρίες τους, να προσαρμοστούν και να ενταχθούν με τους όποιους περιορισμούς τους στην κοινωνία (Milton, 2016: 1404).

Η έρευνα των Humprey και Symes (2010: 77) σε σχολείο της Αγγλίας με δείγμα 120 μαθητών (40 είχαν Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, 40 είχαν δυσλεξία και οι υπόλοιποι 40 δεν είχαν ορισθεί ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) έδειξε πως τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος βίωναν συχνότερα σχολικό εκφοβισμό και δέχονταν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη από γονείς, συμμαθητές και φίλους σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Ίσως το πιο ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας ήταν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να παρέχουν ίση κοινωνική υποστήριξη σε όλους τους συμμετέχοντες, ενώ ο πιο σημαντικός παράγοντας μείωσης του σχολικού εκφοβισμού φάνηκε πως ήταν η κοινωνική υποστήριξη από τους συμμαθητές. Εξάλλου δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είχαν το χαμηλότερο σκορ κοινωνικής υποστήριξης από τους συμμαθητές σε σχέση με τις άλλες δυο κατηγορίες συμμετεχόντων. Με άλλα λόγια, μόνο εάν τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος έχουν την κοινωνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους, θα μπορέσουν ν' αποφύγουν τον κοινωνικό αποκλεισμό εντός γενικού σχολικού πλαισίου καθώς και πολλά συνεπακόλουθα αυτού (για παράδειγμα τον σχολικό εκφοβισμό).

Η έρευνα των McNerney, Hill και Pellicano (2015: 1096) η οποία έγινε επίσης στην Αγγλία το αφορούσε τον τρόπο που οι γονείς με παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος επιλέγουν το σχολικό πλαίσιο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι ερευνητές πήραν συνεντεύξεις όχι μόνο από γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, αλλά κι από τα ίδια τα παιδιά, καθώς κι από εκπαιδευτικούς και σύμβουλους γονέων. Οι απαντήσεις έδειξαν πως οι γονείς βιώνουν ως μεγάλο βάρος και σημαντική ευθύνη την επιλογή σωστού σχολικού περιβάλλοντος για τα παιδιά τους. Συμφώνησαν μαζί με τους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους

γονέων πως το καταλληλότερο περιβάλλον για τα παιδιά θα πρόσφερε διαπαιδαγώγηση, ευελιξία και θα διαπνεόταν από τις αρχές της συμπεριληπτική εκπαίδευσης. Μέσα σε' αυτό οι μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος θα είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν τόσο ακαδημαϊκές γνώσεις όσο και γνώσεις που θα τους ήταν χρήσιμες στο υπόλοιπο της ζωής τους. Εντύπωση προκαλεί το ότι λίγοι από τους ενήλικες συμμετέχοντες ανέφεραν τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών ως σημαντικό παράγοντα επιλογής σχολικού περιβάλλοντος, ενώ απ' την άλλη αυτός ήταν ένας από τους πρωταρχικούς παράγοντες επιλογής σχολείου για τους ανήλικους συμμετέχοντες, όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις τους. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν πόσο διαφορετικές αντιλήψεις μπορούν να έχουν τα ίδια τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε σχέση με όσους θεωρούνται υπεύθυνοι για τη φροντίδα και την εκπαίδευση τους. Ακόμη, υπογραμμίζεται με τον πιο δεικτικό τρόπο πως όσο κι αν εξακολουθεί να υφίσταται η αντίληψη πως τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος δεν ενδιαφέρονται να κοινωνικοποιηθούν, η πραγματικότητα συχνά είναι πολύ διαφορετική.

Διαφωτιστική αναφορικά με τις ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ για κοινωνικοποίηση ήταν η εθνογραφική έρευνα των Kangas, Maatta και Uusiautti (2011: 37) η οποία στόχευε να μελετήσει τόσο την κοινωνική συναναστροφή όσο και τον τρόπο που έπαιζαν τα παιδιά με ΔΑΦ στη Φινλανδία. Στην έρευνα συμμετείχαν 45 παιδιά με ΔΑΦ τα οποία χωρίστηκαν σε 11 ομάδες. Παρατηρήθηκε η συμπεριφορά των παιδιών τόσο σε οργανωμένες όσο και σε δραστηριότητες ελεύθερου παιχνιδιού και τα συμπεράσματα καταγράφηκαν είτε γραπτώς είτε μέσω βίντεο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με ΔΑΦ εμφάνιζαν ποιοτική αδυναμία στην κοινωνική συναναστροφή τους και στην επικοινωνία τους, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα. Από την άλλη φάνηκε πως τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν παρά τις κοινωνικές αδυναμίες τους να αλληλεπιδράσουν και να παίξουν απλά με άλλα παιδιά με ΔΑΦ, για αυτό το λόγο και η αναθεώρηση του σχολικού προγράμματος, προκειμένου τα παιδιά με ΔΑΦ να διδάσκονται νέες κοινωνικές δεξιότητες εντός σχολικού πλαισίου, είναι απαραίτητη.

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των Lord & Garfin (2014: 33) διαφαίνεται η προσπάθεια διαμόρφωσης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων – για παράδειγμα της αυθόρμητης και λειτουργικής γλώσσας -

σε παιδιά και ενήλικες με ΔΑΦ. Επιπροσθέτως, πληθαίνουν οι μελέτες οι οποίες ερευνούν την κοινωνική συμπεριφορά ατόμων με ΔΑΦ τόσο σε дуάδες όσο και σε μεγαλύτερες ομάδες. Οι παραπάνω έρευνες λαμβάνουν υπόψιν τον παράγοντα της δυσκολίας στην επικοινωνία των ατόμων με ΔΑΦ και συχνά επιχειρούν την κατηγοριοποίηση των δυσκολιών των ατόμων με ΔΑΦ ως εξής: Έλλειψη κινήτρου και κοινωνικών δεξιοτήτων, γλώσσα, γνώσεις κι εμπειρίες. Ο εντοπισμός συγκεκριμένων δυσκολιών μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργία συγκεκριμένων παρεμβάσεων για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας των ατόμων με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους τους.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί πως σημαντικό ρόλο στον τρόπο που συμπεριφέρονται και αλληλεπιδρούν τα άτομα με ΔΑΦ παίζει η συμπεριφορά των τυπικά αναπτυσσόμενων ανθρώπων που τα περιβάλλουν (Keeman, Newman, Gray & Rinehart, 2017: 20). Η έρευνα των Keeman, Newman, Gray & Rinehart (2017: 1) ήταν ποιοτική και στόχος της ήταν η μελέτη της σύνδεσης των παιδιών με ΔΑΦ με τα άτομα που τους περιβάλλουν και πιο συγκεκριμένα με τους φροντιστές τους. Στην έρευνα συμμετείχαν φροντιστές 26 παιδιών με ΔΑΦ ηλικίας 7 έως 14 ετών και 23 τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών ηλικίας 7 έως 13 ετών. Οι φροντιστές έδωσαν συνεντεύξεις. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το Disturbances of Attachment Interview προκειμένου να συγκεντρωθούν περιγραφές συμπεριφορών των παιδιών οι οποίες παραπέμπουν σε σύνδεση με τους φροντιστές τους. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε πως ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν κάποιες συμπεριφορές σύνδεσης με τους φροντιστές τους, εντούτοις έδειχναν αδυναμία να χρησιμοποιούν τους φροντιστές τους ως ένα μέσο ασφάλειας και ρυθμιστικής σημασίας στη ζωή τους. Η συγκεκριμένα έρευνα τόνιζε την ανάγκη της ύπαρξης αμοιβαίας σύνδεσης μεταξύ φροντιστών και παιδιών με ΔΑΦ καθώς φάνηκε πως οι παράγοντες της ανταλλαγής και της αμοιβαιότητας των συναισθημάτων καθώς και της αμοιβαίας ρύθμισης αυτών έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων σύνδεσης μεταξύ φροντιστών και παιδιών με ΔΑΦ.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αξίζει να θυμόμαστε πως τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος παρά τις δυσκολίες που βιώνουν, είναι απολύτως ικανά να εκπαιδευτούν και να κοινωνικοποιηθούν. Μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν περίπλοκα τεχνολογικά μέσα (για παράδειγμα ηλεκτρονικό υπολογιστή) και να επικοινωνούν μέσω αυτών (Benford & Standen, 2010: 353), μπορούν να παίξουν και ν'

απολαύσουν τη συναναστροφή τους με άλλα παιδιά μέσω του παιχνιδιού (Conn, 2015: 1192), μπορούν ακόμη και ν' αγαπήσουν (Swinton, 2015: 259). Οι υπόλοιποι τυπικά αναπτυσσόμενοι οφείλουμε ν' αποκωδικοποιήσουμε τις συμπεριφορές τους, προκειμένου να συμβάλλουμε τα μέγιστα στη διευκόλυνση και την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης τους.

Κεφάλαιο 6

Έρευνες Σε Ελληνικό Πληθυσμό Αναφορικά Με Τις Κοινωνικές Σχέσεις Των Παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Αναφορικά με τους μαθητές που διαγιγνώσκονται με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υπάρχει αξιόλογη αλλά ιδιαιτέρως περιορισμένη βιβλιογραφία για τον ελληνικό πληθυσμό.

Η Gena (2006: 541) μελέτησε τις επιπτώσεις της προτροπής και της κοινωνικής ενίσχυσης στην καθιέρωση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών προσχολικής ηλικίας και συμμαθητών τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν τέσσερα παιδιά με ΔΑΦ τα οποία βρισκόνταν σε ένα “κοινό” νηπιαγωγείο με άλλα 12 παιδιά ηλικίας από 3 ετών και 10 μηνών έως 4 ετών και 7 μηνών. Τα παιδιά με ΔΑΦ δέχθηκαν συμπεριφορική αναλυτική παρέμβαση, είτε μόνα τους είτε σε δυάδες είτε σε μικρές ομάδες, πριν και μετά την ένταξη τους στο νηπιαγωγείο, ενώ και οι γονείς τους δέχθηκαν εκπαίδευση και προσπάθησαν να είναι υποστηρικτικοί με τα παιδιά τους προκειμένου αυτά να φτάσουν τους εκπαιδευτικούς στόχους της θεραπευτικής παρέμβασης (Gena, 2006: 545). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν κάτι παραπάνω από θετικά για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους τους (Gena, 2006: 550). Η μελέτη αυτή κατέδειξε τη σημαντικότητα της ύπαρξης κοινωνικής ενίσχυσης σε συνδυασμό με διαδικασίες ώθησης από την πλευρά του δασκάλου, προκειμένου να ξεκινήσουν και ν'

αυξηθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Gena, 2006: 541)

Μια άλλη έρευνα των Stampoltzis, Defingou, Antonopoulou, Kounava και Polychronopoulou (2014: 474) σε ελληνικό πληθυσμό μελετούσε τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών που έχουν ένα ή περισσότερα αδέρφια με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Ακόμη ερευνήθηκαν η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, η αυτοεκτίμηση τους και οι κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς και οι στάσεις των φίλων τους προς τα αυτιστικά αδέρφια τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 22 παιδιά τα οποία είχαν αδέρφια με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, καθώς και 22 μητέρες και 22 πατέρες οι οποίοι έδωσαν κάποιες δημογραφικές πληροφορίες και συμπλήρωσαν δυο ερωτηματολόγια. Οι ανήλικοι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο και έδωσαν απαντήσεις σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως λίγοι από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες αναφορικά με τη σχέση τους με τα αδέρφια τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Η πλειοψηφία των παιδιών ανέφεραν καλές σχέσεις με τα αδέρφια τους αν και παραδέχτηκαν πως υπήρχαν κάποιες αλλαγές στις καθημερινές τους συνήθειες. Είναι σημαντική η παραδοχή αυτών των παιδιών για την ύπαρξη μη αποδοχής των αδελφών τους από τους συνομηλίκους τους. Επίσης, διαφαίνεται η προσωπική τους δυσκολία να έχουν αρκετούς φίλους, να μπορούν να τους φέρνουν στο σπίτι όταν τα αδέρφια τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι επίσης παρόντες στο σπίτι, καθώς και να μπορούν να εξηγούν στους φίλους τους τι ακριβώς αναπηρία έχουν τα αδέρφια τους. Παρ' όλη όμως την ανησυχία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών για μη ενδεχόμενη αποδοχή των ιδίων και της οικογένειάς τους, οι γονείς έδειξαν να μην ανησυχούν για τη συναισθηματική και συμπεριφορική προσαρμογή των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών τους καθώς και για τη γενικότερη κοινωνικοποίηση τους (Stampoltzis et al., 2014).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι δεν υπάρχουν δημοσιευμένες έρευνες στον ελλαδικό χώρο οι οποίες να καταδεικνύουν ποιες είναι οι πραγματικές κοινωνικές σχέσεις των μαθητών τόσο σχολικής όσο και προσχολικής ηλικίας με τους συμμαθητές/συμμαθήτριες τους με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος κι αν αυτές σχετίζονται με τις θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις τους σε σχέση με τα άτομα αυτά.

Κεφάλαιο 7

Η παρούσα έρευνα

Η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στην έλλειψη ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικής με τη μελέτη των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και των κοινωνικών σχέσεων μαθητών και μαθητριών σχολικής και προσχολικής ηλικίας αναφορικά με παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Είναι σημαντικό το ότι η έρευνα θα αναδείξει το κατά πόσο οι συμπεριφορές και οι κοινωνικές συναναστροφές των παιδιών με τυπική ανάπτυξη προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τόσο στο σχολείο όσο και εκτός αυτού, αντανακλούν τις αντιλήψεις τους και τις προθέσεις τους αναφορικά με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης οπότε διερευνά τις αντιλήψεις σε συσχέτιση με τις κοινωνικές συμπεριφορές/επαφές μίας σχολικής τάξης με έναν συμμαθητή τους ο οποίος έχει διαγνωσθεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και γι' αυτό τον λόγο του παρέχεται παράλληλη στήριξη εντός γενικού σχολικού πλαισίου, ενώ δυο φορές τη βδομάδα παρακολουθεί μαθήματα στο τμήμα Ένταξης του γενικού σχολείου που φοιτά.

Μελετάται η σχέση και η αλληλεπίδραση του παιδιού με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος τόσο με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής όσο και με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ άλλων καλούνται να αποσαφηνίσουν κατά πόσο τα παιδιά φέρουν θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στη συνέχεια κατά πόσο αυτές οι αντιλήψεις συνάδουν με τις κοινωνικές συμπεριφορές και συναναστροφές προς το παιδί με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει να διερευνήσει τις πραγματικές αντιλήψεις παιδιών σχολικής ηλικίας αναφορικά με τη συναναστροφή τους με παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, αλλά και να αναδείξει την πιθανή συσχέτιση των θετικών ή αρνητικών αντιλήψεων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με την ύπαρξη καλών

κοινωνικών σχέσεων με παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. Μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρείται η εύρεση απαντήσεων στα ακόλουθα βασικά ερωτήματα: Τα παιδιά σχολικής ηλικίας έχουν θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα για τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος; Οι αντιλήψεις των παιδιών αντιστοιχούν στο είδος των κοινωνικών επαφών που έχουν με τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ; Οι πιθανές θετικές αντιλήψεις των παιδιών σχολικής ηλικίας συνδέονται με καλά ανεπτυγμένες σχέσεις με τα παιδιά; Αντίστοιχα, οι πιθανές αρνητικές αντιλήψεις των παιδιών συνδέονται με την ανυπαρξία κοινωνικών σχέσεων με τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;

Με βάση τη βιβλιογραφία τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη συνήθως δηλώνουν θετικές αντιλήψεις για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ralli et al. 2011: 233), ενώ ακόμη και η έμμεση επαφή με παιδιά με αναπηρίες έχει βρεθεί πως αλλάζει τη στάση των παιδιών προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς το καλύτερο (The US Centers for Disease Control and Prevention, 2013). Από την άλλη σε περιπτώσεις εφαρμογής κοινωνιομετρικού ερωτήματος τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνήθως δεν εμφανίζονται, δηλαδή είναι ανύπαρκτα στις απαντήσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους, κάτι που προκύπτει εξαιτίας της ανύπαρκτης ή δύσκολης κοινωνικής συναναστροφής που έχουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους υπόλοιπους συμμαθητές (Ευκαρπίδης, 2015: 246). Οι θετικές αντιλήψεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι συχνά επιφανειακές και δεν περιλαμβάνουν σκέψεις για αληθινή κοινωνική συναναστροφή και τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ τους (Nikolarazi et al., 2005: 101).

Έτσι λοιπόν, η πρώτη μας υπόθεση είναι πως τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα έχουν θετικές αντιλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (εφόσον έχουν άμεση επαφή και προσωπική εμπειρία με το παιδί με ΔΑΦ στην τάξη) και η δεύτερη μας υπόθεση είναι πως οι απαντήσεις των παιδιών στο Κοινωνιομετρικό Ερώτημα θα αναδείξουν την ανύπαρκτη θέση του συμμαθητή τους ΔΑΦ. Με άλλα λόγια αναμένουμε να δούμε μη συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Εν συνεχεία αναμένουμε πως οι συνεντεύξεις του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης θα

επιβεβαιώσουν την έλλειψη συσχέτισης των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προς το παιδί με ΔΑΦ, ενώ οι απαντήσεις τους θα δώσουν επιπλέον πληροφορίες τόσο για τη σημασία της καλής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με την οικογένεια του παιδιού και με άλλους ειδικούς. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί θα παρέχουν ιδέες για τις δραστηριότητες στις οποίες το παιδί με ΔΑΦ μπορεί ενδοσχολικά να συμμετέχει ώστε να κοινωνικοποιηθεί και παράλληλα θα αναφέρουν τις αντικειμενικές δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζει ένα παιδί με ΔΑΦ στις κοινωνικές του σχέσεις με τους συνομηλίκους του. Τέλος, αναμένουμε πως μέσω της συζήτησης μας με τα παιδιά θα επιβεβαιώσουμε την ορθότητα των ευρημάτων μας τα οποία προήλθαν από το Ερωτηματολόγιο Στάσεων και το Κοινωνιομετρικό Ερώτημα. Παράλληλα θα εντοπιστεί πιθανή διαφοροποίηση αναφορικά με τις δηλωμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές των παιδιών της τάξης προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τον συμμαθητή τους με ΔΑΦ.

Κεφάλαιο 8

Μέθοδος

Στο παρόν κεφάλαιο επεξηγείται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Δίδονται πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία κι επεξηγείται ο τρόπος επεξεργασίας των ποσοτικών δεδομένων και των ποιοτικών ευρημάτων.

8.1. Ερευνητική Διαδικασία

Η έρευνα βασίστηκε στη συλλογή και στην αξιοποίηση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων, για αυτό το λόγο και η μεθοδολογία μας παρουσιάζει τριγωνοποίηση. Μέσω της τριγωνοποίησης επιτυγχάνεται τόσο η απάντηση πολλαπλών, συμπληρωματικών ερωτημάτων, όσο και η ενισχύεται η δυνατότητα σωστής, ολοκληρωμένης ερμηνείας των αποτελεσμάτων (Robson, 2007: 442).

Στην παρούσα μελέτη, η τριγωνοποίηση δεδομένων βοήθησε στη συγκέντρωση μεγαλύτερου όγκου πληροφοριών ώστε να δοθούν πιο πλήρεις και σαφείς απαντήσεις στα υπάρχοντα ερευνητικά ερωτήματα. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση επιλέχθηκε για να διαφανεί το κατά πόσο η αξιοποίηση των ποσοτικών και των ποιοτικών προσεγγίσεων μας οδηγεί σε παρόμοια, ασφαλή συμπεράσματα (Robson, 2007: 207). Με άλλα λόγια θέλουμε να δούμε κατά πόσο οι απαντήσεις των παιδιών αναφορικά με τις στάσεις τους και τις συμπεριφορές τους προς τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τον συμμαθητή τους με ΔΑΦ, οι οποίες αποκτήθηκαν με τη χρήση ποσοτικής προσέγγισης, συμβαδίζουν με τα δεδομένα της ποιοτικής προσέγγισης, δηλαδή τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις και τη συζήτηση που ακολούθησε με τα παιδιά.

Η έρευνα μας χωρίζεται σε δυο στάδια: Στο πρώτο στάδιο συλλέχθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα και στο δεύτερο τα ποιοτικά δεδομένα.

Το πρώτο μέρος της έρευνας έλαβε χώρα σε μια τάξη Τετάρτης Δημοτικού ενός γενικού δημοτικού σχολείου στην Ανατολική Θεσσαλονίκη και διήρκησε δυο διδακτικές ώρες.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης συλλογής δεδομένων δόθηκαν στους μαθητές δύο σετ γραπτών ερωτήσεων, τα οποία κι έπρεπε να απαντήσουν. Το πρώτο ήταν το Ερωτηματολόγιο Στάσεων (Attitude Scale) (Gash, 1996) και το δεύτερο το Κοινωνιομετρικό Ερώτημα (Ευκαρπίδης, 2015).

Δυο μέρες μετά ακολούθησε μια ομαδική συζήτηση με τους μαθητές η οποία ηχογραφήθηκε κι απομαγνητοφωνήθηκε. Η συζήτηση αυτή είχε διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες.

Σε μεταγενέστερο στάδιο δόθηκαν μια σειρά από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις προς απάντηση (συνεντεύξεις) στον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης της τάξης και στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης του παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος.

8.2. Συμμετέχοντες

Η τάξη είχε στο σύνολο της 14 μαθητές αλλά παρόντες στο πρώτο μέρος της έρευνας ήταν οι 11 από τους 14. Στην πρώτη φάση της έρευνας συμμετείχαν 5 αγόρια (45%) και 6 κορίτσια (55%) με μέσο όρο ηλικίας τα 9,5 έτη. Όλα τα παιδιά δήλωσαν πως οι γονείς τους είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, με το 82% να δηλώνουν πως οι γονείς τους είναι κάτοχοι πτυχίου και το 18% να δηλώνουν πως οι γονείς τους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Μεγάλη ποικιλία δόθηκε στην ερώτηση σχετικά με το επάγγελμα των γονέων: “Αστυνομικός”, “οδηγός”, “τεχνίτης”, “ψυχολόγος”, έτσι ώστε να μη διαφαίνεται κάποια επικρατούσα επαγγελματική ιδιότητα.

Κανένα από τα παιδιά που συμμετείχαν στην πρώτη φάση της έρευνας δεν ήταν παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, κατά την πρώτη φάση της έρευνας (συλλογή ποσοτικών δεδομένων) το παιδί με ΔΑΦ απουσίαζε από τον χώρο της τάξης. Δυο μέρες μετά, κατά τη διεξαγωγή και την ηχογράφιση της συζήτησης με τα παιδιά, το παιδί με ΔΑΦ ήταν παρών στην τάξη, ενώ είχαν επιστρέψει και τα άλλα δυο παιδιά που απουσίαζαν. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης λοιπόν ήταν παρόντες και οι 14 μαθητές της τάξης.

Οι δυο εκπαιδευτικοί οι οποίοι έδωσαν συνεντεύξεις ήταν ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης. Και οι δυο εκπαιδευτικοί ήταν παρόντες στη διεξαγωγή της έρευνας, τόσο κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τα παιδιά, όσο και κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης.

Ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής, 45 ετών, είναι ο βασικός υπεύθυνος για τη διδασκαλία των καθημερινών μαθημάτων κι έχει επαφή με το παιδί με ΔΑΦ όλες τις διδακτικές ώρες της εβδομάδας, με εξαίρεση δύο διδακτικές ώρες την εβδομάδα κατά τις οποίες το παιδί με ΔΑΦ κάνει μάθημα στο τμήμα ένταξης με τον ειδικό παιδαγωγό.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, 30 ετών, έχει αναλάβει την καθημερινή εκπαιδευτική υποστήριξη του παιδιού και βρίσκεται στο πλάι του τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.

8.3. Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία. Έγινε χρήση της κλίμακας The Attitude Scale (Gash, 1996: 296) για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών αναφορικά με τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και χρήση Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος (Ευκαρπίδης, 2015: 290) για την διερεύνηση κι ανάδειξη των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών.

8.3.1. The Attitude Scale – Ερωτηματολόγιο Στάσεων

Το συγκεκριμένο “Ερωτηματολόγιο Στάσεων” αποτελούνταν από 20 ερωτήσεις για το τι θα έκαναν τα παιδιά αν υποθέσουμε πως ένα νέο παιδί με ειδικές ανάγκες ερχόταν στην τάξη το οποίο “είτε δεν βλέπει καλά, είτε δεν ακούει καλά, είτε δεν μπορεί να περπατήσει, είτε μαθαίνει πιο αργά”. Πιο συγκεκριμένα το Ερωτηματολόγιο Στάσεων περιείχε ερωτήσεις όπως: “Θα του/της χαμογελούσες την πρώτη μέρα;”, “Θα τον/την έκανες τον/την καλύτερο/η σου φίλο/η;”, “Θα σ’ ένοιαζε εάν άλλα παιδιά έκαναν πλάκα σ’ αυτό το παιδί με τις ειδικές ανάγκες;”, “Πιστεύεις ότι το παιδί με τις ειδικές ανάγκες μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά μ’ εσένα;”.

Για κάθε μια απ' αυτές τις ερωτήσεις τα παιδιά έπρεπε ν' απαντήσουν σε μια κλίμακα 3 διαβαθμίσεων επιλέγοντας είτε ν' απαντήσουν "Ναι" (0), είτε "Μερικές φορές" (1), είτε "Όχι"(2). Προκειμένου το εν λόγω ερωτηματολόγιο να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά και δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δύο Έλληνες προκειμένου να διαπιστωθεί ότι η ελληνική μετάφραση ήταν σαφής και κοντά στο πρωτότυπο αγγλικό κείμενο. Στην ελληνική εκδοχή της κλίμακας οι ερωτήσεις παρέμειναν ίδιες στον αριθμό και στη σειρά, όπως στην πρωτότυπη κλίμακα (Παράρτημα Α.1)

8.3.2. Κοινωνιομετρικό Ερώτημα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ακριβές Κοινωνιομετρικό Ερώτημα όπως παρουσιάστηκε στη διδακτορική έρευνα του Ευκαρπίδη (2015: 290). Αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 1 και 3 διερευνούν με ποιους/ες συμμαθητές/τριες τους θα διάλεγαν τα παιδιά να συνεργαστούν για μια εργασία και να παίξουν στο διάλειμμα. Αντίστοιχα οι ερωτήσεις 2 και 4 διερευνούν με ποιους/ες συμμαθητές/τριες τους δε θα διάλεγαν να συνεργαστούν για μια εργασία και να παίξουν στο διάλειμμα.

Στην κάθε ερώτηση το παιδί έπρεπε ν' αναφέρει από ένα μέχρι τρία ονόματα συμμαθητών/τριών του και έπρεπε να εξηγήσει τον λόγο που επέλεγε το συγκεκριμένο παιδί στην εκάστοτε περίπτωση (Παράρτημα Α.2).

8.3.3. Συζήτηση Με Τα Παιδιά

Για την ομαδική συζήτηση διαμορφώθηκε μια λίστα από ερωτήσεις οι οποίες ήταν σχετικές με τα ερωτήματα των δυο ερευνητικών εργαλείων, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός συνέπειας στις απαντήσεις των παιδιών (Παράρτημα Α.5). Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση του Ερωτηματολογίου Στάσεων "Θα τον/την καλούσες στο πάρτι γενεθλίων σου με τους άλλους φίλους σου;" αντιστοιχεί η παρόμοια ερώτηση που τέθηκε στη συζήτηση "Θα καλούσατε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες είτε στο σπίτι σας είτε στο πάρτυ σας τι θα παίζατε μαζί του;". Παρομοίως, στην ερώτηση του Ερωτηματολογίου Στάσεων "Πρέπει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν το δικό τους ειδικό σχολείο όπου όλα τα παιδιά έχουν ειδικές ανάγκες;" αντιστοιχεί η ερώτηση "Πιστεύετε πως ένα παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να τα καταφέρει στην τάξη σας;".

Μια άλλη ερώτηση η οποία τέθηκε στα παιδιά κατά τη διάρκεια της συζήτησης ήταν η εξής: “Θα παίζατε μ’ ένα παιδί με ειδικές ανάγκες; Τι παιχνίδια θα παίζατε μαζί του;”. Η συγκεκριμένη ερώτηση αντιστοιχεί στην ερώτηση του Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος “Ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θα διάλεγες για να παίξετε μαζί στο διάλειμμα και για ποιον λόγο;”. Στόχος είναι να διαφανεί κατά πόσο τα παιδιά είναι πρόθυμα να παίξουν με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και κατά πόσο η στάση τους αντανακλάται στις απαντήσεις τους – στην εμφάνιση ή τη μη εμφάνιση του ονόματος του παιδιού με ΔΑΦ - στο Κοινωνιομετρικό Ερώτημα.

8.3.4. Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών

Τόσο στον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης της τάξης όσο και στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης του παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος δόθηκαν μια σειρά από ανοιχτές ερωτήσεις προς απάντηση (Παράρτημα Α.3 και Α.4). Οι ερωτήσεις χωρίζονταν σε δυο μέρη.

Στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε 12 γενικές ερωτήσεις αναφορικά με την αλληλεπίδραση τους με το παιδί στο πλαίσιο του μαθήματος. Για παράδειγμα: “Πόσο χρονικό διάστημα κάνετε μάθημα στο παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;”, “Σε ποιους τομείς επικεντρώνεστε κατά την διδασκαλία σας που αφορούν στο παιδί με ΔΑΦ; (γνωστικό, αυτοεξυπηρέτηση, συμπεριφορά);”, “Το παιδί είναι συνεργάσιμο όταν κάνετε μάθημα;”. Ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης έπρεπε ν’ απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνεργασία με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης και αντίστοιχα η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης έπρεπε ν’ απαντήσει τις αντίστοιχες ερωτήσεις για τη συνεργασία της με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα: “Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία σας;”, “Αποφασίζετε από κοινού για τα βήματα που θα ακολουθηθούν προς όφελος του παιδιού; Ποιος έχει την πρωτοβουλία για αυτά τα βήματα;”.

Στο δεύτερο μέρος οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε 20 ερωτήσεις οι οποίες διερευνούσαν τη σχέση του παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος με τους συμμαθητές του. Δέχτηκαν ερωτήσεις όπως: “Ποιες πιστεύετε πως είναι οι αντιλήψεις των παιδιών της τάξης για το παιδί με ΔΑΦ;”, “Θεωρείτε ότι υπάρχει ταύτιση μεταξύ

των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των παιδιών αναφορικά με το παιδί με ΔΑΦ;”, “Ποια είναι η μεγαλύτερη πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά της τάξης όσον αφορά την αλληλεπίδραση τους με το παιδί με ΔΑΦ;”.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αρκετές από τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ήταν παρόμοιου περιεχομένου με αυτές του Ερωτηματολογίου Στάσεων ή του Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος. Για παράδειγμα η ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς “Ποια είναι η σχέση των παιδιών της τάξης με το παιδί με ΔΑΦ; Αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή/και στα διαλείμματα;” αντιστοιχεί τόσο στις ερωτήσεις του Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος που αφορούν το ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτρια τους θα διάλεγαν για να παίξουν στο διάλειμμα όσο και στις ερωτήσεις για το ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτρια τους θα διάλεγαν για να κάνουν μαζί μια εργασία.

8.4. Ανάλυση Ποσοτικών Δεδομένων

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS-23. Αρχικά βρέθηκαν οι μέσες τιμές των απαντήσεων των παιδιών για κάθε μια από τις 20 ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Στάσεων. Εν συνεχεία, χωρίσαμε τις 20 αυτές ερωτήσεις σε δυο κατηγορίες με βάση την επιθυμητή απάντηση “Ναι” ή “Όχι” που θέλουμε, προκειμένου να επιβεβαιώνεται η πρώτη μας υπόθεση και δημιουργήσαμε δυο νέες μεταβλητές. Εφαρμόσαμε παραμετρικά (One sample t-test) και μη παραμετρικά τεστ (Man Whitney, Wilcoxon) για να βρούμε πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επικρατέστερες απαντήσεις στο Ερωτηματολόγιο Στάσεων αλλά και την πιθανή διαφορά απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Ξεχωριστή έμφαση δόθηκε στις θετικές και αρνητικές σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων των παιδιών. Τέλος, αναλύσαμε τις απαντήσεις που λάβαμε στο Κοινωνιομετρικό Ερώτημα προκειμένου να διαπιστώσουμε πόσο συχνά και με ποιο τρόπο – θετικό ή αρνητικό – αναφέρεται το αγόρι με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος από τους συμμαθητές του.

Όσον αφορά την ανάλυση του Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος χρειάστηκε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των παιδιών ανάλογα με την εμφάνιση ή όχι του ονόματος του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Πιο συγκεκριμένα, η

εμφάνιση του ονόματός του στις απαντήσεις σημειώθηκε με 1, ενώ η μη εμφάνισή του με 0.

8.5. Επεξεργασία Ποιοτικών Δεδομένων

Η ομαδική συζήτηση που έγινε με τα παιδιά απομαγνητοφωνήθηκε και καταγράφηκαν οι ερωτήσεις που τέθηκαν στα παιδιά και οι απαντήσεις που τα παιδιά έδωσαν. Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι απαντήσεις των παιδιών κατά τη διάρκεια της συζήτησης συνάδουν με τα ποσοτικά ευρήματα. Ήταν σημαντικό να διαφανεί το εάν οι προφορικές απαντήσεις των παιδιών διέφεραν από τις γραπτές. Επιπροσθέτως, έγινε σύγκριση μεταξύ των ποιοτικών ευρημάτων, δηλαδή των απαντήσεων των παιδιών στη συζήτηση και των απαντήσεων από τις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών.

Ξεχωριστή σημασία κατά τη διαδικασία ανάλυσης δόθηκε στις απαντήσεις των παιδιών που αφορούσαν το πώς βλέπουν και αντιλαμβάνονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες, το κατά πόσο θα έπαιζαν με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες τόσο στο σχολείο όσο κι εκτός σχολικού περιβάλλοντος, το εάν πρέπει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο ή να βρίσκονται στην ίδια τάξη με αυτά. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αντιστοιχούσαν σε παρόμοιες ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Στάσεων αλλά και του Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος, ενώ σχετικά με αυτά τα θέματα ρωτήθηκαν και οι εκπαιδευτικοί. Φυσικά ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην αναφορά ή τη μη αναφορά του παιδιού με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Σημαντικός παράγοντας κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τα παιδιά ήταν η φυσική παρουσία του παιδιού με ΔΑΦ εντός της τάξης, η οποία θα μπορούσε να παίξει ρόλο στη διαφοροποίηση των προφορικών απαντήσεων των παιδιών.

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ήταν η μέθοδος που μας επέτρεψε να λάβουμε ακόμη περισσότερα στοιχεία για τις αντιλήψεις και τις σχέσεις των παιδιών της τάξης με το παιδί με ΔΑΦ, καθώς ως ουδέτεροι παρατηρητές κατέθεσαν τη δική τους άποψη για όσα τα παιδιά νωρίτερα έγραψαν ή δήλωσαν. Αναφορικά με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, έγινε προσπάθεια να διασταυρωθεί το κατά πόσο οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής συμφωνούσαν με αυτές της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και το αντίστροφο. Δόθηκε έμφαση στο κατά πόσο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούσαν με τα ποσοτικά ευρήματα αλλά και τα ευρήματα της

ομαδικής συζήτησης με τα παιδιά αναφορικά με τις αντιλήψεις των παιδιών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις με το παιδί με ΔΑΦ.

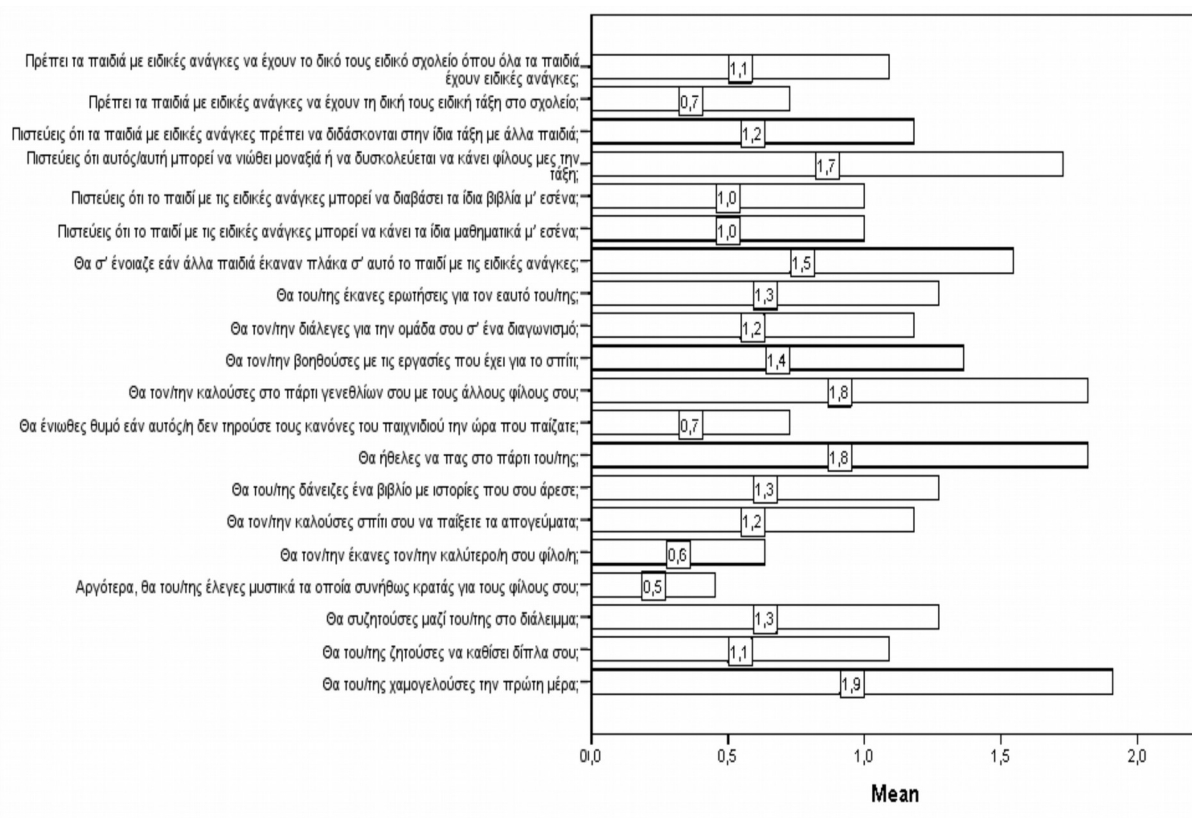
Κεφάλαιο 9

Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα γίνεται αναλυτική αναφορά τόσο των ποσοτικών δεδομένων όσο και των ποιοτικών δεδομένων.

9.1. Ερωτηματολόγιο Στάσεων

Αναφορικά με το Ερωτηματολόγιο Στάσεων αναμένουμε με βάση την αρχική μας υπόθεση ότι τα παιδιά θα έχουν την τάση να δίνουν πιο θετικές απαντήσεις – απαντώντας κυρίως “Ναι” και “Μερικές φορές” - σχετικά με τη συμπεριφορά και τη στάση τους απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εξάιρεση αποτελούν τρεις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Στάσεων: “Πιστεύεις ότι αυτός/αυτή μπορεί να νιώθει μοναξιά ή να δυσκολεύεται να κάνει φίλους μες την τάξη;” (Ερώτηση 17), “Πρέπει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν τη δική τους ειδική τάξη στο σχολείο;” (Ερώτηση 19) και “Πρέπει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν το δικό τους ειδικό σχολείο όπου όλα τα παιδιά έχουν ειδικές ανάγκες;” (Ερώτηση 20). Σ’ αυτές τις ερωτήσεις αναμένεται με βάση τη βασική μας υπόθεση να δοθούν από τα παιδιά κυρίως αρνητικές απαντήσεις προκειμένου να διαφανεί ο μη διαχωρισμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τα υπόλοιπα παιδιά και φυσικά η θετική στάση και η συνεπής αποδοχή των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες.



Πίνακας 1: Μέσος όρος απαντήσεων των παιδιών στο Ερωτηματολόγιο των Στάσεων

Βλέπουμε απ' το ραβδόγραμμα των μέσων τιμών των απαντήσεων των παιδιών (Πίνακας 1) πως υπάρχουν διαφορές στις απαντήσεις που λάβαμε. Όπως φαίνεται τα περισσότερα "Ναι" δόθηκαν από τα παιδιά για την ερώτηση 1 "Θα του/της χαμογελούσες την πρώτη μέρα;" αναφορικά με το νέο παιδί με ειδικές ανάγκες. Αυτό δείχνει πως τα περισσότερα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά φαντάζονται θετική την πρώτη τους επαφή (Χαμόγελο την πρώτη μέρα) με το παιδί με ειδικές ανάγκες. Εν συνεχεία ακολουθούν η ερώτηση 8 "Θα ήθελες να πας στο πάρτι του/της;" και η ερώτηση 10 "Θα τον/την καλούσες στο πάρτι γενεθλίων σου με τους άλλους φίλους σου;" οι οποίες επίσης έλαβαν πολλά "Ναι". Αντίθετα, τα περισσότερα "Όχι" έλαβε η ερώτηση 4 "Αργότερα, θα/της έλεγες τα μυστικά τα οποία συνήθως κρατάς για τους φίλους σου;" και η αμέσως επόμενη με τα περισσότερα "Όχι" είναι η ερώτηση 5 "Θα τον έκανες τον/την καλύτερο/η σου φίλο/η;". Φαίνεται να επιβεβαιώνονται τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Nikolaraizi et al., 2005: 101) οι οποίες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη έχουν συνήθως θετική στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά συχνά δεν εμβαθύνουν στις σχέσεις μαζί τους. Νιώθουν πρόθυμα να είναι θετικά κι ευγενικά σε πρώτο επίπεδο μ' ένα νέο παιδί με ειδικές ανάγκες όμως όταν φτάνουν να ερωτηθούν για στάσεις μεγαλύτερης οικειότητας προς τα παιδιά με

ειδικές ανάγκες (εκμυστηρεύσεις ή ουσιαστικά συναισθήματα φιλίας), βλέπουμε πως τα περισσότερα παιδιά λιγοστεύουν κατά πολύ τις θετικές απαντήσεις τους, κάτι που καταδεικνύει τον πραγματικό δισταγμό τους να εφαρμόσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Εν συνεχεία, για να μελετήσουμε την τάση των απαντήσεων των παιδιών προς το “Ναι” ή προς το “Όχι” χωρίσαμε τις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Στάσεων σε δυο κατηγορίες ανάλογα με την επιθυμητή απάντηση, με βάση την πρώτη μας υπόθεση. Οι ερωτήσεις 17, 19 και 20 είναι αυτές στις οποίες επιθυμητή απάντηση είναι το “Όχι” ενώ οι υπόλοιπες 1-16 και 20 είναι αυτές στις οποίες η επιθυμητή απάντηση είναι το “Ναι”.

Βρήκαμε μέσες τιμές των απαντήσεων του κάθε παιδιού και για τις δυο κατηγορίες των ερωτήσεων μας. Δημιουργήσαμε 2 νέες μεταβλητές. Η μία αφορά τη μέση τιμή των απαντήσεων του κάθε παιδιού στις ερωτήσεις 17, 19, 20 (mean_minus) ενώ η άλλη τη μέση τιμή των απαντήσεων του κάθε παιδιού στις υπόλοιπες ερωτήσεις (mean_plus). Εφαρμόσαμε Normality test (Kolmogorov-Smirnov) για να ελέγξουμε την κανονικότητα των 2 νέων μεταβλητών. Η τιμή p-value και για τις δύο μεταβλητές βρέθηκε μικρότερη το 0,05, συγκεκριμένα 0,200 και 0,066 αντίστοιχα, οπότε οι μεταβλητές μας ακολουθούν την κανονική κατανομή, που σημαίνει πως μπορούμε να προχωρήσουμε σε εφαρμογή παραμετρικού ελέγχου t-tests. (Παράρτημα Β.1., Πίνακας 2).

Στα t-tests εφαρμόσαμε ως τιμές ελέγχου το 2 (Ναι), 1 (Μερικές φορές), 0 (Όχι) ώστε να δούμε τις επικρατέστερες απαντήσεις στο Ερωτηματολόγιο Στάσεων.

Για τις ερωτήσεις 17,19 και 20 (δηλαδή τη μεταβλητή mean-minus), ελέγχθηκε η επιθυμητή test-value 0 (τιμή ελέγχου) και βρέθηκε η p-value= 0,000 άρα απορρίπτουμε την υπόθεση ότι τα παιδιά απάντησαν στις συγκεκριμένες ερωτήσεις κατά βάση “Όχι”. (Παράρτημα Β.2., Πίνακας 3). Γι’ αυτό προχωρήσαμε σε επανέλεγχο με τιμή ελέγχου 1. Εκεί η p-value=0,355 μεγαλύτερη του 0,05 κάτι που δε μας δίνει αρκετά στοιχεία για να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Μπορούμε να πούμε σε στάθμη σημαντικότητας 5% πως η μέση απάντηση στις ερωτήσεις με αρνητικό πρόσημο ήταν “Μερικές φορές”, δηλαδή η στάση των παιδιών ήταν ουδέτερη (Παράρτημα Β.2., Πίνακας 4).

Αντίστοιχη διαδικασία ακολουθήθηκε για τις απαντήσεις στις υπόλοιπες ερωτήσεις, εκεί όπου επιλέξαμε αρχικά τιμή ελέγχου 2 και λάβαμε p value=0,000 άρα

απορρίπτουμε την υπόθεση ότι τα παιδιά απάντησαν κατά βάση “Ναι” (Παράρτημα Β2, Πίνακας 5). Γι αυτό προχωρήσαμε σε επανέλεγχο με τιμή ελέγχου 1 εκεί όπου η $p\text{-value}=0,083$ μεγαλύτερη του 0,05 κάτι που δε μας δίνει αρκετά στοιχεία για να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Μπορούμε να πούμε σε στάθμη σημαντικότητας 5% πως η μέση απάντηση στις ερωτήσεις με θετικό πρόσημο ήταν η “Μερικές φορές”, δηλαδή η στάση των παιδιών ουδέτερη (Παράρτημα Β.2., Πίνακας 6).

Προκειμένου να βρεθεί το συνολικό σκορ των στάσεων των παιδιών υπολογίσαμε τη μέση τιμή των απαντήσεων των παιδιών. Κατά την στατιστική ανάλυση δημιουργήσαμε δυο νέες μεταβλητές. Η πρώτη ήταν η `mean_plus_minus` η οποία αφορούσε τη μέση τιμή των απαντήσεων των παιδιών χωρίς να υπάρχει ο προηγούμενος διαχωρισμός των ερωτήσεων 17,19, 20 σε σχέση με τις υπόλοιπες. Η δεύτερη έλαβε την ονομασία `meanR` και αφορούσε τη μέση τιμή των απαντήσεων των παιδιών από το Ερωτηματολόγιο Στάσεων, ενώ οι ερωτήσεις 17, 19, 20 κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα με βάση τον προηγούμενο διαχωρισμό τους. Ορίσαμε πως το 2=0, το 1=1 (ίδιο με πριν) και το 0=2.

Αρχικά εφαρμόσαμε το Kolmogorov-Smirnov test για να ελέγξουμε την κανονικότητα της κατανομής των μεταβλητών. Βρήκαμε μη κανονική κατανομή (Παράρτημα Β.3, Πίνακας 7) και για τις δυο νέες μεταβλητές οπότε εφαρμόσαμε μη παραμετρικό τεστ (Wilcoxon).

Προχωρήσαμε σε έλεγχο της τιμής 0 για τις δυο νέες μεταβλητές `mean_plus_minus` ($\alpha=0.003$) και `meanR` ($\alpha= 0.003$) και βρήκαμε πως η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται. Με άλλα λόγια η επικρατέστερη απάντηση των παιδιών δεν ήταν το “Όχι” στο Ερωτηματολόγιο Στάσεων (Παράρτημα Β.4, Πίνακας 9).

Εν συνεχεία προχωρήσαμε σε έλεγχο της τιμής 1 για τις δυο μεταβλητές `mean_plus_minus` ($\alpha=0.142$) και `meanR` ($\alpha= 0.05$) και βρήκαμε πως η μηδενική μας υπόθεση γίνεται αποδεκτή. Με άλλα λόγια τα παιδιά φαίνεται να δίνουν ως επικρατέστερη απάντηση το “Μερικές φορές” στο Ερωτηματολόγιο Στάσεων ((Παράρτημα Β.4, Πίνακας 8).

Αυτό μας το συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τον έλεγχο της τιμής 2 για τις δυο μεταβλητές `mean_plus_minus` ($\alpha=0.003$) και `meanR` ($\alpha= 0.003$) αφού και πάλι

απορρίπτεται η μηδενική μας υπόθεση. Το “Ναι” δεν ήταν η επικρατέστερη απάντηση των παιδιών στο Ερωτηματολόγιο Στάσεων (Παράρτημα Β.4, Πίνακας 10).

Συμπερασματικά, σε όλες τις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Στάσεων τα παιδιά δείχνανε να κρατάνε ουδέτερη στάση – ούτε θετική, ούτε αρνητική – προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Έτσι, η πρώτη υπόθεση ότι τα παιδιά θα έχουν θετική στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, δεν επιβεβαιώνεται πλήρως.

Τέλος, ελέγχθηκε η πιθανή διαφορά απαντήσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Λόγω μη κανονικών μεταβλητών, εφαρμόσαμε μη παραμετρικό τεστ (Man Whitney). Τόσο στις ερωτήσεις που ήταν επιθυμητό το “Ναι” ως απάντηση (Παράρτημα Β.5, Πίνακας 11), όσο και στις ερωτήσεις που ήταν επιθυμητό το “Όχι” ως απάντηση (Παράρτημα Β.5 – Πίνακας 12) δεν παρατηρήθηκε ουσιαστική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών καθώς όλες οι απαντήσεις είναι μεγαλύτερες του 0,05. Πιο συγκεκριμένα, ενώ τα κορίτσια φαίνεται να απαντούν πιο ουδέτερα (Μερικές φορές) από τα αγόρια, η διαφορά στις απαντήσεις τους δεν είναι στατιστικά σημαντική. Με άλλα λόγια, το φύλο δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των παιδιών.

9.1.1. Συσχετίσεις Μεταξύ Των Στάσεων Των Παιδιών

Από τις συσχετίσεις των ερωτήσεων του Ερωτηματολογίου Στάσεων δώσαμε ιδιαίτερη σημασία σ’ αυτές με στάθμη σημαντικότητας 0,01, ενώ παρακάτω αναφέρονται και κάποιες συσχετίσεις με στάθμη σημαντικότητας 0,05 οι οποίες παρουσιάζουν ξεχωριστό ενδιαφέρον (Παράρτημα Β.6, Πίνακας 13).

Πολύ Σημαντικές Συσχετίσεις ($\alpha = 0,01$)

Πολύ σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της στάσης των παιδιών που αφορά το εάν θα του χαμογελούσαν την πρώτη μέρα στο σχολείο (Ερώτηση 1) και με τη στάση που δείχνει πως θα τον καλούσαν στο πάρτι γενεθλίων τους με τους άλλους φίλους τους (Ερώτηση 10). Άρα εδώ φαίνεται πως τα παιδιά δεν μπαίνουν σε διαδικασία διαχωρισμού μεταξύ των φίλων τους και του παιδιού με ειδικές ανάγκες όταν έχει να κάνει με το κάλεσμά τους στο σπίτι τους ($p \text{ value} = 0.03$)

Πολύ σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της στάσης των παιδιών η οποία αφορά το εάν θα ζητούσαν από το νέο παιδί με ειδικές ανάγκες να καθίσει δίπλα τους (Ερώτηση 2) και της στάσης η οποία αφορά το εάν θα τον διάλεγαν για την ομάδα τους σ' ένα διαγωνισμό (Ερώτηση 12). Μέσω αυτής της θετικής συσχέτισης μπορούμε να συμπεράνουμε πως εφόσον ένα παιδί θα επέλεγε να κάτσει στο ίδιο θρανίο μ' ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, στην πορεία θα επεδίωκε να το εντάξει περισσότερο στη σχολική καθημερινότητα του, για παράδειγμα επιλέγοντας το ως μέλος της διαγωνιζόμενης ομάδας του (p value= 0,000).

Επιπροσθέτως, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η πολύ σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της στάσης των παιδιών η οποία αφορά το εάν θα ζητούσαν από το νέο παιδί με ειδικές ανάγκες να καθίσει δίπλα τους (Ερώτηση 2) και της στάσης η οποία αφορά το εάν πιστεύουν πως ένα παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά μ' αυτά (Ερώτηση 15). Είναι πιθανόν ένα παιδί που ζητάει από ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να μοιραστεί το θρανίο του μαζί του να νιώθει πως το παιδί με ειδικές ανάγκες είναι ίσων ικανοτήτων μ' αυτό και γι' αυτό να εκφράζει την πεποίθηση πως το παιδί με ειδικές ανάγκες θα είναι εξίσου καλό στα μαθηματικά μ' αυτό (p value= 0,000). Οι απαντήσεις αυτές μας επιτρέπουν να θεωρήσουμε σε μεγάλη στάθμη σημαντικότητας πως δε φαίνεται να το διαχωρίζουν.

Πολύ σημαντική θετική συσχέτιση έχουμε ανάμεσα στη στάση των παιδιών να πιστεύουν πως ένα παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά μ' αυτά (Ερώτηση 15) και τη στάση τους να διαλέξουν το παιδί με ειδικές ανάγκες να συμμετέχει στην ομάδα τους σ' ένα διαγωνισμό (Ερώτηση 12). Εάν ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί κρίνει πως το παιδί με ειδικές ανάγκες είναι σε θέση να κάνει τα ίδια μαθηματικά με το ίδιο, πιθανότατα θεωρεί πως μπορεί να σταθεί κανονικά και ως μέλος μιας ικανής ομάδας που πάει να διαγωνιστεί (p value= 0,001).

Πολύ σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της στάσης των παιδιών να καλέσουν το παιδί με ειδικές ανάγκες να παίξει μαζί τους στο σπίτι τους τα απογεύματα (Ερώτηση 6) και της στάσης τους να πιστεύουν πως το παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία μ' αυτά (Ερώτηση 16). Επομένως, εάν το παιδί με ειδικές ανάγκες κρίνεται ως "ίσων ικανοτήτων" μαζί τους, πιθανότατα θα είναι και πιο εύκολα ευπρόσδεκτο σε εξωσχολικό παιχνίδι μαζί τους (p value= 0,009).

Ακόμη μία πολύ σημαντική θετική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει μεταξύ της στάσης των παιδιών να βοηθήσουν το παιδί με ειδικές ανάγκες με τις εργασίες που έχει για το σπίτι (Ερώτηση 11) και της στάσης των παιδιών να κάνουν ερωτήσεις στο παιδί με ειδικές ανάγκες για τον εαυτό του (Ερώτηση 13). Φαίνεται πως εάν ένα παιδί βοηθούσε ένα άλλο παιδί με ειδικές ανάγκες με τις εργασίες του θα ένιωθε την οικειότητα να του κάνει προσωπικές ερωτήσεις. Η συγκεκριμένη θετική συσχέτιση μας επιτρέπει να θεωρήσουμε και το αντίστροφο: Όταν ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί αναπτύξει οικειότητα μ' ένα παιδί με ειδικές ανάγκες μέσα από ερωτήσεις και προσωπικές συζητήσεις του, τότε θα προθυμοποιηθεί πιο εύκολα να το βοηθήσει και με τις εργασίες για το σπίτι (p value= 0,003).

Σημαντικές Συσχετίσεις ($\alpha= 0,05$)

Σημαντική αρνητική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει μεταξύ της στάσης των παιδιών η οποία αφορά το εάν θα συζητούσαν με το παιδί με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (Ερώτηση 3) και της στάσης η οποία αφορά το κατά πόσο θα έπρεπε τα παιδιά να έχουν τη δική τους ειδική τάξη στο σχολείο (Ερώτηση 19). Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον λοιπόν το γεγονός πως παιδιά που θα επέλεγαν να κουβεντιάζουν με το παιδί με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος θα ήθελαν και κατά τη διάρκεια του μαθήματος το παιδί να παραμείνει εντός της γενικής σχολικής τάξης και να μη φύγει σε "ειδική τάξη" για να κάνει μάθημα (p value= 0,022). Ακόμη, έχει ενδιαφέρον η σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη στάση των παιδιών να κρίνουν πως δεν πρέπει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν δική τους ειδική τάξη στο σχολείο (Ερώτηση 19) και τη στάση τους κατά την οποία δηλώνουν πως θα καλούσαν το παιδί με ειδικές ανάγκες σπίτι τους να παίξουν τ' απογεύματα (Ερώτηση 6). Εξακολουθεί κι εδώ λοιπόν να διαφαίνεται πως εφόσον το παιδί με ειδικές ανάγκες παραμένει κομμάτι της γενικής και όχι μιας ειδικής τάξης, είναι κι ευπρόσδεκτο στα σπίτια των παιδιών για εξωσχολικές δραστηριότητες (p value= 0,011).

Σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της στάσης των παιδιών αναφορικά με το αν θα το καλούσαν στο πάρτι γενεθλίων με τους άλλους φίλους τους (Ερώτηση 10) και με τη στάση αναφορικά με το αν θα το καλούσαν ένα απόγευμα στο σπίτι τους (Ερώτηση 6). Άρα δηλώνουν πως θα επέλεγαν να καλέσουν και μεμονωμένα το παιδί σπίτι τους (p value=0.030) κάτι που δε δείχνει διαχωρισμό από τα υπόλοιπα παιδιά της

τάξης.

Μία ακόμη σημαντική αρνητική συσχέτιση διαφαίνεται μεταξύ της στάσης των παιδιών να καλέσουν το παιδί με ειδικές ανάγκες σπίτι τους για να παίξουν μαζί τ' απογεύματα (Ερώτηση 6) και της στάσης τους αναφορικά με την πεποίθηση τους για το εάν το παιδί με ειδικές ανάγκες νιώθει μοναξιά ή δυσκολεύεται να κάνει φίλους μέσα στην τάξη (Ερώτηση 17). Πιθανότατα η πρόσκληση του παιδιού με ειδικές ανάγκες για εξωσχολικό παιχνίδι συνδέεται με την πεποίθηση των παιδιών ότι το συγκεκριμένο παιδί δε θα μπορεί τόσο εύκολα να κοινωνικοποιηθεί όσο τα υπόλοιπα παιδιά (p value= 0,038).

Άλλη μία σημαντική θετική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην στάση των παιδιών να πάνε στο πάρτι ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (Ερώτηση 8) και της στάσης τους αναφορικά με το εάν θα καλούσαν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στο πάρτι των γενεθλίων τους μαζί με τους υπόλοιπους φίλους τους (Ερώτηση 10). Βλέπουμε πως με συνέπεια τα παιδιά τα οποία θα πήγαιναν στο πάρτι του παιδιού με ειδικές ανάγκες, θα έμπαιναν και στη διαδικασία ν' ανταποδώσουν το κάλεσμα (p value= 0,024).

9.2. Κοινωνιομετρικό Ερώτημα

Χρησιμοποιώντας την κωδικοποίηση των απαντήσεων των παιδιών θελήσαμε να βρούμε τον Μέσο Όρο (Mean) και την Επικρατούσα τιμή (Mode) των απαντήσεων που δώσανε τα παιδιά στις 4 ερωτήσεις του Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος (είχαν δικαίωμα μέχρι και τριών απαντήσεων ανά ερώτηση). Τα αποτελέσματα μας καταδεικνύουν πως σε καμία από τις απαντήσεις των παιδιών δεν εμφανίστηκε το όνομα του παιδιού με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Συγκεκριμένα, δεν εμφανίζεται ούτε στις δυο ερωτήσεις ενδεχόμενης θετικής επιλογής του παιδιού (“Ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριες σου θα διάλεγες για να συνεργαστείς σε κάποια εργασία που σας έβαλε ο δάσκαλος ή η δασκάλα και για ποιον λόγο;”, “Ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριες σου θα διάλεγες για να παίξετε μαζί στο διάλειμμα και για ποιον λόγο;”) (Παράρτημα Β.7, Γραφήματα 1,3) αλλά ούτε και στις δυο ερωτήσεις ενδεχόμενης μη επιλογής του παιδιού (“Ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριες σου δεν θα διάλεγες καθόλου για να συνεργαστείς σε κάποια εργασία που σας έβαλε ο δάσκαλος ή η

δασκάλα και για ποιον λόγο;”, Ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριες σου δεν θα διάλεγες για να παίξετε μαζί στο διάλειμμα και για ποιον λόγο;”) (Παράρτημα Β.7, Γραφήματα 2,4). Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος φαίνεται να έχει ανύπαρκτες – ούτε θετικές, ούτε αρνητικές – σχέσεις με τους συμμαθητές του οι οποίοι δεν τον αναφέρουν ποτέ, ούτε με θετικό, ούτε με αρνητικό τρόπο. Άρα επιβεβαιώνεται η δεύτερη μας υπόθεση η οποία ανέφερε πως το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος θα έχει ανύπαρκτες σχέσεις με τους συμμαθητές του με τυπική ανάπτυξη.

9.3. Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης αλλά και η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης δέχτηκαν ν’ απαντήσουν σε μια σειρά από ίδιες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις χωρίζονταν σε δυο κατηγορίες, στις “Γενικές Ερωτήσεις” και στις ερωτήσεις για τη “Σχέση του παιδιού με ΔΑΦ με τους συμμαθητές του”. Οι γενικές ερωτήσεις αφορούν τη σχέση των εκπαιδευτικών με το παιδί με ΔΑΦ, με τους γονείς του αλλά και με τους υπόλοιπους ειδικούς που έχουν έλθει σε επαφή με το παιδί με ΔΑΦ. Ακόμη οι δυο εκπαιδευτικοί απαντούν για τις μεταξύ τους σχέση και συνεργασία. Η δεύτερη σειρά ερωτήσεων αφορά σε συνολικό επίπεδο τις αντιλήψεις, συμπεριφορές και σχέσεις των παιδιών της τάξης με το παιδί με ΔΑΦ. Παρακάτω αναλύονται οι ομοιότητες και οι διαφορές των απαντήσεων τους.

9.3.1. Γενικές Ερωτήσεις

Και οι δυο εκπαιδευτικοί διδάσκουν το παιδί με ΔΑΦ για διάστημα 9 μηνών, δηλαδή για μια διδακτική χρονιά, από τον Οκτώβριο έως τον Ιούνιο. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου προσπαθούν να επικεντρωθούν τόσο στο γνωστικό κομμάτι του μαθήματος, όσο και στην εκμάθηση σωστής συμπεριφοράς με σκοπό την καλύτερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία του παιδιού με ΔΑΦ με τους συμμαθητές του.

Αναφορικά με τη σχέση που έχουν και οι δυο εκπαιδευτικοί με τους γονείς του παιδιού λαμβάνουμε και από τους δύο παρόμοιες απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει με βάση τη δική του εμπειρία:

“Παρά τις διαρκείς προσπάθειες που έχω καταβάλει για συνεχή και απρόσκοπτη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού, αυτοί δεν ανταποκρίνονται και διατηρούν μια εχθρική στάση απέναντι στο σχολείο. Κατά συνέπεια η συνεργασία μας δεν είναι ουσιαστική και δεν υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ μας”

ενώ σε άλλο σημείο της συνέντευξης όταν ρωτήθηκε για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες βελτιώνουν τη ζωή του παιδιού σε διαφόρους τομείς, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής τόνισε πως

“Το παιδί εμφανίζεται περισσότερο δεκτικό σε βιωματικές δραστηριότητες, σε πολλές όμως από τις οποίες δεν παίρνει μέρος διότι δεν το επιτρέπουν οι γονείς του οι οποίοι επικεντρώνονται στο γνωστικό κομμάτι”.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης φαίνεται να συμφωνεί με τον συνάδελφο της τόσο για τη γεμάτη προκλήσεις επαφή με τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ όσο και για τη δύσκολη σχέση των γονέων του παιδιού με ΔΑΦ με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Μεταξύ άλλων αναφέρει:

“Η επικοινωνία με τους γονείς ήταν αρκετά δύσκολη. Η μητέρα του παιδιού όταν μιλούσε για το παιδί, ήταν λες και ήταν άλλο παιδί. Δεν μπορούσε να αναφέρει και να ακούσει οτιδήποτε θα μπορούσε να υπονοεί ότι το παιδί της ήταν διαφορετικό από τον μέσο όρο των παιδιών της τάξης και της ηλικίας του γενικότερα, πόσο μάλλον πως είχε αυτισμό. Ζητούσε να εστιάσουμε τη διδασκαλία στα μαθήματα της τάξης και θεωρούσε ακατάλληλη οποιαδήποτε ενασχόληση με οτιδήποτε απευθυνόταν σε παιδί μικρότερης ηλικίας. Ένα παράδειγμα ήταν ότι το παιδί δεν ήξερε να αναγνωρίζει τους αριθμούς ως το 10 και η μητέρα ήθελε να κάνουμε κλάσματα και κάθετες διαιρέσεις. Είχε πολύ άγχος και χρειαζόταν η ίδια πρώτα βοήθεια. Τα αιτήματά της προς το σχολείο ήταν αιτήματα τα οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί που σχετίζονταν με το παιδί έκριναν πως δεν αντιστοιχούσαν με τις ανάγκες του παιδιού. Η μητέρα με έπαιρνε καθημερινά τηλέφωνο (έχει τύχει να έχω έως και 15 απανωτές αναπάντητες κλήσεις) με σκοπό να ρωτήσει κάτι για κάποιο μάθημα ή να παραπονεθεί για κάτι που συμβαίνει στο σχολείο, ή να επιβεβαιώσει κάτι αναφορικά με το σχολείο”.

Όταν ερωτήθηκαν για τη μεταξύ τους συνεργασία κι επικοινωνία αναφορικά με τη

διδασκαλία του παιδιού, οι δυο εκπαιδευτικοί απάντησαν με θετικά σχόλια για τη μεταξύ τους σχέση. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είπε:

“Ναι, επικοινωνούμε καλά. (Αυτή η επικοινωνία πραγματοποιείται) συζητώντας πως μπορούμε να διαχειριστούμε κάποια θέματα που προκύπτουν και έχοντας κοινή γραμμή δράσης. (...) Δεν έχει πάντα κάποιος την πρωτοβουλία. Τη συζήτηση μπορεί να την ξεκινήσει είτε ο ένας είτε ο άλλος”.

Στο ίδιο κλίμα ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής ανέφερε:

“Με την εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης υπάρχει πολύ καλή επικοινωνία και διαρκής συνεργασία σε θέματα που αφορούν το παιδί. (Αυτή η επικοινωνία πραγματοποιείται) με καθημερινή συνεργασία και ενημέρωση σχετικά με δράσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με το παιδί. Συχνά η συνεργασία μας συνεχίζεται και πέραν του διδακτικού μας ωραρίου. Όλες οι αποφάσεις παίρνονται από κοινού, μετά από συζήτηση και εφαρμόζονται πιστά και από τους δυο μας. Η πρωτοβουλία ανήκει τότε στον έναν τότε στον άλλον, ανάλογα με τη φύση του θέματος”.

Στην ερώτηση: “Υπήρξε επικοινωνία των εκπαιδευτικών της τάξης με τους ειδικούς;”, ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής απάντησε συνοπτικά ως εξής:

“Έχουμε συνεργασία τακτική και αδιάλειπτη με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής του τμήματος ένταξης και από κοινού χαράζουμε στρατηγική”.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης απάντησε με περισσότερη λεπτομέρεια αναφέροντας:

“Δεν υπήρχαν ειδικοί που παρακολουθούσαν το παιδί, καθώς όσες φορές είχε πάει η οικογένεια σε ειδικό, για κάποιον λόγο η συνεργασία τους έληγε με καβγάδες. Επαφή υπήρξε με την εκπαιδευτικό που του έκανε μάθημα στο σπίτι, η οποία του έγραφε εκείνη στην ουσία τα μαθήματα του σχολείου για την επόμενη μέρα, χωρίς να υπάρχει κάποια ουσιαστική συμμετοχή του παιδιού. Υπήρξε επαφή με το ΚΕΔΔΥ, εξηγήθηκε η κατάσταση και ζητήθηκε επικοινωνία με ψυχολόγο, όμως μας απάντησαν πως το ΚΕΔΔΥ είναι υποστελεχωμένο ,δεν έχει ψυχολόγο και δυστυχώς δεν έχουμε ούτε επόπτη πια να μας

καθοδηγεί. Στο σχολείο βέβαια υπάρχουν δύο μόνιμοι ειδικοί παιδαγωγοί, εκ των οποίων ο ένας έχει αναλάβει το πρόγραμμα του παιδιού με ΔΑΦ, με αυτόν συνεργάζονται και οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης και ο ίδιος μιλάει και με τους γονείς”.

Όταν τους ζητήθηκε να σχολιάσουν τις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του ή την ενδεχόμενη βελτίωση του σε άλλους τομείς, μετά την συνεργασία τους με άλλους ειδικούς, η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σχολίασε:

“Ναι, βλέπουμε μια βελτίωση στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του. Βελτιώθηκε κυρίως στον τομέα της αριθμητικής, της αναγνώρισης λέξεων και στη στάση του και στη συμπεριφορά μέσα στην τάξη”.

Από τη μεριά του ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής απάντησε:

“Υπάρχει εμφανής βελτίωση τόσο στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τους άλλους συμμαθητές, αλλά και βελτίωση στον τομέα της επικοινωνίας . Μικρότερη βελτίωση παρουσιάζει στο γνωστικό κομμάτι”.

9.3.2. Η σχέση Του Παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος με Τους Συμμαθητές του

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το ποιες πιστεύουν πως είναι οι αντιλήψεις των παιδιών της τάξης για το παιδί με ΔΑΦ; Και οι δυο εκπαιδευτικοί απαντούν σε ουδέτερο τόνο. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει:

“Τα παιδιά της τάξης αποδέχονται την διαφορετικότητα αλλά δεν κατανοούν σε τι ακριβώς συνίσταται. Προσπαθούν να διαθέσουν λίγο χρόνο και δραστηριότητα με το παιδί με ΔΑΦ. Αντιλαμβάνονται την κατάστασή του ως ασθένεια που όμως δεν ξέρουν τι ακριβώς είναι”. Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δίνει τη δική της εκδοχή: “Θα έλεγα πως οι απόψεις ποικίλουν, κι αυτό φαίνεται στις διαφορετικές συμπεριφορές που δείχνουν απέναντί του. Κάποια τον βλέπουν σαν ένα παιδί μικρότερης ηλικίας, κάποιοι ως περίεργο, κάποιοι ως κάποιον που τους προκαλεί φόβο”.

Εν συνεχεία οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους του τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και στα διαλείμματα. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μοιάζει να απαντάει πιο θετικά καθώς δηλώνει πως:

“Τα παιδιά της τάξης έχουν καλή σχέση με το παιδί με ΔΑΦ και προσπαθούν να το παίξουν σε κάποια παιχνίδια τους. Συχνά η προσπάθεια διακόπτεται από την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ. Στο μάθημα αν πει κάτι το παιδί με ΔΑΦ χειροκροτούν για να τον επιβραβεύσουν, χωρίς να τους το έχει ζητήσει ο εκπαιδευτικός”.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δίνει μια πιο αναλυτική αλλά και πιο αρνητική απάντηση σε σχέση με τον συνάδελφο της:

“Οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις του με τους συμμαθητές του δεν έχουν θετικό τέλος. Παίρνει τα πράγματα των άλλων επειδή το θεωρεί παιχνίδι για να προκαλέσει τους άλλους να τον κυνηγήσουν και όταν οι άλλοι θυμώνουν και του το ζητάνε πίσω, εκείνος δε συμμορφώνεται. Όταν θέλει να αγκαλιάσει κάποιον συμμαθητή του επιμένει και προσπαθεί, παρά τη φανερή δυσαρέσκεια του άλλου που του λέει « Σταμάτα» και τον σπρώχνει. Ο σκοπός και στις δύο συμπεριφορές είναι η επικοινωνία και το παιχνίδι με τους συμμαθητές του. Συχνά σε παραπάνω καταστάσεις που το άλλο παιδί μπορεί να είναι δυσαρεστημένο, όμως αλληλεπιδρά με το παιδί με ΔΑΦ προσπαθώντας να πάρει πίσω τα πράγματά του, το παιδί με ΔΑΦ λέει στον εκπαιδευτικό πως παίζουνε”/

Επίσης η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής αναφέρει ότι προκειμένου να αλληλεπιδράσει με συμμαθητές του που είναι εξοικειωμένος τους αγκαλιάζει, τους χαμογελάει, τους λέει «Γεια» ή «τάδε Σ' αγαπώ», «Τι κάνεις», τους ακουμπάει στον ώμο ή και τους κοιτάζει με επίμονο τρόπο. Όταν κάποια δεν ανταποκριθούν, εκείνος επιμένει και συχνά μπορεί να κάνει πράγματα που τους ενοχλούν προκειμένου να παίξει μαζί τους, όπως το να παίρνει τα πράγματα τους για να τον κυνηγήσουν.

Το παιδί με ΔΑΦ φαίνεται διστακτικό πολλές φορές και ντρέπεται τα άλλα παιδιά. Δε συσχετίζει πάντα τις εκφράσεις ή τα λόγια των παιδιών για να κατανοήσει αν πρέπει να συνεχίσει ή να σταματήσει κάτι που κάνει. Όταν τα άλλα παιδιά ενοχληθούν από τη συμπεριφορά του και θυμώσουν, εκείνος εκδηλώνει ύστερα περισσότερο θυμό που

φέρνει παραπάνω θυμό από τα άλλα παιδιά. Συγκεκριμένα παιδιά από την τάξη του που του δείχνουν έντονα το θυμό τους, τα πλησιάζει πιο πολύ από άλλα, για να τους πει «Φύγε» «Δεν είσαι φίλος μου» «Τι θες εσύ», όταν εκείνα όμως τον προσεγγίσουν θετικά ξανά, υιοθετεί ξανά και άμεσα κι αυτός θετική στάση απέναντί τους.

Στα διαλείμματα, προσεγγίζει συγκεκριμένα παιδιά πηγαίνοντας κοντά τους, και προσπαθεί να τους προσκαλέσει σε παιχνίδι κυνηγητού είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά : συνήθως τους πλησιάζει πολύ κοντά ή τους ακουμπάει και γέρνει το σώμα του προς τα πίσω προκαλώντας τους να τον κυνηγήσουν, λέει «κυνηγήσεις;» . Όταν κάποιος ανταποκρίνεται τρέχει και κοιτάει πίσω να δει αν τον κυνηγάει. Το παιχνίδι είναι άνισο. Όταν σταματάει να τον κυνηγάει και είναι η σειρά του παιδιού με ΔΑΦ να κυνηγήσει , τρέχει για λίγο και μετά σταματάει. Επίσης δεν τρέχει γρήγορα , και αυτό κάνει τους άλλους να βαριούνται κι έτσι τις περισσότερες φορές «κάνουν» και αυτοί πως τρέχουν πιο αργά για να μην τον πιάσουν αμέσως, και εγκαταλείπουν μετά από λίγο το παιχνίδι. Το παιδί με ΔΑΦ λοιπόν στα διαλείμματα περιπλανιέται μόνο του ψάχνοντας ορισμένες φορές κάποιον να τον κυνηγήσει. Κάποιες φορές λέει στην εκπαιδευτικό της παράλληλης που τον «επιτηρεί» στα διαλείμματα να πάνε μαζί να πουν σε κάποιο παιδάκι να παίξουν. Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης όταν βρίσκεται στην αυλή ζητάει από άλλα παιδιά να κυνηγήσουν το παιδί με ΔΑΦ τα οποία συχνά το κάνουν χωρίς να το απολαμβάνουν αλλά για να ικανοποιήσουν τον εκπαιδευτικό κάνοντας μία καλή πράξη. Εκείνος τους επιβραβεύει «που έπαιξαν με το παιδί με ΔΑΦ».

Κάποια παιδιά που τον πλησιάζουν με δική τους πρωτοβουλία, δεν έχουν φίλους να παίξουν και παίρνουν αυτοπεποίθηση από το γεγονός πως τα καταφέρνουν καλύτερα από το παιδί με ΔΑΦ στο παιχνίδι («κυρία τρέχω πιο γρήγορα από τον...») και μόλις τους προσεγγίσει κάποιο άλλο παιδί , δεν του δίνουν ξανά σημασία. Άλλα παιδιά τον «πλησιάζουν» επειδή φαίνεται να διασκεδάζουν με κάποιες συμπεριφορές του και άλλα παιδιά τον πλησιάζουν προκειμένου να τον προστατεύσουν από τους άλλους που τον πειράζουν”.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για το εάν βλέπουν την ύπαρξη ειλικρινούς αποδοχής από τα παιδιά της τάξης προς το παιδί με ΔΑΦ, δίνουν διαφορετικές απαντήσεις μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής απαντά μονολεκτικά “Ναι”, ενώ η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δηλώνει:

“Αποδοχή θεωρώ πως δεν υπάρχει, τα παιδιά εμφανώς ενοχλούνται και το δείχνουν με συμπεριφορές τους, οι περισσότεροι με τους οποίους εμπλέκεται. Ένα συγκεκριμένο παιδί τον φοβάται το εξέφρασε το ίδιο και λεκτικά και μη λεκτικά και κάποια τον αγνοούν. Υπάρχουν και λίγα που τον έχουν έγνοια και τον υπερασπίζονται σε καβγάδες επειδή θεωρούν πως πρέπει να κάνουμε υπομονή με το παιδί με ΔΑΦ που είναι διαφορετικός, που κι εκεί κατά τη γνώμη μου διακρίνεται το στίγμα”.

Κατόπιν, τους ζητάμε να σχολιάσουν το κατά πόσο οι αντιλήψεις των παιδιών και οι συμπεριφορές τους ταυτίζονται αναφορικά με το παιδί με ΔΑΦ. Και οι δυο επισημαίνουν την ταύτιση αντιλήψεων και συμπεριφορών αλλά με βάση τις προηγούμενες απαντήσεις μπορούμε να καταλάβουμε πως ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρεται σε θετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές των παιδιών ενώ αντίθετα η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αναφέρεται σε αρνητικές αντιλήψεις και συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει πως:

“Στα περισσότερα παιδιά υπάρχει κοινή αντίληψη. Υπάρχει όμως και εξαίρεση, ένα παιδί με δικά του ζητήματα που δύσκολα αποδέχεται την ιδιαίτερη και επιθετική μερικές φορές συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ”,

ενώ η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δηλώνει πως

“...υπάρχει ταύτιση, ναι, στις περισσότερες τουλάχιστον συμπεριφορές”.

Όταν καλούνται να σχολιάσουν τους τρόπους αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο παιδί με ΔΑΦ και τους συνομηλικούς του αναφέρουν πως το παιδί με ΔΑΦ τους πλησιάζει με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σχολιάζει:

“Τις περισσότερες φορές τους ενοχλεί για να τραβήξει την προσοχή”. Από την άλλη ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σχολιάζει πως η στάση των παιδιών είναι “θετική όταν δεν γίνεται επιθετικός και ενοχλητικός”.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αναφέρει πιο αναλυτικά:

“Ορισμένα παιδιά θα ασχοληθούν μαζί του, όμως μόλις πιεστούν από τη συμπεριφορά του (από τις επίμονες αγκαλιές, από τις επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις, από θορύβους που κάνει με τα χέρια ή με το στόμα) θα επιδείξουν μια αγανάκτηση και θα την δείξουν προσπαθώντας να τον απωθήσουν, πρώτα λεκτικά όπως «Άσε με» ή «Σταμάτα» και εφόσον επιμείνει, και σωματικά. Το παιδί με ΔΑΦ θα ανταποδώσει και έτσι η αλληλεπίδραση δε θα είναι ευχάριστη”.

Καλούνται με βάση τους παραπάνω ισχυρισμούς τους να αναφέρουν κάποιες θετικές ή αρνητικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με ΔΑΦ με τους συνομηλικούς του. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει ως θετικό παράδειγμα το εξής:

“Τα αγόρια παίζουν μπάλα και του δίνουν πάσες για να παίξει κι εκείνος αν και γνωρίζουν ότι δεν ξέρει να παίξει”. Το θετικό παράδειγμα της εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είναι: “Ο Α. , ένας συμμαθητής του, πήγε να καθίσει δίπλα του με δική του πρωτοβουλία και το παιδί με ΔΑΦ τον αγκάλιαζε. Όταν ο Α. αφού σηκώθηκε για λίγο, ξαναγύρισε, το παιδί με ΔΑΦ του είπε «αγκαλίτσα» και ο Α. τον αγκάλιασε. Ο Α. πρότεινε στο παιδί με ΔΑΦ να παίξουν με κάτι κούκλες κουκλοθεάτρου που είχε η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης στην τσάντα δίπλα στο θρανίο. Το παιδί με ΔΑΦ είπε ναι. Ο Α. και το παιδί με ΔΑΦ ήταν ακόμα αγκαλιασμένοι μέχρι που το κουδούνι χτύπησε και χωρίστηκαν”.

Από την άλλη ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει ως αρνητικό παράδειγμα το εξής:

“Τα παιδιά παίζουν χαρτιά και το παιδί με ΔΑΦ πηγαίνει και τους αρπάζει τις κάρτες”.

Από την άλλη ένα παράδειγμα αρνητικής αλληλεπίδρασης που δίνει η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης είναι:

“Ο Δ. ένας συμμαθητής του, τον πλησίασε και άρχισε να παλεύει μαζί του. Χαμογελούσαν και οι δύο και παίζανε. Κάποια στιγμή , το παιδί με ΔΑΦ άρχισε να δυσανασχετεί και έβαζε περισσότερη δύναμη γιατί ήθελε να σταματήσουν να παλεύουν. Ο Δ. θύμωσε και έβαλε κι αυτός πιο πολλή δύναμη και τελικά το παιδί με ΔΑΦ τον έσπρωξε δυνατά. Ο Δ. απομακρύνθηκε με θυμωμένο ύφος λέγοντας «Δεν είσαι φίλος μου». Το παιδί με ΔΑΦ

σούφρωσε τα φρύδια του και τριγύριζε μόνος του για λίγο στο προαύλιο. Χτύπησε το κουδούνι και ανέβηκε επάνω”.

Όταν ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να σχολιάσουν τι θα έπρεπε να αλλάξει αναφορικά με την αλληλεπίδραση του παιδιού με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους του ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής υποστηρίζει πως

“Από την πλευρά της οικογένειας του παιδιού με ΔΑΦ να του επιτρέψουν να παίρνει μέρος σε βιωματικές δράσεις που αυξάνουν την αλληλεπίδραση με τα παιδιά”,

ενώ στην ερώτηση τι μοιάζει εφικτό να αλλάξει απαντάει λακωνικά: *“Η συμμετοχή σε δραστηριότητες”.*

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ειδική εκπαίδευση που πρέπει να λάβει το παιδί με ΔΑΦ προκειμένου να καλλιεργήσει τις κοινωνικές δεξιότητες του έτσι ώστε να βελτιώσει τις σχέσεις με τα παιδιά γύρω του:

“Θα χρειαζόταν να μπορεί το κάθε μέλος να λέει τι τον ενοχλεί με αποδεκτό τρόπο και να γίνεται αυτό σεβαστό. Το παιδί με ΔΑΦ έχει λάβει λαθεμένα μηνύματα περί του τι είναι ευχάριστο ή όχι για τους άλλους. Συχνά δίνει την εντύπωση ότι δεν αντιλαμβάνεται πως μια αλληλεπίδραση όπου κάποιος τον αποφεύγει σωματικά, είναι δυσάρεστη για τον άλλον, δείχνει να την βιώνει ως «παιχνίδι». Ο ίδιος, όταν ενοχληθεί, αντιδράει με απότομη συμπεριφορά χωρίς να έχει πει πως ενοχλείται. Δεν γνωρίζει τις εναλλακτικές που έχει να εκφραστεί όταν κάτι τον θυμώνει. Θα ήταν σημαντικό επίσης να μάθει παιχνίδια που παίζουν οι συμμαθητές του προκειμένου να περνάει ευχάριστο χρόνο μαζί τους”.

Στο κομμάτι των εφικτών βελτιώσεων απαντά μεταξύ άλλων ότι παρατηρούνται μέσα στη μέρα, κυρίως κατά τη διάρκεια δομημένων δραστηριοτήτων και όχι στο ελεύθερο παιχνίδι πως υπάρχουν στιγμές αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του, οι οποίες προσφέρουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση και στις δύο πλευρές και το παιδί με ΔΑΦ γίνεται μέλος της ομάδας. Στο μάθημα της Θ. Αγωγής είναι αξιοσημείωτο το σχόλιο ενός μαθητή « Ο ... το κάνει καλά, όπως όλοι » «Κυρία μην τον βοηθάτε, μπορεί» απευθυνόμενος στη δ. της παράλληλης στήριξης. Μπορεί να συνεργαστεί σε δραστηριότητες κίνησης και μιμητικής μέσα σε μεγάλη και μικρή ομάδα και να

συνεισφέρει ως μέλος της ομάδας ισότιμα με τους άλλους, όταν τους ζητηθεί να εξάγουν κάποιο θεατρικό αποτέλεσμα με συγκεκριμένες προϋποθέσεις (για παράδειγμα ένα μικρό σκετσάκι με καθόλου ή λίγη ομιλία). Επειδή έχει δυσκολίες στην άρθρωση του λόγου, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να μη γίνεται κατανοητός, η συμμετοχή του σε θεατρικό δρώμενο που απαιτεί ομιλία θα τον εξέθετε στους συμμαθητές του. Έχει παρατηρηθεί πως οι δεξιότητές του στη ρίψη πάσας με την μπάλα είναι ανάλογες του μέσο όρο των συμμαθητών του ως προς τη δύναμη και τον στόχο. Έχει συνεισφέρει ως μέλος ομάδας σε ανταγωνιστικό μάλιστα παιχνίδι και οι συμμαθητές του τον επιβράβευσαν. Έχει δυνατότητες να βελτιωθεί με την εξάσκηση, επειδή κάποιες φορές φοβάται την μπάλα που έρχεται επάνω του.

Οι συμμαθητές του στο διάλειμμα παίζουν ποδόσφαιρο, κυνηγητό ή κρυφτό. Το κυνηγητό είναι ένα κοινό ενδιαφέρον, το οποίο το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να διδαχθεί με ποιον τρόπο να το παίζει σωστά. Ως προς το ποδόσφαιρο, έχει δυνατότητες να κλοτσάει εύστοχα την μπάλα στο τέρμα από μία λογική απόσταση όπως ο μέσος όρος των παιδιών. Θα μπορούσε μέσα σε δομημένη συνθήκη, με συγκεκριμένους μαθητές (έναν ή δύο) να μάθει να παίζει ποδόσφαιρο με κάποιους βασικούς κανόνες. Χρειάζεται εξοικείωση πρώτα με την μπάλα, πριν ενταχθεί σε παιχνίδι με άλλα παιδιά, προκειμένου να μην τη φοβάται”.

Στη συνέχεια ερωτώνται για το ποια θεωρούν ως την μεγαλύτερη πρόκληση την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά της τάξης ως προς την αλληλεπίδραση τους με το παιδί με ΔΑΦ. Ο εκπαιδευτικός απαντά σύντομα πως η ενοχλητική συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ που κάποιες φορές καταλήγει να είναι επιθετική ενώ η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αναφέρει:

“Δεν είμαι σίγουρη, αλλά πιστεύω πως για να είναι υγιείς οι σχέσεις παιδιών με ΔΑΦ αλλά και με άλλες αναπηρίες με παιδιά χωρίς αναπηρίες, τα δεύτερα έρχονται αντιμέτωπα με διλήμματα τα οποία ίσως πηγάζουν από την τάση «φιλανθρωπίας» που διέπει την κοινωνία απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, με την έννοια ότι «πρέπει» να τους φερόμαστε σωστά. Έτσι, ενοχοποιούν κάθε δυσάρεστο συναίσθημα που αισθάνονται με αποτέλεσμα ή να καταπιέζονται στις συναναστροφές τους με τα παιδιά με ΔΑΦ ή να τις αποφεύγουν”.

Τα παιδιά χρειάζεται να αντιληφθούν τι νιώθουν, να μπορούν να το εκφράσουν και να συζητήσουν για αυτό χωρίς ενοχές και μέσα από αυτήν τη διαδικασία να μάθουν να διαμορφώνουν ισότιμες σχέσεις με κάθε είδους άνθρωπο. Τους ζητάμε να κάνουν παρέα με τα παιδιά με ΔΑΦ «γιατί είναι το σωστό», όμως χρειάζεται νομίζω να τα βοηθήσουμε να βρουν σημεία επαφής, δηλαδή κοινά σημεία με τους συμμαθητές τους με ΔΑΦ, ώστε να ανακαλύψουν έναν δικό τους λόγο που συναναστρέφονται. Νομίζω αυτή είναι η σημαντικότερη πρόκληση, και για δασκάλους, και για παιδιά.

Όταν οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται για το ποια πιστεύουν πως είναι η γνώμη των γονέων των παιδιών ως προς το παιδί με ΔΑΦ και οι δυο απαντούν μάλλον σε θετικό τόνο, υποστηρίζοντας πως οι γονείς δείχνουν να έχουν θετική στάση προς το παιδί με ΔΑΦ αλλά ίσως εντοπίζουν κάποιο άλλο πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει:

“Οι γονείς των άλλων παιδιών είναι από ουδέτεροι έως θετικοί απέναντι στο παιδί με ΔΑΦ και ουδέποτε διαμαρτυρήθηκαν. Αντίθετα κάποιοι στο παρελθόν είχαν επιχειρήσει να πάνε και στο σπίτι του παιδιού με ΔΑΦ”.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ενώ φαίνεται να συμφωνεί με τον συνάδελφο της είναι πιο επεξηγηματική ως προς το τι πηγαίνει στραβά μεταξύ των γονέων των άλλων παιδιών και του παιδιού με ΔΑΦ:

“Συμπαθούν το παιδί με ΔΑΦ και επιθυμούν τα παιδιά τους να κάνουν παρέα, αλλά η εικόνα του επισκιάζεται από εκείνη της μητέρας του που προσπαθούσαν να αποφύγουν, η οποία είχε γίνει «καταπιεστική» απέναντί τους μετά από μία φορά που έπαιξαν μαζί τα παιδιά τους. Χτύπαγε τα κουδούνια ακατάλληλες ώρες, έβαζε το παιδί με ΔΑΦ να παίρνει επίμονα αλλεπάλληλα τηλέφωνα, έλεγε ψέματα πως βρισκόταν σε ανάγκη για να έρθει σε επαφή μαζί τους”.

Κατόπιν, ρωτάμε τους εκπαιδευτικούς κατά πόσο πιστεύουν πως οι γονείς μιλούν στα παιδιά τους – με θετικό ή αρνητικό τρόπο – τόσο για τα άτομα με ειδικές ανάγκες όσο και συγκεκριμένα για το παιδί με ΔΑΦ. Ο εκπαιδευτικός εκπαιδευτικό γενικής αγωγής αναφέρει πως:

“Τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο μια θετική στάση απέναντι στο παιδί με ΔΑΦ. (Οι γονείς) μιλάνε και τα ενισχύουν στην αποδοχή του”.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δίνει μια πιο ευρεία – και μάλλον πιο ουδέτερη – εικόνα για το όλο ζήτημα δηλώνοντας πως κάποια παιδιά εκφράζουν άμεσα πως συζητάνε με τους γονείς τους για το παιδί με ΔΑΦ αφού λένε «η μαμά μου είπε να παίζω και με το παιδί με ΔΑΦ». Θεωρεί πως οι στάσεις τους διαμορφώνονται από τις αντιλήψεις των γονέων τους κάτι που συχνά διακρίνεται κατά την άμεση επαφή που έχει η εκπαιδευτικός με τους γονείς. Ακόμη αναφέρει πως:

“Τις περισσότερες φορές νομίζω όμως πως οι γονείς λένε στα παιδιά τους πως τα παιδιά με ΔΑΦ δεν μπορούν να καταλάβουν όσα εκείνα και πως χρειάζεται να κάνουν υπομονή και να τους βοηθάνε, αρκεί να μην χάνουν από την δική τους επίδοση. Πιστεύω πως μιλάνε με θετική πρόθεση, όμως σε όσα λένε νομίζω πως είναι ενσωματωμένο το αρνητικό στερεότυπο της λιγότερης ικανότητας για τα παιδιά με ΔΑΦ”.

Ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να μας δώσουν παραδείγματα για τυχόν δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εντός σχολικού ωραρίου οι οποίες ενισχύουν τη συμμετοχή του παιδιού με ΔΑΦ στις ομαδικές δραστηριότητες της τάξης. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής απαντάει μάλλον συγκρατημένα και με κάποιο προβληματισμό πως το παιδί με ΔΑΦ μπορεί να συνεργαστεί μόνο σε βιωματικές και χειρωνακτικές δραστηριότητες, για παράδειγμα στη δημιουργία σχολικού κήπου. Δυστυχώς, οι γονείς του παιδιού με ΔΑΦ δεν του επιτρέπουν να συμμετέχει σε οργανωμένες ή εξωσχολικές δραστηριότητες και τις μέρες εκείνες το παιδί συνήθως απουσιάζει. Από την άλλη η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δίνει πιο αναλυτικά παραδείγματα:

“Το μάθημα της γυμναστικής και της θεατρικής αγωγής δομούνται πάνω στα κοινά σημεία του παιδιού με ΔΑΦ και με τους συμμαθητές του ώστε να συμμετέχει και να μην μένει από έξω”.

Στο παρελθόν έγιναν προσπάθειες να μάθει το παιδί με ΔΑΦ κάποια παιχνίδια όπως bowling και να παίζει με έναν ή δύο συμμαθητές του. Πραγματοποιούνται κάποιες δραστηριότητες με κούκλες κουκλοθέατρου για εξάσκηση με διαλόγους καθημερινούς

και επίσης το παιδί με ΔΑΦ παρακολουθεί βίντεο με αλληλεπιδράσεις του ίδιου προκειμένου να αναγνωρίσει τα συναισθήματα του και των άλλων. Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση για πιθανές εναλλακτικές συμπεριφορές που θα μπορούσε να επιλέξει.

Κατόπιν η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δίνει περισσότερα παραδείγματα μελλοντικών δραστηριοτήτων ωφέλιμων για τη σχέση του παιδιού ΔΑΦ με τους συνομηλίκους του και τονίζει πως το παιδί με ΔΑΦ χρειάζεται να εισαχθεί σε κοινές δραστηριότητες με τους συμμαθητές του στις οποίες απαιτείται συνεργασία προκειμένου να εξάγουν ένα κοινό αποτέλεσμα και να έχει την ευθύνη του δικού του μέρους. Διευκρινίζει:

“Αυτό θα μπορούσε να είναι ένα απλό θεατρικό, μία κοινή απλή κατασκευή ενός αεροπλάνου με πηλό ή πλαστελίνη, μία ζωγραφιά ενός αεροπλάνου από πηλό και να το παρουσιάσουν ύστερα στην τάξη. Αυτό θα μπορούσε να γίνει στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος ή της Ευέλικτης Ζώνης. Σε τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορούν να μοιράζονται τα υλικά τους τα παιδιά χρησιμοποιώντας κατάλληλα κοινωνική ομιλία («Να πάρω τον μαρκαδόρο / κόλλα κ.τ.λ.» «Ευχαριστώ», «Παρακαλώ»)”.

Για την εκπαίδευση σε δεξιότητες παιχνιδιού μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ποδόσφαιρο. Έχει δείξει το ίδιο το παιδί με ΔΑΦ προτίμηση και αρέσει και στους συμμαθητές του. Αρχικά, θα μπορούσε να προηγηθεί μία διαδικασία προετοιμασίας. Μέσα από βίντεο, θα δει ο μαθητής με την εκπαιδευτικό ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου, όπου θα παίζουν 2 παιδιά, ο ένας θα κλοτσάει την μπάλα και ο άλλος θα είναι τερματοφύλακας. Θα εξασκηθεί να κλοτσάει και ο ίδιος την μπάλα σε μία ορισμένη περιοχή μέσα από παιχνίδι με την εκπαιδευτικό. Ήδη καταφέρνει να στοχεύει και βάζει κατάλληλη δύναμη όταν κλοτσάει μπάλα σε τέρμα με δίχτυ. Δε θα χρησιμοποιηθεί κανονικό τέρμα με δίχτυ καθώς το παιχνίδι θα γίνεται στην αυλή. Μετά από μερικές φορές, εάν του αρέσει, θα διδαχθεί πως μπορεί να εμποδίζει την μπάλα με το σώμα του και να μην τη φοβάται. Πρώτα από μακριά, με λίγη δύναμη και σταδιακά θα αυξάνεται η δύναμη που θα φτάνει η μπάλα σε εκείνον. Όταν μάθει να μπορεί να μην φεύγει και να εμποδίζει την μπάλα με το σώμα του να περάσει, τότε μπορεί να μπει στο παιχνίδι ένα άλλο παιδί στο διάλειμμα. Ένα παιχνίδι που του αρέσει είναι το κυνηγητό, όμως δεν ξέρει πως ακριβώς να το παίξει. Θα δει βίντεο με το αγαπημένο του παιχνίδι και μετά θα δει άλλα βίντεο

που θα επεξηγούν τους κανόνες του κυνηγητού σε κάθε στάδιο του παιχνιδιού και θα εξασκείται σε αυτό με την εκπαιδευτικό πρώτα. Αφού μάθει όταν πιάνεται να κυνηγάει ο ίδιος και όταν πιάνει εκείνος να τρέχει ξανά, και να τρέχει με την κατάλληλη ταχύτητα προκειμένου να πιάσει και να μην τον πιάσουν, τότε θα είναι η ώρα που θα μπορεί να παίξει με κάποιο άλλο παιδί κυνηγητό. Υπάρχουν δύο παιδιά τα οποία εξέφρασαν αυθόρμητα την επιθυμία να εμπλακούν στη διαδικασία εκπαίδευσης του παιδιού με ΔΑΦ στα παιχνίδια και μπορούν να συμμετέχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας. Χρειάζεται να διδαχθεί σχολικές λειτουργικές δεξιότητες. Να αναγνωρίζει τα νομίσματα, να εκπαιδευτεί στην αναγνώριση των νομισμάτων, των τιμών των προϊόντων του κυλικείου ώστε να μπορεί να δίνει τόσα νομίσματα όσα αντιστοιχούν στην τιμή που βλέπει . Χρειάζεται να διδαχθεί την έννοια της πρόσθεσης και της αφαίρεσης με αντικείμενα καθημερινής του χρήσης.

Αναφορικά με τα άτομα με τα οποία το παιδί με ΔΑΦ κάνει παρέα ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει πως:

“Κάνει παρέα με άλλα παιδιά που παρακολουθούν το πρόγραμμα του τμήματος ένταξης”

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης δίνει μία συμπληρωματική και μάλλον διαφορετική απάντηση:

“Τα παιδιά του σχολείου εκτός της τάξης του, διστάζει να τα πλησιάζει και ντρέπεται. Πολλές φορές δεν πηγαίνει τουαλέτα επειδή λέει πως έχει παιδιά και ντρέπεται να περάσει από μπροστά τους. Κάποιες φορές χαιρετάει άγνωστα παιδιά που θα δει μόνα τους στο χώρο του σχολείου. Άλλες φορές αναφέρει πως κάποια κορίτσια είναι κακά και μοιάζουν με ύαινες”.

Σε ό,τι αφορά το ενδεχόμενο περαιτέρω οφέλους με την αυξημένη παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής δε φαίνεται να διακρίνει κάποιο επιπρόσθετο όφελος αφού απαντά πως:

“Στο σχολείο ήδη υπάρχουν αρκετά (παιδιά με ειδικές ανάγκες)”.

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης φαίνεται πιο θετική ως προς αυτό το ενδεχόμενο απαντώντας:

“Ναι, αρκεί να καθοδηγούνται και να υποστηρίζονται να αλληλεπιδρούν μαζί τους βάσει κοινών ενδιαφερόντων και αυθόρμητα, χωρίς την αίσθηση του «πρέπει» να παίξω και με αυτό το παιδί. Αυτό βέβαια προϋποθέτει παράλληλα εκπαίδευση των παιδιών με ΔΑΦ προσανατολισμένη στις κοινωνικές και λειτουργικές δεξιότητες, ώστε να μπορούν να επιδεικνύουν θετικές συμπεριφορές στις αλληλεπιδράσεις”.

Και οι δυο εκπαιδευτικοί δείχνουν να αναγνωρίζουν πως η παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της γενικής σχολικής τάξης διαφοροποιεί το εκπαιδευτικό κλίμα. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει σε θετικό τόνο πως:

“Το κλίμα της τάξης διαφοροποιείται αφού καλλιεργείται η ανεκτικότητα και η αποδοχή”.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης μιλάει πιο σκωπτικά για το κλίμα διαφοροποίησης στην τάξη:

“Έχω παρατηρήσει πως εξαρτάται και από την προσωπικότητα του παιδιού με ΔΑΦ. Έχω δει καβγάδες να συμβαίνουν προς υπεράσπιση του παιδιού σε μια διαφωνία, έχω δει παιδιά να αναπτύσσουν το συναίσθημα αλληλεγγύης και να παρέχουν γνήσια βοήθεια. Αυτό εξαρτάται νομίζω και από τη διαχείριση του εκπαιδευτικού αλλά και από τον αριθμό των παιδιών της τάξης αλλά και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.. Η αυξημένη ύπαρξη παιδιών αυξάνει το άγχος του εκπαιδευτικού και αυτό διαχέεται και σε όλη την τάξη”.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μάλλον αισιόδοξες απαντήσεις όταν ερωτώνται πώς πιστεύουν πως θα αντιμετώπιζαν τα παιδιά ένα νέο παιδί με ειδικές ανάγκες που θα έμπαινε σήμερα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής αναφέρει:

“Θα το πλησίαζαν και θα το αντιμετώπιζαν θετικά”.

Η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης συμπληρώνει:

“Πιστεύω πως θα επιχειρούσαν να τον γνωρίσουν και θα προσπαθούσαν να τον βοηθήσουν και να κάνουν πράγματα για εκείνον που θα πίστευαν πως δεν μπορεί να κάνει μόνος του”.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών βλέπουμε πως το παιδί με ΔΑΦ έχει την ανάγκη να αλληλεπιδράσει και να συμμετέχει σε δραστηριότητες με τους συμμαθητές του, αλλά τόσο η μη βοηθητική στάση των γονιών του, όσο και η έλλειψη σωστής αντιμετώπισης του παιδιού με ΔΑΦ από την πλευρά των συμμαθητών του συχνά οδηγεί τις σχέσεις του παιδιού με ΔΑΦ με τον περίγυρο του σε αδιέξοδο κι έχει ως τελικό αποτέλεσμα τη συχνή περιθωριοποίηση του.

9.4. Συζήτηση Με Τα Παιδιά

Ένα συμπληρωματικό μέρος της ποιοτικής έρευνας το οποίο πραγματοποιήθηκε εντός της τάξης ήταν η συζήτηση με τα παιδιά για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και η τωρινή ή μελλοντική συμπεριφορά τους απέναντι σε συνομηλίκους τους με κάποια αναπηρία. Η συζήτηση έγινε λίγες μέρες μετά τη συμπλήρωση του Ερωτηματολογίου Στάσεων και του Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος από τα παιδιά της τάξης. Διήρκησε τρεις διδακτικές ώρες.

Αρχικά τα παιδιά ρωτήθηκαν εάν έχουν αντιληφθεί στον περίγυρο τους παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μερικές από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής: “Εδώ στο σχολείο έχουμε τον Γιώργο που είναι στο Δ2 και βρίσκεται σε καροτσάκι. Έχουμε κι εδώ στην τάξη (παιδί με ειδικές ανάγκες)”, “Εγώ έχω τον παππού μου. Είναι χειρουργημένος και δεν μπορεί να περπατήσει”, “Ο ξάδελφος του μπαμπά μου μετά από αυτοκινητιστικό ατύχημα δε μπορούσε να περπατήσει. Από παιδί είναι έτσι”, “Εμένα ο παππούς μου και η θεία μου δεν μπορούν ν’ ακούσουν”, “Εμένα ο αδερφός μου δεν περπατάει τόσο καλά όσο περπατάμε όλοι οι υπόλοιποι”, “Ο αδερφός μου έχει ένα μικρό προβληματάκι με τα μάτια του. Για να βλέπει καθαρά πρέπει να φοράει γυαλιά. Το ίδιο και η αδερφή μου. Πρέπει να φοράει γυαλιά για να μη βλέπει θολά”, “Εμένα ο μπαμπάς μου, η μαμά μου, ο θείος μου, δυο θείες μου δε βλέπουν πολύ καλά. Φοράνε γυαλιά, εκτός από τη μαμά μου και τον μπαμπά μου που έχουν κάνει λείζερ”, “Εδώ στην τάξη έχουμε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες”, “Εγώ όταν γεννήθηκα δεν ανέπνεα καλά κι ένας γιατρός είχε πει ότι μπορεί να πεθάνω. Είχα γεννηθεί μικρή, χλωμή. Μετά πήγαμε σ’ έναν άλλο γιατρό ο οποίος έκανε

ό,τι μπορούσε και γλίτωσα”, “Εγώ ξέρω ένα μωρό που έχει σύνδρομο Down”, “Στο χωριό μου είχα γνωρίσει μια Ιταλίδα κι επειδή δεν μιλούσε καλά ελληνικά, μιλούσε σπαστά, της έκανα παρέα και δεν μ’ ένοιαζε που δεν ήταν καλή στα ελληνικά”. Οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά έδειξαν πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται μερικώς αλλά όχι εξ ολοκλήρου τη διαφορά της μόνιμης αναπηρίας από την επιπλοκή για παράδειγμα ενός παροδικού ατυχήματος ή ακόμη και την παροδική αδυναμία ενός ανθρώπου να ανταποκριθεί εξίσου καλά σε κάτι λόγω έλλειψης γνώσεων ή αντίστοιχων εμπειριών. Από την άλλη είναι σημαντικό ότι στις απαντήσεις των παιδιών εμφανίζεται “το παιδί με ειδικές ανάγκες”.

Όταν τους ζητείται να δώσουν παραδείγματα προσφοράς βοήθειας προς κάποια παιδιά, εξηγούν κυρίως πως βοήθησαν φίλους τους που είχαν κάποιο ατύχημα ή κάποιο μικρό πρόβλημα υγείας. Γι’ άλλη μια φορά φαίνεται να μην κατανοούν απόλυτα τη σημασία ή την επιρροή της αναπηρίας στη ζωή άλλων παιδιών. Πιο συγκεκριμένα: “Όταν ο αδερφός μου είχε κάνει χειρουργείο στο πόδι εγώ και η μαμά μου τον βοηθήσαμε σε πολλά, όπως να πάει στην τουαλέτα. Τώρα είναι καλύτερα.”, “Στο σπίτι στο χωριό έχουμε στο απέναντι σπίτι ένα παιδάκι το οποίο το γνωρίζω από πολύ μικρή. Είμαστε φίλοι κολλητοί. Αυτό το παιδάκι μες το 2015 καθώς έκανε τσουλήθρα πήγε να πηδήξει, σκόνταψε κι έσπασε το χέρι του. Έμεινε συνεχώς στο σπίτι της γιαγιάς του κι εμείς πηγαίναμε συνέχεια και τον βλέπαμε αφού δε μπορούσε να βγει έξω”, “ Ένα παιδί από την τάξη, δεν είναι εδώ, είναι στο νοσοκομείο. Θα πάω να τον δω εγώ με ένα φίλο μου το Σάββατο”, “Έχω μία φίλη που κάθετα κοντά στο σπίτι μου και κάνουμε παρέα παρ’ όλο που δε βλέπει πολύ καλά και φοράει γυαλιά”.

Τους γίνεται ερώτηση για το πώς θα ένιωθαν εάν είχαν έναν αδερφό ή μια αδερφή με ειδικές ανάγκες. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μπουν στη θέση ενός παιδιού που βιώνει την αναπηρία από πολύ κοντά με σκοπό να δούμε εάν και κατά πόσο αλλάζει η οπτική τους για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ένα κορίτσι που έχει ήδη πει πως ο αδερφός της δεν περπατάει καλά, παίρνει τον λόγο, εκφράζοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει: “Εντάξει, είναι λίγο δύσκολο γιατί κάνουμε πολλές ώρες (να περπατήσουμε)”. Τα υπόλοιπα παιδιά δίνουν κυρίως θεωρητικές απαντήσεις οι οποίες είναι πιο θετικές.: “Εγώ τον αδελφό ή την αδελφή μου με ειδικές ανάγκες θα τον/την βοηθούσα πολύ, θα τον/την γνώριζα σε άλλα παιδιά, θα βοηθούσα να ξεπεράσει αυτό που θα είχε, θα παίζαμε μαζί, θα τον/την πήγαινα βόλτες και θα τον/την έκανα σαν να

μην έχει πρόβλημα”, “Θα βοηθούσα εάν είχε πρόβλημα στα πόδια να μάθει να περπατάει. Θα προσπαθούσα να παίζουμε μαζί εάν είχα χρόνο”, “Εγώ αν είχα έναν αδελφό ή μία αδελφή που θα ήταν κωφάλαλος/η, θα μαθαίναμε μαζί τη νοηματική γλώσσα που έχουμε στο βιβλίο της Γλώσσας. Έτσι όπως θα τη μαθαίναμε, θα μιλούσαμε κιόλας μαζί. Θα μαθαίναμε να μιλάμε γρήγορα, θα βλέπαμε βιντεάκια με τη νοηματική γλώσσα. Πιστεύω ότι θα περνούσαμε πολύ ωραία γιατί θα τον/την βοηθούσα κι εγώ”. Από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτει πως δεν αντιλαμβάνονται πλήρως τις προκλήσεις του να μεγαλώνεις μ’ έναν αδελφό ή μια αδελφή με ειδικές ανάγκες.

Όταν ρωτιούνται εάν θα μιλούσαν στους φίλους τους για το πρόβλημα του αδερφού ή της αδερφής τους, δίνουν κυρίως μονολεκτικές καταφατικές απαντήσεις. Μόνο ένα κορίτσι δίνει μια παραπάνω διευκρίνιση: “Θα το συζητούσα με φίλους μου που ξέρουν να κρατήσουν μυστικά γιατί ίσως να μην ένιωθα έτοιμη να το πω σε περισσότερους”. Κι αμέσως ζητά να αλλάξουμε θέμα συζήτησης, το οποίο μάλλον δείχνει πως δεν νιώθει άνετα να μιλήσει περισσότερο για αυτό. Έτσι μπορούμε να μεταφράσουμε και την απουσία αναλυτικών απαντήσεων από τους υπόλοιπους.

Σε σχέση με την προηγούμενη ερώτηση, ρωτιούνται εάν θα ήθελαν ο αδερφός ή η αδερφή με ειδικές ανάγκες να ερχόταν στο ίδιο σχολείο μαζί τους ή αν θα ήθελαν να πηγαίνει σε ειδικό σχολείο. Δεχθήκαμε τόσο θετικές όσο και αρνητικές απαντήσεις, με τάση προς τη θετική απάντηση. Κρατάμε βέβαια μια επιφύλαξη γιατί από τις προηγούμενες απαντήσεις τους έχουμε διαπιστώσει ότι δεν κατανοούν πλήρως τις προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. “Εγώ θα προτιμούσα ο/η αδερφός/η μου να πήγαινε σ’ ένα ειδικό σχολείο γιατί άμα ερχόταν εδώ θα ήταν δύσκολο όπως έχω ακούσει, έχω δει κι έχω μάθει. Τα περισσότερα παιδιά σπρώχνουν τον ένα, τον άλλον. Άμα ήταν σε αναπηρικό καροτσάκι και δεν μπορούσε να περπατήσει θα γινόταν χάλια”, “Εγώ θα προτιμούσα να πάει σε ειδικό σχολείο για να μάθει να περνάει μόνος του τις δυσκολίες χωρίς να τον βοηθάω και να βοηθηθεί και μόνος του μαθαίνοντας διάφορα πράγματα”, “Εγώ θα ήθελα να είναι μαζί μου γιατί μπορεί εκεί να μην είχε φίλους και μπορεί να παίζαμε και μ’ άλλα παιδιά”, “Άμα είχα αδελφή κωφάλαλη θα προτιμούσα να είναι σε ειδικό σχολείο γιατί άμα ήταν εδώ πέρα θα έπρεπε να συνεννοείται, δε θα επικοινωνούσε επειδή μπορεί μερικοί να μην καταλάβαιναν τη νοηματική γλώσσα και πιστεύω ότι το καλό γι’ αυτήν θα ήταν να

πήγαινε σε ειδικό σχολείο. Εκεί μάλλον θα της μάθαιναν καινούρια πράγματα και θα μου τα μάθαινε μετά κι εμένα και θα συνεννοούμασταν”, “Προτιμώ να είναι μαζί μου γιατί άμα δεν έκανε φίλους θα μπορούσαμε να παίζουμε μαζί”, “Εγώ θα ήθελα να ήταν εδώ για να μάθει να κάνει και κανονικά τα πράγματα αλλά με διαφορετικούς τρόπους”, “Νομίζω για ‘μένα θα ήταν καλύτερα να είναι εδώ γιατί εάν δεν έβρισκα φίλους θα παίζαμε μαζί. Γι’ αυτόν νομίζω θα ήταν καλύτερα να πήγαινε σε ειδικό σχολείο γιατί μπορεί εδώ κάποιος να τον χτυπήσει και να πάθει ακόμη πιο μεγάλη ζημιά”, “Πιστεύω ότι ίσως θα άξιζε να είναι σε κανονικό σχολείο”. Βλέπουμε πως οι γνώμες των παιδιών της τάξης ποικίλουν και το κάθε παιδί απαντά για το ζήτημα από διαφορετική σκοπιά.

Εν συνεχεία, όταν τα παιδιά ρωτιούνται για το κατά πόσο οι γονείς τους συζητάνε για ανθρώπους με ειδικές ανάγκες, δίνουν μάλλον περιορισμένες σε πληροφορίες απαντήσεις. “Εμένα ο μπαμπάς μου δουλεύει στην Express Service και δουλεύει στο ασθενοφόρο. Και η μαμά τον ρωτάει: “Τι έγινε; Πήρες σήμερα κανέναν ανάπηρο;”. Και φυσικά του μπαμπά του πονάει η μέση με τόσους που σηκώνει, με τόσες σκάλες. Είχε πάει σ’ ένα σπίτι που είχε ακριβώς χίλιες σκάλες και τις κατέβηκε γιατί χάλασε το ασανσέρ. Είναι εύκολη δουλειά λέει και του αρέσει που βοηθάει ανάπηρους, δεν έχει κάποιο πρόβλημα”, “Εμένα ο μπαμπάς μου παλιότερα οδηγούσε ένα φορτηγάκι με το οποίο μετέφερε διάφορους ανθρώπους που δεν μπορούσαν να περπατήσουν ή γιαγιάδες, παππούδες”, “Εμένα η μαμά μου είναι ψυχολόγος κι έχει πολλά τέτοια περιστατικά που είναι παιδιά παραμορφωμένα αλλά δεν συζητάει γι’ αυτά”. Αξίζει να σημειωθεί πως μόνο τρία παιδιά σχολίασαν κάποια περιστατικά και φαίνεται μέσα από τα λόγια τους πως οι γονείς τους δε συζητάνε αναλυτικά για άτομα με ειδικές ανάγκες κι έτσι τα παιδιά δε φαίνεται να έχουν επαρκή γνώση επί του θέματος. Ενδιαφέρον έχει η απάντηση του πρώτου παιδιού η οποία κρύβει μια αρνητική στάση για τα άτομα με αναπηρία που φαίνεται να ταλαιπωρούν σωματικά τον πατέρα.

Κατόπιν, τα παιδιά καλούνται να πουν τι θα συζητούσαν με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες. “Εγώ θα το ρωτούσα “Πώς νιώθεις που έχεις αυτή τη δυσκολία;”, “Εγώ δε θα τον ρωτούσα για τις δυσκολίες που έχει. Θα τον ρωτούσα για τα καθημερινά. Θα τον ρωτούσα πως περνάει τις διακοπές του, πώς τα πάει με το σχολείο”, “Δε θα συζητούσα μαζί του γι’ αυτό το πράγμα αλλά γι’ άλλα καθημερινά πράγματα γιατί μπορεί να ένιωθε και άσχημα”, “Εγώ θα του ‘λεγα άμα ήμουν κι εγώ (σε δυσκολία) μπορεί να ένιωθα κι εγώ έτσι και θα τον ρωτούσα κι άλλα πράγματα. Ας πούμε αν ήταν σε καρέκλα, αν

μπορεί να περπατήσει καλά”, “Κι εγώ θα μιλούσα για άλλα πράγματα. Θα τον ρωτούσα πώς τον λένε, άμα ξέρει άλλες γλώσσες”, “Εγώ δε θα τον ρωτούσα για το πρόβλημα που έχει γιατί μπορεί να αισθανόταν άσχημα. Θα τον ρωτούσα πώς περνάει και τέτοια πράγματα”, “ Θα τον ρωτούσα πώς νιώθει με το πρόβλημα που έχει. Θα προσπαθούσαμε να σκεφτούμε πώς θα ένιωθε αν ήταν καλύτερα, εάν δεν είχε αυτό το πρόβλημα. Θα συζητούσαμε γενικά για το πρόβλημα”. Φαίνεται από τις απαντήσεις των παιδιών πως κάποια από αυτά θα ήθελαν να συζητήσουν ανοιχτά για το θέμα της αναπηρίας με το παιδί με ειδικές ανάγκες, αλλά αρκετά από αυτά θα απέφευγαν αυτό το θέμα συζήτησης κάτι που δείχνει πως τα ίδια δεν νιώθουν άνετα με αυτό.

Όταν τα παιδιά ρωτιούνται εάν θα παίζανε με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και τι ακριβώς παιχνίδια θα έπαιζαν, δίνουν πολλές ενδιαφέρουσες απαντήσεις: “Θα παίζαμε ένα παιχνίδι όπου ο ένας βλέπει κάτι, ο άλλος κλείνει τα μάτια και πρέπει αυτός που είχε κλειστά τα μάτια να βρει τι είδε ο άλλος μέσα από διάφορα στοιχεία που θα του δίδονται”, “ Άμα είχε πρόβλημα στα πόδια του θα μπορούσαμε να παίξουμε παιχνίδια με λέξεις”, “Κυνηγητό. Αρέσει πολύ και στον... (αναφέρει το αγόρι με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος)”, “Θα του έδειχνα ένα παιχνίδι όπου όλοι κρύβονται, ένας ακουμπάει δύο κι αυτοί είναι οι αστυνομικοί. Οι κλέφτες εάν κλείσουν το μάτι σε κάποιον είναι σαν να τον σκοτώνουν”, Εάν ένα παιδί δεν μπορούσε να μιλήσει θα παίζαμε μαζί “Όνομα, ζώο, φυτό”, “Αν δεν μπορούσε να μιλήσει και να ακούσει θα παίζαμε μαζί παντομίμα”. Επιπροσθέτως, τους ζητείται να πουν τις ιδέες τους για παιχνίδια εκτός σχολείου με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Τι θα έπαιζαν μαζί του στο σπίτι τους ή στο πάρτι τους; Κι εδώ οι απαντήσεις είναι πολλές και ποικίλες: “Εάν ήμασταν σε παιδότοπο θα πηγαίναμε σε αυτές τις μεγάλες “πισίνες” με τις μπάλες”, “Θα παίζαμε με κούκλες”, “ Επιτραπέζια”, “Εάν ήταν κωφός θα έπαιζα μαζί του ποδόσφαιρο”, “Θα κάναμε χειροτεχνίες”. Τα παιδιά δείχνουν να μπορούν να προσαρμόσουν τα παιχνίδια τους στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, κάτι που δείχνει πως αντιλαμβάνονται τις ικανότητες ή τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιο παιδί με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Είναι σημαντικό πως σε αυτό το σημείο γίνεται αναφορά του παιδιού με ΔΑΦ καθώς ένα αγόρι σχολιάζει την ένταξη του παιδιού στο παιχνίδι.

Στην ερώτηση εάν θα άφηναν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να τους νικήσει στο παιχνίδι, η πλειονότητα των απαντήσεων κλίνει προς το “Ναι”. Πιο συγκεκριμένα: “Ναι. Γιατί

ίσως να μην μπορούσε να το παίξει. Ας πούμε κρυφτό. Εάν δεν μπορεί να βρει ένα καλό μέρος για να κρυφτεί, δηλαδή έχει πρόβλημα να σκεφτεί, θα έκανα πως δεν το βλέπω και θα έκανα πως βρήκε μια καλή κρυψώνα. Θα έκανα πως τους έβρισκα όλους και δεν θα πήγαινα εκεί, για να νομίζει ότι τελικά είναι έξυπνος”, “Ναι, γιατί σε κάποια παιχνίδια δε θα μπορούσε να παίξει, άρα θα τον άφηνα”, “Θα το άφηνα να με κερδίσει γιατί εγώ δε θα είχα πρόβλημα όπως εκείνο”, “Κι εγώ θα τον άφηνα να με κερδίσει για να χαρεί και να αισθανθεί νικητής”, “Θα τον άφηνα να κερδίσει για να νιώσει καλύτερα και να προσπαθεί κι άλλο”, “Θα την άφηνα να κερδίσει για να της άρεσε αυτό το παιχνίδι, μπορεί να μην κέρδιζε και να στενοχωριόταν”. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν δυο απαντήσεις παιδιών οι οποίες αντανakλούν την ανάγκη των συγκεκριμένων παιδιών να αποστιγματίσουν το παιδί το οποίο θεωρείται “μη κανονικό”. Δηλώνουν: “Εγώ και θα τον άφηνα να κερδίσει αλλά και δε θα τον άφηνα. Θα τον άφηνα για να χαρεί πιο πολύ και να πιστεύει ότι μπορεί να με νικήσει παρά τα όποια προβλήματα του. Δε θα τον άφηνα για να καταλάβει ότι παρ’ όλο που έχει ειδικές ανάγκες, πρέπει να προσπαθεί όπως όλοι μας. Θα του μάθαινα καινούρια πράγματα όπως κρυψώνες για το κρυφτό, θα του μάθαινα πράγματα για να κάνει παντομίμα με τους φίλους του, θα τον βοηθούσα να φαίνεται σαν κανονικό παιδί και όχι σαν παιδί με προβλήματα”, “Εγώ θα τον άφηνα να με νικήσει μία φορά αυτός και μία φορά θα τον κέρδιζα εγώ για να είναι πιο διασκεδαστικό. Να μην κερδίζει μόνο ο ένας”.

Για ακόμη μια φορά έχουμε μια ενδιαφέρουσα ποικιλία απαντήσεων στην ερώτηση: “Τι πιστεύετε ότι χρειάζονται γενικά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;”: “Περισσότερη φροντίδα”, “Φιλία”, “Χρειάζονται παρέα”, “Προστασία. Πρέπει να τα προστατεύουμε περισσότερο από τα άλλα παιδιά. Αν ας πούμε έχει πρόβλημα στα πόδια κι εμφανιστεί μια αρκούδα θα πρέπει να το πάρουμε και να τρέξουμε όσο πιο γρήγορα μπορούμε”, “Από τους κακούς ανθρώπους που κλέβουν παιδιά. Γιατί η μαμά μου το είπε όταν το είδε στο Facebook”, “Πιο πολλή φροντίδα. Ένα παιδί με καρτσάκι θα έπρεπε να το προστατεύουμε εμείς αν για παράδειγμα μια μπάλα ερχόταν να το χτυπήσει. Αυτό δε θα προλάβαινε να φύγει”, “Εγώ πιστεύω δε χρειάζεται να φροντίζουμε παραπάνω τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Πρέπει να μάθουν να τα βγάζουν πέρα μόνα τους”, “Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται φίλους, παρέα, όχι παραπάνω φροντίδα γιατί πρέπει όλα τα παιδιά να μάθουν να τα βγάζουν μόνα τους πέρα”, “Μπορεί ένα παιδάκι να μη σκέφτεται και πολύ καλά, γι’ αυτό δεν πρέπει να θυμώνουμε εάν δεν κάνει πολύ γρήγορα τα μαθήματα του κι άλλα πράγματα”. Τα παιδιά δείχνουν να κατανοούν ότι ένα

παιδί με ειδικές ανάγκες έχει τις ίδιες αλλά και κάποιες επιπλέον ανάγκες οι οποίες συνδέονται με την αναπηρία του. Εξαιτίας αυτών των επιπλέον αναγκών εκφράζουν ένα αίσθημα προστατευτικότητας προς αυτά.

Κατόπιν, προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Οι απαντήσεις τους δείχνουν πως θα προσπαθούσαν να κάνουν τη ζωή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες πιο εύκολη: “Εάν δεν μαθαίνει τόσο γρήγορα τα μαθήματα του, να το βοηθάμε και να τα κάνουμε μαζί”, “Εκτός σχολείου μπορούμε να πηγαίνουμε σπίτι για να μην είναι μόνο του, να παίζουμε μαζί του, να του μιλάμε”, “Αυτό που έχω κάνει εγώ με τον ... (αναφέρει το όνομα του αγοριού με τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος). Μ’ έχει καλέσει στο σπίτι 2 φορές. Παίξαμε, είδαμε βίντεο”. “Αμα δεν είχε πολύ καλή μνήμη και ξεχνούσε κάποια πράγματα απ’ αυτά που μας έβαζαν στο σχολείο θα τον έπαιρνα τηλέφωνο και θα του έλεγα τι έχουμε, άμα ξεχνούσε να διαβάσει”, “Αμα ένα παιδί είχε πρόβλημα να περπατήσει, θα το βοηθούσα να κατέβει τις σκάλες”, “ Ένα παιδί που μπορεί να έχει κάνει επέμβαση και ακόμη δεν μπορεί καλά να περπατήσει πρέπει να προσέχει. Μπορούμε να τον προστατεύουμε απ’ τα άλλα παιδιά που τρέχουν στο διάλειμμα, μες το σχολείο, στην αυλή”, “Εγώ θα το βοηθούσα να κάνει τα μαθήματα του, θα πήγαινα σπίτι του, θα του μάθαινα πράγματα, θα κάναμε παρέα να μην είναι μόνο. Θα τον βοηθούσα συνέχεια όσο μπορώ και άμα χρειάζεται”, “Μπορεί ένα παιδάκι να μην καταλαβαίνει οπότε πρέπει του λένε τα πράγματα μ’ ένα εύκολο τρόπο για να μας καταλάβει”.

Όταν τα παιδιά ρωτιούνται εάν θα ήθελαν να διατηρήσουν επαφή με το παιδί με ειδικές ανάγκες τις περιόδους που τα σχολεία είναι κλειστά τείνουν να απαντάνε κατά κύριο λόγο πως δε θα ήθελαν να κρατήσουν επαφή λόγω των διαφορετικών ασχολιών τους. Πιο συγκεκριμένα: “Δε θα ήθελα επαφή με το παιδί γιατί το καλοκαίρι θα ήθελα να έχω χρόνο με την οικογένεια μου, θα έκανα βόλτες. Μπορεί αυτό να ήθελε να πάει κάπου αλλού”, “Όχι, γιατί θέλω να δω και τους εξωσχολικούς μου φίλους”, “Όχι, γιατί πηγαίνω στο εξωτερικό και δεν μπορώ να βλέπω κανέναν”, “Το καλοκαίρι θα πήγαινα διακοπές. Θα πήγαινα θάσο, θα έκανα βόλτες, δε θα είχα πολύ χρόνο. Δε θα ήθελα πολλά τηλέφωνα και λοιπά”. Βέβαια υπάρχουν και τα παιδιά τα οποία βλέπουν πιο θετικά ένα τέτοιο ενδεχόμενο: “Ναι, αν δεν πήγαινα διακοπές κάπου αλλού κι άμα δεν είχε κάποιον άλλον να παίξει, θα έπαιζα μαζί του”, “Εγώ θα ήθελα πάρα πολύ. Θα κανονίζαμε να πάμε στο ίδιο μέρος διακοπές, θα παίζαμε. Πάντα θέλω με τη μαμά μου και τον μπαμπά μου

να κανονίζουμε να έρχονται και φίλοι μαζί μας”, “Θα έκανα όπως έκανα με την κολλητή μου, δηλαδή κάθε καλοκαίρι πηγαίνουμε στο χωριό, τρώμε στην παραλία και μετά γυρνάμε σπίτι. Με το παιδί αυτό εάν δεν μπορούσαμε να συναντηθούμε θα μιλούσαμε μέσω viber, με μηνύματα”.

Σε παραπλήσια ερώτηση για το εάν θα ήθελαν να βρίσκονται με το παιδί με ειδικές ανάγκες το καλοκαίρι για να κάνουν δραστηριότητες μαζί, απαντούν και πάλι σε αρνητικό τόνο ενώ οι θετικές απαντήσεις είναι μεμονωμένες: “Ναι, γιατί θα παίζουμε το καλοκαίρι, θα πηγαίνουμε στη θάλασσα, θα διασκεδάζουμε”, “Όχι γιατί εμείς με τους συγγενείς μου είμαστε μακριά και μ’ αυτούς πηγαίνουμε θάλασσα, όταν είμαστε στο χωριό”, “Όχι γιατί έρχονται οι ξαδέρφες μας και είμαστε μ’ αυτές”, “Όχι γιατί το καλοκαίρι θα πάω στην Κρήτη να δω έναν φίλο μου”, “ Δε μπορώ γιατί θα πάω διακοπές στα Τρίκαλα”.

Αντίστοιχες απαντήσεις δίδονται και στην ερώτηση εάν θα κανόνιζαν δραστηριότητες με το παιδί με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου. Τα περισσότερα παιδιά απαντούν κυρίως αρνητικά: “Όχι γιατί πηγαίνω στη γιαγιά μου τα Σαββατοκύριακα”, “Όχι, γιατί πηγαίνω για μπάσκετ και θέλω να ξεκουραστώ μετά”, “Όχι, γιατί τα Σαββατοκύριακα κοιμάμαι παραπάνω και δε θέλω να ξυπνάω νωρίς όπως όταν πηγαίνω σχολείο”, “Όχι, γιατί τα Σαββατοκύριακα θέλω να πηγαίνω για βόλτες όταν θα έχει ήλιο”. Πάλι όμως δίδονται και λίγες θετικές απαντήσεις: “Ναι, γιατί θα πηγαίνουμε στο γήπεδο να παίζουμε μπάλα με τους φίλους μου”, “Ναι, γιατί θέλω τα Σαββατοκύριακα να παίζουμε με τους φίλους και τις φίλες μου”.

Στην συμπληρωματική ερώτηση “Θα πηγαίνατε με τους γονείς σας και με αυτό το παιδί βόλτα/εκδρομή το Σαββατοκύριακο;” οι απαντήσεις εξακολουθούν να είναι κατά βάση αρνητικές: “Όχι, γιατί θα ήθελα να περνάω οικογενειακά το Σαββατοκύριακο”, “Όχι γιατί όπως είπα παίζω μπάσκετ το Σαββατοκύριακο”, “Όχι, γιατί θα ήθελα να περνάω χρόνο με την οικογένεια μου”, ενώ πάλι 1-2 παιδιά απαντούν θετικά ως προς αυτό το ενδεχόμενο.

Με βάση τις απαντήσεις στις τέσσερις προηγούμενες ερωτήσεις συμπεραίνουμε πως τα παιδιά δε διαθέτουν φίλους με ειδικές ανάγκες (αλλιώς πιθανότατα θα τους ανέφεραν) αλλά δεν δείχνουν να έχουν και ιδιαίτερη πρόθεση να αποκτήσουν. Οι απαντήσεις τους

μπορούν εύκολα να χαρακτηριστούν ως δικαιολογίες για να αποφύγουν μια στενή συναναστροφή με κάποιο παιδί με ειδικές ανάγκες. Μια τέτοια συμπεριφορά θα είχαν απέναντι στον οποιονδήποτε δε θα ήθελαν για φίλο τους.

Κατόπιν, δίνουν τόσο θετικές όσο και αρνητικές -με μια τάση προς τις αρνητικές - απαντήσεις όταν δέχονται την ερώτηση: “Εάν ερχόταν ένα νέο παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη θα καθόσασταν στο ίδιο θρανίο μαζί του/της;”. Μεταξύ άλλων δηλώνουν: “Όχι, γιατί άμα ήταν σαν τον (αναφέρει το όνομα του παιδιού με τη ΔΑΦ) δε θα μπορούσα”, “Ναι, για να μην είναι μόνο”, “Μερικές φορές, ναι”, “Όχι, γιατί αν θα ήθελα να συγκεντρωθώ σε μία δύσκολη άσκηση δε θα ήθελα να με ενοχλεί”, “Μερικές φορές, γιατί θέλω να κάθομαι και με τις φίλες μου”, “Όχι, γιατί θα μ’ ενοχλεί όλη την ώρα όπως ο.... (αναφέρει το όνομα του παιδιού με τη ΔΑΦ)”, “Ναι, στην αρχή μέχρι να γνωρίσει την τάξη. Μετά θα το άφηνα να κάτσει όπου θέλει”, “Κι εγώ ναι για τους ίδιους λόγους”. Εδώ είναι σημαντικό ότι γίνεται αναφορά του παιδιού με ΔΑΦ, αλλά με αρνητικό τρόπο. Τα παιδιά της τάξης διέπονται από συναισθήματα “φιλανθρωπίας” αλλά δεν θα ήθελαν ουσιαστική επαφή με το παιδί με ειδικές ανάγκες.

Στη συνέχεια, τα παιδιά φαίνεται να έχουν την πρόθεση να μάθουν περισσότερα για το πώς περνάει το παιδί με ειδικές ανάγκες τον ελεύθερο χρόνο του. Οι απαντήσεις που πήραμε είναι: “ Ναι, γιατί δεν είναι ένα συνηθισμένο παιδί, όπως εμείς που δεν έχουμε κανένα πρόβλημα και θα ήθελα να ξέρω πώς είναι οι διαφορετικοί άνθρωποι κι αν κάνουν τα ίδια πράγματα μ’ εμένα ή διαφορετικά”, “Ναι, για τους ίδιους λόγους που είπε η συμμαθήτριά μου”, “Θα ήθελα να ρωτήσω κάποια πράγματα γιατί μπορεί να μην είχε κάποιον να μιλήσει αλλά και γιατί θα ήθελα να μάθω κάποια πράγματα για το παιδάκι”, “Ναι, γιατί θα ήθελα να ξέρω εάν ήμουν στη θέση του τι θα μπορούσα να κάνω”, “Ναι, γιατί αν ήταν μοναχοπαίδι και δεν είχε παρέα θα ήθελα να ξέρω τι κάνει για να μπορούμε να παίζουμε περισσότερο στο σχολείο”, “Ναι, θα ρωτούσα γιατί θα μου φαινόταν πολύ ενδιαφέρον να μάθω πώς κάνει αυτό το παιδί τα πράγματα”, “Εμένα θα μου φαινόταν πολύ ωραίο να ξέρω κι από ένα άλλο παιδί ποιες είναι οι ασχολίες του και τι κάνει τις ελεύθερες ώρες του, ώστε να παίζουμε. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον γιατί δεν ξέρω τι μπορεί να κάνει”.

Αντίστοιχα θετικές απαντήσεις δίνουν όταν ρωτιούνται εάν θα ήθελαν γενικά να μάθουν περισσότερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες: “Ναι για να καταλάβω πώς

κάνουν τα πράγματα αυτά τα παιδιά”, “Ναι για να ξέρουμε εάν είναι εύκολη ή δύσκολη η ζωή τους”, “Ναι γιατί θα ήθελα να ‘ξερα πως είναι η ζωή τους”, “Ναι θα ήθελα να μάθω πέντε πράγματα”, “Ναι, θα ήταν ωραίο να μαθαίνεις τη ζωή κάποιου άλλου μη συνηθισμένου ανθρώπου”.

Βλέπουμε πως τα παιδιά έχουν ενδιαφέρον να αποκτήσουν περαιτέρω πληροφορίες για τη ζωή των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Συνδέοντας τη συγκεκριμένη ερώτηση με τις προηγούμενες, καταλαβαίνουμε πως το ενδιαφέρον τους είναι μάλλον επιφανειακό και δεν αποδεικνύεται στην πράξη.

Οι απαντήσεις των παιδιών είναι ποικίλες όταν καλούνται να πουν τη γνώμη τους για το εάν ένα παιδί με ειδικές ανάγκες θα έπρεπε να διδάσκεται τα ίδια μαθήματα στην ίδια τάξη με άλλα παιδιά που δεν έχουν ειδικές ανάγκες: “Δεν πρέπει”, “Γιατί όχι; Γιατί να μην είναι στην ίδια τάξη;”, “ Άμα είναι 8 χρονών κι άμα ήθελε κι αυτό θα ήταν πιο καλό γι’ αυτό να πάει σε μια πιο μικρή τάξη για να μπορεί να συντονιστεί πιο εύκολα με τα παιδιά και με τα μαθήματα. (Θα μπορούσε να είναι στην τάξη) αν δεν έμενε πολύ πίσω στα μαθήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους”, “Θα ‘πρεπε στις πρώτες και στις τελευταίες τάξεις που είναι πιο δύσκολες να παραμένουν λίγο παραπάνω καιρό για να κατανοούν καλύτερα τα μαθήματα”, “ Άμα είναι 5 με 7 χρονών θα έπρεπε να είναι σε γενικό σχολείο για να καταλαβαίνει τα παιδιά. Μετά θα μπορεί να καταλαβαίνει περισσότερα”, “Καλύτερα θα είναι σε ειδικό σχολείο με παιδιά που δεν είναι καλά για να μην αποσυντονίζει τα υπόλοιπα παιδιά που είναι καλά και κάνουν μάθημα”, “Δεν συμφωνώ με αυτό που λέει στο χαρτί. Θα έπρεπε να είναι σε σχολείο και με άλλα παιδιά για να καταλαβαίνουν κι αυτά πώς είναι να είσαι ανάπηρος και πώς να είσαι κανονικός και να κάνουν παρέα όλοι με όλους”, “Πιστεύω πως θα έπρεπε να είναι για μερικά χρόνια σε ειδικό σχολείο και μετά να έρχεται σε γενικό και για να μην ταλαιπωρεί τους δασκάλους και τα παιδιά να μην τα ενοχλεί, να μην τα χτυπάει’. Τα παιδιά φαίνεται να έχουν μια ουδέτερη – προς αρνητική – στάση για την παρουσία του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, καθώς θεωρούν πως το παιδί αυτό μπορεί να υφίσταται σε ένα γενικό σχολείο μόνο υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις και συνθήκες.

Κατά συνέπεια, όταν τα παιδιά ρωτιούνται για το κατά πόσο ένα παιδί με ειδικές ανάγκες θα μπορούσε να υπάρξει μέσα στην τάξη τους, κυρίως απαντούν πως θα ήταν πολύ δύσκολο για το παιδί, κάνοντας σύνδεση με την εμπειρία που αποκτούν

καθημερινά από τη συναναστροφή τους με το παιδί με ΔΑΦ στην τάξη τους. Δηλώνουν: “Δε θα μπορούσε να είναι στην τάξη μας γιατί εμείς κάνουμε πιο δύσκολα πράγματα. Θα μπορούσε να είναι σε μια πιο μικρή τάξη που θα κάνουνε πιο εύκολα πράγματα και θα μπορούσε πιο εύκολα να τα κάνει”, “Είναι δύσκολο είναι η αλήθεια αλλά μπορούμε να το βοηθήσουμε να τα καταφέρει κι εγώ πιστεύω ότι θα το κάνουμε να έρθει στο ίδιο επίπεδο μ’ εμάς”, “Δε θα μπορούσε γιατί είμαστε και ολίγον ζουρλοκομείο εδώ μέσα!”, “Όχι γιατί αν δεν έχει πάει σε κανένα ειδικό σχολείο θα του είναι δύσκολο”, “Όχι γιατί δε θα μπορεί να μας καταλάβει πολύ”.

Στην υποθετική ερώτηση “Στις οικογένειες σας θα άρεσε να κάνετε παρέα με αυτό το παιδί με ειδικές ανάγκες;” τα παιδιά απαντούν κατά κύριο λόγο θετικά: “Θα τους άρεσε λογικά γιατί θα μπορούσε και να βοηθηθεί το παιδί. Συν ότι ο δάσκαλος ή η δασκάλα του θα το πρόσεχαν γιατί ο ένας κύριος δεν μπορεί”, “Πιστεύω ότι η μαμά θα με άφηνε να το κάνω παρέα γιατί πιστεύω ότι της αρέσει να προσέχει πολλά παιδιά. Παρ’ όλο που εγώ με τον αδερφό μου είμαστε δύο θα της άρεσε να είχε πολλά παιδιά και θα το πρόσεχε κι αυτό”, “Πιστεύω ότι θα χαιρόντουσαν. Κι ο μπαμπάς μου έκανε παρέα με παιδί που είχε πρόβλημα κι έμενε στην απέναντι πολυκατοικία απ’ αυτόν”, “Θα με άφηνε και ο μπαμπάς και η μαμά μου. Θα του έλεγα να έρθει και σπίτι μου”, “Όχι, δε θα ήθελαν να κάνω. Ο ... (αναφέρει το παιδί με ΔΑΦ) με παίρνει κάθε μέρα τηλέφωνο για να πάω σπίτι του και είναι σπαστικό”, “Ναι, γιατί παίζω ήδη στη γειτονιά μου μ’ ένα παιδί με ειδικές ανάγκες”. Βλέπουμε πως η μοναδική διαφορετική απάντηση έρχεται από ένα συγκεκριμένο αγόρι το οποίο έχει εκφράσει την αρνητική του στάση απέναντι στο παιδί με ΔΑΦ και κατά τις προηγούμενες ερωτήσεις.

Στην επόμενη ερώτηση τα παιδιά που πήραν τον λόγο απαντούν με θετικό ύφος σχετικά με το πως θα αντιδρούσαν εάν ένα παιδί φερόταν παράξενα μέσα στην τάξη κι αν θα το πλησίαζαν παρά την παράξενη συμπεριφορά του: “Θα αντιδρούσα κανονικά”, “(Θα αντιδρούσα) κανονικά γιατί δε θα ήξερα πώς είναι να λες σε κάποιον να σταματήσει. Εάν ήμουν εγώ στη θέση του δε θα μου άρεσε”, “Ναι θα ήθελα να τον βοηθήσω και δε θα μου άρεσε καθόλου να ήμουν εγώ στη θέση του και να μην έχω φίλους”, “Κι εγώ θα το έκανα παρέα, θα παίζαμε μαζί”, “Ναι, (θα το πλησίαζα) γιατί θα μπορούσα να ήμουν εγώ στη θέση του κι αυτό στη θέση μου”, “Ναι, (θα το πλησίαζα) για να κάνουμε παρέα και για να παίζουμε σε κάθε διάλειμμα”.

Τέλος, όταν ερωτήθηκαν εάν θα υποστήριζαν το παιδί με ειδικές ανάγκες στους φίλους τους όταν θα το κοροΐδευαν, έδωσαν ιδιαίτερα υποστηρικτικές απαντήσεις: “Ναι γιατί αν θα ήταν αυτή στη θέση του δε θα τους άρεσε καθόλου”, “Ότι εάν ήσασταν εσείς στη θέση του σίγουρα δε θα σας άρεσε να σας κοροΐδεύουν”, “Εγώ θα το υποστήριζα για να μην το κοροΐδεύουν για να μη στενοχωρηθεί”, “Ναι θα το υποστήριζα γιατί άμα ήταν κι αυτοί στη θέση του δε θα ήθελαν κοροΐδίες”, “Κι εγώ θα το υποστήριζα”, “Θα το υποστήριζα. Θα τους έλεγα ότι δεν πρέπει να το κάνουν αυτό. Είναι παιδί με ειδικές ανάγκες και ότι αντί εσείς να του μάθετε να είναι φυσιολογικός τον χειροτερεύετε”.

Παρόλο λοιπόν που τα παιδιά δεν δείχνουν να έχουν την πρόθεση να δημιουργήσουν στενές σχέσεις με παιδιά με ειδικές ανάγκες και δε φαίνονται πρόθυμα να περάσουν τον ελεύθερο χρόνο τους μαζί τους φαίνεται να διατηρούν προστατευτική στάση απέναντί τους. Θα πλησίαζαν παιδιά με ειδικές ανάγκες μόνο παροδικά είτε για να μην τα διαχωρίσουν από τα άλλα παιδιά, είτε για να τα προφυλάξουν από εριστικές συμπεριφορές άλλων παιδιών.

Ως βασικό συμπέρασμα μπορούμε να πούμε πως η μεγάλη απουσία αναφοράς του ονόματος του παιδιού με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια της συζήτησης δείχνει ξεκάθαρα πως το παιδί είναι ναι μεν παρών στην τάξη και στο σχολικό πλαίσιο, αλλά οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του είναι από επιφανειακές έως ανύπαρκτες. Με άλλα λόγια, οι συμμαθητές του έχουν επίγνωση της παρουσίας του συμμαθητή τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά η μη αναφορά σε αυτόν, η έλλειψη ενασχόλησης με αυτόν η οποία αναδεικνύεται ακόμη κι από τις απαντήσεις των παιδιών στο Κοινωνιομετρικό Ερώτημα δείχνει ακριβώς την απόφαση των παιδιών να μην σχετίζονται επί της ουσίας μαζί του. Οι ουδέτερες αντιλήψεις που εξέφρασαν στο Ερωτηματολόγιο Στάσεων σχετικά με την ενδεχόμενη συναναστροφή τους με παιδιά με ειδικές ανάγκες αντανακλάται και ταιριάζει απόλυτα με τις ουδέτερες συμπεριφορές τους προς το παιδί με ΔΑΦ. Δεν εκφράζονται και δε συμπεριφέρονται με ιδιαίτερη αντιπάθεια αλλά ούτε και με ιδιαίτερη συμπάθεια προς αυτόν. Απλά δε σχετίζονται ιδιαίτερα μαζί του.

Κεφάλαιο 10

Γενικά Συμπεράσματα

Ως πρώτο γενικό σχόλιο μπορούμε να πούμε πως τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια τάση των παιδιών να κρατήσουν μια ουδέτερη στάση προς το παιδί με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται να μην επιβεβαιώνεται η πρώτη μας υπόθεση πως τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν θετικές αντιλήψεις για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση μας η οποία αφορά την ανύπαρκτη θέση του παιδιού με ΔΑΦ στις κοινωνικές σχέσεις της τάξης. Με άλλα λόγια βρέθηκε μια σχετική συσχέτιση μεταξύ αντιλήψεων και συμπεριφορών των παιδιών απέναντι στο παιδί με ΔΑΦ. Πιο αναλυτικά:

Το Ερωτηματολόγιο Στάσεων έδειξε μια ουδέτερη στάση των παιδιών προς το παιδί με ΔΑΦ αφού η προτιμότερη απάντηση από τη μεριά των παιδιών στο σύνολο των ερωτήσεων αναφορικά με την αλληλεπίδραση τους με το παιδί με ΔΑΦ ήταν “Μερικές φορές”. Έτσι τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Ralli et al. 2011: 233), τα οποία ήθελαν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά να φέρουν θετικές αντιλήψεις προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, ειδικά στις περιπτώσεις που τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είχαν είτε άμεση είτε έμμεση επαφή με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (The US Centers for Disease Control and Prevention, 2013, χ.σ.) δεν επιβεβαιώνονται στην παρούσα έρευνα. Παρά τις θετικές και αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων των παιδιών οι οποίες δείχνουν μία σημαντική συνέπεια στις απαντήσεις των παιδιών, δε διαθέτουμε τα στοιχεία για να υποστηρίξουμε την επιβεβαίωση της πρώτης μας υπόθεσης.

Οι απαντήσεις των παιδιών στο Κοινωνιομετρικό Ερώτημα δείχνουν πως το παιδί με ΔΑΦ δεν υπάρχει στις προτιμήσεις των παιδιών είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα ούτε ένα παιδί δεν ανέφερε το παιδί με ΔΑΦ μες τα άτομα που θα ήθελε να παίξει μαζί στο διάλειμμα ή να κάνει μαζί εργασία. Το παιδί με ΔΑΦ δεν αναφέρεται ούτε ανάμεσα σ’ εκείνους τους συμμαθητές που τα παιδιά δε θα προτιμούσαν να παίξουν μαζί στο διάλειμμα ή να κάνουν μαζί με εργασία. Ουσιαστικά η παντελής έλλειψη θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων απέναντι στο παιδί με ΔΑΦ

από τους συμμαθητές του αναδεικνύει τη δυσμενή κοινωνική θέση του παιδιού με ΔΑΦ μες την τάξη του (Ευκαρπίδης, 2015: 246). Άρα επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεση μας πως η θέση του παιδιού με ΔΑΦ στην κοινωνική πραγματικότητα της τάξης μοιάζει ανύπαρκτη, καθώς τα παιδιά αποφεύγουν, τις αναφορές σε αυτό είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο.

Τα αποτελέσματα των στατιστικών δεδομένων επιβεβαιώνονται κι από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας, δηλαδή των συνεντεύξεων των δύο εκπαιδευτικών και της ομαδικής συζήτησης. Τόσο μέσω των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών όσο και μέσω της συζήτησης με τα παιδιά βλέπουμε μια καλή πρόθεση των παιδιών να πλησιάσουν το παιδί με ΔΑΦ όμως τις περισσότερες φορές η πρόθεση δεν ακολουθείται από ανάλογη συμπεριφορά (Nikolaraizi et al., 2005: 101).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εντοπίζουν την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο παιδί με ΔΑΦ και τους συμμαθητές του. Πιο συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών βλέπουμε πως ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μοιάζει να βλέπει την αλληλεπίδραση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με το παιδί με ΔΑΦ πιο θετικά σε σχέση με τη εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης η οποία δείχνει να εστιάζει και να προβληματίζεται ιδιαίτερα για το κατά πόσο τα παιδιά της τάξης αποδέχονται το παιδί με ΔΑΦ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι απαντήσεις τους στην ερώτηση κατά πόσο βλέπουν ελκρινή αποδοχή από τα παιδιά της τάξης προς το παιδί με ΔΑΦ. Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής δηλώνει πως υπάρχει, ενώ η εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης δηλώνει πως δεν πιστεύει ότι υπάρχει. Πιθανότατα η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης λόγω της επαγγελματικής της ιδιότητας έχει την ευκαιρία να δει σε πιο εκτεταμένο βαθμό την ύπαρξη ή τη δυσκολία συναναστροφής του παιδιού με ΔΑΦ με τους συμμαθητές του. Ας μην ξεχνάμε πως οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης οφείλουν κατά τη διάρκεια της κάθε σχολικής χρονιάς να στηρίζουν εκπαιδευτικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τους ανατίθενται για ατομική εκπαίδευση, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων (Mavropalias & Anastasiou, 2016: 224). Εξυπακούεται πως η μαρτυρία του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής είναι εξίσου σημαντική με αυτή της εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, αλλά οπωσδήποτε το μέλημα του να δώσει τη δέουσα προσοχή στο σύνολο των μαθητών της τάξης ενδέχεται να μην του αφήνει τον χρόνο να επικεντρωθεί στο παιδί με ΔΑΦ και στην όλη του σχολική εμπειρία

(Avramidis και Norwich, 2002: 129).

Σε γενικότερο επίπεδο, οι δυο εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να διαφωνούν επί της ουσίας αλλά κάποιες φορές επικεντρώνονται σε διαφορετικά σημεία που θεωρούν σημαντικά. Όταν ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής ερωτάται ποια είναι η μεγαλύτερη πρόκληση την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά της τάξης ως προς την αλληλεπίδραση τους με το παιδί με ΔΑΦ, δηλώνει την ενοχλητική συμπεριφορά του παιδιού με ΔΑΦ η οποία τείνει να είναι κι επιθετική κάποιες φορές. Στην ίδια ερώτηση η εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης δίνει μια απάντηση πιο κοντά στο όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επικεντρώνοντας την απάντηση της στο πως τόσο τα παιδιά όσο και όλο το σύνολο των ανθρώπων του σχολείου πρέπει να απαλλαγεί από τα συναισθήματα “φιλάνθρωπίας” προς το παιδί με ΔΑΦ και να βρεθούν πραγματικοί και ουσιαστικοί λόγοι συναναστροφής με αυτό.

Το σίγουρο είναι πως τόσο ο εκπαιδευτικός εκπαιδευτικός γενικής αγωγής όσο και η εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης - παρά τις διαφορές σε ορισμένες απαντήσεις τους - εντοπίζουν πολλά προβλήματα στην αλληλεπίδραση των παιδιών της τάξης και του παιδιού με ΔΑΦ και κατανοούν πως οι σχέσεις τους κάθε άλλο παρά ιδανικές είναι. Τα προβλήματα στην επικοινωνία και στις επαφές των παιδιών τα οποία πρέπει να επιλυθούν ώστε να βελτιωθούν ουσιαστικά οι σχέσεις τους.

Η συζήτηση με τα παιδιά μας βοήθησε να επιβεβαιώσουμε όσα μέχρι τότε είχαμε ήδη εντοπίσει ερευνητικά. Είναι σημαντικό να ειπωθεί πως τα παιδιά απαντούν με παρόμοιο τρόπο στις ερωτήσεις της ομαδικής συζήτησης οι οποίες αντιστοιχούν σε αρκετές ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου Στάσεων και του Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος. Η φυσική παρουσία του παιδιού με ΔΑΦ στην τάξη κατά τη διάρκεια της συζήτησης, η οποία αντιστοιχεί σε άμεση επαφή με άτομο με ειδικές ανάγκες και άρα σε μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση προς αυτό το άτομο (US Centers for Disease Control and Prevention, 2013, χ.σ.) φαίνεται να μη λειτουργεί διαφορετικά για τα παιδιά της τάξης. Οι αντιλήψεις τους και η πρόθεση συμπεριφοράς τους προς το παιδί με ΔΑΦ παραμένει ίδια.

Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών προκύπτει πως τα παιδιά δεν ξέρουν σε τι ακριβώς συνίσταται η αναπηρία του συμμαθητή τους κι αυτό επιβεβαιώνεται από τις

απαντήσεις τους. Οι απαντήσεις τους δείχνουν το πόσο μη σαφές παραμένει για παιδιά ηλικίας 10 ετών το τι ακριβώς αποτελεί αναπηρία και τι όχι. Συχνά επίσης συγχέουν την αναπηρία με τη διαφορετικότητα.

Το αίσθημα “φιλανθρωπίας” το οποίο ανέφερε η εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στη συνέντευξη της είναι διάχυτο στις απαντήσεις των παιδιών καθώς αναφέρουν με ιδιαίτερα προστατευτικό ύφος σε ερωτήσεις πως θα στήριζαν το παιδί με ειδικές ανάγκες όταν θα χρειαζόταν βοήθεια ή υπεράσπιση. Τα παιδιά έχουν μάθει πως το σωστό είναι να είμαστε “καλοί” με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και προσπαθούν να το πράξουν ακόμη κι αν στην πράξη δεν καταλαβαίνουν το γιατί.

Το παιδί με ΔΑΦ αναφέρεται είτε άμεσα είτε έμμεσα κατά τη διάρκεια της ομαδικής συζήτησης μόνο από δυο συμμαθητές του. Πιο συγκεκριμένα ένα κορίτσι αναφέρει πως μέσα στην τάξη υπάρχει ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, χωρίς να μπει στη διαδικασία να σχολιάσει κάτι παραπάνω. Σε άλλα σημεία της ομαδικής συζήτησης ένα αγόρι αναφέρεται δυο φορές στο παιδί με ΔΑΦ εκφράζοντας μάλλον ενόχληση προς το πρόσωπο του παιδιού με ΔΑΦ αφού αναφέρει πως η συμπεριφορά του συχνά τον ενοχλεί, ενώ μετά από μια δική του επίσκεψη στο σπίτι του παιδιού με ΔΑΦ, το παιδί με ΔΑΦ τον καλεί διαρκώς να έρθει να παίξουν κι αυτό είναι κάτι που τον ενοχλεί. Είναι σημαντική η έστω και αρνητική αναφορά του παιδιού με ΔΑΦ. Το παιδί για πρώτη φορά φαίνεται να υπάρχει μες την τάξη, ακόμη και αν η συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται ως μη επιθυμητή. Παράλληλα, η αυθόρμητη απάντηση του τυπικά αναπτυσσόμενου παιδιού μας δίνει σημαντικές πληροφορίες οι οποίες μπορούν να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε ποια είναι η εικόνα του παιδιού με ΔΑΦ στους συμμαθητές του. Η έλλειψη επαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με ΔΑΦ και η αδυναμία των παιδιών να αντιληφθούν τις προκλήσεις της ΔΑΦ αλλά και την ίδια τη ΔΑΦ ως κάτι πιο συνηθισμένο και όχι ως κάτι παράξενο ή ασυνήθιστο, πιθανότατα οδηγεί τα παιδιά σε παροδική ή μόνιμη αποστασιοποίηση από το παιδί με ΔΑΦ (Hwang και Charnley, 2009: 579). Δεν είναι τυχαίο πως το αγόρι μετά από μια φορά που πήγε στο σπίτι του παιδιού με ΔΑΦ να παίξουν, δηλώνει πως θεωρεί ενοχλητικές τις διαρκείς προσκλήσεις του παιδιού με ΔΑΦ να ξανά πάει σπίτι του.

Συγκεντρωτικά, τα παιδιά - όπως προκύπτει κι από τα αποτελέσματα παλιότερων ερευνών (Nikolarazi et al., 2005: 101) - διαθέτουν περιορισμένη και μάλλον

επιφανειακή γνώση για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ενώ εκφράζουν μια θετική στάση απέναντι σε αυτά – έχουν πολλές ιδέες για παιχνίδια που θα μπορούσαν να παίξουν μαζί τους – στην πορεία φαίνεται πως οι συμπεριφορές τους δεν επιβεβαιώνουν την αρχική θετική τους στάση, αφού επί της ουσίας δε φαίνονται πρόθυμα να μοιραστούν στιγμές της καθημερινότητας τους μαζί του (Ευκαρπίδης, 2015: 19). Τα παιδιά δείχνουν να στέκουν αμήχανα απέναντι στην αναπηρία, δηλώνουν πως δε θα συζητούσαν για αυτήν ούτε με το ίδιο το παιδί με ειδικές ανάγκες για να μην το κάνουν να νιώσει δυσάρεστα, αλλά ούτε με τους φίλους τους στην ενδεχόμενη περίπτωση που είχαν κάποιον αδελφό ή αδελφή με ειδικές ανάγκες. Η αποφυγή ουσιαστικής συζήτησης για την αναπηρία απλά ενισχύει τη μη κατανόηση αυτής και φυσικά την αδυναμία σωστής διαχείρισης της, για αυτό και στο Κοινωνιομετρικό Ερώτημα το παιδί με ΔΑΦ δεν εμφανίζεται καθόλου. Όπως φαίνεται από τη συζήτηση με τα παιδιά αλλά κι από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, τα παιδιά αντιλαμβάνονται πλήρως την παρουσία του παιδιού με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους, όμως αυτό δε σημαίνει πως το παιδί με ΔΑΦ συμπεριλαμβάνεται και στις δραστηριότητες τους. Ακόμη περισσότερο η έλλειψη είτε θετικής είτε αρνητικής προτίμησης ως προς το παιδί με ΔΑΦ δείχνει τη φανερό αντιμετώπιση του ως μη ίσου από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες του (Ευκαρπίδης, 2015: 249).

Κεφάλαιο 11

Περιορισμοί της Έρευνας και Προτάσεις για Περαιτέρω Διερεύνηση

Παρά τα χρήσιμα στοιχεία που βρέθηκαν κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, είναι καλό να επισημανθούν τόσο οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας όσο και η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση έχοντας ως βάση τα προαναφερθέντα ευρήματα.

Καταρχάς, η μελέτη μας είναι μια μελέτη περίπτωσης. Απευθυνθήκαμε αποκλειστικά στα παιδιά μιας τάξης γενικού σχολείου για να μελετήσουμε τη σχέση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με τον συμμαθητή τους με ΔΑΦ. Αυτή μας η επιλογή είχε ως αναμενόμενη συνέπεια τη μελέτη των απαντήσεων μικρού δείγματος συμμετεχόντων. Μια αντίστοιχη μελλοντική έρευνα καλό θα ήταν να λάβει χώρα σε πολλές διαφορετικές τάξεις πολλών σχολείων, προκειμένου οι απαντήσεις να προέρχονται από ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα συμμετεχόντων και τα συμπεράσματα να είναι πιο ασφαλή και γενικευμένα.

Εν συνεχεία είναι καλό να αναφέρουμε πως σε μελλοντική αντίστοιχη μελέτη θα μπορούσε να αντικατασταθεί το κομμάτι της συζήτησης με τα παιδιά και στη θέση του να υπάρχουν ατομικές συνεντεύξεις με τα παιδιά-συμμετέχοντες στην έρευνα. Αναγνωρίζεται το ενδεχόμενο οι απαντήσεις των παιδιών να ήταν διαφορετικές σε προσωπικό επίπεδο σε σχέση με τις απαντήσεις που έδωσαν στην ομαδική συζήτηση. Στην παρούσα μελέτη αποφεύχθηκε η διεξαγωγή ατομικών συνεντεύξεων αφού η διαδικασία συλλογής των απαντήσεων κρίθηκε ιδιαιτέρως χρονοβόρα κυρίως για τους μαθητές, καθώς το ερευνητικό κομμάτι έλαβε χώρα στο σχολείο εντός διδακτικών ωρών.

Τέλος, σε μελλοντική παρόμοια έρευνα θα ήταν χρήσιμη και η συμβολή της γνώμης των γονιών των παιδιών με ΔΑΦ όσον αφορά τη σχέση των παιδιών τους με τους συνομήλικους τους. Επιλέξαμε να μην πάρουμε συνεντεύξεις από τους γονείς του παιδιού με ΔΑΦ καθώς το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου αποθάρρυνε μια τέτοια επιλογή λόγω της δικής τους ελλιπούς συνεργασίας κι επικοινωνίας μαζί τους.

Κεφάλαιο 12

Επίλογος

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση κερδίζει διαρκώς έδαφος και χρόνο με το χρόνο – παρά τις όποιες δυσκολίες και αντιρρήσεις – εφαρμόζεται με μεγαλύτερη ουσία και επιτυχία στο γενικό σχολικό πλαίσιο. Ένας βασικός στόχος των νέων αναθεωρημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά να μαθαίνουν μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης να δέχονται την παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο και μέσω αυτής της συναναστροφής να βγαίνουν κερδισμένοι όλοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινότητα).

Τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα τα οποία αναφέρονται στα οφέλη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εφιστούν την προσοχή στις δυσκολίες της πλήρους εφαρμογής της. Μια βασική δυσκολία προέρχεται από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα οποία μαθαίνουν να συνυπάρχουν με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο κι όμως δεν φαίνονται πάντα πρόθυμα να συναναστραφούν ή να γίνουν φίλοι με αυτά τα παιδιά. Στην περίπτωση των παιδιών με ΔΑΦ η πιθανότητα αυτή φαντάζει ακόμα πιο δύσκολη. Τα άτομα με ΔΑΦ εξαιτίας των περιορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων τους αλλά και της απομόνωσης που συχνά βιώνουν λόγω της μη συνηθισμένης εικόνας που δίνουν στους γύρω τους, δυσκολεύονται να προσεγγίσουν και να διαμορφώσουν ουσιαστικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διαφανούν οι πραγματικές αντιλήψεις και συμπεριφορές των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών μιας τάξης γενικού δημοτικού σχολείου στη Θεσσαλονίκη, προς τον συμμαθητή τους με ΔΑΦ. Η διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική μεταξύ άλλων λόγω της έλλειψη ελληνικής βιβλιογραφίας γύρω από τις κοινωνικές σχέσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με ΔΑΦ.

Τόσο από τα ποσοτικά όσο και από τα ποιοτικά δεδομένα διαφάνηκε η στάση ουδετερότητας των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών προς τον συμμαθητή τους με ΔΑΦ. Τα παιδιά έχουν συναισθήματα συμπάθειας, αλλά όχι φιλίας απέναντι του και δείχνουν να μην ξέρουν ή να μην έχουν το ενδιαφέρον να αναπτύξουν ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις με το παιδί με ΔΑΦ.

Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν τόσο τη σημασία διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές με ΔΑΦ προκειμένου να αναπτύξουν πιο κατάλληλες συμπεριφορές προσέγγισης προς τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους. Επιπροσθέτως, είναι σημαντική η οργάνωση και η διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων στις οποίες θα συμμετέχουν τόσο τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά όσο και τα παιδιά με ΔΑΦ προκειμένου να ενισχύεται η συναναστροφή και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών της τάξης. Είναι αναγκαίο τόσο οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές να κατανοήσουν πως τα παιδιά με ΔΑΦ δεν είναι άτομα με ασυνήθιστη συμπεριφορά, αλλά άτομα που θέλουν να επικοινωνήσουν και να έχουν φίλους όπως τα ίδια. Από την άλλη είναι επίσης αναγκαίο τα παιδιά με ΔΑΦ να νιώθουν κομμάτι ενός συνόλου, μιας ομάδας που τα αποδέχεται ώστε μεταξύ άλλων να ενισχύεται η συνειδητή προσπάθεια τους να αναπτύξουν ακόμα καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες.

Παράρτημα Α

Ερευνητικά εργαλεία

Α.1 Ερωτηματολόγιο Στάσεων

Ας υποθέσουμε πώς έρχεται ένα νέο παιδί με ειδικές ανάγκες στην τάξη (είτε δεν βλέπει καλά, είτε δεν ακούει καλά, είτε δεν μπορεί να περπατήσει, είτε μαθαίνει πιο αργά). Εδώ είναι κάποιες ερωτήσεις για να τις απαντήσεις.

		ΝΑΙ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΟΧΙ
1	Θα του/της χαμογελούσες την πρώτη μέρα;			
2	Θα του/της ζητούσες να καθίσει δίπλα σου;			
3	Θα συζητούσες μαζί του/της στο διάλειμμα;			
4	Αργότερα, θα του/της έλεγες μυστικά τα οποία συνήθως κρατάς για τους φίλους σου;			
5	Θα τον/την έκανες τον/την καλύτερο/η σου φίλο/η;			
6	Θα τον/την καλούσες σπίτι σου να παίξετε τα απογεύματα;			
7	Θα του/της δάνειζες ένα βιβλίο με ιστορίες που σου άρεσε;			
8	Θα ήθελες να πας στο πάρτι του/της;			
9	Θα ένιωθες θυμό εάν αυτός/η δεν τηρούσε τους κανόνες του παιχνιδιού			

	την ώρα που παίζατε;			
10	Θα τον/την καλούσες στο πάρτι γενεθλίων σου με τους άλλους φίλους σου;			
11	Θα τον/την βοηθούσες με τις εργασίες που έχει για το σπίτι;			
12	Θα τον/την διάλεγες για την ομάδα σου σ' ένα διαγωνισμό;			
13	Θα του/της έκανες ερωτήσεις για τον εαυτό του/της;			
14	Θα σ' ένοιαζε εάν άλλα παιδιά έκαναν πλάκα σ' αυτό το παιδί με τις ειδικές ανάγκες;			
15	Πιστεύεις ότι το παιδί με τις ειδικές ανάγκες μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά μ' εσένα;			
16	Πιστεύεις ότι το παιδί με τις ειδικές ανάγκες μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία μ' εσένα;			
17	Πιστεύεις ότι αυτός/αυτή μπορεί να νιώθει μοναξιά ή να δυσκολεύεται να κάνει φίλους μες την τάξη;			
18	Πιστεύεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται στην ίδια τάξη με άλλα παιδιά;			
19	Πρέπει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν τη δική τους ειδική τάξη στο σχολείο;			
20	Πρέπει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν το δικό τους ειδικό σχολείο όπου όλα τα παιδιά έχουν ειδικές ανάγκες;			

A.2 Κοινωνιομετρικό Ερώτημα

Τάξη: Σχολείο:

Ημερομηνία συμπλήρωσης:

Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν σκοπό να μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για τις σχέσεις με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σου.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Σκέψου και σημείωσε με ειλικρίνεια αυτό που εσύ πιστεύεις πως εκφράζει την πραγματικότητα.

A) Ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θα διάλεγες για να συνεργαστείς σε κάποια εργασία που σας έβαλε ο δάσκαλος ή η δασκάλα και για ποιον λόγο; (Γράψε τρία ονόματα)

1)

γιατί

2)

γιατί

3)

γιατί

B) Ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου δεν θα διάλεγες καθόλου για να συνεργαστείς σε κάποια εργασία που σας έβαλε ο δάσκαλος ή η δασκάλα και για ποιον λόγο; (Γράψε τρία ονόματα)

1)

γιατί

2)

γιατί

3).....

γιατί.....

Γ) Ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου θα διάλεγες για να παίξετε μαζί στο διάλειμμα και για ποιον λόγο; (Γράψε τρία ονόματα)

1)

.....
.....

γιατί

.....
.....

2)

.....
.....

γιατί

.....
.....

3)

.....
.....

γιατί

.....
.....

Δ) Ποιους συμμαθητές ή συμμαθήτριές σου δεν θα διάλεγες για να παίξετε μαζί στο διάλειμμα και για ποιον λόγο; (Γράψε τρία ονόματα)

1)

.....
.....

γιατί

.....
.....

2)

.....
.....

γιατί

.....
.....

3)

.....
.....

γιατί

.....
.....

A.3 Ερωτήσεις Συνέντευξης Για Τον εκπαιδευτικό Γενικής Αγωγής

Γενικές Ερωτήσεις

1. Πόσο χρονικό διάστημα κάνετε μάθημα στο παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;
2. Πόσες φορές την εβδομάδα;
3. Σε ποιους τομείς επικεντρώνεστε κατά την διδασκαλία σας που αφορούν στο παιδί με ΔΑΦ; (γνωστικό, αυτοεξυπηρέτηση, συμπεριφορά);
4. Το παιδί είναι συνεργάσιμο όταν κάνετε μάθημα;
5. Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία ανάμεσα σε εσάς και στους γονείς του παιδιού;
6. Πιστεύετε γενικότερα ότι υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα σε σας και στην εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης;
7. Αν ναι, με ποιον τρόπο πραγματοποιείται αυτή η επικοινωνία - συνεργασία;
8. Αποφασίζετε από κοινού για τα βήματα που θα ακολουθηθούν προς όφελος του παιδιού; Ποιος έχει την πρωτοβουλία για αυτά τα βήματα;
9. Υπήρξε επικοινωνία των εκπαιδευτικών της τάξης με τους ειδικούς;
10. Αν ναι, μετά από την επικοινωνία/συνεργασία σας, βελτιώθηκαν οι σχέσεις/αλληλεπίδραση του παιδιού με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους του;
11. Βελτιώθηκε το παιδί σταδιακά σε διάφορους τομείς; Αν ναι, ποιοι τομείς ήταν αυτοί;
12. Είναι κάτι άλλο που θέλετε να αναφέρετε και θεωρείτε σημαντικό;

Η σχέση του Παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος με τους Συμμαθητές του

1. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι αντιλήψεις των παιδιών της τάξης για το παιδί με ΔΑΦ;
2. Ποια είναι η σχέση των παιδιών της τάξης με το παιδί με ΔΑΦ; Αλληλεπιδρούν

- κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή/και στα διαλείμματα;
3. Αντιλαμβάνεστε την ύπαρξη ειλικρινούς αποδοχής από τη μεριά των παιδιών της τάξης προς το παιδί με ΔΑΦ;
 4. Θεωρείτε ότι υπάρχει ταύτιση μεταξύ των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των παιδιών αναφορικά με το παιδί με ΔΑΦ;
 5. Το παιδί με ΔΑΦ προσεγγίζει τους συμμαθητές του;
 6. Ποια είναι η στάση των παιδιών απέναντι του όταν εκείνος τους προσεγγίζει;
 7. Έχετε γίνει μάρτυρας θετικών ή αρνητικών επεισοδίων που αφορούν στις σχέσεις των παιδιών της τάξης με το παιδί με ΔΑΦ; Δώσε ένα-δύο παραδείγματα.
 8. Τι θα έπρεπε να βελτιωθεί αναφορικά με την αλληλεπίδραση των παιδιών της τάξης και του παιδιού με ΔΑΦ;
 9. Τι θα ήταν εφικτό να βελτιωθεί αναφορικά με την αλληλεπίδραση των παιδιών της τάξης και του παιδιού με ΔΑΦ;
 10. Ποια είναι η μεγαλύτερη πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά της τάξης όσον αφορά την αλληλεπίδραση τους με το παιδί με ΔΑΦ;
 11. Έρευνες έχουν δείξει πως οι γονείς παιδιών με αναμενόμενη ψυχοκινητική ανάπτυξη είναι θετικοί ως προς την παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο αλλά συχνά δεν είναι το ίδιο πρόθυμοι να συναναστραφούν οι ίδιοι και τα παιδιά τους τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις κουβέντες σας με τους γονείς των παιδιών έχει αναφερθεί ποτέ το παιδί με ΔΑΦ; Ποιες θεωρείται πως είναι οι αντιλήψεις των γονέων γι' αυτό; Εντοπίζετε θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι του;
 12. Θεωρείτε πως οι γονείς των υπολοίπων παιδιών μιλάνε στα παιδιά τους για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες; Τα παιδιά μεταφέρουν στην τάξη αντιλήψεις που υιοθετούν από το σπίτι τους;
 13. Θεωρείτε πως οι γονείς των υπολοίπων παιδιών μιλάνε στα παιδιά τους για το παιδί με ΔΑΦ; Πιστεύετε μιλάνε με θετικό ή αρνητικό τρόπο γι' αυτό;
 14. Υφίστανται δραστηριότητες κατά τις οποίες το παιδί με ΔΑΦ συμμετέχει ενεργά μαζί με όλα τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης; Δώστε παραδείγματα.
 15. Πραγματοποιείτε δραστηριότητες για να βελτιωθεί η αλληλεπίδραση των συμμαθητών με το παιδί με ΔΑΦ; Δώστε παραδείγματα.
 16. Τι είδους δραστηριότητες θα μπορούσατε μελλοντικά να εντάξετε στο καθημερινό πρόγραμμα;
 17. Έχετε παρατηρήσει το παιδί με ΔΑΦ να κάνει παρέα με παιδιά από άλλες τάξεις

- του σχολείου;
18. Πιστεύετε πως η ύπαρξη περισσότερων παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο θα ήταν ωφέλιμη για τα υπόλοιπα παιδιά;
 19. Η αυξημένη ή η μειωμένη παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια γενικής αγωγής τάξη φέρνει διαφοροποίηση στο κλίμα της τάξης; Τι έχετε διαπιστώσει από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας;
 20. Πώς πιστεύετε πως θα αντιδρούσαν τα παιδιά εάν σήμερα έμπαινε στην τάξη ένα νέο παιδί με κάποια προφανή αναπηρία;

A.4 Ερωτήσεις Συνέντευξης Για Τη εκπαιδευτικόςη εκπαιδευτικόςη εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης

Γενικές ερωτήσεις

13. Πόσο χρονικό διάστημα κάνετε μάθημα στο παιδί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος;
14. Πόσες φορές την εβδομάδα;
15. Σε ποιους τομείς επικεντρώνεστε κατά την διδασκαλία σας που αφορούν στο παιδί με ΔΑΦ; (γνωστικό, αυτοεξυπηρέτηση, συμπεριφορά);
16. Το παιδί είναι συνεργάσιμο όταν κάνετε μάθημα;
17. Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία ανάμεσα σε εσάς και στους γονείς του παιδιού;
18. Πιστεύετε γενικότερα ότι υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα σε σας και τον εκπαιδευτικό της τάξης;
19. Αν ναι, με ποιον τρόπο πραγματοποιείται αυτή η επικοινωνία - συνεργασία;
20. Αποφασίζετε από κοινού για τα βήματα που θα ακολουθηθούν προς όφελος του παιδιού; Ποιος έχει την πρωτοβουλία για αυτά τα βήματα;
21. Υπήρξε επικοινωνία των εκπαιδευτικών της τάξης με τους ειδικούς;
22. Αν ναι, μετά από την επικοινωνία/συνεργασία σας, βελτιώθηκαν οι σχέσεις/αλληλεπίδραση του παιδιού με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους του;
23. Βελτιώθηκε το παιδί σταδιακά σε διάφορους τομείς; Αν ναι, ποιοι τομείς ήταν αυτοί;
24. Είναι κάτι άλλο που θέλετε να αναφέρετε και θεωρείτε σημαντικό;

Η σχέση του παιδιού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος με τους συμμαθητές του

21. Ποιες πιστεύετε πως είναι οι αντιλήψεις των παιδιών της τάξης για το παιδί με ΔΑΦ;
22. Ποια είναι η σχέση των παιδιών της τάξης με το παιδί με ΔΑΦ; Αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή/και στα διαλείμματα;
23. Αντιλαμβάνεστε την ύπαρξη ειλικρινούς αποδοχής από τη μεριά των παιδιών της τάξης προς το παιδί με ΔΑΦ;
24. Θεωρείτε ότι υπάρχει ταύτιση μεταξύ των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των παιδιών αναφορικά με το παιδί με ΔΑΦ;
25. Το παιδί με ΔΑΦ προσεγγίζει τους συμμαθητές του;
26. Ποια είναι η στάση των παιδιών απέναντι του όταν εκείνος τους προσεγγίζει;
27. Έχετε γίνει μάρτυρας θετικών ή αρνητικών επεισοδίων που αφορούν στις σχέσεις των παιδιών της τάξης με το παιδί με ΔΑΦ; Δώσε ένα-δύο παραδείγματα.
28. Τι θα έπρεπε να βελτιωθεί αναφορικά με την αλληλεπίδραση των παιδιών της τάξης και του παιδιού με ΔΑΦ;
29. Τι θα ήταν εφικτό να βελτιωθεί αναφορικά με την αλληλεπίδραση των παιδιών της τάξης και του παιδιού με ΔΑΦ;
30. Ποια είναι η μεγαλύτερη πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα παιδιά της τάξης όσον αφορά την αλληλεπίδραση τους με το παιδί με ΔΑΦ;
31. Έρευνες έχουν δείξει πως οι γονείς παιδιών με αναμενόμενη ψυχοκινητική ανάπτυξη είναι θετικοί ως προς την παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο αλλά συχνά δεν είναι το ίδιο πρόθυμοι να συναναστραφούν οι ίδιοι και τα παιδιά τους τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις κουβέντες σας με τους γονείς των παιδιών έχει αναφερθεί ποτέ το παιδί με ΔΑΦ; Ποιες θεωρείται πως είναι οι αντιλήψεις των γονέων γι' αυτό; Εντοπίζετε θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι του;
32. Θεωρείτε πως οι γονείς των υπολοίπων παιδιών μιλάνε στα παιδιά τους για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες; Τα παιδιά μεταφέρουν στην τάξη αντιλήψεις που υιοθετούν από το σπίτι τους;
33. Θεωρείτε πως οι γονείς των υπολοίπων παιδιών μιλάνε στα παιδιά τους για το παιδί με ΔΑΦ; Πιστεύετε μιλάνε με θετικό ή αρνητικό τρόπο γι' αυτό;

34. Υφίστανται δραστηριότητες κατά τις οποίες το παιδί με ΔΑΦ συμμετέχει ενεργά μαζί με όλα τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης; Δώστε παραδείγματα.
35. Πραγματοποιείτε δραστηριότητες για να βελτιωθεί η αλληλεπίδραση των συμμαθητών με το παιδί με ΔΑΦ; Δώστε παραδείγματα.
36. Τι είδους δραστηριότητες θα μπορούσατε μελλοντικά να εντάξετε στο καθημερινό πρόγραμμα;
37. Έχετε παρατηρήσει το παιδί με ΔΑΦ να κάνει παρέα με παιδιά από άλλες τάξεις του σχολείου;
38. Πιστεύετε πως η ύπαρξη περισσότερων παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολικό πλαίσιο θα ήταν ωφέλιμη για τα υπόλοιπα παιδιά;
39. Η αυξημένη ή η μειωμένη παρουσία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια γενικής αγωγής τάξη φέρνει διαφοροποίηση στο κλίμα της τάξης; Τι έχετε διαπιστώσει από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας;
40. Πώς πιστεύετε πως θα αντιδρούσαν τα παιδιά εάν σήμερα έμπαινε στην τάξη ένα νέο παιδί με κάποια προφανή αναπηρία;

A.5. Ερωτήσεις Συζήτησης Με Τα Παιδιά

1. Έχετε στον κοντινό σας περίγυρο παιδιά με ειδικές ανάγκες;
2. Παίζεις με παιδιά, ακόμη και αν φαίνονται διαφορετικά; Γιατί;
3. Έχεις βοηθήσει κάποιον/α που έχει ειδικές ανάγκες; Γιατί;
4. Έχεις κάποιον φίλο με ειδικές ανάγκες;
5. Πώς θα ένιωθες αν είχες αδελφό/η με ειδικές ανάγκες; Θα συζητούσες γι' αυτό;
6. Θα ήθελες να βρίσκεται στο ίδιο σχολείο μ' εσένα ή θα ήθελες να πηγαίνει σε ειδικό σχολείο; Γιατί;
7. Συζητούν οι γονείς σου για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες;

8. Τι σου λένε οι γονείς σου για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;
9. Εάν θα συζητούσες με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, τι θα του έλεγες;
10. Εάν θα έβλεπες ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να κλαίει, θα το ρωτούσες τι έχει;
11. Εάν θα έπαιζες με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, τι παιχνίδια θα παίζατε;
12. Εάν θα καλούσες ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στο σπίτι σου ή στο πάρτι σου τι θα παίζατε;
13. Θα άφηνες ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να σε κερδίσει στο παιχνίδι; Γιατί;
14. Τι πιστεύεις ότι χρειάζονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες;
15. Πώς πιστεύεις ότι θα μπορούσες να βοηθήσεις ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στο σχολείο αλλά κι έξω απ' αυτό;
16. Τις περιόδους που τα σχολεία είναι κλειστά (γιορτές, καλοκαίρι) θα διατηρούσες επαφή με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες; Για ποιον λόγο θα το έκανες αυτό;
17. Θα κανόνιζες με ένα παιδί με ΕΑ να βρεθείτε το σαββατοκύριακο; Αν ναι, τι δραστηριότητες θα κάνατε; Αν όχι, για ποιο λόγο;
18. Θα καθόσουν στο ίδιο θρανίο μαζί του/της; Γιατί;
19. Θα ήθελες να πηγαίνατε βόλτα με τους γονείς σας για ένα ολόκληρο Σαββατοκύριακο; Γιατί;
20. Θα ήθελες να βρίσκεστε το καλοκαίρι και να κάνετε πράγματα μαζί; Γιατί;
21. Θα ήθελες να μάθεις πώς περνάει τον ελεύθερό του/της χρόνο; Γιατί;
22. Κάποιοι θεωρούν ότι τα παιδιά με ΕΑ δεν πρέπει να διδάσκονται στην ίδια τάξη με

όλα τα παιδιά. Ποια είναι η γνώμη σου;

23. Πιστεύεις ότι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να τα καταφέρει μέσα στην τάξη σου; Γιατί;

24. Οι γονείς σου θα ήθελαν να κάνεις παρέα με ένα παιδί με ΕΑ; Γιατί;

25. Ο δάσκαλός σου σας έχει ενημερώσει για τα παιδιά με ΕΑ ;

26. Θα ήθελες να μάθεις περισσότερα για τα παιδιά με ΕΑ; Γιατί;

27. Θα πλησίαζες ένα παιδί με ΕΑ αν ερχόταν στο σχολείο σου; Γιατί;

28. Εάν ένα παιδί φερόταν "παράξενα" πώς θα αντιδρούσες;

29. Θα τον/την υποστήριζες στους/στις φίλους σου/φίλες σου αν την /τον κοροϊδεύαν και με ποιους τρόπους θα το έκανες αυτό;

Παράρτημα Β

Πίνακες και Διαγράμματα

B.1 Test of Normality: Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
mean_plus	,244	11	,066
mean_minus	,161	11	,200*

Πίνακας 2: Έλεγχος Κανονικότητας Μεταβλητών Mean-Plus και Mean-Minus

B.2 One Sample T-Tests

One-Sample Test						
	Test Value = 2					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
mean_plus	-6,857	10	,000	-,78075	-1,0345	-,5270

Πίνακας 3: Έλεγχος t-value 2 για τη μεταβλητή mean-plus

One-Sample Test						
	Test Value = 1					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
mean_plus	1,925	10	,083	,21925	-,0345	,4730

Πίνακας 4: Έλεγχος t-value 1 για τη μεταβλητή mean-plus

One-Sample Test					
	Test Value = 0				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
mean_minus	6,310	10	,000	1,18182	,7645

Πίνακας 5: Έλεγχος t-value 0 για τη μεταβλητή mean-minus

One-Sample Test					
	Test Value = 1				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
mean_minus	,971	10	,355	,18182	-,2355

Πίνακας 6: Έλεγχος t-value 1 για τη μεταβλητή mean-minus

B.3 Test of Normality: Kolmogorov-Smirnov

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test			
		meanR	mean_plus_minus
N		11	11
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	1,1591	1,2005
	Std. Deviation	,37935	,26271
Most Extreme Differences	Absolute	,256	,217
	Positive	,126	,217
	Negative	-,256	-,166
Test Statistic		,256	,217
Asymp. Sig. (2-tailed)		,042 ^c	,155 ^c

Πίνακας 7: Έλεγχος Κανονικότητας μεταβλητών MeanR και mean_plus_minus

B.4 Non parametric test: Wilcoxon

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of meanR equals 1,000	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,142	Retain the null hypothesis.
2	The median of mean_plus_minus equals 1,00.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,050	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 8: Έλεγχος value 1 για τις μεταβλητές MeanR και mean_plus_minus

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of meanR equals 0,000	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,003	Reject the null hypothesis.
2	The median of mean_plus_minus equals 0,00.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,003	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 9: Έλεγχος value 0 για τις μεταβλητές MeanR και mean_plus_minus

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of meanR equals 2,00	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,003	Reject the null hypothesis.
2	The median of mean_plus_minus equals 2,00.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	,003	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 10: Έλεγχος value 2 για μεταβλητές MeanR και mean_plus_minus

B.5 Non Parametric Test: Man Whitney

	Test Statistics ^a				
	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
Θα του/της χαμογελούσες την πρώτη μέρα;	12,500	33,500	-,913	,361	,662 ^b
Θα του/της ζητούσες να καθίσει δίπλα σου;	8,500	29,500	-1,312	,190	,247 ^b
Θα συζητούσες μαζί του/της στο διάλειμμα;	9,000	24,000	-1,182	,237	,329 ^b
Αργότερα, θα του/της έλεγες μυστικά τα οποία συνήθως κρατάς για τους φίλους σου;	15,000	30,000	,000	1,000	1,000 ^b
Θα τον/την έκανες τον/την καλύτερο/η σου φίλο/η;	13,000	28,000	-,404	,686	,792 ^b
Θα τον/την καλούσες σπίτι σου να παίξετε τα απογεύματα;	15,000	30,000	,000	1,000	1,000 ^b
Θα του/της δάνειζες ένα βιβλίο με ιστορίες που σου άρεσε;	6,500	27,500	-1,716	,086	,126 ^b
Θα ήθελες να πας στο πάρτι του/της;	10,000	31,000	-1,361	,174	,429 ^b

Θα ένιωθες θυμό εάν αυτός/η δεν τηρούσε τους κανόνες του παιχνιδιού την ώρα που παίζατε;	11,000	26,000	-,819	,413	,537 ^b
Θα τον/την καλούσες στο πάρτι γενεθλίων σου με τους άλλους φίλους σου;	12,500	33,500	-,913	,361	,662 ^b
Θα τον/την βοηθούσες με τις εργασίες που έχει για το σπίτι;	11,500	32,500	-,706	,480	,537 ^b
Θα τον/την διάλεγες για την ομάδα σου σ' ένα διαγωνισμό;	6,500	27,500	-1,674	,094	,126 ^b
Θα του/της έκανες ερωτήσεις για τον εαυτό του/της;	13,000	34,000	-,404	,686	,792 ^b
Θα σ' ένοιαζε εάν άλλα παιδιά έκαναν πλάκα σ' αυτό το παιδί με τις ειδικές ανάγκες;	7,500	28,500	-1,748	,080	,177 ^b
Πιστεύεις ότι το παιδί με τις ειδικές ανάγκες μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά μ' εσένα;	11,000	32,000	-,782	,434	,537 ^b
Πιστεύεις ότι το παιδί με τις ειδικές ανάγκες μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία μ' εσένα;	11,500	26,500	-,677	,498	,537 ^b
Πιστεύεις ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να διδάσκονται στην ίδια τάξη με άλλα παιδιά;	7,000	28,000	-1,563	,118	,177 ^b

Πίνακας 11: Έλεγχος διαφοράς απαντήσεων με θετικό πρόσημο με βάση το φύλο

a
Test Statistics

	Πιστεύεις ότι αυτός/αυτή μπορεί να νιώθει μοναξιά ή να δυσκολεύεται να κάνει φίλους μες την τάξη;	Πρέπει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν τη δική τους ειδική τάξη στο σχολείο;	Πρέπει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να έχουν το δικό τους ειδικό σχολείο όπου όλα τα παιδιά έχουν ειδικές ανάγκες;
Mann-Whitney U	14,000	9,000	13,000
Wilcoxon W	29,000	30,000	34,000
Z	-,271	-1,182	-,394
Asymp. Sig. (2-tailed)	,787	,237	,694
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	^b ,931	^b ,329	^b ,792

Πίνακας 12: Έλεγχος διαφοράς απαντήσεων με αρνητικό πρόσημο με βάση το φύλο

B.6. Συσχετίσεις Απαντήσεων Των Παιδιών

		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
E1	Pearson Correlation	1	,516	,537	,219	,313	,650*	,467	,671*	-,140	1,000**	,559	,522
	Sig. (2-tailed)		,104	,089	,517	,349	,030	,148	,024	,682	,000	,074	,099
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E2	Pearson Correlation	,516	1	-,050	-,302	,289	,430	,588	,417	-,161	,516	,465	,916**
	Sig. (2-tailed)	,104		,885	,367	,389	,186	,057	,202	,637	,104	,149	,000
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E3	Pearson Correlation	,537	-,050	1	,303	,017	,307	-,115	,171	-,036	,537	,300	-,092
	Sig. (2-tailed)	,089	,885		,366	,960	,359	,736	,614	,917	,089	,370	,787
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E4	Pearson Correlation	,219	-,302	,303	1	,177	,263	-,541	,327	,532	,219	,033	-,176
	Sig. (2-tailed)	,517	,367	,366		,604	,434	,086	,327	,092	,517	,924	,604
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E5	Pearson Correlation	,313	,289	,017	,177	1	,179	,015	,100	-,021	,313	-,283	,144
	Sig. (2-tailed)	,349	,389	,960	,604		,599	,965	,770	,951	,349	,399	,673
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E6	Pearson Correlation	,650*	,430	,307	,263	,179	1	,267	,559	-,117	,650*	,466	,361
	Sig. (2-tailed)	,030	,186	,359	,434	,599		,428	,074	,733	,030	,149	,275
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E7	Pearson Correlation	,467	,588	-,115	-,541	,015	,267	1	,149	-,373	,467	,534	,656*
	Sig. (2-tailed)	,148	,057	,736	,086	,965	,428		,662	,259	,148	,091	,028
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E8	Pearson Correlation	,671*	,417	,171	,327	,100	,559	,149	1	,174	,671*	,222	,449
	Sig. (2-tailed)												
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11

	Sig. (2-tailed)	,024	,202	,614	,327	,770	,074	,662		,609	,024	,511	,166
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E9	Pearson Correlation	-,140	-,161	-,036	,532	-,021	-,117	-,373	,174	1	-,140	-,174	,112
	Sig. (2-tailed)	,682	,637	,917	,092	,951	,733	,259	,609		,682	,609	,742
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E10	Pearson Correlation	1,000**	,516	,537	,219	,313	,650*	,467	,671*	-,140	1	,559	,522
	Sig. (2-tailed)	,000	,104	,089	,517	,349	,030	,148	,024	,682		,074	,099
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E11	Pearson Correlation	,559	,465	,300	,033	-,283	,466	,534	,222	-,174	,559	1	,539
	Sig. (2-tailed)	,074	,149	,370	,924	,399	,149	,091	,511	,609	,074		,087
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E12	Pearson Correlation	,522	,916**	-,092	-,176	,144	,361	,656*	,449	,112	,522	,539	1
	Sig. (2-tailed)	,099	,000	,787	,604	,673	,275	,028	,166	,742	,099	,087	
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E13	Pearson Correlation	,467	,115	,588	,424	-,313	,450	,144	,149	-,031	,467	,807**	,214
	Sig. (2-tailed)	,148	,737	,057	,194	,349	,165	,672	,662	,928	,148	,003	,527
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E14	Pearson Correlation	-,184	,253	-,564	,048	-,329	-,018	,049	,329	,120	-,184	,274	,310
	Sig. (2-tailed)	,589	,453	,071	,888	,324	,957	,886	,324	,725	,589	,415	,353
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E15	Pearson Correlation	,428	,921**	,164	-,188	,191	,428	,428	,319	,000	,428	,479	,860**
	Sig. (2-tailed)	,189	,000	,629	,580	,573	,189	,189	,339	1,000	,189	,136	,001
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E16	Pearson Correlation	,371	,319	,284	,163	,332	,742**	,247	,000	,000	,371	,276	,298
	Sig. (2-tailed)	,262	,339	,397	,633	,319	,009	,464	1,000	1,000	,262	,411	,374
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E17	Pearson Correlation	-,140	-,161	-,036	-,143	,209	-,629*	-,031	-,209	,283	-,140	-,174	-,094
	Sig. (2-tailed)	,682	,637	,917	,675	,538	,038	,928	,538	,400	,682	,609	,784
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E18	Pearson Correlation	,449	,297	,503	,182	-,046	,121	,184	,386	,097	,449	,180	,402
	Sig. (2-tailed)	,166	,375	,115	,593	,892	,724	,588	,241	,778	,166	,596	,221
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E19	Pearson Correlation	-,537	-,314	-,676*	-,303	-,017	-,729*	,115	-,486	-,161	-,537	-,300	-,246
	Sig. (2-tailed)	,089	,348	,022	,366	,960	,011	,736	,130	,636	,089	,370	,465
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
E20	Pearson Correlation	-,319	-,467	-,441	,546	,214	-,383	-,383	-,214	,372	-,319	-,310	-,308
	Sig. (2-tailed)	,338	,147	,175	,082	,527	,245	,245	,527	,259	,338	,354	,357
	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11

Correlations

		E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20
E1	Pearson Correlation	,467	-,184	,428	,371	-,140	,449	-,537	-,319
	Sig. (2-tailed)	,148	,589	,189	,262	,682	,166	,089	,338
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E2	Pearson Correlation	,115	,253	,921 ^{**}	,319	-,161	,297	-,314	-,467
	Sig. (2-tailed)	,737	,453	,000	,339	,637	,375	,348	,147
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E3	Pearson Correlation	,588	-,564	,164	,284	-,036	,503	-,676 [*]	-,441
	Sig. (2-tailed)	,057	,071	,629	,397	,917	,115	,022	,175
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E4	Pearson Correlation	,424	,048	-,188	,163	-,143	,182	-,303	,546
	Sig. (2-tailed)	,194	,888	,580	,633	,675	,593	,366	,082
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E5	Pearson Correlation	-,313	-,329	,191	,332	,209	-,046	-,017	,214
	Sig. (2-tailed)	,349	,324	,573	,319	,538	,892	,960	,527
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E6	Pearson Correlation	,450	-,018	,428	,742 ^{**}	-,629 [*]	,121	-,729 [*]	-,383
	Sig. (2-tailed)	,165	,957	,189	,009	,038	,724	,011	,245
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E7	Pearson Correlation	,144	,049	,428	,247	-,031	,184	,115	-,383
	Sig. (2-tailed)	,672	,886	,189	,464	,928	,588	,736	,245
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E8	Pearson Correlation	,149	,329	,319	,000	-,209	,386	-,486	-,214
	Sig. (2-tailed)	,662	,324	,339	1,000	,538	,241	,130	,527
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E9	Pearson Correlation	-,031	,120	,000	,000	,283	,097	-,161	,372
	Sig. (2-tailed)	,928	,725	1,000	1,000	,400	,778	,636	,259
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E10	Pearson Correlation	,467	-,184	,428	,371	-,140	,449	-,537	-,319
	Sig. (2-tailed)	,148	,589	,189	,262	,682	,166	,089	,338
	N	11	11	11	11	11	11	11	11

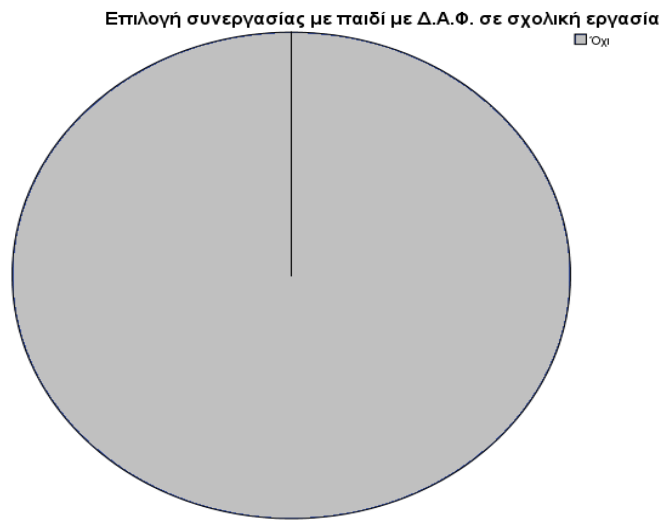
E11	Pearson Correlation	** ,807	,274	,479	,276	-,174	,180	-,300	-,310
	Sig. (2-tailed)	,003	,415	,136	,411	,609	,596	,370	,354
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E12	Pearson Correlation	,214	,310	** ,860	,298	-,094	,402	-,246	-,308
	Sig. (2-tailed)	,527	,353	,001	,374	,784	,221	,465	,357
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E13	Pearson Correlation	1	,049	,285	,371	-,373	,437	-,447	-,149
	Sig. (2-tailed)		,886	,395	,262	,259	,179	,168	,662
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E14	Pearson Correlation	,049	1	,157	-,409	-,069	-,152	,254	,188
	Sig. (2-tailed)	,886		,644	,212	,841	,655	,452	,580
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E15	Pearson Correlation	,285	,157	1	,433	-,200	,443	-,493	-,547
	Sig. (2-tailed)	,395	,644		,183	,556	,172	,124	,082
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E16	Pearson Correlation	,371	-,409	,433	1	-,519	,128	-,569	-,237
	Sig. (2-tailed)	,262	,212	,183		,102	,708	,068	,483
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E17	Pearson Correlation	-,373	-,069	-,200	-,519	1	-,257	,429	,209
	Sig. (2-tailed)	,259	,841	,556	,102		,445	,188	,538
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E18	Pearson Correlation	,437	-,152	,443	,128	-,257	1	-,357	-,265
	Sig. (2-tailed)	,179	,655	,172	,708	,445		,281	,432
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E19	Pearson Correlation	-,447	,254	-,493	-,569	,429	-,357	1	,576
	Sig. (2-tailed)	,168	,452	,124	,068	,188	,281		,064
	N	11	11	11	11	11	11	11	11
E20	Pearson Correlation	-,149	,188	-,547	-,237	,209	-,265	,576	1
	Sig. (2-tailed)	,662	,580	,082	,483	,538	,432	,064	
	N	11	11	11	11	11	11	11	11

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

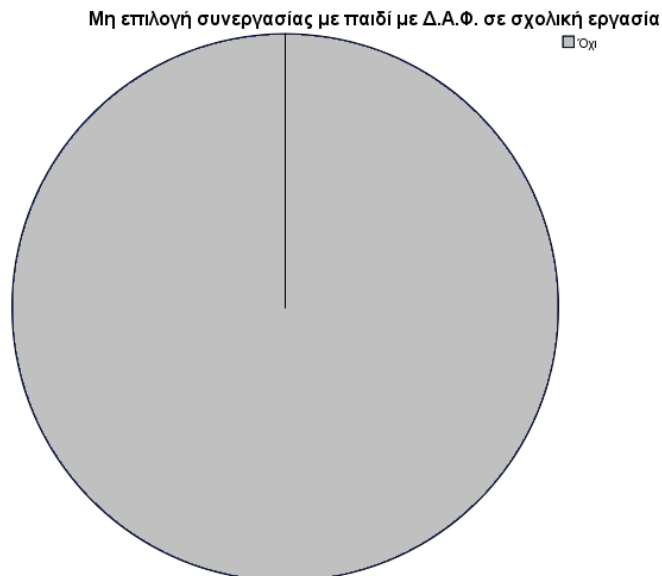
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 13: Οι συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων των παιδιών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες

B.7 Γραφήματα Κοινωνιομετρικού Ερωτήματος



Γράφημα 1: Καθολική απουσία αναφοράς του παιδιού ως προς την επιλογή συμμαθητών για συνεργασία σε σχολική εργασία



Γράφημα 2: Καθολική απουσία αναφοράς του παιδιού ως προς την μη επιλογή συμμαθητών για συνεργασία σε σχολική εργασία



Γράφημα 3: Καθολική απουσία αναφοράς του παιδιού ως προς την επιλογή συμμαθητών για παιχνίδι στο διάλειμμα



Γράφημα 4: Καθολική απουσία αναφοράς του παιδιού ως προς την μη επιλογή συμμαθητών για παιχνίδι στο διάλειμμα

Βιβλιογραφία

Abu-Hamour, B. & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579, DOI: 10.1080/13603116.2013.802026

Albuquerque, C. P., Pinto, I. G. & Ferrari, L. (2018). Attitudes of parents of typically developing children towards school inclusion: the role of personality variables and positive descriptions. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2018.1520496

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056

Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (2011). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα – Δημιουργία και αντιμετώπιση* (σελ. 2). Αθήνα: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης

Bagley, M. T., & Green, J. F. (1981). *Peer Attitudes Toward the Handicapped Scale (PATHS)*. Austin, TX: Pro-Ed.

Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E-M. & Bouts, L. (2007). Sociometric Status and Self-Image of Children with Specific and General Learning Disabilities in Dutch General and Special Education Classes. *Learning Disability Quarterly*, 30 (1), 47–62.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. DOI: 10.1080/13603110600855739

Benford, P. & Standen, P.J. (2011). The use of email-facilitated interviewing with higher functioning autistic people participating in a grounded theory study. *International*

Cartledge, G. (2016). *Social Skill Instruction: An effective Discipline for All Students* (σελ. 30). Retrieved from: <http://slideplayer.com/slide/10714544/>

Γενά, Α. (2017a). *Συστημική-Συμπεριφορική Αναλυτική Προσέγγιση. Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρο-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σελ. 41). Αθήνα: Gutenberg

Γενά, Α. (2017b). *Συστημική-Συμπεριφορική Αναλυτική Προσέγγιση. Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρο-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σελ. 45). Αθήνα: Gutenberg

Γενά, Α. (2017c). *Συστημική-Συμπεριφορική Αναλυτική Προσέγγιση. Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρο-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σελ. 49). Αθήνα: Gutenberg

Γενά, Α. (2017d). *Συστημική-Συμπεριφορική Αναλυτική Προσέγγιση. Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρο-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σελ. 65). Αθήνα: Gutenberg

Γενά, Α. (2017e). *Συστημική-Συμπεριφορική Αναλυτική Προσέγγιση. Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρο-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σελ. 209). Αθήνα: Gutenberg

Γενά, Α. (2017f). *Συστημική-Συμπεριφορική Αναλυτική Προσέγγιση. Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρο-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σελ. 210).

Αθήνα: Gutenberg

Clunies-Ross, G., & Thomas, M. (1986). Use of the Peer Attitude Toward the Handicapped Scale in Australia: Grade differences in the scores of primary school students. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 12, 257–263.

Conn, C. (2015) 'Sensory highs', 'vivid rememberings' and 'interactive stimming': children's play cultures and experiences of friendship in autistic autobiographies. *Disability & Society*, 30(8), 1192-1206. DOI: 10.1080/09687599.2015.1081094

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2010). *Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature*, *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. DOI: 10.1080/08856251003658694

Elgar, S. (1966). THE AUTISTIC CHILD. *The Slow Learning Child*, 13(2), 91-102, DOI: 10.1080/0156655660130205

Ευκαρπίδης, Π. Δ. (2015). *Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στους μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια και τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), (σελ. 19) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ευκαρπίδης, Π. Δ. (2015). *Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στους μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια και τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), (σελ. 246) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003α). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη*. (σελ. 6). Ανασύρθηκε από: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003b). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη*. (σελ. 7). Ανασύρθηκε από: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf

Heward, W. (2011a). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου) (σελ. XVII). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Heward, W. (2011b). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου) (σελ. XVIII). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Heward, W. (2011c). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου) (σελ. XIX). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Heward, W. (2011d). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου) (σελ. 29). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Heward, W. (2011e). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου) (σελ. 30). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

Heward, W. (2011f). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου) (σελ. 37). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).

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

Hwang, S. K. & Charnley, H. (2009). Making the familiar strange and making the strange familiar: understanding Korean children's experiences of living with an autistic sibling. *Disability & Society*, 25(5), 579-592. DOI: 10.1080/09687599.2010.489305

Gash, H. (1996). Changing attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(3), 286-297. DOI: 10.1080/0885625960110304

Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41(6), 541-554. DOI: 10.1080/00207590500492658.

Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities?. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220. DOI: 10.1080/08856250902793701

Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305. DOI: 10.1080/08856250701430869.

Kangas, S., Maatta, K. & Uusiautti, S. (2012). Alone and in a group: Ethnographic research on autistic children's play. *International Journal of Play*, 1(1), 37-50. DOI: doi.org/10.1080/21594937.2012.656920

Κασίδης, Δ. (2016). Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο. Μειονεκτήματα-Πλεονεκτήματα- Προκλήσεις- Προοπτικές. Διαθέσιμο:

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/260/225>

(Ανασύρθηκε 8 Νοεμβρίου 2018).

Keenan, B. M., Newman, L. K., Gray, K. M. & Rinehart, N. J. (2017). A qualitative study of attachment relationships in ASD during middle childhood. *Attachment & Human Development*, 19(1), 1-21. DOI: 10.1080/14616734.2016.1246580

Kofidou, C. & Mantzikos, C. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών

προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ*, *B*(2), 4-25.

Kypriotaki, M. & Manolitsis, G. (2010). Teachers evaluations for the detection of primaryschool children with attention deficit hyperactivity disorder. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(3), 269-281. DOI: 10.1080/08856257.2010.492940.

Κυπριωτάκη, Μ. (2007). Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης. Εργασία που παρουσιάστηκε στο Πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή του Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 26-29 Απριλίου 2007, σελ. 204.

Κωφίδου, Χ. (2017). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, *B* (3), 24-29.

Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *52*(2), 79-99. DOI: 10.1080/10349120500086298

Leyser, Y., & Greenberg, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, *23*(3), 237-251. DOI: 10.1080/08856250802130442

Liasidou, A. & Antoniou, A. (2015, July 2). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, *35*(4), 347- 364. DOI: 10.1080/13632434.2015.1010499

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(2), 101-122. DOI: 10.1080/13603116.2012.758320

Lord, C. & Garfin, D. (2014). Facilitating peer-directed communication in autistic children

and adolescents. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 14(1), 33-49. DOI: doi.org/10.3109/asl2.1986.14.issue-1.03

Loukisas, T. D. & Papoudi, D. (2016). Mothers' Experiences of Children in the Autistic Spectrum in Greece: Narratives of Development, Education and Disability Across their Blogs. *International Journal of Disability, Development and Education*.63(1), 64-78. DOI: 10.1080/1034912X.2015.1111304.

Lui, M., Sin, K-F, Yang, L., Forlin, C. & Ho, F-C. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1052-1067. DOI: 10.1080/13603116.2015.1037866.

Luke, T. & Grosche. M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38-53. DOI: 10.1080/13603116.2017.1348548

Marchesi, A., Echelta, G., Martin, E., Bavfo, M. & Galan, M. (1991). Assessment of the integration project in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 6, 185-200.

Markova, M., Pit-Ten Cate, I., Krolak,-Schwerdt, S. & Glock, S. (2016). Preservice Teachers' Attitudes toward Inclusion and toward Students with Special Educational Needs from Different Ethnic Backgrounds. *Journal of Experimental Education*, 84(3), 554-578.

Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016). *What does the Greek model of parallel support have to say about co-teaching?* [Teaching and Teacher Education](#), 60, 224-23.

McNerney, C., Hill, V.& Pellicano, E. (2015). Choosing a secondary school for young people on the autism spectrum: a multi-informant study. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1096-1116. DOI: 10.1080/13603116.2015.1037869

Milton, D. E. M. (2016). Disposable dispositions: reflections upon the work of Iris Marion Young in relation to the social oppression of autistic people. *Disability & Society*, 31(10), 1403-1407. DOI: 10.1080/09687599.2016.1263468

Mukherjee, M. (2017). Educating the Heart and the Mind: Conceptualizing inclusive pedagogy for sustainable development. *Educational Philosophy and Theory*, 49(5), 531-549. DOI: 10.1080/00131857.2016.1185002

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

Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D. & Riall, A. (2005). A Cross-cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119.

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.

Noula, I., Cowan, S. & Govaris, C. (2015). Democratic Governance for Inclusion: a Case Study of a Greek Primary School Welcoming Roma Pupils. *British Journal of Educational Studies*, (63)1, 47-66, DOI: 10.1080/00071005.2014.984654

Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S., Reilly, D. & Dowey, A. (2012). The perceptions and experiences of adolescent siblings who have a brother with autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 37(4), 303-314.

Πολίτης, Π., Κόμης, Β., & Κοίλιας, Χ. (2001). Οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας ως διδακτική προσέγγιση της Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης (σελ. 667). Ανακτήθηκε από: <http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/contributions/667>

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

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού) (σελ. 207). Αθήνα: Gutenberg

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (Επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου, μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού) (σελ. 442). Αθήνα: Gutenberg

Ruijs, N. M., Van der Veen, I. & Peetsma, T. T. D., (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390. DOI: 10.1080/00131881.2010.524749

Sachs, J. D. (2014). *The age of sustainable development* (σελ. 219). New York, NY: Columbia University Press.

Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K.& Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783. DOI: 10.1080/13603116.2015.1111447.

Stampoltzis, A., Defingou, G., Antonopoulou, K., Kouvava, S.& Polychronopoulou, S. (2014). Psycho-social characteristics of children and adolescents with siblings on the autistic spectrum. *European Journal of Special Needs Education*. 29(4), 474-490. DOI: 10.1080/08856257.2014.922811

Swinton, J. (2012). Reflections on Autistic Love. *Practical Theology*, 5(3), 259-278. DOI: 10.1558/prth.v5i3.259

UNESCO(1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

US Centers for Disease Control and Prevention (2013). Kids' attitudes toward disabled

people improve with contact: Retrieved from: <https://medicalxpress.com/news/2013-08-kids-attitudes-disabled-people-contact.html>

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10:1,39-58. DOI: 10.1080/13603110500221586

Vlachou, A., Karadimou, S.& Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), 384-399. DOI: 10.1080/00131881.2016.1232918

Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2016). Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 79–97. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1111305>

Wade, B., Moore, M.,& Berdousi, E. (1995). Education in Greek special units: what Greek pupils with special educational needs tell us about their schooling. *European Journal of Special Needs Education*, 10(1), 17-30. DOI: 10.1080/0885625950100102

Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Hsu, H., Kwok, O. & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodations to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276–286. DOI: 10.1177/0741932509338348