

Οι στάσεις μαθητών γυμνασίου για την συνεκπαίδευση συνομηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

<https://doi.org/10.69685/DHZU4662>

Γκλίνος Γεώργιος

Σύμβ. Εκπαίδευσης Κοινωνικών Λειτουργιών Πελοποννήσου, Ζακύνθου, Δυτ. Αττικής, ΠΕ30
geoglinos@yahoo.gr

Γκουτζιούλη Μαρία

Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής, ΠΕ02.50, Διευθύντρια Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Μαντινείας
j.marieli@hotmail.com

Ατσόγλου Κανέλλα

Σχολική Ψυχολόγος, ΠΕ23, ΣΔΕΥ ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Ελευσίνας
nellyats@windowslive.com

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εξετάσει τους παράγοντες που σχετίζονται με τη στάση των μαθητών Γυμνασίου τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στους συνομηλίκους με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) στα γενικά σχολεία της Ελλάδας. Στη μελέτη συμμετείχαν 138 μαθητές και τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο που περιείχε μια κοινωνικοδημογραφική ενότητα και μια ενότητα μέτρησης στάσεων. Διερευνήθηκε αν οι στάσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται από παράγοντες όπως το φύλο, η εξοικείωση με τα παιδιά με Ε.Ε.Α., ο τόπος κατοικίας, η βαθμολογία, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Τα κύρια αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές γυμνασίου έχουν θετικές στάσεις απέναντι σε συνομηλίκους με Ε.Ε.Α. Η σημασία των ευρημάτων της έρευνας συζητείται αναλυτικά. Προσδοκάται ότι η έρευνα θα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τους επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και θα συμβάλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών στην ένταξη και την παροχή ίσων ευκαιριών για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.

Λέξεις κλειδιά: Συνεκπαίδευση, στάσεις, τυπική εκπαίδευση, ειδική αγωγή

Εισαγωγή

Στο διεθνές συνέδριο της UNESCO για την ειδική αγωγή (1994), με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, 95 χώρες συμφώνησαν να αρθούν οι αποκλεισμοί ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τους νοητικούς, σωματικούς, συναισθηματικούς ή άλλους περιορισμούς τους, να έχουν ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ανάμεσα στις χώρες που επικύρωσαν την διακήρυξη ήταν και η Ελλάδα, η οποία ειδικά μετά το νόμο 3699/2008 έχει θέσει ως στόχο την σταδιακή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση. Ωστόσο, παρά τις σταδιακά αυξανόμενες φωνές των διεθνών κινημάτων που επισημαίνουν την ανάγκη υιοθέτησης μοντέλων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, στην πράξη η προσπάθεια συνεκπαίδευσης έχει αποδειχθεί ένα εγχείρημα το οποίο συναντά αρκετές προκλήσεις (Lindner et al, 2022). Όλες οι χώρες έχουν δυσκολευτεί με τις πρακτικές λεπτομέρειες της εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου και μόνο μεμονωμένα παραδείγματα επιτυχόντων πρακτικών οι οποίες έχουν καταφέρει να ελαχιστοποιήσουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια έχουν αναφερθεί σε σχετικές έρευνες (EADSNE, 2001; Janice et al. 2017).

Με την παγκόσμια πολιτική στροφή προς τη συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί της τάξης έχουν αναδειχθεί ως οι βασικοί πυλώνες για την επιτυχία των κυβερνητικών δεσμεύσεων για ένταξη. Η έρευνα έχει ακολουθήσει αυτή την τάση και έχει επικεντρωθεί περισσότερο στις

στάσεις και τις πεποιθήσεις τους για τη συμπερίληψη (Hastings & Oakford, 2003; Garner, 2000). Ωστόσο εκτός των εκπαιδευτικών, ο παράγοντας που είναι κοινός και η σημασία του διαφαίνεται σε όλες τις πτυχές του εγχειρήματος είναι οι μαθητές τυπικής εκπαίδευσης. Η κύρια ουσία της ένταξης περιλαμβάνει την ταυτόχρονη συνύπαρξη όλων των μαθητών με την κοινή παρουσία τους στη τάξη (εκπαιδεύονται στο ίδιο περιβάλλον), την κοινή συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες (συνεργάζονται σε ομαδικές εργασίες), την κοινωνική αλληλεπίδραση (συνυπάρχουν και συνδιαλέγονται εντός και εκτός τάξης) (Booth & Ainscow, 2000, Farrell, 2010). Άρα, αν θέλουμε να μιλάμε για συνεκπαίδευση, οι στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης αποτελούν θεμελιώδη παράγοντα, διότι προβλέπουν τις θετικές ή μη προθέσεις τους για αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εν τούτοις, στο ερευνητικό πεδίο οι στάσεις των μαθητών τυπικής μάθησης απέναντι σε συνομηλικούς με Ε.Ε.Α. και η σχέση αυτών των στάσεων με την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, είναι τομείς που έχουν καλυφθεί ελάχιστα μέχρι σήμερα.

Τα δεδομένα από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί ως τώρα, δείχνουν ότι οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομηλικούς τους (DeVries et al., 2018; Mamas et al., 2019; Petry, 2018; Schwab, 2017). Έχουν λιγότερους φίλους, αλληλεπιδρούν λιγότερο συχνά με τους συμμαθητές τους και αναφέρουν περισσότερα συναισθήματα μοναξιάς (Bossaert et al, 2013; Koster et al., 2008; Schwab et al., 2015). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι το είδος της αναπηρίας τους παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική τους συμμετοχή, με τους μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς να παρουσιάζουν τη χαμηλότερη κοινωνική συμμετοχή σε σύγκριση με τους μαθητές με άλλους τύπους ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Επίσης, οι στάσεις απέναντι στα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι πιο αρνητικές από τις στάσεις απέναντι σε μαθητές με σωματικές ή μαθησιακές δυσκολίες (Schwab, 2015b; Siperstein, Norins, & Mohler, 2007).

Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του ρόλου των στάσεων των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με Ε.Ε.Α. στην κοινωνική συμμετοχή των δευτέρων στις τάξεις συνεκπαίδευσης. Οι μέχρι τώρα σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης τείνουν να έχουν αρνητική ή ουδέτερη στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση (de Boer et al., 2012; Nowicki & Sandieson, 2002). Η ερευνητική διερεύνηση του ρόλου της τακτικής επαφής των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με μαθητές Ε.Ε.Α., έχει εξάγει αποτελέσματα που ποικίλλουν και είναι αντιφατικά (Gash et al, 2000). Ορισμένες μελέτες αναφέρουν πιο θετική στάση μαθητών που συνεκπαιδεύονται σε τάξεις με συνομηλικούς με αναπηρίες (Vignes et al., 2009; Nowicki & Sandieson, 2002), ενώ άλλες δεν βρήκαν κάποια διαφορά (Schwab, 2015b; Schwab, Huber & Gebhardt, 2016). Πάντως, το σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η απλή τοποθέτηση μαθητών με ή/και χωρίς αναπηρία στην ίδια τάξη δεν οδηγεί αυτόματα σε πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συνομηλικούς με αναπηρίες (Schwab, 2017).

Η παρούσα έρευνα καλείται να ρίξει φως στα αντιφατικά έως σήμερα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση. Η σημαντικότητα της έγκειται στη συνεισφορά της ώστε να καλυφθεί το κενό στο ήδη περιορισμένο πεδίο έρευνας στο χώρο, ώστε να καθοριστεί το σημερινό επίπεδο αποδοχής των ατόμων με Ε.Ε.Α. και των στάσεων απέναντί τους, καθώς και στερεότυπων συμπεριφορών και αντιλήψεων που υπάρχουν. Επιπλέον ερευνητικό ενδιαφέρον της συγκεκριμένης μελέτης παρουσιάζει το γεγονός ότι θα μελετηθούν και θα εκφραστούν οι απόψεις και οι στάσεις των ίδιων των μαθητών για θέματα συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης, ώστε να καταγραφούν παράγοντες, πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, ελλείψεις, παραλείψεις, αδυναμίες που οι ίδιοι θα αναδείξουν και που ενδεχομένως συνδέονται και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις στάσεις τους απέναντι στην συνεκπαίδευση.

Ειδικότερα, η μελέτη αποβλέπει στην καταγραφή και διερεύνηση συμπεριφορών, απόψεων και στάσεων μαθητών τυπικής ανάπτυξης βαθμίδας γυμνασίου προς συνομήλικους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, ενδιαφέρεται για την καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού που μελετάται και διερευνά το κατά πόσο οι στάσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται από σχετικούς παράγοντες. Επιδιώκοντας την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας, έχουν αναδυθεί τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα. Ειδικότερα: (1) Ποιες είναι οι στάσεις των σημερινών μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στην συνεκπαίδευση με μαθητές με Ε.Ε.Α.; (2) Οι στάσεις των συμμετεχόντων επηρεάζονται σε σχέση με το φύλο τους; (3) Η εξοικείωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με παιδιά με Ε.Ε.Α. επηρεάζει την στάση τους απέναντι στην συνεκπαίδευση με μαθητές με Ε.Ε.Α.; (4) Ο τόπος κατοικίας επηρεάζει τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους μαθητές με Ε.Ε.Α. και την συνεκπαίδευση μαζί τους; (5) Οι στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης επηρεάζονται από τον βαθμό επίδοσης τους στα μαθήματα; (6) Το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης σχετίζεται με τις στάσεις των τελευταίων προς τους μαθητές με Ε.Ε.Α. και την συνεκπαίδευση μαζί τους;

Βασική επιδίωξη είναι η κριτική ανάλυση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας για τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων που θα αφορούν στην αναθεώρηση, στην ποιοτική αναβάθμιση και στον εκσυγχρονισμό του υφιστάμενου εκπαιδευτικού πλαισίου της συνεκπαίδευσης των μαθητών τυπικής και μη εκπαίδευσης. Προσδοκάται ότι η έρευνα θα παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τους επαγγελματίες στον τομέα της εκπαίδευσης και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και θα συμβάλει εποικοδομητικά στη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών στην επιδίωξη της ένταξης και της ισότητας των ευκαιριών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανεξάρτητα από το φύλο, την αναπηρία και το κοινωνικό τους υπόβαθρο.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 138 μαθητές γυμνασίου, οι οποίοι προέρχονται από οκτώ σχολεία του Νομού Αρκαδίας. Τα τέσσερα από τα σχολεία βρίσκονται στην πρωτεύουσα του νομού και τα υπόλοιπα τέσσερα σε χωριά. Το δείγμα αποτελείται κατά 49.3% από αγόρια και κατά 50.7% από κορίτσια. Το 55.1% των υποκειμένων της έρευνας φοιτά σε σχολεία αστικής περιοχής (Πρωτεύουσα Νομού) και το 44.9% σε σχολεία που βρίσκονται σε χωριά. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα το 10.1% δήλωσε ότι στο συγγενικό του περιβάλλον υπάρχουν άτομα με ειδικές ανάγκες και το 61.8% στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Ο πίνακας 1 δείχνει την κατανομή των μαθητών ως προς το φύλο και τον τόπο διαμονής. Στο πίνακα 2 φαίνεται η κατανομή του δείγματος ως προς το κοινωνικό - μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Πίνακας 1: Μαθητές ως προς το φύλο και τον τόπο διαμονής

		Πόλεις	Χωριά	Σύνολο
Αγόρια	N	39	29	68
	% επί του φύλου	57.4%	42.6%	100.0%
	% επί του τόπου	51.3%	46.8%	49.3%
Κορίτσια	N	37	33	70
	% επί του φύλου	52.9%	47.1%	100.0%
	% επί του τόπου	48.7%	53.2%	50.7%
Σύνολο	N	76	62	138
	% επί του	55.1%	44.9%	100.0%

φύλου
% επί του 100.0% 100.0% 100.0%
τόπου

Πίνακας 2. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας

Μορφωτικό επίπεδο	Πατέρα		Μητέρας	
	N	%	N	%
Δημοτικό	23	16.7	11	8.0
Γυμνάσιο	38	27.5	35	25.4
Λύκειο	45	32.6	46	33.3
Ανώτερη σχολή	19	13.8	24	17.4
Πανεπιστήμιο	13	9.4	22	15.9

Το 28.1% των πατέρων των υποκειμένων του δείγματος είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το 12.6% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες και έμποροι. Το 34.8% ασχολείται με τεχνικά επαγγέλματα (π.χ. ηλεκτρολόγος εγκαταστάσεων, μηχανικός αυτοκινήτων κ.α.), ενώ μόνο το 3% ασχολείται με επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. γιατρός). Το υπόλοιπο 21.5% ασχολείται με την κτηνοτροφία και τη γεωργία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μητέρων των υποκειμένων του δείγματος (46.4%) ασχολείται με τα οικιακά. Επιπλέον, το 26.1% είναι δημόσιοι υπάλληλοι, ενώ το 13% είναι ελεύθεροι επαγγελματίες και έμποροι. Τέλος, το 14.5% ασχολείται με επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. γιατρός).

Μέσα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της αναφερόμενης έρευνας. Οι ερωτήσεις αντλήθηκαν από εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί προηγουμένως και έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους, τα οποία είχαν κατασκευαστεί για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ή/και των γονέων ως προς την συνεκπαίδευση. Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν και τροποποιήθηκαν έτσι ώστε να ταιριάζουν στον ερευνητικό πληθυσμό-στόχο των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αρχικές κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για την τελική μορφή του ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης περιλαμβάνουν την κλίμακα Attitude Towards Inclusive Education Scale (ATIES) (Wilczenski, 1995), την κλίμακα Perceptions to Inclusive Education (PIES) (Bender, Vail and Scott, 1995) και την κλίμακα Sentiments Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE) (Sharma, Forlin, Loreman, & Earle, 2006).

Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο περιείχε δημογραφικά στοιχεία (φύλο, επάγγελμα γονέων, μορφωτικό επίπεδο γονέων), τη σχολική βαθμολογία επίδοσης του μαθητή και ερωτήσεις σχετικά με την ύπαρξη ατόμου με ειδικές ανάγκες στο συγγενικό ή/και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Επίσης, περιείχε οκτώ (8) ερωτήσεις δυωνυμικού τύπου (NAI/OXI) για τη στάση του μαθητή απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (όπως π.χ. "θα καλούσες στα γενέθλια σου ένα άτομο με ειδικές ανάγκες;") και δύο (2) ερωτήσεις ιεράρχησης σχετικά με τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών (νοητική στέρηση, τύφλωση, κώφωση, σωματική αναπηρία, αυτισμός, ψυχική ασθένεια), που θα προτιμούσαν α) για φίλο και β) να μην φοιτούσε στην τάξη τους. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και μία ερώτηση δυωνυμικού τύπου (NAI/OXI) σχετικά με το αν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου παρέχει ευκαιρίες για ενημέρωση σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ως προς την διαδικασία συλλογής των δεδομένων, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα σχολεία των μαθητών και τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από μαθητές μετά από

σχετική άδεια και γραπτή συγκατάθεση των γονιών τους. Οι ερευνητές ενημέρωσαν τους μαθητές για το σκοπό της έρευνας, τους επισήμαναν την ανωνυμία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και επέστησαν την προσοχή τους στην απουσία ορθών ή λανθασμένων απαντήσεων. Κατά τη συμπλήρωση του ήταν διαθέσιμοι για να παραθέτουν διευκρινήσεις σε τυχόν απορίες των μαθητών χωρίς όμως να παρεμβαίνουν στις απαντήσεις αυτών. Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 λεπτά.

Αποτελέσματα

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις απαντήσεις των μαθητών στις διωνυμικού τύπου ερωτήσεις στο σύνολό τους και ως προς το φύλο.

Πίνακας 3: Απαντήσεις των μαθητών ως προς το φύλο

	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο			
					Ναι		Όχι	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	N	%	N	%
<i>E1. Αν είχες στην οικογένεια σου ένα άτομο με ειδικές ανάγκες θα δυσκολευόσουν να το εκφράσεις στο περιβάλλον σου;</i>	25.4	74.6	14.5	85.5	27	19.9	109	80.1
<i>E2. Νιώθεις άνετα να πας για καφέ/ φαγητό/ ψυχαγωγία με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στην παρέα σου;</i>	54.4	45.6	77.1	22.9	91	65.9	47	34.1
<i>E3. Θα καλούσες ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στα γενέθλια σου;</i>	83.8	16.2	97.1	2.9	125	90.6	13	9.4
<i>E4. Θα είχες πρόβλημα να καθίσεις στο ίδιο θρανίο με ένα συμμαθητή σου, που είναι άτομο με ειδικές ανάγκες;</i>	23.5	76.5	14.3	85.7	26	18.8	112	81.2
<i>E5. Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση;</i>	91.2	8.8	92.9	7.1	127	92	11	8
<i>E6. Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να εντάσσονται στην αγορά εργασίας;</i>	80.9	19.1	84.3	15.7	114	82.6	24	17.4
<i>E7. Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ασχολούνται με την πολιτική;</i>	72.1	27.9	72.9	27.1	100	72.5	38	27.5
<i>E8. Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να κάνουν οικογένεια;</i>	79.4	20.6	87.1	12.9	115	83.3	23	16.7
<i>E9. Πιστεύεις ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου σου, παρέχει ευκαιρίες ώστε να ενημερωθείς σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και τα άτομα με ειδικές ανάγκες;</i>	55.2	44.8	44.3	55.7	68	49.6	69	50.4

Ακολουθούν οι στατιστικές αναλύσεις για κάθε μία ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές:

E1. Αν είχες στην οικογένεια σου ένα άτομο με ειδικές ανάγκες θα δυσκολευόσουν να το εκφράσεις στο περιβάλλον σου;

Η πλειοψηφία των μαθητών (80.1%) δήλωσε ότι δε θα δυσκολευόταν να εκφράσει στο περιβάλλον του την ύπαρξη ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες στην οικογένειά του. Δυσκολία

ανέφερε ότι θα συναντούσε μόνο το 19.9% των μαθητών. Δεν βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση των παραγόντων (π.χ. φύλο, τόπος διαμονής, κλπ) στις απαντήσεις των μαθητών.

E2. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Νιώθεις άνετα να πας για καφέ/ φαγητό/ ψυχαγωγία με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στην παρέα σου;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (65.9%) δήλωσε ότι θα ένιωθε άνετα να πάει για καφέ, φαγητό ή ψυχαγωγία με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στην παρέα. Δυσκολία ανέφερε ότι θα αισθανόταν μόνο το 34.1% των μαθητών. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και απαντήσεων των μαθητών ($\chi^2 = 7.94$, $df = 1$, $p < .01$). Το 54.4% των αγοριών ανέφερε ότι θα ένιωθε άνετα να πάει για καφέ με άτομα με ειδικές ανάγκες στην παρέα τους. Το ποσοστό των κοριτσιών που ανέφερε ότι θα αισθανόταν άνετα είναι 77.1%.

E3. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θα καλούσες ένα άτομο με ειδικές ανάγκες στα γενέθλια σου;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (90.6%) δήλωσε ότι θα καλούσε άτομα με ειδικές ανάγκες σε μια γιορτή που θα διοργάνωνε για τα γενέθλια τους. Βρέθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ φύλου και απαντήσεων των μαθητών ($\chi^2 = 7.17$, $df = 1$, $p < .01$). Το 83.8% των αγοριών ανέφερε ότι θα προσκαλούσε στα γενέθλια του άτομα με ειδικές ανάγκες. Το ποσοστό των κοριτσιών που ανέφερε ότι θα τα προσκαλούσε είναι 97.1%. Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής βαθμολογίας επίδοσης των μαθητών και των απαντήσεων τους ($\chi^2 = 6.55$, $df = 2$, $p < .05$). Οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία (11-14) είναι απρόθυμοι να καλέσουν στα γενέθλια τους άτομα με ειδικές ανάγκες σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους συμμαθητές τους με μεγαλύτερη βαθμολογία.

E4. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Θα είχες πρόβλημα να καθίσεις στο ίδιο θρανίο με ένα συμμαθητή σου, που είναι άτομο με ειδικές ανάγκες;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (81.2%) δήλωσε ότι δε θα είχε πρόβλημα να καθίσει στο ίδιο θρανίο με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες. Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής βαθμολογίας των μαθητών και των απαντήσεων τους ($\chi^2 = 6.12$, $df = 2$, $p < .05$). Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία επίδοσης (11-14) είναι απρόθυμοι να καθίσουν στο ίδιο θρανίο με ένα άτομο με ειδικές ανάγκες σε σχέση με τους συμμαθητές τους με υψηλότερη βαθμολογία.

E5. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (92%) δήλωσε ότι πιστεύει πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στη Ανώτατη Εκπαίδευση. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής βαθμολογίας επίδοσης των μαθητών και των απαντήσεων τους ($\chi^2 = 15.69$, $df = 2$, $p < .001$). Φαίνεται ότι οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία (11-14) πιστεύουν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση σε μικρότερο ποσοστό από ότι οι συμμαθητές τους με υψηλότερη βαθμολογία.

E6. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να εντάσσονται στην αγορά εργασίας;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (82.6%) δήλωσε ότι πιστεύει πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να εντάσσονται στην αγορά εργασίας. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και απαντήσεων των μαθητών ($\chi^2 = 13.19$, $df = 4$, $p < .01$). Επιπλέον, υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του επαγγέλματος που ασκεί η μητέρα των μαθητών και των απαντήσεων τους ($\chi^2 = 8.76$, $df = 3$, $p < .05$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι: α) οι μαθητές με μητέρες που ασχολούνται με τα οικιακά πιστεύουν σε μικρότερο ποσοστό από τους μαθητές με μητέρες που ασκούν κάποια άλλη εργασία ότι πρέπει να εντάσσονται

στην αγορά εργασίας τα άτομα με ειδικές ανάγκες και β) οι μαθητές με μητέρες που ασκούν κάποιο επιστημονικό επάγγελμα πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους μαθητές με μητέρες που ασκούν κάποια άλλη εργασία ότι πρέπει να εντάσσονται στην αγορά εργασίας τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής βαθμολογίας επίδοσης των μαθητών και των απαντήσεων τους ($\chi^2 = 17.82$, $df = 2$, $p < .001$). Οι μαθητές με υψηλότερη βαθμολογία πιστεύουν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση στην Ανώτατη εκπαίδευση σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι οι συμμαθητές τους με χαμηλότερη βαθμολογία.

E7. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ασχολούνται με την πολιτική;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (72.5%) δήλωσε ότι πιστεύει ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ασχολούνται με την πολιτική. Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και απαντήσεων των μαθητών ($\chi^2 = 10.95$, $df = 4$, $p < .05$). Όσο αυξάνει το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας οι μαθητές πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να ασχοληθούν με την πολιτική.

E8. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να κάνουν οικογένεια;»

Η πλειοψηφία των μαθητών (83.3%) δήλωσε ότι πιστεύει πως τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να κάνουν οικογένεια. Δεν βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση των παραγόντων (π.χ. φύλο, τόπος διαμονής, κλπ.) στις απαντήσεις των μαθητών.

E9. Απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Πιστεύεις ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου σου, παρέχει ευκαιρίες ώστε να ενημερωθείς σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και στα άτομα με ειδικές ανάγκες;»

Το 50.4% των μαθητών δήλωσε ότι δεν πιστεύει πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου παρέχει ευκαιρίες για ενημέρωση σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τύπου διαμονής και απαντήσεων των μαθητών ($\chi^2 = 7.05$, $df = 1$, $p < .01$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές που διαμένουν σε χωριά πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (62.3%) από τους μαθητές που διαμένουν σε πόλη (39.5%) ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου παρέχει ευκαιρίες για ενημέρωση σε θέματα που αφορούν στην ειδική αγωγή και στα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Τοποθετήσεις των μαθητών για το είδος της αναπηρίας που θα προτιμούσαν να έχει ένας φίλος τους με ειδικές ανάγκες.

Οι πιθανές απαντήσεις που δίνονταν στην ερώτηση ήταν: νοητική στέρηση, τύφλωση, κώφωση, σωματική αναπηρία, αυτισμός, ψυχική πάθηση και καμία. Ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν σειρά προτίμησης από το ένα έως το επτά. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν 98 μαθητές. Φαίνεται ότι, αν ένας φίλος τους είχε κάποια αναπηρία, προτιμούν περισσότερο να είναι καμία αναπηρία, τύφλωση ή κώφωση. Ακολουθούν στις προτιμήσεις τους αρχικά η σωματική αναπηρία, έπειτα η νοητική υστέρηση και στη συνέχεια ο αυτισμός. Τελευταία τους προτίμηση είναι η ψυχική πάθηση. Ο πίνακας 4 παρουσιάζει τις διαμέσους των απαντήσεων των μαθητών για κάθε επιλογή.

Πίνακας 4. Διάμεσοι των απαντήσεων στην ερώτηση «Αν επέλεγες για φίλο σου ένα άτομο με ειδικές ανάγκες σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες θα ήθελες να ανήκει;»

	Νοητική στέρηση	Τύφλωση	Κώφωση	Σωματική αναπηρία	Αυτισμός	Ψυχική πάθηση	Καμία
N	98	98	98	98	98	98	96

Md	4.0000	3.0000	3.0000	3.5000	5.0000	5.5000	3.0000
Min	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Max	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00

Για να βρεθεί η επίδραση του φύλου των μαθητών στις προτιμήσεις τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U. Το φύλο δε βρέθηκε να επηρεάζει τις προτιμήσεις των μαθητών. Για να βρεθεί η επίδραση του τόπου διαμονής των μαθητών στις προτιμήσεις τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U. Φάνηκε ότι οι μαθητές που μένουν σε πόλη δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση να έχουν φίλο άτομο με σωματική αναπηρία σε σχέση με τους μαθητές που μένουν σε χωριό (Mann-Whitney U= 900, $p < .05$). Για να βρεθεί η σχέση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με τις προτιμήσεις τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis H. Φάνηκε ότι οι μαθητές με βαθμολογία 15-17 δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση να έχουν φίλο άτομο με ψυχική πάθηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη ή υψηλότερη βαθμολογία ($\chi^2=7.52$, $df=2$, $p < .05$).

Απαντήσεις των μαθητών για ποιο είδος της αναπηρίας αν είχε ένας μαθητής θα προτιμούσαν να μην είναι στην τάξη τους.

Οι πιθανές απαντήσεις που δίνονταν στην ερώτηση ήταν: *νοητική υστέρηση, τύφλωση, κώφωση, σωματική αναπηρία, αυτισμός, ψυχική πάθηση και καμία*. Ζητήθηκε από τους μαθητές να δηλώσουν σειρά προτίμησης από το ένα έως το επτά. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν 97 μαθητές. Φαίνεται ότι δε θα ήθελαν να είναι στην τάξη τους ένας μαθητής με *νοητική υστέρηση, αυτισμό ή ψυχική πάθηση*. Ακολουθούν η *τύφλωση, η κώφωση* και στη συνέχεια η *σωματική αναπηρία*. Τελευταία στις προτιμήσεις τους είναι η *«καμία αναπηρία»*. Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τις διαμέσους των απαντήσεων των μαθητών για κάθε επιλογή.

Πίνακας 5. Διάμεσοι των απαντήσεων στην ερώτηση «Θα προτιμούσες να μην είναι καθόλου στην τάξη σου ένας μαθητής από τις παρακάτω κατηγορίες:»

	Νοητική υστέρηση	Τύφλωση	Κώφωση	Σωματική αναπηρία	Αυτισμός	Ψυχική πάθηση	Καμία
N	97	97	97	97	97	97	92
Md	3.0000	4.0000	4.0000	5.0000	3.0000	3.0000	6.5000
Min	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Max	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00

Για να βρεθεί η επίδραση των επιμέρους παραγόντων (π.χ φύλο, τόπος διαμονής, κλπ.) στις προτιμήσεις των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U και για την σχέση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με τις προτιμήσεις τους χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis H. Σε όλες τις αναλύσεις δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική επίδραση.

Συμπεράσματα

Πρωταρχικά πιο ενθαρρυντικό εύρημα αυτής της μελέτης ήταν οι ιδιαίτερα θετικές στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης προς τους συνομηλίκους με Ε.Ε.Α. και προς την συνεκπαίδευση τους στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Φαίνεται πως οι σημερινοί νέοι μέσα από τα ερεθίσματα και τις προσλαμβάνουσες από το διαδίκτυο, την οικογένεια, την ενημέρωση από τα Μ.Μ.Ε., τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, κλπ. έχουν εξοικειωθεί και ευαισθητοποιηθεί πάνω στο θέμα αυτό. Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των μαθητών, είναι ότι δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες ενημέρωσης για θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη και τη συνεκπαίδευση μέσα στο χώρο του σχολείου. Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί επίσης η επίδραση του φύλου στις στάσεις των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών Ε.Ε.Α. Η θετικότερη στάση των

κοριτσιών εναρμονίζεται με συμπεράσματα που έχουν εξαχθεί από άλλες σχετικές έρευνες, σύμφωνα με τα οποία οι στάσεις αυτές ενδέχεται να είναι απόρροια κοινωνικών πεποιθήσεων που αναμένουν την γυναίκα πιο συναισθηματική, με περισσότερες ευαισθησίες και προστατευτικές συμπεριφορές (Verderber, Rizzo και Sherrill, 2003). Η επίδραση του μορφωτικού επίπεδο των γονέων στις στάσεις των παιδιών τους ήταν αναμενόμενη και αποδίδεται στο γεγονός πως όσο περισσότερες γνώσεις αποκτά ένα άτομο, τόσο πιο δεκτικό και ευαισθητοποιημένο είναι σε θέματα διαφορετικότητας. Επίσης, το επάγγελμα της μητέρας φάνηκε να επιδρά στις στάσεις των μαθητών, αφού εκείνοι που οι μητέρες τους ασχολούνται με τα οικιακά πιστεύουν σε μικρότερο ποσοστό ότι τα άτομα με Ε.Ε.Α. μπορούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας, σε σχέση με εκείνους που οι μητέρες τους είναι εργαζόμενες, κάτι που μπορεί να συνδέεται με τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Παρόμοια εξήγηση προτείνεται για το εύρημα ότι η βαθμολογία επίδοσης των μαθητών σχετίζεται με τις στάσεις τους απέναντι στους μαθητές με Ε.Ε.Α., αφού όσο υψηλότερη είναι τόσο πιο πρόθυμος είναι ο μαθητής να σχετιστεί με ένα άτομο με Ε.Ε.Α. Επιπλέον, οι μαθητές με χαμηλή βαθμολογία φαίνεται να είναι απρόθυμοι να καθίσουν στο ίδιο θρανίο με ένα μαθητή με Ε.Ε.Α., ενώ αντίθετα αυτοί με υψηλότερη βαθμολογία είναι περισσότερο πρόθυμοι και δεκτικοί. Οι μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία πιστεύουν ότι τα ΑμΕΑ δεν πρέπει να έχουν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση, ενώ όσο αυξάνει η βαθμολογία τους αυτή η στάση αλλάζει προς την αντίθετη κατεύθυνση. Ο τόπος φοίτησης αναδείχθηκε ως άλλος ένας καθοριστικός παράγοντας καθώς βρέθηκε ότι οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία χωριών πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι έχουν ευκαιρίες ενημέρωσης για τα ΑμΕΑ από τους μαθητές των σχολείων της πόλης. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην ύπαρξη νεότερων σε ηλικία εκπαιδευτικών στα μικρά σχολεία των χωριών, οι οποίοι είναι πιο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα που αφορούν στην αναπηρία και υλοποιούν προγράμματα ευαισθητοποίησης των μαθητών. Προτιμότερη μορφή αναπηρίας είναι η κώφωση, η τύφλωση, ακολουθεί η σωματική αναπηρία, η νοητική υστέρηση, ο αυτισμός και τέλος η ψυχική πάθηση. Παρόμοια ήταν η σειρά επιλογής των μαθητών σχετικά με το αν υπήρχε στην τάξη τους ένας μαθητής με αναπηρία τί είδος δυσκολιών δεν θα προτιμούσαν να έχει. Η σειρά που τοποθέτησαν τις απαντήσεις τους δείχνουν ότι προτιμούν τη συνεκπαίδευση με μαθητές που έχουν κάποια σωματική αναπηρία, μετά τύφλωση ή κώφωση και μετέπειτα με τη σειρά ψυχική πάθηση, αυτισμό, νοητική υστέρηση. Αυτά τα ευρήματα συντάσσονται με εκείνα προηγούμενων ερευνών (Schwab, 2015b; Siperstein, Norins, & Mohler, 2007) και καταδεικνύουν ότι οι στάσεις μαθητών απέναντι στα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι πιο αρνητικές από τις στάσεις απέναντι σε μαθητές με σωματικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Πιθανή αιτιολογία είναι ότι οι μαθητές προτιμούν συνομήλικους που είναι ικανοί να επικοινωνήσουν και να συνδιαλλαχτούν μαζί τους. Δηλαδή, σε αυτήν την ηλικιακή φάση βρίσκουν μεγαλύτερο νόημα στη συζήτηση με ένα συνομήλικο, παρά σε κάποιο κοινό παιχνίδι που μπορεί να απαιτεί κινητικές ικανότητες.

Σε αρκετές μελέτες, η άμεση επαφή με συνομηλικούς με Ε.Ε.Α. αποδείχθηκε ότι έχει θετική επίδραση στη στάση των παιδιών. Στη μελέτη μας, δεν βρέθηκε σχετική συσχέτιση, κάτι που ίσως χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, καθώς έχει αποδειχθεί πως τα παιδιά που έχουν κάποιου είδους επαφή (στην οικογένεια τους ή στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον) με συνομηλικούς με Ε.Ε.Α. έχουν αναπτύξει μεγαλύτερη κατανόηση και ευαισθησία απέναντι τους και ως εκ τούτου, τους αντιλαμβάνονται πιο θετικά.

Όπως προέκυψε μέσα από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, από την πλευρά τους οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό φάνηκαν θετικοί απέναντι στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης με μαθητές Ε.Ε.Α., παρά την ελλιπή ενημέρωσή τους από το σχολείο. Προκειμένου το ποσοστό αυτό να αυξηθεί σημαντική προτεραιότητα αποτελεί η επαφή των παιδιών από το στάδιο προσχολικής ηλικίας, με ερεθίσματα, εμπειρίες, πληροφορίες σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα με σκοπό την ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους. Επιπλέον, είναι αναγκαία η εκπαίδευση των μαθητών μέσα στο σχολικό χώρο, η οποία πρέπει να

περιλαμβάνει συνεχή ανανέωση των γνώσεων τους και παροχή πληροφοριών με σκοπό την άρση των λανθασμένων πληροφοριών που ενδέχεται να έχουν λάβει. Επίσης, η συνεκπαίδευση για να έχει νόημα σημαίνει κοινή και κυρίως ίση συμμετοχή των μαθητών με Ε.Ε.Α. σε όλες τις μαθησιακές και μη δραστηριότητες, σε κοινωνικές ομάδες συνομηλίκων, σε σχολικά δρώμενα και εμπειρίες με τους υπόλοιπους μαθητές. Η δημιουργία κοινών εκπαιδευτικών δράσεων των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης με μαθητές με Ε.Ε.Α. θα δώσει τη δυνατότητα και την ευκαιρία και στις δύο πλευρές να κατανοήσουν με βιωματικό τρόπο και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση ως προς τις δυσκολίες και αδυναμίες αμφότερων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι εξίσου καταλυτικός στην προσπάθεια συνεκπαίδευσης των μαθητών. Η διαρκής επιμόρφωση τους σε θέματα ένταξης θα τους βοηθήσει πρωτίστως να διαμορφώσουν οι ίδιοι θετικότερες στάσεις προς την συνεκπαίδευση και μετέπειτα να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους και να αναπτύξουν τεχνικές, οι οποίες θα αφορούν στη διαχείριση της διαφορετικότητας και θα συμβάλλουν στην αρμονική, λειτουργική και δημιουργική συνύπαρξη των μαθητών τυπικής εκπαίδευσης και μαθητών με Ε.Ε.Α. μέσα στην τάξη τους.

Ο διαχωρισμός των σχολείων σε ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης αποτελούσε ανέκαθεν πηγή αντιπαράθεσεων, οι οποίες φαίνεται ότι εξακολουθούν να είναι ισχυρές στις αποφάσεις των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι δεν είναι ακόμη έτοιμοι να επιχειρήσουν τη συνένωση των σχολικών μονάδων. Παραμένει ο προβληματισμός αν μια τέτοια προσπάθεια, δηλαδή αυτή της ένταξης όλων των μαθητών της ειδικής αγωγής στο κοινό σχολείο, είναι εφικτή. Το βέβαιο είναι πως έχει πιθανότητες επιτυχούς εφαρμογής σ' ένα σχολείο που θα διδάσκει στους μαθητές κυρίως δεξιότητες ζωής και θα τους εμψύσσει το πνεύμα αλληλεγγύης στο συνάνθρωπο και αποδοχής της διαφορετικότητας εν γένει.

Αναφορές

Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes to increased mainstreaming: Implementing effective instruction for pupils with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 87-94.

Booth, T. and Ainscow, M. (2002). Index for INCLUSION: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 17:1*, 60-79. DOI: 10.1080/13603116.2011.580464

De Boer, A. A., Timmerman, M. E., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. M. G. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 573-589.

De Vries, Y.A., Roest, A.M., De Jonge, P., Cuijpers, P., Munafò, M.R., Bastiaansen, J.A. (2018). The cumulative effect of reporting and citation biases on the apparent efficacy of treatments: the case of depression. *Psychological Medicine, 48* (15). <https://doi.org/10.1017/S0033291718001873>

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2001). Inclusive and effective classroom practices (Edited by C. J. W. Meijer). Retrieved from https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice_IECP-Literature-Review.pdf

Farrell, M. (2010). *Debating special education* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852453>

Garner, P. (2000). Pretzel only policy? Inclusion and the real world of initial teacher education. *British Journal of Special Education, 27* (3), 111-116.

Gash, H., Guardia Gonzales, S., Pires, M. and Rault, C. (2000). Attitudes towards Down Syndrome: a national comparative study in France, Ireland, Portugal, and Spain. *Irish Journal of Psychology 21* (3-4), 203-14.

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*(1), 87–94. <https://doi.org/10.1080/01443410303223>

Janice, K., Lee, J. K., Joseph, J., Strain, P., and Dunlap, G. (2017). Social inclusion in the early years, in *Supporting social inclusion for students with autism spectrum disorder*, ed. Little, C. (57–70), London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641348>

Koster, M., Han Nakken, Sip Jan Pijl, Els J. van Houten & Henk C. Lutje Spelberg (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: the construction of a teacher questionnaire, *Educational Research and Evaluation, 14*:5, 395-409. DOI: 10.1080/13803610802337657

Lindner, K-T., Hassani, S., Schwab, S., Gerdenitsch, C., Kopp-Sixt, S. and Holzinger, A. (2022). Promoting factors of social inclusion of students with special educational needs: Perspectives of parents, teachers, and students. *Front. Educ. 7*:773230. <http://doi.org/10.3389/feduc.2022.773230>

Mamas, C. & Daly, A. & Hartmann Schaelli, G. (2019). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning Culture and Social Interaction. 23*. 10.1016/j.lcsi.2019.100334.

Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes

Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*:2, 254-268. DOI: 10.1080/08856257.2018.1424782

Schwab, S. (2015b). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43–44*, 72–9. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Res. Dev. Disabil. 62*, 160–165.

Schwab, S., Hessels, M. G. P., Polanig, M. C., Obendrauf, T., & Wölflingseder, L. (2015). Assessing special educational needs in Austria: Description of labeling practices and their evolution from 1996 to 2013. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 14*(3), 329-342.

Schwab, S., Huber, C. & Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology. 36*, 1501-1515. <http://doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Preservice teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice preservice teacher. *International Journal of Special Education, 21*, 80-93.

Siperstein, G. N., Norins, J., & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (133–154). New York City: Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/0-387-32931-5_7

towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 49*(3), 243–265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental medicine and child neurology, 51*(6), 473–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>

Wilczenski, L.F. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement, 55*, 291–299.