



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΓΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ »**

**Ανδριανόπουλος Γεώργιος
Κατρισιώσης Χρήστος**

Επιβλέπων Καθηγητής: Χαρίτου Σοφία

Ιούνιος 2024

© Copyright

Ανδριανόπουλος Γεώργιος

Κατρισιώσης Χρήστος

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί πτυχιακή εργασία που συντάχθηκε για το Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του ΤΕΦΑΑ στη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του ΕΚΠΑ και υποβλήθηκε τον Απρίλιο του 2023.

Ο/Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων -όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο-, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία διερευνά τη στάση της οικογένειας στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει και να αναλύσει τις απόψεις των γονέων σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αρχικά αναλύεται με βάση την βιβλιογραφία που υπάρχει ο όρος αναπηρία, η ένταξη και οι στρατηγικές εφαρμογής της στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, καθώς και οι γενικές στάσεις που έχουν παρατηρηθεί απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει ερωτηματολόγια τα οποία διανεμήθηκαν σε δημοτικά σχολεία και γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα επηβεβαίωσαν σε έναν βαθμό τις υποθέσεις που είχαν γίνει. Συγκεκριμένα, το φύλο των γονέων, η ηλικία τους, το μορφωτικό επίπεδό τους, το επάγγελμά τους, η προηγούμενη εμπειρία επαφής με παιδί με αναπηρία και η προηγούμενη εμπειρία συνύπαρξης παιδιού τυπικής ανάπτυξης με παιδί με αναπηρία στην ίδια τάξη αναμένονταν να επηρεάσουν τις απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, κάτι το οποίο έγινε σε αρκετές ερωτήσεις αλλά όχι σε όλες, σύμφωνα με την μονομεταβλητική ανάλυση διακύμανσης (ONE-WAY ANOVA) που πραγματοποιήθηκε. Τέλος, προτείνονται μελέτες που μπορούν να βασιστούν και να εξελίσσουν την παρούσα μελέτη όπως η ανάλυση των αποτελεσμάτων της ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επίδοση τόσο των μαθητών με αναπηρία όσο και των τυπικών μαθητών ή που πραγματεύονται την ένταξη/συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση ή τις πολιτικές και πρακτικές σε σχολικό επίπεδο που ενθαρρύνουν τη θετική στάση των γονέων και την ενεργό συμμετοχή τους.

Λέξεις κλειδιά: αναπηρία, ένταξη, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ειδική και Γενική Αγωγή, στάσεις, προκαταλήψεις, στερεοτυπίες, υποθέσεις

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	2
Πίνακας Περιεχομένων	3-4
Κατάλογος Πινάκων	4-5
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6-7
1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος	7
1.2. Σημασία της έρευνας	7-8
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	8
1.4. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας	8-9
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	9
2.1. Αναπηρία, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	9-12
2.2. Ειδική & Γενική Αγωγή	12-15
2.3. Ο ορισμός της ένταξης.....	15-20
2.4. Στρατηγικές της ένταξης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό	20-23
2.5. Οι στάσεις των γονέων απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση.....	23-30
2.6. Άλλα Ερευνητικά Εργαλεία.....	30-37
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	37
3.1. Μεθοδολογία	37
3.2. Δείγμα της Έρευνας.....	37-38
3.3. Ερευνητικό Εργαλείο.....	38-39
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	39-54
V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	55
5.1. Φύλο γονέα	55-56
5.2. Ηλικία Γονέα	56

5.3. Μορφωτικό επίπεδο.....	57-58
5.4. Οικονομική και κοινωνική κατάσταση.....	58-59
5.5. Εμπειρία αλληλεπίδρασης με άτομο με αναπηρία	59-60
5.6. Εμπειρία συνύπαρξης γονέα παιδιού τυπικής ανάπτυξης με παιδί με αναπηρία στην ίδια τάξη.....	60-62
5.7. Άλλα Ερωτήματα.....	62
5.8. Προτάσεις ενδεικτικών μελλοντικών ερευνητικών κατευθύνσεων.....	62-63
VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	63-67
VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	67-72

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 4.1. Φύλο Γονέα (One-way-ANOVA) B18.....	39
Πίνακας 4.2. Εθνικότητα Γονέα (One-way-ANOVA) A1	40
Πίνακας 4.3. Αριθμός Παιδιών (One-way-ANOVA) B3.....	41
Πίνακας 4.4. Αριθμός Παιδιών (One-way-ANOVA) B10.....	41
Πίνακας 4.5. Αριθμός Παιδιών (One-way-ANOVA) B20.....	41
Πίνακας 4.6. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) B3.....	42
Πίνακας 4.7. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) B6.....	42
Πίνακας 4.8. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) B9.....	42
Πίνακας 4.9. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) B11.....	43
Πίνακας 4.10. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) B16.....	43
Πίνακας 4.11. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) B18	43
Πίνακας 4.12. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) B20.....	43
Πίνακας 4.13. Οικογενειακή κατάσταση (One-way-ANOVA) A4.....	44
Πίνακας 4.14. Οικογενειακή κατάσταση (One-way-ANOVA) A5.....	45
Πίνακας 4.15. Οικογενειακή κατάσταση (One-way-ANOVA) A6.....	45
Πίνακας 4.16. Οικογενειακή κατάσταση (One-way-ANOVA) B2.....	45

Πίνακας 4.17. Οικογενειακή κατάσταση (One-way-ANOVA) B5	45
Πίνακας 4.18. Οικογενειακή κατάσταση (One-way-ANOVA) B8	46
Πίνακας 4.19. Οικογενειακή κατάσταση (One-way-ANOVA) B9	46
Πίνακας 4.20. Οικογενειακή κατάσταση (One-way-ANOVA) B13	46
Πίνακας 4.21. Οικογενειακή κατάσταση (One-way-ANOVA) B21	46
Πίνακας 4.22. Μορφωτικό Επίπεδο Γονέα (One-way-ANOVA) B10.....	47
Πίνακας 4.23. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) A4	48
Πίνακας 4.24. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) A9	48
Πίνακας 4.25. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) A10	48
Πίνακας 4.26. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) B5	48
Πίνακας 4.27. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) B8	48
Πίνακας 4.28. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) B9	49
Πίνακας 4.29. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) B19	49
Πίνακας 4.30. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) A3	50
Πίνακας 4.31. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) A8	50
Πίνακας 4.32. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) B1	50
Πίνακας 4.33. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) B2	50
Πίνακας 4.34. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) B3	51
Πίνακας 4.35. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) B17	51
Πίνακας 4.36. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) A1	52
Πίνακας 4.37. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) A2.....	52
Πίνακας 4.38. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) A4	53
Πίνακας 4.39. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) A7.....	53
Πίνακας 4.40. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) A8	53
Πίνακας 4.41. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) B5	53
Πίνακας 4.42. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) B6.....	53
Πίνακας 4.43. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) B9	54
Πίνακας 4.44. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) B17	54
Πίνακας 4.45. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) B19	54
Πίνακας 4.46. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) B21	54

Η ΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, πάνω από 1 δισεκατομμύριο άνθρωποι έχουν μια μορφή αναπηρίας, η οποία τους στερεί την ισότιμη συμμετοχή τους στη κοινωνία. Συνήθως η αναπηρία, τους οδηγεί σε περιθωριοποίηση, που εμφανίζεται στον εργασιακό τους χώρο, σε υπηρεσίες, προϊόντα και εκπαίδευση.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκεκριμένα, μαθητές με αναπηρία θεωρούνται όσοι για ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία ή για ορισμένη χρονική περίοδο παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης, εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, ψυχολογικών και κινητικών ιδιαιτεροτήτων. Μέσα στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται και παιδιά με νοητικές ικανότητες, ανώτερες του ηλικιακού τους επιπέδου .

Η εκπαίδευση πρέπει να διέπεται από την αρχή ότι όλοι οι μαθητές έχουν το ίδιο δικαίωμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ειδική αγωγή και η ένταξη, προσανατολίζονται προς αυτή την αρχή. Η ειδική αγωγή, αποβλέπει σε μια προσαρμοσμένη, στις ειδικές ανάγκες των μαθητών, εκπαιδευτική διαδικασία ώστε τα άτομα να φτάσουν στην ανώτατη μορφή αυτονομίας και επιτυχίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ωστόσο στη χώρα μας, η νομοθεσία σχετικά με την ειδική αγωγή, παρουσιάζει ανεπάρκεια και ίσως η πιο ιδανική εκπαιδευτική διαδικασία θα ήταν η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών. Έτσι , στη χώρα μας, βάση του νόμου Ν. 3699 / 2008, θεσπίζεται η δυνατότητα ενσωμάτωσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο περιβάλλον μια τυπικής τάξης. Αυτό γίνεται μέσω των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής. Σκοπός των τμημάτων αυτών, είναι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες χωρίς να χάσουν τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα και της προσωπικότητας τους, αλλά ταυτόχρονα να αλληλεπιδράσουν με το σύνολο πάντα με βάση τις ικανότητες και δυνατότητες του κάθε μέλους. Βέβαια, για να λειτουργήσει σωστά αυτός ο θεσμός, απαιτούνται επαρκείς υποδομές, επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκπαίδευση ολόκληρης της κοινωνίας προς την κατεύθυνση αυτή.

Όσον αφορά τον χώρο της Ειδικής ΦΑ, ο στόχος του παιδαγωγού είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ενθαρρυντικό για τον μαθητές του με βάση τις δεξιότητες και ικανότητες τους, προσδιορίζοντας τις προσδοκίες του με βάση αυτές τις δυνατότητες. Ο σεβασμός, η ενθάρρυνση και το ευχάριστο κλίμα, πρέπει να είναι κύρια προτεραιότητα του, όπως και ένα επιστημονικά σχεδιασμένο πρόγραμμα, διάγνωσης, ικανοτήτων και εκπαιδευτικών μεθόδων .

Τέλος, δεν θα πρέπει να υποτιμηθεί ο ρόλος και η στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επιτυχία της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών σε ένα τυπικό περιβάλλον. Σύμφωνα με έρευνες, οι γονείς συνήθως είναι θετικοί στην ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ένα τυπικό σχολείο. Φυσικά, ρόλο παίζει το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονιών, καθώς και η προσωπική εμπειρία με παρόμοιες περιπτώσεις στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται και ερευνά την στάση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία, στο γενικό σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα πόσο ενθαρρυντικοί ή αρνητικοί είναι απέναντι στην δημιουργία τμημάτων ένταξης ή ακόμη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία στις τάξεις των τυπικών τμημάτων. Θεωρητικά οι γονείς που βρίσκονται απομακρυσμένοι από τέτοιου είδους προβλήματα και καταστάσεις είναι υπέρ της ένταξης των μαθητών χωρίς να αναλογίζονται τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν, τις αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν στη δομή του σχολείου, των τμημάτων και του τρόπου διδασκαλίας. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας είναι: το φύλο των γονέων, η εθνικότητα τους, ο αριθμός των παιδιών τους, η ηλικία τους, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα, η προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης με άτομο με αναπηρία και η εμπειρία συνύπαρξης του παιδιού τυπικής ανάπτυξης με παιδί με αναπηρία στην ίδια τάξη. Οι εξαρτημένες μεταβλητές αποτελούν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

1.2. Σημασία της έρευνας

Το θέμα αυτό επιλέχτηκε γιατί έχει γίνει αντιληπτό ότι η κατάσταση των παιδιών με αναπηρία δεν αντιπροσωπεύεται επαρκώς στην Ελλάδα με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση και υποβάθμισή τους σε πολλούς τομείς με βασικό και τον εκπαιδευτικό

τομέα. Παρατηρούνται περιπτώσεις που μαθητές με οριακή και ελαφριά αναπηρία απορρίπτονται από την γενική εκπαίδευση και καταλήγουν σε ειδικά σχολεία και κέντρα φροντίδας στα οποία η νοητικές τους ικανότητες δεν φτάνουν στο έπακρο των δυνατοτήτων τους. Έτσι, μέσω της μελέτης της στάσης του οικογενειακού πλαισίου επιδιώκεται η εξακρίβωση της προθυμίας του προς την ισάξια αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Μέσω της πτυχιακής εργασίας θα αναδειχθούν υποθέσεις και ερωτήματα όπως τα ακόλουθα:

- Το φύλο των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία.
- Η ηλικία των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία.
- Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία.
- Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία.
- Η προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης των γονέων με άτομα με αναπηρία αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία.
- Η προηγούμενη εμπειρία συνύπαρξης των γονέων με παιδί με αναπηρία στην ίδια τάξη του παιδιού τους αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία.

1.4. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας

Είναι σημαντικό να εντοπισθούν οι οριοθετήσεις και οι περιορισμοί της έρευνας πριν την διεξαγωγή της έτσι ώστε να γίνει σωστή διαχείρισή τους και να μειωθούν ή και να εξαλειφθούν τα περιθώρια λάθους και οι πιθανές απειλές της έρευνας. Οι οροθεσίες της μελέτης, δηλαδή ποιους περιορισμούς βάζει ο μελετητής στην μελέτη του μπορεί να είναι:

- Ο τόπος και το γεωγραφικό εύρος της έρευνας
- Η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου
- Η επιλογή των συμμετεχόντων, του σχολείου και του ιδανικού αριθμού δείγματος

- Καθορισμός του χρόνου επιστροφής των ερωτηματολογίων στους ερευνητές (ορισμός deadline)

Αντιθέτως οι περιορισμοί της έρευνας είναι οι αδυναμίες και απειλές που εμποδίζουν την ομαλή πραγματοποίηση της και είτε θέτονται από το περιβάλλον, είτε δεν ελέγχονται από τον ερευνητή, είτε απαιτείται προσπάθεια ελάττωσής τους. Παρακάτω παραθέτονται μερικοί:

- Η ειλικρίνεια και η αντικειμενικότητα με την οποία απαντούν οι γονείς στο ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να ελεγχθεί πλήρως
- Αδυναμία κατανόησης των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου
- Άρνηση απάντησης και επιστροφής του ερωτηματολογίου στους ερευνητές
- Δυσκολία στην διανομή και παραλαβή των ερωτηματολογίων από το σχολείο εξαιτίας ανεξάρτητων παραγόντων (εκδρομή του σχολείου, ατύχημα, ανεπάρκεια δείγματος λόγω έλλειψης μαθητών)

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Αναπηρία, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Λαμβάνοντας υπόψη τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2011), περισσότερο από ένα δισεκατομύριο άνθρωποι ζουν με κάποια μορφή αναπηρίας ή αλλιώς περίπου το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού με το ποσοστό των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες συνεχώς να αυξάνεται. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι πληθυσμοί γερνούν –οι ηλικιωμένοι έχουν υψηλότερο κίνδυνο αναπηρίας– και εξαιτίας της διεθνούς αύξησης των χρόνιων ασθενειών οι οποίες είναι σχετικές με αναπηρία, σαν τον διαβήτη, τις καρδιαγγειακές παθήσεις και τις πνευματικές παθήσεις. Οι χρόνιες ασθένειες υπολογίζεται πως αποτελούν το 66,5% ολόκληρου του πληθυσμού με αναπηρία σε περιοχές χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος. Οι τύποι αναπηρίας σε μια συγκεκριμένη χώρα επηρεάζονται από τις συνθήκες υγείας και τους περιβαλλοντικούς και άλλους παράγοντες – όπως τροχαία ατυχήματα, φυσικές καταστροφές, συγκρούσεις, δίαιτα και κατάχρηση ουσιών. Σημαντικό ρόλο στον περιορισμό των ατόμων με αναπηρία έχει και το

περιβάλλον, μιάς και σύμφωνα με έρευνα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας παρατηρείται πληθώρα εμποδίων για τα άτομα αυτά, όπως ελλείψεις πολιτικές και πρότυπα, αρνητικές συμπεριφορές από τους συνανθρώπους τους, έλλειψη παροχών και προβλήματα στην παροχή υπηρεσιών και ανεπαρκής χρηματοδότηση μεταξύ άλλων.

Επιπλέον, «η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ορίζει τα άτομα με αναπηρία ως «τα άτομα με μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους.» (ΟΗΕ, 2006). Όσον αφορά την Ευρώπη, υπολογίζεται ότι σχεδόν 87 εκατομμύρια άνθρωποι στην Ευρωπαϊκή Ένωση κατέχουν ένα είδος αναπηρίας. Πολλοί άνθρωποι με αναπηρία εντός της Ευρώπης δεν έχουν ίσες ευκαιρίες στην καθημερινότητά τους συγκριτικά με τους τυπικούς συνανθρώπους τους. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εργασιακοί χώροι, οι υποδομές, τα προϊόντα, οι υπηρεσίες και τα δεδομένα δεν είναι ολοκληρωτικά ανοιχτά για τους ανθρώπους με κάποια μορφή αναπηρίας. Ακόμη συχνά συναντάται το φαινόμενο της περιθωριοποίησης, της αδικίας και του ρατσισμού ως προς τα άτομα αυτά. (Άτομα με αναπηρία, 2023.).

Όπως αναφέρθηκε, τα άτομα με αναπηρία βρίσκονται αντιμέτωποι συχνά με δεινές καταστάσεις. Τα αυξανόμενα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες υφίστανται χαμηλότερα επίπεδα υγείας συγκριτικά με την τυπική πλειοψηφία, πιθανώς να αισθανθούν μεγαλύτερη ευαισθησία σε παράγωγες συνθήκες οι οποίες είναι δυνατόν να προληφθούν, συννοσηρότητες και καταστάσεις που σχετίζονται με την ηλικία και κάποιες έρευνες δείχνουν ότι οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες εμφανίζουν σε μεγαλύτερη αναλογία ζημιογόνες για τους εαυτούς τους συμπεριφορές, σαν την κακή διατροφή, την αδράνεια και το κάπνισμα. Επιπλέον, τα παιδιά με αναπηρία είναι πιθανότερο να μην παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία συγκριτικά με τους τυπικούς συνομήλικους τους και έχουν χαμηλότερα ποσοστά παραμονής και περάτωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ακόμη, τα άτομα με αναπηρία είναι πιθανότερο να καταλήξουν άνεργα και γενικά να κερδίζουν λιγότερα χρήματα από τους τυπικούς συναδέλφους τους όταν εργάζονται. Τα δεδομένα από την Παγκόσμια Έρευνα Υγείας μαρτυρούν το γεγονός ότι το μερίδιο που δουλεύει είναι μικρότερο για τους ανθρώπους με αναπηρία (53% για τους άνδρες και 20% για τις γυναίκες) συγκριτικά με τους τυπικούς

ομόλογούς τους (65% και 30% για τους τυπικούς άνδρες και γυναίκες αντίστοιχα). Μια πρόσφατη έρευνα που διεξάχθηκε από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) έδειξε ότι σε 27 χώρες τα άτομα με αναπηρίες σε ηλικία εργασίας βίωσαν σημαντικά μειονεκτήματα στην αγορά εργασίας και χειρότερα αποτελέσματα στον εργασιακό τομέα συγκριτικά με τυπικούς ανθρώπους που εργάζονται. Κατά μέσο όρο, το ποσοστό απασχόλησής τους, στο 44%, ήταν πάνω από το μισό από αυτό των ατόμων χωρίς αναπηρία (75%). Το ποσοστό αδράνειας ήταν περίπου 2,5 φορές υψηλότερο μεταξύ των ατόμων χωρίς αναπηρία (49% και 20%, αντίστοιχα) (WHO, 2011).

Τέλος, η εξάρτηση από θεσμικές λύσεις, η έλλειψη κοινοτικής διαβίωσης και οι ανεπαρκείς υπηρεσίες αφήνουν τα άτομα με αναπηρίες απομονωμένα και εξαρτημένα από άλλους. Μια έρευνα σε 1505 μη ηλικιωμένους ενήλικες με αναπηρία στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπίστωσε ότι το 42% ανέφερε ότι απέτυχε να μπει ή να σηκωθεί από ένα κρεβάτι ή μια καρέκλα επειδή κανείς δεν ήταν διαθέσιμος να βοηθήσει (Hanson, 2003). Τα ιδρύματα αναφέρονται ως υπεύθυνα για την έλλειψη αυτονομίας, τον διαχωρισμό των ατόμων με αναπηρία από την ευρύτερη κοινότητα και άλλες παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η περισσότερη υποστήριξη προέρχεται από μέλη της οικογένειας ή κοινωνικά δίκτυα. Αλλά η αποκλειστική εξάρτηση από την άτυπη υποστήριξη μπορεί να έχει δυσμενείς συνέπειες για τους φροντιστές, συνυπολογισμένου και του άγχους, του αποκλεισμού και των χαμένων κοινωνικών και οικονομικών ευκαιριών. Τούτα τα προβλήματα πληθαίνουν όσο μεγαλώνουν το οικογενειακό πλαίσιο. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το οικογενειακό πλαίσιο των παιδιών που έχουν αναπτυξιακές αναπηρίες δουλεύουν για μικρότερο χρονικό διάστημα από εκείνα σε άλλες οικογένειες, είναι πιο πιθανό να έχουν εγκαταλείψει την εργασία τους, έχουν πιο σοβαρά οικονομικά προβλήματα και είναι λιγότερο πιθανό να αναλάβουν νέα δουλειά (Hanson, 2003).

Από μια άλλη σκοπία, η αναπηρία δεν θα πρέπει να παρουσιάζεται σαν κάτι αρνητικό αλλά σαν μια κατάσταση η οποία υπάρχει και πρέπει το άτομο να ζήσει μαζί της. Πολύ σημαντικό παράδειγμα ότι η αναπηρία δεν χρειάζεται να σταθεί εμπόδιο στην επιτυχία ή μια φυσιολογική ζωή είναι η ιστορία του Stephen Hawking, ο οποίος αν και είχε νόσο του κινητικού νευρώνα όλη του σχεδόν την ζωή αυτό δεν τον απέτρεψε από το διακριθεί στην αστροφυσική ή να ζήσει μια γεμάτη και χαρούμενη ζωή με την οικογένειά του.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και παιδεία αναφέρονται τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με βάση το νόμο Ν.2817/2000, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξ αιτίας των σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». (Νόμος 2817, 2000). Ακόμη, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 (άρθρο 3), «μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες μάθησης λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών όπου αυτές, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, έχουν επιρροή στη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται κυρίως όσοι εμφανίζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές διαταραχές όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές διαταραχές ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες».

Ειδικότερα, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία, όπως και μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή εξαιτίας ενδοοικογενειακής βίας. Σημαντικό να αναφερθεί όμως είναι ότι παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες αποτελούν και τα παιδιά με ένα ή παραπάνω αναπτυγμένα ταλέντα και νοητικές δεξιότητες σε επίπεδο το οποίο ιδιαίτερα ξεπερνάει τα προσδοκώμενα επίπεδα του ηλικιακού τους πληθυσμού.

2.2. Ειδική & Γενική Αγωγή

Η γενική διαπαιδαγώγηση στην χώρα μας διακλαδώνεται σε τρεις κυρίως βαθμίδες, τα οποία λέγονται Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση, με μία ενδιάμεση μεταδευτεροβάθμια βαθμίδα που προσφέρεται η επαγγελματική κατάρτιση. Η εκπαίδευση στην χώρα μας είναι χωρίς χρηματικό κόστος όπως και τα εκπαιδευτικά βιβλία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι υποχρεωτική για τα παιδιά από

το 4^ο έτος μέχρι και το 15^ο (Εκπαίδευση στην Ελλάδα, 2023). Τα περισσότερα σχολεία στην Ελλάδα διαθέτουν μόνο γενικές τάξεις τις οποίες παρακολουθούν παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ακολουθώντας την ίδια φόρμα διδασκαλίας που παρέχεται στα σχολεία. Σημαντικότερο και αμφιλεγόμενο θέμα της κοινωνίας και της παιδαγωγικής επιστήμης αποτελεί η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία. Πρέπει να αναφερθεί ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να εκπαιδεύονται με την ιδέα ότι όλα τα άτομα έχουν το ίδιο δικαίωμα στην εκπαίδευση και πως πρέπει να ωφελούνται, στον μεγαλύτερο βαθμό, τις εμπειρίες που εγκολπώνουν μέσω της εκπαίδευσης. Επομένως, το εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να δομείται με τέτοιο τρόπο, όπου να εξαλείφονται οι δυσκολίες που εμποδίζουν την ισότιμη συμμετοχή και πλήρη αξιοποίηση όλων των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές σύμφωνα με τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξής τους. Για την σωστή δόμηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και την ισότιμη παρουσία όλων των παιδιών στην εκπαίδευση προϋποθέτετε η αποσαφήνιση σχετικών εννοιών όπως η αναπηρία και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ειδική αγωγή και η ένταξη.

Η Ειδική Αγωγή είναι ένα «σύνθετο εγχείρημα που γίνεται να οριστεί και να αξιολογηθεί από διαφορετικές οπτικές» (νομοσχέδιο Ειδικής αγωγής-άρθρο 1). Νομοθετικά, « η Ειδική Αγωγή ορίζεται ως ένα σύνολο παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες». (άρθρο 1, Νόμος 3699/2008). Πολλές νέες και καινοτόμες νομοθεσίες, διαρρυθμίσεις ή πρακτικές ξεκινούν είτε από τις ΗΠΑ είτε από την Ευρώπη. Ειδικότερα για την Ειδική Αγωγή από τους πρώτους νόμους που εγκαθιδρύθηκαν ήταν η νομοθεσία των ΗΠΑ του 1975, από την οποία απορρέουν πολύ ευρωπαϊκοί και ελληνικοί νόμοι περί των μεθόδων και μεταρρυθμίσεων που αφορούν την Ειδική Αγωγή, όπως αναφέρονται και παραπάνω. Συγκεκριμένα, ο Νόμος 94 142/1975 των ΗΠΑ, παρέθετε ότι «Ειδική αγωγή σημαίνει ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία που υποστηρίζεται ή μπορεί να υποστηρίζεται από ειδικά προγράμματα υποστηρικτικών υπηρεσιών και μπορεί να παρέχεται σε κατάλληλα διαρρυθμισμένους και εξοπλισμένους χώρους για την

ικανοποίηση των ειδικών αναγκών του παιδιού». Η νεότερη νομοθεσία των ΗΠΑ για την ειδική αγωγή αναφέρει ότι «Η αναπηρία είναι ένα εγγενές μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας και σε ουδεμία περίπτωση δεν υποβαθμίζει το δικαίωμα των ατόμων για συμμετοχή ή συνεισφορά στην κοινωνία. Η βελτίωση της εκπαίδευσης για τα παιδιά με αναπηρίες συνιστά μείζονος σημασίας για την εθνικής μας πολιτική για τη εξασφάλιση ίσων ευκαιριών , της πλήρους συμμετοχής, της ανεξάρτητης διαβίωσης και της οικονομικής ανεξαρτησίας για τους ανθρώπους με αναπηρία.» (Public Law 114-95, the Every Student Succeeds Act, in December 2015). Οι ΗΠΑ λοιπόν με την νεότερη νομοθεσία αναγνωρίζει την αναπηρία ως μία σημαντική κατάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία που απαιτεί την θέσπιση και αναγνώριση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των ατόμων με αναπηρία για εκπαίδευση. Τοποθετεί την παιδεία και εκπαίδευση των ανθρώπων με αναπηρία σε ψηλή θέση και αξία και θεωρητικά φανερώνει την έντονη προσπάθεια για αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος για την καλύτερη ενσωμάτωση και ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη η πρώτη νομοθεσία του 1975 απλώς όριζε την ειδική αγωγή και τις τεχνικές με τις οποίες μπορεί να πραγματοποιηθεί εκείνη για την ικανοποίηση των ειδικών μαθησιακών, νοητικών ή συμπεριφορών (κ.α.) αναγκών που μπορεί να έχει ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες.

Ειδικότερα, η Ειδική Αγωγή αποτελεί μία μέθοδο διαπαιδαγώγησης των παιδιών με μία κατεύθυνση που ανταποκρίνεται στις προσωπικές ιδιότητες και δυνατότητες, καθώς και στη φύση τους. Ιδανικά, η συγκεκριμένη πρακτική αποτελείται από μία προσαρμοσμένη εκδοχή των εκπαιδευτικών πρακτικών, εξατομικευμένα υλικοτεχνικά μέσα και εφόδια, όπως και προσαρμογές στην προσβασιμότητα. Οι παρεμβατικές πρακτικές είναι οργανωμένες για την μέριμνα ανθρώπων με αναπηρία ώστε να μπορέσουν να φτάσουν στην ανώτερη βαθμίδα αυτονομίας και επιτυχίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την κοινωνία. Η μέριμνα αυτή πιθανώς να μην ήταν διαθέσιμη ή δυνατή στην περίπτωση που οι άνθρωποι αυτοί φοιτούσαν σε τυπικό τμήμα. Συναφείς νόμοι στην Ελλάδα ήταν προβλεπόμενοι να καθιερωθούν, σύμφωνα με τις συνθήκες σχηματισμού της καινούργιας κατάστασης που επικρατεί εντός και εκτός της Ευρώπης, οι οποίοι αναφέρονται στην ένταξη των παιδιών σε από κοινού εκπαιδευτικό περιβάλλον, προσδιορίζοντας ότι όλοι έχουν την ικανότητα και το δικαίωμα στην μάθηση, με τη χρήση σωστών εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών εξατομικευμένα στην ανάγκη τους. Με

βάση τον Νόμο 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α'/06-09-2016) ιδρύθηκαν το έτος 2016 531 Τμήματα Ένταξης, 3 Ειδικά Νηπιαγωγεία, 9 Δημοτικά, 5 Ε.Ε.Ε.ΕΚ. και 9 Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, καθώς και ανακοινώθηκε η ίδρυση 1 Ειδικού Νηπιαγωγείου, 1 Ειδικού Δημοτικού Σχολείου, 2 ΕΕΕΕΚ και 9 Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια μέσα στην χρονιά 2017-2018.

Παρόλα αυτά η νομοθεσία σχετικά με την παιδεία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα, συνεχίζει να είναι ιδιαίτερα ανεπαρκής και πολύ αποθαρρυντική. Συνεπώς, συνειδητοποιούμε ότι στις μέρες μας η εκμάθηση μαθητών με ειδικές ανάγκες συμβαίνει πρακτικά μόνο στο πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο, ανεπαρκώς στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια, και σχεδόν ασήμαντη είναι η φροντίδα για επαγγελματική κατάρτιση. Επιπλέον, οι ενταξιακές τάξεις συνιστούν το βασικό είδος εκπαιδευτικής μεθόδου σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, σε αναλογία 73% (Σούλης, 2013). Διαφορετικοί εκπαιδευτικοί τύποι σαν την υποστηρικτική διδασκαλία εντός του τυπικού τμήματος ή την συνεργατική διδασκαλία παραμελούνται, οπότε η ένταξη μένει στη θεωρητική φάση, την στιγμή που τα παιδιά συνεχίζουν να είναι στο περιθώριο σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Ακόμη, η μορφολογία του γεωγραφικού καταμερισμού των ΣΜΕΑ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) φανερώνει την παρουσία περιοχών, όπως η Πελοπόννησος, η Θράκη και Ανατολική Μακεδονία και τα Ιόνια νησιά, όπου οι εκπαιδευτικές οργανώσεις για παιδιά με ειδικές ανάγκες πρακτικά δεν υπάρχουν.

Τέλος, η ιδανική εκπαιδευτική διαδικασία που θα συμπεριλάμβανε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως της αναπτυξιακής κατάστασής τους θα ήταν η συνεκπαίδευση, που αποτελεί μορφή συμπερίληψης. Η συνεκπαίδευση αφορά τη φροντίδα για την χορήγηση συγκεκριμένων διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών στα παιδιά του σχολείου, ώστε το σχολείο να εξυπηρετεί αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους, άσχετα από τα όποια χαρακτηριστικά έχουν. Σκοπός της συνεκπαίδευσης δεν είναι άλλος από το να υποδομηθεί ένα Σχολείο για Όλους, το οποίο θα είναι σε θέση να δεχτεί κάθε μαθητή της συνοικίας, χωρίς να αποκλείει κανέναν με τη δικαιολογία ότι δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Σούλης, 2013).

2.3. Ο ορισμός της ένταξης

Από τη μέση του 2000 και έπειτα παρατηρείται ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καταβάλλει μεγάλο κόπο με σκοπό την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο περιβάλλον της εκπαίδευσης στις τυπικές τάξεις. Βάσει του Ν. 3699/2008, από το παρόν και έπειτα είναι εφικτή η συμμετοχή στις γενικές τάξεις με μεθόδους συνδιδασκαλίας. Τους δίνεται λοιπόν αυτή η δυνατότητα μέσω των τμημάτων ένταξης, της παράλληλης στήριξης με εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ή και κάποιας διαφορετικής μεθόδου (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο σημαντικότερος στόχος αυτού του είδους συμπεριληπτικής παιδείας, είναι η εδραίωση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσω τους οποίου θα δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά, βασιζόμενοι στις δεξιότητες και τις ικανότητες τους, να προοδεύσουν και βελτιωθούν σαν χαρακτήρες. Είναι καίρια η πραγματοποίηση του παραπάνω στόχου και για να γίνει κάτι τέτοιο η εκπαίδευση με ενταξιακό χαρακτήρα σκοπεύει στο τέλος των περιθωριοποιήσεων και της σύστασης μιας ανοιχτής κοινωνίας με κατανόηση και αξίες. (Αλευριάδου, Γκιαούρη, & Παυλίδου, 2016).

Είναι χρήσιμο να δούμε πως ο ορισμός της ενσωμάτωσης είναι η αφομοίωση ενός αντικειμένου μέσα σε άλλα και η ενοποίησή του με το σύνολο. Η ίδια πηγή δίνει και έναν άλλο ορισμό που αναφέρει ότι είναι μια διαδικασία που επιφέρει ή αλλοίωση χαρακτηριστικών και εναρμόνιση ή υποταγή (Τριανταφυλλίδης, 1998). Ειδικότερα, μέσω της ενσωμάτωσης ο άνθρωπος χάνει τα χαρακτηριστικά του που τον καθιστούς ξεχωριστό και ενσωματώνεται ολοκληρωτικά από τις ιδιότητες και τα γνωρίσματα του γενικότερου πλήθους στο οποίο ενσωματώνεται. Συγκεκριμένα, μέσω αυτής της διεργασίας ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με τους υπόλοιπους ανθρώπους, τα άτομα δηλαδή που αποτελούν το σύνολο στο οποίο εντάχθηκε, και απορροφάται από εκείνους και καθίσταται μέρος του συνόλου, έχοντας χάσει τις αυθεντικές, δικές του ιδιότητες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Με την έννοια ενσωμάτωση λοιπόν εννοείται η επικράτηση του συνόλου και στην παρούσα κατάσταση το σύνολο χαρακτηρίζουν τα τυπικά άτομα και οι άνθρωποι με κάποια μορφή αναπηρίας ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν την ομάδα προς ενσωμάτωση.

Από την άλλη όμως, η ένταξη με την αφομοίωση είναι τελείως διαφορετικές έννοιες. Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει τον όρο ένταξη ως «integration» που έχει ρίζες στα λατινικά, όπου το ρήμα integrate έχει την έννοια της λέξης ολοκληρώνω, ακεραιοποιώ (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, 125). Άρα, η ένταξη ορίζεται ως η τακτική εγκατάσταση ενός

ανθρώπου σε ένα σύνολο με την ταυτόχρονη διατήρηση της ακεραιότητας και των χαρακτηριστικών του και την εδραίωσή του ως αυτόνομου μέλους της ομάδας. Μέσω της διαδικασίας της ένταξης, εκτός της ενοποίησης των ανθρώπων με αναπηρία στο σύνολο των τυπικών εννοείται και το αντίθετο (Σούλης, 2002). Επομένως με την ένταξη ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με τα άλλα άτομα της κοινότητας, διατηρώντας τις ιδιότητές και τα χαρακτηριστικά του που καθορίζουν τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του και τον κάνουν ξεχωριστό μέλος του συνόλου. Η μέθοδος αυτή επομένως αποσκοπεί στην κατόρθωση της αλληλοαποδοχής ενός ανθρώπου από το σύνολο ή μια κοινότητα και της εξέλιξης των κοινωνιοδυναμικών αλληλεπιδράσεων, με την ταυτόχρονη διατήρηση της αυτονομίας και του χαρακτήρα του ατόμου. Επιπλέον, η ένταξη μπορεί να οριστεί και με τελείως διαφορετικό τρόπο, ως δηλαδή η είσοδος και συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο πλαίσιο ενός τυπικού σχολείου, με τη ταυτόχρονη αδυναμία να παρακολουθήσουν ολοκληρωτικά τις δραστηριότητες του. Αντιθέτως, η ενσωμάτωση χαρακτηρίζεται σαν την ολοκληρωμένη εκπαιδευτική και κοινωνική αφομοίωση των μαθητών με αναπηρία σε μια τυπική τάξη με μαθητές της ηλικίας του. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν μέρος σε κάθε δραστηριότητα, μάθημα και παιχνίδι και αλληλοεπιδρούν και αναπτύσσουν κοινωνικούς δεσμούς με τους συνομηλίκους τους (Τερζή, 2020).

Επιπλέον, ως ένταξη μπορεί να οριστεί η απόλυτη αφομοίωση ενός ή μιας μικρής ομάδας ανθρώπων με αναπηρία καθώς και η εμπλοκή τους στην καθημερινότητα και τα γεγονότα και σε γενικές γραμμές στη ζωή της κοινής, ευρύτερης ομάδας, πάντα αντίστοιχα με τις ικανότητες και δυνάμεις του κάθε μέλους (Αναγνωστοπούλου, και συν, 1992). Ο Κοκαρίδας (2021), αποδίδει ότι αυτό αφορά κυρίως την εκπαίδευση με έμφαση στο δικαίωμα όλων των παιδιών να επωφελούνται από την εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις (Κοκαρίδας, 2021). Ακόμα, οι διεθνείς ενέργειες υπέρ της ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίζονται σε δύο τάσεις, στους υπερασπιστές της απόλυτης ένταξης οποιουδήποτε παιδιού με ειδικές ανάγκες στην τυπική και γενική εκπαίδευση ανεξαιρέτως του μεγέθους και της δυσκολίας της αναπηρίας και στους υπερασπιστές της συμμετοχής του παιδιού με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο πιο σωστό για τις δυνατότητές του εκπαιδευτικό περιβάλλον (Κοκαρίδας, 2021).

Ανακεφαλαιώνοντας, η εύρεση της σχέσης μεταξύ των ορισμών της ένταξης και της ενσωμάτωσης είναι σχετικά εύκολη, παρά τους πολυάριθμους ορισμούς και τις σημασιακές προσεγγίσεις. Περιέχουν και οι δύο την ισοδύναμη εμπλοκή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση, ασχέτως από τις δυσκολίες και τα προβλήματά τους. Στοχεύουν, στην εδραίωση της γενικής εκπαίδευσης στην οποία όλοι οι μαθητές θα αντιμετωπίζουν ίσες ευκαιρίες για γνωστική και κοινωνική εξέλιξη .

Η ένταξη ξεκίνησε σαν έννοια και πρακτική στις ΗΠΑ και στη συνέχεια σε παγκόσμια έκταση, αρχικά στην εκπαίδευση και αργότερα σε τομείς της ζωής και της δραστηριότητας του ανθρώπου. Στα τέλη του 1970 στις ΗΠΑ ξεκίνησε σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ως παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές με αναπηρία στο περιβάλλον της ενιαίας μάθησης με τα παιδιά χωρίς αναπηρία. Η ένταξη καθοδηγείται από τις θεμελιώδεις αρχές της αποδοχής της διαφορετικότητας, της αίσθησης του «ανήκειν» και της ίσης υποστήριξης για όλα τα άτομα, με και χωρίς αναπηρίες, πρώτα στο σχολικό πλαίσιο και έπειτα στον εργασιακό χώρο και τη ζωή (Sherril, 2004).

Στην χώρα μας εδώ και αρκετά χρόνια, οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες και το οικογενειακό τους περιβάλλον απομακρύνονταν από το σύνολο, με αποτέλεσμα την εμφάνιση της μοναξιάς και του εξοστρακισμού από την κοινωνία, επομένως αισθάνονταν υποβαθμισμένοι και στο περιθώριο. Ο ιδιωτικός τομέας πρωτοποριακά προσέφερε ειδική εκπαιδευτική βοήθεια στα παιδιά που το είχαν ανάγκη. Ειδικότερα, το 1906 στην Καλλιθέα άρχισε το χρονικό της ειδικής αγωγής με την εγκαινίαση του πρώτου ινστιτούτου για μαθητές με τύφλωση με διευθύντρια την Ειρήνη Λασκαρίδου (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ύστερα από το πέρας του 2^{ου} Παγκοσμίου Πολέμου συστάθηκαν αρκετοί φορείς και σύνδεσμοι που υποστηρίζονταν από την εκκλησία και οι οποίοι μεριμνούσαν και στήριζαν συνανθρώπους τους με αναπηρίες. Παρόλα αυτά η προσπάθειά τους υστερούσε όσον αφορά την ακαδημαϊκή βάση και την επιμορφωτική νοοτροπία, κάτι που απέτρεψε την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής.

Το 1981 μπήκαν τα θεμέλια για την ανόρθωση της Ειδικής Αγωγής στη χώρα με τη θέσπιση του πρωταρχικού νόμου για την πρακτική αυτή, ο οποίος αναφερόταν στην «Ειδική Αγωγή, Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση κι αποκατάσταση ατόμων που αποκλίνουν του φυσιολογικού» και αφορούσε την καθιέρωση ειδικών τάξεων στην γενική εκπαίδευση.

Έπειτα, 4 χρόνια μετά επισημάνθηκε η αρχή μιας καινούργιας εποχής με κύριο σκοπό την ένταξη παιδιών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση. Στο πρώτο κεφάλαιο του άρθρου της νομοθεσίας αυτής η ειδική αγωγή πρωτοποριακά συμπεριλήφθηκε στο νομικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το άρθρο 1566/1985 έφερε την πολιτικά σωστή φράση «άτομα με ειδικές ανάγκες» ενώ εξαλείφθηκε η χρήση της έκφρασης «άτομα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού». Οι κύριοι σκοποί της πρακτικής της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης προβλέφθηκαν σε άλλες διαρρυθμίσεις του άρθρου, μαζί και με την αποδοχή της ενσωμάτωσης και ένταξης των μαθητών με αναπηρία.

Ο ακόλουθος σταθμός της χώρας στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής έγινε το 2000, όπου ο νόμος Ν. 2817/2000, ανέφερε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν την δυνατότητα να συμμετέχουν στην τυπική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό (Νόμος 2817/2000). Η νομοθεσία 3699/2008 διασαφηνίζει την ενταξιακή επιμορφωτική νοοτροπία και της ιδέας της παράλληλης στήριξης. Ειδικότερα, στο άρθρο (3699/2008-ΦΕΚ 199/Α', άρθρο 6) παρέχεται η ευκαιρία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν στα τμήματα των ενιαίων, γενικών σχολείων. Στους μαθητές αυτούς θα παρεχόταν βοήθεια από ειδικούς παιδαγωγούς, κατάλληλη για τον τύπο και την βαρύτητα της πάθησής τους. Αυτό το είδος του μοντέλου συνδιδασκαλίας αποτελεί μία μέθοδο προσφοράς εκπαιδευτικής βοήθειας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και στη χώρα μας ονομάζεται «Παράλληλη Στήριξη» (Μαυροπαλιάς, 2013).

Με βάση το άρθρο της νομοθεσίας του 2008 το Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) αποτελεί την οντότητα που καθορίζει, σύμφωνα με την ιατρική βεβαίωση, ποια παιδιά με ειδικές μαθησιακές ανάγκες χρήζουν παράλληλης στήριξης. Εξαίρεση αυτού συνιστούν οι μαθητές όπου κοντά τους δεν συναντάται κάποια άλλη σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) ή τμήμα ένταξης. Η γραπτή βεβαίωση από το ΚΕΔΔΥ, η οποία προβλέπει το πρόγραμμα και τις ώρες της παράλληλης στήριξης που πρέπει να λαμβάνει ο μαθητής, απαιτείται ώστε να έχει την δυνατότητα κάποιο παιδί στην παράλληλη στήριξη. Επιπρόσθετα, εφόσον στο σχολικό πλαίσιο υπάρχει τάξη ένταξης, είναι καίριας σημασίας το ΚΕΔΔΥ να δικαιολογήσει τον λόγο που το παιδί πρέπει να δεχτεί παράλληλη στήριξη και να μην

εισαχθεί στην τάξη ένταξης. Η πιστοποίηση του ΚΕΔΔΥ μαζί με τη φόρμα των γονέων ώστε να λάβει μέρος ο μαθητής στην παράλληλη στήριξη παραδίδονται στον διευθυντή του σχολείου και έπειτα γνωστοποιείται στο Υπουργείο Παιδείας (Ν. 3699/2008).

Ύστερα από αυτή την συντεταγμένη ανάκληση της ειδικής αγωγής, της ένταξης και της συμπερίληψης στο πέραςμα των χρόνων στην χώρα μας, πρέπει να αναφερθεί ότι, παρόλες τις απόπειρες που έχουν πραγματοποιηθεί με στόχο την καλύτερη κοινωνική ένταξη και την ίση αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, επιπλέον δουλειά και έμφαση πρέπει ακόμα να δοθεί. Οι ανεπαρκείς υποδομές, η λανθασμένη κατάρτισή των εκπαιδευτικών και παιδαγωγών, το αποσπασματικό πρόγραμμα σπουδών αποτελούν κάποιες από τις δυσκολίες και τα σφάλματα στα οποία πρέπει να δοθεί μια απάντηση έτσι ώστε το όραμα της προσφοράς ισότιμης και ποιοτικής διαπαιδαγώγησης να έχει βάση, υπόσταση και μέλλον.

2.4. Στρατηγικές της ένταξης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Αρχικά, ο καθηγητής ειδικής φυσικής αγωγής οφείλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις και για να μπορέσει να διασφαλίσει την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος είναι αναγκαίο να προσδιορίσει και προσαρμόσει τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προσδοκίες για τους μαθητές με αναπηρία. Οι συμμετέχοντες αυτοί διαφέρουν στην απόδοση συγκριτικά με τους ασκούμενους χωρίς αναπηρία της ίδιας ηλικίας και κοινωνικής ομάδας. Επίσης πρέπει να παρέχει μια ευχάριστη και επιτυχημένη μαθησιακή εμπειρία, βεβαιώνοντας ότι όλοι οι συμμετέχοντες με αναπηρία επιτυγχάνουν, είναι εξίσου σεβαστοί και υποστηρίζονται από τους μαθητές χωρίς αναπηρία (Sherril, 2004).

Τα έμφυτα προβλήματα των ανθρώπων με αναπηρία, συνδυαστικά και με τις κοινωνικές και εσωτερικές ανομοιότητες που εμφανίζουν, επιβάλλουν απαραίτητες, σημαντικές ρυθμίσεις στο πλαίσιο εκπαίδευσης, στα σχέδια και τις μεθόδους διδασκαλίας, με σκοπό την μεγαλύτερη αποδοτικότητα του επιμορφωτικού πλάνου. Ειδικότερα χρειάζεται: 1) Προσωπική διαγνωστική εργασία καθώς και εξέταση των ικανοτήτων των μαθητών, με σκοπό την εμφάνιση των ξεχωριστών ικανοτήτων και προβλημάτων και τον προσδιορισμό των μαθησιακών τους αναγκών. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατός ο σχηματισμός της αναπτυξιακής και εκπαιδευτικής περιγραφής όλων των μαθητών του εκπαιδευτικού πλαισίου. Πατώντας σε αυτά τα δεδομένα δίνεται η δυνατότητα: της

οργάνωσης ετήσιων λεπτομερών προγραμμάτων, του εβδομαδιαίου προγράμματος και των ημερήσιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως και η πρόνοια της εσωτερικής τροποποίησης και προσαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων. 2) Οργάνωση και προγραμματισμός προγραμμάτων. Δηλαδή μια συστηματική, επιμορφωτική και εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία θα είναι βασισμένη σε επιστημονικές στρατηγικές, συνεπάγεται την οργάνωση των παρακάτω προγραμμάτων, με τις απαιτούμενες διαφοροποιήσεις (Χρηστάκης, 2013):

1. **Ετήσιο αναλυτικό πρόγραμμα.** Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ), Π.Δ/μα 301/1996 αποτελεί ένα γενικό περιβάλλον, το οποίο για την εφαρμογή του σε κάποιους μαθητές χρήζει εξατομίκευσης. Όλα τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ομάδες παιδιών διαθέτουν ξεχωριστά γνωρίσματα, ιδιαίτερα προβλήματα και δυσκολίες και τις μεμονωμένες ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Στηριζόμενοι σε αυτά τα δεδομένα οργανώνεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το διδακτικό έτος και προβλέπεται το περιεχόμενό του.
2. **Εβδομαδιαίο πρόγραμμα.** Οι προσαρμογές που οφείλονται να πραγματοποιούνται είναι αρκετές και μείζονος σημασίας και πρέπει να εκτελούνται προοδευτικά , με βήμα - βήμα τροποποίηση και προσέγγιση των αντικειμένων που διδάσκονται. Με τη δημιουργία ενός εβδομαδιαίου προγράμματος έχει ως σκοπό και επιδιώκεται η καλύτερη προσέγγιση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών των παιδιών, η τροποποίηση της ύλης στις ξεχωριστές εκπαιδευτικές ανάγκες τους και η ανατροφοδότηση των προγραμμάτων, όταν αυτή καθίσταται απαραίτητη .
3. **Ημερήσιο διδακτικό πρόγραμμα.** Τελευταίο κομμάτι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι η δημιουργία των ημερήσιων διδακτικών προγραμμάτων . Το διδακτικό πρόγραμμα δημιουργείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει την ισορροπία ανάμεσα στις δυνατότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και ταυτόχρονα τον τελικό στόχο και τις επιμέρους επιδιώξεις της.

Επιπρόσθετα, αναφέρονται κάποια μέτρα για την ενίσχυση της αποτελεσματικής διδασκαλίας των μαθητών σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (Winter, 2010 & (Rouse, 2015):

- Ποικιλία στρατηγικών και προσεγγίσεων διδασκαλίας

- Ξεκάθαροι σκοποί μάθησης που επεξηγούνται στο ξεκίνημα της διδακτικής ώρας , λίγα λόγια για αυτούς στη διάρκεια του μαθήματος και αναδρομική εξέταση με τους μαθητές του τι έχουν διδαχτεί , πραγματοποιείται στο τέλος της ώρας .
- Διάφορες στρατηγικές αξιολόγησης για τον προσδιορισμό της προόδου των μαθητών που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν στην ενημέρωση των διδακτικών προσεγγίσεων
- Το περιεχόμενο των μαθημάτων ταιριάζει στις ικανότητες των παιδιών και στις απαιτήσεις τους.
- Πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας
- Τα υλικά, συμπεριλαμβανομένων των υλικών από σκυρόδεμα, είναι κατάλληλα για τις ανάγκες, τις ηλικίες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών
- Οι αποκλίσεις από τα σχέδια μαθήματος όταν προκύπτουν απροσδόκητες ευκαιρίες μάθησης δεν έχουν ως αποτέλεσμα την απώλεια των αρχικών στόχων του μαθήματος
- Παρέχεται κατάλληλος χρόνος για εξάσκηση, βελτίωση και αξιοποίηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σε πρακτικές καταστάσεις
- Οι μαθητές βοηθούνται και επιβεβαιώνονται σχετικά με τις πληροφορίες και τις ικανότητες οι οποίες τις έκαναν κτήμα τους
- Υπάρχουν καλές περιπτώσεις σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών για να καταφέρουν τα παιδιά να διευρύνουν τις επικοινωνιακές και γλωσσικές ικανότητές (π.χ. Ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή)
- Αξιοποιούνται καλές περιπτώσεις σε όλο το πρόγραμμα σπουδών για την εξέλιξη προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων
- Τα παιδιά στο σχολείο παροτρύνονται ώστε να ψάξουν συνδέσμους με άλλες πτυχές του προγράμματος σπουδών

Ο σχεδιασμός της εργασίας στο σπίτι , δημιουργήθηκε για να ενοποιεί και να επεκτείνει, να προωθεί την ανεξάρτητη μάθηση, να παρακολουθεί την πορεία κάποιων μαθητών και της τάξης και να αξιολογεί πόσο ουσιώδη και τελεσφόρα είναι για τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Όσον αφορά την Φυσική Αγωγή στα σχολεία, στην Ελλάδα μπορούν να προταθούν κοινές στρατηγικές ένταξης σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης και αθλητισμού με αυτές που χρησιμοποιούνται στις ΗΠΑ (Κοκαρίδας, 2021) και είναι:

- Η προετοιμασία για την ένταξη με απαρχή τον εντοπισμό και την υπέρβαση των παραγόντων που εμποδίζουν την άσκηση χωρίς αποκλεισμούς.
- Η εκμάθηση της εφαρμογής του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) και ο επιτυχής σχεδιασμός του που θέτει τις συνθήκες για επιτυχή ένταξη.
- Η επικοινωνία με τον πλησιέστερο οργανισμό Special Olympics ή Παραολυμπιακό οργανισμό ή αθλητικό/εκπαιδευτικό φορέα με ενταξιακό χαρακτήρα στην περιοχή για να ξεκινήσει η διαδικασία εκμάθησης της προπονητικής για τους προαναφερθέντες φορείς.
- Η χρήση του αποτελεσματικού και ευρέως χρησιμοποιούμενου μοντέλου δραστηριοτήτων του φάσματος ένταξης – Inclusion Spectrum προς την θετική καθοδήγηση μιας ομάδας ασκούμενων με και χωρίς αναπηρία με πολύ διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επίπεδα επιδόσεων.

Παρόλες τις πρακτικές και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται και εφαρμόζονται, η ένταξη των παιδιών με αναπηρία σε περιβάλλον φυσικής αγωγής αποδεικνύεται δύσκολο έργο να επιτευχθεί και παρά τις σημαντικές και συνεχείς προσπάθειες, η συμμετοχή σε γενικές δραστηριότητες φυσικής αγωγής και αθλητισμού δεν είναι ακόμα πλήρως ανεπτυγμένη. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δυσκολεύονται να καλλιεργήσουν τις βασικές κινητικές δραστηριότητες και να είναι σωματικά ενεργοί, εξαιτίας της ίδιας της αναπηρίας τους και της έλλειψης προσβασιμότητας, πόρων, κοινωνικής υποστήριξης, πλαισίου πολιτικής και των συνεργασιών που σημειώνονται έως τώρα σε αθλητικό και κοινωνικό επίπεδο (Bossink et al, 2017).

2.5. Οι στάσεις των γονέων απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση

Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί την εποχή μας η κατηγορία της οικογένειας για όλα τα δεινά που συμβαίνουν στην κοινωνία. Η αύξηση της εγκληματικότητας, της εξάρτησης από τα ναρκωτικά και του ποσοστού αυτοκτονιών εναποθέτονται στην οικογένεια. Οι ψυχολόγοι κατηγορούν την οικογένεια ότι προκαλεί μόνιμα μαθησιακά και συναισθηματικά προβλήματα στα παιδιά (Μπουσκάλια, 1993). Προβλήματα δημιουργούνται όμως και από απαρχαιωμένους νόμους, το σχολικό περιβάλλον και τους ακατάλληλους εκπαιδευτικούς και το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον και τις αξίες που

προβάλλει. Οι κατηγορίες αυτές αν και βάσιμες δεν εμφανίζουν όλη την όψη και σημασία της οικογένειας στην διαπαιδαγώγηση και στο πέρασμα αξιών των παιδιών (Ευστράτιος Παπάνης, και συν 2009). Η οικογένεια κατέχει το μεγαλύτερο μέρος των ευθυνών για την ανατροφή των παιδιών και μέσω τις οικογένειας ιδανικά μπορεί το παιδί να βρει υποστήριξη για την διατήρηση και ανάπτυξη του χαρακτήρα και της μοναδικότητάς του και να καλλιεργήσει την δημιουργικότητά του. Είναι λοιπόν δύσκολη η αποστολή της οικογένειας και στις περισσότερες περιπτώσεις αποτελεί μια δουλειά που εκείνοι από τους οποίους απαρτίζεται δεν είναι αρκετά προετοιμασμένοι.

Η ανατροφή ενός παιδιού με αναπηρία αποτελεί πολύ δύσκολο εγχείρημα τόσο σωματικά όσο και συναισθηματικά. Οι γονείς εκείνων των παιδιών θα βρεθούν στη ζωή τους μεταξύ δύο άκρων: στο πρώτο είναι οι γονείς που αποδέχονται την κατάσταση που βιώνει η οικογένειά τους, κατανοούν ότι δεν μπορούν να την αλλάξουν αλλά θα κάνουν ό,τι περνάει από το χέρι τους ώστε η ανατροφή, εκπαίδευση και γενικότερη ζωή των παιδιών τους να είναι ολοκληρωμένη και εποικοδομητική. Από την άλλη είναι οι γονείς που περνούν την ζωή τους μίζεροι και απελπισμένοι εξαιτίας αυτού που έγινε στην οικογένειά τους, με την αίσθηση ότι είναι χαμένοι και χωρίς αγάπη σε μία συνεχή απομόνωση (Μπουσκάλια, 1993).

Η προσωπική ευθύνη που μπορεί να αισθάνονται οι μητέρες όταν φέρνουν στον κόσμο ένα παιδί με αναπηρία, η ντροπή και αβεβαιότητα των γονιών για το παιδί και τη δυσλειτουργία του, οι σκέψεις όπως «τι θα πει ο κόσμος» ή «τι θα πουν» και οι περίοδοι κατάθλιψης μετά από τη γέννηση του παιδιού αποτελούν μερικά από τα ιδιαίτερα συναισθήματα που αισθάνονται οι γονείς παιδιών με αναπηρία. Οι γονείς με παιδιά με αναπηρία από την άλλη είναι πολύ πιθανό να εμφανίσουν αμυντικούς μηχανισμούς, όπως η συναισθηματική προβολή σε τρίτους και οι κατηγορίες για την δυστυχία και την απόγνωση που βιώνουν, η αναζήτηση αποδιοπομπαίων τράγων προς αποφυγή των προβλημάτων και η κατηγορία του γιατρού, του Θεού, του άντρα ή της γυναίκας ή και τις κοινωνίας για τα προβλήματα που τους έτυχαν (Μπουσκάλια, 1993). Η διαδικασία αντιμετώπισης αυτών των ιδιαιτέρων συναισθημάτων είναι αρκετά δύσκολη και απαιτεί ειλικρίνεια, δραστηριότητα και σθένος. Για να περάσει η κατάσταση αυτή οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν μερικές αλήθειες, δηλαδή ότι η οδυνηρή πραγματικότητα του να βρεθούν αντιμέτωποι με ένα παιδί με μόνιμη αναπηρία, την οποία πρέπει να αντιμετωπίζουν την

υπόλοιπη ζωή τους είναι μια πραγματικότητα που δεν διαχειρίζεται εύκολα. Ακόμη, οι φάσεις μετάβασης από μια περίοδο θλίψης ή κατάθλιψης είναι αναμενόμενη, μιας και είναι φυσικό οι γονείς να περιμένουν να αποκτήσουν το τέλειο παιδί, να έχουν πραγματοποιήσει πολλά όνειρα και σχέδια για το μέλλον, μόνο για τα όνειρα αυτά να γκρεμιστούν και να καταστραφούν. Σταδιακά όμως μπορούν να αντιληφθούν τα όμορφα πράγματα που τους περιμένουν μέσα από το μέγαλωμα ενός παιδιού, όποιες δυσκολίες και να έχει όσο μεγαλώνει. Ακόμη, η κατηγορία και επίκριση του εαυτού τους είναι φυσιολογική σε έναν βαθμό, διότι τα πράγματα δεν εξελίχθηκαν όπως τα θέλανε και αδυνατούν να κατανοήσουν τον λόγο που συμβαίνει κάτι τέτοιο σε εκείνους. Αυτό όμως δεν θα μπορούσε να είναι πιο μακριά από την πραγματικότητα, αφού κάποιες μορφές αναπηρίας (σοβαρή μορφή νοητικής στέρησης, προβλήματα μεταβολισμού, εγκεφαλικές βλάβες, μυϊκή δυστροφία κ.α.) είναι πιθανές καταστάσεις που συμβαίνουν στην κύηση και τη γέννα, ακόμη και αν δεν έχει προκληθεί κανένα ανθρώπινο λάθος. Τέλος, η ενοχή, ο φόβος, η λύπη και η αβεβαιότητα είναι πολύ αληθινά και κατανοητά συναισθήματα και είναι φυσικό οι γονείς να περάσουν ένα διάστημα αρνούμενοι της κατάστασης, που να αδυνατούν να την αντιμετωπίσουν και να την κατανοήσουν (Μπουσκάλια, 1993).

Παρόλα αυτά το σχολικό περιβάλλον διακατέχει σημαντικό ρόλο για την εκπαίδευση και μεταφορά των αξιών της κοινωνίας στα παιδιά, είτε είναι τυπικής ανάπτυξης είτε όχι. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να τους δίνεται η ευκαιρία να πετύχουν ένα αποδεκτό εκπαιδευτικό επίπεδο, τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να σχεδιάζονται με τρόπο τέτοιο που να λαμβάνεται υπόψη όλο το εύρος των χαρακτηριστικών και των αναγκών των παιδιών. Ακόμη, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία πρέπει να έχουν πρόσβαση στα τυπικά σχολεία και να τους παρέχεται η κατάλληλη μαθητοκεντρική διαπαιδαγώγηση η οποία θα είναι ικανή να καλύψει αυτές τις ανάγκες. Τέλος, τα τυπικά σχολεία που έχουν υιοθετήσει αυτές τις ενταξιακές μεθόδους εκπαίδευσης είναι οι αποτελεσματικότεροι φορείς ικανοί να καταπολεμήσουν προκατειλημμένες απόψεις, να δημιουργήσουν ένα φιλικό και δημιουργικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές και αποτελούν μία αποτελεσματική μορφή εκπαίδευσης για την πλειοψηφία των παιδιών, βελτιώνοντας την

αποτελεσματικότητα όλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ευστράτιος Παπάνης, και συν 2009).

Γίνεται έτσι φανερή η σημασία των γονέων και της στάσης του οικογενειακού περιβάλλοντος απέναντι στην ένταξη και στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία σε τυπικό περιβάλλον. Η στάση που έχουν οι γονείς προς την ένταξη μαθητών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση μπορεί να είναι καταλυτική ώστε να αναπτυχθούν στο σχολεία τμήματα ένταξης. Η εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά ζητήματα έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή ενταξιακών προγραμμάτων στην γενική εκπαίδευση. Γύρω στο 1965 οι γονείς των ατόμων που είχαν αναπηρία άρχισαν την από κοινού συμμετοχή με τους παιδαγωγούς στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Παρείχαν θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές, έτσι ώστε να προσδιορίσουν την επίδραση της ένταξης ενώ ταυτόχρονα να προχωρούν σε αξιολογήσιμες παρατηρήσεις, οι οποίες αφορούσαν άμεσα την επανεξέταση των αναποτελεσματικών παιδαγωγικών μεθόδων (Τερζή, 2020). Το γεγονός αυτό δείχνει το ενδιαφέρον των γονέων προς το επίπεδο της διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους, ενώ συνάμα αποδεικνύει το σημαντικό μέρος που έχουν στην καλυτέρευση της απόδοσης, των δεξιοτήτων και των ταλέντων τους σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με έρευνες που μελετήθηκαν (Καλογιάννη, 2022) οι γονείς είναι συνήθως θετικοί στο να αλληλοεπιδρούν τα παιδιά τους με παιδιά με αναπηρία και μάλιστα συχνά τα προέτρεπαν να δημιουργούν φιλίες μαζί τους ώστε να αποτελούν θετικά προσκείμενα στην καθημερινότητα των μαθητών με αναπηρία κατά τη διάρκεια του σχολείου.

Σύμφωνα με τις έρευνες ένας αριθμός δημογραφικών και πολιτισμικών παραγόντων επηρεάζει το ποσοστό θετικότητας των στάσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Σημαντικότερη σημασία στον σχηματισμό αισιόδοξης στάσης διακατέχει η μόρφωση και η ποιότητα εκπαίδευσης που έλαβαν οι γονείς και κατ' επέκταση το είδος απασχόλησης και επαγγέλματός τους. Γονείς με καλύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, που έχουν υψηλόμισθα επαγγέλματα παρουσιάζουν στάσεις υπέρ της ενταξιακής διαπαιδαγώγησης, συγκριτικά με εκείνους τους γονείς με χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης και κατ' επέκταση χαμηλότερους μισθούς. Ακόμη, πιο συμβιβαστικές και ανοιχτές στην αλληλεπίδραση και παράλληλη εκπαίδευση των παιδιών τους με παιδιά με

ειδικές ανάγκες είναι οι οικογένειες που ζουν σε πολυπληθή αστικά κέντρα και ιδιαίτερα σε μητροπόλεις, συγκριτικά με αυτές που κατοικούν σε μικρότερες πόλεις και χωριά.

Επιπρόσθετα, σημαντική σημασία έχει και η ηλικία των γονέων στην στάση που κατέχουν απέναντι στην ενσωμάτωση ενός μαθητή με ειδικές ανάγκες στο γενικό περιβάλλον του σχολείου, μιας και οι οικογένειες μικρότερης ηλικίας εμφανίζουν θετικότερες στάσεις και δείχνουν περισσότερο δεκτικοί όσον αφορά την ένταξη (Καλογιάννη, 2022). Ακόμη, οικογένειες που εμφανίζουν θετικότερη στάση όσον αφορά την ένταξη συχνά έχουν συγγενή με ειδικές ανάγκες ή ανθρώπους με αναπηρία στο γενικότερο κοινωνικό τους χώρο και έχουν παρατηρήσει το υλοποιημένο αποτέλεσμα της ένταξης. Συνεπώς ασπάζονται με τον τρόπο αυτό μια ολοκληρωτικά αισιόδοξη σκοπιά και αυτοτοποθετούνται ως υποστηρικτές της ένταξης, ανέκαθεν αν εκείνη αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία ή το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών τους. Ένας ακόμη συντελεστής ο οποίος επιδρά στην θετικότητα των γονέων απέναντι στην ένταξη είναι κατά πόσο η αναπηρία είναι ορατή ή όχι, κάτι το οποίο συσχετίζεται άρρηκτα με τα στερεότυπα και τις προκαθορισμένες αντιλήψεις που επικρατούν ακόμα και τη σήμερον ημέρα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αυξημένο σκορ παρατηρείται από τους γονείς στις μελέτες και τα ερωτηματολόγια τα οποία υπολογίζουν την θετική στάση όσον αφορά την ένταξη, όσο ερευνώνται λιγότερο ευδιάκριτες αναπηρίες (π.χ. αυτισμός), αλλά εμφανίζουν διστακτικότητα σε πιο εμφανείς αναπηρίες σαν την τετραπληγία.

Έρευνες έχουν μαρτυρήσει ότι η στάση της οικογένειας προς την ένταξη αυξάνεται εφόσον τους παρέχεται η δυνατότητα να παίρνουν μέρος στις σημαντικές διαδικασίες που αφορούν το σχολείο, τα παιδιά ή την ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως και των τυπικών μαθητών που λαμβάνουν μέρος στα σεμινάρια ένταξης παρουσιάζουν μια γενικότερη θετική στάση όσον αφορά την μέθοδο. Οι επιμελητές της έρευνας επιστούν την προσοχή στις οξυμένες αλληλεπιδράσεις και κοινωνικές σχέσεις των τυπικών μαθητών με εκείνων με ειδικές ανάγκες και τις χαρακτηρίζουν ως θετική έκβαση, όπως και στην μεγαλύτερη ευαισθησία και υποστήριξη της διαφορετικότητας των μαθητών. Ακόμη, όπως υποδεικνύεται από δεδομένα, οι απόψεις της οικογένειας για την ένταξη θα βελτιωνόταν αν παρέχονταν και πιο επαρκείς πληροφορίες για τα τμήματα ένταξης και παρέχονταν σε μεγαλύτερο πληθυσμό.

Η οικογένεια επιδοκιμάζει τις καίριες μεταρρυθμίσεις που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν σημαντική επιρροή σε αυτή, οπότε είναι απαραίτητο να γίνουν κατανοητές οι πεποιθήσεις της οικογένειας όσον αφορά την ένταξη καθώς και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτή (Καλογιάννη, 2022). Κυρίαρχη άποψη είναι το γεγονός ότι η πραγματική συνεισφορά της οικογένειας αποτελεί καίριας σημασίας ώστε οι μαθητές με ειδικές ανάγκες να έχουν την ευκαιρία να εξελιχθούν και να μορφωθούν όσο βρίσκονται στην κατάλληλη εκπαιδευτική ηλικία. Η υποστήριξη της ενταξιακής πρακτικής καθώς και η αισιοδοξία της οικογένειας αποτελούν τη σπίθα για τις διαρρυθμίσεις που έδειξαν τον δρόμο για την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες σε τμήματα με συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη αποτελεί μια μέθοδο η οποία είναι διεθνώς αναγνωρισμένη σαν την πιο θριαμβική μέθοδο σχετικά με την τεχνική εκμάθησης και διαπαιδαγώγησης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Οι γονείς γνωρίζουν και κατανοούν την προσωπικότητα και ιδιοσυγκρασία των παιδιών τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οπότε παρέχεται η δυνατότητα προσφοράς ωφέλιμων πληροφοριών και παρατηρήσεων για τα παιδιά. Οι οικογένεια έχει καθοριστική σημασία στην υλοποίηση και επίτευξη της επιμορφωτικής συμπερίληψης και παράλληλης στήριξης (Τερζή, 2020).

Οι γονείς από την άλλη στις περισσότερες έρευνες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: εκείνους με παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και εκείνους με παιδιά με αναπηρία. Συγκεκριμένα, μελέτες που διερευνούν την στάση της οικογένειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την ένταξη, αποδεικνύουν το γεγονός ότι η διαπαιδαγώγηση παιδιών με ελαφριές ειδικές μαθησιακές ανάγκες με τεχνικές ένταξης, έχει αισιόδοξα αποτελέσματα. Οι προαναφερόμενες μελέτες έδειξαν σημαντικά πλεονεκτήματα σχετικά με τις ανοδικές εκπαιδευτικές, κοινωνικές και αναπτυξιακές δεξιότητες των παιδιών, την παρουσία ταιριαστών υποδειγμάτων όσο αφορά την συμπεριφορά τους και τις αλληλεπιδράσεις και κοινωνικές σχέσεις με τους συνομήλικους τους.

Σχετικά με την οικογένεια μαθητών με αναπηρία, οι έρευνες φανερώνουν ότι αναλογικά εμφανίζεται περισσότερη θετικότητα από ότι αρνητική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη και συμφωνούν ότι υπάρχουν οφέλη μείζονος σημασίας τόσο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και για τους τυπικούς μαθητές

σημαντικότερα σε ό,τι αφορά τις διανθρώπινες δεξιότητες και την συμπεριφορά, αλλά και στο ότι με την επιμορφωτική συμπερίληψη και παράλληλη στήριξη ενθαρρύνεται η στήριξη της διαφορετικότητας (Τερζή, 2020). Ακόμη, οι γονείς παιδιών με αναπηρία έχουν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη και αναγνωρίζουν την σημασία της στις φιλίες μεταξύ των παιδιών και στις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, στην ανοχή και την κατανόηση. Σημαντική είναι η συνεισφορά της ένταξης στην εμφάνιση ευκαιριών για την αντιγραφή σωστών τρόπων από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, λαμβάνοντας υπόψη ότι όλα τα παιδιά κατέχουν το δικαίωμα να εκτιμάται ως λειτουργικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρά τις ανησυχίες που διατυπώνονται σχετικά με τον κοινωνικό εναγκαλισμό των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την αξία του έργου που αναφέρθηκε πριν στο σχολικό περιβάλλον, η πλειονότητα της οικογένειας των παιδιών με ειδικές ανάγκες παρουσιάζουν θετικότητα όσον αφορά την διαπαιδαγωγική συμπερίληψη και παράλληλη στήριξη. Τα πιο σημαντικά κέρδη αποτέλεσαν η κοινή ωρίμανση των διανθρώπινων δεξιοτήτων των μαθητών ανεξαρτήτως της παρουσίας αναπηρίας ή όχι, όπως και η εξέλιξη της ευέλικτης συμπεριφοράς και τρόπου σκέψης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Δεν παρατηρείται όμως σε όλες τις μελέτες θετική στάση απέναντι στην ένταξη. Υφίστανται μελέτες στις οποίες οι γονείς εμφανίζουν αντιφατικές στάσεις όσον αφορά την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης και της εκπαιδευτικής συμπερίληψης με ορισμένους γονείς να επιδεικνύουν προτίμηση στην φοίτηση των παιδιών τους στο γενικό, ενιαίο σχολείο, όσο παράλληλα υφίστανται εκείνοι που θεωρούν την παρακολούθηση ενός ειδικού σχολείου ως την προτιμότερη επιλογή, μιας και θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα μπορούν να πάρουν ειδική ενίσχυση από ειδικούς παιδαγωγούς. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που παρατηρούνται ελλείψεις στον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, τον αριθμό ή και την απαραίτητη κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στις προαναφερόμενες έρευνες κάποιοι γονείς είχαν αρχικά θετική στάση και αντιμετώπιση προς την ένταξη των παιδιών τους στο γενικό πλαίσιο, αλλά έπειτα άλλαξαν στάση, εξαιτίας αρκετών δυσκολιών στην πραγματοποίησή τους, σαν το κατά πόσο είναι κατάλληλες οι υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου, την απουσία επιχορηγήσεων, τις ανάρμοστες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως και τις πεποιθήσεις και την αντιμετώπιση

απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, που κυριαρχούν στα σημερινά σχολεία της Ελλάδας.

Μέσα από αρκετές έρευνες γίνεται φανερό ότι ανάμεσα στους γονείς τυπικών μαθητών και μαθητών με ειδικές ανάγκες επικρατεί θετική στάση απέναντι στην ένταξη. Ακόμη και αυτοί που υποστηρίζουν ενάντια της εφαρμογής της πρακτικής αυτής αναγνωρίζουν την σημασία και χρησιμότητά της στην κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα. Ο αντίλογος ή ενδοιασμός και των δύο κατηγοριών είναι τα προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί ή είναι πιθανό να δημιουργηθούν στο σχολικό περιβάλλον μέσω της εφαρμογής της εκπαιδευτικής ένταξης ή παράλληλης στήριξης. Χαρακτηριστικά, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μελετώντας τους συντελεστές που επιδρούν στην εφαρμογή της ενταξιακής πρακτικής στα παιδιά με ειδικές ανάγκες δείχνουν ότι οι γονείς αλλάζουν γνώμη ή φοβούνται τις κοινωνικές διακρίσεις που επικρατούν ακόμα και στα σχολεία, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό ρατσισμό στον οποίο πιθανώς να υποβληθούν τα παιδιά με αναπηρία (Κωφίδου, 2016). Τέλος, οι ελλείψεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την απουσία καθηγητών παράλληλης στήριξης, στις υλικοτεχνικές υποδομές και η αδυναμία πρόσβασης μαθητών με κινητικά προβλήματα είναι μόνο μερικά από τα προβλήματα που παρατηρούνται και προβάλλονται σαν αντίλογος της ένταξης μαθητών με αναπηρία.

2.6. Άλλα Ερευνητικά Εργαλεία

Για την παρούσα έρευνα έγινε χρήση συγκεκριμένου ερωτηματολογίου που βόλεψε της ανάγκης της μελέτης, που αφορούσε στάσεις γονέων και ήταν εύκολο να διανεμηθεί, απαντηθεί και να επιστραφούν σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα στους ερευνητές. Ακόμη, μέσω της διαδικασίας αυτής ήταν εύκολο να διατηρηθεί η ανωνυμία του κάθε γονέα και να αυξηθεί η αντικειμενικότητα του δείγματος. Για την μελέτη στάσεων, απόψεων και πεποιθήσεων συνήθως χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις.

Τα ερωτηματολόγια έναντι των οργανωμένων συνεντεύξεων εμφανίζουν κάποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Αρχικά, όσον αφορά τα πλεονεκτήματα, τα ερωτηματολόγια παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευκολία στην εφαρμογή τους, είναι πολυχρηστικά, ευχερή και οικονομικά στη διανομή τους. Ακόμη, είναι σύντομα και εύκολα

να συμπληρωθούν συγκριτικά με τις συνεντεύξεις και η ολοκλήρωσή τους μπορεί να γίνει ανεξάρτητα από τοποθεσία και χώρο. Τέλος, είναι πιο ευέλικτα όσον αφορά την μέθοδο διανομής τους, συγκεκριμένα είναι δυνατό να χορηγηθούν είτε με την φυσική παρουσία του ερευνητή είτε μέσω του Ίντερνετ. Παρόλα αυτά, τα ερωτηματολόγια εμφανίζουν σημαντικό μειονέκτημα σχετικά με την αντίληψη του πληροφοριοδότη, καθώς η αξιολόγηση εξαρτάται από τα στοιχεία του και την αντικειμενικότητά του.

Από την άλλη πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα εμφανίζουν και οι οργανωμένες συνεντεύξεις. Αντίστοιχα, η συνέντευξη είναι ευέλικτη, μπορεί να καλύψει και αγράμματους ανθρώπους, αυξάνει την εγκυρότητα, αυξάνει το ποσοστό των απαντήσεων, με την χρήση μαγνητόφωνου ή βιντεοσκόπησης διατηρείται πιο εύκολα αρχείο. Οι συνεντεύξεις όμως παρατηρούνται τα παρακάτω μειονεκτήματα: το μέτρο μέτρησης ενδέχεται να μην είναι κοινό, υπάρχει κίνδυνος από την υποκειμενική κρίση εξεταστή και εξεταζόμενου και από την τάση του ερευνητή για εξοικονόμηση χρόνου και περιορισμό του δείγματος, ο ερευνητής μπορεί να υποβαθμίσει ή να μεγαλοποιήσει τη σημασία κάποιων απαντήσεων, να κάνει εσφαλμένες συσχετίσεις γεγονότων και η οργανωμένη συνέντευξη είναι πολύ χρονοβόρα.

Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται και στο δείγμα που χρησιμοποιείται στην έρευνα. Οι πιο συνηθείς εξεταζόμενοι σε έρευνες όσον αφορά τις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στην ένταξη είναι οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης ή με αναπηρία, οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείου. Στην προκειμένη περίπτωση εξετάστηκαν οι απαντήσεις από γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν άλλα εργαλεία έρευνας από αυτό που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα περίπτωση.

Το πρώτο εργαλείο που μελετήθηκε αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο της Τσομάκου, 2022, το οποίο μοιράστηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του Google Forms. Αντίθετα με την έρευνα αυτής της εργασίας που διερευνά τις απόψεις γονέων σχετικά με την ένταξη, η έρευνα της Τσομάκου, 2022 διερευνά τις απόψεις σχετικά με την συμπερίληψη. Στην μελέτη αυτή στόχος ήταν η συγκέντρωση δεδομένων, που ύστερα από εκτενή ανάλυση και σύνδεση μεταξύ τους, θα είναι δυνατό να ερμηνευτούν και να απεικονιστούν οι απόψεις γονέων τυπικών παιδιών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό και αναπηρία στην γενική εκπαίδευση. Σκοπό της μελέτης αποτελούσε η μαθηματική ανάλυση των απόψεων των γονέων σχετικά με τη συμπερίληψη,

οπότε για την συλλογή των πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα, ερευνήθηκε αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, όπως η ηλικία, φύλο, αριθμός παιδιών και οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό τους επίπεδο και η αλληλεπίδραση με άτομο με αυτισμό ή αναπηρία στο άμεσο περιβάλλον, επιδρούν στις απόψεις τους σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών στο αυτιστικό φάσμα ή με αναπηρία.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από δύο μέρη με το πρώτο να δίνει τις κατάλληλες πληροφορίες στους γονείς για τον στόχο της μελέτης, την διασφάλιση της ανωνυμίας τους, τα δημογραφικά στοιχεία τους και να δηλώσουν εάν έχουν στο άμεσο περιβάλλον τους (οικογενειακό ή φιλικό) παιδί με αυτισμό ή αναπηρία. Το δεύτερο μέρος αποτελούταν από 23 ερωτήσεις από την κλίμακα My Thinking About Inclusion (MTAI), η οποία αναφέρεται στην συμπερίληψη μαθητών στο αυτιστικό φάσμα και αναπηρία στην γενική παιδεία. Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν την συμφωνία ή διαφωνία τους σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Έγινε αντιληπτό ότι οι γονείς γενικότερα παρουσιάζουν ουδέτερη στάση σχετικά με την συμπερίληψη, με λίγο θετικότερες αντιλήψεις για τα παιδιά στο αυτιστικό φάσμα. Διαπιστώνεται από την μελέτη αυτή ότι οι γονείς αποδέχονται τα δικαιώματα των μαθητών με αυτισμό και αναπηρία για φοίτηση στο ίδιο τμήμα με τυπικούς μαθητές. Συνάμα υπογραμμίζουν ότι μέσα στη τάξη του γενικού σχολείου είναι απαραίτητο να δίνονται όλες οι ευκαιρίες για συμμετοχή στους μαθητές με αυτισμό και αναπηρία. Στην συγκεκριμένη έρευνα οι γονείς διατύπωσαν την άποψη ότι είναι εύκολο να συντηρηθεί η πειθαρχία και αυτοσυγκράτηση σε ένα μικτό τμήμα με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με αυτισμό και αναπηρία και εκδήλωσαν θετικότερη θέση σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία, συγκριτικά με παιδιά με αυτισμό. Ακόμη, από αυτή την μελέτη προκύπτει ότι οι γονείς προτιμούν το παιδί τους να φοιτά σε συμπεριληπτικό τμήμα και εμφανίζουν θετικότερες στάσεις προς τα παιδιά με αναπηρία. Σχετικά με τους συντελεστές που είναι πιθανό να επιδράσουν στις απόψεις τους όσον αφορά τις κύριες πεποιθήσεις τους γενικά, αποκαλύπτεται από την μελέτη πως αποκλειστικά το επίπεδο μόρφωσης και ο τύπος της αναπηρίας τις επηρεάζουν. Ειδικότερα έγινε αντιληπτό ότι οι κύριες πεποιθήσεις των γονέων μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επιπέδου μόρφωσης παρουσίαζαν θετικότερη στάση από τους γονείς με απλή πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τέλος, έγινε φανερό ότι ο τύπος της αναπηρίας είχε επίδραση στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη

συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό ή αναπηρία, με τους γονείς να έχουν θετικότερες απόψεις για την συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό.

Το δεύτερο εργαλείο που μελετήθηκε αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο της Τερζή, 2020, το οποίο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά. Αντίθετα με την έρευνά μας, η μελέτη της Τερζή διερευνεί τις απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης προς την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), έναντι της ένταξης μαθητών με αναπηρία που διερευνήσαμε. Στην μελέτη αυτή, ερευνήθηκαν οι στάσεις των γονέων τυπικών παιδιών σχετικά με τους συμμαθητές τους με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (ΗΕΑ) και ειδικότερα εκείνους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην αίθουσα του σχολείου και πως η Εκπαιδευτική Συμπερίληψη βοηθάει ίσα όλα τα παιδιά. Ακόμη, διερευνώνται οι πεποιθήσεις των γονέων όσον αφορά τη διδασκαλία των δασκάλων σχετικά με την συμπερίληψη και πόσο ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει την δυνατότητα να την υποστηρίξει.

Για την μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο φτιάχτηκε ειδικά για τους στόχους της μελέτης. Ειδικότερα, είναι ανώνυμο, περιλαμβάνει πέντε μέρη και στο σύνολο 33 ερωτήσεις κλειστού τύπου, από τις οποίες οι 19 απαντώνται σύμφωνα με την κλίμακα Likert. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 9 δημογραφικές ερωτήσεις που οι γονείς έπρεπε να αποτυπώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία, την βαθμίδα εκπαίδευσης και το είδος εργασίας, την οικογενειακή κατάσταση και τον αριθμό παιδιών. Ταυτόχρονα τέθηκε το ερώτημα εάν το παιδί τους ή συμμαθητής του εμφανίζει ΕΕΑ. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου εμφανίζει 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου με απαντήσεις σύμφωνα με την κλίμακα Likert και έχουν σκοπό στην αποκρυπτογράφηση των απόψεων των γονέων τυπικών μαθητών σχετικά με τους μαθητές με ΗΕΑ. Στο τρίτο μέρος περιλαμβάνονται 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου που έχουν στόχο την επεικόνιση των στάσεων των γονέων όσον αφορά την Συμπερίληψη και την Παράλληλη στήριξη. Από αυτές οι 5 έχουν απαντήσεις σύμφωνα με την κλίμακα Likert, 2 με «ναί» ή «όχι» και 2 είναι πολλαπλής απάντησης. Το τέταρτο μέρος αποτελείται από 5 ερωτήσεις που απαντώνται σύμφωνα με την κλίμακα Likert και στοχεύουν να ανακαλύψουν το ποσό της επιρροής της Συμπερίληψης των παιδιών με ΗΕΑ στην αποδοτικότητα των τυπικών μαθητών. Το τελευταίο μέρος περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις που απεικονίζουν την στάση των γονέων συγκριτικά με την ικανότητα διδασκαλίας των δασκάλων σχετικά με τον θεσμό της Συμπερίληψης.

Γίνεται φανερό από την παραπάνω μελέτη ότι το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών γνωρίζουν για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που είναι πιθανό να εμφανίσουν οι συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιστεύουν ότι δεν έχουν αναγκαστικά επίδραση στις συνήθειες του τμήματος. Το 90% των γονέων επιδοκιμάζει την κοινωνική και φιλική αλληλεπίδραση των παιδιών ανεξαιρέτως τυπικότητας ή αναπηρίας και δεν συμφωνεί στο ότι υπάρχει πιθανότητα ώθησης προς τον αποκλεισμό των παιδιών τους και αντιστρόφως συμφωνεί στην συνεισφορά τους για την υποστήριξη της διαφορετικότητας και της εξαφάνισης των διακρίσεων. Σχετικά με την 2^η ενότητα το μεγαλύτερο μέρος των γονέων που ερωτήθηκαν συνδέσει άμεσα την Συμπερίληψη και την Παράλληλη στήριξη με την ισότητα, τον αντιρατσισμό και την διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι ενημερωμένο στα διαφορετικά στάδια εφαρμογής του. Ταυτόχρονα επισημάνεται ότι η Συμπερίληψη στο σχολείο αποσκοπεί στην μείωση της περιθωριοποίησης, στην οικοδόμηση μιας φιλικής και ευπρόδεκτης προς όλους τους μαθητές κοινωνία. Όσον αφορά την 3^η ενότητα της μελέτης οι γονείς έχουν θετική στάση σχετικά με την απόδοση των τυπικών παιδιών. Ειδικότερα το μεγαλύτερο μέρος που ερωτήθηκαν συμφωνεί ότι η παρουσία ειδικού παιδαγωγού μέσα στο τμήμα δεν αποκόπτει τα παιδιά από την μάθηση τόσο που να αλλοιώνει την αποδοτικότητά τους και την ακαδημαϊκή εξέλιξή τους. Από την άλλη, πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά μέσα στο τμήμα θα δέχονται την κατάλληλη εκπαίδευση και τα παιδιά τους θα πάρουν θετικές επιρροές από την Συμπερίληψη ή Παράλληλη Στήριξη, ακόμα και αν τα ίδια μερικές φορές αισθάνονται ότι δεν λαμβάνουν όση προσοχή θα ήθελαν από τον δάσκαλο. Σχετικά με την 4^η ενότητα σχεδόν όλοι οι γονείς πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι χρειάζονται παραπάνω ειδική εκπαίδευση και συνάμα έχουν την άποψη ότι οι αποδοτικοί δάσκαλοι μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχημένα στις ανάγκες όλων των παιδιών του τμήματος. Στο τελευταίο και 5^ο μέρος της μελέτης οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι η Συμπερίληψη δεν βοηθάται αρκετά από τον εκπαιδευτικό θεσμό, παρόλο που οι γονείς έχουν θετική στάση απέναντι στις μεθόδους της Συμπερίληψης και της Παράλληλης Στήριξης.

Το τρίτο και τελευταίο εργαλείο που μελετήθηκε αλλά δεν χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο της Θωμίδη, 2017, το οποίο μοιράστηκε με φυσική επαφή ώστε να παρέχει η διερευνήτρια διευκρινήσεις για την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στην εξακρίβωση των πεποιθήσεων των γονέων παιδιών

τυπικής ανάπτυξης στην Ρόδο σχετικά με την ένταξη μαθητών με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση, έναντι της ένταξης μαθητών με αναπηρία που εξετάζει η εργασία μας. Εκτός του υπολογισμού των στάσεων των γονέων, η παρούσα έρευνα προβλέπεται να δώσει και ερευνητικές πληροφορίες που αφορούν τους συντελεστές που τις διαμορφώνουν. Συγκεκριμένα θα αναλυθούν οι παρακάτω συντελεστές που είναι πιθανό να διαμορφώνουν ή να επηρεάζουν τις απόψεις των γονέων: Η ηλικία, το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης και εάν βρίσκονται σε επαφή με παιδί με αυτισμό.

Για την παραπάνω μελέτη το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στόχευε στην εξακρίβωση των πεποιθήσεων των γονέων που εξετάστηκαν σχετικά με την ένταξη μαθητών με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τρεις ενότητες και συγκεκριμένα: 1) η πρώτη αφορούσε δημογραφικά στοιχεία, και οι γονείς έπρεπε να συμπληρώσουν πληροφορίες σαν την ηλικία, φύλο, επίπεδο μόρφωσης και εάν αλληλεπιδρούν με ανθρώπους με αυτισμό στην καθημερινότητά τους. 2) Τέσσερις πίνακες στις οποίες οι γονείς πρέπει να απαντήσουν σύμφωνα με την κλίμακα Likert σε ορισμένες ερωτήσεις που αφορούν την ένταξη μαθητών με αυτισμό στην γενική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στο δεύτερο μέρος παρατηρούνται τρεις υποκατηγορίες σχετικά με γενικές πεποιθήσεις γονέων σχετικά με την ένταξη μαθητών στο αυτιστικό φάσμα στην τάξη του γενικού σχολείου, τα επακόλουθα της ένταξη των μαθητών αυτών στο τυπικό τμήμα και τις εκπαιδευτικές μεθόδους που ακολουθούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. 3) Δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στις οποίες οι γονείς καλούνται να απαντήσουν με 2 πιθανα πλεονεκτήματα και 2 μειονεκτήματα σχετικά με το δικό τους παιδί, δεδομένου ότι θα βρισκόταν στο ίδιο τμήμα μαζί με μαθητές με αυτισμό.

Μέσω του ερωτηματολογίου ερευνήθηκαν 4 συντελεστές που επηρεάζουν την διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην ένταξη μαθητών στο αυτιστικό φάσμα στην γενική εκπαίδευση και τα αποτελέσματα που παρατηρούνται τονίζουν τα εξής θέματα:

- a) Δεν παρατηρούνται ποσοστιαία μεγάλες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Συγκεκριμένα, δεν εμφανίζεται επίδραση στους συντελεστές που χρησιμοποιήθηκαν από το ερωτηματολόγιο όταν μελετάται το φύλο των εξεταζόμενων.
- b) Εμφανίζεται μεγάλη επιρροή του μορφωτικού επιπέδου των εξεταζόμενων στους συντελεστές με τίτλο «αντίκτυπος ένταξης των παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη

- στα ίδια τα παιδιά» και στις «διδασκτικές πρακτικές που πραγματοποιούνται στη γενική τάξη». Ειδικότερα, οι κάτοχοι ΤΕΙ/ΑΕΙ παρουσιάζουν πιο θετικές οπτικές συγκριτικά με τους εξεταζόμενους που τελείωσαν την εκπαίδευσή τους στο δευτεροβάθμιο επίπεδο. Η ένταξη μαθητών με εκπαιδευτικές δυσκολίες σε τμήμα γενικού σχολείου θα είναι δυνατόν να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά στα ίδια τα παιδιά και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται στο γενικό τμήμα δίνουν τη δυνατότητα βοήθειας στην διαχείριση των μαθησιακών προβλημάτων.
- c) Η ηλικία των εξεταζόμενων δείχνει έναν αντίκτυπο συγκεκριμένα στον συντελεστή «αντίκτυπος ένταξης των παιδιών με αυτισμό στη γενική τάξη στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά», αλλά όσον αφορά τον αντίκτυπο της ηλικίας των γονέων δεν υπάρχουν αρκετές ενδείξεις στη διάθεση του ερευνητή (Θωμίδα, 2017).
- d) Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι εμφανίστηκαν ποσοστιαία ελάχιστες διαφορές μεταξύ στους εξεταζόμενους που αλληλεπιδρούν με παιδιά στο αυτιστικό φάσμα και ΕΕΔ και σε εκείνους χωρίς αλληλεπίδραση μαζί τους. Έτσι, οι πεπειθήμες για την ένταξη μαθητών στο αυτιστικό φάσμα σε τμήμα γενικού σχολείου δεν εμφανίζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εξεταζόμενων γονέων που επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν στο άμεσο περιβάλλον τους με παιδί με ΕΕΔ ή στο αυτιστικό φάσμα και εκείνους που δεν έρχονται σε επαφή.
- e) Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι εξεταζόμενοι, μέσω αυτών που κατέγραψαν, υποδεικνύουν ότι κατανοούν ότι παρατηρούνται πιο πολλά πλεονεκτήματα από μειονεκτήματα με την διαδικασία ένταξης στη γενική τάξη και για τους μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος καθώς και για τους τυπικούς μαθητές. Περισσότεροι από τους μισούς (66,9%) εξεταζόμενους υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τους θα έχουν περισσότερη ευαισθησία προς τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες, θα αρχίσουν να συμβιβάζονται με τη διαφορετικότητα των ανθρώπων, να σέβονται και να εκτιμούν, να εμφανίζουν αγάπη και ενσυναίσθηση προς τους μαθητές στο αυτιστικό φάσμα και με κάποια μορφής αναπηρία. Αντιθέτως, μικρότερος στατιστικά αριθμός των εξεταζόμενων (24%) θεωρεί ότι θα παρουσιαστούν δυσκολίες στην διαδικασία της μάθησης, μιας και ο δάσκαλος θα χρειάζεται να δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον προς το παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

και να έχει σαν αντίκτυπο την ελάττωση της εκπαιδευτικής εξέλιξης των υπολοίπων μαθητών.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική και περιγραφική. Αποτελούνταν από την περάτωση μιας δημοσκόπησης των στάσεων των γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης μέσω διαζευτικών ερωτήσεων όπως και απαντήσεων στις οποίες οι γονείς έπρεπε να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Ουδέτερος/ Αναποφάσιτος, 4=Διαφωνώ, 5=Διαφωνώ απόλυτα). Η μέθοδος της έρευνας που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική, μιας και μέσω αυτής υπάρχει περιορισμός των ερωτημάτων και συγκέντρωση δεδομένων, τα οποία μεταφράζονται σε αριθμούς, τους οποίους γίνεται εν συνεχεία να αναλύσουμε χρησιμοποιώντας μαθηματικές διαδικασίες, να τους συγκρίνουμε με τη βοήθεια στατιστικών προγραμμάτων και να τους συσχετίσουμε. Κύριο μέρος μιας ποσοτικής έρευνας είναι ότι δίνει την δυνατότητα για την αντικειμενική ανάλυση των αποτελεσμάτων από τον ερευνητή (Παπανικολάου, 2018). Επιδιώκεται η ενίκευση του ευρύτερου συνόλου, χρησιμοποιώντας ένα αντιπροσωπευτικό σύνολο.

Ο τύπος της ποσοτικής έρευνας ήταν ταιριαστός στον στόχο της συγκεκριμένης έρευνας, ο οποίος ήταν η καταγραφή των στάσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε συγκεκριμένο χρόνο και καταστάσεις και έπειτα η σύγκριση των αποτελεσμάτων σχετικά με ένα παιδί με αναπηρία απέναντι από τις γενικές στάσεις και απόψεις γονέων.

3.2. Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 60 γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης με τα παιδιά αυτά να φοιτούν σε Δημοτικά της Νέας Μάκρης και Αχαρνών Αττικής. Η πρόσβαση στα σχολεία αυτά ήταν εύκολη, λόγω της συνεργασίας μας με τους γονείς των παιδιών στην παρούσα θέση εργασίας μας. Ο στόχος της έρευνας που ήταν η εξακρίβωση των στάσεων γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο οδήγησε στην επιλογή του δείγματος. Ακόμη, το δείγμα πληρούσε τα δυο κριτήρια εισαγωγής στον πληθυσμό στόχο, τα οποία ήταν: α) Οι γονείς να έχουν παιδί

τυπικής ανάπτυξης που φοιτά σε Δημοτικό Σχολείο και β) Τα παιδιά να φοιτούν σε Δημόσιο Σχολείο.

3.3. Ερευνητικό Εργαλείο

Στην έρευνα ο όρος εργαλείο αναφέρεται στο εργαλείο που μετρά, παρατηρεί ή τεκμηριώνει ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2011). Στην συγκεκριμένη έρευνα κύρια μέριμνα αποτελούσε η συλλογή δεδομένων, τα οποία εν συνεχεία θα εξετάζονταν και θα συνδέονταν μεταξύ τους, με σκοπό την εκφορά των στάσεων των γονέων τυπικών παιδιών σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, ύστερα από την ερμηνεία τους.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας (Παράρτημα) αποτελείται από δύο κύρια τμήματα (Παπανικολάου, 2018). Στο αρχικό κομμάτι δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες στους γονείς σχετικά με τον λόγο που πραγματοποιείται η παρούσα έρευνα, την διαβεβαίωση της ανωνυμίας τους και την διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια διευκρινίζονται εννοιολογικά οι όροι **ένταξη** και **παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**. Στο ερωτηματολόγιο εξηγείται ο όρος της ένταξης, ο οποίος αφορά την ολοκληρωτική τοποθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η τελευταία επεξήγηση θεωρήθηκε αναγκαία για να δίνουν απαντήσεις οι γονείς γνωρίζοντας πως η ένταξη στην συγκεκριμένη εργασία αναφέρει ότι ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα βρίσκεται μαζί με τα τυπικά παιδιά και θα παρακολουθεί όλα τα μαθήματα μαζί τους. Έπειτα ζητούνται τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, όπως το φύλο, ο αριθμός παιδιών, η ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα. Το δεύτερο κομμάτι του ερωτηματολογίου αποτελείται από δύο μέρη:

- 1) 10 διαζευτικές ερωτήσεις με απάντηση «ναι» ή «όχι», με σκοπό την εξακρίβωση της πείρας των γονέων με παιδί με ειδικές ανάγκες και της προθυμίας που διαθέτει για να έρθει σε επαφή μαζί του ο ίδιος ή/και το παιδί του. Οι παραπάνω ερωτήσεις είναι χωρισμένες και αναλύουν: (1) Πείρα του γονέα με αναπηρία στο άμεσο περιβάλλον (οικογενειακό ή φιλικό), (2,3) περασμένη πείρα του γονέα από ταυτόχρονη παρουσία παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το παιδί του, (4,5,6,7) παρότρυνση του παιδιού από τον γονέα για επικοινωνία και διάδραση με

τον μαθητή με ειδικές ανάγκες και (8,9,10) προθυμότητα του γονέα να συναναστραφεί με γονείς παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

2) Μία κλίμακα συμπεριφοράς απέναντι στην ένταξη, η οποία συνίσταται από 21 ερωτήσεις που διαλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο Parental Attitudes Towards Kindergarten Inclusion Scale (PATKIS), το οποίο χορήγησαν οι Tafa & Manolitsis (2003) στην μελέτη που πραγματοποίησαν με τίτλο Attitudes of Greek parents of typically developing Kindergarten children towards inclusive education. Σύμφωνα με την Παπανκολάου (2018), το ερωτηματολόγιο αυτό είχε συνολικά δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha .95. Οι 21 ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου εξετάζουν:

- Το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς την ένταξη (1^η ερώτηση)
- Τα πλεονεκτήματα της ένταξης σχετικά με μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες (2^η, 3^η, 4^η, 5^η, 6^η, 7^η και 8^η ερώτηση)
- Τις απόψεις των γονέων όσον αφορά την αποδοτικότητα των δασκάλων γενικών σχολείων σχετικά με την ένταξη (14^η, 16^η, 17^η και 20^η ερώτηση)
- Τις ενδεχόμενες δυσκολίες και τα ρίσκα της ένταξης (9^η, 10^η, 11^η, 12^η, 13^η, 15^η, 18^η, 19^η και 21^η ερώτηση)

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αρχικά, με βάση την υπόθεση ότι το φύλο των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητική ανάλυση διακύμανσης (ONE-WAY ANOVA) για να ελεγχθεί η επίδραση του φύλου του γονέα στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα στην ερώτηση B18 («Ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να απομονωθεί από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο γενικό σχολείο»). Για την ερώτηση B18 η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι $F(1,56)=4,528$, $p=0,038$ (Πίνακας 4.1.).

4.1. Φύλο Γονέα (One-way-ANOVA) B18

<u>B18</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	2,807	2,807	4,528	0,038	0,075
Εντός ομάδων (within)	56	34,711	0,620			
Σύνολο	57	37,517				

Έπειτα, με βάση την υπόθεση ότι η εθνικότητα των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητική ανάλυση διακύμανσης (ONE-WAY ANOVA) για να ελεγχθεί η επίδραση της εθνικότητας του γονέα στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα στην ερώτηση A1 («Υπάρχει στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σας παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»). Για την ερώτηση A1 η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι $F(1,57)=7,872$, $p=0,007$ (Πίνακας 4.2.).

4.2. Εθνικότητα Γονέα (One-way-ANOVA) A1

<u>A1</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	1,674	1,674	7,872	0,007	0,121
Εντός ομάδων (within)	57	12,122	0,213			
Σύνολο	58	13,797				

Στη συνέχεια, με βάση την υπόθεση ότι ο αριθμός των παιδιών των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητική ανάλυση διακύμανσης (ONE-WAY ANOVA) για να ελεγχθεί η επίδραση του αριθμού των παιδιών του γονέα στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα στις ερωτήσεις B3 («Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πιθανό να προετοιμάσει τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τον πραγματικό κόσμο.»), B10 («Η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πιθανό να δημιουργήσει δυσάρεστα συναισθήματα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.») και B20 («Η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι

προτιμότερο να γίνεται από ειδικούς παιδαγωγούς.»). Για την ερώτηση B3 η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι $F(3,55)=3,752$, $p=0,016$ (Πίνακας 4.3.), για την ερώτηση B10 έδειξε ότι $F(3,54)=3,030$, $p=0,037$ (Πίνακας 4.4.) και τέλος για την ερώτηση B20 έδειξε ότι $F(3,55)=3,327$, $p=0,026$ (Πίνακας 4.5.).

4.3. Αριθμός Παιδιών (One-way-ANOVA) B3

<u>B3</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3	7,630	2,543	3,752	0,016	0,170
Εντός ομάδων (within)	55	37,285	0,678			
Σύνολο	58	44,915				

4.4. Αριθμός Παιδιών (One-way-ANOVA) B10

<u>B10</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3	5,596	1,865	3,030	0,037	0,144
Εντός ομάδων (within)	54	33,248	0,616			
Σύνολο	57	38,845				

4.5. Αριθμός Παιδιών (One-way-ANOVA) B20

<u>B20</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3	8,913	2,971	3,327	0,026	0,154
Εντός ομάδων (within)	55	49,121	0,893			
Σύνολο	58	58,034				

Ακόμα, με βάση την υπόθεση ότι η ηλικία των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητική ανάλυση διακύμανσης (ONE-WAY ANOVA) για να ελεγχθεί η επίδραση της ηλικίας του γονέα στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα στις ερωτήσεις B3 («Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πιθανό να προετοιμάσει τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τον πραγματικό κόσμο.»), B6 («Είναι πιθανό τα παιδιά

με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες μέσω της ένταξης στο γενικό σχολείο.)), B9 («Είναι πιθανό συμπεριφορές ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να απαιτούν χρόνο από τον/ την εκπαιδευτικό της τάξης εις βάρος της μαθησιακής διαδικασίας.)), B11 («Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πιθανό να τους δημιουργήσει αισθήματα κατωτερότητας.)), B16 («Οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων έχουν την ικανότητα προσαρμογής του προγράμματος, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.)), B18 («Ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να απομονωθεί από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο γενικό σχολείο.)) και B20 («Η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι προτιμότερο να γίνεται από ειδικούς παιδαγωγούς.)). Για την ερώτηση B3 η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι $F(3,55)=4,355$, $p=0,008$ (Πίνακας 4.6.), για την ερώτηση B6 έδειξε ότι $F(3,55)=3,232$, $p=0,029$ (Πίνακας 4.7.), για την ερώτηση B9 έδειξε ότι $F(3,54)=3,352$, $p=0,025$ (Πίνακας 4.8.), για την ερώτηση B11 έδειξε ότι $F(3,54)=2,809$, $p=0,048$ (Πίνακας 4.9.), για την ερώτηση B16 έδειξε ότι $F(3,55)=2,882$, $p=0,044$ (Πίνακας 4.10.), για την ερώτηση B18 έδειξε ότι $F(3,54)=3,651$, $p=0,018$ (Πίνακας 4.11.) και τέλος για την ερώτηση B20 έδειξε ότι $F(3,55)=3,156$, $p=0,032$ (Πίνακας 4.12.).

4.6. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) B3

<u>B3</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3	8,621	2,874	4,355	0,008	0,192
Εντός ομάδων (within)	55	36,294	0,660			
Σύνολο	58	44,915				

4.7. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) B6

<u>B6</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3	17,833	5,944	3,232	0,029	0,150
Εντός ομάδων (within)	55	101,150	1,839			
Σύνολο	58	118,983				

4.8. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) B9

<u>B9</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3	6,139	2,046	3,352	0,025	0,157
Εντός ομάδων (within)	54	32,964	0,610			
Σύνολο	59	39,103				

4.9. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) **B11**

<u>B11</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3	5,691	1,897	2,809	0,048	0,135
Εντός ομάδων (within)	54	36,464	0,675			
Σύνολο	57	42,155				

4.10. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) **B16**

<u>B16</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3	5,259	1,753	2,882	0,044	0,136
Εντός ομάδων (within)	55	33,452	0,608			
Σύνολο	58	38,712				

4.11. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) **B18**

<u>B18</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3	6,327	2,109	3,651	0,018	0,169
Εντός ομάδων (within)	54	31,190	0,578			
Σύνολο	57	37,517				

4.12. Ηλικία Γονέα (One-way-ANOVA) **B20**

<u>B20</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	3	8,523	2,841	3,156	0,032	0,147
Εντός ομάδων (within)	55	49,511	0,900			
Σύνολο	58	58,034				

Επιπλέον, με βάση την υπόθεση ότι η οικογενειακή κατάσταση των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητική ανάλυση διακύμανσης (ONE-WAY ANOVA) για να ελεγχθεί η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα στις ερωτήσεις A4 («Θα δεχόσαστε να μοιράζεται το παιδί σας το θρανίο του με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»), A5 («Θα δεχόσαστε να παίζει το παιδί σας με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα διαλείμματα;»), A6 («Θα δεχόσαστε να κάνει το παιδί σας παρέα με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός σχολείου;»), B2 («Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου είναι πιθανό να τα προετοιμάσει στην προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.»), B5 («Τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να αναπτύξουν αισθήματα αλληλεγγύης μετά τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»), B8 («Η ένταξη ωφελεί μόνο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»), B9 («Είναι πιθανό συμπεριφορές ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να απαιτούν χρόνο από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης εις βάρος της μαθησιακής διαδικασίας.»), B13 («Η ένταξη είναι πιθανό να οδηγήσει παιδιά τυπικής ανάπτυξης στη μίμηση συμπεριφορών που παρουσιάζουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.») και B21 («Ως γονέας παιδιού τυπικής ανάπτυξης νιώθω άγχος για την ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του παιδιού μου.»). Για την ερώτηση A4 η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι $F(4,54)=3,976$, $p=0,007$ (Πίνακας 4.13.), για την ερώτηση A5 έδειξε ότι $F(4,54)=9,863$, $p<0,001$ (Πίνακας 4.14.), για την ερώτηση A6 έδειξε ότι $F(4,54)=7,218$, $p<0,001$ (Πίνακας 4.15.), για την ερώτηση B2 έδειξε ότι $F(4,54)=3,739$, $p=0,009$ (Πίνακας 4.16.), για την ερώτηση B5 έδειξε ότι $F(4,53)=2,598$, $p=0,046$ (Πίνακας 4.17.), για την ερώτηση B8 έδειξε ότι $F(4,53)=3,243$, $p=0,019$ (Πίνακας 4.18.), για την ερώτηση B9 έδειξε ότι $F(4,53)=3,850$, $p=0,008$ (Πίνακας 4.19.), για την ερώτηση B13 έδειξε ότι $F(4,53)=2,732$, $p=0,038$ (Πίνακας 4.20.) και τέλος για την ερώτηση B21 έδειξε ότι $F(4,52)=4,203$, $p=0,005$ (Πίνακας 4.21.).

4.13. Οικογενειακή Κατάσταση (One-way-ANOVA) A4

<u>A4</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4	1,573	0,393	3,976	0,007	0,228
Εντός ομάδων (within)	54	5,342	0,099			
Σύνολο	58	6,915				

4.14. Οικογενειακή Κατάσταση (One-way-ANOVA) **A5**

<u>A5</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4	1,202	0,301	9,863	<0,001	0,422
Εντός ομάδων (within)	54	1,645	0,030			
Σύνολο	58	2,847				

4.15. Οικογενειακή Κατάσταση (One-way-ANOVA) **A6**

<u>A6</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4	1,878	0,469	7,218	<0,001	0,348
Εντός ομάδων (within)	54	3,512	0,065			
Σύνολο	58	5,390				

4.16. Οικογενειακή Κατάσταση (One-way-ANOVA) **B2**

<u>B2</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4	9,919	2,480	3,739	0,009	0,217
Εντός ομάδων (within)	54	35,810	0,663			
Σύνολο	58	45,729				

4.17. Οικογενειακή Κατάσταση (One-way-ANOVA) **B5**

<u>B5</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4	7,360	1,840	2,598	0,046	0,164
Εντός ομάδων (within)	53	37,536	0,708			
Σύνολο	57	44,897				

4.18. Οικογενειακή Κατάσταση (One-way-ANOVA) **B8**

B8	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4	13,198	3,299	3,243	0,019	0,197
Εντός ομάδων (within)	53	53,923	1,017			
Σύνολο	57	67,121				

4.19. Οικογενειακή Κατάσταση (One-way-ANOVA) **B9**

B9	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4	8,803	2,201	3,850	0,008	0,225
Εντός ομάδων (within)	53	30,300	0,572			
Σύνολο	57	39,103				

4.20. Οικογενειακή Κατάσταση (One-way-ANOVA) **B13**

B13	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4	7,276	1,819	2,732	0,038	0,171
Εντός ομάδων (within)	53	35,293	0,666			
Σύνολο	57	42,569				

4.21. Οικογενειακή Κατάσταση (One-way-ANOVA) **B21**

B21	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	4	17,085	4,271	4,203	0,005	0,244
Εντός ομάδων (within)	52	52,844	1,016			
Σύνολο	56	69,930				

Επιπρόσθετα, με βάση την υπόθεση ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητική ανάλυση διακύμανσης (ONE-WAY ANOVA) για να ελεγχθεί η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου του γονέα στις απαντήσεις του

ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα στην ερώτηση B10 («Η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πιθανό να δημιουργήσει δυσάρεστα συναισθήματα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.»). Για την ερώτηση B10 η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι $F(5,52)=2,823$, $p=0,025$ (Πίνακας 4.22.).

4.22. Μορφωτικό Επίπεδο Γονέα (One-way-ANOVA) B10

<u>B10</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	5	8,292	1,658	2,823	0,025	0,213
Εντός ομάδων (within)	52	30,553	0,588			
Σύνολο	57	38,845				

Στη συνέχεια με βάση την υπόθεση ότι το επάγγελμα των γονέων αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητική ανάλυση διακύμανσης (ONE-WAY ANOVA) για να ελεγχθεί η επίδραση του επαγγέλματος του γονέα στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα στις ερωτήσεις A4 («Θα δεχόσαστε να μοιράζεται το παιδί σας το θρανίο του με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»), A9 («Θα κάνατε παρέα με τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»), A10 («Θα συμβάλατε στη συγκέντρωση χρημάτων για τη στήριξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»), B5 («Τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να αναπτύξουν αισθήματα αλληλεγγύης μετά τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»), B8 («Η ένταξη ωφελεί μόνο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»), B9 («Είναι πιθανό συμπεριφορές ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να απαιτούν χρόνο από τον/ την εκπαιδευτικό της τάξης εις βάρος της μαθησιακής διαδικασίας.») και B19 («Είναι πιθανό ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης να στιγματιστεί κι αυτό όταν αναπτύξει φιλική σχέση με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»). Για την ερώτηση A4 η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι $F(5,53)=3,474$, $p=0,009$ (Πίνακας 4.23.), για την ερώτηση A9 έδειξε ότι $F(5,53)=2,782$, $p=0,026$ (Πίνακας 4.24.), για την ερώτηση A10 έδειξε ότι $F(5,53)=3,522$, $p=0,008$ (Πίνακας 4.25.), για την ερώτηση B5 έδειξε ότι $F(5,52)=2,540$, $p=0,039$ (Πίνακας 4.26.), για την ερώτηση B8 έδειξε ότι

$F(5,52)=3,137$, $p=0,015$ (Πίνακας 4.27.), για την ερώτηση B9 έδειξε ότι $F(5,52)=2,715$, $p=0,030$ (Πίνακας 4.28.) και τέλος για την ερώτηση B19 έδειξε ότι $F(5,52)=3,770$, $p=0,005$ (Πίνακας 4.29.).

4.23. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) A4

<u>A4</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	5	1,707	0,341	3,474	0,009	0,247
Εντός ομάδων (within)	53	5,208	0,098			
Σύνολο	58	6,915				

4.24. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) A9

<u>A9</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	5	0,951	0,190	2,782	0,026	0,208
Εντός ομάδων (within)	53	3,625	0,068			
Σύνολο	58	4,576				

4.25. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) A10

<u>A10</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	5	1,902	0,380	3,522	0,008	0,249
Εντός ομάδων (within)	53	1,902	0,108			
Σύνολο	58	7,627				

4.26. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) B5

<u>B5</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	5	8,813	1,763	2,540	0,039	0,196
Εντός ομάδων (within)	52	36,083	0,694			
Σύνολο	57	44,897				

4.27. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) B8

<u>B8</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
-----------	----	----	----	---	---	----------

Μεταξύ των ομάδων (Between)	5	15,554	3,111	3,137	0,015	0,232
Εντός ομάδων (within)	52	51,567	0,992			
Σύνολο	57	67,121				

4.28. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) B9

<u>B9</u>	df	SS	MS	F	p	η ²
Μεταξύ των ομάδων (Between)	5	8,095	1,619	2,715	0,030	0,207
Εντός ομάδων (within)	52	31,008	0,596			
Σύνολο	57	39,103				

4.29. Επάγγελμα Γονέα (One-way-ANOVA) B19

<u>B19</u>	df	SS	MS	F	p	η ²
Μεταξύ των ομάδων (Between)	5	13,376	2,675	3,770	0,005	0,266
Εντός ομάδων (within)	52	36,900	0,710			
Σύνολο	57	50,276				

Έπειτα, με βάση την υπόθεση ότι η προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης των γονέων με άτομα με αναπηρία αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητική ανάλυση διακύμανσης (ONE-WAY ANOVA) για να ελεγχθεί η επίδραση της ερώτησης A1 («Υπάρχει στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σας παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;») στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα στις ερωτήσεις A3 («Υπάρχει στο τμήμα που φοιτά σήμερα το παιδί σας παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»), A8 («Θα διευκολύνετε τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φιλοξενώντας το για λίγες ώρες σπίτι σας;»), B1 («Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στους ίδιους χώρους με μαθητές τυπικής ανάπτυξης.»), B2 («Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου είναι πιθανό να τα προετοιμάσει στην

προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.»), B3 («Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πιθανό να προετοιμάσει τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τον πραγματικό κόσμο.») και B17 («Οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εντάξουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου.»). Για την ερώτηση A3 η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι $F(1,57)=6,798$, $p=0,012$ (Πίνακας 4.30.), για την ερώτηση A8 έδειξε ότι $F(1,57)=9,026$, $p=0,004$ (Πίνακας 4.31.), για την ερώτηση B1 έδειξε ότι $F(1,57)=5,760$, $p=0,020$ (Πίνακας 4.32.), για την ερώτηση B2 έδειξε ότι $F(1,57)=5,593$, $p=0,021$ (Πίνακας 4.33.), για την ερώτηση B3 έδειξε ότι $F(1,57)=8,608$, $p=0,005$ (Πίνακας 4.34.) και τέλος για την ερώτηση B17 έδειξε ότι $F(1,56)=4,337$, $p=0,042$ (Πίνακας 4.35.).

4.30. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) A3

<u>A3</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	1,333	1,333	0,196	0,012	0,107
Εντός ομάδων (within)	57	11,176	0,196			
Σύνολο	58	12,508				

4.31. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) A8

<u>A8</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	1,529	1,529	9,026	0,004	0,137
Εντός ομάδων (within)	57	9,657	0,169			
Σύνολο	58	11,186				

4.32. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) B1

<u>B1</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	6,185	6,185	5,760	0,020	0,092
Εντός ομάδων (within)	57	61,205	1,074			
Σύνολο	58	67,390				

4.33. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) B2

<u>B2</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	4,086	4,086	5,593	0,021	0,089
Εντός ομάδων (within)	57	41,643	0,731			
Σύνολο	58	45,729				

4.34. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) **B3**

<u>B3</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	5,893	5,893	8,608	0,005	0,131
Εντός ομάδων (within)	57	39,022	0,685			
Σύνολο	58	44,915				

4.35. Ερώτηση A1 (One-way-ANOVA) **B17**

<u>B17</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	2,400	2,400	4,337	0,042	0,072
Εντός ομάδων (within)	56	30,980	0,553			
Σύνολο	57	33,379				

Τέλος, με βάση την υπόθεση ότι η προηγούμενη εμπειρία συνύπαρξης των γονέων με παιδιά με αναπηρία στην ίδια τάξη του παιδιού τους αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία, πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητική ανάλυση διακύμανσης (ONE-WAY ANOVA) για να ελεγχθεί η επίδραση της ερώτησης A3 («Υπάρχει στο τμήμα που φοιτά σήμερα το παιδί σας παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;») στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα στις ερωτήσεις A1 («Υπάρχει στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σας παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»), A2 («Έχει συνυπάρξει το παιδί σας σε ίδιο τμήμα με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»), A4 («Θα δεχόσαστε να μοιράζεται το παιδί σας το θρανίο του με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»), A7 («Θα καλούσατε στα πάρτι του παιδιού σας ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;»), A8 («Θα διευκολύνετε τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

φιλοξενώντας το για λίγες ώρες σπίτι σας;»), B5 («Τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να αναπτύξουν αισθήματα αλληλεγγύης μετά τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»), B6 («Είναι πιθανό τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες μέσω της ένταξης στο γενικό σχολείο.»), B9 («Είναι πιθανό συμπεριφορές ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να απαιτούν χρόνο από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης εις βάρος της μαθησιακής διαδικασίας.»), B17 («Οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εντάξουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου.»), B19 («Είναι πιθανό ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης να στιγματιστεί κι αυτό όταν αναπτύξει φιλική σχέση με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.») και B21 («Ως γονέας παιδιού τυπικής ανάπτυξης νιώθω άγχος για την ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του παιδιού μου.»). Για την ερώτηση A1 η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι $F(1,57)=6,798$, $p=0,012$ (Πίνακας 4.36.), για την ερώτηση A2 έδειξε ότι $F(1,57)=20,465$, $p<0,001$ (Πίνακας 4.37.), για την ερώτηση A4 έδειξε ότι $F(1,57)=4,216$, $p=0,045$ (Πίνακας 4.38.), για την ερώτηση A7 έδειξε ότι $F(1,57)=8,074$, $p=0,006$ (Πίνακας 4.39.), για την ερώτηση A8 έδειξε ότι $F(1,57)=5,734$, $p=0,020$ (Πίνακας 4.40.), για την ερώτηση B5 έδειξε ότι $F(1,56)=8,380$, $p=0,005$ (Πίνακας 4.41.), για την ερώτηση B6 έδειξε ότι $F(1,57)=6,456$, $p=0,014$ (Πίνακας 4.42.), για την ερώτηση B9 έδειξε ότι $F(1,56)=4,159$, $p=0,046$ (Πίνακας 4.43.), για την ερώτηση B17 έδειξε ότι $F(1,56)=10,653$, $p=0,002$ (Πίνακας 4.44.), για την ερώτηση B19 έδειξε ότι $F(1,56)=10,424$, $p=0,002$ (Πίνακας 4.45.) και τέλος για την ερώτηση B21 έδειξε ότι $F(1,55)=5,813$, $p=0,019$ (Πίνακας 4.46.).

4.36. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) A1

<u>A1</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	1,470	1,470	6,798	0,012	0,107
Εντός ομάδων (within)	57	12,327	0,216			
Σύνολο	58	13,797				

4.37. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) A2

<u>A2</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
-----------	----	----	----	---	---	----------

Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	3,842	3,842	20,465	<0,001	0,264
Εντός ομάδων (within)	57	10,701	0,188			
Σύνολο	58	14,542				

4.38. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) A4

<u>A4</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	0,476	0,476	4,216	0,045	0,069
Εντός ομάδων (within)	57	6,439	0,113			
Σύνολο	58	6,915				

4.39. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) A7

<u>A7</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	1,258	1,258	8,074	0,006	0,124
Εντός ομάδων (within)	57	8,878	0,156			
Σύνολο	58	10,136				

4.40. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) A8

<u>A8</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	1,022	1,022	5,734	0,020	0,091
Εντός ομάδων (within)	57	10,164	0,178			
Σύνολο	58	11,186				

4.41. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) B5

<u>B5</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	5,844	5,844	8,380	0,005 12,105	0,130
Εντός ομάδων (within)	56	39,053	0,697			
Σύνολο	57	44,897				

4.42. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) B6

<u>B6</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	12,105	12,105	6,456	0,014	0,102
Εντός ομάδων (within)	57	106,878	1,875			
Σύνολο	58	118,983				

4.43. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) **B9**

<u>B9</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	2,703	2,703	4,159	0,046	0,069
Εντός ομάδων (within)	56	36,400	0,650			
Σύνολο	57	39,103				

4.44. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) **B17**

<u>B17</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	5,335	5,335	10,653	0,002	0,160
Εντός ομάδων (within)	56	28,044	0,501			
Σύνολο	57	33,379				

4.45. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) **B19**

<u>B19</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	7,890	7,890	10,424	0,002	0,157
Εντός ομάδων (within)	56	42,386	0,757			
Σύνολο	57	50,276				

4.46. Ερώτηση A3 (One-way-ANOVA) **B21**

<u>B21</u>	df	SS	MS	F	p	η^2
Μεταξύ των ομάδων (Between)	1	6,684	6,684	5,813	0,019	0,096
Εντός ομάδων (within)	55	63,246	1,150			
Σύνολο	56	69,930				

V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1 Φύλο γονέα

Μέσα από την μελέτη της στάσης των γονέων απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση προκύπτουν κάποια ερωτήματα και υποθέσεις. Αρχικά, το φύλο αναμένεται να επηρεάσει τις στάσεις των γονέων αν και οι έρευνες σχετικά με τις στάσεις των γονέων απέναντι στην ένταξη των παιδιών έχουν προκαλέσει διάφορες απόψεις και ερμηνείες. Η μελέτη των Tafa & Manolitsis (2003) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το φύλο δεν επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των γονέων. Από την άλλη πλευρά, οι Balboni & Pedrabissi (2000) παρατήρησαν ότι οι γυναίκες γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να έχουν πιο θετικές στάσεις σε σχέση με τους άνδρες γονείς. Αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες, όπως η κοινωνικοποίηση και οι ρόλοι των φύλων στην κοινωνία. Ωστόσο, η έρευνα των Kalyva, Georgiadi, & Tsakiris (2007) κατέληξε σε διαφορετικό συμπέρασμα, δηλώνοντας ότι οι στάσεις των ανδρών γονέων είναι πιο θετικές από αυτές των γυναικών. Αυτή η εύρεση μπορεί να οφείλεται σε διαφορετικές προσεγγίσεις και εμπειρίες που έχουν οι γονείς ανάλογα με το φύλο τους, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Σύμφωνα με τις έρευνες των Balboni & Pedrabissi (2000), Narumanchi & Bhargava (2011), και άλλων, οι γυναίκες γονείς φαίνεται να είναι πιο πρόθυμες να αλληλεπιδράσουν με παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να παρέχουν βοήθεια στους γονείς τους. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι ερευνητές έχουν σημειώσει αυτή την τάση σε πολλές περιπτώσεις, καθιστώντας τη συμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων τους (Karatzeni Ismini-Charikleia, 2015). Αυτό αποδεικνύει ότι η πρόθεση για αλληλεγγύη και στήριξη από τις γυναίκες γονείς μπορεί να αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο πώς αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που συναντούν οι άλλοι γονείς, ειδικά σε περιπτώσεις που απαιτείται ειδική φροντίδα και προσοχή. Η συνεισφορά των ερευνών αυτών ενισχύει την κατανόησή μας για τους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι γονείς αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις της γονικής τους ρόλου, ειδικά σε περιπτώσεις που η φροντίδα παιδιών με ειδικές ανάγκες απαιτεί επιπλέον προσπάθειες και προσοχή. Συνολικά, τα ευρήματα των ερευνών αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του

θέματος και υποδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη και κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων.

Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε όλες οι υποθέσεις μας εν μέρει επαληθεύτηκαν. Συγκεκριμένα, το φύλο των γονέων αναμενόταν να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία και σύμφωνα με τις αναλύσεις μας μόνο η ερώτηση B18 επηρεάστηκε.

5.2 Ηλικία Γονέα

Το δεύτερο ερώτημα που δημιουργήθηκε αφορούσε την ηλικιακή ομάδα του γονέα και πως εκείνη επηρεάζει τις στάσεις και τις απόψεις τους απέναντι στην ένταξη. Το άρθρο από τους Sosu & Rydzewska (2017) προβάλλει μια ενδιαφέρουσα αναστροφή στις προηγούμενες μελέτες σχετικά με την άποψη των γονέων έναντι της ένταξης. Ειδικότερα, επισημαίνει μια αναλογική σχέση μεταξύ της ηλικίας των γονέων και της θετικής τους στάσης προς την ένταξη. Η εξήγηση που προτείνουν οι Sosu & Rydzewska (2017) σχετικά με τον λόγο πίσω από αυτήν τη σχέση είναι ενδιαφέρουσα και λογική. Υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς μπορεί να έχουν ήδη αναγνωρίσει τα οφέλη της ένταξης μέσα από την προηγούμενη εμπειρία τους με ένα παιδί τους που ήταν ένταξης. Αντίθετα, οι νεότεροι γονείς μπορεί να αισθάνονται πιο ανήσυχοι για την ένταξη, καθώς τα παιδιά τους παρακολουθούν τα πρώτα τους βήματα στην εκπαίδευση.

Σε αντίθεση με αυτήν τη μελέτη, οι De Boer & Munde (2014) και Bezevegis, et al, (1997) παρουσιάζουν διαφορετικές ερμηνείες για τις πιο αρνητικές στάσεις ορισμένων γονέων έναντι της ένταξης. Οι νεότεροι γονείς, λόγω πιο πρόσφατης εκπαιδευτικής εμπειρίας, πιο σύγχρονων αντιλήψεων και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, ενδέχεται να είναι πιο προοδευτικοί και θετικά διακείμενοι προς την ένταξη. Αυτές οι μελέτες δείχνουν τη σημασία των παραμέτρων όπως ηλικία και φύλο στη στάση των γονέων έναντι της ένταξης και προσφέρουν ενδιαφέρουσες ερμηνείες για τις διαφορές που παρατηρούνται στις απόψεις τους.

Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε η ηλικία των γονέων αναμενόταν να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία και σύμφωνα με τις αναλύσεις μας επηρεάστηκαν οι ερωτήσεις B3, B6, B9, B11, B16, B18, B20.

5.3 Μορφωτικό επίπεδο

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ενδέχεται να επηρεάσει την στάση των γονέων απέναντι στην ένταξη σύμφωνα με τις μελέτες που διαβάστηκαν όσον αφορά την συγκεκριμένη μελέτη. Συγκεκριμένα, ένα πολύ ενδιαφέρον εύρημα από τη μελέτη των Sosu και Rydzewska (2017) υποδεικνύει ότι οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο τείνουν να αντιλαμβάνονται την ένταξη στην εκπαίδευση ως ένα θετικό φαινόμενο που ωφελεί τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τους. Αυτό το εύρημα μπορεί να αντανακλά την εκπαιδευτική πίστη των γονέων με υψηλότερη εκπαιδευτική προσόδο, οι οποίοι ίσως είναι πιο ενημερωμένοι για τα οφέλη της ποικιλομορφίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών ομάδων μαθητών. Επιπλέον, η ευαισθητοποίηση και η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει τους γονείς στην αναγνώριση των οφελών που μπορεί να έχει η ένταξη για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των ειδικών αναγκών τους.

Η μελέτη των Aydin & Yamaç (2014) αποτελεί μια σημαντική προσθήκη στον τομέα της έρευνας για τις στάσεις των γονέων προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν τη σημασία του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα και την ένταξη. Οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να έχουν πιο ανοιχτές απόψεις και να αποφεύγουν τις διακρίσεις μεταξύ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Επιπλέον, προσπαθούν να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν πρόσβαση στα ίδια δικαιώματα με τα άλλα παιδιά. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης και της ευαισθητοποίησης των γονέων, καθώς και τη σημασία της δημιουργίας περιβάλλοντος που υποστηρίζει την πλήρη συμμετοχή και την ισότιμη μεταχείριση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Οι έρευνες των Ρούσου, Συριοπούλου-Δελλή και Αγαλιώτη (2014) επίσης υπογραμμίζουν τη σημασία του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στη διαμόρφωση των γονεϊκών στάσεων, ιδίως όσον αφορά την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντιθέτως, η έρευνα των Kalyva, Georgiadi και Tsakiris (2007) παρατηρεί ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν φαίνεται να σχετίζεται με τη στάση των γονέων προς την ένταξη, τουλάχιστον όταν αυτή αφορά παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες.

Ομοίως, στην δικιά μας έρευνα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αναμενόταν να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία και σύμφωνα με τις αναλύσεις μας η υπόθεση αυτή επαληθεύτηκε στις ερωτήσεις B10.

5.4. Οικονομική και κοινωνική κατάσταση

Σημαντική επίδραση ενδέχεται να έχει το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων των παιδιών στις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη. Τα ευρήματα των De Boer et al. (2010) και Laysner & Kirk (2004) επιβεβαιώνουν την επίδραση του οικονομικού και κοινωνικού επιπέδου των γονέων στη διαμόρφωση των γονεϊκών στάσεων, καθώς και άλλων παραγόντων που επηρεάζουν αυτές τις στάσεις. Η έρευνα των Laysner & Kirk (2004) εξέτασε τις στάσεις 437 γονέων παιδιών με διαφορετικούς τύπους αναπηρίας και ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο του οικονομικού και κοινωνικού επιπέδου τους στις απόψεις τους για την ένταξη. Παράλληλα, η έρευνα των De Boer et al. (2010) εστίασε στις στάσεις γονέων μαθητών τυπικής ανάπτυξης και διαπίστωσε ότι το υψηλότερο οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο συνδέεται με πιο θετικές απόψεις για την ένταξη. Επιπλέον, οι Balboni & Pedrabissi (2000) ενίσχυσαν αυτά τα ευρήματα, καθώς παρατήρησαν ότι όσο υψηλότερο είναι το εισόδημα των γονέων, τόσο θετικότερες είναι οι στάσεις τους απέναντι στην ένταξη. Ανέδειξαν επίσης τη σημασία άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων απέναντι στην ένταξη. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι το φύλο, καθώς παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες τείνουν να έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη σε σχέση με τους άνδρες. Επιπλέον, η εμπειρία της ύπαρξης παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του παιδιού επίσης φάνηκε να επηρεάζει τις στάσεις των γονέων. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς που έχουν προσωπική εμπειρία με παιδιά που έχουν ανάγκες ειδικής εκπαίδευσης είναι πιθανότατα πιο ενθουσιώδεις ή συμπονετικοί όσον αφορά στην ένταξη, συνειδητοποιώντας τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά.

Ωστόσο, η έρευνα των Sosu & Rydzewska (2017) παρουσίασε αντίθετα ευρήματα σχετικά με τη σχέση μεταξύ οικονομικού επιπέδου και στάσεων γονέων απέναντι στην ένταξη. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι όσο αυξάνεται το εισόδημα των γονέων, τόσο μειώνεται η θετική τους πίστη στα οφέλη της ένταξης. Η μελέτη που παρουσιάζεται επιβεβαιώνει τη συσχέτιση μεταξύ θετικών στάσεων των γονέων και διάφορων

παραγόντων, όπως η ικανοποίησή τους από το σχολείο που φοιτά το παιδί τους και το μορφωτικό επίπεδό τους. Συγκεκριμένα, οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και οι νεότεροι γονείς εκφράζουν θετικές απόψεις για την ένταξη, και αντιλαμβάνονται τα οφέλη της, όχι μόνο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και για τα τυπικά παιδιά. Επιπλέον, οι γενικές πεποιθήσεις των γονέων για την ένταξη είναι πιο θετικές από τις συγκεκριμένες απόψεις τους για τα οφέλη της. Αυτό υποδηλώνει ότι οι γονείς εκτιμούν την ένταξη ως ένα γενικό και θετικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως των συγκεκριμένων οφελών που μπορεί να φέρει για τα δικά τους παιδιά. Ακόμη, η έρευνα των Nagumanchi & Bhargava (2011) επιβεβαιώνει τη συσχέτιση μεταξύ θετικών στάσεων των γονέων και του οικονομικού και κοινωνικού τους επιπέδου. Οι γονείς με μέτριο έως υψηλό επίπεδο οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης εκφράζουν θετικές απόψεις για την ένταξη, καθώς αντιλαμβάνονται τα πλεονεκτήματα που φέρνει στα παιδιά τους αυτή η διαδικασία. Επιπλέον, οι γονείς στην έρευνα τόνισαν τη σημασία της αποδοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον χώρο του γενικού σχολείου, υπογραμμίζοντας ότι η φοίτηση σε αυτό αποτελεί δικαίωμα κάθε παιδιού και τέλος, εκφράστηκε η πεποίθηση ότι τα οφέλη της ένταξης είναι πολύ περισσότερα από τα μειονεκτήματά της.

Παρομοίως, στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων αναμενόταν να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία και σύμφωνα με τις αναλύσεις μας η υπόθεση αυτή επαληθεύτηκε στις ερωτήσεις A4, A9, A10, B5, B8, B9, B19.

5.5. Εμπειρία αλληλεπίδρασης με άτομο με αναπηρία

Σύμφωνα με τους Αβραμίδης, & Καλυβά (2007) και Καλυβά et al (2007), μία από τις μεταβλητές με θετική επίδραση στην στάση της οικογένειας απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση αποτελεί η προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης με παιδιά με αναπηρία. Οι De Boer, & Munde (2014) υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη, μιας και μέσα στην έρευνά τους παρουσιάστηκαν θετικότερες απόψεις σχετικά με την ένταξη από τους γονείς με προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης σε αντίθεση με εκείνους χωρίς.

Ομοίως, οι Καλυβά & Αγαλιώτης (2009) εμφάνισαν παρόμοια αποτελέσματα στην μελέτη τους, στην οποία οι γονείς με προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης με παιδιά με αναπηρία στο περιβάλλον της τάξης παρουσίασαν θετικότερες στάσεις απέναντι στην ένταξη.

Επιπλέον, η έρευνα των De Boer & Munde (2014) επικεντρώνεται στην επίδραση της άμεσης ή έμμεσης επαφής με άτομα με αναπηρία στις στάσεις των γονέων, χρησιμοποιώντας τη Θεωρία της Επαφής του Allport (1954). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, «υπό κατάλληλες συνθήκες, η διαπροσωπική επαφή είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για τη μείωση των προκαταλήψεων». Οι De Boer & Munde (2014) παρατηρούν ότι οι γονείς που είχαν επαφή με άτομα με αναπηρία είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη των παιδιών αυτών στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό συμβαδίζει με τη θεωρία του Allport, καθώς η επαφή τους με άτομα με αναπηρία πιθανόν να τους βοήθησε να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις δυσκολίες αυτών των ατόμων. Τέλος, η επαφή αυτή μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και κοινωνική ένταξη, καθώς οι γονείς μπορούν να διαδώσουν αυτές τις θετικές στάσεις και στα παιδιά τους, προάγοντας έτσι ένα περιβάλλον ανοικτό και φιλικό προς τη διαφορετικότητα.

Παρομοίως, στην έρευνα μας η προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης των γονέων με άτομο με αναπηρία αναμενόταν να επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία και σύμφωνα με τις αναλύσεις μας η υπόθεση αυτή επαληθεύτηκε στις ερωτήσεις A3, A8, B1, B2, B3, B17.

5.6. Εμπειρία συνύπαρξης γονέα παιδιού τυπικής ανάπτυξης με παιδί με αναπηρία στην ίδια τάξη

Οι έρευνες των Innes & Diamond (1999) και των De Boer & Munde (2014) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση που έχει η παρουσία εμπειρίας στην συνεκπαίδευση στις στάσεις των γονέων απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία. Οι Innes & Diamond (1999) παρατήρησαν ότι οι γονείς των οποίων το παιδί τους είχε συνυπάρξει στην ίδια τάξη με παιδί με αναπηρία εμφανίζουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη αυτών των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι De Boer & Munde (2014) επιβεβαίωσαν αυτό το εύρημα, προσθέτοντας ότι οι γονείς παιδιών τυπικής

ανάπτυξης που είχαν στην τάξη τους ή στο οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφάνιζαν επίσης πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη.

Η έρευνα των Tafa & Manolitsis (2003) επιβεβαιώνει τη θετική σχέση μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας με την ύπαρξη ενός παιδιού με αναπηρία στην τάξη του παιδιού τους και των θετικών στάσεων των γονέων προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι γονείς παιδιών που είχαν προηγούμενη εμπειρία συνεκπαίδευσης με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφάνιζαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη αυτών των παιδιών στο γενικό σχολείο.

Οι Tafa & Manolitsis (2003) συμπεραίνουν ότι γενικά οι στάσεις των γονέων προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία στην τάξη του παιδιού τους ήταν θετικές. Ωστόσο, η έρευνα της De Boer και των συνεργατών της (2012) κρίνει τα αποτελέσματα της έρευνας των Tafa & Manolitsis ως ουδέτερα. Αυτό σημαίνει ότι οι De Boer και οι συνεργάτες τους δεν βρήκαν επαρκή αποδεικτικά στοιχεία για να υποστηρίξουν με σιγουριά τη θετική χαρακτηριστική των στάσεων αυτών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των γονέων μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το πλαίσιο της έρευνας, τις μετρήσεις και τις ερμηνείες που χρησιμοποιούνται. Οι διαφορές αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικά συμπεράσματα ανάλογα με την έρευνα και τις μεθόδους ανάλυσης που χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές.

Παρ' όλα αυτά η μελέτη των De Boer και των συνεργατών τους (2014) και η μελέτη των Tafa & Manolitsis (2003) έδειξαν ομοιότητα όσον αφορά την επίδραση της προηγούμενης εμπειρίας συνεκπαίδευσης στις στάσεις των γονέων απέναντι στην ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα ευρήματα των De Boer και των συνεργατών τους, οι γονείς παιδιών που είχαν προηγούμενη εμπειρία συνεκπαίδευσης με παιδιά με ειδικές ανάγκες εκφράζουν πιο θετικές στάσεις προς την ένταξη αυτών των παιδιών στην τάξη. Αυτό υποστηρίζει τη θεωρία της διαμόρφωσης των στάσεων, σύμφωνα με την οποία οι άμεσες και έμμεσες εμπειρίες επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις ατόμων έναντι συγκεκριμένων ομάδων ή καταστάσεων.

Τέλος, στην έρευνα μας η προηγούμενη εμπειρία συνύπαρξης του παιδιού τους τυπικής ανάπτυξης με παιδί με αναπηρία στην ίδια τάξη αναμενόταν να επηρεάσει τις

στάσεις των γονέων απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία και σύμφωνα με τις αναλύσεις μας η υπόθεση αυτή επαληθεύτηκε στις ερωτήσεις A1, A2, A4, A7, A8, B5, B6, B9, B17, B19, B21.

5.7. Άλλα Ερωτήματα

Μέσω της έρευνας που πραγματοποιήσαμε δημιουργούνται περισσότερες υποθέσεις που δεν απαντούνται από την βιβλιογραφία ή από άλλες έρευνες, όπως εάν η εθνικότητα, ο αριθμός των παιδιών και η οικογενειακή κατάσταση των γονέων θα επηρεάσει τις στάσεις τους απέναντι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποιήσαμε οι υποθέσεις αυτές επαληθεύονται εν μέρει. Η εθνικότητα επηρεάζει την ερώτηση A1, ο αριθμός των παιδιών τις ερωτήσεις B3, B10 και B20, ενώ η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει μεγαλύτερο μέρος των ερωτήσεων και συγκεκριμένα τις A4, A5, A6, B2, B5, B8, B9, B13 και B21.

5.8. Προτάσεις ενδεικτικών μελλοντικών ερευνητικών κατευθύνσεων

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, όπως κάθε έρευνα, παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις μέσα από τις οποίες όμως μπορούν να προκύψουν νέα ερευνητικά ενδιαφέροντα και κατευθύνσεις. Αρχικά, η έρευνα πραγματοποιείται την ένταξη μαθητών με αναπηρία και όχι την συμπερίληψή τους στην γενική εκπαίδευση, με την συμπερίληψη να είναι το επόμενο βήμα της ένταξης αφού στην κατάσταση αυτή οι μαθητές με αναπηρία θα παρακολουθούσαν τις ίδιες τάξεις με τους τυπικούς μαθητές. Ακόμη, μέσω της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας δεν γίνονται γνωστά τα αποτελέσματα και οι επιδράσεις της ένταξης στους τυπικούς μαθητές και στους μαθητές με αναπηρία, εφόσον η έρευνα αφορά την στάση των γονέων και όχι την εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου. Εξαιτίας της αδυναμίας επεξήγησης των παραπάνω ερευνητικών αδυναμιών προκύπτουν προτάσεις για νέες ενδεικτικές έρευνες, οι οποίες μπορεί να αφορούν την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση ή τα αποτελέσματα της ένταξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου και στην επίδοση που παρουσιάζουν παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι τυπικοί μαθητές ή ακόμη η ένταξη/συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Επιπλέον, κάποιες μελλοντικές έρευνες μπορεί να περιλαμβάνουν τη μελέτη των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων έναντι της ειδικής αγωγής και την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης και ενημέρωσης που θα έχουν ως στόχο στην αλλαγή των αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ακόμα θα είναι ωφέλιμο να γίνει και έρευνα που θα εξετάζει τις πολιτικές και τις πρακτικές στο επίπεδο σχολείου που μπορούν να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή και τη θετική στάση των γονέων στην ειδική αγωγή.

Μελέτες μέσω και διαδικασιών που ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας είναι μείζονος σημασίας και η δημιουργία ενός στηρικτικού περιβάλλοντος για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και για τις οικογένειες τους είναι τουλάχιστον απαραίτητο.

Φυσικά η ανάπτυξη και αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και ενημέρωσης που θα παρέχουν στους γονείς πληροφορίες και δεξιότητες για την πιο αποτελεσματική αρωγή και προώθηση της εκπαίδευσης των παιδιών τους με ειδικές ανάγκες είναι σημαντική.

Τέλος, η μελέτη των τεχνολογικών εργαλείων και των διαδικτυακών πλατφορμών που μπορούν να υποστηρίξουν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και να βελτιώσουν την επικοινωνία και την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ειδική αγωγή. Οι παραπάνω προτάσεις μπορούν να αποτελέσουν ένα βασικό πλαίσιο για μελλοντική ερευνά σχετικά με τη βελτίωση της στάσης των γονέων έναντι της ειδικής αγωγής. Η ενδελεχής ανάλυση και η έρευνα σε αυτά τα θέματα μπορούν να οδηγήσουν σε πολύτιμες ευκαιρίες για τη βελτίωση της πρακτικής της πολιτικής στον τομέα της ειδικής αγωγής.

VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- 1143/1981, Ν. (1981). Ειδική Αγωγή, Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση και αποκατάσταση ατόμων που αποκλίνουν του φυσιολογικού. *ΦΕΚ*.
- 1566/1985, Ν. (1985). Δομή και λειτουργία τη Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. *ΦΕΚ*.
- 2817/2000, Ν. (2000). Ειδική Αγωγή ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *ΦΕΚ*.
- 3699/2008, Ν. (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *ΦΕΚ*.
- 94-142, P. L. (1975). *Education for All Handicapped Children Act*.

- Allport, G. W. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental. *The Nature of Prejudice*, p. 75.
- Anke de Boer, V. M. (October 2014). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education* , 49(3).
- Aydın A., Y. A. (2014). The Relations Between The Acceptance and Child-Rearing Attitudes of Parents of Children With Mental Disabilities. *Eurasian Journal of Educational Research* 14(54), 79-98.
- Bossink, L. W. (2017). Understanding low levels of physical activity in people with intellectual disabilities: A systemic review to identify barriers and facilitators. In *Research in Developmental Disabilities* (pp. 95-110).
- C., L. L.-W. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Click, P. e. (2000). Beyond prejudice as simple antipathy: Hostile and benevolent sexism across cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 763-775.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Davis, R. (2002). *Inclusion through sports: a guide to enhancing sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Efrosini Kalyva, I. A. (May 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.
- Efrosini Kalyva, M. G. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 295-305.
- Eileen Winter, P. O. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. County Meath: National Council for Special Education.
- Elias Avramidis, E. K. (November 2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22(4), 22(4).
- Eufimia Tafa, G. M. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 155–171.
- Fiona K. Innes, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities: Relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 103.
- G. Balboni, L. P. (2000). *Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience*. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities.
- Jones, F. (1997, December 1st). Ethnic diversity and national identity. *Sage Journals*, pp. 285-305.
- Karatzeni Ismini-Charikleia, M. E.-G. (2015). Parental attitude towards socially vulnerable groups: The case of children with disabilities and Romani children. *Cultural Diversity Equity and Inclusion*,. Ioannina: Intercultural Education in 21st century and beyond.

- Kasser, L. (2013). *Inclusive physical activity: Promoting health for a lifetime*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kristina Hanson, T. N. (2003). *Understanding the Health-care Needs and Experiences of People with Disabilities*. Menlo Park: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Landon Lempke, R. W. (2018). The Effectiveness of PNF Versus Static Stretching on Increasing Hip-Flexion Range of Motion. *Journal of Sport Rehabilitation*, 289-294.
- Leyser Yona, K. R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 271-285.
- Michael Horvat, M. E. (2011). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις "Τελέθριο".
- Narumanchi A., B. S. (2011). Perceptions of Typical Children towards Inclusive Education. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 22:1, DOI 10.5463/DCID.v22i1.10. .
- Pongetti, G. M. (2005). Stretching The Mind: New Lessons on the Old Art of Stretching. *Technique*, 6-8.
- Quality, W. C. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO.
- Rouse, P. (2015). *Η ένταξη μαθητών με αναπηρία στη φυσική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Sherril, D. C. (2004). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan (6th ED.)*. Dubuque: IA: Brown & Benchmark.
- WHO. (2011). *World Report on Disability*. Switzerland: WHO Press.
- Winter, E. (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs* . Europe: The National Council for Special Education .
- Άτομα με αναπηρία*. (n.d.). Retrieved from Ευρωπαϊκή Επιτροπή:
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=el>
- Ευστράτιος Παπάνης, Π. Γ. (2009). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή: Εκπαιδευτική Έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θωμίδα, Δ. (2017). Διερεύνηση αντιλήψεων γονέων για την ένταξη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, στο νησί της Ρόδου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καλογιάννη, Δ. (2022). Στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία στην γενική τάξη: Μία Βιβλιογραφική Ανασκόπηση., (pp. 24-33). Θεσσαλονίκη.
- Κοκαρίδας, Δ. (2021). *Ειδική Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κώστας Χρηστάκης, Α. Κ. (2013). Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για Παιδιά και Εφήβους με Νοητική Υστέρηση. *3ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΙΔΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ*, (p. 40). Αθήνα.

- Κωφίδου, Χ. (2016, Μάιος). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών ως προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, pp. 4-25.
- Λουάρη, Μ. (n.d.). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης. *Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή*, pp. 15-58.
- Μπεζεβέγκης Η., Κ.-Α. Α.-Σ. (1997). Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. In Π. Ν. Καΐλα Μ., *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης* (pp. 706-711). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουσκάλια, Λ. (1993). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και Οι Γονείς Τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- N.4957/2022 (ΦΕΚ Α' 141/21-7-2022). (2022). *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, 141.
- Νόμος. (2008). Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) . *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, 3.
- ΟΗΕ, Γ. Σ. (2006, Δεκέμβριος 13). *Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο*. Retrieved from Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία και Προαιρετικό Πρωτόκολλο:
<https://unric.org/el/%CF%83%CF%8D%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B1%CF%84%CF%8C%CE%BC%CF%89%CE%BD-%CE%BC-2/>
- Παναγιώτα Ρούσου, Χ. Σ.-Δ. (2014). Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα: Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Παπανικολάου, Ε. (2018, Σεπτέμβριος). Στάσεις γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Πάτρα, Αχαΐας, Ελλάδα.
- Πολυξένη Θωμά, Χ. Γ. (2005). Η Επίδραση της Διάρκειας της Στατικής Διάτασης στην Ευκαμψία Ηλικιωμένων Γυναικών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 169 – 175.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α).
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). Συνδικαλιστική εκπαίδευση στελεχών αναπηρικού κινήματος. In Σ.-Γ. Σούλης, *Εκπαίδευση και αναπηρία* (p. 153). Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με αναπηρία.
- Τερζή, Ι. (2020). Απόψεις γονέων μαθητών τυπικής ανάπτυξης, για την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη και Παράλληλη Στήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τοκατλή Ευνίκη, Χ. Χ. (2009). *Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ένταξη», «Ενσωμάτωση», «Ενιαία Εκπαίδευση»*. Αθήνα.
- Τραμπίδου, Α. (2022). *Προκατάληψη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Δάσκαλοι ειδικής αγωγής μιλούν για τα παιδιά*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1998). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών .

Τσομάκου, Ε. (2022). Απόψεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΈΡΕΥΝΑΣ

Θέμα: *“Στάσεις γονέων μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο”*

Αγαπητέ γονέα,

Σας παρακαλώ πολύ να συμβάλετε στην επιτυχία της έρευνας συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο. Διερευνά τις στάσεις σας απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, γι’ αυτό και η συμμετοχή σας κρίνεται απαραίτητη. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στη στατιστική ανάλυση της έρευνας. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από πέντε έως δέκα λεπτά. Είναι σημαντικό Να απαντήσετε σε όλα τα ερωτήματα.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμβολή και τον χρόνο σας! Με εκτίμηση,

Ανδριανόπουλος Γιώργος & Κατρισιώσης Χρήστος

A. Εννοιολογική αποσαφήνιση ορισμών του ερωτηματολογίου

Ένταξη: η ισορροπημένη και ουσιαστική ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις Ομάδες των συνομηλίκων, η απρόσκοπτη και χωρίς εμπόδια συμμετοχή του στην τάξη και τις μαθησιακές διαδικασίες, η πλήρης αποδοχή του ως ψυχοκοινωνική οντότητα και ως μαθητής/τρια από εκπαιδευτικούς, συμμαθητές και γενικά την κοινότητα του σχολείου.

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για Ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών. Οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και Οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους Ομάδα.

B. Δημογραφικά στοιχεία του γονέα που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο

Στις παρακάτω ερωτήσεις απαντάτε βάζοντας ένα X στο κουτάκι που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας:

ΦΥΛΟ ΓΟΝΕΑ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΦΥΛΛΟ ΠΑΙΔΙΩΝ:

Παιδί	Ηλικία	Φύλο
1 ^ο παιδί		
2 ^ο παιδί		
3 ^ο παιδί		
4 ^ο παιδί		
5 ^ο παιδί		

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:

ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ ΓΟΝΕΑ:

22- 31	
32- 41	
42- 51	
52- 61	
62 και άνω	

ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΑ:

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ

Παντρεμένος- η	
Σε διάσταση	
Διαζευγμένος - η	
Ανύπαντρος- η	
Χήρος- α	

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΑ:

Δημοτικό	
Γυμνάσιο	
Λύκειο	
ΙΕΚ - ανώτερη σχολή	
ΤΕΙ- πανεπιστήμιο	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΑ:

Δημόσιος υπάλληλος	
Ιδιωτικός υπάλληλος	
Ελεύθερος Επαγγελματίας	
Συνταξιούχος	
Οικιακά	
Φοιτητής/ - τρια	
Άνεργος	
Άλλο	

Γ. Κυρίως ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ, επιλέξτε με «Χ» την απάντηση (Ναι ή Όχι) που σας εκφράζει:	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Υπάρχει στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον σας παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;		
2. Έχει συνυπάρξει το παιδί σας σε ίδιο τμήμα με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές Ανάγκες;		
3. Υπάρχει στο τμήμα που φοιτά σήμερα το παιδί σας παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;		
4. Θα δεχόσαστε Να μοιράζεται το παιδί σας το θρανίο του με ένα παιδί με ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες;		
5. Θα δεχόσαστε Να παίζει το παιδί σας με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα διαλείμματα;		
6. Θα δεχόσαστε Να κάνει το παιδί σας παρέα με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές Ανάγκες εκτός σχολείου;		
7. Θα καλούσατε στα πάρτι του παιδιού σας ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;		
8. Θα διευκολύνετε τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Φιλοξενώντας το για λίγες ώρες σπίτι σας;		
9. Θα κάνατε παρέα με τους γονείς ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;		
10. Θα συμβάλατε στη συγκέντρωση χρημάτων για τη στήριξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;		

Παρακαλώ, δηλώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις τοποθετώντας στο αντίστοιχο κουτάκι τον αριθμό που εκφράζει την άποψή σας

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

1. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα Να εκπαιδεύονται στους ίδιους χώρους με μαθητές τυπικής ανάπτυξης.	
2. Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου είναι πιθανό Να τα προετοιμάσει στην προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.	
3. Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πιθανό Να προετοιμάσει τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τον πραγματικό κόσμο.	
4. Η παρουσία παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου προάγει την αποδοχή των ατομικών διαφορών και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα στα Παιδιά τυπικής ανάπτυξης.	
5. Τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό Να αναπτύξουν αισθήματα αλληλεγγύης μετά τη συνύπαρξη στην ίδια τάξη με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	
6. Είναι πιθανό τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Να αναπτύξουν σε μεγαλύτερο Βαθμό δεξιότητες μέσω της ένταξης στο γενικό σχολείο.	
7. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό Να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους μιμούμενα συμπεριφορές τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.	
8. Η ένταξη ωφελεί μόνο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	
9. Είναι πιθανό συμπεριφορές ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Να απαιτούν χρόνο από τον/ την εκπαιδευτικό της τάξης εις βάρος της μαθησιακής διαδικασίας.	
10. Η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πιθανό Να δημιουργήσει δυσάρεστα συναισθήματα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.	
11. Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πιθανό Να τους δημιουργήσει αισθήματα κατωτερότητας.	
12. Η ένταξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου είναι πιθανό Να αυξάνει την κούραση του/ της εκπαιδευτικού.	
13. Η ένταξη είναι πιθανό Να Οδηγήσει παιδιά τυπικής ανάπτυξης στη μίμηση συμπεριφορών που παρουσιάζουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	
14. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό Να παρουσιάσουν βελτίωση σε ειδικό σχολείο.	
15. Η ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο είναι πιθανό Να βλάψει τη συναισθηματική του ανάπτυξη.	
16. Οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων έχουν την ικανότητα προσαρμογής του προγράμματος, ώστε Να βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	
17. Οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για Να εντάξουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του γενικού σχολείου.	
18. Ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό Να απομονωθεί από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο γενικό σχολείο.	
19. Είναι πιθανό ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης Να στιγματιστεί κι αυτό όταν αναπτύξει φιλική σχέση με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	
20. Η εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι προτιμότερο Να γίνεται από ειδικούς παιδαγωγούς.	

21. Ως γονέας παιδιού τυπικής ανάπτυξης Νιώθω άγχος για την ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη του παιδιού μου.	
---	--

