



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Στάσεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την εκπαιδευτική  
συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-  
υπερκινητικότητα και διαταραχή αυτιστικού φάσματος»**

**ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ**

ΡΟΔΟΣ, *ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
**ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ**  
**4152021028**

**Στάσεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα και διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ**  
ΛΥΠΟΥΡΑΗ ΕΛΕΝΗ, ΜΟΝΙΜΗ ΛΕΚΤΟΡΑΣ ΠΤΔΕ ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**  
ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΤΣΑΜΠΑΡΛΗ ΚΙΤΣΑΡΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΟΜΟΤΙΜΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ ΠΑΝ.  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, **ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στάσεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/τριών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα και διαταραχή αυτιστικού φάσματος

o

Attitudes of parents of typically developing children towards the inclusive education of students with attention deficit hyperactive disorder and autism spectrum disorder

ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ

Επιβλέπουσα: Λυπουρλή Ελένη

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 5 Φεβρουαρίου 2024

Λυπουρλή Ελένη

Τσιμπιδάκη Ασημίνα

Τσαμπαρλή Κιτσαρά Αναστασία

Ρόδος, Φεβρουάριος 2024

*Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.*

Παπαδημητρίου Ελευθερία

## Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται ο δεύτερος κύκλος σπουδών μου. Στο σημείο αυτό θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε εκείνους που συνέβαλαν με ουσιαστικό τρόπο στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Αρχικά, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην επιβλέπουσα μου, την κυρία Λυπουρλή Ελένη, η οποία με τη συνεχή της ενθάρρυνση, την θετική της αύρα και τις εποικοδομητικές της υποδείξεις, με βοήθησε να πραγματοποιήσω μια σημαντική έρευνα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Ευχαριστώ ειλικρινά όλους τους καθηγητές του ΠΜΣ «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή», που με έφεραν σε επαφή με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί το αντικείμενο της μελέτης μου.

Η ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας, ωστόσο, θα ήταν αδύνατη χωρίς την συμβολή του συντρόφου μου, Νίκου Σφακιανού, ο οποίος μου παρείχε πολύτιμη βοήθεια με τις γνώσεις του αλλά κυρίως με την συναισθηματική του φροντίδα.

Ακόμα, ευχαριστώ θερμά όλους του γονείς του δείγματος οι οποίοι αφιέρωσαν λίγο από τον χρόνο τους για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Τέλος, το πιο μεγάλο ευχαριστώ το οφείλω στην οικογένειά μου για την αμέριστη στήριξη και εμπιστοσύνη τους κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	4
Κατάλογος πινάκων .....	8
Συντομογραφίες .....	9
Περίληψη.....	10
Abstract .....	12
Εισαγωγή.....	13
Κεφάλαιο 1. Μαθητές/ριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες .....	17
1.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος .....	17
1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) .....	19
Κεφάλαιο 2. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	21
2.1 Ιστορική αναδρομή.....	21
2.2. Ενσωμάτωση-Ένταξη-Συμπερίληψη: Εννοιολογικές διευκρινήσεις.....	22
2.3 Εμπόδια και προϋποθέσεις εφαρμογής της συμπερίληψης .....	24
2.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης .....	27
2.5 Συμπερίληψη και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος .....	29
2.6 Συμπερίληψη και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα .....	32
Κεφάλαιο 3. Ο ρόλος των γονέων στην συμπεριληπτική εκπαίδευση .....	36
3.1 Στάσεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/ριών με ε.ε.α./α.....	37
3.2 Παράγοντες επιρροής και διαμόρφωσης των στάσεων των γονέων .....	42
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία .....	49
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	49
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	50
4.3 Δείγμα .....	51

4.4 Εργαλεία .....	51
4.5 Διαδικασία και ανάλυση δεδομένων .....	53
<b>Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας.....</b>	<b>56</b>
5.1 Περιγραφική στατιστική .....	56
5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος .....	56
5.1.2 Εμπειρία με ε.ε.α./α.....	57
5.1.3 Μορφωτικό επίπεδο και φύλο.....	58
5.2 Επαγωγική στατιστική.....	58
5.2.1 Διαφορές μεταξύ γονέων που έχουν εξοικείωση με ΑμεΑ και γονέων που δεν έχουν εξοικείωση, ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη.....	58
5.2.2 Διαφορές μεταξύ γονέων που φοιτά στην τάξη του παιδιού τους μαθητής/τρια με ε.ε.α./α. και γονέων που δεν φοιτά στην τάξη του παιδιού τους μαθητής/τρια με ε.ε.α./α., ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη .....	59
5.2.3 Διαφορές μεταξύ γονέων που έχουν παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και γονέων που δεν έχουν, ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη .....	60
5.2.4 Στάσεις γονέων και σύγκριση ως προς τον τύπο αναπηρίας.....	61
5.2.5 Προβλεπτικοί παράγοντες και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων που διαφοροποιούν τις στάσεις τους.....	62
<b>Κεφάλαιο 6. Συζήτηση .....</b>	<b>65</b>
6.1 Σύγκριση των στάσεων με βάση το είδος αναπηρίας.....	65
6.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και στάσεις .....	68
6.3 Εμπειρία με ε.ε.α./α. και στάσεις.....	70
6.4 Προβλεπτικοί παράγοντες των στάσεων .....	73
6.5 Συμβολή παρούσας έρευνας.....	76
<b>Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....</b>	<b>78</b>
7.1 Συμπεράσματα .....	78
7.2 Περιορισμοί της μελέτης.....	79

<b>7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....</b>	<b>80</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>81</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>98</b>
<b>Ερωτηματολόγιο ΔΕΠ-Υ .....</b>	<b>98</b>
<b>Ερωτηματολόγιο ΔΑΦ .....</b>	<b>106</b>



## **Κατάλογος πινάκων**

<b>Πίνακας 5.1.1</b> Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	56
<b>Πίνακας 5.1.2</b> Εμπειρία με ε.ε.α./α.....	57
<b>Πίνακας 5.1.3</b> Μορφωτικό επίπεδο-φύλο.....	58
<b>Πίνακας 5.2.1</b> Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές μεταξύ γονέων που έχουν εξοικείωση με ΑμεΑ και γονέων που δεν έχουν εξοικείωση, ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη.....	59
<b>Πίνακας 5.2.2</b> Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές μεταξύ γονέων που φοιτά στην τάξη του παιδιού τους κάποιος/α μαθητής/τρια με ε.ε.α./α. και γονέων που δεν φοιτά στην τάξη του παιδιού τους κάποιος/α μαθητής/τρια με ε.ε.α./α. ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη.....	59
<b>Πίνακας 5.2.3</b> Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές μεταξύ γονέων με παιδί με ε.ε.α./α. και γονέων χωρίς παιδί με ε.ε.α./α., ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη.....	60
<b>Πίνακας 5.2.4</b> Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές ως προς την στάση των γονέων για την συμπερίληψη μεταξύ της ΔΑΦ και της ΔΕΠ-Υ.....	61
<b>Πίνακας 5.2.5</b> Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των στάσεων των γονέων για την συμπερίληψη από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις κοινωνικές νόρμες, τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ικανότητας και ζεστασιάς και το συναισθηματικό διομαδικό άγχος.....	62

## **Συντομογραφίες**

<b>ΔΑΦ</b>	Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
<b>ΔΕΠ-Υ</b>	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα
<b>ε.ε.α./α.</b>	ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες
<b>ΆμεΑ</b>	Άτομο/α με Αναπηρία
<b>ΑΕΙ</b>	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
<b>ΤΕΙ</b>	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
<b>Π.Ο.Υ</b>	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
<b>Μ.Δ.</b>	Μαθησιακές Δυσκολίες
<b>Τ.Α.</b>	Τυπικής Ανάπτυξης
<b>ΣΜΕΑΕ</b>	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
<b>ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ</b>	Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

## Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, παρατηρείται ραγδαία αύξηση της φοίτησης των μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στα γενικά σχολεία, μέσω του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης και του Τμήματος Ένταξης. Σε αυτή την πραγματικότητα, οι γονείς των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α./α., οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ριες καλούνται να διαμορφώσουν μία στάση απέναντι στην συμπερίληψη. Οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι αποτελούν πρότυπο μίμησης και οι στάσεις τους επηρεάζουν τις στάσεις των παιδιών τους, φαίνεται να αντιλαμβάνονται τα οφέλη της συμπερίληψης αλλά συγχρόνως εκφράζουν φόβους και ανησυχίες. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/ριών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) καθώς και η μελέτη των μεταβλητών που τις επηρεάζουν/προβλέπουν. Υιοθετήθηκε η ποσοτική μέθοδος για την μέτρηση και σύγκριση των στάσεων, υπό το πρίσμα των τριών συνιστωσών (συμπεριφορικό, γνωστικό, συναισθηματικό). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 202 γονείς οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από 24 δηλώσεις σε τετράβαθμη κλίμακα Likert. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν πως το είδος αναπηρίας επηρέασε τις στάσεις των γονέων, με τους γονείς να διατηρούν πιο θετικές στάσεις για την συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με την ΔΑΦ. Από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, μόνο το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο επηρέασε τις στάσεις των γονέων ενώ η ηλικία και ο μόνιμος τόπος κατοικίας όχι. Όσον αφορά την εμπειρία με την αναπηρία, οι γονείς οι οποίοι δήλωσαν ότι έχουν εξοικείωση με ΑμεΑ καθώς και εκείνοι οι οποίοι ανατρέφουν παιδί με ε.ε.α./α., εξέφρασαν πιο αρνητικές στάσεις σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Τέλος, το συναισθηματικό διομαδικό άγχος φάνηκε να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα, καθώς αναμένεται ότι οι γονείς με υψηλό διομαδικό άγχος θα εκφράσουν πιο θετικές στάσεις, σε αντίθεση με την στερεοτυπική αντίληψη ικανότητας και ζεστασιάς και τους κοινωνικοί κανόνες (νόρμες), οι οποίοι δεν αποτέλεσαν προβλεπτικούς παράγοντες για την διαμόρφωση των στάσεων των γονέων του δείγματος. Τα ευρήματα της έρευνας συζητούνται και ερμηνεύονται με προσοχή για την εξαγωγή συμπερασμάτων.

*Λέξεις-κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, ΔΑΦ, στάσεις, γονείς, εκπαιδευτική συμπερίληψη, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία*

## Abstract

In Greece over the last decade, there has been a significant increase in the enrollment of students with special educational needs (SEN) and disabilities in general schools through the institution of “Parallel Support” and “Integration Department”. In this context, parents of students with and without special needs, teachers, and students are called upon to form an attitude towards inclusion. Parents of typically developing children, who are role models and whose attitudes influence their children's attitudes, seem to perceive the benefits of inclusion but at the same time express fears and concerns. Therefore, the purpose of this study is to investigate the attitudes of parents of typically developing primary education students towards the inclusive education of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Autism Spectrum Disorder (ASD). The quantitative method was adopted to measure and compare attitudes in light of the three components (behavioral, cognitive, emotional). The sample consisted of 202 parents who were asked to answer a survey about their attitudes towards inclusion. The questionnaire consists of 24 statements on a four-point Likert scale. For the needs of the research, two questionnaires were created. The results revealed that the type of disability influenced parents' attitudes, with parents maintaining more positive attitudes towards the inclusion of children with ADHD compared to ASD. According to the demographic characteristics, only educational level and gender influenced parents' attitudes, while age and permanent place of residence did not. Regarding the experience with disability, parents who stated that they are familiar with people with SEN as well as those who are raising a child with SEN expressed more negative attitudes compared to the rest. Finally, affective intergroup anxiety appeared to be a significant predictor, as parents with high intergroup anxiety were expected to express more positive attitudes, in contrast to stereotyped competence and warmth and perceived social norms (norms), which were not predictive factors for shaping the attitudes of the parents of the sample. Research findings are discussed and interpreted with caution in drawing conclusions.

*Keywords: ADHD, ASD, attitudes, parents, inclusive education, special educational needs, disability*

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης έχει αποκτήσει έντονο χαρακτήρα μιας και υιοθετείται ως επίσημη πολιτική σε διεθνές επίπεδο. Στην χώρα μας, η αναγνώριση του όρου «*μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (εφεξής ε.ε.α./α)*» με τον Ν.3699/2008 από το Υπουργείο Παιδείας, επέτρεψε τη φοίτηση αυτής της ομάδας μαθητών στα γενικά σχολεία (Sygioroulou-Delli et al., 2011). Σε αυτήν την κατηγορία, εντάσσονται η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), οι οποίες αποτελούν τις δύο πιο κοινές νευροαναπτυξιακές διαταραχές στον κόσμο, επηρεάζοντας περίπου το 5-7% και το 1-4% αντίστοιχα, των παιδιών παγκοσμίως (Hellström, 2019). Η συμπερίληψη αποτελεί μία εκπαιδευτική πολιτική που αφορά όχι μόνο τον μαθητικό πληθυσμό αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους στην διαδικασία της μάθησης (Στασινός, 2020). Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, καθώς και οι μαθητές είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων αυτών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, επιδρούν στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (Arun et al., 2018).

Η επιτυχία ή μη της συμπερίληψης εξαρτάται από έναν μεγάλο αριθμό μεταβλητών. Μία από αυτές τις μεταβλητές, και ίσως η πιο σημαντική, είναι ο ρόλος των γονέων (Arun et al., 2018). Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο βοηθάει στην συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα ωφελεί το έργο των εκπαιδευτικών (Berkowitz et al., 2017). Αυτό σημαίνει πως τόσο οι οικογένειες των μαθητών/ριών με ε.ε.α./α, όσο και οι οικογένειες των μαθητών/ριών τυπικής ανάπτυξης καλούνται να αναρωτηθούν αν και κατά πόσο θα διαμορφώσουν μια στάση απέναντι στην συμπερίληψη. Εάν και οι περισσότεροι γονείς παιδιών που δεν έχουν διαγνωστεί με κάποια ε.ε.α./α. πιστεύουν ότι τα παιδιά τους μπορούν να ωφεληθούν τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά από την συμπερίληψη, εντούτοις η έρευνα είναι αρκετά περιορισμένη και ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο (Kalyva et al., 2007). Αυτή η έλλειψη έρευνας για το αντικείμενο, μπορεί να οφείλεται στο ότι η συμπερίληψη αντιμετωπίζεται συνήθως ως μια πρακτική σχετική αποκλειστικά και μόνο με τις ανάγκες των παιδιών με ε.ε.α./α.

Οι γονείς αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (van Hagt, 2017). Σηματοδοτούν πρότυπα για τα παιδιά τους και οι συμπεριφορές τους μπορούν να μεταφερθούν σε αυτά (De Boer et al., 2010). Όταν οι γονείς δεν αποδέχονται την συμπερίληψη, τότε ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά και τη στάση του δικού τους παιδιού, η

οποία θα έχει αντίκτυπο στις σχέσεις με τα ΑμεΑ και επομένως στην εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης (Borota et al., 2020). Οι αρνητικές στάσεις των γονέων απέναντι στη συμπερίληψη μπορεί επίσης να αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν στην πραγματοποίηση της πρακτικής της συμπερίληψης (De Boer et al., 2012a). Στη χώρα μας, οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών φαίνεται να κρατούν ουδέτερες στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη εκφράζοντας ανησυχίες και φόβους για πιθανές αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά τους. Το γεγονός αυτό μπορεί να είναι αποτέλεσμα της έλλειψης γνώσεων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, αφού στην Ελλάδα, η συμπερίληψη είναι νέα και τώρα αρχίζει να αναδύεται ως επίσημη πολιτική πρακτική (Kalyva et al., 2007).

Στο τρέχον στάδιο της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης, έχει αναδειχθεί πλήρως η συνειδητοποίηση ότι κάθε άτομο έχει ένα συγκεκριμένο σύνολο δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένου αυτού της εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από σωματικές, ψυχολογικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές και κανένας δεν μπορεί να το παραβιάσει ή ακόμα και να το περιορίσει (Shyman, 2015). Οι πιο πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές/ριες με ε.ε.α./α. έχουν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες να υποστούν σχολικό εκφοβισμό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, κι από τη στιγμή που αυτοί οι μαθητές εισέρχονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα γενικά σχολεία, θα πρέπει να υπάρχει πρόληψη και ουσιαστική παρέμβαση στο κοινωνικό αυτό φαινόμενο (Rose & Cage, 2017). Από την μία πλευρά υπάρχουν θετικές εξελίξεις για την παρεχόμενη εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία στη χώρα μας, αλλά από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχει ένας ενιαίος στρατηγικός σχεδιασμός με σαφή μέτρα (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2019).

Πολυετείς έρευνες στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας, έχουν δείξει ότι οι στάσεις είναι σημαντικές για την κατανόηση του πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο και πώς συμπεριφέρονται σε αυτόν (Wolf et al., 2020). Σύμφωνα με το APA(χ.χ) η στάση ορίζεται ως: *«μια γενική και διαρκής αξιολόγηση ενός προσώπου, αντικειμένου, θέματος, ομάδας ή έννοιας σε μια κλίμακα η οποία κυμαίνεται από αρνητική ως θετική. Παρέχουν σύντομες αξιολογήσεις των αντικειμένων και συχνά πηγάζουν από συγκεκριμένα συναισθήματα, πεποιθήσεις και προηγούμενες συμπεριφορές σχετικές με αυτά»*. Σχετικά με την μελέτη των δομικών στοιχείων των στάσεων, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στην υιοθέτηση του μοντέλου των τριών συνιστωσών (γνωστικό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό), γνωστό ως “ABC model” (Eagly & Chaiken, 1993). Στο μοντέλο ABC, το γνωστικό στοιχείο αντικατοπτρίζει τις πεποιθήσεις και τις γνώσεις ενός ατόμου για το αντικείμενο της στάσης, το συναισθηματικό αντικατοπτρίζει τα συναισθήματά του, και το συμπεριφορικό στοιχείο αντανακλά τις συμπεριφορικές προθέσεις

του προς αυτό (Jain, 2014). Η ενσωμάτωση αυτών των τριών στοιχείων στην παρούσα έρευνα θα παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των στάσεων των γονέων σχετικά με τη συμπερίληψη.

Αν και υπάρχουν ενδείξεις ότι οι στάσεις των γονέων διαμορφώνονται από δημογραφικά στοιχεία, πολλαπλές εμπειρίες, και κοινωνικό-πολιτισμικούς παράγοντες (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2013), η εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση φανέρωσε μια μεγάλη σειρά μεταβλητών οι οποίες έχουν συσχετιστεί με τις στάσεις των γονέων απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών/ριών με ε.ε.α./α (Albuquerque et al., 2018· De Boer et al., 2014· Kalyva et al., 2007· Κολοβού, 2018· Lindblom et al., 2020· Tafa & Manolitsis, 2003). Οι γονείς των τυπικών παιδιών, φαίνεται να είναι λιγότερο θετικοί στην συμπερίληψη μαθητών/ριών με συμπεριφορικά προβλήματα, γεγονός που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της στα παιδιά με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ. Οι μαθητές αυτοί παραμένουν μια από τις πιο κοινωνικά αποκλεισμένες και ευάλωτες ομάδες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι αρνητικές συμπεριφορές και τα στερεότυπα μπορεί να εμποδίσουν τη συμπερίληψή τους. Έρευνες μεγάλης κλίμακας έχουν προτείνει ότι τα στερεότυπα και οι στάσεις προκαλούν διαφορετικές προσδοκίες και κρίσεις, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τις (κοινωνικές) συμπεριφορές (Krischler et al., 2018).

Η UNESCO (2020b) αναφέρει ότι η θετική στάση των γονέων ως προς την συμπερίληψη είναι πιο πιθανή όταν οι κοινωνικοί κανόνες υποστηρίζουν τέτοιες στάσεις. Όταν οι πρακτικές συμπερίληψης κανονικοποιούνται και υποστηρίζονται από την κοινωνία, οι γονείς είναι πιο πιθανό να αγκαλιάσουν και να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη για τα παιδιά τους (Oroku et al., 2019). Ως άτομα μιας κουλτούρας που δίνει έμφαση στις υποχρεώσεις μας προς τις κοινωνικές ομάδες, η αξιακή κρίση των γονέων σε ζητήματα σχετικά με την συμπερίληψη επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις που έχουν τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lui et al., 2015). Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί, μία επιπλέον μεταβλητή που φαίνεται να έχει αντίκτυπο σε διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης, αυτή του συναισθηματικού διομαδικού άγχους (Lindblom et al., 2020·Stephan, 2014). Ωστόσο, η άμεση επίδραση του συναισθηματικού διομαδικού άγχους στις στάσεις των γονέων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν έχει μελετηθεί εκτενώς. Αυτό αποτελεί ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας που θα κληθούμε να απαντήσουμε.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων γονέων μαθητών/ριών τυπικής ανάπτυξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς



την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ στα γενικά σχολεία. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει η έρευνα, αφορούν τις στάσεις των γονέων, την πιθανή επιρροή των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος, την ανάλυση προβλεπτικών παραγόντων (κοινωνικές νόρμες, στερεοτυπικές αντιλήψεις ικανότητας και ζεστασιάς, συναισθηματικό διομαδικό άγχος) που μπορούν να σχετιστούν με την διαμόρφωση των στάσεων και τέλος επιχειρείται να γίνει σύγκριση των στάσεων μεταξύ των δύο τύπων αναπηρίας. Έναυσμα για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί τόσο το προσωπικό μου ενδιαφέρον όσο και τα ερευνητικά ερωτήματα που καλούμαι να προσεγγίσω, παρέχοντας όσο το δυνατόν αντικειμενικότερα στοιχεία.

Πιο αναλυτικά, η διάρθρωση της εργασίας έχει ως εξής: στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων ε.ε.α./α., ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναπτύσσεται η έννοια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, οι προϋποθέσεις της, τα εμπόδια που αντιμετωπίζει, ενώ αναφέρονται εκτενώς τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Όλα αυτά γίνονται με έμφαση στην Ελλάδα, και επιπλέον παρατίθενται τα στοιχεία που διαθέτουμε από έρευνες σχετικά με την συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία σχετίζεται άμεσα με το αντικείμενο της παρούσας μελέτης και αφορά τις στάσεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την συμπερίληψη καθώς επίσης και τους παράγοντες που τις διαμορφώνουν ή/και επηρεάζουν. Ύστερα, παρατίθεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας και τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων. Δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε φυσικά, την ερμηνεία και συζήτηση των ευρημάτων, τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες αλλά και τους περιορισμούς της έρευνας. Ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα με τα χρησιμοποιημένα ερωτηματολόγια.

# Κεφάλαιο 1. Μαθητές/ριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες

Σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, μαθητές/ριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (εφεξής ε.ε.α./α.) θεωρούνται όσοι/ες: *«για ολόκληρο ή ορισμένο διάστημα της σχολικής ζωής τους παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης, λόγω γνωστικών, αναπτυξιακών, νοητικών, (νεύρο)ψυχικών και αισθητηριακών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν την ομαλή ένταξη τους στο σχολικό πλαίσιο»*. Πιο συγκεκριμένα, συγκαταλέγονται οι μαθητές/ριες με: νοητική αναπηρία, αισθητηριακές διαταραχές όρασης και ακοής, κινητική αναπηρία, χρόνιες παθήσεις, διαταραχές λόγου-ομιλίας, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ανεπτυγμένες νοητικές ικανότητες και χαρίσματα, πολλαπλές αναπηρίες, σύνθετες γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές δυσκολίες λόγω ενδοοικογενειακής βίας ή γονικής παραμέλησης.

## 1.1 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας στην τελευταία διεθνή ταξινόμηση των νοσημάτων ICD-11 (2023), χρησιμοποιεί τον όρο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (εφεξής ΔΑΦ) για να δηλώσει: *«επίμονα ελλείμματα στην ικανότητα έναρξης και διατήρησης αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, και μια σειρά περιορισμένων, επαναλαμβανόμενων και άκαμπτων προτύπων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων»*. Η διατύπωση του ορισμού από το ICD-11 συμπίπτει με αυτόν του DSM-5 (*«η ΔΑΦ χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα σε δύο κύριους τομείς: την κοινωνική επικοινωνία/κοινωνική αλληλεπίδραση, και τις περιορισμένες, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές»*). Πλέον, υπάρχουν τρία επίπεδα σοβαρότητας τα οποία έχουν αναγνωριστεί επίσημα από την Αμερικανική Ένωση Ψυχιάτρων (2013) στο διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο DSM-5, υποδεικνύοντας το επίπεδο υποστήριξης που μπορεί να χρειαστεί το άτομο. Αυτά τα επίπεδα είναι:

Επίπεδο 1-Απαιτείται υποστήριξη: Θεωρείται η πιο ήπια μορφή αυτισμού («υψηλή λειτουργικότητα» ή παλαιότερα γνωστή ως σύνδρομο Asperger) και εμφανίζονται κυρίως δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις δεξιότητες οργάνωσης και σχεδιασμού. Επίπεδο 2-Απαιτείται ουσιαστική υποστήριξη: σε αυτό το επίπεδο οι δυσκολίες είναι πιο εμφανείς και επίμονες στην επικοινωνία και τις κοινωνικές σχέσεις. Επίσης υπάρχουν

επαναλαμβανόμενες/στερεοτυπικές συμπεριφορές και δυσκολίες προσαρμογής ειδικά σε αλλαγές προγράμματος.

Επίπεδο 3-Απαιτείται πολύ ουσιαστική υποστήριξη: χαρακτηρίζεται από περιορισμένη ικανότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και θεωρείται η πιο βαριά μορφή.

Σύμφωνα με την πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση των Zeidan et al. (2022), αυτή η νευροαναπτυξιακή διαταραχή επηρεάζει περίπου 1 στα 100 παιδιά παγκοσμίως, με τον βαθμό της σοβαρότητας, τη συχνότητα και την ένταση αυτών των χαρακτηριστικών να ποικίλουν ανά παιδί. Ο Στασινός (2020) επισημαίνει πως η ΔΑΦ αποτελείται από μια σειρά ειδικών συμπεριφορικών χαρακτηριστικών όπως η έντονη κοινωνική απομόνωση, η εμμονή στην ρουτίνα, στερεοτυπική συμπεριφορά, το έλλειμμα σε φαντασία και οι αισθητηριακές δυσκολίες. Δεν υπάρχει ακόμη ξεκάθαρη κατανόηση της αιτιώδους συνάφειας του αυτισμού, ή γιατί, χρόνο με το χρόνο, τα παγκόσμια ποσοστά επικράτησης συνεχίζουν να αυξάνονται (Ravet, 2011). Τα δύο κύρια συστήματα ταξινόμησης, DSM-5 και ICD-11, τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση ψυχικών διαταραχών, παρουσιάζουν κάποιες διαφορές στα διαγνωστικά τους κριτήρια, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε επιπτώσεις στην κλινική αξιολόγηση και διάγνωση του αυτισμού.

Αρχικά, το ICD-11 αναγνωρίζει ότι τα συμπτώματα της ΔΑΦ μπορεί να εκδηλωθούν σε οποιαδήποτε ηλικία, ακόμη και αργότερα στη ζωή, όταν οι κοινωνικές απαιτήσεις υπερβαίνουν τις ικανότητες. Αντίθετα, στο DSM-5 τονίζεται ότι τα συμπτώματα πρέπει να έχουν κάνει την εμφάνισή τους κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Επίσης, το DSM-5 χρησιμοποιεί τρία επίπεδα σοβαρότητας της διαταραχής τα οποία διαμορφώνονται με βάση την υποστήριξη που θα χρειαστεί το άτομο με ΔΑΦ, σε αντίθεση με το ICD-11 το οποίο δεν διαιρεί την διαταραχή σε υποτύπους. Επιπλέον, το ICD-11 παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία στους κλινικούς ιατρούς στη διάγνωση της ΔΑΦ, καθώς δεν απαιτεί συγκεκριμένο αριθμό ή συνδυασμό χαρακτηριστικών στα διαγνωστικά κριτήρια σε αντίθεση με το DSM-V το οποίο απαιτεί συγκεκριμένο αριθμό από τους δύο βασικούς τομείς. Τέλος, το ICD-11 παρέχει πολύ λεπτομερείς οδηγίες για τη διάκριση μεταξύ ΔΑΦ και άλλων διαταραχών (π.χ. νοητική αναπηρία, ΔΕΠ-Υ), ενώ το DSM-5 απλώς αναγνωρίζει ότι η ΔΑΦ παρουσιάζει πολύ συχνά συν νοσηρότητα με άλλες διαταραχές (Greaves-Lord et al., 2022).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που τα κριτήρια DSM-5 και ICD-11 για τη ΔΑΦ έχουν κάποιες μικρές διαφορές, μοιράζονται περισσότερα κοινά στοιχεία και στοχεύουν στην καταγραφή των πιο σημαντικών συμπτωμάτων. Είναι, επομένως, ευθύνη του κάθε ιατρού να

συγκεντρώνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να τον οδηγήσουν σε μια ασφαλή διάγνωση.

## **1.2 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)**

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), στο DSM-5 της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (2013) και στο ICD-11 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2022), ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία των νευροαναπτυξιακών διαταραχών. Αυτό αποδεικνύει ότι από την έναρξη της διαταραχής παρατηρούνται σημαντικές δυσκολίες στην λειτουργικότητα του ατόμου, καθώς και συννοσηρότητα με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές. Επίσης, υποδηλώνεται η επικράτηση των συμπτωμάτων καθόλη τη διάρκεια ανάπτυξης του ατόμου (Reed et al., 2019). Τα πιο πρόσφατα δεδομένα από εκτεταμένη έρευνα για τον επιπολασμό της ΔΕΠ-Υ, αναφέρουν επικράτηση της διαταραχής στο 5,9% του παιδικού πληθυσμού (Πεχλιβανίδης & Παπανικολάου, 2022). Συγχρόνως, έχει καταγραφεί ένα υψηλό ποσοστό συννοσηρότητας της ΔΕΠ-Υ με διαταραχές άγχους, μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, το οποίο καθιστά ολοένα και συχνότερη την φοίτηση τους στα γενικά σχολεία (Gnanavel et al., 2019).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας στην πιο πρόσφατη διεθνή ταξινόμηση των νοσημάτων ICD-11 (2023), καθώς και η Αμερικανική Ένωση Ψυχιάτρων στο DSM-5 (2013) χρησιμοποιούν τον όρο ΔΕΠ-Υ για να χαρακτηρίσουν: *«την επίμονη παρουσία συμπτωμάτων ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, για χρονικό διάστημα τουλάχιστον 6 μηνών, η οποία είναι παρούσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα (π.χ. σχολείο, σπίτι, εργασία) και επιδρά αρνητικά στην ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική λειτουργικότητα/ανάπτυξη του ατόμου»*. Τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα πριν από την ηλικία των 12 ετών και για χρονικό διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών. Επιπλέον, τα συμπτώματα θα πρέπει να μην συμβαδίζουν με το νοητικό και αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου καθώς και να προκαλούν έντονες δυσκολίες στην καθημερινότητά του.

Η διατύπωση των χαρακτηριστικών της ΔΕΠ-Υ μεταξύ του DSM-5(2013) και του ICD-11(2023) παρουσιάζει τρεις σημαντικές διαφορές (Gomez et al., 2023): Πρώτον, ο αριθμός των διαγνωστικών κριτηρίων για τα συμπτώματα διαφέρει (το DSM-5 υποδεικνύει εννέα συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής και εννέα παρορμητικότητας/υπερκινητικότητας έναντι του ICD-11 το οποίο υποδεικνύει έντεκα). Αυτό σημαίνει ότι το ICD-11 περιλαμβάνει πιο συγκεκριμένα συμπτώματα για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με το DSM-5. Δεύτερον, η σαφήνεια και η διατύπωση των διαγνωστικών κατωτάτων ορίων είναι διαφορετικές. Το

DSM-5 καθορίζει ρητά τα διαγνωστικά κριτήρια για τον αριθμό των συμπτωμάτων στους τομείς της ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας. Αντίθετα, το ICD-11 δεν παρέχει σαφή διαγνωστικά κατώτατα όρια για τον αριθμό των συμπτωμάτων σε αυτούς τους τομείς. Αυτή η διαφορά στη σαφήνεια ενδέχεται να επηρεάσει την έγκαιρη διάγνωση της ΔΕΠΥ. Η τελευταία διαφορά έγκειται στον τρόπο με τον οποίο το ICD-11 διαχωρίζει τα συμπτώματα υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας σε υπό διαστάσεις. Συνολικά, αυτές οι διαφορές στην διατύπωση των διαγνωστικών κριτηρίων της ΔΕΠ-Υ μεταξύ του DSM- και ICD-11 έχουν πιθανές επιπτώσεις στην κλινική πρακτική και την έρευνα. Οι κλινικοί γιατροί και οι ερευνητές θα πρέπει να γνωρίζουν αυτές τις διαφορές κατά τη διάγνωση και μελέτη της ΔΕΠΥ σε διαφορετικούς πληθυσμούς και περιβάλλοντα.

Η Αμερικανική Ένωση Ψυχιάτρων (2013) υποδεικνύει τρεις υποτύπους ΔΕΠ-Υ ανάλογα με το είδος των συμπτωμάτων:

1. με προεξάρχοντα την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα, κατά την οποία τα συμπτώματα της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας είναι πιο έντονα από την ελλειμματική προσοχή, για χρονικό διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτόν τον υποτύπο, εμφανίζουν έντονη κινητική δραστηριότητα (δυσκολεύονται να μείνουν καθιστοί για ώρα, έντονες κινήσεις σε χέρια-πόδια) και παρορμητικότητα (δυσκολία στην αναμονή σειράς, διακόπτουν τους άλλους) δυσανάλογη με το αναμενόμενο.
2. με προεξάρχοντα την ελλειμματική προσοχή, στην οποία τα συμπτώματα της ελλειμματικής προσοχής είναι πιο έντονα σε σύγκριση με την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα. Σε αυτόν τον υποτύπο παρατηρούνται σημαντικές δυσκολίες στη διατήρηση της προσοχής, στην οργάνωση και στην ανταπόκριση/παρακολούθηση εργασιών. Με άλλα λόγια, τα άτομα φαίνεται να έχουν δυσκολία να οργανώσουν δραστηριότητες, ξεχνούν εύκολα, συχνά χάνουν αντικείμενα, κάνουν απρόσεκτα λάθη και τέλος, τείνουν να αποφεύγουν δραστηριότητες που απαιτούν πνευματική προσπάθεια.
3. ΔΕΠ-Υ Συνδυαστικός τύπος, κατά τον οποίο η έλλειψη προσοχής και η υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα απαντώνται στον ίδιο βαθμό.

## Κεφάλαιο 2. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

### 2.1 Ιστορική αναδρομή

Στην Ελλάδα, για αρκετά χρόνια, η αναπηρία που έφεραν κάποιοι/ες μαθητές/ριες αποτελούσε αιτία περιθωριοποίησης και μη ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έννοια της συμπερίληψης στην χώρα μας προήλθε από μία προσπάθεια να υιοθετηθούν ευρωπαϊκές πρακτικές που υπήρχαν προηγουμένως σε άλλες χώρες στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος αυτός συναντάται ως «ενταξιακή εκπαίδευση» ή «ένταξη» ή «συνεκπαίδευση». Την τελευταία δεκαετία, ο όρος «συμπερίληψη», έχει αντικαταστήσει τους παραπάνω όρους, καθώς συνιστά την εννοιολογική τους εξέλιξη και εφεξής αυτός θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα εργασία.

Ήδη από το 1983-84 το Υπουργείο Παιδείας, ξεκίνησε να προωθεί την πρακτικής της συνεκπαίδευσης, μέσω της λειτουργίας ειδικών τάξεων (τα σημερινά Τ.Ε) μέσα στα γενικά σχολεία (Παπαπέτρου κ.α., 2013). Η ουσιαστική απαρχή της συμπερίληψης στην χώρα μας έγινε με τον Ν. 2817/2000, όπου επετράπη η είσοδος των μαθητών με ε.ε.α./α. στο γενικό σχολείο. Με τον Ν.3699/2008 ψηφίζεται το τελευταίο μέχρι σήμερα νομοθετικό πλαίσιο στην ειδική αγωγή, το οποίο ουσιαστικά αναδιατυπώνει τους σκοπούς της εκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α./α. μέσω σημαντικών τροποποιήσεων και βελτιώσεων, καθώς τότε θεσπίστηκε και ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, η φοίτηση αυτών των μαθητών/ριών δύναται να πραγματοποιηθεί με τους εξής τρόπους (Πολυχρονοπούλου, 2012):

- 1) στην σχολική τάξη χωρίς κάποια ειδική βοήθεια (μόνο από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης), υπό την προϋπόθεση ότι ο/η μαθητής/ρια παρουσιάζει ήπιες μαθησιακές δυσκολίες
- 2) στο γενικό σχολείο υποστηριζόμενος από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης
- 3) σε κατάλληλα διαμορφωμένο τμήμα ένταξης (Τ.Ε) το οποίο λειτουργεί εντός του γενικού σχολείου

Ωστόσο, αν οι ε.ε.α./α. που παρουσιάζει ο/η μαθητής/ρια καθιστούν δυσχερή την φοίτηση του/της με τους τρεις παραπάνω τρόπους, τότε ο/η μαθητής/ρια δύναται να εκπαιδευτεί:

- 1) σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)

- 2) σε τμήματα ή σχολεία που λειτουργούν αυτοτελώς ή ως συμπληρώματα άλλων σε κέντρα αποκατάστασης, νοσοκομεία, ιδρύματα, ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης σε Μονάδες Ψυχικής Υγείας, υπό την προϋπόθεση ότι σε αυτά μένουν παιδιά με ε.ε.α./α. σχολικής ηλικίας
- 3) με κατ' οίκον διδασκαλία για μαθητές/ριες με σοβαρές αναπηρίες οι οποίες δεν επιτρέπουν την μετακίνησή τους στο σχολείο.

Ο πιο πρόσφατος νόμος του ελληνικού κράτους Ν.4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) ορίζει την συμπεριληπτική/ένταξιακή εκπαίδευση ως: *«η εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία συνεκτιμά τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αποσκοπεί στην άρση των φραγμών στη μάθηση και στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα όλων των μαθητών.»*. Επισημαίνεται ότι η απόφαση της τοποθέτησης των μαθητών/ριών με ε.ε.α./α. στο ανάλογο εκπαιδευτικό πλαίσιο, είναι αποκλειστική ευθύνη των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ). Εάν οι γονείς/κηδεμόνες του/της μαθητή/ριας διαφωνούν με την έκθεση του ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. τότε, η Ε.Δ.Υ (Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης) αποφασίζει, της οποίας η απόφαση είναι οριστική.

Σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.) (2021), το 2018 υπήρξαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα στατιστικά δεδομένα για την φοίτηση των μαθητών με αναπηρία, ενώ τρία χρόνια μετά δημοσιεύθηκαν τα τελευταία δεδομένα έως σήμερα. Σύμφωνα με αυτά, το σχ. έτος 19-20 οι μαθητές/ριες με ε.ε.α./α., που φοιτούσαν στην γενική και ειδική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ήταν 101.683 (7% του γενικού μαθητικού πληθυσμού), ενώ το 88% εξ αυτών φοιτούσαν σε γενικά σχολεία. Το 42,1% υποστηρίζονταν στο τμήμα ένταξης ενώ αντίστοιχο ποσοστό (41,2%) λάμβανε υποστήριξη μόνο από τον δάσκαλο της τάξης και το 10,7% αυτών των μαθητών είχαν λάβει έγκριση για Παράλληλη Στήριξη. Τέλος, από τους 45.362 μαθητές με ε.ε.α./α. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι 41.110 φοιτούσαν σε γενικό σχολείο ενώ οι υπόλοιποι σε ΣΜΕΑΕ. Το σχ. έτος 2020-21, οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν αύξηση (από 477 σε 515), ενώ η επικρατέστερη ε.ε.α./α. των εγγεγραμμένων μαθητών ήταν η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε ποσοστό 33,5% (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2022).

## **2.2. Ενσωμάτωση-Ένταξη-Συμπερίληψη: Εννοιολογικές διευκρινήσεις**

Τα τελευταία χρόνια, η χρήση του όρου «συμπερίληψη» στην ερευνητική κοινότητα, έχει κυριαρχήσει έναντι των όρων «ενσωμάτωση» και «ένταξη». Όπως τονίζει ο Στασινός (2020), ο όρος «ένταξη» ταυτίζεται με τον όρο «φυσική παρουσία» των μαθητών/ριών με ε.ε.α./α. στη

γενική εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι δεν απαιτείται κάποια ειδική διαχείριση από το σχολείο. Αντίστοιχα, ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την όσο το δυνατόν καταλληλότερη παροχή εκπαιδευτικών στρατηγικών σε μαθητές/ριες με δυσκολίες δίπλα στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη. Η διαφορά σε αυτούς τους δύο όρους, είναι ότι στην ένταξη ο μαθητής με ε.ε.α./α. δεν έχει φτάσει ακόμα στο επίπεδο να έχει την ικανότητα να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του, σε αντίθεση με την ενσωμάτωση η οποία περιέχει αυτό το χαρακτηριστικό (Σαριγκουλέ, 2018).

Η Παγκόσμια Διάσκεψη του 1994 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας, κάλεσε τις κυβερνήσεις να υποστηρίξουν και να δώσουν προτεραιότητα στην πρακτική της συμπερίληψης καθώς και να συνεργαστούν ώστε να επεκτείνουν την υλοποίησή της (Florian, 2019). Η πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών έχει αναγνωρίσει την συμπερίληψη σαν ένα μέσο για την κατοχύρωση ίσων δικαιωμάτων προς όλους αλλά η εφαρμογή της ποικίλλει ανά χώρα (Haug, 2017). Σύμφωνα με την UNESCO (2009), η συμπερίληψη ορίζεται ως: *«μια διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να προσεγγίζει όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, αναπηρίας, κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, θεωρώντας πως η εκπαίδευση αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και συνιστά τη βάση για μία πιο ισότιμη και δίκαιη κοινωνία.»*

Σταδιακά από την δεκαετία του 1990, αναδύθηκε η ιδέα της δημιουργίας ενός σχολείου για το σύνολο των μαθητών, ως αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης πως αφενός μεν η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων και αφετέρου της οικοδόμησης κοινωνιών χωρίς ανισότητες (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, 2019). Η συμπερίληψη αποτελεί την πιο σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση καθώς έχει ως αφετηρία ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορισμένων μαθητών αποτελούν εμμέσως δυσκολίες που αφορούν όλο το σχολείο. Υποδηλώνει, ουσιαστικά, την αξιοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας όλων των μαθητών σε ένα σχολείο, καθώς η διαχείριση αυτών των ιδιαιτεροτήτων, συμβάλλει στην βοήθεια όλων των εμπλεκόμενων (Πουλπούλογλου, 2019). Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου εκπαιδεύει κατάλληλα το παιδί με ε.ε.α./α. το οποίο με τη σειρά του πρέπει να νιώθει ισότιμο στη κοινωνική ομάδα της τάξης του σχολείου (Στασινός, 2020).

Όσον αφορά την ειδοποιό διαφορά της συμπερίληψης και της ένταξης, αυτή εντοπίζεται στο γεγονός ότι η συμπερίληψη αναφέρεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό ενώ η δεύτερη, αφορά μόνο τα παιδιά με ε.ε.α./α. με έντονο το στοιχείο της διαφοροποίησης (Στασινός, 2020). Ουσιαστικά, ο όρος συμπερίληψη διευρύνει την «ένταξη» αφού δεν είναι πια στόχος, αλλά



αποτελεί το μέσο για κοινωνικές αλλαγές, για τον περιορισμό των προκαταλήψεων, την επανεξέταση των εκπαιδευτικών στόχων, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τέλος, την συνεχή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016).

Επομένως, καταλαβαίνουμε πως η συμπερίληψη δεν αποτελεί μόνο μια απλή αλλαγή στη φοίτηση των μαθητών/ριών στα σχολεία, αλλά μία φιλοσοφία που διέπει όλη την διαδικασία της εκπαίδευσης μέσω της αναθεώρησης της κουλτούρας σχετικά με τα ζητήματα της διαφορετικότητας. Άλλωστε, η έννοια της συμπερίληψης συνδέεται άμεσα και περιλαμβάνει μεγάλο εύρος κοινωνικών ζητημάτων, όπως είναι τα θέματα ρατσισμού και ισότητας (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

### **2.3 Εμπόδια και προϋποθέσεις εφαρμογής της συμπερίληψης**

Το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα ελκυστικό. Ωστόσο, θα ήταν παράλογο αν θεωρούσαμε πως πρόκειται για μία εύκολη υπόθεση καθώς η επίτευξη της αποτελεί έντονη πρόκληση παγκοσμίως σε επίπεδο χρηματοδότησης, νομοθεσίας, εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής εφαρμογής (Παπαέτρου, κ.α., 2013). Η επιτυχής σύνδεση περιβαλλοντικών, εκπαιδευτικών, διδακτικών και κοινωνικών παραγόντων αποτελεί την βάση για μία αποτελεσματική συμπεριληπτική εκπαίδευση (Forlin et al., 2015). Στο ελληνικό σύστημα, η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης προϋποθέτει δύο βασικά ζητήματα: πρώτον, την χρήση ενός σαφούς θεωρητικού υποβάθρου το οποίο θα διατυπώνει ξεκάθαρα τους σκοπούς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και δεύτερον, την εφαρμογή έγκυρων διδακτικών μεθόδων (Αγαλιώτης, 2013).

Στην Ελλάδα, παρότι όπως αναφέρθηκε προηγουμένως υπάρχει μία υποστηρικτική νομοθεσία, η εφαρμογή της συμπερίληψης συνεχίζει να έρχεται αντιμέτωπη με σημαντικά εμπόδια (Fyssa et al., 2014). Αυτά τα εμπόδια είναι συχνά πολύπλευρα και μπορεί να περιλαμβάνουν τόσο φυσικούς όσο και μη φυσικούς παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης. Φαίνεται ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που συνεχίζουν να υπάρχουν απέναντι στην αναπηρία, και τα οποία ενστερνίζονται εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς, επηρεάζουν την επιτυχία της συμπερίληψης (Soulis et al., 2016· Χριστίδου & Χριστίδου, 2018). Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειονότητα των Ελλήνων γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης στην πρόσφατη έρευνα των Vlachou et al. (2016) δεν είχε ξανά ακούσει την λέξη “συμπερίληψη” ή δεν γνώριζε επακριβώς τι σημαίνει.

Πολλοί Έλληνες ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα Τ.Ε αποτελούν τον «καιάδα» των τυπικών σχολείων, και μέσω της Παράλληλης στήριξης ο/η μαθητής/ρια μπορεί να στιγματοποιηθεί και να απομονωθεί (Σαββάκης & Μοσχίδου, 2018). Αυτό συμβαίνει λόγω της στρεβλής νοοτροπίας ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης αποτελεί έναν προσωπικό βοηθό, γεγονός το οποίο ενισχύεται όταν η Παράλληλη Στήριξη παρέχεται για ελάχιστες διδακτικές ώρες ενώ σε πολλές περιπτώσεις, η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών γίνεται αρκετά αργότερα της έναρξης του σχολικού έτους. Τέλος, τα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, με την υποστελέχωσή τους, καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη την πρώιμη αξιολόγηση και επομένως την σωστή τοποθέτηση των παιδιών στο κατάλληλο πλαίσιο (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2021).

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος σπουδών που να προσαρμόζεται σε διαφορετικές μαθησιακές μπορεί να είναι δύσκολος αλλά συνάμα απαραίτητος. Η συμπερίληψη προϋποθέτει τροποποιήσεις στις μεθόδους διδασκαλίας, το υλικό και τις αξιολογήσεις (Mantzikos & Lappa, 2023). Τα τελευταία χρόνια κατακρίνεται σφοδρώς από τους ερευνητές, η επιμονή που δείχνει το κράτος μας στην ξεχωριστή νομοθέτηση για την γενική και την ειδική αγωγή, το οποίο θεωρούν ότι αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Κάποιοι/ες από αυτούς/ές, τους/τις μαθητές/ριες υποστηρίζονται είτε με παράλληλη στήριξη είτε στο τμήμα ένταξης, εφόσον λειτουργεί, ενώ ένα μικρό αλλά όχι ασήμαντο ποσοστό εξ αυτών φοιτά στα ειδικά σχολεία, τα οποία αποτελούν την πλέον διαχωριστική δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Παπαδημητρίου, 2023).

Η Genova (2015) στην έρευνα της που διεξήχθη ως μέρος ενός ευρωπαϊκού έργου, τόνισε ότι η Ελλάδα παρουσιάζει πλήθος φυσικών εμποδίων που περιορίζουν την πρόσβαση στη συνεκπαίδευση. Μάλιστα, επέλεξε να μελετήσει την χώρα μας, εξαιτίας των υψηλών ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Αυτά τα φυσικά εμπόδια περιλαμβάνουν απρόσιτα κτίρια, ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας και παλιές εγκαταστάσεις που εμποδίζουν τους μαθητές με αναπηρίες να συμμετέχουν πλήρως σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Ακόμα, στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι θεσμικές πολιτικές και πρακτικές που δεν είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών μπορούν επίσης να εμποδίσουν την συμπερίληψη.

Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ (2011) η ανάπτυξη των πρακτικών της συμπερίληψης πηγάζει από το γεγονός ότι οι μαθητές/ριες ε.ε.α./α. ευδοκimoύν όταν τους παρέχονται, στο μέγιστο βαθμό, οι ίδιες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές/ριες.

Παρόλα αυτά, οι μαθητές αυτοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες όταν εισέρχονται σε γενικά σχολεία το οποίο φυσικά επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Hehir et al., 2016). Οι ανεπάρκειες σε πολιτική και νομική υποστήριξη, η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, η μη εκπαίδευση εκπαιδευτών, τα μη ευέλικτα προγράμματα σπουδών, οι πολιτισμικές στάσεις, οι μειωμένοι πόροι και οι απρόσιτες εγκαταστάσεις αποτελούν τα πιο σημαντικά εμπόδια για την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Schuelka, 2018), τα οποία επισημαίνονται ως σημαντικά εμπόδια και στη χώρα μας (Παπαπέτρου κ.α., 2013)

Στοιχεία που προκύπτουν από έρευνες σε διάφορες χώρες, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν γενικά την συμπερίληψη αλλά αμφισβητούν τη δική τους ικανότητα να την εφαρμόσουν (Chiner & Cardona, 2013). Η πραγματικότητα αυτή, πηγάζει από την έλλειψη πόρων για την κατάρτιση αυτών καθώς και από την ελλιπή συνεργασία μεταξύ αυτών και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Hornby, 2015). Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναφέρουν ότι έχουν περιορισμένο χρόνο για εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας (Saloniita, 2020). Μια πολύ πρόσφατη μελέτη που επικεντρώθηκε στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (Lyra et al., 2023) διαπίστωσε ότι οι φόβοι και η αντίσταση απέναντι στην αναπηρία μπορούν να επηρεάσουν τις διδακτικές πρακτικές σε συμπεριληπτικά σχολεία. Μερικοί εκπαιδευτικοί πιθανόν να μην διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση αλλά και τους πόρους ώστε να υποστηρίξουν με αποτελεσματικό τρόπο τους μαθητές με ε.ε.α./α, προκαλώντας δυσκολίες όσον αφορά την παροχή ίσων εκπαιδευτικών εμπειριών. Ακόμα, η συμπερίληψη απαιτεί επαρκείς πόρους, και υπηρεσίες υποστήριξης για την κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών/ριών. Η ανεπαρκής χρηματοδότηση και η περιορισμένη διαθεσιμότητα βοηθητικού προσωπικού και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μπορεί να εμποδίσουν την εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης (Mantzikos & Lappa, 2023).

Οι Σακελλαρίου κ.α. (2018) επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, προσθέτοντας, πως χρειάζεται να έχουν ενεργή συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου όλοι οι γονείς και εκπαιδευτικοί. Απαιτείται, λοιπόν, από δασκάλους και διευθυντές να κατανοήσουν καλύτερα τις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών μέσω της χρήσης πολλαπλών μέσων-υλικών, πολλαπλών τρόπων για ενασχόληση και πολλαπλές αναπαραστάσεις του προγράμματος σπουδών (Hehir et al., 2016· Στασινός, 2020). Τέλος, υποστηρίζεται ότι οι πεποιθήσεις και οι στάσεις που διατηρούν γονείς και εκπαιδευτικοί προς την συμπερίληψη, επηρεάζουν σαφώς την ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ζωή όλων των μαθητών της σχολικής τάξης (Καραμήνας κ.α., 2020) και είναι εξαιρετικής σημασίας να διερευνηθούν.

Στην Ελλάδα, οι απαιτήσεις για τη συμπερίληψη συνεπάγονται μια σειρά προσπαθειών έτσι ώστε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητες ή το υπόβαθρό τους να έχουν ίση πρόσβαση σε μία ποιοτική εκπαίδευση. Για να αντιμετωπιστούν αυτά τα εμπόδια, απαιτείται μια συνολική προσέγγιση που περιλαμβάνει αλλαγή των κοινωνικών στάσεων, παροχή κατάλληλης κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, διάθεση επαρκών πόρων, προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Οι προσπάθειες για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος θα πρέπει να καθοδηγούνται από τις αρχές του σεβασμού, της αποδοχής, της αλληλεγγύης και της κατανόησης. Για το λόγο αυτό, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία να φτιάξουν περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία προάγουν τη χρήση μεθόδων για την βοήθεια όλων με ή χωρίς αναπηρία (Λάππα & Μαντζίκος, 2018).

## **2.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης**

Παρά το θετικό πρόσημο που λαμβάνει η έννοια της συμπερίληψης, όταν πρόκειται να υλοποιηθεί, εμφανίζει εμπόδια, όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως, τα οποία θέτουν τα οφέλη της υπό κρίση (Gal, 2010). Μία συμπεριληπτική προσέγγιση έχει ευελιξία και χρειάζεται να προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών/ριών έτσι ώστε όλοι να επωφελούνται από ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο ποιοτικής εκπαίδευσης (Ε.Σ.Α.μεΑ., 2019). Οι γνώμες των ερευνητών σχετικά με την ωφέλεια ή μη της συμπερίληψης, δίστανται αλλά την τελευταία δεκαετία η άποψη ότι η συμπερίληψη επιφέρει θετικά στοιχεία φαίνεται να επικρατεί (Κασίδης, 2015).

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2018), έχει καταγράψει άφθονα στοιχεία στα οποία φαίνεται πως η συμπερίληψη αυξάνει τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές ικανότητες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως αναπηρίας καθώς προκαλεί αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης του σχολείου με την εφαρμογή νέων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης (Szumski et al., 2017). Με άλλα λόγια, η παρουσία μαθητών/ριών με ε.ε.α./α. στις αίθουσες των γενικών σχολείων, αποτελεί έναυσμα για να ενισχυθεί η παρεχόμενη διδασκαλία από το εκπαιδευτικό προσωπικό που θα ωφελήσει όλους τους μαθητές (Πουλπούλογλου, 2019).

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη, φαίνεται πως αν δεν εφαρμοστεί σωστά τότε θα αποτελέσει την αιτία για μια σειρά από αρνητικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την UNESCO (2020), τονίζεται πως η ταυτόχρονη επιδίωξη πολλών και διαφορετικών στόχων μπορεί να επιφέρει συγκρούσεις και να εμφανιστούν μειονεκτήματα που θα επηρεάσουν όλους τους μαθητές. Η συμπερίληψη

παιδιών με αναπηρία σε σχολεία που δεν θα είναι κατάλληλα προετοιμασμένα, ή δεν θα έχουν λάβει την απαραίτητη υποστήριξη, ενδέχεται να εντείνει αρνητικά συναισθήματα αποκλεισμού και μάλιστα να οδηγήσει σε δράσεις εναντίον των συμπεριληπτικών πρακτικών. Σε κάποια πλαίσια, ή στοχευμένη παροχή βοήθειας μπορεί να ενισχύσει ακούσια τις υπάρχουσες προκαταλήψεις, και να εντείνει τη μειονεκτική θέση των παιδιών με ε.ε.α./α.

Σύμφωνα με τους Hehir et al. (2016), πολλοί εκπαιδευτικοί και γονείς ανησυχούν μήπως οι τροποποιήσεις που απαιτούνται σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο γίνουν εις βάρος των παιδιών χωρίς αναπηρία και εμποδίζουν τη μάθηση τους. Ωστόσο, έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο, έδειξαν ότι στους συμμαθητές των παιδιών με ε.ε.α./α., δεν παρατηρείται καμία επιβράδυνση στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Ρούσου κ.α., 2014). Στην Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης (UNESCO, 2020) τονίζεται πως ο προσεκτικός σχεδιασμός και η παροχή νέων μορφών διδασκαλίας, βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και την αυτοεκτίμηση των υπολοίπων συμμαθητών. Ο Gordon (2013), αναφέρει πως το κοινωνικό όφελος που επιφέρει η συμπερίληψη είναι τόσο σημαντικό όσο και οι ακαδημαϊκές γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές/ριες σε όλη την διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο.

Το βήμα σε μία πραγματική κοινωνία, δηλαδή ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, αποτελεί ένα δύσκολο στάδιο για τα παιδιά με αναπηρία. Όταν εισέρχονται σε γενικές τάξεις, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και μαθητές χωρίς αναπηρία, αποτελούν πρότυπα που βοηθούν στην εκμάθηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Chen et al., 2022). Αυτή η ομάδα μαθητών, θα είναι καλύτερα προετοιμασμένη για την ζωή στην κοινότητα και ταυτόχρονα δε θα γίνονται δέκτες εκφοβισμού και περιθωριοποίησης. Οι «κανονικοί» μαθητές μπορεί να αποτελέσουν παράδειγμα καλής συμπεριφοράς προς τα παιδιά με αναπηρίες, καθώς οι δεύτεροι μαθαίνουν να μειώνουν τυχόν επιθετικές συμπεριφορές και να προσαρμόζονται κατάλληλα. Ακόμα, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με ε.ε.α./α. τα οποία φοιτούν σε συμπεριληπτικές τάξεις, λαμβάνουν περισσότερη υποστήριξη, δημιουργούν φιλίες, και παρουσιάζουν βελτιωμένες δεξιότητες παιχνιδιού σε αντίθεση με τα παιδιά με ε.ε.α./α. που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ (Κασίδης, 2015). Ταυτόχρονα, αποτρέπεται το στίγμα, οι διακρίσεις, και τα στερεότυπα όταν δημιουργείται ένα ενιαίο σχολείο (Mag et al., 2017). Αυτή η ενίσχυση στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αναπηρία οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτονομία και κατ' επέκταση σε ευκολότερη πρόσβαση στο εργασιακό περιβάλλον και στην ευρύτερη κοινωνία (Παπαπέτρου κ.α., 2013).

Οι Chen et.al. (2022), αναφέρουν πως οι απρόσμενες συμπεριφορές των παιδιών με ε.ε.α./α. συχνά σχολιάζονται αρνητικά από τους συμμαθητές τους και αυτό συνεπάγεται απόρριψη. Αυτές οι πράξεις σχολικού εκφοβισμού εξαρτώνται και από τον τύπο αναπηρίας. Έχει υποστηριχθεί ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία έχουν λιγότερο θετικές στάσεις προς τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και αυτισμό από ότι έχουν σε μαθητές/ριες με άλλες μορφές αναπηρίας (Noriko Sakinah, 2019). Επίσης έχει υποστηριχθεί πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να επιφέρει άδικη μεταχείριση των παιδιών στην τάξη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αναρωτιούνται στο γιατί πρέπει εκείνοι να γράφουν περισσότερα ενώ οι μαθητές με ε.ε.α./α. λιγότερα και νιώθουν ότι οι δάσκαλοι δίνουν περισσότερη προσοχή στη δεύτερη ομάδα μαθητών (Margeviča-Grinberga & Šūmane, 2021). Βέβαια πολλές έρευνες έχουν αποδείξει το αντίθετο (Kalyva et al., 2007; Zaragas et al., 2020).

Με την εφαρμογή της συμπερίληψης, ενισχύεται η λεγόμενη “συνεργατική μάθηση” (Sailor 1991 αναφορά Στασινός, 2020), κατά την οποία οι μαθητές χωρίς δυσκολίες υποστηρίζουν γνωστικά τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και επομένως η επανάληψη των γνώσεων συμβάλλει και στη δική τους υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (Σούλης κ.α., 2018). Συγχρόνως, ενισχύονται από τις νέες στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε μία συμπεριληπτική τάξη (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018). Αν σκεφτούμε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης από τα τυπικά παιδιά, τότε οι δεύτεροι, μαθαίνουν να διευρύνουν τους ορίζοντες, να αποκτούν άλλη αίσθηση της διαφορετικότητας, και να προβληματίζονται όσον αφορά τη μάθηση με διαφορετικούς τρόπους (Πουλπούλογλου, 2019).

Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης, οι μαθητές/ριες με ε.ε.α./α. θα δυσκολευτούν να ακολουθήσουν το γρήγορο ρυθμό διδασκαλίας, γεγονός που υποδηλώνει ότι στην πραγματικότητα δεν μαθαίνουν το πρόγραμμα σπουδών (Gilmour, 2018). Σύμφωνα με τον Gal (2010), ενώ τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να συμμετάσχουν σε μαθήματα όπως η ζωγραφική, η φυσική αγωγή, η μουσική κ.τ.λ., τα σχολεία έχουν «θυσιάσει» όλα τα παραπάνω στο βωμό της προετοιμασίας σε γνωστικά θέματα. Τέλος, μέσω της συμπερίληψης, οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α./α. αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό δικαιωμένοι διότι έχουν ενεργή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χριστοφοράκη, 2004).

## **2.5 Συμπερίληψη και Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**

Η συμπερίληψη για τα παιδιά με ΔΑΦ στην Ελλάδα είναι ένας σύνθετος τομέας, όπου έχει γνωρίσει αρκετά αξιοσημείωτα ευρήματα και εξελίξεις ενώ επηρεάζεται από πολλούς και

διαφορετικούς παράγοντες. Ο επιπολασμός της διαταραχής έχει σημειώσει δραματική άνοδο την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας με τον ετήσιο επιπολασμό να υπολογίζεται στο 0,94% το 2021 (Kouznetsov et al., 2023). Η πολυπλοκότητα αυτής της διαταραχής δικαιολογεί ως ένα βαθμό την ύπαρξη αντιφατικών απόψεων για την επιλογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής δομής (Αντωνίου & Κούκουτα, 2013). Μέχρι το 2000, οι μαθητές με ΔΑΦ, διαχωρίζονταν και φοιτούσαν αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία ενώ ουσιαστική πρόοδος υπήρξε το 2008 όπου διαμορφώθηκε το πλαίσιο της παράλληλης στήριξης και η φοίτηση των αυτιστικών παιδιών στα γενικά σχολεία παρουσίασε σημαντική αύξηση.

Η ανάλυση πολλών ερευνών παγκοσμίως υποδηλώνει ότι, ενώ υπάρχουν πολιτικές για την υλοποίηση της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΑΦ στην γενική εκπαίδευση, αυτές οι πολιτικές δεν μετατρέπονται απαραίτητα σε πράξη (Roberts & Simpson, 2016). Τα ευρήματα μελετών που επικεντρώνονται στη μελέτη και στα οφέλη ή μη της συμπερίληψης των παιδιών με αυτισμό ποικίλουν (Ρούσου κ.α., 2016). Το σημαντικότερο όφελος παρατηρείται στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΔ αλλά και των συνομηλίκων τους. Έχει αποδειχθεί ότι, όσο περισσότερη αλληλεπίδραση έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ με τους συμμαθητές τους, τόσο περισσότερο πιθανό είναι να βελτιωθούν οι κοινωνικές τους δεξιότητες (Cole & Meyer, 1991).

Οι Έλληνες γονείς στην έρευνα των Ρούσου κ.α. (2016), ανέφεραν πως αν το δικό τους παιδί συνάψει σχέσεις με κάποιον συμμαθητή του με ΔΑΦ, τότε θα αυξηθεί η αυτοπεποίθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες του τελευταίου, και συγχρόνως δεν θεωρούν ότι αυτή η αλληλεπίδραση θα αποτελέσει αφορμή για στιγματοποίηση και περιθωριοποίηση του παιδιού τους. Σε μία παλαιότερη έρευνα (Boutot & Bryant, 2005), φάνηκε ότι ένα παιδί με ΔΑΦ που φοιτά σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο είναι εξίσου πιθανό να καλεστεί σε ένα πάρτι ή σε μία δραστηριότητα στο διάλειμμα όπως οι τυπικοί συμμαθητές του. Με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς των τυπικών παιδιών, δείχνουν να αποδέχονται την διαφορετικότητα εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, συμπεριλαμβάνοντας έτσι τους γονείς των παιδιών με ε.ε.α./α. στη σχολική ζωή (Κασίδης, 2015).

Επιπλέον, οι μαθητές/ριες με ΔΑΦ που βρίσκονται στην γενική τάξη φαίνεται να εμφανίζουν πιο υψηλό επίπεδο στην κοινωνική συνύπαρξη καθώς και πιο υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους σε σύγκριση με εκείνα τα παιδιά τα οποία φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Glykaki, 2021). Διαμέσου της αλληλεπίδρασης και της επαφής με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, τα παιδιά με ΔΑΦ, μπορούν να παρατηρούν και να βιώσουν αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες θα επηρεάσουν θετικά και τη δική τους συμπεριφορά. Στο πλαίσιο της συμπερίληψης τα παιδιά

με αυτισμό βελτιώνουν το λειτουργικό τους παιχνίδι σε αντίθεση με ένα ειδικό σχολείο. Πρόσθετες έρευνες έχουν δείξει ότι μέσω της γνωστικής εκπαίδευσης βελτιώνεται η γνωστική απόδοση των παιδιών (Ρούσου κ.α., 2016). Η θετική επίδραση εμφανίζεται όχι μόνο στα παιδιά με ΔΑΦ, αλλά και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αφού μέσω της συνύπαρξης, αποκτούν εμπειρίες και αποδέχονται τη διαφορετικότητα και συνειδητοποιούν τα θέματα της ειδικής αγωγής (McGillicuddy & O'Donnell, 2014).

Στην συστηματική ανασκόπηση των Roberts και Simpson (2016) διαπιστώθηκε ότι η συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ οδηγεί στη μείωση του στίγματος και στην παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές να βιώσουν νέες κοινωνικές καταστάσεις. Μία αποτελεσματική συμπερίληψη που θα ωφελεί τόσο τους μαθητές με ΔΑΦ όσο και τους συμμαθητές τους, προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση διαφόρων μεταβλητών. Οι θετικές στάσεις όλων των εμπλεκόμενων, η υπερπήδηση των στερεοτύπων, η ομαλή συνεργασία με τους γονείς καθώς και η ευελιξία του σχολείου όπως οι κτιριακές υποδομές, ο κατάλληλος εξοπλισμός, το διδακτικό υλικό και το εξειδικευμένο προσωπικό, αποτελούν τα βασικά θεμέλια για την συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ σε γενικά σχολεία (Kossyvaki, 2021).

Όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών, τα ερευνητικά δεδομένα είναι αντιφατικά, καθώς υποδεικνύουν είτε θετικές είτε ουδέτερες. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν ελάχιστη εκπαίδευση στον αυτισμό ή λιγότερη εμπειρία (Γρηγορόπουλος & Πρόβατα, 2021· Λάππα & Μαντζίκος, 2018), φαίνεται να εκφράζουν αντίσταση απέναντι στην συμπερίληψη. Οι φόβοι των εκπαιδευτικών για την αναπηρία δεν οφείλονται μόνο σε ζητήματα που σχετίζονται με περιβαλλοντικούς ή άλλους εξωτερικούς παράγοντες, αλλά και από βαθύτερες προσωπικές πηγές (Lyra et al., 2023). Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι η συμπερίληψη αυτής της ομάδας μαθητών αποτελεί την μεγαλύτερη πρόκληση για τους δασκάλους καθώς απαιτεί την περισσότερη υποστήριξη (Ravet, 2011). Τέλος, έχει τονιστεί από γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία, η σημαντικότητα της σωστής διαμόρφωσης της αίθουσας ώστε τα παιδιά με ΔΑΦ να διευκολύνονται αλλά και το δικό τους παιδί να νιώθει άνετα (Zaragas et al., 2020).

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ στην απόκτηση του αυτοελέγχου, δυσκολεύει πολύ το έργο των εκπαιδευτικών (Λάππα & Μαντζίκος, 2018). Πολλές φορές οι μαθητές με ΔΑΦ διακόπτουν το μάθημα, παρουσιάζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές με αποτέλεσμα να αποσπών την προσοχή και να επηρεάζουν και τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Αυτό αποτελεί και τον μεγαλύτερο φόβο των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης καθώς όπως έχει



υποστηριχθεί από έρευνες αυτοί οι γονείς, παρόλο που έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη, ανησυχούν περισσότερο, όταν στην τάξη του παιδιού τους φοιτά παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς παρά με κάποιο άλλο είδος αναπηρίας (π.χ. σωματική) (De Boer et al., 2014· Κολοβού, 2018· Tafa & Manolitsis, 2003). Ωστόσο, άλλες έρευνες αποδεικνύουν το αντίθετο τονίζοντας πως δεν επιβραδύνεται καθόλου η ακαδημαϊκή πρόοδος των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Ρούσου κ.α., 2016· Zaragas et al., 2020). Οι γονείς των παιδιών με αυτισμό εκφράζουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις τους, τους διαθέσιμους πόρους και κατακρίνουν την εστίαση των δασκάλων μόνο σε ακαδημαϊκούς και όχι κοινωνικούς στόχους.

Η έρευνα των Roberts και Simpson (2016) αποκάλυψε πως η γνώση της διάγνωσης από τους εκπαιδευτικούς δυνητικά οδήγησε σε προκατασκευασμένες ιδέες και προσδοκίες «αυτιστικής» συμπεριφοράς ενισχύοντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Αντίθετα, η έλλειψη επίγνωσης των αυτιστικών χαρακτηριστικών είχε ως αποτέλεσμα την παρανόηση της συμπεριφοράς και τις υπερβολικά υψηλές προσδοκίες του μαθητή. Σε αντίθεση με την πλειονότητα των υπόλοιπων ερευνών, οι Humphrey & Symes (2011) αποκάλυψαν ότι οι μαθητές/ριες με αυτισμό, οι οποίοι/ες φοιτούσαν σε συμπεριληπτικό σχολείο, υιοθετούσαν συμπεριφορές απομόνωσης, με ελάχιστη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και εμφάνιζαν πιο εύκολα επιθετική συμπεριφορά σε σχέση με συνομηλίκους που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Οι μαθητές/ριες με ΔΑΦ συχνά συμπεριφέρονται διαφορετικά από τους συνομηλίκους, και οι δυσκολίες που εμφανίζουν στην ανταπόκριση σε κοινωνικές καταστάσεις, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να βιώνουν απομόνωση, πειράγματα και εκφοβισμό. Το γεγονός αυτό, αποδεικνύει ότι οι μαθητές/ριες με ΔΑΦ παρουσιάζουν υψηλότερο κίνδυνο να δεχθούν εκφοβισμό σε σύγκριση με άλλες κατηγορίες μαθητών/ριών (Ρούσου κ.α., 2016).

## **2.6 Συμπερίληψη και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα**

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια από τις πιο συχνές νευροβιολογικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, υποδηλώνοντας ότι σε μία σχολική τάξη θα υπάρχει τουλάχιστον ένας/μία μαθητής/ρια με ΔΕΠ-Υ (Gaastra et al., 2016· Hellström, 2019). Εξακολουθεί να προκαλεί αρκετές συζητήσεις η συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠ-Υ στις γενικές τάξεις, εξαιτίας των έντονων συμπεριφορικών δυσκολιών που παρουσιάζουν αυτοί οι μαθητές/ριες (De Boer & Pijl, 2016). Οι μαθητές/ριες με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν σαφώς πιο υψηλό κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης και πρόωρης εγκατάλειψης σχολείου (Κουντουριώτου, 2018). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης διατηρούν λιγότερο θετικές στάσεις

απέναντι στους μαθητές τους με προβλήματα συμπεριφοράς (De Boer et al., 2012a). Στην Ελλάδα, υπάρχει ένα τεράστιο κενό στην βιβλιογραφία σχετικά με την μελέτη της ΔΕΠ-Υ υπό το πρίσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Arapı, 2023).

Στη χώρα μας, οι μαθητές/ριες με ΔΕΠ-Υ μπορούν είτε να φοιτήσουν σε δομές ειδικής αγωγής είτε να συμπεριληφθούν στη γενική τάξη. Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων είναι αυτή που θα καθορίσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα επιλέξουν οι ειδικοί. Η παρορμητικότητα, η αδυναμία τήρησης των κανόνων, η επιθετικότητα και η έλλειψη επίγνωσης των συνεπειών της συμπεριφοράς τους, τους οδηγεί στην απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να στοχοποιούνται και να περιθωριοποιούνται (Politou, 2022). Μελέτες που διεξήχθησαν για την διερεύνηση των στάσεων των συμμαθητών προς τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) και ΔΕΠ-Υ, φανέρωσαν πως οι γνώσεις των μαθητών προς το συγκεκριμένο είδος αναπηρίας επηρέασε τις στάσεις τους. Ειδικότερα, οι μαθητές/ριες εμφάνισαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους με ΜΔ, σε σύγκριση με την ΔΕΠ-Υ, όμως η πλειονότητα των μαθητών ήταν περισσότερο ενημερωμένοι για τις μαθησιακές δυσκολίες, και όχι για τη ΔΕΠ-Υ (Χονδρομπίλας & Γιαβρίμης, 2019). Ταυτόχρονα, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με ΔΕΠ-Υ δεν έχει ούτε ένα φίλο στη σχολική ζωή τους, ενώ φαίνεται ότι οι φιλικές σχέσεις που έχουν οι μαθητές με ΔΕΠΥ με τυπικούς μαθητές τείνουν να είναι μονόπλευρες, δηλαδή υπάρχουν συχνές και έντονες συγκρούσεις μεταξύ τους (Normand et al., 2011).

Οι Gaastra et.al. (2016), υποστηρίζουν πως οι συμπεριφορικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ διαταράσσουν το μάθημα και ενδέχεται να προκαλέσουν δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά τόσο των συμμαθητών όσο και του δασκάλου, ενώ ταυτόχρονα η συνολική λειτουργικότητα της τάξης μπορεί να μειωθεί, τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά. Οι Campbell et.al. (1977) πρότειναν ότι η παρουσία ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ στην γενική τάξη οδηγεί σε πιο αρνητική αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Καθώς οι δάσκαλοι μπορεί να έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με ένα ή περισσότερα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στην τάξη τους, είναι σημαντικό να έχουν εμπιστοσύνη στη διαχείριση αυτών των παιδιών. Μια έρευνα που διεξήχθη από το ADHD Foundation (2017) διαπίστωσε ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν, δεν είχαν εκπαιδευτεί για να διδάξουν νέους με ΔΕΠ-Υ. Σε προγενέστερη έρευνα, φάνηκε ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής, ανεξάρτητα της ηλικίας τους και της διδακτικής τους εμπειρίας, αντιλαμβάνονται τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ως πιο αγχωτικά στη διδασκαλία από άλλα παιδιά (Greene et al., 2002). Ο Horn (2008) στην έρευνα του με δείγμα εκπαιδευτικών, διαπίστωσε ότι η διδασκαλία των μαθητών/ριών με ΔΕΠ-Υ, συνεπάγεται

διακοπή της διδακτικής διαδικασίας, απώλεια ικανοποίησης από τη διδασκαλία, αμφιβολία για τον εαυτό και αυξημένη ανάγκη για υποστήριξη.

Στη διεθνή και ελληνική έρευνα για την συμπερίληψη, αποδεικνύεται ότι η εξειδίκευσή των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, η διδακτική τους εμπειρία και ο τύπος της αναπηρίας του/της μαθητή/ριας, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της (Avramidis & Norwich, 2002). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν ιδιαίτερη προθυμία να συμπεριλάβουν στην τάξη τους έναν/μία μαθητή/ρια με ΔΕΠ-Υ, λόγω των συμπεριφορικών δυσκολιών αυτών των παιδιών, αλλά και της έλλειψης πληροφόρησης που διαθέτουν ως προς την ΔΕΠ-Υ (Χονδρομπίλας & Γιαβρίμης, 2019). Ακόμα, στόχος της έρευνας της Κουντουριώτου (2018) ήταν να διερευνηθεί η ετοιμότητα που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής να διδάξει αυτούς/ές τους μαθητές/ριες και επίσης σε τι βαθμό θεωρεί ο ίδιος ότι είναι δυνατό να συμπεριληφθούν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ στη γενική τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ανασφάλεια από την πλευρά των δασκάλων να διδάξουν μαθητές με ΔΕΠ-Υ, καθώς οι μισοί ανέφεραν ότι είναι δύσκολη η συμπερίληψη αυτών των μαθητών, και ταυτόχρονα δήλωσαν ανέτοιμοι να τους διδάξουν. Τέλος, στην προηγούμενη έρευνα, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάχθηκαν υπέρ της συμπερίληψης, αλλά η απουσία επιμόρφωσης και η έλλειψη των υποδομών, τους καθιστά έντονα επιφυλακτικούς ως προς την υλοποίησή της.

Η αποτελεσματικότητα των σχολικών παρεμβάσεων για τη ΔΕΠΥ έχει διαπιστωθεί ως κρίσιμος παράγοντας σε μία συμπεριληπτική τάξη. Οι Gaastra et al. (2016), φανέρωσαν ότι οι παρεμβάσεις στην τάξη (π.χ. χαλαρωτική μουσική, μπάλες αυτορρύθμισης κ.α.) μειώνουν την αποδιοργανωτική συμπεριφορά σε παιδιά με συμπτώματα ΔΕΠ-Υ. Το αξιοσημείωτο είναι ότι τα μεγαλύτερα αποτελέσματα σημειώθηκαν στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης από ό,τι σε άλλες τάξεις. Τέλος, οι παρεμβάσεις στην τάξη φάνηκε να ωφελούν επίσης τα συμπεριφορικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα των συμμαθητών. Καθώς πολλά παιδιά με ΔΕΠΥ παρακολουθούν τις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τους δασκάλους στη διαχείριση αυτών των παιδιών. Η παροχή αποτελεσματικών εργαλείων στους δασκάλους μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ καθώς και τους συμμαθητές τους, αλλά επιπλέον, μπορεί να βελτιώσει την εμπιστοσύνη και την αυτό-αποτελεσματικότητα των ίδιων των δασκάλων.

Αξιοσημείωτη ήταν η έρευνα των De Boer και Pijl (2016), οι οποίοι επιχειρήσαν να μελετήσουν την αποδοχή και την απόρριψη των παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ στην γενική

δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Αν και τα προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους, και οι δύο τύποι αναπηρίας οδηγούν σε κοινωνική δυσλειτουργία. Ειδικότερα, οι συγγραφείς επικεντρώθηκαν στην ανάλυση των στάσεων των μαθητών της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους συμμαθητές με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ, και την συσχέτιση μεταξύ των στάσεων και της αποδοχής/απόρριψης. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν πως οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ απορρίπτονται ξεκάθαρα από τους συνομηλίκους τους. Ακόμη, αυτοί/ές οι μαθητές/ριες διατηρούσαν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση μεταξύ αποδοχής και στάσεων, αλλά διαπιστώθηκε ότι η απόρριψη και οι στάσεις σχετίζονται μεταξύ τους. Εν ολίγοις, αυτή η μελέτη δείχνει ότι οι στόχοι της συνεκπαίδευσης συχνά δεν επιτυγχάνονται για μαθητές με προκλητική συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, η συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ δεν αφορά μόνο την απλή τοποθέτηση τους στην τάξη των γενικών σχολείων. Οι στάσεις που διαμορφώνονται για τη συμπερίληψη μαθητών/ριών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ, ποικίλλουν μεταξύ των ατόμων και μπορεί να επηρεαστούν από προσωπικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Αρνητικές στάσεις υπάρχουν και για τις δύο καταστάσεις, αλλά είναι δύσκολο να δηλωθεί ουσιαστικά ποια αντιμετωπίζει τις πιο αρνητικές στάσεις. Είναι απαραίτητο να γίνουν προσπάθειες για την προώθηση της κατανόησης, της ενσυναίσθησης και της ενσωμάτωσης για τη ΔΕΠΥ και τη ΔΑΦ, ώστε να δημιουργηθεί μια κοινωνία πιο υποστηρικτική και χωρίς αποκλεισμούς. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένα ταξίδι συνεργασίας, κατανόησης και συνεχούς βελτίωσης, με απώτερο στόχο να διασφαλιστεί ότι κάθε μαθητής/ρια μπορεί να μάθει, να αναπτυχθεί και να ευδοκιμήσει σε ένα υποστηρικτικό, και χωρίς αποκλεισμούς, περιβάλλον.

### Κεφάλαιο 3. Ο ρόλος των γονέων στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Πληθώρα ερευνών υποστηρίζει ότι όταν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυτό συνεπάγεται όφελος προς όλους. Ειδικότερα, βελτιώνεται η ποιότητα της εκπαίδευσης, ενισχύεται η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών, μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς, εντοπίζονται πιο έγκαιρα τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές με αποτέλεσμα να καλύπτονται καλύτερα οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες και επομένως η υλοποίηση της συμπερίληψης γίνεται ευκολότερη (Korosidou et al., 2021). Το τρίγωνο που αποτελείται από γονέα-μαθητή-δάσκαλο παίζει ζωτικό ρόλο στην εκπαίδευση. Είναι ένα ισόπλευρο τρίγωνο όπου ο ρόλος του καθενός είναι ισάξιος με τους υπόλοιπους και αλληλένδετος μεταξύ τους (van Hagt, 2022). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των όρων «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονική συμμετοχή». Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε στην απλή παρατήρηση εκ μέρους των γονέων στα σχολικά ζητήματα ενώ η δεύτερη εξασφαλίζει ισότητα ανάμεσα στα δύο μέρη (γονείς-εκπαιδευτικοί) με την από κοινού συμμετοχή στη σχολική ζωή (Τσιμπιδάκη, 2022).

Η οικογένεια συνιστά έναν από τους σημαντικότερους κοινωνικούς χώρους όπου αναπτύσσονται αξίες και πεποιθήσεις, και οι γονείς αποτελούν τους πλέον βασικούς διαμορφωτές των στάσεων των παιδιών τους. Οι γονείς μεταφέρουν άμεσα ή έμμεσα τις απόψεις τους στα παιδιά τους μέσω των λέξεων, των χειρονομιών, ή των πράξεων τους. (Allport, 1954 αναφορά Vlachou et al., 2016). Οι παράγοντες που οδηγούν ορισμένους γονείς τυπικών παιδιών να υιοθετήσουν τα οφέλη της συμπερίληψης και άλλους να απορρίψουν σθεναρά την ιδέα της, είναι κρίσιμοι όταν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις απαιτούν τη γονική υποστήριξη για να επιτύχουν. Αυτή η ομάδα γονέων ανησυχεί για κινδύνους που ελλοχεύουν κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης αλλά και για πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της ασυνήθιστης συμπεριφοράς των παιδιών με αναπηρίες στα δικά τους παιδιά και επιπλέον, αναρωτιούνται εάν οι δάσκαλοι έχουν επαρκή προσόντα στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες (de Boer et al., 2010· Κολοβού, 2018· Tafa & Manolitsis, 2003). Μάλιστα, δεν είναι λίγοι, εκείνοι που εξακολουθούν να υποστηρίζουν τα ειδικά σχολεία ως το πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τα παιδιά με κάθε είδους αναπηρία (Dimitrova-Radojichich & Chichevska-Jovanova, 2014).

Παρόλο που η απαρχή της εκπαιδευτικής συμπερίληψης βασίστηκε στις προσπάθειες που κατέβαλαν οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρία, η συμμετοχή και η προώθηση της, από τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είναι εξίσου σημαντική (Vlachou et al.,

2016). Συγκεκριμένα, οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία μιας θετικής στάσης απέναντι στην συμπερίληψη και στην παροχή γνώσεων για το πώς αυτή, ωφελεί όλους τους μαθητές. Όταν οι γονείς των παιδιών με αναπηρία και οι γονείς των παιδιών χωρίς αναπηρία αποδέχονται την συμπερίληψη, τότε οι εκπαιδευτικοί, και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου θα είναι περισσότερο πρόθυμοι να εφαρμόσουν την συμπερίληψη. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, αναφέρουν ως ένα βασικό εμπόδιο στην επιτυχή συμπερίληψη, τις στάσεις των γονέων (Pappas et al., 2018). Γι' αυτό το λόγο, είναι αναγκαίο να υπάρχουν δεδομένα σχετικά με τις στάσεις των γονέων καθώς και τις μεταβλητές που σχετίζονται με αυτές (De Boer et al., 2010).

### **3.1 Στάσεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/ριών με ε.ε.α./α**

Η συμμετοχή των γονέων στην σχολική ζωή, αποτελεί έναν σημαντικό ποιοτικό παράγοντα, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Στην περίπτωση, όμως, της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία είναι σαφώς πιο ευρύτερη από την τυπική, η στάση που θα διαμορφώσουν οι γονείς είναι ακόμα πιο κρίσιμη καθώς επιδρά στην αποτελεσματικότητά της (Xu & Filler, 2008). Εάν και οι περισσότεροι γονείς παιδιών χωρίς ε.ε.α./α., πιστεύουν ότι τα παιδιά τους μπορούν να ωφεληθούν τόσο κοινωνικά όσο και ακαδημαϊκά από την συμπερίληψη (Kalyva et al., 2007), συγχρόνως, ανησυχούν, μήπως αναπτύξουν ανάρμοστες συμπεριφορές, παρόμοιες με εκείνες των παιδιών με αναπηρία (de Boer et al., 2010· Κολοβού, 2018· Tafa & Manolitsis, 2003). Η πλειονότητα των ερευνών στο διεθνή και ελληνικό χώρο, επικεντρώνεται κυρίως στη μελέτη των στάσεων των γονέων παιδιών με αναπηρίες, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/ριών, ενώ υπάρχουν περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στη συμπερίληψη και ιδιαίτερα στην χώρα μας.

Το συγκεκριμένο πεδίο μελέτης έχει αποκτήσει έντονο ενδιαφέρον τα τελευταία 30 χρόνια. Η πρώτη έρευνα δημοσιεύτηκε το 1988 από τους Hayes και Gunn (1988) στην Αυστραλία, οι οποίοι επιχείρησαν να συγκρίνουν τις στάσεις που είχαν δύο ομάδες γονέων παιδιών χωρίς αναπηρία. Οι γονείς της μίας ομάδας είχαν παιδί που φοιτούσε σε συμπεριληπτική τάξη (δηλ.είχε συμμαθητή με αναπηρία), ενώ οι άλλοι γονείς είχαν παιδί που φοιτούσε σε μία τυπική τάξη. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των οποίων το παιδί φοιτούσε σε συμπεριληπτικό σχολείο διατηρούσαν λιγότερο θετικές στάσεις σε σχέση με τους άλλους γονείς. Αυτό το αποτέλεσμα αντιτίθεται με την έρευνα των Balboni και Pedrabissi (2000), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι γονείς των παιδιών που είχαν συμμαθητή/ρια με αναπηρία στην τάξη τους, εξέφρασαν

θετικότερες στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Paseka και Schwab (2019), τονίζοντας όμως πως δεν γνωρίζουν εάν αυτές οι θετικές στάσεις προκύπτουν αν έχει κανείς το παιδί του σε μια συμπεριληπτική τάξη ή εάν μια τέτοια στάση προουπήρχε και επομένως το παιδί στάλθηκε συνειδητά εκεί.

Στην προσπάθεια τους να μελετήσουν τις πεποιθήσεις των γονέων παιδιών με και χωρίς αναπηρίες στο Μιλγουόκι της Αμερικής, οι Stoiber et al. (1998) κατασκεύασαν την δική τους κλίμακα, όπου διαπίστωσαν ότι οι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρίες είχαν πιο αρνητικές πεποιθήσεις για την συμπερίληψη από τους γονείς παιδιών με ε.ε.α./α. Τρία χρόνια αργότερα, ο Kelly (2001), επιχείρησε να συγκρίνει τις στάσεις αυτών των δύο ομάδων γονέων σε σχολεία της Νεβάδα. Παρόλο που και οι δύο ομάδες γονέων εξέφρασαν θετικές στάσεις, φάνηκε ότι οι γονείς των παιδιών με αναπηρία, βαθμολογούσαν σταθερά πιο θετικά τα ερωτήματα που σχετίζονταν με την ένταξη στις κλίμακες, σε σχέση με τους υπόλοιπους γονείς που έδιναν και πιο ουδέτερες απαντήσεις. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με τους De Boer et al. (2012a), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, ήταν πιο αρνητικοί σε σχέση με τους γονείς παιδιών με ε.ε.α./α., ενώ συνολικά και οι δύο ομάδες είχαν ουδέτερες προς θετικές στάσεις. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί καθώς οι δύο αυτές ομάδες γονέων αντιμετωπίζουν την ένταξη από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Borota et al., 2020).

Παρόμοια έρευνα διεξήγαγε και ο Martz (2005) στην Ρωσία, για την σύγκριση των στάσεων των γονέων παιδιών με και χωρίς αναπηρία σε διάφορα αντικείμενα, ένα εξ αυτών η συμπερίληψη. Φάνηκε ότι γενικά οι στάσεις των δύο ομάδων, ήταν ελαφρώς θετικές και συγχρόνως υποστήριξαν ότι η συμπερίληψη έχει και οφέλη και μειονεκτήματα. Η ειδοποιός διαφορά, έγκειτο στο ότι οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α./α. απέδιδαν την ευθύνη για την εφαρμογή της συμπερίληψης στο σχολείο (εγκαταστάσεις, εκπαιδευτικοί, κ.α.), ενώ οι γονείς των τυπικών παιδιών θεώρησαν ότι είναι ευθύνη της κυβέρνησης και του θεσμικού πλαισίου. Την ίδια σύγκριση πραγματοποίησαν πολύ αργότερα στην Ελλάδα, οι Borota et al. (2020), οι οποίοι επιβεβαίωσαν ότι και οι δύο ομάδες γονέων ήταν θετικές σχετικά με την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, στις δύο αυτές μελέτες δεν υιοθετήθηκε το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο καθώς στην τελευταία οι στάσεις μετρήθηκαν υπό το μοντέλο των τριών συνιστωσών.

Στην χώρα μας, η πρώτη προσπάθεια μελέτης των στάσεων των γονέων τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία, έγινε από τον Patsalis (1994 αναφορά Kalyva et al., 2007), πριν την εφαρμογή του Ν.2817/2000 περί

συνεκπαίδευσης, στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες γονείς τυπικών παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εξέφρασαν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών/ριών με ήπιες δυσκολίες. Τρία χρόνια αργότερα οι Besevegis et al. (1997 αναφορά Κολοβού 2018), διεξήγαγαν μία παρόμοια μελέτη, τα πορίσματα της οποίας έδειξαν πως οι γονείς των τυπικών παιδιών ήταν θετικά προσκείμενοι σε μια πιθανή προσωπική αλληλεπίδραση με ένα παιδί με αναπηρία, ελαφρώς αρνητικοί στο να επιτρέψουν την αλληλεπίδραση του δικού τους παιδιού με ένα παιδί με ε.ε.α./α., ενώ, τέλος, ανέφεραν τις μεγαλύτερες τους ανησυχίες για μία πιο στενή επαφή μαζί του.

Μετά την εφαρμογή του ενταξιακού νόμου στην Ελλάδα, αξιοσημείωτη ήταν η έρευνα που διεξήγαγαν οι Tafa και Manolitsis (2003), οι οποίοι επιχείρησαν να μελετήσουν τις στάσεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών/ριών με αναπηρία στο Νηπιαγωγείο. Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε δύο κλίμακες. Στην πρώτη κλίμακα ζητήθηκε από τους γονείς να υποδείξουν το βαθμό συμφωνίας τους σε διάφορες πτυχές της συμπερίληψης και στη δεύτερη οι γονείς κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό ανησυχίας τους, όταν φοιτά παιδί με αναπηρία στην τάξη του παιδιού τους. Διαπιστώθηκε ότι, οι γονείς υποστήριζαν και αναγνώρισαν τα οφέλη τα οποία θα μπορούσαν να αποκομίσουν τα δικά τους παιδιά φοιτώντας σε συμπεριληπτική τάξη. Μάλιστα, οι γονείς θεώρησαν ότι τα παιδιά τους είναι πιο πιθανό να αποδεχτούν την διαφορετικότητα, να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των άλλων παιδιών, να μειωθούν οι προκαταλήψεις τους για τα ΑμεΑ και κατ' επέκταση να μάθουν να συμπεριφέρονται σωστά στους ανθρώπους αυτούς στην κοινωνία.

Ωστόσο, οι γονείς, στην προαναφερθείσα έρευνα των Tafa και Manolitsis (2003), φάνηκε να είναι λίγο αμφίβολοι σχετικά με το εάν θα λάβουν την απαραίτητη υποστήριξη τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην τάξη του γενικού σχολείου. Τα ευρήματα υποδηλώνουν μάλιστα ότι οι γονείς των τυπικών παιδιών είναι θετικά προσκείμενοι προς την συμπερίληψη αλλά συγχρόνως έχουν κάποιους φόβους σχετικά με αυτή και δεν είναι ακόμη πεπεισμένοι για τα οφέλη της απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Η μεγαλύτερη τους ανησυχία αφορούσε μήπως τα παιδιά τους αρχίσουν να μιμούνται τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών με αναπηρία, καθώς επίσης φοβούνται την πιθανή δυσφορία που μπορεί να νιώσουν τα τυπικά παιδιά από αυτές τις συμπεριφορές. Σε αυτό το συμπέρασμα συμφωνούν κι άλλες προγενέστερες και μεταγενέστερες έρευνες (De Boer et al., 2010· Κολοβού, 2018· Reichart et al., 1989).



Η μελέτη των Dimitrova-Radojichich και Chichevska-Jovanova (2014) στην Ρωσία, διερεύνησε τις ομοιότητες και τις διαφορές στις στάσεις δύο ομάδων γονέων: μιας ομάδας γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας (N=50) και μιας ομάδας γονέων παιδιών σχολικής ηλικίας (38). Και οι δύο ομάδες γονέων είχαν γενικά θετικές στάσεις ως προς την συμπερίληψη. Παρόλα αυτά, οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας ήταν πιο θετικοί σε σχέση με την άλλη ομάδα γονέων. Ωστόσο, παρά τις θετικές στάσεις τους, η πλειονότητα των γονέων δήλωσε πως το ειδικό σχολείο είναι η κατάλληλη δομή τα κατάλληλα για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία. Μία πιθανή εξήγηση για το εύρημα αυτό, είναι ότι περίπου το 93% των ερωτηθέντων, πιστεύουν ότι είναι αναγκαίο να υπάρχει εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό στα γενικά σχολεία όλων των βαθμίδων ώστε να μπορέσουν να υποστηριχθούν τα παιδιά με ε.ε.α./α.

Στην ελληνική πραγματικότητα, οι Kalyva et.al (2007), ήταν οι πρώτοι που διερεύνησαν τις στάσεις των γονέων τυπικών παιδιών που φοιτούσαν σε δημοτικό σχολείο απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/ριών με αναπηρία. Από το δείγμα 338 γονέων, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς είχαν γενικά θετικές στάσεις ως προς την συμπερίληψη. Ίδιο δείγμα γονέων είχε η έρευνα των Ρούσσου κ.α., (2016) οι οποίοι όμως διερεύνησαν τις στάσεις των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη μόνο των παιδιών με ΔΑΦ. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι γονείς είναι ιδιαίτερα θετικοί απέναντι στην φοίτηση των παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία. Ίδιο αντικείμενο μελέτης είχε και η έρευνα των Zaragas et al. (2020) η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς στο σύνολό τους είναι θετικοί ως προς την συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ αλλά οι απόψεις τους ποικίλλουν ανάλογα με ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία θα αναφερθούν στην επόμενη ενότητα.

Μία εξίσου ενδιαφέρουσα έρευνα πραγματοποίησαν οι Vlachou et.al. (2016), οι οποίοι επιχείρησαν να διερευνήσουν, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις 40 γονέων παιδιών χωρίς ε.ε.α./α., σε διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες, δίνοντας έμφαση στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Αντίθετα με όλες τις προαναφερθείσες έρευνες, στην παρούσα, έγινε χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες γονείς δεν είχαν ξανακούσει τον όρο “συμπερίληψη”. Επίσης, δήλωσαν ότι δεν ήταν ενημερωμένοι για ειδικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο και σχετίζονται με την συμπερίληψη, και την προσέγγισαν από μία σκοπιά πλήρους ένταξης. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί ότι με τον όρο “ειδικές ανάγκες” αναφέρονταν κυρίως σε άτομα με κινητική ή νοητική αναπηρία. Τέλος, σχεδόν οι μισοί από τους ερωτηθέντες γονείς, υποστήριξαν ότι το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για

μαθητές με αναπηρία αποτελεί το ειδικό σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο, διατηρούν θετικές έως ουδέτερες στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη.

Παρόμοια με την προαναφερθείσα έρευνα, διεξήγαγε η Κολοβού (2018), μελετώντας τις απόψεις 92 γονέων παιδιών Δημοτικού Σχολείου χωρίς αναπηρία, σχετικά με την ένταξη αυτών στη γενική εκπαίδευση. Γενικά, οι απόψεις τους και για τους δύο παράγοντες (Βασικές αντιλήψεις και Προσδοκώμενα αποτελέσματα) φάνηκε πως ήταν ουδέτερες, ενώ για τον παράγοντα “Πρακτικές στην σχολική τάξη” είναι μερικώς αρνητικές. Με άλλα λόγια, οι γονείς δε θεωρούν ότι η συμπερίληψη έχει θετική επίδραση στις πρακτικές διδασκαλίας, αλλά αντίθετα πιστεύουν ότι πιθανόν να παρεμποδίζει την ομαλή λειτουργία της τάξης. Επίσης, εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με τις πιθανές ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το τελευταίο εύρημα συμφωνεί με προαναφερθείσες μελέτες στις οποίες τονίστηκε πως οι γονείς των τυπικών παιδιών δεν είναι πεπεισμένοι για τα οφέλη της συμπερίληψης και αμφισβητούν τις ικανότητες των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Reichert et al. 1989· Tafa & Manolitsis, 2003).

Οι De Boer & Munde (2014), στην προσπάθειά τους να μελετήσουν τις στάσεις των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών/ριών με τρεις διαφορετικούς τύπους αναπηρίας, διαπίστωσαν ότι γενικά οι γονείς ήταν θετικοί ως προς την συμπερίληψη αυτών αλλά με μοναδικό παράγοντα διαφοροποίησης τον τύπο αναπηρίας. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν στην έρευνα που έλαβε μέρος στην Γερμανία από τους Paseka και Schwab (2019), όπου 2.000 γονείς κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο σχετικά με τις στάσεις τους για την συμπερίληψη αλλά και τις αντιλήψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές και τους πόρους αυτής. Ομοίως, οι στάσεις τους κυμαίνονταν από ουδέτερες έως θετικές ενώ ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε συμπεριληπτικές τάξεις, είναι πιο αφοσιωμένοι διότι θέλουν να διασφαλίσουν πως όλοι οι μαθητές, και ειδικότερα εκείνοι με δυσκολίες, θα μπορέσουν να επιτύχουν. Δηλαδή, οι γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε συμπεριληπτική τάξη, αναγνωρίζουν περισσότερες πρακτικές οι οποίες ωφελούν όλα τα παιδιά και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Καθεμία από τις προαναφερθείσες μελέτες, διαπιστώνει αφενός μεν ότι οι στάσεις των γονέων τείνουν να είναι θετικές, αφετέρου δε οι ανησυχίες και οι επιφυλάξεις που δείχνουν για τα οφέλη της συμπερίληψης, και ιδιαίτερα στη χώρα μας, υποδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση τόσο των παραγόντων που διαμορφώνουν και επηρεάζουν αυτές τις στάσεις όσο και την διοργάνωση πρακτικών ημερίδων πληροφόρησης από την πολιτεία προκειμένου να

επιτευχθεί μία αποτελεσματική συμπερίληψη που θα ωφελεί όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτήν.

### **3.2 Παράγοντες επιρροής και διαμόρφωσης των στάσεων των γονέων**

Στην προηγούμενη ενότητα παρατέθηκαν οι έρευνες οι οποίες μελέτησαν τις στάσεις που διατηρούν οι γονείς των τυπικών παιδιών απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών/ριών με ε.ε.α./α. Είναι, όμως, εξίσου σημαντικό να αναφερθούν και να διερευνηθούν επιπλέον οι παράγοντες οποίοι επηρεάζουν και διαμορφώνουν αυτές τις στάσεις, έτσι ώστε να μπορούν να πραγματοποιηθούν κατάλληλες παρεμβάσεις και μέτρα για την προώθηση μίας επιτυχημένης συμπερίληψης που θα ωφελεί όλους/ες τους/τις μαθητές/ριες (Albuquerque et al., 2018).

Αρχικά, η πρωτοπόρα έρευνα των Hayes και Gunn (1988) επιχείρησε να μελετήσει εάν οι στάσεις των γονέων των παιδιών που φοιτούσαν σε τάξη με συμμαθητή με αναπηρία διαφοροποιείται από τους γονείς όπου το παιδί τους δεν είχε κάποιο συμμαθητή/ρια με ε.ε.α./α.. Τα ευρήματα φανέρωσαν ότι οι γονείς των παιδιών που φοιτούσαν σε συμπεριληπτική τάξη είχαν πιο αρνητικές στάσεις σε σύγκριση με την άλλη ομάδα γονέων. Χρειάζεται, βέβαια, να τονιστεί, πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους γονείς έγινε πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα συμπερίληψης, το οποίο οι ερευνητές το χρησιμοποίησαν ως εξήγηση αυτού του ευρήματος. Ωστόσο, το αξιοσημείωτο είναι ότι, οι γονείς που δήλωσαν μεγαλύτερη εμπειρία με ΑμεΑ, ήταν περισσότερο πιθανό να αναφέρουν μία πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στην συμπερίληψη. Αυτό υποδηλώνει ότι μια ουσιαστική επαφή και εμπειρία με την αναπηρία απομακρύνει κάθε είδους στερεότυπα και ενισχύει το έργο της συμπερίληψης (Allport, 1954).

Στον αντίποδα, η μεταγενέστερη έρευνα των Balboni και Pedrabissi (2000), συμπέρανε ότι όσο περισσότερη εμπειρία έχουν οι γονείς με την συμπερίληψη, τόσο πιο θετικές στάσεις εμφανίζουν απέναντι της. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς που το παιδί τους είχε συμμαθητή με νοητική αναπηρία στην τάξη, είχαν αποκτήσει πιο αληθινές πληροφορίες και επομένως υποστήριξαν ότι τα εμπόδια που προκύπτουν από την συμπερίληψη δεν επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία των δικών τους παιδιών, αλλά, αντίθετα, αντιπροσωπεύουν μια ευκαιρία ώστε να αναπτυχθούν ολιστικά και ανθρώπινα. Το γεγονός αυτό, μπορεί επίσης να εξηγήσει το άλλο εύρημα, δηλαδή τις πιο ευνοϊκές στάσεις των μητέρων σε σύγκριση με τους πατέρες. Οι μητέρες συνήθως είναι εκείνες που συμμετέχουν πιο ουσιαστικά στη σχολική ζωή των παιδιών και επομένως ενδιαφέρονται περισσότερο για το τι συμβαίνει στο σχολείο (Kalyva et al., 2007). Τέλος, η ηλικία δεν επηρέασε τις στάσεις τους ενώ αντίθετα το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο

φάνηκε να έχει σημαντική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς με μέσο έως υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο διατηρούσαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη.

Ένας από τους σκοπούς της έρευνας των Tafa και Manolitsis (2003), ήταν να εξετάσουν εάν οι στάσεις των γονέων παιδιών Νηπιαγωγείου, διαφοροποιούνται ανάλογα με: τον βαθμό της επαφής τους με άτομα με αναπηρία, τον τύπο αναπηρίας ενός συμμαθητή του παιδιού τους, το μορφωτικό τους επίπεδο και το φύλο. Φάνηκε ότι οι γονείς είχαν θετικές στάσεις αλλά εξέφρασαν περισσότερες ανησυχίες μόνο όταν το παιδί τους φοιτούσε σε τάξη όπου περιλαμβάνονται παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς ή σοβαρή νοητική υστέρηση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα του Patsalis (1994) στην οποία οι γονείς ήταν θετικοί μόνο για την συμπερίληψη μαθητών/ριών με ήπιες αναπηρίες. Ακόμα, οι ερευνητές διαπίστωσαν πως όσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα των επαφών των γονέων με άτομα με αναπηρία (συγγενείς=/φίλοι) τόσο λιγότερη ανησυχία έχουν για την συμπεριληπτική τάξη του παιδιού τους. Το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο δεν συσχετίστηκε με τις στάσεις τους.

Στην Ελλάδα, οι Besevegis et al. (1997 αναφορά Kalyva et.al. 2007) υπέδειξαν πως το φύλο και η ηλικία επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων, με τους νεότερους γονείς να είναι πιο θετικοί από τους μεγαλύτερους και με τις γυναίκες να είναι πιο θετικές από τους άνδρες. Ωστόσο, αυτά τα στοιχεία σχετικά με τους παράγοντες ηλικίας και φύλου δεν υποστηρίζονται, από όλες τις μεταγενέστερες μελέτες. Για παράδειγμα στην έρευνα των Kalyva et.al. (2007), οι πατέρες είχαν γενικά πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τις μητέρες. Βέβαια, οι ερευνητές τόνισαν ότι οι πατέρες ήταν πιο θετικοί σε θεωρητικά ζητήματα για την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία, αλλά όταν αντιμετωπίζουν πιο πρακτικά ζητήματα, είναι λιγότερο πρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά, σε σχέση με τις μητέρες που είναι πιο πρόθυμες να αλληλεπιδράσουν με ένα παιδί με ε.ε.α./α. καθώς και να επιτρέψουν στο δικό τους παιδί να παίζει μαζί του. Τέλος, δεν σημειώθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας, εκπαιδευτικού επιπέδου και στάσεων.

Η μεταγενέστερη έρευνα των Ρούσσου κ.α. (2016), αποκάλυψε ότι οι Έλληνες γονείς παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο καθώς επίσης και εκείνοι που ο μόνιμος τόπος κατοικίας τους είναι η πόλη, φάνηκε να εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις ως προς την συμπερίληψη των μαθητών/ριών με ΔΑΦ σε σύγκριση με εκείνους με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και αγροτικό τόπο κατοικίας. Ίδιο αντικείμενο μελέτης είχαν οι Zaragas et.al. (2020) με δείγμα γονέων από την Άρτα και την Πρέβεζα. Συνολικά, οι ερωτηθέντες απάντησαν θετικά στην συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στην τάξη του παιδιού τους στο γενικό σχολείο και επίσης δεν νιώθουν ιδιαίτερο άγχος και επιφυλακτικότητα.

Τόνισαν, ωστόσο, την σημαντικότητα της σωστής διαμόρφωσης της αίθουσας ώστε τα παιδιά με ΔΑΦ να διευκολύνονται αλλά και παιδί τους να νιώθει άνετα στην αίθουσα. Σχετικά με τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά, φάνηκε ότι η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό και το οικονομικό επίπεδο αποτέλεσαν παράγοντες που διαφοροποίησαν τις στάσεις των γονέων, σε αντίθεση με το φύλο και το μόνιμο τόπο κατοικίας τα οποία δεν επηρέασαν τις στάσεις τους.

Αξιοσημείωτη ήταν η έρευνα των De Boer et.al. (2012a), η οποία στόχευσε να εξετάσει τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με τις στάσεις των γονέων παιδιών με και χωρίς ε.ε.α./α., ηλικίας 8-12 ετών απέναντι σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ, ΔΑΦ και νοητική αναπηρία στην γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι μητέρες εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους πατέρες. Ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές, ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η εξοικείωση με άτομο με αναπηρία, η παρουσία συμμαθητή με ε.ε.α./α. όπως επίσης και το είδος της αναπηρίας δεν επηρέασαν τις στάσεις τους. Μία πρωτότυπη μελέτη προστίθεται στην ανασκόπησή μας, αυτή των Albuquerque et.al (2018) η οποία έδειξε οι στάσεις 360 γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ήταν κυρίως ουδέτερες και επηρεάζονταν από το είδος της αναπηρίας, την περιγραφή στην βινιέτα καθώς και από μεταβλητές της προσωπικότητας. Πράγματι, οι στάσεις των γονέων ήταν πιο θετικές για τους/τις μαθητές/ριες με προβλήματα ακοής παρά για τους/τις μαθητές/ριες με σύνδρομο Down ή προβλήματα συμπεριφοράς. Η στάση των γονέων ήταν επίσης πιο θετική όταν το παιδί με αναπηρία περιγράφηκε με τρόπο που τόνιζε τις ικανότητές του. Τέλος, η τερπνότητα και η ευσυνειδησία συνδέθηκαν με πιο θετικές στάσεις απέναντι στη σχολική συμπερίληψη

Προκειμένου να εξετάσουν τις μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων, οι De Boer et al. (2014), διαπίστωσαν πως οι στάσεις των γονέων διέφεραν ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς βρέθηκαν πιο θετικοί στο να συμπεριλάβουν παιδιά με κινητική αναπηρία απ' ότι παιδιά με νοητική αναπηρία ή σοβαρή πολλαπλή αναπηρία. Ως προς το φύλο, υπέδειξαν ότι οι μητέρες εμφάνισαν περισσότερο θετικές στάσεις σε σχέση με τους πατέρες. Ακόμη, η ανάλυση έδειξε ότι οι γονείς ηλικίας 25-35 ετών είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις από τους γονείς ηλικίας 36-45 ετών. Το μορφωτικό επίπεδο δεν φάνηκε να επιδρά στις στάσεις τους. Τέλος, οι γονείς που είχαν ένα παιδί με αναπηρία, έδειξαν ελαφρώς πιο θετικές στάσεις από τους άλλους γονείς. Ομοίως, οι γονείς των οποίων το παιδί είχε συμμαθητή ΑμεΑ ή ήταν εξοικειωμένοι με κάποιο ΑμεΑ, διατηρούσαν ελαφρώς πιο θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη.

Παρόμοια με την προαναφερθείσα έρευνα, πραγματοποίησαν στη χώρα μας οι Borota et al. (2020) με δείγμα 332 γονείς (127 γονείς παιδιών με ε.ε.α./α. - 205 γονείς παιδιών χωρίς ε.ε.α./α.) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην μελέτη υιοθετήθηκε το μοντέλο των 3 συνιστωσών για την μελέτη των στάσεων. Όσον αφορά τους γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις τους, σε σχέση με την εξοικειώσή τους. Ειδικότερα, οι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία που ήταν εξοικειωμένοι με ένα άτομο με αναπηρία στην καθημερινή ζωή, εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις. Αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Hayes και Gunn (1988) καθώς και των Balboni και Pedrabissi (2000) οι οποίοι επιβεβαίωσαν τη θεωρία του Allport (1954) σύμφωνα με την οποία, η διαπροσωπική ουσιαστική επαφή, είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους μείωσης της προκατάληψης. Επίσης, το φύλο τους σχετίστηκε με τις στάσεις τους όταν εξετάστηκαν οι στάσεις στο σύνολό τους, αλλά δεν προέκυψαν διαφορές όταν εξετάστηκαν μεμονωμένα σε κάθε συνιστώσα (γνωστική, συμπεριφορική, συναισθηματική). Το μορφωτικό επίπεδο δεν φάνηκε να επιδρά στη διαμόρφωση των στάσεων.

Η πρόσφατη έρευνα της Κολοβού (2018) στην Ελλάδα, εξέτασε τις απόψεις γονέων παιδιών ΤΑ που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο και εάν αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, την παρουσία παιδιού με ε.ε.α./α. στην τάξη του παιδιού τους και το είδος της αναπηρίας. Συμμετείχαν συνολικά 92 γονείς και τα αποτελέσματα φανέρωσαν πως η ηλικία και η παρουσία ενός παιδιού με αναπηρία σχετίστηκαν με τις στάσεις του ενώ το μορφωτικό επίπεδο και το φύλο όχι. Αυτό σημαίνει ότι οι πιο μεγάλοι σε ηλικία γονείς φαίνεται να διατηρούν πιο θετικές απόψεις σε σχέση με τους νεότερους. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι οι γονείς, ανησυχούν περισσότερο, όταν στην τάξη του παιδιού τους φοιτά παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς παρά με κάποιο άλλο είδος αναπηρίας (σωματική) το οποίο έχει διαπιστωθεί και από προηγούμενες έρευνες (De Boer et al., 2014· Tafa & Manolitsis, 2003).

Οι Paseka και Schwab (2019), επιχείρησαν να μελετήσουν τις μεταβλητές που επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων καθώς και ποια/ες μεταβλητή/ές που προβλέπει/ουν μια θετική ή αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Συνολικά, συμμετείχαν 2000 γονείς παιδιών Τ.Α και φάνηκε ότι οι στάσεις του 70% του δείγματος, διαφοροποιούνται με βάση τον τύπο αναπηρίας του παιδιού, όπως έχουν άλλωστε επισημάνει πολλές έρευνες. Οι γονείς ήταν πιο θετικοί στην συμπερίληψη παιδιών με σωματική αναπηρία και λιγότερο θετικοί στη νοητική αναπηρία. Επίσης, οι γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε συμπεριληπτική τάξη εμφάνισαν περισσότερο θετικές στάσεις από τους γονείς παιδιών τυπικής τάξης. Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές, οι γονείς των συμπεριληπτικών τάξεων αντιλαμβάνονται υψηλότερο

επίπεδο πρακτικών, το οποίο το αποδίδουν στα κατάλληλα προσόντα και την πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση που έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τέτοιες τάξεις. Τέλος, το οικονομικό και το μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων διαφοροποίησε την στάση τους αλλά μόνο για τους μαθητές/ριες με σωματικές αναπηρίες, υποδεικνύοντας ότι οι γονείς με υψηλότερο εισόδημα και υψηλότερη μόρφωση διατηρούν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψή αυτών.

Σχετικά με τους προγνωστικούς δείκτες της προαναφερθείσας έρευνας, οι προβλεπτικές μεταβλητές διέφεραν αναλόγως την αναπηρία. Η δύναμη επιρροής (effect size) φάνηκε να είναι χαμηλή στην συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτό, ουσιαστικά σημαίνει πως οι προβλεπτικοί παράγοντες δεν μπορούν να είναι γενικοί και να ισχύουν καθολικά, αλλά αποτελούν μια πολύ σύνθετη διαδικασία. Για παράδειγμα, βρέθηκε μια θετική συσχέτιση μεταξύ του σχολικού περιβάλλοντος και των στάσεων απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών αλλά μόνο με ΜΔ, προβλήματα συμπεριφοράς και νοητική αναπηρία και όχι για μαθητές/ριες με σωματική αναπηρία αφού είχαν ήδη θετικές στάσεις. Επιπλέον, σχετικά με το φύλο, παρατηρήθηκε ότι πάλι σε συγκεκριμένα είδη αναπηρίες υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με τις μητέρες να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ και νοητική αναπηρία από τους πατέρες. Αντιφατικά αποτελέσματα διαπιστώθηκαν επίσης και στην επίδραση της ηλικίας. Οι νεότεροι γονείς εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις μόνο ως προς την συμπερίληψη μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς και νοητικές αναπηρίες.

Ένας σημαντικός παράγοντας που ενδέχεται να επηρεάζει τις στάσεις των γονέων, αποτελεί μεταξύ άλλων, το διομαδικό άγχος. Το διομαδικό άγχος έχει τρία αλληλένδετα συστατικά: συναισθηματικό, γνωστικό και φυσιολογικό. Το συναισθηματικό συστατικό είναι το κεντρικό, αλλά συχνά συνοδεύεται από τα γνωστικά και φυσιολογικά συστατικά. Το συναισθηματικό διομαδικό άγχος αναφέρεται στη συναισθηματική δυσφορία που μπορεί να νιώθουν τα άτομα όταν αλληλοεπιδρούν με μέλη διαφορετικής κοινωνικής ομάδας, συμπεριλαμβανομένων των ΑμεΑ. Αυτό το άγχος μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις, τις γνώσεις και την συμπεριφορά με διάφορους τρόπους και συγχρόνως να επηρεαστεί από αυτές (π.χ. οι αρνητικές στάσεις προς μια εξωτερική ομάδα μπορεί να προκαλέσουν διομαδικό άγχος και το διομαδικό άγχος μπορεί να αυξήσει τις αρνητικές στάσεις) (Stephan, 2014). Πολυάριθμες μελέτες έχουν βρει ότι οι αρνητικές στάσεις και τα αρνητικά στερεότυπα απέναντι σε κοινωνικές ομάδες συσχετίζονται θετικά με το διομαδικό άγχος (Aberson & Gaffney, 2008· Van Zomeren et al., 2007). Σε πρόσφατη έρευνα υποστηρίχθηκε ότι υψηλότερα επίπεδα διομαδικού άγχους προέβλεπαν περισσότερες αρνητικές στάσεις απέναντι στη ΔΑΦ (Lindblom et al., 2020). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, βρέθηκε ότι το υψηλό συναισθηματικό διομαδικό άγχος απέναντι στους μαθητές με

αναπηρία προέβλεψε την αρνητική στάση που είχαν οι δάσκαλοι για την συμπερίληψη αυτών (Crowson & Brandes, 2014).

Προηγούμενες μελέτες έχουν επισημάνει μια ισχυρή, θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιληπτών κοινωνικών κανόνων και της εκφρασμένης προκατάληψης προς διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Lindblom et al., 2020· Crandall et al., 2002). Οι αντιληπτοί κοινωνικοί κανόνες, σύμφωνα με τη Θεωρία των Ajzen και Fishbein (1972), αναφέρονται στις πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με το τι περιμένουν να κάνουν οι άλλοι στο κοινωνικό του δίκτυο. Αυτές οι αντιληπτές νόρμες επηρεάζουν τη στάση και την πρόθεση ενός ατόμου να εμπλακεί σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Όταν οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι άλλα ενδιαφερόμενα μέρη υποστηρίζουν την πολιτική της συμπερίληψης, είναι πολύ πιο πιθανό να συμφωνήσουν με τις βασικές αξίες που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση. Οι δάσκαλοι και οι πολιτικοί φορείς είναι μεταξύ των ενδιαφερομένων που θα μπορούσαν ενδεχομένως να επηρεάσουν τις στάσεις των γονέων για την συμπερίληψη μέσω των αντιληπτών κοινωνικών κανόνων (Lui et al., 2015). Η μελέτη των Oroku et.al. (2019) επικεντρώθηκε στις μεταβλητές που σχετίζονται με τους γονείς και προβλέπουν τις στάσεις τους απέναντι στην συμπερίληψη καθώς επίσης και εάν οι γνώσεις και οι κοινωνικοί κανόνες αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες. Οι ερευνητές βρήκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των στάσεων, των αντιληπτών κοινωνικών κανόνων και της γνώσης των γονέων σχετικά με την άσκηση της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, οι αντιληπτές κοινωνικές νόρμες εμφανίστηκαν ως ο καλύτερος προγνωστικός παράγοντας των στάσεων. Στη μελέτη των Lindblom et.al. (2020), οι αντιλήψεις των θετικών κοινωνικών κανόνων για τη ΔΑΦ προέβλεπαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις απέναντι στη ΔΑΦ.

Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί ότι η διατήρηση αρνητικών στερεοτύπων για την κοινωνική ομάδα που ανήκει ένα άτομο, θεωρείται επίσης ότι προκαλεί αρνητικές στάσεις απέναντί του (Lindblom et al., 2020). Το ψυχολογικό μοντέλο “*Stereotype Content Model*” αναπτύχθηκε από τους Fiske και Cuddy (2002), και εξηγεί πώς οι άνθρωποι σχηματίζουν απόψεις και κάνουν κρίσεις για άτομα ή ομάδες με βάση δύο θεμελιώδεις διαστάσεις: τη ζεστασιά και την ικανότητα (Fiske, 2015). Αυτές οι διαστάσεις, σηματοδοτούν τα στερεότυπα σε όλες τις κοινωνικές ομάδες συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία τα οποία χαρακτηρίζονται στερεοτυπικά από υψηλή ζεστασιά αλλά χαμηλή ικανότητα (Fiske et al., 2007· May & Stone, 2010· Rohmer & Louvet, 2016). Όσον αφορά την ΔΑΦ, η έρευνα των John et.al. (2017) έδειξε ότι πολλοί φοιτητές και ενήλικες, διακατέχονται από έντονα στερεότυπα απέναντι στα άτομα με αυτισμό, δηλαδή θεωρούν ότι τα αυτιστικά άτομα έχουν χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και υψηλό μη κοινωνικό ταλέντο, υποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο, ένα πρότυπο υψηλής



ικανότητας και χαμηλής ζεστασίας. Είναι λοιπόν, πιθανό εσφαλμένες αντιλήψεις για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ να επηρεάσουν την στάση που θα διαμορφώσουν οι γονείς απέναντι στην συμπερίληψη αυτών (Krischler et al., 2018).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την διερεύνηση των μεταβλητών που έχουν συσχετιστεί με τις στάσεις των γονέων παιδιών Τ.Α απέναντι στην συμπερίληψη φανερώνει πως ο διαφορετικός ερευνητικός σχεδιασμός, το μέγεθος του δείγματος που συλλέχθηκε, η χρήση διαφορετικών εργαλείων καθώς και το διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε, καθιστούν δύσκολη την εξαγωγή γενικών και ασφαλών συμπερασμάτων. Ωστόσο, οι μεταβλητές, που συναντήθηκαν στις περισσότερες έρευνες είναι η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, το είδος της αναπηρίας του παιδιού, η επαφή/ εμπειρία/ εξοικείωση με άτομο με αναπηρία, οι γνώσεις, το συναισθηματικό διαμορφωτικό άγχος, τα στερεότυπα, και οι κοινωνικοί κανόνες. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως η διαμόρφωση της στάσης όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν αποτελεί μία στατική διαδικασία, αλλά μεταβάλλεται διότι εξαρτάται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες.

## Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο αποτελεί το πρακτικό της μέρος, εξηγείται ο τρόπος με τον οποίο συλλέχθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα και αναλύεται η πρωτογενής έρευνα. Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, υιοθετήθηκε η ποσοτική μέθοδος με την χρήση ερωτηματολογίων για τους συμμετέχοντες. Η ποσοτική έρευνα επιτρέπει την σύνδεση δύο ή και παραπάνω μεταβλητών ενώ παρουσιάζει μία σταθερή δομή. Στον ερευνητικό χώρο, χρησιμοποιείται κυρίως για τον έλεγχο υποθέσεων καθώς η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου δείγματος συνεπάγεται πιο έγκυρα αποτελέσματα. Στην παρούσα έρευνα, θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την μέτρηση των στάσεων και των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Ένα από τα σημαντικά οφέλη της ποσοτικής μεθόδου είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να συζητήσει και να σχολιάσει απρόσκοπτα τα αποτελέσματα της έρευνάς του καθώς επίσης και να γενικεύσει τα ευρήματα μέσω της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων η οποία επιτρέπει μια πιο αντικειμενική μέτρηση και ερμηνεία (Κυριαζή, 2009· Σταλίκας & Κυριάκος, 2019).

Σύμφωνα με τον Triandis (1971), οι στάσεις παραμένουν αδρανείς στο άτομο εκτός αν προκληθούν από συγκεκριμένα αντικείμενα και πρόσωπα. Οι συνηθέστεροι τρόποι μέτρησής τους στηρίζονται στην αυτό-αναφορά, κατά την οποία τα άτομα καλούνται να περιγράψουν τις στάσεις τους υπό κλίμακες. Πλέον, οι κλίμακες αποτελούν την επικρατέστερη μέθοδο για την μέτρηση των στάσεων με αυτό-αναφορά και μάλιστα η πιο διαδεδομένη είναι η κλίμακα Likert (Krosnick et al., 2005), η οποία υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία.

### 4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων των γονέων παιδιών Τ.Α. Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών/τριών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ στα γενικά σχολεία. Στόχος της εργασίας είναι η κατανόηση των στάσεων καθημερινών γονέων, οι οποίοι ανατρέφουν ένα, ή/και, περισσότερα παιδιά χωρίς ε.ε.α./α., σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ στα τυπικά σχολεία. Επιμέρους στόχοι της εργασίας αποτελούν: οι πιθανοί προγνωστικοί παράγοντες (συναισθηματικό διομαδικό άγχος, κοινωνικοί κανόνες, στερεοτυπική αντίληψη ικανότητας και ζεστασιάς) στη διαμόρφωση των στάσεων, η σύγκριση των στάσεων ανάμεσα στους δύο τύπους αναπηρίας ΔΑΦ/ΔΕΠ-Υ και η πιθανή επιρροή των δημογραφικών στοιχείων και επιπλέον τριών μεταβλητών (εξοικείωση με ΔΑΦ/ΔΕΠ-Υ, παιδί με ε.ε.α./α. στην οικογένεια, φοίτηση ΑμεΑ στην τάξη) στις στάσεις των γονέων.

## 4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Διαφοροποιούνται οι στάσεις των γονέων ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας του/της μαθητή/ριας (ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ);
2. Διαφοροποιούνται οι στάσεις των γονέων ανάλογα με τις εξής μεταβλητές: *εξοικείωση με παιδί με ε.ε.α./α., παιδί με ε.ε.α./α. στην οικογένεια, φοίτηση παιδιού με ε.ε.α./α. στην τάξη;*
3. Ποια από τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, μορφωτικό επίπεδο, ηλικία, μόνιμος τόπος κατοικίας) των γονέων επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών/ριών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ;
4. Ποια/ες από τις εξής μεταβλητές: *κοινωνικές νόρμες, στερεοτυπικές αντιλήψεις ικανότητας και ζεστασιάς, συναισθηματικό διομαδικό άγχος, αποτελεί/ούν προβλεπτικούς παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων των γονέων;*

Ομοίως, αναπτύσσονται και οι υποθέσεις της εργασίας οι οποίες διαμορφώνονται ως εξής:

1.  $H_0$ : *Οι στάσεις των γονέων διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας του/της μαθητή/ριας.*

$H_1$ : *Οι στάσεις των γονέων δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας του/της μαθητή/ριας.*

2.  $H_0$ : *Οι στάσεις διαφοροποιούνται αν υπάρχει εξοικείωση με άτομο με ε.ε.α./α., αν φοιτά στην τάξη του παιδιού κάποιος/α μαθητής/ρια με αναπηρία ή αν υπάρχει παιδί με ε.ε.α./α. στην οικογένεια.*

$H_1$ : *Οι στάσεις δεν διαφοροποιούνται αν υπάρχει εξοικείωση με παιδί με ε.ε.α./α., αν φοιτά στην τάξη του παιδιού κάποιος/α μαθητής/ρια με αναπηρία ή αν υπάρχει παιδί με ε.ε.α./α. στην οικογένεια.*

3.  $H_0$ : *Το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο ή/και ο μόνιμος τόπος κατοικίας των γονέων επηρεάζει τις στάσεις τους.*

H<sub>1</sub>: Το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο ή/και ο μόνιμος τόπος κατοικίας των γονέων δεν επηρεάζει τις στάσεις τους.

4. H<sub>0</sub>: Οι κοινωνικές νόρμες, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις ικανότητας και ζεστασιάς, και το συναισθηματικό διομαδικό άγχος, αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την διαμόρφωση των στάσεων.

H<sub>1</sub>: Οι κοινωνικές νόρμες, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις ικανότητας και ζεστασιάς, το συναισθηματικό διομαδικό άγχος, δεν αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την διαμόρφωση των στάσεων.

### 4.3 Δείγμα

Για τον σχεδιασμό της παρούσας διπλωματικής, το πλήθος των υποκειμένων που προσελκύουν το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι οριοθετημένο, καθώς τα κριτήρια συμμετοχής θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση οι συμμετέχοντες να είναι γονείς τουλάχιστον ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά το διάστημα διανομής του (Μάιος-Αύγουστος 2023) συγκεντρώθηκαν συνολικά 202 απαντήσεις οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά του δείγματος δίνονται στην ενότητα 5.1 του επόμενου κεφαλαίου.

### 4.4 Εργαλεία

Το ποσοτικό τμήμα της μελέτης πραγματοποιήθηκε με την δημιουργία και την διάχυση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 5 κλίμακες μέτρησης, ενώ οι ερωτήσεις που συγκεντρώνουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αφορούν το φύλο, τον μόνιμο τόπο κατοικίας, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και τον αριθμό παιδιών της οικογένειας. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις για την καταγραφή της εμπειρίας (άμεση/έμμεση) με ΑμεΑ, την φοίτηση παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στην ίδια τάξη με το παιδί της οικογένειας, μία ερώτηση για την ύπαρξη παιδιού με ε.ε.α./α. στην οικογένεια και τέλος μία ερώτηση αυτό-αναφοράς για την γνώση των ερωτώμενων σχετικά με άτομα/παιδιά με ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ.

Αρχικά, για την μέτρηση της στάσης των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Attitude Survey Towards Inclusive Education – Parents» (ASIE-P) των De Boer et.al. (2012a), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά ως Ερωτηματολόγιο Στάσεων Γονέων ως προς τη Συμπερίληψη Παιδιών με Αναπηρία από τους

Borota et al. (2020). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο υιοθετεί την θεωρία των τριών συνιστωσών (γνωστική, συμπεριφορική, συναισθηματική) για την συνολική μέτρηση των στάσεων. Ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του ελληνικού μεταφρασμένου ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε, και ειδικότερα η εκτίμηση της αξιοπιστίας που έγινε με τον δείκτη  $\alpha$  του Cronbach έδειξε ότι είναι ικανοποιητική και για τους τρεις παράγοντες. Οι κατασκευαστές του, το χρησιμοποίησαν πρώτη φορά για την μέτρηση των στάσεων των γονέων παιδιών με και χωρίς ε.ε.α./α. απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών/ριών με ε.ε.α./α. (De Boer et al., 2012a,b).

Η επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έγινε αφενός μεν λόγω του τρόπου βαθμολόγησής του, αφετέρου, δε διότι στηρίζεται στο μοντέλο των στάσεων των τριών συνιστωσών (γνωστικό-συμπεριφορικό-συναισθηματικό) που έχει αποδειχθεί ως το πλέον κατάλληλο για την μέτρηση των στάσεων (Jain, 2014· Borota et al., 2020). Στην Ελλάδα δεν υπάρχει άλλο εργαλείο το οποίο να μετρά αποκλειστικά τις στάσεις γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην συμπερίληψη, κι εφόσον η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του κρίθηκαν κατάλληλες, επιβεβαιώνεται η λειτουργία του μοντέλου των τριών συνιστωσών στη μελέτη των στάσεων (Borota et al., 2020). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξετάζει αποκλειστικά τις στάσεις των γονέων και όχι τις πεποιθήσεις, τις απόψεις ή τις αντιλήψεις τους.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη: μία βινιέτα-περιγραφή μελέτης περίπτωσης ενός μαθητή συνοδευόμενη από 24 ερωτήσεις σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ πολύ, 4=Συμφωνώ πολύ). Όσον αφορά τις 24 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, οι 13 (δηλώσεις 1,5,8,11,12,13,15,17,19,20,22,23,24) εξ αυτών ανήκουν στη γνωστική συνιστώσα δηλαδή μετρούν τις πεποιθήσεις, οι 7 (δηλώσεις 2,4,6,7,9,10,18) ανήκουν στην συναισθηματική συνιστώσα δηλαδή μετρούν τα συναισθήματα τους και τέλος οι 4 (δηλώσεις 3,14,16,21) ανήκουν στη συμπεριφορική συνιστώσα, δηλαδή αξιολογούν τις προθέσεις της συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο αντικείμενο της στάσης. Αντιστράφηκαν οι βαθμολογίες για τις ερωτήσεις που εκφράζουν αρνητική στάση για την ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των ερωτήσεων για την δημιουργία μιας κλίμακας, όπου όσο μεγαλύτερο το σκορ, τόσο πιο θετική η στάση των γονέων για την συμπερίληψη. Τέλος, η κλίμακα παρουσιάζει πολύ καλή εσωτερική συνοχή ( $\alpha=0,9$ ).

Για την μέτρηση της αντίληψης των κοινωνικών κανόνων (perception of social norms) προσαρμόστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτήσεις (Παράρτημα 1): *Ποια στάση θεωρείτε*

ότι έχουν οι άνθρωποι απέναντι σε άτομα/παιδιά με ΔΑΦ/ ΔΕΠ-Υ στο περιβάλλον του σχολείου και της γειτονιάς (1=Πλήρως αρνητική, 9=Πλήρως θετική) (Lindblom et al., 2020) Χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των ερωτήσεων για την δημιουργία μια κλίμακας, όπου όσο μεγαλύτερο το σκορ, τόσο πιο θετική η αντίληψη για τις κοινωνικές νόρμες. Τέλος η κλίμακα παρουσιάζει πολύ καλή εσωτερική συνοχή ( $\alpha=0,73$ ).

Για την μέτρηση της αντίληψης της ικανότητας (perception of competence), προσαρμόστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερωτήσεις (Παράρτημα 1): Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι τα άτομα/παιδιά με ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ είναι, γνωστικά ικανά, σωματικά ικανά, επιδέξια (1=πλήρως αρνητική, 9=Πλήρως θετική) (Lindblom et al., 2020). Χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των ερωτήσεων για την δημιουργία μια κλίμακας, όπου όσο μεγαλύτερο το σκορ, τόσο πιο θετική η αντίληψη της ικανότητας. Τέλος η κλίμακα παρουσιάζει πολύ καλή εσωτερική συνοχή ( $\alpha=0,94$ ).

Για την μέτρηση της αντίληψης της ζεστασιάς (perception of warmth), προσαρμόστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερωτήσεις (Παράρτημα 1): Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι τα άτομα με ΔΑΦ/ΔΕΠ-Υ είναι, ζεστοί ως άνθρωποι, καλοί, φιλικοί (1=πλήρως αρνητική, 9=Πλήρως θετική) (Lindblom et al., 2020). Χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των ερωτήσεων για την δημιουργία μια κλίμακας, όπου όσο μεγαλύτερο το σκορ, τόσο πιο θετική η αντίληψη της ζεστασιάς. Τέλος η κλίμακα παρουσιάζει πολύ καλή εσωτερική συνοχή ( $\alpha=0,91$ ).

Για την μέτρηση του συναισθηματικού διομαδικού άγχους (affective intergroup anxiety), προσαρμόστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν πέντε ερωτήσεις (Παράρτημα 1): Όταν αλληλεπιδράτε με άτομα με ΔΕΠΥ-/ΔΑΦ, σε τι βαθμό νιώθετε: χαρά, αμηχανία, σιγουριά, χαλαρότητα, να είστε σε άμυνα (1= Πλήρως αρνητική, 9=Πλήρως θετική) (Lindblom et al., 2020). Οι ερωτήσεις για την αμηχανία και την άμυνα βαθμολογήθηκαν με αντιστροφή των απαντήσεων. Χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των ερωτήσεων για την δημιουργία μια κλίμακας, όπου όσο μεγαλύτερο το σκορ, τόσο πιο θετική η αντίληψη του συναισθηματικού διομαδικού άγχους. Τέλος, η κλίμακα παρουσιάζει καλή εσωτερική συνοχή ( $\alpha=0,64$ ).

#### **4.5 Διαδικασία και ανάλυση δεδομένων**

Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας 'Google Forms' και διανεμήθηκαν τόσο διαδικτυακά όσο δια ζώσης το χρονικό διάστημα Μάιος-Αύγουστος 2023. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν εθελοντική, ενώ προϋπόθεση για την έναρξη της διαδικασίας ήταν η αποδοχή των όρων που περιγράφονταν στην φόρμα συναίνεσης. Κατά την διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπήρχαν σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης του. Τα

δεδομένα που συλλέχθηκαν, επεξεργάστηκαν με το λογισμικό σύστημα IBM SPSS Statistics 27, ενώ για τον υπολογισμό της δύναμης της ανάλυσης και του αναγκαίου δείγματος χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό G-Power. Η εσωτερική αξιοπιστία εκτιμάται με τον συντελεστή α(άλφα) του Cronbach του οποίου, όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του τόσο πιο μεγάλη θα είναι και η εσωτερική αξιοπιστία του εργαλείου (Bryman, 2017).

Για τον σκοπό της έρευνας, δημιουργήθηκαν και διαμοιράστηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για την ΔΕΠ-Υ και ένα για την ΔΑΦ σε διαφορετικούς πληθυσμούς. Το κύριο σώμα του ερωτηματολογίου (δημογραφικά στοιχεία, εξοικείωση με άτομο με ε.ε.α./α., φοίτηση παιδιού με ε.ε.α./α. στην τάξη του παιδιού των γονέων, παιδί με ε.ε.α./α. στην οικογένεια, γνώση για ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ) παρέμεινε ίδιο στα δύο ερωτηματολόγια και προσαρμόστηκε μόνο η βινιέτα (μελέτη περίπτωσης) ώστε να περιγράφει κατάλληλα σε κάθε περίπτωση τον μαθητή με ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ. Το πρώτο ερωτηματολόγιο, με τη χρήση της μεθόδου της χιονοστιβάδας διαμοιράστηκε σε κλειστές ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπου συμμετέχουν γονείς και ζητήθηκε και από τους ίδιους να το προωθήσουν σε όσους γνωρίζουν να πληρούν τα κριτήρια της έρευνας. Ακόμη, δόθηκαν και κάποια έντυπα σε γειτονικά σχολεία. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε γονείς σε ένα Κέντρο Ειδικών Θεραπειών όπου είχα πρόσβαση κι επίσης στάλθηκε ηλεκτρονικά σε φίλους, γονείς, συγγενείς όπου ζητήθηκε και από τους ίδιους να το προωθήσουν. Αυτό, δικαιολογεί το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι κατοικεί σε αστική περιοχή/κέντρο (87%).

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το Πρόγραμμα Στατιστικής για τις Κοινωνικές Επιστήμες (Statistics Program for Social Sciences – SPSS), έκδοση 27. Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτήσεων της έρευνας και τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από στατιστικές αναλύσεις κατόπιν ελέγχου των προϋποθέσεών τους. Για τη διερεύνηση της κανονικότητας των κατανομών των εξαρτημένων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση Kolmogorov-Smirnov ενώ όλα τα δεδομένα ελέγχθηκαν εκ των προτέρων για σφάλματα κατά την εισαγωγή τους στο πρόγραμμα SPSS (data entry) και για τυχόν ελλείπουσες τιμές (missing values). Μετά τους προκαταρκτικούς αυτούς ελέγχους χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις αναλύσεις t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, ώστε να βρεθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην στάση των γονέων για την συμπερίληψη, εάν υπάρχει εξοικείωση με ΑμεΑ (Μοντέλο 1), εάν φοιτά στην τάξη του παιδιού κάποιος/α μαθητής/τρια με ε.ε.α./α. (Μοντέλο 2), εάν υπάρχει παιδί με ε.ε.α./α. στην οικογένεια (Μοντέλο 3) και τέλος, αν διαφέρει η στάση των γονέων ανάλογα το είδος της αναπηρίας (Μοντέλο 4).

Έπειτα, εφαρμόστηκε ένα μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης (standard multiple regression, μέθοδος enter) για την πρόβλεψη των στάσεων των γονέων για την συμπερίληψη από τις κοινωνικές νόρμες, τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ικανότητας και ζεστασιάς, από το συναισθηματικό διομαδικό άγχος και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ηλικίας, φύλου, μόνιμου τόπου κατοικίας και μορφωτικού επιπέδου. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας άλφα ορίστηκε για όλες τις αναλύσεις στο 0.05 (alpha level), και δύναμη ανάλυσης  $b=.95$ . Το ελάχιστο αναγκαίο μέγεθος δείγματος που χρειάζεται για την επίτευξη ενός μεσαίου μεγέθους επίδρασης είναι  $N = 176$  για τα t-test. Ως εκ τούτου, το συνολικό δείγμα που συγκεντρώθηκε,  $N = 202$ , είναι αρκετό για τον έλεγχο των Ερευνητικών υποθέσεων. Για δύναμη ανάλυσης  $b=.95$ , το ελάχιστο αναγκαίο μέγεθος δείγματος που χρειάζεται για την επίτευξη ενός μεσαίου μεγέθους επίδρασης για την ανάλυση συσχέτισης είναι  $N = 115$ . Ως εκ τούτου, το συνολικό δείγμα που συγκεντρώθηκε,  $N = 202$ , είναι αρκετό για τον έλεγχο των Ερευνητικών υποθέσεων. Τέλος, για δύναμη ανάλυσης  $b=.90$ , το ελάχιστο αναγκαίο μέγεθος δείγματος που χρειάζεται για την επίτευξη ενός μεσαίου μεγέθους επίδρασης για την ανάλυση παλινδρόμησης είναι  $N = 175$ . Ως εκ τούτου, το συνολικό δείγμα που συγκεντρώθηκε,  $N = 202$ , είναι αρκετό για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων.



## Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας

### 5.1 Περιγραφική στατιστική

#### 5.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.1.1 το δείγμα που συγκεντρώθηκε αποτελείται κατά ποσοστό 69% από γυναίκες και 31% από άντρες, ενώ οι ηλικίες κυμαίνονται μεταξύ 27 και 55 ετών με επικρατέστερη την ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών με ποσοστό 60% και μέσο όρο τα 42 έτη. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, λίγο παραπάνω από τους μισούς γονείς (N=116) είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού με ποσοστό 58%. Σχετικά με τον μόνιμο τόπο κατοικίας, ακριβώς το 50% του δείγματος (N=101) διαμένουν σε αστικό κέντρο, 37% σε αστική πόλη, 11% σε ημιαστική και τέλος μόλις το 2% του δείγματος μένει σε αγροτική περιοχή. Την επικρατέστερη τιμή (N=94) σημειώνει ο αριθμός 2 στο πεδίο “Αριθμός τέκνων”.

**Πίνακας 5.1.1** Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Μεταβλητή	Αριθμητικό δείγμα	Δείγμα %
Φύλο		
Άντρες	63	31
Γυναίκες	139	69
Ηλικία		
27-35	30	15
36-45	121	60
46-55	51	25
Μορφωτικό επίπεδο		
Απόφοιτος Λυκείου	10	5
Μεταλυκειακή εκπαίδευση	14	7
Απόφοιτος Α.Ε.Ι/ Τ.Ε.Ι	62	30
Κάτοχος Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού	116	58
Τόπος διαμονής		
Αγροτική	3	2

Ημιαστική	22	11
Αστική	76	37
Αστικό κέντρο	101	50
Αριθμός τέκνων		
1	76	38
2	94	47
3	25	12
>4	7	3

Σημείωση N=202

### 5.1.2 Εμπειρία με ε.ε.α./α.

Σύμφωνα με τις επιπλέον μεταβλητές που επιχειρούμε να μελετήσουμε όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.1.2, 108 γονείς του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν εξοικείωση με άτομο με ε.ε.α./α. ενώ οι υπόλοιποι 94 όχι, με ποσοστιαία αναλογία 54%-46%. Επιπλέον, 116 γονείς δήλωσαν ότι φοιτά στην τάξη του παιδιού τους κάποιος/α μαθητής/ρια με αναπηρία ενώ οι υπόλοιποι 86 απάντησαν αρνητικά. Τέλος, το 81% του δείγματος (N=164) ανέφερε πως δεν είναι γονέας παιδιού με αναπηρία ενώ το υπόλοιπο 19% (N=38) δήλωσε θετική απάντηση.

#### Πίνακας 5.1.2 Εμπειρία με ε.ε.α./α.

Εξοικείωση με ε.ε.α./α.	N	%
Ναι	108	54
Όχι	94	46
Φοίτηση ΑμεΑ στην τάξη		
Ναι	116	57
Όχι	86	43
Παιδί με ε.ε.α./α. στην οικογένεια		
Ναι	38	19
Όχι	164	81

### 5.1.3 Μορφωτικό επίπεδο και φύλο

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5.1.3, το 6.3% των πατέρων είναι απόφοιτοι λυκείου ενώ οι γυναίκες σε ποσοστό 4.3%. Επίσης, οι άνδρες σε ποσοστό 28.6% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και οι γυναίκες σε ποσοστό 31.7%. Επιπλέον, δεν υπάρχει κάποιος άνδρας απόφοιτος ΙΕΚ/Κολλεγίου ενώ υπάρχει ένα ποσοστό 10.1% γυναικών. Τέλος, το αξιοσημείωτο είναι ότι οι άντρες σε ποσοστό 65.1% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού σε αντίθεση με τις γυναίκες που φαίνεται ότι το 54% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού.

**Πίνακας 5.1.3** Μορφωτικό επίπεδο-φύλο

Μορφωτικό επίπεδο	Γονείς			
	Άνδρες ( <i>n</i> = 63)		Γυναίκες ( <i>n</i> = 139)	
	N	%	N	%
Απόφοιτος λυκείου	4	6.3%	6	4.3%
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	18	28.6%	44	31.7%
Απόφοιτος ΙΕΚ/Κολλέγιο	0	0%	14	10.1%
Κάτοχος Μεταπτυχιακού/ Διδακτορικού	41	65.1%	75	54%

## 5.2 Επαγωγική στατιστική

### 5.2.1 Διαφορές μεταξύ γονέων που έχουν εξοικείωση με ΑμεΑ και γονέων που δεν έχουν εξοικείωση, ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη

Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ γονέων που έχουν εξοικείωση με ΑμεΑ και γονέων που δεν έχουν, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, αφού πρώτα ελέγχθηκαν οι στατιστικές προϋποθέσεις εφαρμογής της για την κλίμακα ASIE-P [ $D(202) = 0.23 - 0.2, p > .05$ ] ξεχωριστά για τους γονείς με εξοικείωση και χωρίς εξοικείωση. Τα αποτελέσματα των t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για μεταβλητές ενδιαφέροντος φαίνονται στον Πίνακα 5.2.1 (με εξοικείωση-χωρίς εξοικείωση).

**Πίνακας 5.2.1** Αποτελέσματα του *t*-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές μεταξύ γονέων που έχουν εξοικείωση με ΑμεΑ και γονέων που δεν έχουν εξοικείωση, ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη

Μεταβλητές	Γονείς				<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Με εξοικείωση ( <i>n</i> = 108)		Χωρίς εξοικείωση ( <i>n</i> = 94)				
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ			
Στάση για συμπερίληψη	1.2	0.52	2.3	0.48	4.26	200	<.001

Σημείωση. Για το κάθε λήμμα βλ. παρακάτω κείμενο

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς με εξοικείωση με ΑμεΑ και οι γονείς χωρίς εξοικείωση, διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς την στάση τους για την συμπερίληψη [ $t(200) = 4.26$ ,  $p = <.001$ , 2-tailed,  $d=0.6$ ], με τους γονείς χωρίς εξοικείωση να είναι πιο θετικοί απέναντι στην συμπερίληψη ( $MO = 2.3$ ,  $TA = 0.48$ ) σε σχέση με τους γονείς με εξοικείωση ( $MO = 1.2$ ,  $TA = 0.52$ ), ενώ το μέγεθος επίδρασης ( $d=0.6$ ) δηλώνει ότι υπάρχει μια ικανοποιητική διαφορά ανάμεσα στους Μ.Ο των δύο ομάδων η οποία είναι άξια αναφοράς.

**5.2.2 Διαφορές μεταξύ γονέων που φοιτά στην τάξη του παιδιού τους μαθητής/τρια με ε.ε.α./α. και γονέων που δεν φοιτά στην τάξη του παιδιού τους μαθητής/τρια με ε.ε.α./α., ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη**

Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ γονέων που φοιτά στην τάξη του/των παιδιού/ών σας κάποιος/α μαθητής/τρια με ε.ε.α./α και γονέων που δεν φοιτά, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση *t*-test ανεξάρτητων δειγμάτων, αφού πρώτα ελέγχθηκαν οι στατιστικές προϋποθέσεις εφαρμογής της για την κλίμακα ASIE-P [ $D(202) = 0.25 - 0.2$ ,  $p > .05$ ] ξεχωριστά για τις δύο ομάδες γονέων. Τα αποτελέσματα των *t*-test ανεξάρτητων δειγμάτων για μεταβλητές ενδιαφέροντος φαίνονται στον Πίνακα 5.2.2 (με φοίτηση-χωρίς φοίτηση).

**Πίνακας 5.2.2** Αποτελέσματα του *t*-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές μεταξύ γονέων που φοιτά στην τάξη του παιδιού τους κάποιος/α μαθητής/τρια με ε.ε.α./α. και γονέων που δεν φοιτά στην τάξη του παιδιού τους κάποιος/α μαθητής/τρια με ε.ε.α./α. ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη

		Γονείς						
		Με φοίτηση (n = 116)		Χωρίς φοίτηση (n = 86)				
Μεταβλητές		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	t	df	p
Στάση για συμπερίληψη		2.1	0.52	2.2	0.52	1.16	200	0.24

Σημείωση. Για το κάθε λήμμα βλ. παρακάτω κείμενο

Από την ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων που φοιτά στην τάξη του/των παιδιού/ών τους κάποιος/α μαθητής/τρια με ε.ε.α./α. και γονέων που δεν φοιτά στην τάξη του/των παιδιού/ών τους κάποιος/α μαθητής/τρια με ε.ε.α./α. ως προς την στάση τους για την συμπερίληψη [ $t(200) = 1.16, p = 0.24, 2\text{-tailed}$ ].

### 5.2.3 Διαφορές μεταξύ γονέων που έχουν παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και γονέων που δεν έχουν, ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη

Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ γονέων που ανατρέφουν παιδί με ε.ε.α./α. και γονέων που δεν έχουν παιδί με ε.ε.α./α., χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, αφού πρώτα ελέγχθηκαν οι στατιστικές προϋποθέσεις εφαρμογής της για την κλίμακα ASIE-P [ $D(202) = 0.23 - 0.2, p > .05$ ] ξεχωριστά για τους γονείς που έχουν παιδί με ε.ε.α./α. και τους γονείς που δεν έχουν. Τα αποτελέσματα των t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για μεταβλητές ενδιαφέροντος φαίνονται στον Πίνακα 5.2.3 (με ε.ε.α./α.-χωρίς ε.ε.α./α.).

**Πίνακας 5.2.3** Αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές μεταξύ γονέων με παιδί με ε.ε.α./α. και γονέων χωρίς παιδί με ε.ε.α./α., ως προς τις στάσεις τους για την συμπερίληψη

		Γονείς						
		Με ε.ε.α./α. (n = 38)		Χωρίς ε.ε.α./α. (n = 164)				
Μεταβλητές		ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	t	df	p
Στάση για συμπερίληψη		1.2	0.54	2.2	0.21	2.04	200	.04

Σημείωση. Για το κάθε λήμμα βλ. παρακάτω κείμενο

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς που έχουν παιδί με εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και οι γονείς που δεν έχουν, διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς την στάση τους για την συμπερίληψη [ $t(200) = 2.04, p = .04, 2\text{-tailed}, d=0.3$ ] με τους γονείς που δεν έχουν παιδί με εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία να είναι πιο θετικοί στην συμπερίληψη ( $MO = 2.2, TA = 0.21$ ) σε σχέση με τους γονείς που δεν έχουν παιδί με αναπηρία ( $MO = 1.2, TA = 0.54$ ), ενώ το μέγεθος επίδρασης ( $d=0.3$ ) δηλώνει ότι υπάρχει μια μικρή διαφορά ανάμεσα στους Μ.Ο των δύο ομάδων η οποία πιθανόν να οφείλεται στην διαφορά του μεγέθους των δύο ομάδων.

#### 5.2.4 Στάσεις γονέων και σύγκριση ως προς τον τύπο αναπηρίας

Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ της ΔΑΦ και της ΔΕΠ-Υ, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση  $t$  – test ανεξάρτητων δειγμάτων, αφού πρώτα ελέγχθηκαν οι στατιστικές προϋποθέσεις εφαρμογής της για την κλίμακα ASIE-P [ $D(202) = 0.14 - 0.18, p > .05$ ] ξεχωριστά για την ομάδα της ΔΑΦ και για την ομάδα της ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα των  $t$ -test ανεξάρτητων δειγμάτων για μεταβλητές ενδιαφέροντος φαίνονται στον Πίνακα 5.2.4 (ΔΑΦ/ΔΕΠ-Υ).

**Πίνακας 5.2.4** Αποτελέσματα του  $t$ -test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές ως προς την στάση των γονέων για την συμπερίληψη μεταξύ της ΔΑΦ και της ΔΕΠ-Υ

Μεταβλητές	Ομάδες						$t$	$df$	$p$
	ΔΑΦ ( $n = 101$ )		ΔΕΠ-Υ ( $n = 101$ )						
	MO	TA	MO	TA					
Στάση για συμπερίληψη	1.7	0.46	2.5	0.15	16	200	<.001		

Σημείωση. Για το κάθε λήμμα βλ. παρακάτω κείμενο

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς που ανήκουν στην ομάδα της ΔΕΠ-Υ και οι γονείς που ανήκουν στην ομάδα της ΔΑΦ διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς την στάση τους για την συμπερίληψη [ $t(200) = 16, p = <.001, 2\text{-tailed}, d=2.2$ ] με τους γονείς στην ομάδα της ΔΕΠ-Υ να είναι πιο θετικοί στην συμπερίληψη ( $MO = 2.5, TA = 0.15$ ) σε σχέση με τους γονείς στην ομάδα της ΔΑΦ ( $MO = 1.7, TA = 0.46$ ), ενώ το μέγεθος επίδρασης ( $d=2.2$ ) δηλώνει ότι υπάρχει μια αρκετά ικανοποιητική διαφορά ανάμεσα στους Μ.Ο των δύο ομάδων η οποία είναι άξια αναφοράς. Συνολικά, φαίνεται οι γονείς των τυπικών παιδιών διατηρούν ελαφρώς αρνητικές στάσεις απέναντι στην φοίτηση παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία και ελαφρώς θετικές στάσεις απέναντι στην φοίτηση παιδιών με ΔΕΠ-Υ στα γενικά σχολεία. Στο σύνολό τους, οι

γονείς φαίνεται να κρατούν ουδέτερες στάσεις ( $M.0=2.1$ ) απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ στα γενικά σχολεία.

### 5.2.5 Προβλεπτικοί παράγοντες και δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων που διαφοροποιούν τις στάσεις τους

Για την πρόβλεψη των στάσεων των γονέων για την συμπερίληψη (Εξαρτημένη μεταβλητή  $Y$ ) χρησιμοποιήθηκε ένα μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης (μέθοδος enter, κριτήρια αποδοχής:  $F_{entry} < .05$ , κριτήρια απόρριψης:  $F_{removal} > .10$ ) εφαρμόστηκαν με ανεξάρτητες μεταβλητές τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας (Ανεξάρτητη μεταβλητή  $X_1$ ), ο αριθμός παιδιών ( $X_2$ ), ο τόπος μόνιμης κατοικίας ( $X_{10}$ - $X_{12}$ ) με τόπο αναφοράς την αγροτική περιοχή, το επίπεδο εκπαίδευσης ( $X_{13}$ - $X_{15}$ ) με επίπεδο αναφοράς τον απόφοιτο λυκείου και το φύλο με αναφορά τη γυναίκα ( $X_{16}$ ). Άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές αποτέλεσαν η αντίληψη των κοινωνικών νορμών ( $X_3$ ), των ικανοτήτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ ( $X_4$ ), της ζεστασιάς των παιδιών με ΔΑΦ/ ΔΕΠ-Υ ( $X_5$ ), το διομαδικό συναισθηματικό άγχος ( $X_6$ ), η εξοικείωση με ε.ε.α./α. ( $X_7$ ), η φοίτηση παιδιών με ε.ε.α./α στην τάξη του παιδιού τους ( $X_8$ ) και η ύπαρξη παιδιού με ε.ε.α/α στην οικογένεια ( $X_9$ ). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.2.5.

**Πίνακας 5.2.5** Μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη των στάσεων των γονέων για την συμπερίληψη από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις κοινωνικές νόρμες, τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ικανότητας και ζεστασιάς και το συναισθηματικό διομαδικό άγχος

Μεταβλητές	Στάσεις γονέων για συμπερίληψη			
	$B$	$SE^a$	$\beta$	$p$
Σταθερός όρος	1.18	0.42	—	.005*
Ηλικία $X_1$	0.002	0.01	.02	.77
Αριθμός παιδιών $X_2$	-0.05	0.04	-.08	.21
Κοινωνικές νόρμες $X_3$	-0.01	0.02	-.03	.71
Αντίληψη ικανότητας $X_4$	-0.02	0.03	-.07	.47
Αντίληψη ζεστασιάς $X_5$	0.05	0.03	.12	.06
Συναισθηματικό διομαδικό άγχος $X_6$	0.14	0.03	0.33	<.001*
Εξοικείωση με ε.ε.α./α $X_7$ .	-0.17	0.08	-.16	.03*

Φοίτηση ε.ε.α./α. X <sub>8</sub>	-0.03	0.07	-.02	.71
Γονείς παιδιών με ε.ε.α./α. X <sub>9</sub>	-0.02	0.09	-.01	.87
Ημιαστική περιοχή X <sub>10</sub>	0.21	0.3	.13	.49
Αστική περιοχή X <sub>11</sub>	0.22	0.28	.21	.44
Αστικό κέντρο X <sub>12</sub>	0.11	0.28	.11	.69
Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ X <sub>13</sub>	0.34	0.16	.30	.04*
Απόφοιτος ΙΕΚ/Κολλέγιο X <sub>14</sub>	0.28	0.2	.14	.16
Κάτοχος ΠΜΣ/Διδακτορικού X <sub>15</sub>	0.38	0.16	.36	.02*
Φύλο (Γυναίκα) X <sub>16</sub>	-0.27	0.08	-.24	<.001*

<sup>a</sup>Το τυπικό σφάλμα είναι του Β (μη τυποποιημένη τιμή). \* $p < .05$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό [ $F(17, 183)=4,26$ ,  $p<.001$ <sup>1</sup> με  $R^2=0,29$  και προσαρμοσμένο  $R^2=0,22$ ], ερμηνεύοντας το 29% της μεταβλητότητας της ανεξάρτητης μεταβλητής. Παράλληλα, έγινε διαγνωστικός έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών με τον παράγοντα διόγκωσης διασποράς να είναι μικρότερος του 5 σε όλο το πλήθος των μεταβλητών. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένδειξη πολυσυγγραμμικότητας και άρα δεν πρέπει να αφαιρεθεί κάποια μεταβλητή από το μοντέλο. Ειδικότερα, διατηρώντας τις στατιστικά σημαντικές μεταβλητές, το μοντέλο δείχνει ότι οι προβλεπόμενες στάσεις των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη είναι ίσες με [ $1.18(Y)+0,14(X_6)-0,17(X_7)+0.34(X_{13})+0,38(X_{15})-0.27(X_{16})$ ].

Στην περίπτωση του συγκεκριμένου μοντέλου, το συναισθηματικό διομαδικό άγχος προέβλεψε θετικά το επίπεδο στάσεων των γονέων για την συμπερίληψη ( $b = .14$ ,  $p < .05$ ), καθώς αναμένεται ότι οι γονείς με υψηλότερο διομαδικό συναισθηματικό άγχος, είναι περισσότερο πιθανό να έχουν πιο θετική στάση για την συμπερίληψη. Επιπλέον, η εξοικείωση με ε.ε.α./α. προέβλεψε αρνητικά το επίπεδο στάσεων των γονέων για την συμπερίληψη ( $b = -.17$ ,  $p < .05$ ), καθώς αναμένεται ότι οι γονείς με υψηλότερη εξοικείωση με ε.ε.α./α., είναι λιγότερο πιθανό

<sup>1</sup> Στο παράδειγμά μας η υπόθεση περί ισότητας όλων των συντελεστών απορρίπτεται ( $p<.001$ ), επομένως έχει νόημα η προσαρμογή του μοντέλου παλινδρόμησης.



στο μέλλον να έχουν πιο θετική στάση για την συμπερίληψη. Από το μορφωτικό επίπεδο προέβλεψε θετικά το επίπεδο στάσεων των γονέων για την συμπερίληψη αλλά μόνο για τους αποφοίτους ΑΕΙ/ΤΕΙ ( $b = .34, p < .05$ ) και για τους κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος ( $b = -.038, p < .05$ ), καθώς αναμένεται, ότι οι γονείς που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και οι γονείς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος είναι περισσότερο πιθανό να έχουν μία πιο θετική στάση για την συμπερίληψη. Τέλος, το φύλο προέβλεψε αρνητικά το επίπεδο στάσεων των γονέων για την συμπερίληψη ( $b = -.27, p < .05$ ), καθώς αναμένεται ότι οι μητέρες, διατηρούν λιγότερο θετική στάση σε σύγκριση με τους πατέρες. Όλες οι άλλες μεταβλητές/προβλεπτικοί παράγοντες βρέθηκαν μη στατιστικά σημαντικοί: κοινωνικές νόρμες ( $b = -.01, p > .05$ ), αντίληψη ικανότητας ( $b = -.02, p > .05$ ), αντίληψη ζεστασιάς ( $b = .05, p > .05$ ), φοίτηση παιδιού με ε.ε.α./α. στην ίδια τάξη ( $b = -.03, p > .05$ ), γονείς παιδιών με ε.ε.α./α. ( $b = -.02, p > .05$ ), κάτοικος ημιαστικής περιοχής ( $b = .21, p > .05$ ), κάτοικος αστικής περιοχής ( $b = -.12, p > .05$ ), κάτοικος αστικού κέντρου ( $b = .11, p > .05$ ), απόφοιτος ΙΕΚ/Κολλεγίου ( $b = .28, p > .05$ ). Τέλος, οι δημογραφικού τύπου μεταβλητές της ηλικίας ( $b = .001, p > .05$ ) και του αριθμού παιδιών στην οικογένεια ( $b = -.05, p > .05$ ) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές.

## Κεφάλαιο 6. Συζήτηση

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις που διατηρούν οι γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητών/ριών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ στα γενικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι στάσεις 202 γονέων, οι οποίοι έχουν τουλάχιστον ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης το οποίο φοιτά στο Δημοτικό. Ακόμη, επιμέρους στόχοι της εργασίας αποτελούν: η εξέταση της επιρροής των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, μόνιμος τόπος κατοικίας, μορφωτικό επίπεδο) και τριών επιπλέον μεταβλητών (εξοικείωση με άτομο με ε.ε.α./α., φοίτηση παιδιού ΑμεΑ στην τάξη και ύπαρξη παιδιού ΑμεΑ στην οικογένεια), στην διαμόρφωση των στάσεων, η μελέτη της πιθανής διαφοροποίησης των στάσεων με βάση το είδος αναπηρίας (σύγκριση), και τέλος η διερεύνηση τεσσάρων προβλεπτικών παραγόντων (κοινωνικοί κανόνες, στερεοτυπική αντίληψη ζεστασιάς, στερεοτυπική αντίληψη ικανότητας, συναισθηματικό διομαδικό άγχος). Οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς και μέσω της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, διαπιστώθηκαν σημαντικά ευρήματα τα οποία αναλύονται παρακάτω. Προκειμένου να επιτευχθούν ο σκοπός και οι στόχοι της εργασίας τέθηκαν τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις.

### 6.1 Σύγκριση των στάσεων με βάση το είδος αναπηρίας

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαφαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες γονέων. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς διατηρούν ελαφρώς θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών/ριών με ΔΕΠ-Υ ( $M.O=2.5$ ) σε αντίθεση με την ΔΑΦ, όπου διατηρούν ελαφρώς αρνητικές στάσεις ( $M.O=1.7$ ). Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φανέρωσε έρευνες στις οποίες το είδος της αναπηρίας των μαθητών/ριών είχε σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση των στάσεων των γονέων (Albuquerque et al., 2018· De Boer et al., 2010· De Boer & Munde, 2014· Paseka & Schwab, 2020· Tafa & Manolitsis, 2003). Έχει από καιρό τεκμηριωθεί, ότι οι γονείς ανησυχούν περισσότερο, όταν στην τάξη του παιδιού τους φοιτά παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς παρά με κάποιο άλλο είδος αναπηρίας (Albuquerque et al., 2018· De Boer et al., 2014· Κολοβού, 2018· Paseka & Schwab, 2020· Tafa & Manolitsis, 2003). Στη χώρα μας δεν υπάρχει επίσημη έρευνα η οποία να έχει μελετήσει συγκεκριμένα τις στάσεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠ-Υ ή ΔΑΦ στα γενικά σχολεία, παρά μόνο τις γενικές τους απόψεις (Κολοβού, 2018· Ρούσσου κ.α.,

2016· Zaragas et al., 2020) ή εξετάζοντας συνολικά τις ε.ε.α./α. χωρίς να γίνεται διαχωρισμός στους τύπους αυτών (Borota et al., 2020· Kalyva et al., 2007) ή να μελετώνται στην προσχολική εκπαίδευση (Tafa & Manolitsis, 2003).

Στην πιο πρόσφατη σχετική έρευνα που έλαβε χώρα στην Ελλάδα, η Κολοβού (2018), διαπίστωσε πως ο βαθμός ανησυχίας των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία διέφερε μεταξύ ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ, με λιγότερη ανησυχία για την συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠ-Υ και περισσότερη για την ΔΑΦ. Σε προγενέστερη έρευνα των Tafa και Manolitsis (2003), φάνηκε ότι οι γονείς παιδιών Νηπιαγωγείου, ανησυχούσαν περισσότερο και διατηρούσαν αρνητικές στάσεις όταν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή σοβαρή νοητική υστέρηση συμπεριλήφθηκαν στην τάξη του παιδιού τους, απ' ότι παιδιά με μέτρια ή ήπια νοητική υστέρηση, κώφωση, τύφλωση ή σωματική αναπηρία. Βέβαια, μεταγενέστερη έρευνα φανέρωσε ότι μεταξύ των δύο ομάδων γονέων (παιδιών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης), η πρώτη διατηρούσε πιο θετικές στάσεις, το οποίο μπορεί να εξηγηθεί υπό τη βάση ότι το Νηπιαγωγείο αποτελεί ένα πλαίσιο με ελάχιστες υποχρεώσεις και περισσότερο παιχνίδι. Σε διεθνές επίπεδο, μόνο μία έρευνα στην Ολλανδία, βρέθηκε που επιχείρησε να μελετήσει μεταξύ άλλων τις στάσεις των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ υπό τη βάση του μοντέλου των τριών συνιστωσών (De Boer et al., 2012a). Τα αποτελέσματα έδειξαν οι το είδος της αναπηρίας δεν επηρέασε τους γονείς αλλά επηρέασε την στάση των συμμαθητών τους οι οποίοι ήταν λιγότερο θετικοί για την συμπερίληψη παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με την ΔΑΦ. Ωστόσο, στην προαναφερθείσα έρευνα δεν έγινε διαχωρισμός μεταξύ των γονέων (παιδιών με/χωρίς αναπηρία) και επομένως δεν μπορούμε να εξάγουμε ασφαλές συμπέρασμα για τις μεταβλητές που σχετίζονται αποκλειστικά με τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Η βιβλιογραφία έχει επισημάνει τις ανησυχίες των γονέων, καθώς η πολυπλοκότητα της φύσης του αυτισμού ενισχύει την αρνητική στάση απέναντι στην συμπερίληψή τους (Αντωνίου & Κούκουτα, 2013). Ωστόσο, η γνώση αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για τον σχηματισμό των στάσεων (Forlin et al., 2015· Lui et al., 2015· Λάππα & Μαντζίκος, 2018). Στην παρούσα έρευνα, οι ελαφρώς αρνητικές στάσεις που έδειξαν οι γονείς των τυπικών παιδιών, απέναντι στην συμπερίληψη των παιδιών με ΔΑΦ, μπορεί να είναι αποτέλεσμα της έλλειψης γνώσεων σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, μιας και στην Ελλάδα αποτελεί μία πρόσφατη πρακτική (Kalyva et al., 2007) και πολλοί γονείς δεν έχουν ακούσει ποτέ τον όρο συμπερίληψη (Vlachou et al., 2016). Επιπλέον, οι ελλιπείς γνώσεις γύρω από τον αυτισμό έχουν σοβαρό αρνητικό αντίκτυπο, και ιδιαίτερα μάλιστα σε ό,τι αφορά την εκπαίδευσή τους (Lui et al.,

2015). Η έρευνα των Zarokanellou et al. (2022) αποκάλυψε ότι η καλύτερη γνώση της ΔΑΦ σχετίστηκε με πιο θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα αυτά. Η πολύ πρόσφατη έρευνα των Kouznetsov και Jelastopulu (2023) στην χώρα μας, η οποία πρωτοτύπησε, αποκάλυψε ότι αν και η πλειονότητα του δείγματος (N=642) είχε πολύ καλή γνώση για τον αυτισμό, αυτή φάνηκε να επηρεάζεται σημαντικά από το μορφωτικό επίπεδο καθώς οι περισσότεροι που σκόραραν θετικά ήταν γιατροί και εκπαιδευτικοί. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στην έρευνα των Albuquerque et al. (2018), διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των γονέων έγιναν πιο θετικές όταν το παιδί με αναπηρία περιεγράφηκε στη βινιέτα δίνοντας έμφαση στις ικανότητές του. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς μπορεί να επηρεάστηκαν από την περιγραφή του παιδιού όπως διατυπώθηκε στο ερωτηματολόγιο, αν και διατυπώθηκε με αντικειμενικά στοιχεία που εμπίπτουν σε ένα μεσαίο επίπεδο λειτουργικότητας και για τις δύο διαταραχές.

Στην παρούσα εργασία δεν εξετάστηκαν οι γνώσεις των γονέων απέναντι στη ΔΑΦ και την συμπερίληψη, αλλά θα μπορούσε κάλλιστα αυτό να αποτελεί μία σημαντική εξήγηση της αρνητικής στάσης που έδειξαν. Το γεγονός ότι οι γονείς συχνά αποκρύπτουν μια διάγνωση ΔΑΦ λόγω φόβου για το στίγμα, υπογραμμίζει την ανάγκη για για τη βελτίωση της γνώσης σχετικά με τη ΔΑΦ και την αλλαγή των σκέψεων και των συναισθημάτων προς τα άτομα αυτά (Kossynaki, 2021). Δύο πρόσφατες ποιοτικές μελέτες σε βασικούς φροντιστές παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ΔΑΦ ανέφεραν ότι οι περισσότεροι γονείς παιδιών με ΔΑΦ είχαν βιώσει προκαταλήψεις ή αρνητικά στερεότυπα για τα παιδιά τους (Veroni, 2019· Papadopoulos, 2021). Δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τον κοινωνικό-πολιτισμικό παράγοντα ο οποίος φαίνεται να επιδρά σημαντικά στις στάσεις των γονέων. Έρευνες από ανεπτυγμένες χώρες όπως η Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Η.Π.Α, αποκαλύπτουν υψηλότερα επίπεδα γνώσης για την ΔΑΦ και χαμηλότερα επίπεδα στίγματος σε αντίθεση με χώρες όπως η Μαλαισία, Τουρκία, Κίνα στις οποίες αποκαλύπτουν μέτρια ή χαμηλά επίπεδα γνώσης και υψηλότερα επίπεδα στίγματος (Zarokanellou et al., 2022).

Σαφώς, οι Η.Π.Α διαθέτουν υψηλότερους πόρους για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία σε αντίθεση με την Ελλάδα (Funk, 2023· Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020), όπου συνεχώς επισημαίνονται προβλήματα στις ελλειπείς υποδομές, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, και τις υπεράριθμες τάξεις γενικών σχολείων (Mantzikos & Lappa, 2023). Δεδομένων αυτών των ελλειμμάτων που παρουσιάζει η χώρα μας ακόμα και στην γενική εκπαίδευση, οι γονείς πιθανόν να μην νιώθουν ασφαλείς ότι τα παιδιά με ΔΑΦ θα μπορέσουν να ενταχθούν ολοκληρωτικά στα τυπικά σχολεία, να αποκομίσουν οφέλη και φυσικά αυτό να συμβάλλει στην πρόοδο και του δικού τους παιδιού. Από την πλευρά

των εκπαιδευτικών, αυτοί φαίνεται να είναι πιο προσεκτικοί για ορισμένους τύπους αναπηριών συμπεριλαμβανομένου του αυτισμού και της ΔΕΠ-Υ (Avramidis & Kalyva, 2007· Pappas et al., 2018· Stoiber et al., 1998). Οι Syriopoulou-Delli et.al. (2012) διαπίστωσαν, ότι η πλειονότητα των Ελλήνων δασκάλων στο δείγμα τους πίστευε ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι η πιο δύσκολη ομάδα μαθητών στη διδασκαλία και η πιο δύσκολη στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους.

## **6.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά και στάσεις**

Η δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση προέβλεπε τον προσδιορισμό των δημογραφικών χαρακτηριστικών, τα οποία επηρεάζουν τις στάσεις των γονέων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φάνηκε ότι το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο σχετίστηκαν σημαντικά με τις στάσεις τους απέναντι στην συμπερίληψη ενώ η ηλικία και ο μόνιμος τόπος κατοικίας δεν διαφοροποίησαν τις στάσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα οι πατέρες φάνηκε να διατηρούν συνολικά πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τις μητέρες. Αυτή η υπόθεση έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών προγενέστερων ερευνών με δείγμα γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης και τα αποτελέσματα μπορούν να χαρακτηριστούν ως ασυνεπή. Δηλαδή, είτε βρέθηκαν έρευνες στις οποίες οι μητέρες είχαν πιο θετική στάση από τους πατέρες (Balboni & Pedrabissi 2000· Besevegis et al., 1997· De Boer & Munde, 2014· De Boer et al. 2012a), είτε συνέβη το αντίστροφο (Kalyva et al., 2007) είτε οι μητέρες και οι πατέρες δεν διέφεραν συνολικά ως προς τις στάσεις τους (Bopota et al., 2020· Paseka & Schwab, 2020· Patsalis, 1994· Tafa & Manolitsis, 2003).

Από την περιγραφική στατιστική (Πίνακας 5.1.3) φάνηκε ότι οι άνδρες είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό κάτοχοι Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού σε σύγκριση με τις γυναίκες και αυτό μπορεί να αποτελεί μία πιθανή εξήγηση για το δικό μας εύρημα αφού στην παλινδρόμηση φάνηκε ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο προέβλεπε σημαντικά πιο θετικές στάσεις. Ακόμα, θεωρητικά, οι πατέρες είναι πιο “ανοιχτοί” απέναντι στην συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ/ΔΕΠ-Υ αλλά όταν έγκεινται πρακτικά θέματα παρουσιάζονται λιγότερο πρόθυμοι, όπως ανέφεραν στην έρευνα τους οι Kalyva et.al (2007). Μπορεί, ακόμα, να είναι ενδεικτικό μίας ασυμφωνίας μεταξύ στάσεων και πραγματικής συμπεριφοράς. Τέλος, μπορεί να αντανακλά τη γενικότερη τάση των Ελλήνων πατέρων να είναι ανοιχτοί στην αλληλεπίδραση των παιδιών τους με παιδιά με ε.ε.α/α. δεδομένου ότι θεωρούν αυτονόητο ότι δεν θα συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση ή διατήρηση αυτής της αλληλεπίδρασης μιας και αυτό είναι το καθήκον των μητέρων (Κατάκη 1985 αναφορά Kalyva et al., 2007). Μόνο στις τρεις από τις προαναφερθείσες έρευνες (Bopota

et al., 2020· De Boer & Munde, 2014· De Boer et al. 2012a) χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο. Ωστόσο, το μέγεθος των δειγμάτων, και η αναλογία ανδρών-γυναικών ήταν διαφορετικά αφού και στις τρεις έρευνες οι γυναίκες αποτελούσαν περίπου το 80% του δείγματος σε αντίθεση με το δικό μας που αποτέλεσε το 69% του δείγματος.

Όσον αφορά την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου στις στάσεις, διαπιστώσαμε ότι όσο υψηλότερο το μορφωτικό επίπεδο (Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ, Κάτοχος ΠΜΣ/Διδακτορικό) τόσο πιο θετικές στάσεις προέβλεπε. Με παρόμοιο τρόπο όπως και στο φύλο, αν και διάφορες μελέτες έδειξαν ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν σχετίστηκε με τις στάσεις των γονέων (Borota et al., 2020· De Boer & Munde 2014· De Boer et al. 2012a· Kalyva et al., 2007· Tafa & Manolitsis, 2003), άλλες έδειξαν το ακριβώς αντίθετο (Balboni & Pedrabissi, 2000· Paseka & Schwab, 2020) το οποίο συμφωνεί με το δικό μας εύρημα. Το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης παρέχει στα άτομα μια ευρύτερη βάση γνώσεων και μια βαθύτερη κατανόηση διαφόρων θεμάτων, συμπεριλαμβανομένων των ζητημάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση, προωθεί ένα περιβάλλον με ποικιλομορφία.

Οι ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις με άτομα από διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και θετική στάση απέναντι στην συμπεριληπτική εκπαίδευση (Wang et al., 2021). Η έρευνα των De Boer & Munde (2014) και των Tafa και Manolitsis (2003) περιλάμβανε διαφορετικό πληθυσμό παιδιών (4-12 ετών και 4-6 ετών αντίστοιχα) οπότε αυτό πιθανόν να επέδρασε στο διαφορετικό εύρημα. Επίσης, οι De Boer et.al. (2012a) οι οποίοι είναι και οι δημιουργοί του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, συμπεριέλαβαν 508 γονείς, πολλοί από τους οποίους είχαν αποκλειστικά παιδί με αναπηρία. Επομένως δεν γνωρίζουμε εάν το μορφωτικό επίπεδο επηρέασε τους γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία καθώς ανέφεραν την επιρροή του μορφωτικού επιπέδου συνολικά για το δείγμα των γονέων.

Ορισμένες μελέτες έχουν προτείνει ότι τα ηλικιωμένα άτομα μπορεί να έχουν πιο παραδοσιακές απόψεις και να είναι λιγότερο ανοιχτά στη συμπερίληψη, ενώ τα νεότερα άτομα μπορεί να αποδέχονται περισσότερο τις πρακτικές συνεκπαίδευσης (Oroku et al., 2019). Ωστόσο, τα ευρήματά μας συμφωνούν με την πλειονότητα των ερευνών (Balboni & Pedrabissi, 2000· Besevegis et.al. 1997 αναφορά Kalyva et al., 2007· De Boer et al., 2012a) όπου διαπιστώθηκε ότι η ηλικία δεν σχετίζεται με τις στάσεις των γονέων. Μόνο σε δύο (De Boer & Munde, 2014· Paseka & Schwab, 2020) η ηλικία σχετίστηκε με τις στάσεις των γονέων, με τους νεότερους σε ηλικία γονείς να διατηρούν πιο θετικές στάσεις. Βέβαια, στην έρευνα των

Paseka και Schwab (2020), βρέθηκαν αντιφατικά αποτελέσματα. Οι νέοι γονείς εξέφρασαν θετική στάση μόνο για την συμπερίληψη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και νοητική αναπηρία και όχι για μαθητές με σωματική αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες. Από την άλλη πλευρά, η έρευνα των De Boer και Munde (2014), δεν διαχώρισε τις ομάδες γονέων και επομένως δεν γνωρίζουμε αν η ηλικία επηρέασε ξεχωριστά τους γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία. Τέλος, πολλές έρευνες που μελέτησαν τις στάσεις αυτών των γονέων, δεν συμπεριέλαβαν στα ερευνητικά τους ερωτήματα την επιρροή της ηλικίας οπότε η σύγκριση είναι περιορισμένη.

Το τελευταίο από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εξετάσαμε στην πιθανή επιρροή του στις στάσεις, ήταν ο μόνιμος τόπος κατοικίας των γονέων. Υποθέσαμε ότι, οι γονείς που διαμένουν σε αστικό κέντρο θα εκφράσουν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με αυτούς που μένουν σε μη αστική περιοχή, καθώς είναι ευκολότερη η πρόσβαση στην γνώση και μεγαλύτερη η διαθεσιμότητα προγραμμάτων ευαισθητοποίησης του κοινού και υψηλότεροι πόροι. Ωστόσο, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο τόπος κατοικίας των γονέων δεν επηρέασε τις στάσεις τους. Οι Ρούσσου κ.α. (2014) μελετώντας τις απόψεις των γονέων για την συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία, διαπίστωσαν πως τάσσονται περισσότερο υπέρ της συμπερίληψης εκείνοι που ο μόνιμος τόπος κατοικίας τους είναι η πόλη. Βέβαια, στη δική μας έρευνα, αξίζει να σημειωθεί πως το 87% του δείγματος δήλωσε ότι διαμένει σε αστική περιοχή/κέντρο το οποίο πιθανόν να αποτελεί μία σημαντική εξήγηση. Παρομοίως, οι Zaragas et.al. (2020), διαπίστωσαν ότι ο τόπος κατοικίας δεν επηρέασε τις απόψεις των γονέων για την συμπερίληψη παιδιών με ΔΑΦ. Ωστόσο, και οι δύο προαναφερθείσες έρευνες εξέτασαν τις απόψεις και όχι τις στάσεις των γονέων. Σε καμία άλλη έρευνα δεν μελετήθηκε η επίδραση του τόπου κατοικίας στην διαμόρφωση των στάσεων των γονέων.

### **6.3 Εμπειρία με ε.ε.α./α. και στάσεις**

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δόθηκαν τρεις ερωτήσεις στους γονείς οι οποίες μετρούν ουσιαστικά την εμπειρία (άμεση/έμμεση) που έχουν με την αναπηρία. Η πρώτη ερώτηση αφορά την εξοικείωση με ΑμεΑ στην καθημερινή ζωή, η δεύτερη την ανατροφή παιδιού με αναπηρία και η τρίτη την εμπειρία με την συμπεριληπτική εκπαίδευση το οποίο προσδιορίστηκε με βάση την παρουσία ενός παιδιού με αναπηρία στην τάξη του παιδιού τους. Με βάση τη βιβλιογραφία, υποθέσαμε ότι όσο μεγαλύτερη εμπειρία έχουν οι γονείς (άμεση/έμμεση) με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες, τόσο πιο θετικές

στάσεις θα διατηρούν (Allport, 1954· De Boer et al., 2010). Ωστόσο τα ευρήματα μας εξέπληξαν καθώς φάνηκε ότι οι γονείς οι οποίοι ανέφεραν μεγαλύτερη εξοικείωση με ΑμεΑ στην καθημερινή τους ζωή, τείνουν να διατηρούν λιγότερο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους γονείς οι οποίοι δεν έχουν εξοικείωση με άτομο με αναπηρία. Ακόμα, οι γονείς οι οποίοι δήλωσαν ότι ανατρέφουν επιπλέον και παιδί με ε.ε.α./α. (N=38), σημείωσαν λιγότερο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους γονείς οι οποίοι δεν ανατρέφουν τέκνο ΑμεΑ (N=164). Τέλος, η μεταβλητή “φοίτηση μαθητή/ριας με ε.ε.α./α. στην τάξη” του παιδιού τους δεν επηρέασε τις στάσεις των γονέων.

Σχετικά με την πρώτη μεταβλητή (εξοικείωση), δεν γνωρίζουμε για τους γονείς του δείγματος την συχνότητα της επαφής που έχουν με άτομα ε.ε.α./α. καθώς και το είδος της αναπηρίας αυτών των ατόμων. Για παράδειγμα κάποιοι γονείς πιθανόν να έχουν συγγενείς (π.χ. ανίψια) με ε.ε.α./α. και να χρειάζεται κάποιες μέρες να περνούν χρόνο μαζί τους χωρίς ιδιαίτερη εμπλοκή μαζί τους. Όπως τόνισε ο Yunker (1983 αναφορά Tafa & Manolitsis, 2003), η επαφή, από μόνη της, δεν οδηγεί απαραίτητα σε θετικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η ποιότητα, και όχι η ποσότητα της εμπειρίας με ΑμεΑ, φαίνεται να είναι η πιο σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει τις στάσεις των γονέων για την συμπερίληψη. Στην έρευνα των De Boer et al. (2012a), το 85% των γονέων δήλωσε ότι έχουν εξοικείωση με άτομο με αναπηρία στην καθημερινή ζωή αλλά αυτή η μεταβλητή δεν επηρέασε σημαντικά τις στάσεις τους σε αντίθεση με την δική μας μελέτη. Συγχρόνως, η έρευνα των De Boer και Munde (2014), φανέρωσε ότι όσοι γονείς είχαν εξοικείωση με ΑμεΑ εξέφρασαν ελαφρώς πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη σε σύγκριση με αυτούς που δεν είχαν εξοικείωση, αλλά αυτή η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Η έρευνα των Hayes και Gunn (1988) μετρώντας την εμπειρία με μία ερώτηση σε τετράβαθμη κλίμακα (όχι, λίγο, πολύ, πάρα πολύ) διαπίστωσε ότι αυτοί που δήλωσαν μεγαλύτερη εμπειρία με ΑμεΑ σκόραραν πιο θετικά στις στάσεις. Παράλληλα οι Borota et.al. (2020), διαπίστωσαν ότι η εξοικείωση των γονέων με άτομο με αναπηρία διαφοροποιούσε τις στάσεις τους αλλά μόνο στον γνωστικό παράγοντα και όχι και στις 3 συνιστώσες των στάσεων.

Ακόμα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, έδειξε ότι οι γονείς οι οποίοι ανατρέφουν παιδί με αναπηρία, σημείωσαν λιγότερο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη, σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν παιδί με αναπηρία. Ωστόσο, το μέγεθος επίδρασης ( $d=0.3$ ) δηλώνει ότι υπάρχει μια πολύ μικρή διαφορά ανάμεσα στους Μ.Ο των δύο ομάδων η οποία πιθανόν να οφείλεται στην διαφορά του μεγέθους των δύο ομάδων, καθώς το 81% των γονέων του δείγματος δήλωσαν ότι δεν ανατρέφουν παιδί με ε.ε.α./α. Αντίθετα στην



έρευνα των De Boer et.al. (2012a), διαπιστώθηκε ότι οι γονείς ενός παιδιού με αναπηρία είχαν σημαντικά πιο θετικές στάσεις από τους γονείς ενός παιδιού χωρίς ε.ε.α/α. Στην έρευνα των De Boer και Munde (2014), μόνο ένα αξιοσημείωτο αποτέλεσμα βρέθηκε όταν εξετάστηκαν μεταβλητές της εμπειρίας που σχετίζονται με τη στάση των γονέων. Οι γονείς που είχαν παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς έδειξαν τις πιο θετικές στάσεις ως προς την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες στο γενικό σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, στην δική μας έρευνα δεν γνωρίζουμε τον βαθμό και τον τύπο αναπηρίας του παιδιού των γονέων του δείγματός μας, το οποίο πιθανόν να επιδρά στη διαμόρφωση των στάσεων τους. Δηλαδή, ένας γονέας ο οποίος ανατρέπει ένα παιδί με βαριά αναπηρία πιθανόν να μην θεωρεί ως κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο το γενικό σχολείο και ιδιαίτερα στην Ελλάδα όπου υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις (Mantzikos & Lappa, 2018) ενώ αντίθετα ένας γονέας παιδιού με ήπια αναπηρία να έχει πιο θετική στάση. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε εδώ ότι κι άλλες προηγούμενες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι γονείς παιδιών με αναπηρίες προτιμούν τα ειδικά σχολεία από τα τυπικά, λόγω της εχθρικής στάσης προς τα παιδιά τους, της πιθανότητας απόρριψης και της αντίληψης ότι τα παιδιά τους θα είναι πιο ασφαλή στα ειδικά σχολεία (Oroku et al., 2019).

Επιπλέον, φάνηκε ότι η φοίτηση παιδιού με ε.ε.α./α. στην ίδια τάξη με το παιδί των γονέων, δεν επηρέασε τις στάσεις τους. Από το συνολικό δείγμα γονέων (N=202), σχεδόν οι μισοί γονείς (116) δήλωσαν ότι το παιδί τους έχει συμμαθητή με αναπηρία, και οι υπόλοιποι όχι (N=86). Υποδηλώνεται ουσιαστικά ότι το 54% του δείγματος έχει παιδί που φοιτά σε μία συμπεριληπτική αίθουσα. Ωστόσο, δεν εξετάστηκε ο βαθμός ικανοποίησής τους από αυτή την εμπειρία. Παρομοίως στην έρευνα των De Boer et.al. (2012a) και των Kalyva et.al. (2007) η παρουσία συμμαθητή με αναπηρία, δεν είχε σημαντική επιρροή στις στάσεις των γονέων. Αντίθετα, μία πιο παλιά έρευνα στην Ιταλία (Balboni & Pedrabissi, 2000) αποκάλυψε ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά είχαν συμμαθητή με αναπηρία διατηρούσαν πιο θετική στάση στην συμπερίληψη από εκείνους που δεν είχαν τέτοια εμπειρία. Μια πιθανή εξήγηση του παρόντος ευρήματος είναι ότι στην Ελλάδα οι ανησυχίες των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης επισημαίνονται συνεχώς αφού ισχυρίζονται ότι τα γενικά σχολεία δεν διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους για να καλύψουν τους μαθητές με αναπηρία (Vlachou et al., 2016). Ακόμα, στην ίδια έρευνα η πλειονότητα των γονέων που είχαν εμπειρία με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, εντούτοις δήλωσε ότι τα ειδικά σχολεία είναι το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τα παιδιά με αναπηρία.

Συνολικά, όσον αφορά την μεταβλητή της εμπειρίας η οποία μετρήθηκε με 3 ερωτήσεις κλειστού τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ στο ερωτηματολόγιό της παρούσας έρευνας, οδήγησε σε απρόσμενα

αποτελέσματα. Οι γονείς οι οποίοι δήλωσαν μεγαλύτερη εξοικείωση ή εκείνοι που ανατρέφουν παιδί με αναπηρία φάνηκε να διατηρούν λιγότερο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Η φοίτηση παιδιού με ε.ε.α./α. στην τάξη του παιδιού τους δεν επηρέασε τις στάσεις τους, Ωστόσο, όπως επεσήμαναν οι Paseka και Schwab (2020), όταν η δύναμη επιρροής είναι χαμηλή, (όπως στη μεταβλητή της ανατροφής τέκνου με ε.ε.α./α.), υποδηλώνεται ουσιαστικά ότι η επιρροή των μεταβλητών δεν είναι σημαντική και αυτό αποτελεί μία επιπλέον εξήγηση για τα διαφορετικά ευρήματα μεταξύ των ερευνών. Τέλος, αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι δομημένες εμπειρίες μπορεί να ευνοούν περισσότερο τη διαμόρφωση θετικών στάσεων. Αντίθετα, οι μη δομημένες καταστάσεις (π.χ. μία απλή επαφή) μπορούν, ακούσια, να προκαλέσουν αρνητικές εμπειρίες που ενισχύουν τα δυσμενή στερεότυπα (Hayes & Gunn, 1988). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δεν εξετάστηκε η συχνότητα της εξοικείωσης/επαφής με ΑμεΑ, το είδος της αναπηρίας των παιδιών με ε.ε.α./α., ο βαθμός ικανοποίησης από την συμπεριληπτική τάξη του παιδιού τους, καθώς ούτε και οι γνώσεις για την ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ και την έννοια της συμπερίληψης στην Ελλάδα. Πιθανόν όλα αυτά, τα οποία εμπίπτουν και σε ατομικά χαρακτηριστικά αλλά και κοινωνικά, να επηρέασαν αρνητικά τις στάσεις αυτών των γονέων με δεδομένο ότι τα εμπόδια που εμφανίζει η συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι πολλά και εξακολουθούν να υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό.

#### **6.4 Προβλεπτικοί παράγοντες των στάσεων**

Συνεχίζοντας με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, εξετάστηκαν πιθανοί προβλεπτικοί παράγοντες στην διαμόρφωση των στάσεων των γονέων. Πιο αναλυτικά, επιλέχθηκαν 4 μεταβλητές: κοινωνικοί κανόνες/νόρμες, αντίληψη ικανότητας, αντίληψη ζεστασιάς, συναισθηματικό διομαδικό άγχος. Από αυτές τις 4, μόνο το συναισθηματικό διομαδικό άγχος βρέθηκε στατιστικά σημαντικό, καθώς αναμένεται ότι όσοι γονείς σημείωσαν υψηλότερο άγχος τείνουν να διατηρούν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με αυτούς που έχουν χαμηλό συναισθηματικό διομαδικό άγχος. Να σημειωθεί ότι η διαφορά αυτή ήταν οριακά στατιστικά σημαντική. Για την μέτρησή του, χρησιμοποιήθηκαν πέντε ερωτήσεις σχετικές με τα συναισθήματα που τους προκαλούνται από την αλληλεπίδραση με άτομα με ΔΑΦ/ΔΕΠ-Υ. Να τονιστεί, επίσης, ότι δεν εξετάστηκε η γνωστική και η φυσική συνιστώσα του διομαδικού άγχους παρά μόνο η συναισθηματική το οποίο μπορεί να επηρέασε αυτό το αποτέλεσμα. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με πληθώρα ερευνών οι οποίες έχουν επισημάνει ότι το υψηλό διομαδικό άγχος συνεπάγεται πιο αρνητικές στάσεις (Crowson & Brandes, 2014· Lindblom et al., 2020· Stephan, 2014).

Δεν βρέθηκε καμία έρευνα η οποία να έχει μελετήσει αυτές τις μεταβλητές σε δείγμα γονέων έτσι ώστε να μπορέσουμε να προβούμε σε σύγκριση. Όπως έχει επισημάνει ο Stephan (2014), οι πιθανές αιτίες του διομαδικού άγχους περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας, στάσεις, γνώσεις, προσωπική εμπειρία και περιστασιακές καταστάσεις. Πιθανόν, οι γονείς οι οποίοι δήλωσαν ότι νιώθουν περισσότερο αρνητικά συναισθήματα από την αλληλεπίδραση με άτομα με ΔΑΦ/ΔΕΠ-Υ, να έχουν ελλιπείς γνώσεις για τις δύο αυτές διαταραχές, προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες ή κάποια ατομικά χαρακτηριστικά που εμποδίζουν την μείωση του άγχους. Μία άλλη πιθανή εξήγηση του ευρήματός μας, είναι ότι οι γονείς οι οποίοι σκόραραν πιο υψηλά στο συναισθηματικό διομαδικό άγχος πιθανόν να θέλουν να αλλάξουν κάποια χαρακτηριστικά τους και κατ' επέκταση και την στάση τους προς τα άτομα με αναπηρία, οπότε και σημείωσαν περισσότερο θετικές στάσεις στην επόμενη κλίμακα του ερωτηματολογίου η οποία μετρούσε αποκλειστικά τις στάσεις. Το συναισθηματικό διομαδικό άγχος, αν και σχετίζεται με αρνητικές στάσεις απέναντι σε εξωτερικές ομάδες, μπορεί να μην είναι ο μοναδικός καθοριστικός παράγοντας για τις στάσεις των γονέων στο πλαίσιο της συμπερίληψης αφού αυτές εξαρτώνται από μια σειρά μεταβλητών που περιλαμβάνουν ατομικά χαρακτηριστικά, εμπειρίες και γνώση (Albuquerque et al., 2018).

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις ικανότητας και ζεστασιάς που θεωρούν οι γονείς ότι χαρακτηρίζουν τα άτομα με ΔΑΦ/ΔΕΠ-Υ, δεν βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά τις στάσεις τους. Η διάσταση της ζεστασιάς αναφέρεται σε χαρακτηριστικά όπως η φιλικότητα, ενώ η διάσταση της ικανότητας αντανακλά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την δεξιότητα, την επάρκεια κ.τ.λ. (Krischler et al., 2018). Με βάση το μοντέλο των τριών συνιστωσών των στάσεων τα στερεότυπα αντιπροσωπεύουν τον γνωστικό παράγοντα. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε πιθανά στερεότυπα απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες έτσι ώστε να κατανοήσουμε παράγοντες που μπορεί να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν την αποδοχή τους και κατ' επέκταση την συμπερίληψη τους. Υποθέσαμε ότι όσοι γονείς δηλώσουν ότι τα άτομα με ΔΕΠΥ/ΔΑΦ είναι λιγότερο ικανά και λιγότερο ζεστά, θα σημειώσουν πιο αρνητικές στάσεις. Δυστυχώς σε δείγμα γονέων δεν έχει μελετηθεί η επίδραση αυτών των μεταβλητών στις στάσεις τους. Στην έρευνα των Lindblom et al. (2020) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούσαν τα παιδιά με ΔΑΦ ως ικανά/επαρκή διατηρούσαν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Στην ίδια έρευνα, η αντίληψη της ζεστασιάς δεν αποτέλεσε σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας των στάσεων, το οποίο συμφωνεί με τη δική μας έρευνα.

Σχετικά με τους κοινωνικούς κανόνες, οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν ποια στάση θεωρούν ότι έχουν οι άνθρωποι απέναντι στα άτομα/παιδιά με ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ στο περιβάλλον του σχολείου και της γειτονιάς (κοινωνίας). Υποθέσαμε ότι όσοι γονείς πίστευαν ότι οι άλλοι ενδιαφερόμενοι υποστήριζαν την συμπερίληψη, τόσο πιο θετική στάση θα είχαν κι οι ίδιοι. Ωστόσο, αυτή η μεταβλητή των αντιληπτών κοινωνικών κανόνων, επίσης, δεν προέβλεψε σημαντικά τις στάσεις τους. Μία έρευνα βρέθηκε η οποία μελέτησε την επίδραση των κοινωνικών κανόνων στις στάσεις των γονέων παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, αυτή των Orok et.al. (2019). Η έρευνα αυτή διεξήχθη στην Δυτική Αφρική (Γκάνα, Νιγηρία), στην οποία συμμετείχαν 1075 γονείς, και σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, βρέθηκε ότι η αντίληψη των κοινωνικών κανόνων επιδρά στατιστικά σημαντικά στις στάσεις τους. Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκε διαφορετικό ερωτηματολόγιο και δεν έγινε κατηγοριοποίηση στους γονείς έτσι ώστε να συγκρίνουμε τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Σε άλλη έρευνα η οποία μελέτησε γονείς με παιδιά με ε.ε.α./α. (Lui et al., 2015), διαπιστώθηκε ότι οι γονείς οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι οι υπόλοιποι φορείς (κοινωνία, εκπαιδευτικοί) υποστηρίζουν την συμπερίληψη τότε και οι ίδιοι είναι πιο πιθανό να συμφωνήσουν μαζί τους. Βέβαια στην προηγούμενη έρευνα το δείγμα είναι διαφορετικό και επίσης δεν υιοθετήθηκε το ίδιο θεωρητικό μοντέλο των στάσεων. Τα ευρήματά μας, υποδηλώνουν ότι για να παρακινηθούν οι γονείς παιδιών χωρίς ε.ε.α./α. να υποστηρίξουν την πολιτική της συμπερίληψης, χρειάζεται να καταβληθούν επιπλέον προσπάθειες για να κερδίσουν την υποστήριξη όλων των εμπλεκόμενων στην συμπεριληπτική πρακτική, συμπεριλαμβανομένων των γονέων μαθητών με ε.ε.α./α., των δασκάλων, των διευθυντών, και της κοινότητας.

Η αποτυχία των τριών μεταβλητών (αντιληπτοί κοινωνικοί κανόνες, αντίληψη ικανότητας, αντίληψη ζεστασιάς) στην έρευνά μας, να προβλέψουν τη στάση των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη στην έρευνά θα μπορούσε να αποδοθεί και σε διάφορους άλλους παράγοντες. Η σύνθεση του δείγματος που μελετήθηκε ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτική του ευρύτερου πληθυσμού. Εάν το δείγμα δεν αντικατοπτρίζει με ακρίβεια την ποικιλομορφία των γονικών στάσεων και πεποιθήσεων, η προγνωστική δύναμη των κοινωνικών κανόνων μπορεί να είναι περιορισμένη. Ακόμα, οι κοινωνικοί κανόνες μπορούν να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου. Αυτό που θεωρούνταν κοινωνική νόρμα στο παρελθόν μπορεί να μην ισχύει πλέον (Young, 2007). Είναι σημαντικό να επισημάνουμε και τον ρόλο που διαδραματίζει η πολιτική ορθότητα στην παρούσα έρευνα η οποία εξετάζει λεπτά ζητήματα όπως είναι η αναπηρία. Μια πρόσφατη δημοσκόπηση έδειξε ότι 1 στους 2 ανθρώπους, επιδεικνύει συμπεριληπτική

συμπεριφορά προς όφελος της τήρησης της γραμμής και όχι μιας αληθινής επιθυμίας να συνεισφέρει σε μία συμπεριληπτική κοινωνία (Cooney, 2021).

Σε ένα περιβάλλον όπου δίνεται έμφαση στην πολιτική ορθότητα, τα άτομα μπορεί να διστάζουν να εκφράσουν αντίθετες απόψεις από φόβο μήπως χαρακτηριστούν μεροληπτικά (Cooney, 2021). Η πολιτική ορθότητα μπορεί δυνητικά να επηρεάσει αρνητικά τις απαντήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς. Οι γονείς μπορεί να είχαν την τάση να παρέχουν απαντήσεις που πιστεύουν ότι είναι κοινωνικά αποδεκτές ή πολιτικά σωστές. Αυτό μπορεί να είναι μια αντανάκλαση της επιθυμίας τους να θεωρούνται πολιτικά ορθοί και να μην έχουν αρνητικές συμπεριφορές (Moller, 2016). Στο πλαίσιο της συμπερίληψης, ενδέχεται να αποφύγουν να εκφράσουν αρνητικές στάσεις ή προκαταλήψεις, ακόμη και αν έχουν τέτοιες απόψεις, για να συμμορφωθούν με τα κοινωνικά πρότυπα και να αποφύγουν την κριτική. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην έλλειψη ειλικρινών και ανοικτών απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο και κατ' επέκταση σε μια πιο θετική απεικόνιση των στάσεων τους στο ερωτηματολόγιο παρ., ότι σημειώνουν για παράδειγμα υψηλό συναισθηματικό διομαδικό άγχος ή μεγαλύτερη εμπειρία με ΑμεΑ.

## **6.5 Συμβολή παρούσας έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια μελέτης και σύγκρισης των στάσεων των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/ριών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ. Η ερευνητική μελέτη παρουσιάζει σημαντικό ενδιαφέρον τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Σε θεωρητικό επίπεδο, επιτυγχάνεται η βαθύτερη κατανόηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, της ΔΕΠ-Υ και της ΔΑΦ ενώ σε πρακτικό επίπεδο, εκτός από την εκτενή ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, διερευνώνται οι στάσεις των γονέων και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν. Επίσης, αποτυπώνεται μία πιο ρεαλιστική εικόνα για την πραγματική στάση που διατηρούν οι γονείς απέναντι στην φοίτηση μαθητών με ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ στα γενικά σχολεία. Με την ολοένα αυξανόμενη διάγνωση και φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στα γενικά σχολεία της Ελλάδας, είναι απαραίτητο να υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία να υποδεικνύουν τις προϋποθέσεις και τα εμπόδια για την ανάπτυξη στρατηγικών παρεμβάσεων που θα ωφελήσουν όλους τους εμπλεκόμενους στην μάθηση.

Οι ουδέτερες στάσεις που διαπιστώνεται ότι διατηρούν οι γονείς τους δείγματος, υποδηλώνουν τη σημασία της ενημέρωσης και της συμμετοχής αυτών σε προσπάθειες προώθησης των πρακτικών συμπερίληψης. Ακόμα, η παρούσα έρευνα καλύπτει ένα απαραίτητο κενό

εξετάζοντας τις στάσεις των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών/ριών με ΔΕΠ-Υ/ΔΑΦ, σε ένα κρίσιμο σημείο στη ζωή των παιδιών, στο δημοτικό σχολείο. Τα τρέχοντα ευρήματα μπορούν επίσης να παρέχουν μία ανατροφοδότηση για την ανάπτυξη προγραμμάτων ευαισθητοποίησης των γονέων σχετικά με τη διαδικασία και την αναγκαιότητα της συμπερίληψης. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ενισχύει την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ γονέων και δασκάλων ενισχύουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, βοηθούν τις θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους και συμβάλλουν στη συνολική ανάπτυξη όλων των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες/αναπηρίες.

Καθώς η φοίτηση των παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς στα σχολεία της χώρας μας μέσω του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης και των Τμημάτων Ένταξης, καθίσταται αναγκαία η μελέτη των διαφόρων πτυχών που επηρεάζουν την επιτυχή υλοποίησή της. Είναι ακόμα πιο σημαντική η έρευνα σε αυτές τις διαταραχές διότι οι συμπεριφορικές δυσκολίες που συναντώνται και στις δύο, θέτουν σε κρίση την αποδοχή ή μη της φοίτησής τους στις γενικές τάξεις. Το τρίγωνο γονέα-μαθητή-εκπαιδευτικού είναι ένα ισόπλευρο τρίγωνο το οποίο είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης. Δυστυχώς, οι περισσότερες έρευνες στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται είτε σε εκπαιδευτικούς είτε σε μαθητές. Από την στιγμή, όμως, που οι στάσεις των παιδιών επηρεάζονται από τις στάσεις των γονέων τους (De Boer et al., 2012a), δεν θα πρέπει να παραμελείται η έρευνα σε δείγμα γονέων η οποία, παρέχει ένα επιπλέον κίνητρο στους αρμόδιους φορείς για ουσιαστικές αλλαγές στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Καταληκτικά, με την παρούσα εργασία διευρύνονται τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις στάσεις των γονέων. Σε μία δημοκρατική κοινωνία, η συμπερίληψη αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο συστατικό για μια ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναμφίβολα, η καλλιέργεια της αντίληψης ότι η ποικιλομορφία αποτελεί φυσικό χαρακτηριστικό που μπορεί να ενταχθεί και στο σχολικό περιβάλλον όπου δεν θα υπάρχουν «γενικά» ή «ειδικά» σχολεία, αποτελεί αναγκαίο εργαλείο κάθε ερευνητή στον τομέα της εκπαίδευσης. Βέβαια, θα ήταν παράλογο αν θεωρούσαμε ότι η εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελεί μία εύκολη υπόθεση. Ωστόσο, η ευθύνη πλέον βαρύνει την πολιτεία, η οποία είναι υπεύθυνη για την προαγωγή και την αποτελεσματική εφαρμογή της, προκειμένου εκπαιδευτικοί, μαθητές/ριες και γονείς, να μπορέσουν να εκλάβουν όλα της τα οφέλη.

## Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

### 7.1 Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας μας, και την αντιπαράθεση αυτών με διεθνείς και ελληνικές μελέτες, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

- το είδος της αναπηρίας επηρεάζει τις στάσεις των γονέων καθώς οι γονείς φαίνεται να διατηρούν πιο θετικές στάσεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/ριών με ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με την ΔΑΦ.
- οι γονείς διατηρούν ελαφρώς θετικές στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/ριών με ΔΕΠ-Υ και ελαφρώς αρνητικές στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών/ριών με ΔΑΦ.
- στο σύνολο τους, οι γονείς διατηρούν ουδέτερες στάσεις ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με αυτές τις δύο διαταραχές.
- το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τις στάσεις τους, καθώς όσο πιο υψηλό το μορφωτικό επίπεδο τόσο πιο θετικές στάσεις τείνουν να εκφράζουν
- το φύλο επηρεάζει τις στάσεις των γονέων, με τους πατέρες να διατηρούν πιο θετικές στάσεις σε σύγκριση με τις μητέρες.
- η ηλικία και ο μόνιμος τόπος κατοικίας δεν επηρεάζει τις στάσεις των γονέων του δείγματος.
- η εξοικείωση στην καθημερινή ζωή με ΑμεΑ επηρεάζει τις στάσεις των γονέων, καθώς οι γονείς χωρίς εξοικείωση διατηρούν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη σε σύγκριση με τους γονείς οι οποίοι δεν έχουν εξοικείωση.
- η ύπαρξη παιδιού με ε.ε.α./α. επηρεάζει τις στάσεις των γονέων, καθώς οι γονείς που δεν έχουν παιδί με ε.ε.α./α. διατηρούν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην συμπερίληψη σε σύγκριση με τους γονείς οι οποίοι δεν ανατρέφουν τέκνο ΑμεΑ.
- η φοίτηση παιδιού με ε.ε.α./α. στην τάξη του δικού τους παιδιού δεν επηρεάζει τις στάσεις των γονέων.
- το συναισθηματικό διομαδικό άγχος φαίνεται να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα καθώς αναμένεται ότι οι γονείς με υψηλό διομαδικό άγχος θα εκφράσουν πιο θετικές στάσεις.
- η στερεοτυπική αντίληψη ικανότητας και ζεστασιάς καθώς και οι κοινωνικοί κανόνες (νόρμες), δεν αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την διαμόρφωση των στάσεων των γονέων του δείγματος.

## 7.2 Περιορισμοί της μελέτης

Η παρούσα έρευνα εξέτασε αποκλειστικά τις στάσεις των γονέων μαθητών τυπικής ανάπτυξης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι τις πεποιθήσεις, αντιλήψεις ή απόψεις τους. Όπως κάθε ερευνητική προσπάθεια, η παρούσα έρευνα εμφανίζει κάποιους περιορισμούς γι' αυτό τα ευρήματά της χρειάζεται να εξετάζονται με προσοχή και οι πιθανές γενικεύσεις πρέπει να γίνονται με επιφύλαξη. Η απουσία ερευνών στο συγκεκριμένο αντικείμενο αποτέλεσε αφενός μεν έναυσμα για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, αφετέρου δε είναι περιοριστικό καθώς εμποδίζει την δυνατότητα συζήτησης και σύγκρισης των ευρημάτων.

Στην παρούσα μελέτη ζητήθηκε από τους γονείς να υποδείξουν το βαθμό συμφωνίας τους βάσει μιας περιγραφής ενός συγκεκριμένου τύπου αναπηρίας. Αυτές οι περιγραφές λειτουργούν ως εργαλεία για την περιγραφή των αναπηριών μέσω των χαρακτηριστικών και της συμπεριφοράς (De Boer et al., 2012a· De Boer & Munde, 2014). Δεδομένου ότι οι γονείς μπορεί να έχουν μόνο αόριστη γνώση για συγκεκριμένες αναπηρίες, οι σκηνοθετημένες καταστάσεις μπορεί να αποτελούν ένα πιο έγκυρο εργαλείο αξιολόγησης από έναν μοναδικό ερώτημα για τη σχολική ενσωμάτωση μιας συγκεκριμένης αναπηρίας (Freitas et al., 2015· Tafa & Manolitsis, 2003). Ωστόσο, δεν έχει αντιμετωπιστεί το θέμα του περιεχομένου των σκηνοθετημένων καταστάσεων στις απαντήσεις των γονέων. Για παράδειγμα, μια αντικειμενική περιγραφή που αναφέρει τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τους περιορισμούς μιας αναπηρίας μπορεί να έχει διαφορετική επίδραση από μια θετική περιγραφή που τονίζει τα πλεονεκτήματα ενώ αναγνωρίζει και τους περιορισμούς. Πράγματι, έχει προταθεί ότι η παρουσίαση ατόμων με αναπηρίες με θετικό τρόπο μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις (Alburquerque et al., 2018).

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας είναι ότι δεν εξετάστηκαν οι γνώσεις των γονέων για τους όρους Συμπερίληψη, ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ οπότε δεν γνωρίζουμε εάν οι γνώσεις τους επηρέασαν τις απαντήσεις τους. Κάθε ποσοτική έρευνα η οποία χρησιμοποιεί ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο ελλοχεύει κινδύνους καθώς οι ερωτηθέντες μπορεί να παρέχουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις αντί να εκφράζουν τις αληθινές τους στάσεις, ειδικά σε ευαίσθητα θέματα, όπως είναι η αναπηρία. Η έλλειψη ανοιχτού τύπου ερωτήσεων πιθανόν να στερεί την λήψη πιο πολύτιμων γνώσεων. Τέλος, η δειγματοληψία ευκολίας που χαρακτηρίζει την συγκέντρωση του δείγματος αποτελεί έναν επιπλέον περιορισμό καθώς οι ερωτηθέντες που συμμετείχαν ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτικοί ολόκληρου του πληθυσμού.



### 7.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και από τα ευρήματα της έρευνάς μας αντιλαμβανόμαστε ότι μια αποτελεσματική συμπερίληψη απαιτεί την συνεργασία πολλών εμπλεκόμενων. Επομένως, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν στο δείγμα τους, εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες. Η μελέτη των στάσεων και σε άλλα είδη αναπηρίας αποτελεί επίσης μία ιδέα για περαιτέρω έρευνα. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν κι άλλες μελέτες οι οποίες να προτείνουν πιθανές παρεμβάσεις έτσι ώστε να γίνει ευκολότερη η υλοποίηση της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και στην ευρύτερη κοινωνία. Το ίδιο αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας προτείνεται να διεξαχθεί με ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση π.χ. με συνεντεύξεις και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου καθώς η συνέντευξη μπορεί να παράσχει πιο αναλυτικές πληροφορίες για τις εμπειρίες των γονέων με ΑμεΑ αλλά και τις απόψεις τους για την συμπερίληψη.

Οι γονείς, αποτελούν πρότυπα μίμησης για τα παιδιά τους, επομένως μία παρόμοια έρευνα με τους De Boer et.al. (2012a) θα μπορούσε να διεξαχθεί και στην χώρα μας ώστε να μελετηθούν και να συγκριθούν οι στάσεις των παιδιών με τους γονείς τους. Χρειάζεται πρωτίστως να μελετηθούν οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές σχετικά με την αναπηρία, την συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά και για αυτές τις δύο διαταραχές. Η γνώση είναι η κινητήριος δύναμη για την εξάλειψη των στερεοτύπων και την δημιουργία ενός πιο φιλικού σχολικού κλίματος. Ακόμα, προτείνεται να πραγματοποιηθούν ερευνητικές προσπάθειες, οι οποίες να εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για την αποδοχή των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και ΔΑΦ στα γενικά σχολεία όπως η συμμετοχή σε συμπεριληπτικά προγράμματα.

Ενδιαφέρον, επίσης, θα ήταν να μελετηθεί η πιθανή επιρροή της συμπερίληψης στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά και στους μαθητές με ε.ε.α./α. σε διάφορους τομείς όπως η ακαδημαϊκή απόδοση και οι κοινωνικές δεξιότητες. Μία πρόταση για περαιτέρω έρευνα είναι η μελέτη επιπλέον προβλεπτικών παραγόντων (π.χ. ποιότητα και ποσότητα επαφής, γνώσεις) η οποία δύναται να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τις στάσεις των γονέων. Ακόμη, η διεξαγωγή μελετών με δείγμα από πιο απομακρυσμένες περιοχές θα συμβάλλει στην πιο ολιστική κατανόηση των στάσεων των γονέων. Τέλος, είναι εξίσου αναγκαίο να γίνουν σύγχρονες έρευνες οι οποίες να παρέχουν δεδομένα για τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η Ελλάδα στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ώστε να υπάρξει μία σταδιακή άρση των εμποδίων.

## Βιβλιογραφία

- Aberson C. L., & Gaffney, A. M. (2008). An integrated threat model of explicit and implicit attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 39(5), 808-830. <https://doi.org/10.1002/ejsp.582>
- Αγαλιώτης, Ι. (2013, 6 Ιουλίου). Προϋποθέσεις και Προοπτικές της επιτυχούς εκπαιδευτικής και κοινωνικές συμπερίληψης μαθητών με ειδικές ανάγκες στο ελληνικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 15-19. <https://impanagiotopoulos.gr/images/ekdoseis-deltio/deltio51.pdf>
- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013, 6 Ιουλίου). Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, σελ. 10-14. <https://impanagiotopoulos.gr/images/ekdoseis-deltio/deltio51.pdf>
- ADHD Foundation. (2017). *Teacher Poll on Perceptions of ADHD*. <https://www.adhdfoundation.org.uk/resources/teacher-poll-on-perceptions-of-adhd-sept-2017/>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1972). Attitudes and Normative Beliefs as Factors Influencing Behavioral Intentions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.1037/h0031930>
- Albuquerque, P. C., Pinto, G. I., & Ferrari, L. (2018). Attitudes of parents of typically developing children towards school inclusion: the role of personality variables and positive descriptions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 1-14. <http://doi.org/10.1080/08856257.2018.1520496>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley. [https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport\\_pdf](https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport_pdf)
- Αμερικανική Ένωση Ψυχιάτρων. (2013). Διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο ψυχικών διαταραχών DSM-5. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9781585629992>
- Αντωνίου, Α. Σ., & Κούκουτα, Α. (2013). Ένταξη παιδιών με αυτισμό στο γενικό σχολείο, στο Αβραμίδης κ.α. (2013): Από την ειδική αγωγή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, 267-28. Γράφημα. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU310.pdf>

- Arapi, A. (2023). Inclusion of children with ADHD in mainstream settings: Preschool Education Teachers' perceptions. <https://doi.org/10.31219/osf.io/9kfer>
- Arun, A., Singaravelu, G., & Sivakumar, A. (2018). *Participatory role of parents in inclusive education*. <https://www.researchgate.net/publication/>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (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*, 35, 148-159. <https://www.semanticscholar.org/paper/Attitudes-of-Italian-teachers-and-parents-toward-of-Balboni-Pedrabissi/8bd11caf726556eeacf925b85a4b03d71b65cf52>
- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E. L., & Benbenishty, R. (2017). Parental Involvement and Perceptions of School Climate in California. *Urban Education*, 1-31. <http://doi.org/10.1177/0042085916685764>
- Bopota, O., Loukovitis, A., Barkoukis, V., & Tsorbatzoudis, H. (2020). Differences in attitudes towards inclusion between parents of children with and without disabilities. *European Review of Applied Psychology*, 70(4). <http://doi.org/10.1016/j.erap.2020.100556>
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social Integration of Students with Autism in Inclusive Settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23. <http://www.jstor.org/stable/23879768>
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Μετ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Αϊδίνης, Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγορόπουλος, Η. Ν., & Προβατά, Α. (2021). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής ως προς τον αυτισμό και οι απόψεις τους απέναντι στη συμπερίληψη παιδιών με αυτισμό. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.12681/hjre.24657>

- Campbell, S. B., Endman, M. W., & Bernfeld, G. (1977). A three-year follow-up of hyperactive preschoolers into elementary school. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 18(3), 239-249. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1977.tb00436.x>
- Chen, S., Huang, Q., Liu, Z., & Wang, H. (2022). Inclusion of Young Children with Special Needs in Early Childhood Education in the United States: Advantages and Disadvantages. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research*, 631, 195-202. <https://www.atlantispress.com/proceedings/sdmc-21/125968475>
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and support affect regular education teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <http://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Cole, D. A., & Meyer, L. H. (1991). Social Integration and Severe Disabilities: A Longitudinal Analysis of Child Outcomes. *The Journal of Special Education*, 25(3), 340-351. <https://doi.org/10.1177/002246699102500306>
- Cooney, C. (2021, May 6). *More than Half of People Still Think 'Equality, Diversity & Inclusion' is Just Political Correctness*. <https://righttracklearning.com/edi-political-correctness/>
- Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'Brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: The struggle for internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(3), 359-378. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.3.359>
- Crowson, H. M., & Brandes, J. A. (2014). Predicting pre-service teachers' opposition to inclusion of students with disabilities: A path analytic study. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 17(1), 161-178. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9238-2>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012a). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448. <http://doi.org/10.1080/03055698.2011.643109>

- De Boer, A., Timmrman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012b). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 73-589. <http://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- De Boer, A. & Munde, V. S. (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), 179-187. <http://doi.org/10.1177/0022466914554297>
- De Boer, A., & Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education, *The Journal of Educational Research*, 109(3), 325-332, <http://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812>
- Dimitrova-Radojichich, D., & Chichevska-Jovanova, N. (2014). Parents attitude: inclusive education of children with disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 13-17. [https://www.researchgate.net/publication/269336491\\_Parents\\_attitude\\_Inclusive\\_education\\_of\\_children\\_with\\_disability](https://www.researchgate.net/publication/269336491_Parents_attitude_Inclusive_education_of_children_with_disability)
- Eagly, A. H., & Chaiken S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Reviewed by Christofer Leone. University of Florida. <https://doi.org/10.1002/mar.4220120509>
- Εθνικό Κέντρο Γενετικών Ανωμαλιών και Αναπτυξιακών Αναπηριών. (2021). <https://www.cdc.gov/ncbddd/index.html>
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία/Ε.Σ.Α.μεΑ. (2019). *Για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς: Εισαγωγή της δικαιωματικής προσέγγισης στη συλλογή και ανάλυση στατιστικών δεδομένων για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με αναπηρία*. Ε.Σ.Α.μεΑ. <https://www.paratiritirioanapirias.gr/storage/app/uploads/public/5f8/6a9/a04/5f86a9a045b5f058455771.pdf>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2022). *ΕΡΕΥΝΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΛΕΞΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2020/2021*. <https://www.statistics.gr/documents/20181/a82af51b-155c-ef6d-7162-9750b514562e>

- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. EASNIE. <https://www.european-agency.org/sites/default.pdf>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(2), 77-83. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2006.11.005>
- Fiske, S. T. (2015). Intergroup biases: a focus on stereotype content. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 45-50. <http://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.010>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J., & Sharma, U. (2015). Inclusive Education for Students with Disability: a review of the best evidence in relation to theory and practice. *The Australian Research Alliance for Children and Youth*. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.4255.8166>
- Freitas, E. M., Arroja, L. N., Ribeiro, P. M., & Dias, P. C. (2015). Parents' Perception Regarding Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream Education. *Revista Educação Especial* 28(52), 443-458.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. <http://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Funk, K. (2023, Μάρτιος 23). *Congress Increases Budget for Special Education and Disability Programs in 2023*. <https://www.accessibility.com/blog/congress-increases-budget-for-special-education-and-disability-programs-in-2023>
- Zaragas, H., Sarris, D., Exarchou, E., Papadimitropoulou, P., Exarchos, K., & Maglara, V. (2020). Views of parents with typical education children about inclusion of children with autism in general school. *European Journal of Special Education Research*, 6(1). <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v6i1.3154>

- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, E., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research, 15*(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2>
- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2016). The Effects of Classroom Interventions on Off-Task and Disruptive Classroom Behavior in Children with Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Plos one 11*(2), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148841>
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education, 25*(2), 89-99. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890588>
- Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability & Society, 30*(7), 1042-1054. [10.1080/09687599.2015.1075867](https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1075867)
- Gilmour, A. F. (2018). Has Inclusion Gone Too Far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers. *Education Next, 18*(4), 8-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1191012>
- Glykaki, P. (2021). The Inclusion of Children with Autism in the Mainstream School Classroom. Knowledge and Perceptions of Teachers and Special Education Teachers. *Open Access Library Journal, 8*. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107855>
- Gnanavel, S., Sharma, P., Kaushal, P., & Hussain, S. (2019). Attention deficit hyperactivity disorder and comorbidity: A review of literature. *World Journal of Clinical Cases, 7*(17), 2420-2426. <http://doi.org/10.12998/wjcc.v7.i17.2420>.
- Gomez, R., Chen, W., & Houghton, S. (2023). Differences between DSM-5-TR and ICD-11 revisions of attention deficit/hyperactivity disorder: A commentary on implications and opportunities. *World Journal Psychiatry, 13*(5). <http://doi.org/10.5498/wjp.v13.i5.138>
- Greaves-Lord, K., Skuse, D., & Mandy, W. (2022). Innovations of the ICD-11 in the Field of Autism. *Clinical Psychology in Europe, 4*(1). <https://doi.org/10.32872/cpe.10005>

- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful to Teach? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79-89. <http://doi.org/10.1177/10634266020100020201>
- Hayes, K., & Gunn, P. (1988). Attitudes of Parents and Teachers toward Mainstreaming. *The Exceptional Child*, 35(1), 31-38. <http://doi.org/10.1080/0156655880350104>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hehir, T., Grindall, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Abt Associates. [https://alana.org/A\\_Summary\\_of\\_the\\_evidence\\_on\\_inclusive\\_education.pdf](https://alana.org/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf)
- Hellström, L. (2019). A Systematic Review of Polyvictimization among Children with Attention Deficit Hyperactivity or Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13). <http://doi.org/10.3390/ijerph16132280>
- Hong, Y. (2008). Teachers' perceptions of young children with ADHD in Korea. *Early Child Development and Care*, 178(4), 399-414. <http://doi.org/10.1080/03004430701321829>
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256. <http://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience, and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.5804>
- Jain, V. (2014). 3D Model of Attitude. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(3). [http://researchgate.net/publication/265567380\\_3D\\_Model\\_of\\_Attitude](http://researchgate.net/publication/265567380_3D_Model_of_Attitude)
- John, R. P. S., Knott, F. J., & Harvey, K. N. (2017). Myths about autism: An exploratory study using focus groups. *Autism*, 22(7), 845-854. <https://doi.org/10.1177/1362361317714990>



- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305. <http://doi.org/10.1080/08856250701430869>
- Καραμήνας, Ι., Κουφόπουλος, Ι., & Τσιαμπάση, Φ. (2020, 6-7 Νοεμβρίου). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. *Το Σχολείο της Συμπερίληψης Πραγματικότητα και Προοπτικές*, σ.35. <https://3pekes-edutech.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/412/2020/11>
- Κασίδης, Δ. (2015, 19-21 Ιουνίου). *Η δυνατότητα εκπαίδευσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στο γενικό πρωτοβάθμιο σχολείο: Μειονεκτήματα- Πλεονεκτήματα- Προκλήσεις- Προοπτικές*. [πρακτικά συνεδρίου]. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, Αθήνα. <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/260>
- Kelly, E. J. (2001). Attitudes of Parents of Nondisabled Students regarding Inclusion of Disabled Students in Nevada's Public Schools. *Psychological Reports*, 88(1), 309-312. <http://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.1.309>
- Κολοβού, Σ. Κ. (2018). Απόψεις Ελλήνων γονέων παιδιών Δημοτικού Σχολείου χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. [πρακτικά συνεδρίου]. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «*Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα*». <http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2019/01/>
- Korosidou, E., Griva, E., & Pavlenko, O. (2021). Parental involvement in a program for preschoolers learning a foreign language. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 112-124. <https://doi.org/10.46328/ijres.1219>
- Kossyvaki, L. (2021). Autism education in Greece at the beginning of 21st century: reviewing the literature. *Support for Learning*, 36(2), 183-203. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12350>
- Kouznetsov, R., Angelopoulos, P., Moulinos, S., Dimakos, I., Gourzis, P., & Jelastopulu, E. (2023). Epidemiological Study of Autism Spectrum Disorders in Greece for 2021: Nationwide Prevalence in 2-17-Year-Old Children and Regional Disparities. *Journal of Clinical Medicine*, 12(7). <http://doi.org/10.3390/jcm12072510>

- Krischler, M., Cate, I. M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 59-67. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.007>
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2005). *The Measurement of Attitudes*. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 21–76). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://web.stanford.edu/dept/communication/faculty/krosnick/docs/The%20Measurement%20of%20Attitudes.pdf>
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα
- Κωφίδου, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 2(2), 4-25. <https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp>
- Λάππα, Χ. Σ., & Μαντζίκος, Κ. Ν. (2018). Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 44-63. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.16161>
- Lindblom, A., Dindar, K., Soan, S., Kärnä, E., Roos, C., & Carew, M. T. (2020). Predictors and mediators of European student teacher attitudes toward autism spectrum disorder. *Teaching and Teacher Education*, 89. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102993>
- Lyra, O., Koullapi, K., & Kalogeropoulou, K. (2023). Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. *Heliyon*, 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16332>
- Lui, M., Sin, K. F., Yang, L., Forlin, C., & Ho, F. C. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1052-1067. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037866>

- Mag, A.G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). *The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers* [Conference session]. MATEC Web of Conferences 121. <http://doi.org/10.1051/mateconf/201712112011>
- Mantzikos, C. N., & Lappa, C. S. (2023). Feasibility of Inclusive Education in Greece: Current Challenges, Difficulties, and Opportunities. *Medical Research Archives*, 11(2). <https://doi.org/10.18103/mra.v11i2.3561>
- Margevica, I., & Sumane, I. (2021). The advantages and disadvantages of inclusive education from the perspective of future teachers. *society. integration. education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1(1), 432-441. [https://www.academia.edu/65214576/The\\_Advantages\\_and\\_Disadvantages\\_of\\_Inclusive\\_Education\\_from\\_the\\_Perspective\\_of\\_Future\\_Teachers](https://www.academia.edu/65214576/The_Advantages_and_Disadvantages_of_Inclusive_Education_from_the_Perspective_of_Future_Teachers)
- Martz, E. (2005). An exploratory study on attitudes toward inclusive education in Russia. *International Journal of Rehabilitation Research*, 28(2), 141-147. <http://doi.org/10.1097/00004356-200506000-00007>
- May, A. L., & Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 483-499. <https://doi.org/10.1177/0022219409355483>
- McGillicuddy, S., & O'Donnell, G. M. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland, *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 323-344. <http://doi.org/10.1080/13603116.2013.764934>
- McTiernan, A., Leader, G., Olive, H., & Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (3), 1215-1222. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.009>
- Moller, D. (2016). Dilemmas of Political Correctness. *Journal of Practical Ethics*, 4(1). <http://doi.org/10.1093/oso/9780190863241.003.0015>
- Μποπότα, Ο. (2015). *Διαφοροποίηση των στάσεων των γονέων ως προς την συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία* [Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. IKEE. <http://ikee.lib.auth.gr/record/270427?ln=el>

- Νάνου, Α., & Πατσίδου, Μ. (2017). Αναζητώντας τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού μοντέλου εκπαίδευσης σε «ένα σχολείο για όλους». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 76, 13-24. <https://www.academia.edu/43001481>
- Noriko Sakinah, M. D. (2019). Bullying at Students with Special Needs in Inclusive Schools: Implication for Role of Special Teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 388, 86-89. <https://doi.org/10.31227/osf.io/9q7cw>
- Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M. F., Kuehn, S. M., & Robaey, P. (2011). How do Children with ADHD (Mis)manage Their Real-Life Dyadic Friendships? A Multi-Method Investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(2), 293-305. <http://doi.org/10.1007/s10802-010-9450-x>
- Opoku, M. P., Nketsia, W., Agyei-Okyere, E., Oginni, O. S., & Torgbenu, E. L. (2019). Inclusive education in West Africa: predictors of parental attitudes, knowledge and perceived social norms influencing inclusive practices in Ghana and Nigeria. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <http://doi.org/10.1080/13603116.2019.1642397>
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2011). *World Report on Disability*. World Health Organization. [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf)
- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2023). ICD-11: *Διεθνής ταξινόμηση Νοσημάτων* (11η εκδ.). <https://icd.who.int/en>
- Παπαδημητρίου, Β. (2023). Μελέτη για τους μαθητές που φοίτησαν σε δομές υποστήριξης στη γενική και ειδική εκπαίδευση: ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 11(1). <http://doi.org/10.12681/ppej.29998>
- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Σ., & Υφαντή Ε. (2013, Ιούλιος 25-27). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης* [πρακτικά συνεδρίου]. Τετραήμερο Επιμορφωτικό Συνέδριο: «Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II». [https://issuu.com/nikbalki/docs/kam\\_vourla\\_symperiliptiki\\_2013/3](https://issuu.com/nikbalki/docs/kam_vourla_symperiliptiki_2013/3)
- Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.) (2021). *10<sup>ο</sup> Δελτίο Στατιστικής Πληροφόρησης: «Στοιχεία για την εκπαίδευση των*

μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

<https://www.paratiritirioanapirias.gr/el/results/publications/68/10o-deltio-toy-parathrhthrioy-ths-esmea-stoixeia-gia-thn-ekpaideysh-twn-ma8htwn-me-anaphria-hkai-eidikes-ekpaideytikes-anagkes>

Πεχλιβανίδης, Α., & Παπανικολάου, Κ. (2022). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας: Από τις υπερκινητικές στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 39(2), 151-162. <https://www.mednet.gr/archives/2022-2/151per.html>

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Ιδιωτική.

Πουλπούλογλου, Ν. (2019). Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του «γενικού σχολείου». *Νέος Παιδαγωγός*, 11(980), 323-330. <https://www.academia.edu/39425929/>

Papadopoulos, A., Tafiadis, D., Tsapara, A., Skapinakis, P., Tzoufi, M., & Sifaka, V. (2022). Validation of the Greek version of the Affiliate Stigma Scale among mothers of children with autism spectrum disorder. *BJPsych Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1192/bjo.2021.1083>

Pappas, M., Papoutsis, C., & Drigas, A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences*, 7(6). <http://dx.doi.org/10.3390/socsci7060090>

Paseka, A., & Schwab, S. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. <http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>

Ρούσου, Π., Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Αγαλιώτης, Ι. (2016). *Απόψεις γονέων με παιδιά τυπικής ανάπτυξης για την εκπαιδευτική συμπερίληψη παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* [πρακτικά συνεδρίου]. 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.501>

Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682. <http://doi.org/10.1080/13603110903294347>

Reed, G. M., First, M. B., Kogan, C. S., Hyman, S. E., Gureje, O., Gaebel, W., et.al. (2019). Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioral and

neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry*, 18(1), 3-19.  
<https://doi.org/10.1002/wps.20611>

Reichart, D. C., Lynch, E. C., Anderson, B. C., Svobodny, L. A., Di Cola, J. M., & Mercury, M. G. (1989). Parental Perspectives on Integrated Preschool Opportunities for Children with Handicaps and Children without Handicaps. *Journal of Early Intervention*, 13(1), 6-13.  
<http://doi.org/10.1177/105381518901300102>

Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084-1096. <http://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>

Rohmer, O., & Louvet, E. (2018). Implicit stereotyping against people with disability. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(1), 127-140. <https://doi.org/10.1177/1368430216638536>

Rose, C. A., & Gage, N. A. (2017). Exploring the Involvement of Bullying Among Students With Disabilities Over Time. *Exceptional Children*, 83(3), 298-314.  
<https://doi.org/10.1177/0014402916667587>

Σαββάκης, Μ., & Μοσχίδου, Ε. (2018). Ειδική Παιδαγωγική: Από την εκπαιδευτική ένταξη στην κοινωνική συνεκπαίδευση. *Παιδαγωγικός λόγος*, 1(1).  
<https://www.plogos.gr/TEYXH/2018/2.pdf>

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2018, Νοέμβριος 23-25). *Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών για την Εφαρμογή της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης* [πρακτικά συνεδρίου]. 11<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον», Πάτρα.  
[http://www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS\\_B](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/TOMOS_B)

Σαργκουλέ, Λ. (2018, 14-17 Ιουνίου). Ένταξη και ενσωμάτωση παιδιού με εγκεφαλική παράλυση στο γενικό σχολείο: ένα τετραετές παράδειγμα [πρακτικά συνεδρίου]. 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο

Επιστημών Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα, Αθήνα.  
<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2743>

Σταλίκας, Α., & Κυριάκος, Θ. (2019). *Μεθοδολογία έρευνας και Στατιστική με την χρήση R*. Τόπος.

Στασινός, Δ. Π. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027*. Παπαζήση.

- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Schuelka, M. J. (2018). *Implementing inclusive education*. Knowledge, evidence and learning for development, Helpdesk Report. Institute of Development Studies. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374\\_Implementing\\_Inclusive\\_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf)
- Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 351-362. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2015.102571>
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K. & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>
- Stephan, W. G. (2014). Intergroup Anxiety: Theory, Research, and Practice. *Personality and Social Psychology Review*, 18(3), 239-255. <https://doi.org/10.1177/1088868314530518>
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. J. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2011). Teachers' Perceptions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755-768. <http://doi.org/10.1007/s10803-011-1309-7>
- Τσιμπιδάκη Α. (2022). Επικοινωνία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες και εργαζομένων στην ειδική αγωγή. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 9(1), 77-89. <https://doi.org/10.12681/revmata.31164>

- Young, H. (2007). *Social Norms*. Department of Economics (University of Oxford). <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:178>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2000). *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). <https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/nomothesia-eidiki-ekpaideusi-3/16756-02-10-08-3699-2008>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2020). *Τομεακό Πρόγραμμα Ανάπτυξης*. <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2021/%CE%A4%CE%A0%CE%91%202021-2025%20%CE%A5%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%98.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Ν.4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021). <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021-2.html>
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO. (2020a). *Περίληψη Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης 2020: Συμπερίληψη και Εκπαίδευση-Όταν λέμε όλοι, εννοούμε...όλοι*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721\\_gre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_gre)
- UNESCO. (2020b). *Parental attitudes towards inclusive education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373688/PDF/373688eng.pdf.multi>
- Van Hagt, M. (2022). The Education Triangle. *The Muse*, 129(1), 10. <https://cannonscreek.co.za/the-education-triangle/>
- Van Zomeren M., Fischer, A. H., & Spears, R. (2007). Testing the limits of tolerance: How intergroup anxiety amplifies negative and offensive responses to out-group-initiated contact. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(12), 1686-1699. <http://doi.org/10.1177/0146167207307485>



- Veroni, E. (2019). The Social Stigma and the Challenges of Raising a Child with Autism Spectrum Disorders (ASD) in Greece. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 6(2), 1-29. <https://doi.org/10.31273/eirj.v6i2.200>
- Χονδρομπίλας, Γ., & Γιαβρίμης, Π. (2020). ΔΕΠ-Υ και συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 902-910. <https://doi.org/10.12681/edusc.3186>
- Χριστίδου, Θ., & Χριστίδου, Μ. (2018, Ιούνιος 14-17). Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α [πρακτικά συνεδρίου]. 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2816>
- Χριστοφοράκη, Κ. (2004). Η Ενσωμάτωση παιδιών με Αναπηρίες στη Σχολική διαδικασία. *ΠΡΟΣΒΑΣΗ – Η Υποστηρικτική Τεχνολογία στην Εκπαίδευση των Ατόμων με Σοβαρά Κινητικά Προβλήματα*, 289-323. [http://dim-eid-salam.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/pdf\\_files/diaforopoimeni\\_sinekpaideusi/sxol\\_diadi\\_kasia.pdf](http://dim-eid-salam.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/pdf_files/diaforopoimeni_sinekpaideusi/sxol_diadi_kasia.pdf)
- Xu, Y., & Filler, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education, *The School Community Journal*, 18(2), 53-72. <https://www.adi.org/journal/fw08/xufillerfall2008.pdf>
- Wang, Z., Xu, X., Han, Q., Chen, Y., Jiang, J., & Ni, G. X. (2021). Factors associated with public attitudes towards persons with disabilities: a systematic review. *BMC Public Health*, 21(1). <http://doi.org/10.1186/s12889-021-11139-3>
- Wolf, L. J., Haddock, J., & Maio, G.R. (2020). Attitudes. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.247>



# Παράρτημα

## Ερωτηματολόγιο ΔΕΠ-Υ

Αγαπητοί γονείς,

Η παρούσα έρευνα εκπονείται στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο "Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή" του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στόχος της εν λόγω έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων των γονέων μαθητών/ριών τυπικής ανάπτυξης (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών/ριων με ΔΕΠ-Υ στα γενικά σχολεία καθώς και η μελέτη συγκεκριμένων μεταβλητών (π.χ. δημογραφικά χαρακτηριστικά, κοινωνικά στερεότυπα, κ.α.) που μπορεί να αποτελέσουν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες στη διαμόρφωση αυτών των στάσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να είστε γονέας ενός τουλάχιστον παιδιού τυπικής ανάπτυξης το οποίο να φοιτά στο Δημοτικό.

Οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικές, για τον λόγο αυτό σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια στο ερωτηματολόγιο. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, πλήρως ανώνυμη και δεν μπορεί να οδηγήσει σε ταυτοποίηση του προσώπου σας. Η διάρκεια συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου είναι κατά προσέγγιση 10 λεπτά. Δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση, ωστόσο, αν κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, θελήσετε, για οποιοδήποτε λόγο να διακόψετε, μπορείτε να το κάνετε χωρίς καμία συνέπεια. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, διαβάζοντας πρώτα προσεκτικά την κάθε εκφώνηση. Παρακαλούμε να απαντήσετε όσο πιο αυθόρμητα και ειλικρινά μπορείτε. Μας ενδιαφέρει μόνο η δική σας προσωπική απάντηση.

Το σύνολο ή μέρος του περιεχομένου των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο μπορεί να αξιοποιηθεί:

- Σε ακαδημαϊκά άρθρα, επιστημονικά κείμενα και αναφορές
- Στην ιστοσελίδα του έργου ή με άλλο τρόπο όπως προφορικές παρουσιάσεις
- Σε άλλες ενέργειες διάχυσης του έργου
- Σε αρχείο του ερευνητικού έργου, ως τεκμήριο έρευνας, όπως αναφέρεται παραπάνω

**Υπογράφοντας την παρούσα φόρμα συναινώ ότι:**

1. Είμαι άνω των 18 ετών και λαμβάνω μέρος στην παρούσα έρευνα εθελοντικά. Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου δεν είναι υποχρεωτική και ότι, οποιαδήποτε στιγμή επιθυμώ, μπορώ να σταματήσω τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.
2. Οι στατιστικά επεξεργασμένες απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθούν όπως αναφέρεται παραπάνω.
3. Έχω λάβει γνώση της παρούσας ενημερωτικής φόρμας.

4. Δεν προσδοκώ να λάβω καμία ανταπόδοση ή οικονομική απολαβή για την συμμετοχή μου.
5. Έχω τη δυνατότητα να αιτηθώ αντίγραφο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου μου.
6. Διατηρώ τη δυνατότητα να ρωτήσω οποιοδήποτε ερώτημα μπορεί να έχω καθώς και τη δυνατότητα να επικοινωνήσω με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, για να θέσω οποιοδήποτε ερώτημα μπορεί να έχω στο μέλλον.
7. Διατηρώ τη δυνατότητα να εκφράσω οποιοδήποτε παράπονο/ ένσταση μπορεί να έχω προς τα μέλη της ερευνητικής ομάδας.

Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

**Παπαδημητρίου Ελευθερία**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
premmp21028@aegean.gr

**Λυπουρλή Ελένη**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια  
lipourli@aegean.gr

\*Required

**1. Έχω διαβάσει και συναινώ με τους όρους της παρούσας φόρμας. \***

Mark only one oval.

Ναι

Όχι

**Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

**Φύλο \***

Άνδρας

Γυναίκα

Άλλο: \_\_\_\_\_

**Ηλικία \***

ηη/μμ/εεεε

**Επίπεδο εκπαίδευσης \***

Ο Απόφοιτος λυκείου

Ο Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ

Ο Απόφοιτος ΙΕΚ/Κολλέγιο

Ο Κάτοχος Μεταπτυχιακού

Ο Κάτοχος Διδακτορικού

**Τόπος διαμονής \***

Ο Αγροτική περιοχή (<2.000)

Ο Ημιαγροτική περιοχή (2.000-5.000)

Ο Ημιαστική (5.000-10.000)

Ο Αστική (10.000-100.000)

Ο Αστικό κέντρο (>100.000)

**Αριθμός παιδιών \***

Παρακαλώ αναφέρετε αριθμητικώς πόσα παιδιά έχετε.

Η απάντησή σας

**Ηλικία/ες παιδιού/ών\***

Αναφέρετε διαδοχικά την ηλικία των παιδιών σας χωρισμένη με κόμμα (,) π.χ Εάν έχετε δύο παιδιά ηλικίας 8 και 10 ετών γράψτε: 8,10

Η απάντησή σας



**Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι τα άτομα/παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι:\***

Σημειώστε ότι η κλίμακα είναι από το 1-9, δηλαδή εάν επιλέξετε το 1 σημαίνει "καθόλου" ενώ εάν επιλέξετε το 9 σημαίνει "πάρα πολύ".

	1. Καθόλο υ										9. Πάρα πολύ
Γνωστικά ικανά											
Σωματικά ικανά											
Επιδέξια											

**Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι τα άτομα/παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ):\***

Σημειώστε ότι η κλίμακα είναι από το 1-9, δηλαδή εάν επιλέξετε το 1 σημαίνει "καθόλου" ενώ εάν επιλέξετε το 9 σημαίνει "πάρα πολύ".

	1. Καθόλο υ										9. Πάρα πολύ
Είναι ζεστοί ως άνθρωποι											
Είναι καλοί											
Είναι φιλικοί											

**Όταν αλληλεπιδράτε με άτομα/παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, σε τι βαθμό νιώθετε:\***

Σημειώστε ότι η κλίμακα είναι από το 1-9, δηλαδή εάν επιλέξετε το 1 σημαίνει "καθόλου" ενώ εάν επιλέξετε το 9 σημαίνει "πάρα πολύ"

	1.καθόλου								9. πάρα πολύ
Χαρά									
Αμηχανία									
Σιγουριά									
Χαλαρότητα									
Να είστε σε άμυνα									

## ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ ΜΕ ΔΕΠ-Υ

Παρακαλώ διαβάστε την παρακάτω ιστορία και στη συνέχεια απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Ο Μάρκος είναι ένα αγόρι που φοιτά στο δημοτικό σχολείο και μόλις έχει μετακομίσει στην πόλη σας. Έχει επίσημα διαγνωστεί με **Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)** επειδή είναι υπερκινητικός και απρόσεκτος. Φανταστείτε ότι είναι ένας από τους μαθητές/ριες στην τάξη του παιδιού σας. Ο Μάρκος, λόγω της αναπηρίας του, αντιμετωπίζει διάφορες δυσκολίες μέσα στην τάξη. Είναι πολύ θορυβώδης, δυσκολεύεται να μείνει στη θέση του και περπατά πολύ εντός της αίθουσας. Δυσκολεύεται επίσης να ακούσει τη δασκάλα, φωνάζει και συχνά πετάγεται και διακόπτει τους άλλους. Του αρέσει να παίζει ποδόσφαιρο και είναι πολύ καλός σε αυτό. Επίσης, όταν ο Μάρκος είναι θυμωμένος αρχίζει να φωνάζει, πετάει πράγματα και συχνά φεύγει από την τάξη.

**1. Η ένταξη μαθητών όπως ο Μάρκος δεν είναι μια επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**2. Νιώθω αναστατωμένος/η όταν βλέπω μαθητές σαν τον Μάρκο.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**3. Θα προσκαλούσα τον Μάρκο στο πάρτι γενεθλίων του παιδιού μου.\***



1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**4. Δεν θα μου άρεσε αν ο Μάρκος ήταν ο καλύτερος φίλος του παιδιού μου.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**5. Πιστεύω ότι μαθητές όπως ο Μάρκος πρέπει να έχουν την ευκαιρία να ενταχθούν σε τυπικά/γενικά σχολεία.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**6. Θα επέτρεπα στο παιδί μου να πάει στο σπίτι ενός παιδιού με αναπηρία για να παίξει.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**7. Θα με ενοχλούσε να ζει δίπλα μας ένα παιδί σαν τον Μάρκο.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**8. Παιδιά όπως ο Μάρκος μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**9. Θα ανησυχούσα αν ο Μάρκος καθόταν στο ίδιο θρανίο με το παιδί μου στην τάξη.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**10. Θα ανησυχούσα αν ένα παιδί με αναπηρία έπαιζε στο σπίτι μας.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**11. Μαθητές όπως ο Μάρκος έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους/τις τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές/ριες.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**12. Τα παιδιά με αναπηρία είναι σε θέση να κάνουν νέους φίλους.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**13. Το να έχουμε ένα παιδί σαν τον Μάρκο δίπλα στο σπίτι μας θα ήταν υπερβολική ευθύνη.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**14. Δεν θα ήξερα τι να πω στον Μάρκο.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**15. Παιδιά όπως ο Μάρκος συμπεριφέρονται σωστά σε μια τυπική τάξη.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**16. Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από τον Μάρκο.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**17. Παιδιά όπως ο Μάρκος είναι ένα βάρος για τις οικογένειές τους.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**18. Δεν θα με πείραζε αν ο Μάρκος προσκαλούσε το παιδί μου στο σπίτι του.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**19. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες μαθητών όπως ο Μάρκος.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**20. Παιδιά όπως ο Μάρκος είναι συχνά λυπημένα.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**21. Θα βοηθούσα τον Μάρκο αν τον κορόιδευαν.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**22. Παιδιά όπως ο Μάρκος ενδιαφέρονται για τόσα πράγματα όσα και τα παιδιά μου.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**23. Παιδιά όπως ο Μάρκος ξέρουν τι προσδοκούν οι άνθρωποι από αυτά στην τυπική τάξη.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**24. Παιδιά όπως ο Μάρκος μπορούν να εκπαιδεύονται στο ίδιο σχολείο με τους τυπικούς μαθητές.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

## Ερωτηματολόγιο ΔΑΦ

Αγαπητοί γονείς,

Η παρούσα έρευνα εκπονείται στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών με τίτλο "Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή" του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στόχος της εν λόγω έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των στάσεων των γονέων μαθητών/ριών τυπικής ανάπτυξης (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών/ριων με ΔΑΦ στα γενικά σχολεία καθώς και η μελέτη συγκεκριμένων μεταβλητών (π.χ. δημογραφικά χαρακτηριστικά, κοινωνικά στερεότυπα, κ.α.) που μπορεί να αποτελέσουν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες στη διαμόρφωση αυτών των στάσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να είστε γονέας ενός τουλάχιστον παιδιού τυπικής ανάπτυξης το οποίο να φοιτά στο Δημοτικό.

Οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικές, για τον λόγο αυτό σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια στο ερωτηματολόγιο. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική, πλήρως ανώνυμη και δεν μπορεί να οδηγήσει σε ταυτοποίηση του προσώπου σας. Η διάρκεια συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου είναι κατά προσέγγιση 10 λεπτά. Δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση, ωστόσο, αν κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, θελήσετε, για οποιοδήποτε λόγο να διακόψετε, μπορείτε να το κάνετε χωρίς καμία συνέπεια. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, διαβάζοντας πρώτα προσεκτικά την κάθε εκφώνηση. Παρακαλούμε να απαντήσετε όσο πιο αυθόρμητα και ειλικρινά μπορείτε. Μας ενδιαφέρει μόνο η δική σας προσωπική απάντηση.

Το σύνολο ή μέρος του περιεχομένου των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο μπορεί να αξιοποιηθεί:

- Σε ακαδημαϊκά άρθρα, επιστημονικά κείμενα και αναφορές
- Στην ιστοσελίδα του έργου ή με άλλο τρόπο όπως προφορικές παρουσιάσεις
- Σε άλλες ενέργειες διάχυσης του έργου
- Σε αρχείο του ερευνητικού έργου, ως τεκμήριο έρευνας, όπως αναφέρεται παραπάνω

**Υπογράφοντας την παρούσα φόρμα συναινώ ότι:**

1. Είμαι άνω των 18 ετών και λαμβάνω μέρος στην παρούσα έρευνα εθελοντικά. Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου δεν είναι υποχρεωτική και ότι, οποιαδήποτε στιγμή επιθυμώ, μπορώ να σταματήσω τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου
2. Οι στατιστικά επεξεργασμένες απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθούν όπως αναφέρεται παραπάνω
3. Έχω λάβει γνώση της παρούσας ενημερωτικής φόρμας

4. Δεν προσδοκώ να λάβω καμία ανταπόδοση ή οικονομική απολαβή για την συμμετοχή μου
5. Έχω τη δυνατότητα να αιτηθώ αντίγραφο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου μου
6. Διατηρώ τη δυνατότητα να ρωτήσω οποιοδήποτε ερώτημα μπορεί να έχω καθώς και τη δυνατότητα να επικοινωνήσω με τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, για να θέσω οποιοδήποτε ερώτημα μπορεί να έχω στο μέλλον.
7. Διατηρώ τη δυνατότητα να εκφράσω οποιοδήποτε παράπονο/ ένσταση μπορεί να έχω προς τα μέλη της ερευνητικής ομάδας.

Αν έχετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σε σχέση με την έρευνα, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

**Παπαδημητρίου Ελευθερία**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια  
premp21028@aegean.gr

**Λυπουρλή Ελένη**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια  
lipourli@aegean.gr

\*Required

**Έχω διαβάσει και συναινώ με τους όρους της παρούσας φόρμας. \***

Mark only one oval.

Ναι

Όχι

**Δημογραφικά χαρακτηριστικά**

**Φύλο \***

Άνδρας

Γυναίκα

Άλλο: \_\_\_\_\_

**Ηλικία \***

ηη/μμ/εεεε

**Επίπεδο εκπαίδευσης \***

Ο Απόφοιτος λυκείου

Ο Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ

Ο Απόφοιτος ΙΕΚ/Κολλέγιο

Ο Κάτοχος Μεταπτυχιακού

Ο Κάτοχος Διδακτορικού

**Τόπος διαμονής \***

Ο Αγροτική περιοχή (<2.000)

Ο Ημιαγροτική περιοχή (2.000-5.000)

Ο Ημιαστική (5.000-10.000)

Ο Αστική (10.000-100.000)

Ο Αστικό κέντρο (>100.000)

**Αριθμός παιδιών \***

Παρακαλώ αναφέρετε αριθμητικώς πόσα παιδιά έχετε.

Η απάντησή σας

**Ηλικία/ες παιδιού/ών\***

Αναφέρετε διαδοχικά την ηλικία των παιδιών σας χωρισμένη με κόμμα (,) π.χ Εάν έχετε δύο παιδιά ηλικίας 8 και 10 ετών γράψτε: 8,10

Η απάντησή σας

**Έχετε εξοικείωση στην καθημερινή σας ζωή με κάποιο άτομο με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;\***

Ο Ναι

Ο Όχι

**Φοιτά στην τάξη του/των παιδιού/ών σας κάποιος/α μαθητής/τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία;\***

Ο Ναι



Σωματικά ικανά									
Επιδέξια									

**Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι τα άτομα/παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ):\***

Σημειώστε ότι η κλίμακα είναι από το 1-9, δηλαδή εάν επιλέξετε το 1 σημαίνει "καθόλου" ενώ εάν επιλέξετε το 9 σημαίνει "πάρα πολύ".

	1. Καθόλου								9. Πάρα πολύ
Είναι ζεστοί ως άνθρωποι									
Είναι καλοί									
Είναι φιλικοί									

**Όταν αλληλεπιδράτε με άτομα/παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, σε τι βαθμό νιώθετε:\***

Σημειώστε ότι η κλίμακα είναι από το 1-9, δηλαδή εάν επιλέξετε το 1 σημαίνει "καθόλου" ενώ εάν επιλέξετε το 9 σημαίνει "πάρα πολύ".

	1.καθό λου								9. πάρα πολύ
Χαρά									
Αμηχανία									
Σιγουριά									
Χαλαρότητα									

Να είστε σε άμυνα										
----------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

## ΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΡΙΩΝ ΜΕ ΔΑΦ

Παρακαλώ διαβάστε την παρακάτω ιστορία και στη συνέχεια απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Ο Μάρκος είναι ένα αγόρι που φοιτά στο δημοτικό σχολείο και μόλις έχει μετακομίσει στην πόλη σας. Έχει επίσημα διαγνωστεί με **Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος**. Φανταστείτε ότι ο Μάρκος είναι ένας από τους μαθητές στην τάξη του παιδιού σας. Ο Μάρκος, λόγω της αναπηρίας του, αντιμετωπίζει διάφορες δυσκολίες μέσα στην τάξη. Δυσκολεύεται να συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά και θέλει τα πράγματα να γίνονται με τον δικό του τρόπο. Του αρέσει να παίζει μόνος του και δεν επιζητά νέες φιλικές σχέσεις. Απολαμβάνει πολύ την μουσική και τα τραγούδια. Επίσης, κάποιες ώρες της ημέρας, παρακολουθεί το τμήμα ένταξης, λαμβάνοντας επιπλέον μαθησιακή υποστήριξη.

**1. Η ένταξη μαθητών όπως ο Μάρκος δεν είναι μια επιθυμητή πρακτική για την εκπαίδευση τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**2. Νιώθω αναστατωμένος/η όταν βλέπω μαθητές σαν τον Μάρκο.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**3. Θα προσκαλούσα τον Μάρκο στο πάρτι γενεθλίων του παιδιού μου.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**4. Δεν θα μου άρεσε αν ο Μάρκος ήταν ο καλύτερος φίλος του παιδιού μου.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**5. Πιστεύω ότι μαθητές όπως ο Μάρκος πρέπει να έχουν την ευκαιρία να ενταχθούν σε τυπικά/γενικά σχολεία.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**6. Θα επέτρεπα στο παιδί μου να πάει στο σπίτι ενός παιδιού με αναπηρία για να παίζει.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**7. Θα με ενοχλούσε να ζει δίπλα μας ένα παιδί σαν τον Μάρκο.\***



1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**8. Παιδιά όπως ο Μάρκος μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για τον εαυτό τους.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**9. Θα ανησυχούσα αν ο Μάρκος καθόταν στο ίδιο θρανίο με το παιδί μου στην τάξη.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**10. Θα ανησυχούσα αν ένα παιδί με αναπηρία έπαιξε στο σπίτι μας.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**11. Μαθητές όπως ο Μάρκος έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους/τις τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές/ριες.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**12. Τα παιδιά με αναπηρία είναι σε θέση να κάνουν νέους φίλους.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**13. Το να έχουμε ένα παιδί σαν τον Μάρκο δίπλα στο σπίτι μας θα ήταν υπερβολική ευθύνη.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**14. Δεν θα ήξερα τι να πω στον Μάρκο.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**15. Παιδιά όπως ο Μάρκος συμπεριφέρονται σωστά σε μια τυπική τάξη.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**16. Θα προσπαθούσα να μείνω μακριά από τον Μάρκο.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**17. Παιδιά όπως ο Μάρκος είναι ένα βάρος για τις οικογένειές τους.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**18. Δεν θα με πείραζε αν ο Μάρκος προσκαλούσε το παιδί μου στο σπίτι του.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**19. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες μαθητών όπως ο Μάρκος.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**20. Παιδιά όπως ο Μάρκος είναι συχνά λυπημένα.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**21. Θα βοηθούσα τον Μάρκο αν τον κορόιδευαν.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**22. Παιδιά όπως ο Μάρκος ενδιαφέρονται για τόσα πράγματα όσα και τα παιδιά μου.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**23. Παιδιά όπως ο Μάρκος ξέρουν τι προσδοκούν οι άνθρωποι από αυτά στην τυπική τάξη.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ

**24. Παιδιά όπως ο Μάρκος μπορούν να εκπαιδευτούν στο ίδιο σχολείο με τους τυπικούς μαθητές.\***

1. Διαφωνώ πολύ                      2. Διαφωνώ                      3. Συμφωνώ                      4. Συμφωνώ πολύ