

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΑΠΟ ΤΗΝ

Μαυροχωρίδου Λυδία

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Εξ Αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα

«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Σεπτέμβριος, 2021

Η Μαυροχωρίδου Λυδία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Στερεότυπα και Ειδική Αγωγή: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ειδική Αγωγή» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Μαυροχωρίδου Λυδία



ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Περίληψη

Τα στερεότυπα αποτελούν μία βασική λειτουργία του ανθρώπινου νου, μέσω της οποίας καθίσταται εφικτή η αποθήκευση μεγάλου όγκου πληροφοριών. Ωστόσο, όταν τα στερεότυπα αναπαράγονται άκριτα εις βάρος μιας ομάδας ανθρώπων, τότε μπορούν να οδηγήσουν στην προκατάληψη και στη διάκριση. Τα αποτελέσματα πολλών ερευνών καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν αρνητικά στερεότυπα για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει αν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διατηρούν τέτοιου είδους αρνητικά στερεότυπα και κατά πόσο τα προαναφερθέντα επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη.

Λέξεις Κλειδιά: Στερεότυπα, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, Συμπερίληψη

Abstract

Stereotypes helps people to collect and save multiple information into their brain. Although, when stereotypes are ungrounded, they might turn into unjustified prejudice and discrimination against a group of people. Many researchers found that teachers reproduce negative stereotypes for children who has been categorized like they have special needs. The purpose of the present study is to enlighten whether teachers of Primary education in Greece reproduce negative stereotypes for this group of children and to explore if those stereotypes affects their attitudes towards inclusion.

Keywords: Stereotypes; Special Education; teacher attitudes; inclusion

©Μαυροχωρίδου Λυδία, 2021



Ευχαριστίες

Η πορεία της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας δεν θα ήταν η ίδια, αν δεν είχαν συμβάλει με τον τρόπο τους πλήθος ανθρώπων. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή που ήταν υπεύθυνος για την επίβλεψη της εργασίας, τον κύριο Μανιάτη Παναγιώτη. Σ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της στάθηκε δίπλα μου, με συμβούλεψε και με βοήθησε να ξεπεράσω όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους συμμετείχαν συμπληρώνοντας το μέσο συλλογής των δεδομένων. Αν και ανώνυμοι, η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη για την ομαλή εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Παρόλο που ζούμε μια δύσκολη εποχή, λόγω της πανδημίας, πολλοί ήταν οι άνθρωποι που προθυμοποιήθηκαν να αφιερώσουν το χρόνο τους, για να συμβάλλουν στην οικοδόμηση νέων γνώσεων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η οποία με υποστηρίζει σε κάθε απόφαση που παίρνω. Η ακαδημαϊκή μου πορεία οφείλεται στη στήριξη που μου προσέφεραν σε όλα τα επίπεδα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	ix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	12
1.1. Διατύπωση προβλήματος.....	12
1.2. Σκοπός της έρευνας.....	14
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	14
1.4. Ερευνητικές υποθέσεις.....	15
1.5. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	16
1.6. Οριοθέτηση του προβλήματος.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	20
2.1. Θεωρητικό πλαίσιο.....	20
2.2. Κατηγοριοποίηση και στερεότυπα.....	22
2.3. Προκατάληψη: Ορισμός και σχέση με τα στερεότυπα.....	24
2.4. Διακρίσεις: Ορισμός και σχέση με την προκατάληψη και τα στερεότυπα.....	26
2.5.Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Από την περιθωριοποίηση στη συμπερίληψη..	27
2.6. Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και στερεότυπα.....	30
2.6.1. Δυσλεξία και ΔΕΠ-Υ.....	30

2.6.2. Νοητική υστέρηση.....	33
2.6.3. Αυτισμός και Asperger.....	35
2.7. Συμπερίληψη.....	37
2.7.1. Ορισμός.....	37
2.7.2. Απόψεις και συμπεριφορές εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη..	39
2.7.3. Συμπερίληψη και στερεότυπα.....	41
2.8. Κατάρτιση, εμπειρία και ηλικία εκπαιδευτικών.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	45
3.1. Διεξαγωγή της έρευνας.....	45
3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	46
3.3. Πληθυσμός και δείγμα.....	48
3.4. Λειτουργικοί ορισμοί.....	51
3.5. Στατιστική ανάλυση.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	53
4.1. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα.....	53
4.2. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη	58
4.3. Συσχετίσεις μεταβλητών.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ(Limitations).....	75

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	93



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ

Σελίδα

1 Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τη δεύτερη και την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου.....	52
2 Πίνακας συχνοτήτων για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	93
3 Πίνακας περιγραφικών μέτρων για την ενότητα Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα.....	55
4 Πίνακας περιγραφικών μέτρων και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη.....	60
5 Πίνακας περιγραφικών μέτρων – Μέσος όρος και τυπική απόκλιση μεταβλητών «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα» και «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη».....	62
6 Πίνακας ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις ενότητες «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα» και «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη».....	94
7 Μη-παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney U-test και Kruskal-Wallis test.....	63
8 Πίνακας περιγραφικών μέτρων - Φύλο - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη.....	94
9 Πίνακας περιγραφικών μέτρων - Χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη.....	94

10 Πίνακας περιγραφικών μέτρων - Ηλικία - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη.....	95
11 Πίνακας μη-παραμετρικών συσχετίσεων Spearman ανάμεσα σε «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα» και «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη».....	65



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΓΡΑΦΗΜΑ

Σελίδα

1	Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	20
2	Κυκλικά διαγράμματα επί τις % - Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	50



1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Διατύπωση προβλήματος

Οι άνθρωποι, για να καταφέρουν να διαχειριστούν τον όγκο πληροφοριών που λαμβάνουν, δημιουργούν ένα πλήθος γνωστικών σχημάτων. Έτσι, προβαίνουν στην κατηγοριοποίηση των ερεθισμάτων, με γνώμονα τις ομοιότητες που αυτά εμφανίζουν (Schacter, Gilbert, & Wegner, 2012). Αυτές οι γενικεύσεις, που υλοποιούνται για την αρτιότερη λειτουργία του ανθρώπινου νου και την καλύτερη ερμηνεία του περιβάλλοντος, ονομάζονται στερεότυπα (Vejar, 2018). Τα στερεότυπα μπορεί να αφορούν τόσο τα αντικείμενα, όσο και τους ανθρώπους. Ωστόσο, σε αντίθεση με τα αντικείμενα, η κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε ομάδες μπορεί να εγείρει ένα πλήθος κοινωνικών προβλημάτων και να πυροδοτήσει την ανισότητα ή ακόμη και τον αποκλεισμό.

Πιο συγκεκριμένα, όταν τα στερεότυπα επηρεάζουν τα συναισθήματα των ανθρώπων, τότε ονομάζονται προκαταλήψεις, ενώ, όταν πλέον επηρεάζουν και τη συμπεριφορά τους, διακρίσεις (Vejar, 2018). Οι διακρίσεις εις βάρος μιας συγκεκριμένης ομάδας, που κατά κύριο λόγο απέχει από την κυρίαρχη κουλτούρα, μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό των ατόμων που ανήκουν σε αυτήν την ομάδα. Την περιθωριοποίηση αυτή βίωσαν, σε προηγούμενες δεκαετίες, παιδιά τα οποία είχαν χαρακτηριστεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω του εγκλεισμού τους σε ιδρύματα και άσυλα (Στασινός, 2016).

Με το πέρασμα του χρόνου, οι κοινωνικές νόρμες και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται για τα παιδιά αυτά διαφοροποιήθηκαν ριζοσπαστικά. Πλέον, επικρατεί η λογική της συμπερίληψης, σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά έχουν το

δικαίωμα να φοιτούν σε γενικά σχολεία (Avramidis & Norwich, 2002). Η συμπερίληψη λοιπόν σχετίζεται με μία πιο ευρεία έννοια, αυτήν της ισότιμης παροχής ευκαιριών ανεξαρτήτως κοινωνικού, οικονομικού και νοητικού status, η οποία στέκεται ενάντια στις κοινωνικές διακρίσεις.

Ωστόσο, παρόλο που η λογική της συμπερίληψης είναι αυτή που επικρατεί τα τελευταία χρόνια, εμφανίζονται ακόμη και σήμερα εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα παιδιά που έχουν χαρακτηριστεί ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Krischler, Pit-Ten και Krolak-Schwerdt (2018), αναφέρουν ότι διαφορετικοί τύποι ειδικών αναγκών σχετίζονται με διαφορετικά στερεότυπα τα οποία είναι κατά γενική ομολογία αρνητικά. Ακόμη, σε άλλη έρευνα αποδείχτηκε ότι τα στερεότυπα οδηγούν τους ανθρώπους να εστιάζουν περισσότερο στην ύπαρξη του συνδρόμου Down παρά στα μοναδικά χαρακτηριστικά και στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού (Gilmore, Campbell, & Cuskelly, 2003). Υπάρχει ένα πλήθος στερεοτυπικών αντιλήψεων που ενδεχομένως να αναπαράγεται και στους εκπαιδευτικούς κύκλους, το οποίο θα αναλυθεί και θα διερευνηθεί στην παρούσα έρευνα.

Ακόμη, σύμφωνα με άλλες έρευνες, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι ικανά να επηρεάσουν σε μεγάλο ή σε μικρότερο βαθμό την ύπαρξη των στερεοτυπικών αντιλήψεων (Avramidis & Norwich, 2002; Navarro-Mateu, Franco-Ochoa, Valero-Moreno, & Prado-Gascó, 2019; Parchomiuk, 2019). Τέτοια προσωπικά χαρακτηριστικά μπορεί να είναι η ηλικία, η εκπαιδευτική εμπειρία και η επιμόρφωση πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Με βάση τα παραπάνω γεννιέται ένα πλήθος ερωτημάτων, τα οποία η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να απαντήσει. Ποια είναι τα στερεότυπα που αναπαράγουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού τις αντιλήψεις του γι' αυτά τα παιδιά; Τα στερεότυπα επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση;

1.2. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τις συσχετίσει με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και με τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
2. Πώς συσχετίζεται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με την αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
3. Πώς συσχετίζεται η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών με την αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

4. Πώς συσχετίζεται η ηλικία των εκπαιδευτικών με την αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
5. Πώς συσχετίζεται το φύλο των εκπαιδευτικών με την αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
6. Πώς συσχετίζονται οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη;

1.4. Ερευνητικές υποθέσεις

1. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν υιοθετήσει αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
2. Υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων που διατηρούν για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
3. Υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων που διατηρούν γι' αυτά.
4. Δεν υπάρχει οποιαδήποτε σχέση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της αναπαραγωγής στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

5. Δεν υπάρχει οποιαδήποτε σχέση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της αναπαραγωγής στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
6. Υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων για παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψή τους.

1.5. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Το θέμα των στερεοτύπων έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την επιστημονική κοινότητα κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Γενικά, είναι αποδεκτό ότι υπάρχει ένα πλήθος στερεοτύπων που σχετίζονται με τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, τα παιδιά αυτά εκτίθενται σε ένα πιθανό κίνδυνο στιγματισμού, ασχέτως με τον τύπο της ανάγκης τους (Krischler, Pit-Ten Cate, & Krolak-Schwerdt, 2018). Ο κίνδυνος του στιγματισμού υπάρχει και μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς το τελευταίο αποτελεί ένα κομμάτι της κοινωνίας. Έτσι, κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά που θεωρείται ότι χρειάζονται ειδική αγωγή και εκπαίδευση (van Steen & Wilson, 2020). Ακόμη, καίριας σημασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αναπαραγωγής στερεοτύπων για τα παιδιά αυτά και των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ηλικία, η εκπαιδευτική εμπειρία και η ειδίκευσή τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής (MÄTÄ & CLIPA, 2020).

Αναλυτικότερα, η συσχέτιση των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, με την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και την επιρροή που τα

τελευταία ασκούν στη συμπερίληψη, αποτελεί ένα ζήτημα που λίγοι ερευνητές έχουν θέσει(π.χ. Enea-Drapeau, Carlier, & Huguet, 2012; Gilmore, et. al., 2003). Μάλιστα, σύμφωνα με την Enea-Drapeau και τους συνεργάτες της(2012), νέες έρευνες οφείλουν να αναζητήσουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αναπαραγωγή στερεοτύπων που σχετίζονται με τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις επιπτώσεις που προκαλούν.

Στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθεί κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη δημιουργία στερεοτύπων. Υπάρχει η πιθανότητα λοιπόν το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία ή η έλλειψη επιμόρφωσης να επηρεάζουν άμεσα τη δημιουργία λανθασμένων στερεοτύπων. Μάλιστα, πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι βασικός παράγοντας υιοθέτησης αρνητικών στερεοτύπων είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης(Avramidis & Norwich, 2002; Gilmore, et al., 2003; Parchomiuk, 2019; Heyder, Südkamp, & Steinmayr, 2020; Levins, et al., 2005; Navarro-Mateu, et al., 2019).

Το ίδιο ενδιαφέρον έχει δημιουργηθεί και γύρω από την έννοια της συμπερίληψης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτήν. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη είναι πιθανό να επηρεαστούν από τα στερεότυπα(Levins, Bornholt, & Lennon, 2005). Είναι αναγκαίο λοιπόν να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση των στερεοτυπικών αντιλήψεων με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, καθώς σε περίπτωση που υπάρχει σχέση θα επηρεαστεί η διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση και οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών τους(van Steen & Wilson, 2020). Ακόμη, ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση χρήζει το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να

αποδεχτούν και να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές (Avramidis & Norwich, 2002).

Και τα δύο σκέλη της έρευνας είναι εξίσου σημαντικά, καθώς μπορούν να οικοδομήσουν αυτό το θεωρητικό κενό που υπάρχει επί του θέματος και να προτείνουν νέες προσεγγίσεις. Παραδείγματος χάριν, σε περίπτωση που υπάρχει συσχέτιση των γνώσεων ή της επαγγελματικής εμπειρίας με τη δημιουργία λανθασμένων στερεοτύπων, μπορεί να διαπιστωθεί η ανάγκη διαφοροποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών στις παιδαγωγικές σχολές. Μία διαφοροποίηση που να σχετίζεται τόσο με τον εμπλουτισμό των γνώσεων, όσο και με την προσθήκη πρακτικής εμπειρίας στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Άλλωστε, υπάρχουν Παιδαγωγικές Σχολές στην Ελλάδα στις οποίες δίνεται ελάχιστη έμφαση στην εξέλιξη των φοιτητών/τριών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Ακόμη, η σημαντικότητα της έρευνας δεν οφείλεται μόνο στην κοινωνική της απήχηση, αλλά και στην προσωπική. Όσοι εκπαιδευτικοί διαβάσουν την έρευνα ίσως να βρεθούν σε μια θέση αυτοκριτικής, αναλογιζόμενοι αν τα στερεότυπα, που ενδεχομένως έχουν για την συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο. Ακόμη, ίσως να επεκτείνουν τη σκέψη και να αναλογιστούν τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη. Τα αποτελέσματα αυτής της αυτοαξιολόγησης είναι ικανά να οδηγήσουν σ' ένα καλύτερο αύριο, με πιο πολλούς εκπαιδευτικούς να τάσσονται υπέρ της συμπεριληπτικής κουλτούρας.

1.6. Οριοθέτηση του προβλήματος

Κάθε κοινωνία αντανακλά ένα σύνολο αξιών, ιδεών και νορμών. Το κοινωνικό πλέγμα που δημιουργείται τείνει να υποστηρίξει την κυρίαρχη ομάδα και πολλές φορές

να δημιουργεί λανθασμένες γενικεύσεις για τις ομάδες έξω απ' αυτήν. Οι λανθασμένες αυτές γενικεύσεις έχουν ως σκοπό να μειώσουν τον «άλλον»(Γκόβαρης, 2011). Όταν αναπαράγονται λοιπόν, δημιουργούν στερεότυπα και είναι πιθανό ακόμα και να στιγματίσουν τους ανθρώπους που δεν τοποθετούνται στην κυρίαρχη ομάδα.

Ο στιγματισμός αυτός ενδεχομένως να οδηγήσει στην περιθωριοποίηση. Η περιθωριοποίηση οφείλεται στις διαφορές που εμφανίζει μία ομάδα ανθρώπων σε σχέση με την κυρίαρχη κουλτούρα. Πρόκειται λοιπόν για μία σύγκριση μέσα από την οποία προκύπτουν ταυτότητες που δεν ταιριάζουν στο αποδεκτό κοινωνικό προφίλ και περιθωριοποιούνται(Messiou, 2019).

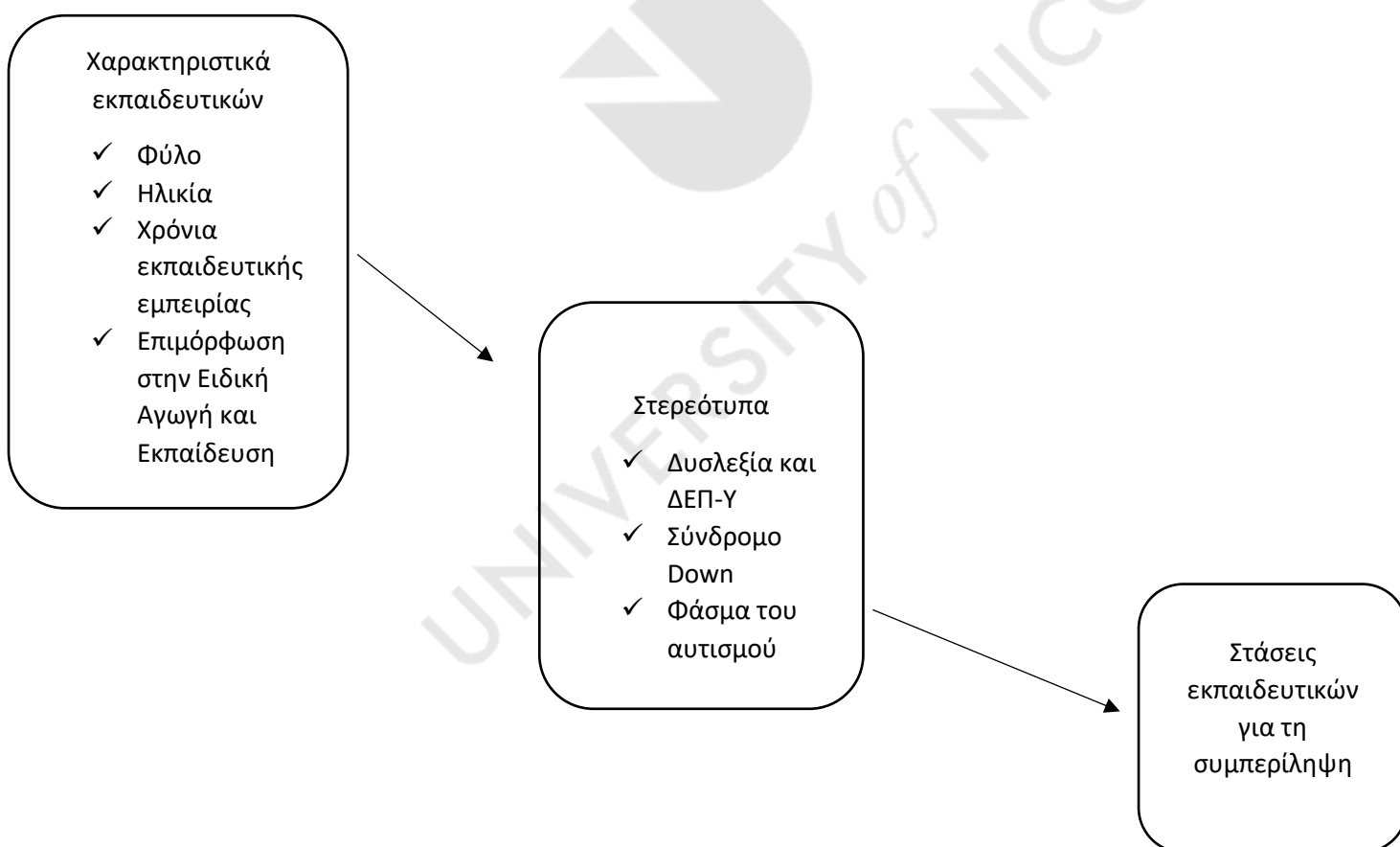
Σε μια ουτοπική κοινωνία οι ανισότητες και ο ρατσισμός μέσα στο χώρο του σχολείου θα αποτελούσαν ανύπαρκτα φαινόμενα. Ωστόσο, οι σημερινές κοινωνίες απέχουν ακόμη παρασάγγας από τον προαναφερόμενο στόχο. Παρόλο λοιπόν που η εκπαίδευση αποτελεί ένα αναφαίρετο και κατοχυρωμένο δικαίωμα κάθε παιδιού(Δασκαλάκης, 2013) και παρόλο που η συμπερίληψη γεννήθηκε ως ιδέα, λόγω της ανάγκης παροχής ισότιμων ευκαιριών, πολλές φορές η πραγματικότητα φαίνεται να είναι διαφορετική. Καθώς οι βασικότεροι αρωγοί της πολύπλευρης ανάπτυξης των παιδιών που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι εκπαιδευτικοί, η έρευνα θα ασχοληθεί αποκλειστικά με τις δικές τους πεποιθήσεις και στάσεις. Έτσι, στην παρούσα έρευνα θα εξεταστεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τέτοια στερεότυπα και πώς τα τελευταία επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη.

Το συγκεκριμένο θέμα μπορεί να αναλυθεί σε πολλαπλά επίπεδα και εμπεριέχει πτυχές που δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στην παρούσα έρευνα. Παραδείγματος χάριν, σε μια άλλη έρευνα θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα

στερεότυπα που αναπαράγουν οι εκπαιδευτικοί για όλους τους τύπους αναγκών. Ακόμη, θα μπορούσε να διερευνηθεί όχι μόνο η στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη, αλλά και η συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά αυτά. Τέλος, μία πτυχή του θέματος που θα μπορούσε να απασχολήσει μελλοντικά κάποιους ερευνητές είναι οι τρόποι που τα στερεότυπα που αναπαράγονται σε μία κοινωνία, επηρεάζουν τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, καθώς και το διδακτικό του έργο.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο



Γράφημα 2.1 Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Στο παραπάνω γράφημα, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα, κεντρικό πυρήνα αποτελούν τα στερεότυπα που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γύρω από αυτόν τον πυρήνα εμφανίζονται παράγοντες που ενδεχομένως να επηρεάζουν και να επηρεάζονται από την ύπαρξη στερεοτύπων.

Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να παρέχει σε όλα τα παιδιά ισότιμες ευκαιρίες και να κινείται στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί, ως βασικότεροι άξονες της εφαρμογής της, είναι υπεύθυνοι για την ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριών τους. Ωστόσο, σε έρευνες έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα «ετικετοποίησης» των παιδιών, που προκύπτουν από την αναπαραγωγή και τη διατήρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Enea-Drapeau, et al., 2012; Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh, & Voeten, 2010).

Λόγω του αριθμού των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, επιλέχθηκαν προς διερεύνηση η δυσλεξία, η ΔΕΠ-Υ, το σύνδρομο Down και το φάσμα του αυτισμού. Υπ' αυτό το πρίσμα, θα εξεταστεί η αντανάκλαση των στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, για τα παιδιά με τις προαναφερθείσες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη.

Τέλος, θα εξετασθούν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, που ενδεχομένως να επηρεάζουν την αναπαραγωγή είτε θετικών είτε αρνητικών στερεοτύπων γι' αυτά τα παιδιά, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας και η επιμόρφωσή τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Μάλιστα, στην έρευνα των Marcone, Caputo, Esposito και Senese (2019) διαπιστώθηκε ότι η ηλικία αποτελεί ένα στατιστικά σημαντικό παράγοντα που

επηρεάζει τα στερεότυπα, ενώ στην έρευνα των Gilmore και των συνεργατών του(2003) φάνηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις απόψεις και τη στάση τους. Στα επόμενα κεφάλαια θα αναλυθούν όλες αυτές οι παράμετροι και θα παρουσιαστεί η ερευνητική διαδικασία, η ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

2.2. Κατηγοριοποίηση και στερεότυπα

Οι άνθρωποι, ως από τη φύση τους κοινωνικά όντα, καθημερινά αλληλεπιδρούν μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και λαμβάνουν ένα πλήθος ερεθισμάτων. Ο όγκος των πληροφοριών αυτών είναι τόσο διευρυμένος που η εύρεση κοινών χαρακτηριστικών, με σκοπό τη κατηγοριοποίησή τους, φαντάζει απαραίτητη. Η διαδικασία αυτή δεν αφορά μόνο τα αντικείμενα, αλλά και τους ανθρώπους. Πιο συγκεκριμένα, η κατηγοριοποίηση των ανθρώπων βασίζεται σε ένα πλήθος χαρακτηριστικών, μερικά εκ των οποίων είναι η υγεία, η οικονομική κατάσταση, η θρησκεία, η καταγωγή, οι κοινωνικές νόρμες και αξίες(Parchomiuk, 2019). Με την κατηγοριοποίηση σε γενικότερες ομάδες οι άνθρωποι αποφεύγουν τη δυσκολία να ξεχωρίζουν όλα τα αντικείμενα και τα ερεθίσματα που δέχονται(Quadflieg, Flannigan, Waiter, Rossion, Wig, Turk, & Macrae, 2011).

Η προαναφερθείσα διαδικασία δημιουργεί τα στερεότυπα, δηλαδή γενικευμένες πεποιθήσεις για το πώς είναι και πώς συμπεριφέρεται μία ομάδα ανθρώπων(Κοκκινάκη, 2006). Η ύπαρξη στερεοτύπων δε σχετίζεται μόνο με τη προσωπική αντίληψη του καθενός, αλλά αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Η κοινωνική κατηγοριοποίηση, δηλαδή η τοποθέτηση των ανθρώπων σε συγκεκριμένες ομάδες βάσει κάποιων

κοινών γνωρισμάτων, αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία(Vejar, 2018). Τα στερεότυπα λοιπόν, απλοποιούν τη λογική, καθώς αφενός παρέχουν πληροφορίες για διάφορες ομάδες και αφετέρου συσχετίζουν παρατηρήσεις και προσωπικές εμπειρίες με τις πληροφορίες αυτές(Treweek, Wood, Martin, & Freeth, 2019).

Κάθε άτομο, τοποθετεί τον εαυτό του σε μία ανθρώπινη ομάδα, η οποία διαφοροποιείται σε κάποια χαρακτηριστικά από τις υπόλοιπες(Schacter et al., 2012). Κατά συνέπεια δημιουργεί μία σύνδεση με την ενδοομάδα, λόγω κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων, η οποία το διαφοροποιεί από την εξωομάδα, της οποίας δεν αποτελεί μέλος(Wetherell, 2005). Η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου συνδέεται με τα στερεότυπα που διατηρεί ο ίδιος για τον εαυτό του και έτσι επηρεάζεται άμεσα και από την προσωπική του ταυτότητα(De Cremer, 2001).

Παρόλο όμως που η ικανότητα των ανθρώπων να διαχωρίζουν «εκείνους» από τους «άλλους» βρίσκεται στον ανθρώπινο νου πολλές φορές, λόγω της δομής των κοινωνιών του σήμερα, επιφέρει αρνητικές συνέπειες(Amodio,2014). Αναλυτικότερα, η εικόνα για τους «άλλους» είναι ικανή να δημιουργηθεί μέσω των στερεοτύπων που επικρατούν ως απόρροια των κοινωνικών νορμών(Treweek, et al., 2019). Τα στερεότυπα παρέχουν προβλέψεις για την καθεμιά προσωπικότητα των ατόμων-μελών που ανήκουν σε μία ομάδα, χωρίς απαραίτητα να υπάρχει αλληλεπίδραση με τα άτομα αυτά(Quadflieg, et al., 2011). Σύμφωνα με έρευνες οι άνθρωποι σκέφτονται θετικότερα για την ενδοομάδα τους, με αποτέλεσμα τη στενή σύνδεση με αυτήν και τη δημιουργία του αισθήματος της αφοσίωσης(De Cremer, 2001).

Σε πολλές περιπτώσεις λοιπόν, τα στερεότυπα που υπάρχουν για μία ομάδα έχουν αρνητική χροιά, με αποτέλεσμα να λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την κοινωνική τους αποδοχή και εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι γνώσεις για τους

«άλλους» είναι περιορισμένες, τότε αναπαράγονται στερεοτυπικές αντιλήψεις εις βάρος τους και ξεκινά η διαδικασία της κοινωνικής τους «δυσκολίας»(Parchomiuk, 2019). Μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις αρνητικά στερεότυπα ακολουθούν τους ανθρώπους μίας ομάδας, χωρίς να δίνεται βάση στα ατομικά τους χαρακτηριστικά, την προσωπικότητα και τη διαφορετικότητά τους(Treweek, et al., 2019). Η *a priori* τοποθέτηση των ανθρώπων σε μία ομάδα βάσει μεμονωμένων χαρακτηριστικών, όταν αποκτά δύναμη μέσω της κοινωνικής αποδοχής, επιφέρει αρνητικές συνέπειες και οδηγεί στο στιγματισμό των ανθρώπων αυτών(Major & O'Brien, 2005).

Στις σύγχρονες κοινωνίες οι άνθρωποι λαμβάνουν ερεθίσματα από ένα πλήθος πομπών, όπως την οικογένεια, το σχολείο, τους φίλους, τις εφημερίδες και το διαδίκτυο. Η δημιουργία στερεοτύπων βοηθά στην κωδικοποίηση και αποθήκευση των πληροφοριών αυτών. Έτσι, τα προαναφερθέντα είναι εξαιρετικής χρησιμότητας, καθώς αναπαριστούν τον κόσμο(Crandall, Bahns, Warner, & Schaller, 2011). Ωστόσο, όταν στηρίζονται σε αναλήθειες, καθιστούν το διαχωρισμό της φαντασίας από τη πραγματικότητα δύσκολο(Vejar, 2018). Κατ' αυτόν τον τρόπο υπάρχει η πιθανότητα υιοθέτησης και αναπαραγωγής λανθασμένων στερεοτύπων, είτε με σκοπό τη μείωση της εξωομάδας και την ενδυνάμωση της ενδοομάδας(Wetherell, 2005), είτε λόγω άγνοιας. Η υιοθέτηση λανθασμένων αντιλήψεων για συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων, αποτελούν τα αρνητικά στερεότυπα, τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν στην προκατάληψη.

2.3. Προκατάληψη: Ορισμός και σχέση με τα στερεότυπα

Η προκατάληψη αποτελεί μία πολύπλοκη κοινωνικό-γνωστική διαδικασία, η οποία φαίνεται να στηρίζεται στο σύστημα του εγκεφάλου(Amodio, 2014).

Ταυτοχρόνως είναι και ένα κοινωνικό δημιούργημα που σχετίζεται με την αποδοχή και την απόρριψη από ένα σύνολο ανθρώπων(Durrheim, Quale, & Dixon, 2016). Η προκατάληψη δεν έχει μόνο αρνητικό πρόσημο, αλλά και θετικό και σχετίζεται με την αξιολόγηση που κάνει ένα άτομο για τα άτομα που ανήκουν σε άλλες ομάδες(Schacter, et al., 2012). Μέσω των προκαταλήψεων οι άνθρωποι δημιουργούν την ταυτότητά τους και προσπαθούν να γίνουν αρεστοί στους υπολοίπους(Durrheim, et al., 2016). Σύμφωνα με τον Allport(1954) η προκατάληψη σχετίζεται με τις αρνητικές σκέψεις ενός ατόμου για ένα άλλο, χωρίς να υπάρχει κάποια αιτία που να προκαλεί αυτές τις σκέψεις.

Έτσι, όταν υπάρχει μία αναίτια αρνητική στάση απέναντι σε ένα άτομο, με μοναδικό γνώμονα τη συμμετοχή του σε μία ομάδα, τότε εμφανίζεται η προκατάληψη. Η τελευταία σχετίζεται με τη συναισθηματική διάσταση σε αντίθεση με τα στερεότυπα, που σχετίζονται με τη γνωστική(Kοκκινάκη, 2006). Παραδείγματος χάριν, όταν ένας άνθρωπος θεωρεί ότι οι άνθρωποι Αλβανικής καταγωγής είναι εγκληματίες, υιοθετεί ένα αρνητικό και αβάσιμο στερεότυπο. Όταν όμως το στερεότυπο αυτό τον επηρεάσει και εκφράσει αρνητικά συναισθήματα για τον Αλβανικό πληθυσμό, τότε μετατρέπεται σε προκατάληψη.

Η σχέση των στερεοτύπων και της προκατάληψης είναι αμφίδρομη, καθώς η αλλαγή στη δομή ενός στερεοτύπου για μία ομάδα ανθρώπων επηρεάζει και την προκατάληψη που υπάρχει προς την ομάδα αυτή(Phills, Hahn, & Gawronski, 2020). Σύμφωνα με τον Amodio(2014), τα στερεότυπα και η προκατάληψη λειτουργούν συνδυαστικά και επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά των ανθρώπων. Παρόλο όμως που η σχέση τους έχει αμφίδρομη πορεία, η φύση τους είναι διαφορετική(Newheiser & Dovidio, 2012).

Η δομή των σημερινών κοινωνιών είναι πολύπλοκα διαμορφωμένη και τα γνωστικά σχήματα που δημιουργούνται για διάφορες ομάδες ανθρώπων αμφιλεγόμενα. Παρόλο που αυξάνεται η ύπαρξη της διαφορετικότητας, κυρίως λόγω των διάχυτων πληροφοριών που λαμβάνει ο κόσμος, δε φαίνεται να εξαλείφονται τα αρνητικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Αντιθέτως, επειδή πλέον οι κοινωνικές νόρμες φαίνεται να λειτουργούν υπέρ της ισοτιμίας, οι προκαταλήψεις εμφανίζονται πλέον με «υπόγειους» τρόπους (Amodio, 2014). Ακόμη, πολλές φορές οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα στερεότυπα ως μία δικαιολογία για να εκφράσουν απροκάλυπτα τα συναισθήματά τους (Crandall et al., 2011). Με ποιον τρόπο λοιπόν η προκατάληψη παύει να είναι μόνο ένα έκδηλο συναίσθημα και μετατρέπεται σε μία αρνητική συμπεριφορά;

2.4. Διακρίσεις: Ορισμός και σχέση με την προκατάληψη και τα στερεότυπα

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων είναι φανερή και έχει ως απόρροια τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (Γώγου, 2010). Η διάκριση είναι μία διαδικασία κατά την οποία επηρεάζεται η συμπεριφορά του ατόμου απέναντι σε κάποιο άλλο άτομο είτε θετικά είτε αρνητικά, με βασικό κριτήριο την ομάδα στην οποία ανήκει (Schacter et al., 2012). Στο παράδειγμα που προαναφέρθηκε η διάκριση θα εμφανιζόταν, όταν τα γνωστικά σχήματα και τα αρνητικά συναισθήματα απέναντι στους ανθρώπους Αλβανικής καταγωγής, μετατρέπονταν σε έκδηλη εχθρική συμπεριφορά.

Σύμφωνα με όλα όσα προαναφέρθηκαν, τα στερεότυπα οδηγούν στην προκατάληψη, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στις διακρίσεις. Η διάκριση σε βάρος μιας ομάδας ανθρώπων παίρνει πλέον τη μορφή της πράξης (Κοκκινάκη, 2006). Η

πράξη αυτή, η οποία είναι κατά κύριο λόγο αρνητική έχει ως απώτερο σκοπό το στιγματισμό και την απομόνωση (Vejar, 2018). Το «σημάδι» ενός τέτοιου στιγματισμού μπορεί να είναι ορατό ή μη, ελέγξιμο ή μη, να σχετίζεται με την εμφάνιση, τη συμπεριφορά, την κοινωνική θέση κ.ο.κ. (Major & O'Brien, 2005).

Τα αρνητικά στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις για μία ομάδα ανθρώπων, επηρεάζει αυτούς τους ανθρώπους σε ό,τι αφορά τις σκέψεις τους, τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τους γύρω τους, τη θέση τους στην κοινωνία, τους στόχους, τα κίνητρά τους, το κοινωνικό τους status και την υγεία τους (Major & O'Brien, 2005). Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις οι αρνητικές αντιλήψεις για μια ομάδα ανθρώπων, οι οποίες είναι αβάσιμες, οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Οι συμπεριφορές αυτές διατηρούν και αναπαράγουν μία κοινωνία ανισοτήτων, μία κοινωνία που οι σχέσεις εξουσίας κυριαρχούν (Wetherell, 2005).

Στην εκπαίδευση η κατηγοριοποίηση των μαθητών είναι ένα σύνηθες φαινόμενο (Krischler, et al., 2018). Ωστόσο, τότε η κατηγοριοποίηση αυτή είναι ικανή να περάσει από όλα τα προαναφερθέντα στάδια και να μετατραπεί σε μία έκδηλη αρνητική στάση; Υπάρχουν κάποιες κατηγορίες παιδιών που ενδεχομένως να βιώνουν αυτήν τη διαφοροποίηση; Είναι πιθανόν τα παιδιά που έχουν οριστεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να είναι «θύματα» στερεοτυπικών αντιλήψεων;

2.5. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Από την περιθωριοποίηση στη συμπερίληψη

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από το διεπιστημονικό της χαρακτήρα, καθώς, αν και αποτελεί έναν ενιαίο κλάδο, συνάπτει σχέσεις συνεργασίας με πολλούς άλλους κλάδους, μερικοί εκ των οποίων είναι η Ιατρική, η Λογοθεραπεία,

η Φυσικοθεραπεία, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, οι Τέχνες κ.α.(Στασινός, 2016). Ο κλάδος αυτός εμφανίστηκε τις τελευταίες δεκαετίες και με το πέρασμα του χρόνου εμφάνισε ριζικές διαφοροποιήσεις σε ό,τι σχετίζεται με τη διαχείριση των αναγκών των παιδιών που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παλαιότερα, η απομόνωση των προαναφερθέντων παιδιών θεωρούνταν ωφέλιμη για την ομαλότερη εξέλιξη των υπόλοιπων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά βίωναν κακομεταχείριση και απόρριψη, στη συνέχεια η κοινωνία εξέφραζε αισθήματα οίκτου, ενώ σήμερα γίνεται μία προσπάθεια παροχής ίσων ευκαιριών(Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014). Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση λοιπόν πέρασε από διάφορα στάδια, με πρώτο τον ιδρυματισμό και την περιθωριοποίηση, καθώς τα παιδιά θεωρούνταν μη υγιή, δεύτερο την ενσωμάτωση, τρίτο την ένταξη και τελευταίο τη συμπερίληψη(Στασινός, 2016).

Στον Ελλαδικό χώρο η εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έλαβε χώρα εμφανώς καθυστερημένα σε σχέση με άλλες χώρες. Η πρώτη φορά που θεσμοθετήθηκε νομοθετικό πλαίσιο για τα παιδιά που έχουν κατηγοριοποιηθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα ήταν το 1981 με τον νόμο υπ' αριθμόν 1143(Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981). Ο προαναφερόμενος νόμος ορίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα» και προάγει τη δημιουργία ξεχωριστών σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής. Ενδεικτικά, τα αποκλίνοντα άτομα χαρακτηρίζονται ως «σπαστικοί», «δυσπροσάρμοστοι», «ανώριμοι» και «υστερούντες». Η περιθωριοποίηση των «μη φυσιολογικών» ανθρώπων και ο διαχωρισμός τους τόσο σε προσωπικό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο από τους «φυσιολογικούς», αποτελούν βασικά στοιχεία της συγκεκριμένης νομοθεσίας.

Ο επόμενος νόμος που ψηφίστηκε το 1985(N. 1566/1985 - ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985) μετονομάζει τα παιδιά από «αποκλίνοντα και μη φυσιολογικά» σε «παιδιά με ειδικές ανάγκες». Στο συγκεκριμένο νόμο(Άρ. 32), τονίζεται η ανάγκη της ένταξης των παιδιών αυτών και της αποδοχής τους από την κοινωνία. Ωστόσο, χρησιμοποιούνται ακόμα λέξεις με αρνητική χροιά, όπως «δυσπροσάρμοστοι» και «υστερούντες». Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε «κανονικά σχολεία», σε «ειδικά σχολεία», αλλά σε «ειδικές περιπτώσεις» μπορούν να φοιτούν και στο σπίτι τους.

Ο επόμενος νόμος, ο οποίος και ψηφίστηκε με το πέρας των δεκαπέντε χρόνων, εστιάζει και αυτός στην παροχή «ειδικής εκπαίδευσης» και πιο συγκεκριμένα στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(N. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 - Α- 14-3-2000). Μερικοί από τους στόχους του συγκεκριμένου νομοθετήματος είναι η «επανένταξη», η «συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο» και η «ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη». Ωστόσο, παρατηρείται μία αντιφατικότητα στους όρους συμβίωση και ισοτιμία, η οποία εκπέμπει ασαφή μηνύματα.

Ο τελευταίος νόμος για θέματα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ψηφίστηκε το 2008(N. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008). Σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο οι μαθητές με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» μπορούν να φοιτήσουν σε γενικά σχολεία με ή χωρίς παράλληλη στήριξη, σε τμήματα ένταξης, σε ειδικά σχολεία ή ακόμη και στο σπίτι, ανάλογα με το βαθμό της δυσκολίας. Βασικοί σκοποί του συγκεκριμένου νόμου είναι να παρέχει σε όλους τους μαθητές «ίσες ευκαιρίες» σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση και την κοινωνική τους συμμετοχή.

Παρατηρείται λοιπόν ότι ανά τα χρόνια η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση παρουσιάζει μία διαρκή εξέλιξη και εμφανίζει διαφοροποιήσεις στη γενικότερη αντιμετώπιση των παιδιών που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Στην εξέλιξη αυτή συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, στην οποία προωθήθηκε η δημιουργία «ενός σχολείου για όλους», η δημιουργία δηλαδή της συμπεριληπτικής κουλτούρας (UNESCO, 1994).

Σε ό,τι αφορά το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα, αν και υλοποιήθηκαν μικροδιαφοροποιήσεις σε νομικό επίπεδο, η έννοια της συμπερίληψης δεν έχει υιοθετηθεί ακόμη. Αντίθετα, επιδιώκεται να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών αυτών τόσο στο σχολικό πλαίσιο, όσο και στην κοινωνία. Η πολιτική που έχει υιοθετήσει το κράτος είναι άκρως διαχωριστική, καθώς κατηγοριοποιεί τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε «ειδικούς» και σε «συνηθισμένους» (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2019). Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο δυστυχώς η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη φύση και τη διαχείριση των αναγκών των μαθητών αυτών, είναι ικανή να οδηγήσει σε συμπεριφορές αντίθετες με τη συμπερίληψη (Gilmore, et al., 2003).

Υπάρχει λοιπόν περίπτωση η άγνοια των εκπαιδευτικών ή και άλλοι παράγοντες να οδηγούν στη δημιουργία και αναπαραγωγή στερεοτύπων για τα παιδιά που έχουν κατηγοριοποιηθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από την εκπαιδευτική διαδικασία; Ποια είναι τα στερεότυπα που ενδεχομένως να διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως τη δυσλεξία, τη ΔΕΠ-Υ, τη νοητική υστέρηση και τον αυτισμό;

2.6. Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και στερεότυπα

2.6.1. Δυσλεξία και ΔΕΠ-Υ

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με ελλείμματα που εμφανίζονται στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά, στις κοινωνικές ικανότητες, στην προσοχή και στη συμπεριφορά των παιδιών(Heward, 2011). Η δυσλεξία αποτελεί μία ειδική μαθησιακή δυσκολία και σχετίζεται με τη δυσκολία πρόσκτησης του γραπτού λόγου(Στασινός, 2016). Λόγω της δυσκολίας αυτής ενδεχομένως το παιδί να παρουσιάσει και ελλείμματα στην φωνολογική του επίγνωση, δηλαδή στην αντίληψη των συλλαβών, των λέξεων και των προτάσεων(Williams & Lynch, 2010).

Η «ετικέτα» της δυσλεξίας είναι ικανή να στιγματίσει το παιδί, καθώς και να οδηγήσει σε λανθασμένες συμπεριφορές του εκπαιδευτικού(Hornstra, et al., 2010). Μάλιστα σε μία σχετική έρευνα παρουσιάστηκε ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, καθώς και ότι η αυτοεκτίμησή τους σχετίζεται άμεσα με την αποδοχή τους από τον εκπαιδευτικό(Θεοδωροπούλου, Μαλικιώση-Λοΐζου, & Γαλανάκη, 2018).

Η «ετικέτα» λοιπόν της δυσλεξίας μπορεί να μη λειτουργεί πάντα υπέρ των μαθητών, αν υπάρχουν αρνητικές σκέψεις για τα παιδιά αυτά από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που διατηρούν αρνητικά στερεότυπα για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν δυσλεξία, χωρίς να το αντιλαμβάνονται πλήρως, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντί τους(Hornstra, et al., 2010). Ένα από τα στερεότυπα που ενδεχομένως αναπαράγεται για τη δυσλεξία είναι ότι η τελευταία αποτελεί ένα αμετάβλητο χαρακτηριστικό, που δεν επιδέχεται βελτίωση, γεγονός που οδηγεί στη μείωση των προσδοκιών τους και κατ' επέκταση στη χαμηλότερη επίδοση των μαθητών αυτών(Hornstra, et al., 2010). Αντίθετα, σε μία άλλη έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προκαλούν θετικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, σε

αντίθεση με τα προβλήματα συμπεριφοράς που δημιουργούν αρνητικά(Krischler, et al., 2018).

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα ορίζεται ως μία διαταραχή της συμπεριφοράς, η οποία χαρακτηρίζεται από μειωμένη προσοχή και ενδεχομένως και από υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα(Elliott, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008). Τα επιδημιολογικά στοιχεία αναφέρουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ ανέρχονται στο 3% με 5%(Σαλβαράς, 2013).

Μερικά χαρακτηριστικά των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ μπορεί να εκληφθούν λανθασμένα από τους εκπαιδευτικούς ως ανικανότητα, αδιαφορία, αγένεια ή ακόμη και ανωριμότητα(Masuch, Bea, Alm, Deibler, & Sobanski, 2019). Ακόμη πολλές φορές, όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διαφοροποιήσουν λίγο τη διδασκαλία τους, προς όφελος των παιδιών αυτών, σε περίπτωση που αποτύχουν, αποδίδουν τους λανθασμένους ή ανεπαρκείς τους χειρισμούς στην «ασθένεια» του παιδιού(Χατζηχρήστου, 2011).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η ύπαρξη αρνητικών στερεοτύπων για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ από τη μεριά των εκπαιδευτικών, μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες. Ο κίνδυνος του στιγματισμού είναι αυξημένος, καθώς μόλις το παιδί χαρακτηριστεί με την ετικέτα «ΔΕΠ-Υ», τότε όλες του οι αλληλεπιδράσεις θα υλοποιούνται υπό το φως της ετικέτας αυτής(Cornett-Ruiz & Hendricks, 1993). Μάλιστα στην έρευνα των Masuch και των συνεργατών του(2019), βρέθηκε ότι μεγάλο ποσοστό ανθρώπων που έχουν κριθεί ως να έχουν ΔΕΠ-Υ έχουν βιώσει σοβαρές διακρίσεις εις βάρος τους, με αποτέλεσμα την κοινωνική τους απόσυρση και τη χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμησή τους.

Κλείνοντας, τόσο στην περίπτωση της δυσλεξίας, όσο και στη περίπτωση της ΔΕΠ-Υ υιοθετούνται αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις που αναπαράγονται μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν στις τάξεις τους παιδιά που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία ή ΔΕΠ-Υ είναι πιθανό να συμμερίζονται κάποια από τα αρνητικά στερεότυπα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στη μείωση των προσδοκιών τους και στο στιγματισμό των μαθητών. Ωστόσο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται ότι τα παιδιά με δυσλεξία προκαλούν θετικότερα συναισθήματα και χαρακτηρίζονται από λιγότερα αρνητικά στερεότυπα σε σύγκριση με τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Levins, et al., 2005). Τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να βαθμολογούνται χαμηλότερα σε ό,τι αφορά τις ικανότητές τους σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία (Krischler, et al., 2018). Αυτό ίσως να οφείλεται στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατά την οποία τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς «δυσκολεύουν» περισσότερο τους εκπαιδευτικούς.

2.6.2. Νοητική υστέρηση

Στη νοητική υστέρηση εμφανίζονται ελλείμματα στη νοητική λειτουργία του ατόμου, καθώς και σε τουλάχιστον δύο δεξιότητες (Feldman, 2009). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με νοητική υστέρηση μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολία στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, στην επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών, καθώς και στη συμμόρφωση με τους κανόνες (Σαλβαράς, 2013). Υπάρχουν τέσσερις μορφές νοητικής υστέρησης, οι οποίες σχετίζονται με το δείκτη νοημοσύνης, η ελαφριά νοητική υστέρηση, η μέτρια, η βαριά και η πολύ βαριά.

Ένα από τα γνωστότερα σύνδρομα της νοητικής υστέρησης είναι αυτό του Συνδρόμου Down. Το Σύνδρομο Down οφείλεται σε μία χρωμοσωμική ανωμαλία, στην

οποία τα παιδιά εμφανίζουν τρία αντίγραφα του χρωμοσώματος 21 αντί για δύο (Cole & Cole, 2011). Ακόμη, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν κάποια ιδιαίτερα φυσικά χαρακτηριστικά, ενώ παρουσιάζουν και ελλείμματα στη νόηση, στη πρόσληψη και επεξεργασία ερεθισμάτων και στην ανάπτυξη της λεπτής τους κινητικότητας (Στασινός, 2016).

Τα παιδιά με ήπια και ελαφριά νοητική υστέρηση πολλές φορές φοιτούν σε γενικά σχολεία. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που τα αναλαμβάνουν είναι πιθανό να μη διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις ή την εμπειρία που απαιτείται για την ολόπλευρη εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Σύμφωνα και με την έρευνα των Gilmore και των συνεργατών του (2003), οι εκπαιδευτικοί αναπαρήγαγαν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα παιδιά αυτά. Θεωρούσαν ότι τα παιδιά με Σύνδρομο Down είναι πολύ χαρούμενα και ευαίσθητα, ότι το προσδόκιμο ζωής τους είναι τα 30 έτη, διατηρούσαν λανθασμένες αντιλήψεις για τους παράγοντες που σχετίζονται με το σύνδρομο, ενώ ελάχιστοι ήταν εκείνοι που γνώριζαν ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν περίπου τα ίδια χαρακτηριστικά σε ό,τι αφορά την προσωπικότητά τους με τα υπόλοιπα παιδιά.

Μία ακόμη έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα της προηγούμενης, καθώς τα αποτελέσματά της φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα παιδιά αυτά πολύ «χαρούμενα» και «ευαίσθητα», ενώ στην πραγματικότητα εμφανίζουν παρόμοια επίπεδα ευαισθησίας και χαράς με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Ακόμη παρουσιάζονται στοιχεία ότι υιοθετούν στερεότυπα που σχετίζονται με τα φυσικά τους χαρακτηριστικά (Enea-Drapeau, et al., 2012).

Έτσι, η υιοθέτηση αρνητικών στερεοτύπων από την εκπαιδευτική κοινότητα για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με Σύνδρομο Down είναι ικανή να οδηγήσει στο στιγματισμό τους και στην προκατάληψη, η οποία φανερώνεται είτε εκούσια είτε

ακούσια(Enea-Drapeau, et al., 2012). Τα στερεότυπα και η προκατάληψη απέναντι στους μαθητές αυτούς αποτελούν ένα σκόπελο στην ουσιαστική και αποτελεσματική συμπερίληψη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.6.3. Αυτισμός και Asperger

Ο αυτισμός αποτελεί μία διάχυτη διαταραχή ανάπτυξης με επιπτώσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη. Εμφανίζεται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και συνδέεται είτε με πολύ χαμηλή είτε με πολύ υψηλή νοημοσύνη(Τσιάντης, 2001). Πέρα από το γεγονός ότι τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν αυτισμό αποφεύγουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως παραδείγματος χάριν τις αγκαλιές και τη βλεμματική επαφή, εμφανίζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές, οργανώνουν τα παιχνίδια τους, δεν παίζουν ουσιαστικά με αυτά(π.χ. κινούν το αυτοκινητάκι τους πάνω-κάτω) και βάζουν πράγματα στο στόμα τους(Rommelse, Visser, & Hartman, 2018). Τα ακριβή αίτια του αυτισμού παραμένουν άγνωστα(Elliott, et al., 2008).

Από την άλλη μεριά το Σύνδρομο Asperger παρουσιάζει μερικά όμοια χαρακτηριστικά με εκείνα του αυτισμού, ωστόσο η φύση του είναι διαφορετική. Στο Σύνδρομο Asperger τα παιδιά εμφανίζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αναλυτικότερα, παρόλο που διαθέτουν πολύ χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες, δεν εμφανίζουν ελλείμματα στη γλωσσική τους ανάπτυξη(Τσιάντης, 2001). Μερικές φορές έχουν εξαιρετικά υψηλή νοητική ικανότητα και η ανάπτυξή τους σε όλους τους τομείς, εκτός από τον κοινωνικό, θεωρείται τυπική(Χατζηχρήστου, 2011).

Η φοίτηση των παραπάνω μαθητών σε γενικά σχολεία μπορεί είτε να ενισχύσει τις ικανότητες τους είτε να τις μειώσει. Ακρογωνιαίος λίθος στην ενίσχυση-μείωση των δεξιοτήτων των μαθητών αυτών είναι ο εκπαιδευτικός. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες

που αναφέρουν ότι τα στερεότυπα που υπάρχουν για τα παιδιά αυτά μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο τη συμπερίληψη και κατ' επέκταση την εκπαίδευσή τους. Οι ετικέτες, όπως «αυτισμός» και «Asperger», είναι ικανές να επηρεάσουν αρνητικά τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρακτικές(Draaisma, 2009).

Το πρώτο στερεότυπο που σχετίζεται με τα παιδιά αυτά είναι ότι διαθέτουν ένα ιδιαίτερο και μοναδικό ταλέντο σε έναν τομέα. Ωστόσο, επειδή η εξαιρετική επίδοση σε έναν τομέα δεν είναι ο κανόνας, οι εκπαιδευτικοί απογοητεύονται, γεγονός που αντανακλάται και στη συμπεριφορά τους(Treweek, et al., 2019). Ένα δεύτερο στερεότυπο σχετίζεται με την αντίληψη ότι ως ένα βαθμό «όλοι είμαστε αυτιστικοί», έκφραση που εκμηδενίζει την ανάγκη αυτών των παιδιών και τα τοποθετεί στα όρια της τυπικής ανάπτυξης(Draaisma, 2009). Μάλιστα, η έκφραση «είσαι αυτιστικός», χρησιμοποιείται ευρέως και έχει μία έντονα αρνητική χροιά, δηλώνοντας προκατάληψη ή ακόμη και ρατσισμό προς αυτήν την ομάδα ανθρώπων.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Treweek και των συνεργατών του(2019), ανάμεσα σε μία λίστα χαρακτηριστικών, επελέγησαν μόνο όσα είχαν αρνητική χροιά, όπως εμμονική συμπεριφορά, χαμηλή νοημοσύνη, εσωστρέφεια, αμηχανία, δυσκολία στην επικοινωνία και στις κοινωνικές δεξιότητες. Αντίστοιχα, στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι οι άνθρωποι που έχουν τοποθετηθεί στο φάσμα του αυτισμού θεωρούν ότι οι υπόλοιποι τους αντιλαμβάνονται ως διαφορετικούς και περίεργους.

Συμπερασματικά, οι αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το φάσμα του αυτισμού είναι πιθανό να επηρεάσουν τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά τους. Η υιοθέτηση λανθασμένων στρατηγικών διδασκαλίας, που βασίζονται σε στερεότυπα, εμποδίζουν την ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών αυτών και γενικότερα τη συμπερίληψή τους.

2.7. Συμπερίληψη

2.7.1. Ορισμός

Όπως προαναφέρθηκε, πριν από κάποιες δεκαετίες οι συμπεριφορές προς τα παιδιά που είχαν κριθεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες τόσο σε εκπαιδευτικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, σχετίζονταν με την περιθωριοποίηση και την απομόνωσή τους. Σήμερα γίνονται προσπάθειες συμπερίληψης των παιδιών αυτών. Για τη συμπερίληψη έχουν διατυπωθεί πλήθος ερμηνειών(Andriana & Evans, 2020), ωστόσο επειδή αποτελεί μία δυναμική φιλοσοφία, δεν υπάρχει κάποιος ορισμός που να αντανακλά το εννοιολογικό της περιεχόμενο.

Η συμπερίληψη αποτελεί μία ευρεία έννοια και σε σχολικό επίπεδο σχετίζεται με τη διαφοροποίηση της σχολικής κουλτούρας που αναπαράγει τις ανισότητες και προωθεί την περιθωριοποίηση(Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Πρόκειται για μία συνεχή και δυναμική διαδικασία και όχι ένα στάδιο στο οποίο μπορεί κάποιος να φτάσει(Αγγελίδης, 2019). Η συμπερίληψη λοιπόν, αποτελεί μία ομπρέλα που σκεπάζει όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού status.

Σκοπός της είναι να μεγιστοποιήσει την εκπαιδευτική εμπειρία όλων των παιδιών(van Steen & Wilson, 2020). Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην ολόπλευρη και ομαλή ανάπτυξη όλων των παιδιών μιας τάξης(Heyder, et al., 2020). Η ανάπτυξη αυτή αφορά τη συναισθηματική, σωματική, κοινωνική και γνωστική καλλιέργεια. Σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο δημιουργούνται σχέσεις συνεργασίας με όλη την κοινότητα. Απαραίτητες είναι οι στρατηγικές και οι προσεγγίσεις που προωθούν την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των διευθυντών, των εκπαιδευτικών και των γονέων(Forde, Horgan, Martin, & Parkes, 2018).

Ένα συμπεριληπτικό σχολείο, δεν είναι απομονωμένο και δε δέχεται μαθητές από συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Είναι το γενικό σχολείο στο οποίο φοιτούν και έχουν πρόσβαση όλα τα παιδιά μιας κοινότητας(MÂTĚ & CLIPA, 2020). Ωστόσο, δεν αρκεί μόνο τα παιδιά να είναι κάτω από μια κοινή στέγη. Η συμπεριληπτική κουλτούρα, προχωρά ένα βήμα μπροστά από την ενσωμάτωση και την ένταξη των μαθητών. Η απλή συνύπαρξη σ' ένα σχολείο μετατρέπεται σε ουσιαστική αλληλεπίδραση.

Η αλληλεπίδραση όλων των παιδιών δημιουργεί μοναδικές ευκαιρίες και προσφέρει οφέλη σε όλα τα επίπεδα(Hornstra, et al., 2010). Στον αντίποδα, αν ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «κρατείται» απομονωμένο σε μια αίθουσα ειδικής αγωγής και αλληλεπιδρά μόνο με τα παιδιά που φοιτούν εκεί, θα εκλάβει το μήνυμα ότι διαφέρει από το σύνολο και ότι δεν έχει καμία θέση σ' ένα γενικό σχολείο(Cornett-Ruiz, et al., 1993). Στην Ελλάδα αυτή η απομόνωση υπάρχει ακόμη, καθώς δεν φοιτούν όλα τα παιδιά σε γενικό σχολείο με έναν εκπαιδευτικό. Η ειδική αγωγή παρέχεται σε τάξη γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη, σε τάξη γενικού σχολείου σε συνδυασμό με τη φοίτηση σε τμήμα ένταξης, καθώς και σε ειδικά σχολεία(Athanasiadis & Syriopoulou-Delli, 2010). Μάλιστα βρέθηκε ότι στην Κύπρο, της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα είναι παρόμοιο με της Ελλάδας, τα τμήματα ένταξης και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, προωθούν τη περιθωριοποίηση και ότι η ταμπέλα της «ειδικής εκπαίδευσης» στιγματίζει αρνητικά τα παιδιά(Μιχαηλίδου & Αγγελίδης, 2019).

Για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης λοιπόν, πρέπει να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο, η δομή, αλλά και η γενικότερη προσέγγιση της εκπαίδευσης(Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013), κάτι που δεν έχει συμβεί ακόμη στην Ελλάδα. Για μια επιτυχημένη συμπερίληψη πρέπει να γίνουν προσπάθειες

δημιουργίας τάξεων και αναλυτικών προγραμμάτων που να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά(Cochran- Smith, & Dudley- Marling, 2012). Σύμφωνα με τον Γκόβαρη(2011), η παροχή ισότιμων ευκαιριών θα παραμένει μια ουτοπική σκέψη, αν δεν ληφθεί υπόψη η κοινωνική και η πολιτισμική ταυτότητα των υποκειμένων.

Πέρα από τις δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, η επιτυχία της συμπερίληψης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους τρόπους που θα την εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους(van Steen & Wilson, 2020). Η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί ευθύνη των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων. Διαθέτουν όμως την εμπειρία και τις γνώσεις που απαιτούνται; Η στάση και η συμπεριφορά τους είναι θετικές απέναντι στη συμπερίληψη; Η ενδεχομένως αρνητική τους στάση σε ποιους παράγοντες αποδίδεται;

2.7.2. Απόψεις και συμπεριφορές εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως προσωπικών, κοινωνικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Η συμπερίληψη όχι μόνο αναδεικνύει αυτό το δικαίωμα, αλλά το τοποθετεί στον πυρήνα των στόχων που επιδιώκει να επιτευχθούν. Για να θεωρηθεί πετυχημένη η πολιτική της συμπερίληψης, βασικό στοιχείο αποτελούν οι απόψεις των ανθρώπων που είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της, δηλαδή των εκπαιδευτικών(Ανραμιδής & Norwich, 2002).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει και ακόμη απασχολεί πλήθος ερευνών, τα αποτελέσματα των οποίων εκθέτουν διφορούμενα μηνύματα, λόγω των διαφορετικών αποτελεσμάτων.

Αναλυτικότερα, υπάρχουν έρευνες που έχουν αναδείξει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών(van Steen & Wilson, 2020), έρευνες που έχουν αναδείξει θετική στάση σε επίπεδο θεωρίας και όχι πράξης(Anramidis & Norwich, 2002), καθώς και έρευνες που τα αποτελέσματά τους καταδεικνύουν την αρνητική τους στάση(Levins, et al., 2005).

Γενικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικής σημασίας για την ουσιαστική και αποτελεσματική εφαρμογή συμπεριληπτικών πολιτικών(Gilmore, et al., 2003) και είναι ικανές να επηρεάσουν την κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών(Heyden, et al., 2020). Όταν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, φαίνεται να είναι πιο πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να την προσαρμόσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών(MÂTĚ & CLIPA, 2020).

Οι απόψεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συμπερίληψή τους, είναι πιθανό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους προς εκείνα, εκούσια ή ακούσια. Με τη σειρά τους οι συμπεριφορές που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στα παιδιά που έχουν οριστεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να επηρεάσουν τη διδακτική τους πρακτική και κατ' επέκταση την επίδοση των παιδιών αυτών(Levins, et al., 2005).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την έρευνα του Heyden και των συνεργατών του(2020), όταν ο εκπαιδευτικός διατηρεί θετική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα τελευταία φαίνεται να κοινωνικοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό. Αυτό το αποδίδουν στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο προς μίμηση, τη συμπεριφορά του οποίου μιμούνται όλοι οι μαθητές, είτε με είτε χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με αυτόν

τον τρόπο, προωθείται η ουσιαστική αλληλεπίδραση, η οποία με τη σειρά της προωθεί τη θετική στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών απέναντι σε αυτά τα παιδιά(MÂJĀ & CLIPA, 2020).

Συμπερασματικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη όλων των παιδιών μέσα στις τάξεις τους αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο στην επιτυχημένη εφαρμογή της, καθώς είναι εκείνοι που θα πρέπει να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους. Οι απόψεις τους είτε είναι θετικές είτε αρνητικές επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τον Navarro-Mateu και των συνεργατών του(2019), είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι λόγοι που οδηγούν στην εμφάνιση αυτών των απόψεων και των συμπεριφορών. Γεννιέται λοιπόν η ανάγκη αναζήτησης των λόγων που οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν πιο θετική ή πιο αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι λοιπόν πιθανό, η στάση αυτή να οφείλεται στα στερεότυπα που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

2.7.3. Συμπερίληψη και στερεότυπα

Το σχολείο ως μέρος της ευρύτερης κοινωνίας, επηρεάζεται άμεσα από τις νόρμες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που η τελευταία προάγει. Με αυτόν τον τρόπο, πολλές φορές αναπαράγονται αρνητικά στερεότυπα στο χώρο του σχολείου, τα οποία διατηρούν και ενισχύουν την έννοια της διαφορετικότητας(Τεγοπούλου, 2019). Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις που εμφανίζονται στο σχολείο είναι ικανά να επηρεάσουν αρνητικά τη συμπερίληψη(Navarro-Mateu, et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί εκπρόσωποι του ήθους ενός σχολείου, αποτελούν τους

υπεύθυνους για την επιτυχημένη συμπερίληψη όλων των παιδιών(Χριστίδου & Χριστίδου, 2018).

Ωστόσο, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κλειδί της επιτυχημένης συμπερίληψης, έρευνες έχουν φανερώσει ότι εκείνοι διατηρούν στερεοτυπικές αντιλήψεις, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι απόψεις και η συμπεριφορά τους. Στην έρευνα των Χονδρομπίλα και Γιαβρίμη(2019), βρέθηκαν εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που έχουν οριστεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ατομικό τους ζήτημα και εκλάμβαναν αυτές τις ανάγκες ως έλλειμμα. Αυτές οι αντιλήψεις κινούνται κάθετα με την έννοια της συμπερίληψης, καθώς κατά την εφαρμογή της στη πράξη η μαθησιακή διαδικασία δεν αποτελεί μονόδρομο από τον εκπαιδευτικό προς τα παιδιά, αλλά αντιθέτως αποτελεί μία δυναμική αμφίδρομη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλα τα μέλη μιας τάξης.

Ακόμη, προηγούμενες έρευνες τόνισαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ευνοϊκότερη στάση απέναντι στα παιδιά με «τυπική» ανάπτυξη, σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν κατηγοριοποιηθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες(Parchomiuk, 2019). Η αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων για τα παιδιά αυτά είναι ικανή να επηρεάσει τις προσδοκίες και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας τον κίνδυνο αποκλεισμού από τη συμπερίληψη(Krischler, et al., 2018).

Έτσι λοιπόν, φαίνεται ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναπαράγουν στερεότυπα και λειτουργούν προκατειλημμένα εις βάρος των παιδιών αυτών. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με έρευνες το πιο σύνηθες στερεότυπο που επικρατεί και είναι αντίθετο με την έννοια της συμπερίληψης είναι ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν «θέση» στα γενικά σχολεία(Gilmore, et al., 2003; MÂȚĂ & CLIPA, 2020). Επεκτείνοντας τη σκέψη, αυτή η αρνητική στάση ίσως να έχει τις ρίζες της στην

αντίληψη ότι εκείνα δεν είναι ικανά να ανταπεξέλθουν στη ροή του μαθήματος, δεν θα έχουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες(MÂTĚ & CLIPA, 2020), αυξάνουν το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών(Saloniita, 2019) και λειτουργούν εις βάρος της μάθησης των υπόλοιπων παιδιών(Χριστίδου & Χριστίδου, 2018).

Στον αντίποδα, υπάρχουν και έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί δε διατηρούσαν αρνητικά στερεότυπα απέναντι στη συμπερίληψη των παιδιών που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, εκείνοι κατανοούσαν τα οφέλη της συμπερίληψης και διατηρούσαν θετική στάση προς την εφαρμογή της(Krischler, et al., 2018). Παρατηρείται λοιπόν μια διχογνωμία σε ό,τι αφορά τα στερεότυπα που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί και τη συμπερίληψη. Ωστόσο, όλες οι έρευνες τονίζουν ότι τα στερεότυπα είναι ικανά να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τις διδακτικές μεθόδους, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τη συμπερίληψη όλων των παιδιών, είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο.

2.8. Κατάρτιση, εμπειρία, ηλικία, φύλο εκπαιδευτικών και στερεότυπα

Όπως προαναφέρθηκε, τα στερεότυπα επηρεάζονται από τις νόρμες και τις αξίες που επικρατούν σε μία κοινωνία. Σύμφωνα με τον Wasburn-Moses(2013), όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξαλείψουν τα στερεότυπα και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Ωστόσο, ποιοι μπορεί να είναι οι προσωπικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών που προωθούν την αναπαραγωγή των αρνητικών στερεοτύπων για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; Υπάρχει πιθανότητα η αναπαραγωγή των στερεοτύπων να επηρεάζεται από την κατάρτιση, την εμπειρία, το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών;

Αρχικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης παρουσιάζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη μείωση των αρνητικών στερεοτύπων και την προώθηση της συμπερίληψης. Υπάρχουν κάποιες «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, με αποτέλεσμα να αναπαράγουν αρνητικά στερεότυπα και να μειώνουν τις πιθανότητες συμπερίληψης (Gilmore, et. al., 2003). Αναλυτικότερα, σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφωθούν για τα θέματα που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, η προσπάθεια εφαρμογής της συμπερίληψης είναι εξαιρετικά δύσκολη (Avramidis & Norwich, 2002; Heyder, et al., 2020; Levins, et al., 2005). Η επιμόρφωση προσφέρει στον εκπαιδευτικό περισσότερη εμπιστοσύνη και υπομονή, μεγαλύτερη ικανότητα ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, θετικότερη στάση για την απόδοση των παιδιών, μικρότερα ποσοστά απογοήτευσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και μεγαλύτερη ικανότητα κάλυψης των αναγκών των παιδιών (MÄTÄ & CLIPA, 2020). Ωστόσο στην Ελλάδα φαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (15,52%) δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση, ενώ δραστηριοποιείται στο συγκεκριμένο κλάδο (Athanasiadis & Syriopoulou-Delli, 2010).

Ακόμη, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στο οικείο θέμα νιώθουν οίκτο για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να είναι εξαιρετικά ευαίσθητοι (Parchomiuk, 2019). Το αίσθημα του οίκτου, που πηγάζει από τα αρνητικά στερεότυπα, εμποδίζει το έργο της αποτελεσματικής συμπερίληψης και γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να δημιουργηθούν προγράμματα για την καλλιέργεια των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών (Navvaro-Mateu et al., 2019).

Ένας ακόμη παράγοντας που ενδεχομένως να επηρεάζει την αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων για τους μαθητές που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η επαγγελματική εμπειρία. Μάλιστα, όσο αυξάνονται τα επίπεδα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές αυτούς, τόσο μειώνονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, με αποτέλεσμα την υιοθέτηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών (Marcone, et al., 2019). Η αλληλεπίδραση αυτή, η οποία λειτουργεί ως όπλο για τη καταπολέμηση των στερεοτύπων, έχει διατυπωθεί από τον Alport (1954) ως θεωρία της επαφής. Η θεωρία της επαφής έχει τις ίδιες βάσεις με τη συμπερίληψη, καθώς υποστηρίζει την ισότιμη εκπαίδευση (MCKAY, 2018). Η επαγγελματική εμπειρία ενός εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί να μεταφραστεί ως ουσιαστική συναναστροφή, μειώνει την πιθανότητα αναπαραγωγής αρνητικών στερεοτύπων και αυξάνει τις πιθανότητες μιας επιτυχημένης συμπερίληψης.

Οι τελευταίοι παράγοντες που ενδεχομένως να επηρεάζουν τη δημιουργία στερεοτύπων είναι η ηλικία και το φύλο. Μάλιστα, στην έρευνα του Marcone και των συνεργατών του (2019) διαπιστώθηκε ότι οι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας έχουν αυξημένο ρίσκο στην υιοθέτηση αρνητικών στερεοτύπων. Ωστόσο, μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δε φάνηκε πολλοί επιστήμονες να συσχετίζουν τους παράγοντες αυτούς με την αναπαραγωγή στερεοτύπων. Υπήρχαν όμως συσχετίσεις της ηλικίας και του φύλου με τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Σε κάποιες εξ αυτών φάνηκε ότι η ηλικία και το φύλο δεν επηρεάζουν τη συμπερίληψη (Navarro-Mateu, et. al., 2019) ενώ σε άλλες βρέθηκε πολύ χαμηλή συσχέτιση (Saloviita, 2019). Τα αντιφατικά αυτά αποτελέσματα καθιστούν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης όλων των προαναφερθέντων παραγόντων ακόμη πιο έντονη.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Διεξαγωγή της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας ποσοτικής έρευνας ακολουθήθηκε μια σειρά διαδικασιών. Αρχικά, από τον Οκτώβριο του 2020 ξεκίνησε η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία διήρκεσε συνολικά τρείς μήνες. Κατά τη διάρκεια των τριών μηνών εξετάσθηκε πληθώρα άρθρων και βιβλίων, κυρίως ξενόγλωσσων, από τα οποία επιλέχθηκαν εκείνα που σχετίζονταν με το θέμα της έρευνας.

Έπειτα από την επεξεργασία πολλών πηγών δημιουργήθηκε το μέσο συλλογής δεδομένων της έρευνας, το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στα δεδομένα που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Το Μάρτιο του 2021 ξεκίνησε η πιλοτική χορήγηση του, η οποία διήρκεσε δύο εβδομάδες. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε μέσω του διαδικτύου και οι εκπαιδευτικοί που το συμπλήρωσαν ήταν 16. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα αναλύθηκαν μέσω του λογισμικού IBM SPSS, για να βρεθεί ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Το μέσο συλλογής δεδομένων της έρευνας παρουσίασε υψηλούς βαθμούς αξιοπιστίας και εγκυρότητας και έτσι τα ερωτήματα δε διαφοροποιήθηκαν.

Αφού ολοκληρώθηκε και η πιλοτική χορήγηση, τον Απρίλιο του 2021 ξεκίνησε η χορήγηση του ερωτηματολογίου, η οποία διήρκεσε ένα μήνα. Το δείγμα που συγκεντρώθηκε ήταν 113 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κατά την ανάλυση των δεδομένων εντοπίστηκε σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αρνητικά στερεότυπα για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συσχετίστηκε η ύπαρξη στερεοτύπων με παράγοντες όπως η ηλικία, η εκπαιδευτική εμπειρία και η μόρφωση. Τέλος, έγινε μια συσχέτιση ανάμεσα στην ύπαρξη στερεοτύπων και στη στάση απέναντι στη συμπερίληψη.

3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τις συσχετίσει με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και με τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη. Για να συλλεχθούν τα δεδομένα, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 45 ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στα ευρήματα πολλών ερευνών που αφορούν θέματα που σχετίζονται με την ύπαρξη στερεοτύπων και τη συμπερίληψη (Antonak & Larrivee, 1995; Draaisma, 2009; Forlin, Earle, Loreman, & Sharma, 2011; Gilmore, et.al., 2003; Hornstra, et.al., 2010; Levins, et. al., 2005). Διαμοιράστηκε μέσω διαδικτυακών σελίδων εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, οι οποίες έχουν χιλιάδες εκπαιδευτικούς ως μέλη.

Το μέσο συλλογής δεδομένων χωρίστηκε σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελούνταν από τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, όπως η ηλικία, ο τόπος κατοικίας, το φύλο, η εκπαιδευτική εμπειρία, η βαθμίδα στην οποία διδάσκουν και η επιμόρφωσή τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν μεταβλητές που ανήκουν στην κατηγοριακή κλίμακα, όπως το φύλο και μεταβλητές που ανήκουν στην αναλογική κλίμακα, όπως η ηλικία.

Στο δεύτερο μέρος, τα ερωτήματα παρουσιάζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις που ενδεχομένως οι συμμετέχοντες να διατηρούν για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλυτικότερα, σε αυτό το μέρος παρουσιάζονται αρχικά στερεότυπα που σχετίζονται γενικότερα με όλες τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (*«Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλούν αισθήματα οίκτου»*). Στη συνέχεια τα ερωτήματα εστιάζουν σε μερικές εξ αυτών, όπως στη δυσλεξία (*«Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας μπορεί να είναι αιτία της δυσλεξίας»*), στη ΔΕΠ-Υ (*«Ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ συνήθως είναι αδιάφορο για το*

μάθημα»), στο Σύνδρομο Down (*«Τα παιδιά με σύνδρομο Down είναι πιο χαρούμενα σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη»*) και στον αυτισμό (*«Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως διαθέτουν ένα ιδιαίτερο ταλέντο»*). Συνολικά οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους ανέρχονται στις 25 και ανήκουν όλες στην αναλογική κλίμακα.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, παρουσιάζονται αντιλήψεις για τη συμπερίληψη. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με αυτές τις δηλώσεις. Οι αντιλήψεις που παρουσιάζονται στα ερωτήματα είναι κατά κόρον αντίθετες με την έννοια και την κουλτούρα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (*«Ανησυχώ ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα είναι ευπρόσδεκτοι από τους υπόλοιπους μαθητές»*, *«Η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα δεν ωφελεί όλους τους μαθητές»*). Συνολικά τα ερωτήματα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες στο τρίτο μέρος της έρευνας είναι 14 και όλα ανήκουν στην αναλογική κλίμακα.

Το μέσο συλλογής δεδομένων χορηγήθηκε διαδικτυακά, μέσω της εφαρμογής google forms. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μία συνοδευτική επιστολή η οποία ανέφερε τον τίτλο και το σκοπό της έρευνας, τα στοιχεία της ερευνήτριας και εξασφάλιζε την ανωνυμία και τη χρήση των δεδομένων μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με τον αριθμό 1 να δηλώνει απόλυτη διαφωνία και τον αριθμό 5 να δηλώνει απόλυτη συμφωνία.

3.3. Πληθυσμός και δείγμα

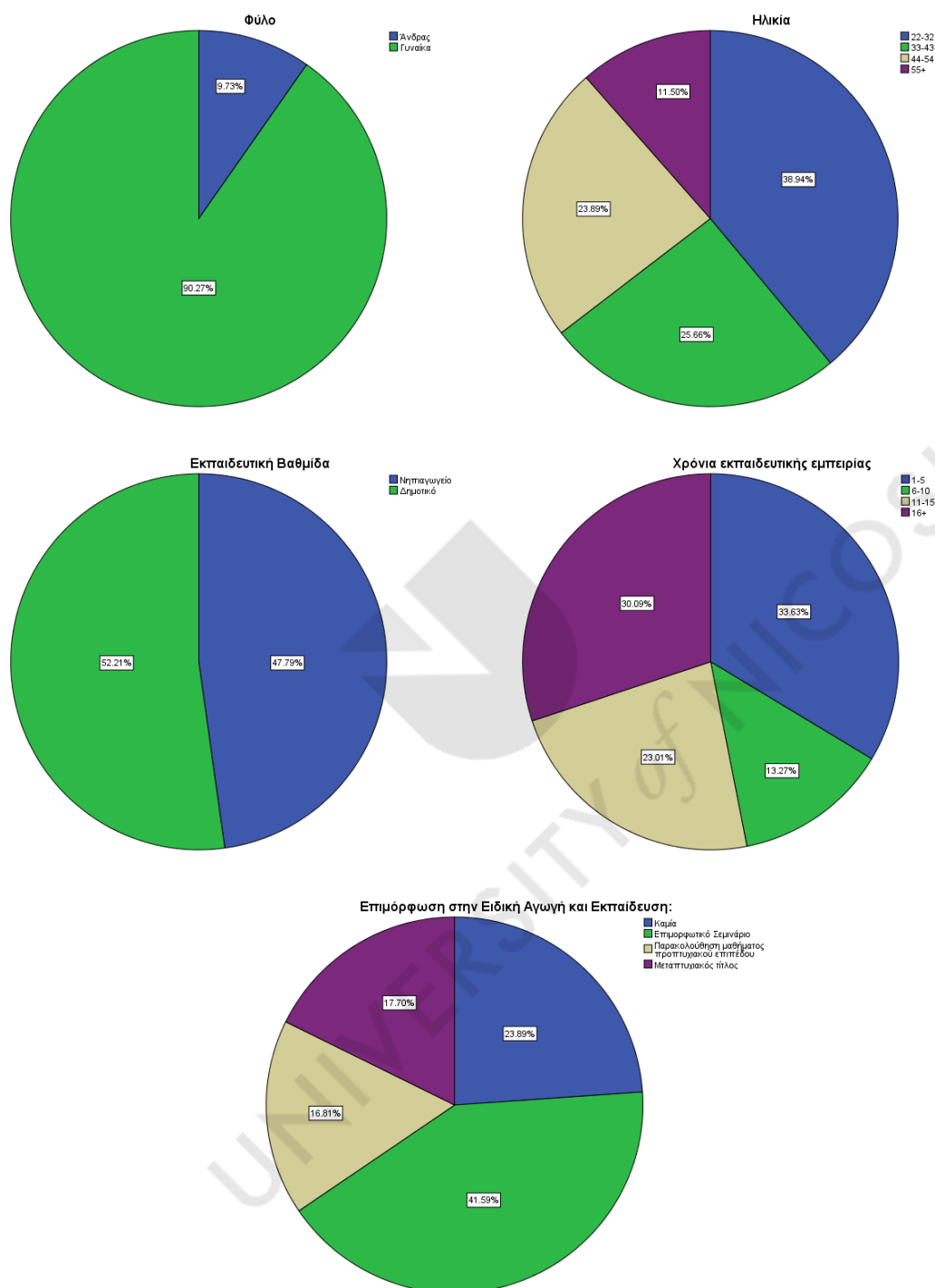
Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Ελλάδας, είτε ιδιωτικά,

είτε δημόσια. Ωστόσο, επειδή ο πληθυσμός είναι ένας εξαιρετικά μεγάλος αριθμός ατόμων, για να υλοποιηθούν οι μετρήσεις, πρέπει να επιλεγεί ένα υποσύνολο του πληθυσμού αυτού, το δείγμα(Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Το δείγμα λοιπόν, διαμορφώθηκε από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στην εφαρμογή google forms. Στο ερωτηματολόγιο είχαν πρόσβαση χιλιάδες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς αναρτήθηκε στο διαδίκτυο σε ψηφιακή μορφή σε διάφορες σελίδες εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Στην πιλοτική χορήγηση το δείγμα αποτελούνταν από 16 εκπαιδευτικούς, ενώ στην έρευνα από 113 εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι άνδρες και γυναίκες, ηλικίας 22 ετών και άνω. Κατοικούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας και έχουν αναλάβει τμήμα στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό τουλάχιστον για ένα χρόνο. Επιπροσθέτως, όλοι ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε τμήματα παιδαγωγικών σπουδών, δηλαδή σε τμήματα προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, από την ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών, βρέθηκε ότι το 90,27% του δείγματος είναι γυναίκες, ενώ σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική βαθμίδα το 52,21% εργάζεται στο δημοτικό. Ακόμη, σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων το 38,94%, το 25,66% και το 23,89% δήλωσαν ηλικίες 22-32, 33-43 και 44-54 αντίστοιχα. Σε ό,τι αφορά τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας το 33,63% δήλωσε 1-5 έτη και το 30,09% δήλωσε ότι είχε εκπαιδευτική εμπειρία πάνω από 16 έτη. Τέλος, σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το 23,89% δήλωσε ότι δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση, το 41,59% ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο για οικεία θέματα, το 16,81% ότι έχει παρακολουθήσει μάθημα για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση σε προπτυχιακό επίπεδο, το 17,7% ότι έχει Μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ κανένας εκπαιδευτικός του δείγματος δεν κατείχε Διδακτορικό τίτλο(Παράρτημα Β, Πίνακας 2).

Παρακάτω παρουσιάζονται τα κυκλικά διαγράμματα επί τις % για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.



Γράφημα 3.3.1 Κυκλικά διαγράμματα επί τις % - Δημογραφικά χαρακτηριστικά

3.4. Λειτουργικοί ορισμοί

Για την ομαλή διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι καίριας σημασίας να καθοριστούν οι λειτουργικοί ορισμοί. Οι λειτουργικοί ορισμοί αφορούν τις αποφάσεις του ερευνητή για τον τρόπο που θα επιλέξει να μετρήσει τις μεταβλητές της έρευνάς του (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Στην παρούσα έρευνα η μεταβλητή «Στερεότυπα» θα υπολογιστεί από το μέσο όρο των απαντήσεων 7 έως και 31 του ερωτηματολογίου. Για να υπολογιστεί με ορθό τρόπο ο μέσος όρος των απαντήσεων, το ερώτημα 7 θα πρέπει να αλλάξει φορά, καθώς αποτελεί τη μόνη δήλωση που προβάλλει θετικό στερεότυπο για τα παιδιά που έχουν κατηγοριοποιηθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες («Θεωρώ ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να σημειώσουν σχολική πρόοδο»). Αν ο μέσος όρος υπολογιστεί από το 1 έως το 3, τότε οι συμμετέχοντες δεν έχουν υιοθετήσει αρνητικά στερεότυπα για τα παιδιά αυτά, ενώ αν ο μέσος όρος υπολογιστεί από το 3 έως και το 5, τότε έχουν υιοθετήσει αρνητικά στερεότυπα.

Αντίστοιχα ο ίδιος υπολογισμός θα γίνει και με τη μεταβλητή «Συμπερίληψη» έτσι, ώστε μετά να μπορεί να συσχετιστεί με τη μεταβλητή «Στερεότυπα». Για να υπολογιστούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, θα βρεθεί ο μέσος όρος των δηλώσεων 32 έως και 45. Το ερώτημα 42 θα αλλάξει φορά, καθώς είναι το μοναδικό που εμφανίζει θετικό στερεότυπο («Η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία είναι επωφελής για τους γονείς»). Έτσι και σε αυτήν τη μεταβλητή αν ο μέσος όρος είναι από 1 έως 3, τότε οι συμμετέχοντες διατηρούν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, ενώ εάν ο μέσος όρος είναι από 3 έως και 5, τότε διατηρούν αρνητική στάση.

3.5. Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS. Αρχικά, τα δεδομένα τροποποιήθηκαν με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να είναι εφικτή η επεξεργασία τους στο προαναφερόμενο λογισμικό.

Η αξιοπιστία των δεδομένων βρέθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's Alpha, ο οποίος υπολογίστηκε σε κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, πριν υλοποιηθεί η παραπάνω διαδικασία, χρειάστηκε για την ενότητα **«Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα»** να αντιστραφεί η ερώτηση *«Θεωρώ ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να σημειώσουν σχολική πρόοδο»*, ενώ για την ενότητα **«Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη»** χρειάστηκε να αντιστραφεί η ερώτηση *«Η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία είναι επωφελής για τους γονείς»*. Υπολογίζοντας λοιπόν τον βαθμό αξιοπιστίας, βρέθηκε ότι και στις δύο ενότητες το επίπεδο αξιοπιστίας ήταν ικανοποιητικό με τιμές $\text{Alpha}=0,776$ για την ενότητα **«Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα»** και $\text{Alpha}=0,796$ για την ενότητα **«Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη»**, όπως παρουσιάζεται και στον παρακάτω πίνακα, Πίνακας 1.

Πίνακας 1 Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για τη δεύτερη και την τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
------------------	------------

Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα	.796	25
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη	.776	14

Σε ό,τι αφορά την επεξεργασία των μεταβλητών, αρχικά υπολογίστηκαν οι πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων και στη συνέχεια τα κυριότερα περιγραφικά μέτρα της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης. Στη συνέχεια οι δηλώσεις που σχετίζονται με τα στερεότυπα, καθώς και εκείνες που σχετίζονται με τη συμπερίληψη ομαδοποιήθηκαν σε μία μεταβλητή η οποία προέκυψε με τον υπολογισμό του μέσου όρου των δηλώσεων για καθένα συμμετέχοντα. Οι καινούργιες αυτές μεταβλητές εξετάστηκαν με τους κατάλληλους ελέγχους κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov κάτω από το επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$. Τα αποτελέσματα έδειξαν την απόρριψη της κανονικότητας για όλες τις συγκεντρωτικές μεταβλητές. Έτσι, για να εξεταστεί εάν υπάρχει διαφορά μεταξύ των επιπέδων των δημογραφικών χαρακτηριστικών εφαρμόστηκαν οι μη-παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney και Kruskal-Wallis κάτω από το επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$. Τέλος, ο υπολογισμός των συσχετίσεων έγινε με τη χρήση του δείκτη Spearman, του οποίου η τιμή εξετάστηκε για τη σημαντικότητά της κάτω από το επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα

Κατά την ανάλυση των δηλώσεων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας με τα στερεότυπα: «*Τα παιδιά με Asperger έχουν*

υψηλή νοημοσύνη»(Mean=4,03, Std. Dev.=0,881), «Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως διαθέτουν ένα ιδιαίτερο ταλέντο»(Mean=3,81, Std. Dev.=1,005), «Τα παιδιά με αυτισμό έχουν εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε κάποιον τομέα»(Mean=3,69, Std. Dev.=1,018), «Ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό του παιδιού που έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ είναι η υπερκινητικότητα»(Mean=3,48, Std. Dev.=1,268), «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς»(Mean=3,37, Std. Dev.=0,965), «Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να παρουσιάζουν σοβαρό έλλειμμα στην ανάπτυξη του λόγου»(Mean=3,31, Std. Dev.=0,941).

Ακόμη, σε ουδέτερα επίπεδα συμφωνίας υπολογίστηκαν τα στερεότυπα: «Τα παιδιά με σύνδρομο Down είναι πιο ευαίσθητα από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη»(Mean=3,19, Std. Dev.=0,895), «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά στο πλαίσιο μίας ομαδικής εργασίας»(Mean=2,99, Std. Dev.=0,84), «Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ διαταράσσουν την «ηρεμία» της τάξης»(Mean=3,12, Std. Dev.=1,001), «Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν επιμονή με την ολοκλήρωση κάποιας συγκεκριμένης ρουτίνας»(Mean=2,91, Std. Dev.=1,005) και «Τα παιδιά με σύνδρομο Down είναι πιο χαρούμενα σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη»(Mean=2,88, Std. Dev.=1,124).

Επιπροσθέτως, σε επίπεδα ανάμεσα στη διαφωνία και την ουδετερότητα κυμαίνονται και οι απαντήσεις στις στερεοτυπικές δηλώσεις: «Τα τεστ νοημοσύνης είναι χρήσιμο εργαλείο για την αναγνώριση της δυσλεξίας»(Mean=2,39, Std. Dev.=1,257), «Ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ συνήθως είναι αδιάφορο για το μάθημα»(Mean=2,43, Std. Dev.=1,093), «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλούν αισθήματα οίκτου»(Mean=2,43, Std. Dev.=1,101), «Το σύνδρομο Down είναι δύσκολο διαχειρίσιμο, λόγω της σοβαρότητάς του»(Mean=2,66, Std.

Dev.=1,131), «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δύσκολο να αυξήσουν τις επιδόσεις τους στο πλαίσιο ενός συνηθισμένου σχολείου»(Mean=2,81, Std. Dev.=1,133) και «Είναι αρκετά πιθανό ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ να εμφανίσει παραβατική συμπεριφορά στη διάρκεια της εφηβείας»(Mean=2,81, Std. Dev.=1,122)

Από την άλλη πλευρά, παρατηρούνται ισχυρά επίπεδα διαφωνίας στις στερεοτυπικές δηλώσεις: «Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν κάτω του μέσου όρου νοημοσύνη»(Mean=1,30, Std. Dev.=0,718), «Θεωρώ ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να σημειώσουν σχολική πρόοδο»(Mean=1,50, Std. Dev.=0,696), «Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας μπορεί να είναι αιτία της δυσλεξίας»(Mean=1,60, Std. Dev.=0,938), «Η δυσλεξία έχει άμεση σχέση με τις γλωσσικές και τις πολιτισμικές μειονότητες»(Mean=1,81, Std. Dev.=1,034), «Γενικά οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα χαρακτηριστικό που δύσκολα μεταβάλλεται»(Mean=2,19, Std. Dev.=1,106), «Η ΔΕΠ-Υ συνήθως οφείλεται στις προβληματικές καταστάσεις που βιώνει το παιδί μέσα στην οικογένειά του»(Mean=2,17, Std. Dev.=1,043), «Το σύνδρομο Down οφείλεται σε επιπλοκές κατά τη διάρκεια της κύησης ή της γέννας»(Mean=2,17, Std. Dev.=1,356) και «Τα πιο πολλά παιδιά που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία έχουν κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα»(Mean=2,31, Std. Dev.=1,044), Πίνακας 3.

Πίνακας 1 Πίνακας περιγραφικών μέτρων για την ενότητα Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα

	Mean	Standard Deviation
--	------	--------------------

Θεωρώ ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να σημειώσουν σχολική πρόοδο	1.50	.696
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλούν αισθήματα οίκτου	2.43	1.101
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς	3.37	.965
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά στο πλαίσιο μίας ομαδικής εργασίας	2.99	.840
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δύσκολο να αυξήσουν τις επιδόσεις τους στο πλαίσιο ενός συνηθισμένου σχολείου	2.81	1.133
Η ΔΕΠ-Υ συνήθως οφείλεται στις προβληματικές καταστάσεις που βιώνει το παιδί μέσα στην οικογένειά του	2.17	1.043
Ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό του παιδιού που έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ είναι η υπερκινητικότητα.	3.48	1.268
Ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ συνήθως είναι αδιάφορο για το μάθημα	2.43	1.093
Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ διαταράσσουν την «ηρεμία» της τάξης	3.12	1.001

Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν επιμονή με την ολοκλήρωση κάποιας συγκεκριμένης ρουτίνας	2.91	1.005
Είναι αρκετά πιθανό ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ να εμφανίσει παραβατική συμπεριφορά στη διάρκεια της εφηβείας	2.81	1.122
Η δυσλεξία έχει άμεση σχέση με τις γλωσσικές και τις πολιτισμικές μειονότητες	1.81	1.034
Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν κάτω του μέσου όρου νοημοσύνη	1.30	.718
Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας μπορεί να είναι αιτία της δυσλεξίας	1.60	.978
Τα πιο πολλά παιδιά που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία έχουν κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα	2.31	1.044
Τα τεστ νοημοσύνης είναι χρήσιμο εργαλείο για την αναγνώριση της δυσλεξίας	2.39	1.257
Γενικά οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα χαρακτηριστικό που δύσκολα μεταβάλλεται.	2.19	1.106
Το σύνδρομο Down είναι δύσκολο διαχειρίσιμο, λόγω της σοβαρότητάς του	2.66	1.131

Το σύνδρομο Down οφείλεται σε επιπλοκές κατά τη διάρκεια της κύησης ή της γέννας	2.17	1.356
Τα παιδιά με σύνδρομο Down είναι πιο χαρούμενα σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη	2.88	1.124
Τα παιδιά με σύνδρομο Down είναι πιο ευαίσθητα από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη	3.19	.895
Τα παιδιά με αυτισμό έχουν εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε κάποιον τομέα	3.69	1.018
Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να παρουσιάζουν σοβαρό έλλειμμα στην ανάπτυξη του λόγου	3.34	.941
Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως διαθέτουν ένα ιδιαίτερο ταλέντο	3.81	1.005
Τα παιδιά με Asperger έχουν υψηλή νοημοσύνη	4.03	.881

4.2. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη

Κατά την ανάλυση των δηλώσεων που σχετίζονται με τη συμπερίληψη, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας με τις δηλώσεις: «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν δίπλα τους έναν ακόμη εκπαιδευτικό να τους βοηθά όταν φοιτούν σε συνηθισμένο σχολείο» (Mean=4,30, Std. Dev.=0,945), «Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν περισσότερη προσοχή σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη» (Mean=4,17, Std. Dev.=0,789), «Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

καλό είναι να φοιτούν στο συνηθισμένο σχολείο, αλλά να κάνουν παράλληλα και μαθήματα σε τμήματα ένταξης»(Mean=4,05, Std. Dev.=1,007) και «Οι ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε μπορούν να ικανοποιηθούν από ένα νηπιαγωγό-δάσκαλο μίας συνηθισμένης τάξης»(Mean=3,40, Std. Dev.=1,236).

Συνεχίζοντας την ανάλυση βρέθηκε ότι στη δήλωση «Είναι πιο δύσκολο να διατηρήσω την «τάξη» σε ένα τμήμα που έχει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» το δείγμα προτίμησε την επιλογή «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»(Mean=3,00, Std. Dev.=1,199).

Επιπροσθέτως, ανάμεσα σε επίπεδα ουδετερότητας και διαφωνίας φάνηκε να κυμαίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις: «Ανησυχώ ότι θα αυξηθεί ο φόρτος εργασίας μου, σε περίπτωση που ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έρθει στην τάξη μου»(Mean=2,62, Std. Dev.=1,298), «Είναι πιθανό να δημιουργηθεί σύγχυση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν φοιτούν σε συνηθισμένη τάξη»(Mean=2,54, Std. Dev.=1,078), «Ανησυχώ ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα είναι ευπρόσδεκτοι από τους υπόλοιπους μαθητές»(Mean=2,60, Std. Dev.=1,190) και «Η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία δεν είναι επωφελής για τους γονείς»(Mean=2,50, Std. Dev.=0,917).

Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαφωνούν με τις δηλώσεις: «Η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα δεν ωφελεί όλους τους μαθητές»(Mean=1,87, Std. Dev.=1,048), «Δεν προτιμώ να έχω στη τάξη μου παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»(Mean=1,96, Std. Dev.=1,191), «Οι υπόλοιποι μαθητές είναι πιθανό να αρχίσουν να μιμούνται αρνητικές συμπεριφορές τις οποίες είδαν από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»(Mean=2,19, Std. Dev.=1,109),

«Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλό είναι να πηγαίνουν σε ειδικό σχολείο»(Mean=2,31, Std. Dev.=1,135), «Προτιμώ να συναναστρέφομαι για σύντομο χρονικό διάστημα με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»(Mean=2,32, Std. Dev.=1,167), Πίνακας 4.

Πίνακας 2 Πίνακας περιγραφικών μέτρων για την ενότητα Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη

	Mean	Standard Deviation
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλό είναι να πηγαίνουν σε ειδικό σχολείο.	2.31	1.135
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν δίπλα τους έναν ακόμη εκπαιδευτικό να τους βοηθά όταν φοιτούν σε συνηθισμένο σχολείο.	4.30	.925
Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλό είναι να φοιτούν στο συνηθισμένο σχολείο, αλλά να κάνουν παράλληλα και μαθήματα σε τμήματα ένταξης	4.05	1.007
Είναι πιθανό να δημιουργηθεί σύγχυση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αν φοιτούν σε συνηθισμένη τάξη.	2.54	1.078
Ανησυχώ ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα είναι ευπρόσδεκτοι από τους υπόλοιπους μαθητές	2.62	1.190

Η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα δεν ωφελεί όλους τους μαθητές.	1.87	1.048
Δεν προτιμώ να έχω στη τάξη μου παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1.96	1.191
Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν περισσότερη προσοχή σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.	4.17	.789
Οι υπόλοιποι μαθητές είναι πιθανό να αρχίσουν να μιμούνται αρνητικές συμπεριφορές τις οποίες είδαν από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	2.19	1.109
Οι ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε μπορούν να ικανοποιηθούν από ένα νηπιαγωγό-δάσκαλο μίας συνηθισμένης τάξης.	3.40	1.236
Η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία δεν είναι επωφελής για τους γονείς.	2.50	.917
Προτιμώ να συναναστρέφομαι για σύντομο χρονικό διάστημα με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	2.32	1.167
Ανησυχώ ότι θα αυξηθεί ο φόρτος εργασίας μου, σε περίπτωση που ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έρθει στην τάξη μου.	2.62	1.298

Είναι πιο δύσκολο να διατηρήσω την «τάξη» σε ένα τμήμα που έχει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3.09 1.199

4.3. Συσχετίσεις μεταβλητών

Για να υπάρχει η δυνατότητα συσχέτισης των μεταβλητών μεταξύ τους έτσι, ώστε να απαντηθούν τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα, για κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο μέσος όρος των επιμέρους δηλώσεών της. Αυτός ο μέσος όρος αντανakλά το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών απέναντι σε όλες τις στερεοτυπικές δηλώσεις, καθώς και σε όλες τις δηλώσεις που σχετίζονται με τη συμπερίληψη. Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα(Πίνακας 5), βρέθηκε ότι τόσο η ενότητα «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα»(Mean=2,69, Std. Dev.=0,429), όσο και η ενότητα «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη»(Mean=2,85, Std. Dev.=0,556) έχουν χαμηλά επίπεδα συμφωνίας, χαμηλότερα από την ουδετερότητα. Τέλος, βάσει των ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov(Παράρτημα Β, Πίνακας 6), και οι δύο μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή κάτω από επίπεδο σημαντικότητας $p=0,05$.

Πίνακας 5 Πίνακας περιγραφικών μέτρων – Μέσος όρος και τυπική απόκλιση μεταβλητών «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα» και «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη»

Descriptives

	Mean	Std. Deviation
Statistic	2.6959	.42914

Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Std. Error	.04037
και στερεότυπα		
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Statistic	2.8527
και συμπερίληψη		.55634
	Std. Error	.05234

Επειδή οι μεταβλητές φάνηκε ότι δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, για να εξεταστεί εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο βαθμό συμφωνίας και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, εφαρμόστηκαν οι μη-παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney U-test και Kruskal-Wallis tests. Ακόμη, λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος, οι μεταβλητές της ηλικίας («22-43»-«44+») και των χρόνων προϋπηρεσίας («1-10»-«11+») μετασχηματίστηκαν σε δύο υποομάδες, για να αυξηθεί η αξιοπιστία των αντίστοιχων ελέγχων.

Αρχικά, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα μη-παραμετρικών ελέγχων(Πίνακας 7), παρατηρείται ότι η επιμόρφωση δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ό,τι αφορά τόσο την ύπαρξη των στερεοτύπων(Chi-Square=1,815, Sig.=0.403>0.05),όσο και τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη(Chi-Square=1,582, Sig.=0.453>0.05).

Σχετικά με το φύλο, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αξιολόγηση των στερεοτύπων($Z=-2,956$, Sig.=0.003<0.05), ενώ δεν υπάρχει στην αξιολόγηση της συμπερίληψης($Z=-1,678$, Sig.=0.093>0.05).

Πίνακας 7 Μη-παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney U-test και Kruskal-Wallis test

							Kruskal-Wallis		
Mann-Whitney U-test							tests		
							Επιμόρφωση στην		
							Ειδική Αγωγή και		
							Εκπαίδευση		
Φύλο		Ηλικία		Χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας					
Asymp.		Asymp.		Asymp.		Chi-	Asymp.		
Z	Sig.	Z	Sig.	Z	Sig.	Squaredf	Sig.		
Παιδιά με ειδικές- εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα	.003	-2.160	.031	-.104	.917	1.815 2	.403		
Παιδιά με ειδικές- εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη	.093	-2.931	.003	-2.471	.013	1.582 2	.453		

Επιπροσθέτως, σε ό,τι αφορά την ηλικία παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και στην ύπαρξη αρνητικών στερεοτύπων ($Z=-2,160$, $\text{Sig.}=0.031<0.05$), καθώς και στην αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη ($Z=-2,931$, $\text{Sig.}=0.003<0.05$). Τέλος, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας και στην εμφάνιση στερεοτύπων ($Z=-0,104$, $\text{Sig.}=0.917>0.05$), ενώ αντίθετα υπάρχει στη συμπερίληψη ($Z=-2,471$, $\text{Sig.}=0.013<0.05$).

Αναλύοντας εκτενέστερα τα παραπάνω αποτελέσματα, παρατηρείται ότι σχετικά με το φύλο (Παράρτημα Β, Πίνακας 8), οι άνδρες ($\text{Mean}=3,04$, $\text{Std. Dev.}=0,369$) συμφωνούν περισσότερο με τα αρνητικά στερεότυπα για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τις γυναίκες

εκπαιδευτικούς(Mean=2,65, Std. Dev.=0,420). Ακόμη, φάνηκε ότι όσοι διαθέτουν εκπαιδευτική εμπειρία από 10 έτη και άνω(Παράρτημα Β, Πίνακας 9) παρουσιάζουν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη(Mean=2,97, Std. Dev.=0,554) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία από 1 έως 10 έτη(Mean=2,71, Std. Dev.=0,531).

Επιπλέον, σχετικά με την ηλικία(Παράρτημα Β, Πίνακας 10) και τα στερεότυπα βρέθηκε ότι όσοι έχουν ηλικία υψηλότερη των 44 ετών(Mean=2,80, Std. Dev.=0,404) τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τα αρνητικά στερεότυπα σε σύγκριση με όσους έχουν ηλικία 22 έως 43 ετών(Mean=2,63, Std. Dev.=0,433). Το παραπάνω γεγονός επιβεβαιώνεται και στη συμπερίληψη, καθώς όσοι έχουν ηλικία μεγαλύτερη των 44 ετών(Mean=3,05, Std. Dev.=0,589) τείνουν να παρουσιάζουν πιο αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, σε σχέση με όσους έχουν ηλικία από 22 έως 43 ετών(Mean=2,74, Std. Dev.=0,507).

Σε ό,τι αφορά τον βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στην ύπαρξη αρνητικών στερεοτύπων και στη στάση απέναντι στη συμπερίληψη, υπολογίστηκε με τη χρήση του συντελεστή μη-παραμετρικής συσχέτισης του Spearman. Κατά την ανάλυση βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση στο ζεύγος μεταβλητών «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα» και «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη»(Coef.=0,538, Sig.=0.000<0.01), κάτω από επίπεδο σημαντικότητας $p=0,01$. Έτσι, γίνεται η διαπίστωση ότι όσο μεγαλύτερη είναι η συμφωνία με τα αρνητικά στερεότυπα τόσο αυξάνεται και η αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη και το αντίστροφο, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11 Πίνακας μη-παραμετρικών συσχετίσεων Spearman ανάμεσα σε «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα» και «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη».

Correlations

			Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα	Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη		
rho	έχ	Spearman's	Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα	Correlation	1.000	.538**
		Coefficient		Sig. (2-tailed)	.	.000
				N	113	113
			Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη	Correlation	.538**	1.000
				Coefficient		
				Sig. (2-tailed)	.000	.
				N	113	113

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

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προαναφέρθηκε, τα στερεότυπα αποτελούν μία νοητική λειτουργία μέσω της οποίας ο άνθρωπος αποκτά τη δυνατότητα να δημιουργεί κατηγορίες έτσι, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί τον όγκο πληροφοριών που λαμβάνει. Τα στερεότυπα

ενδεχομένως να πυροδοτήσουν προκαταλήψεις, οι οποίες με τη σειρά τους μπορεί να μετατραπούν σε διακρίσεις. Οι προκαταλήψεις διαφέρουν από τις διακρίσεις, καθώς η διάκριση αποτελεί μια πράξη, η οποία στοχεύει στα άτομα μιας συγκεκριμένης ομάδας(Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη συνέχεια να τις συσχετίσει με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη.

Ξεκινώντας, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είχε ως στόχο τη διερεύνηση των στερεοτύπων που υπάρχουν γι' αυτά τα παιδιά. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε ότι υπάρχουν κάποια αρνητικά στερεότυπα στα οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγάλο βαθμό συμφωνίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με τις δηλώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά με Asperger έχουν υψηλή νοημοσύνη(Mean=4,03, Std. Dev.=0,881), τα παιδιά με αυτισμό έχουν εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε κάποιον τομέα(Mean=3,69, Std. Dev.=1,018) και διαθέτουν ένα ιδιαίτερο ταλέντο(Mean=3,81, Std. Dev.=1,005). Σύμφωνα με τον Treweek και τους συνεργάτες του(2019), τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να έχουν κάποια από τα παιδιά που τοποθετούνται στο φάσμα του αυτισμού, ωστόσο δεν αποτελούν τον κανόνα. Έτσι, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές προσδοκίες, οι οποίες είναι πιθανό να ματαιωθούν, με αποτέλεσμα να νιώσουν απογοήτευση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει και τη συμπεριφορά τους(Treweek, et. al., 2019).

Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν με τη στερεοτυπική αντίληψη ότι απαραίτητο χαρακτηριστικό του παιδιού που έχει

διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ είναι η υπερκινητικότητα(Mean=3,48, Std. Dev.=1,268). Ωστόσο στη ΔΕΠ-Υ το χαρακτηριστικό της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας είναι πιθανό να απουσιάζει(Elliott, et. al., 2008). Ο συνδυασμός της ΔΕΠ-Υ με την υπερκινητικότητα ίσως να επηρεάζει με αρνητικό τρόπο τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά αυτά. Τέλος, περίπου το μισό δείγμα των εκπαιδευτικών συμφώνησε με τη δήλωση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς(Mean=3,37, Std. Dev.=0,965).

Συνεχίζοντας, ουδέτερη προς θετική στάση εκτιμήθηκε ότι έχει το δείγμα απέναντι στη δήλωση ότι τα παιδιά με Σύνδρομο Down είναι πιο ευαίσθητα(Mean=3,19, Std. Dev.=0,895), καθώς ουδέτερη προς αρνητική στάση ότι έχει απέναντι στη δήλωση ότι τα παιδιά αυτά είναι πιο χαρούμενα σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη(Mean=2,88, Std. Dev.=1,124). Αντίθετα, σε δύο άλλες έρευνες φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό υποστήριζαν ότι τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν Σύνδρομο Down είναι πολύ πιο χαρούμενα και πιο ευαίσθητα από τα υπόλοιπα παιδιά, γεγονός που δεν υφίσταται(Enea-Drapeau, et. al., 2012; Gilmore, et. al., 2003).

Ακόμη σε ουδέτερα επίπεδα κινήθηκαν και οι απαντήσεις στη δήλωση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα στο πλαίσιο μιας ομαδικής εργασίας(Mean=2,99, Std. Dev.=0,84). Συνεπώς, σχεδόν το μισό δείγμα φάνηκε ότι δε γνωρίζει τα οφέλη που προσφέρει η συνεργασία όλων των παιδιών, όπως αυτά αναφέρονται στην έρευνα του Hornstra και των συνεργατών του(2010).

Τέλος, ούτε συμφωνία, αλλά ούτε και διαφωνία δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη δήλωση ότι τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ διαταράσσουν την

«ηρεμία» της τάξης(Mean=3,12, Std. Dev.=1,001) και ότι παρουσιάζουν επιμονή στην ολοκλήρωση κάποιας συγκεκριμένης ρουτίνας(Mean=2,91, Std. Dev.=1,005). Η τήρηση ουδέτερης στάσης στις παραπάνω δηλώσεις μπορεί να οδηγήσει στην ετικετοποίηση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και στην μείωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών που ενδέχεται να επαληθευτούν μέσω του μηχανισμού της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Από την άλλη πλευρά η πλειοψηφία του δείγματος φάνηκε να διαφωνεί με τις περισσότερες στερεοτυπικές δηλώσεις. Αναλυτικότερα αυτές είναι ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν κάτω του μέσου όρου νοημοσύνη(Mean=1,30, Std. Dev.=0,718), ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας μπορεί να είναι αίτιο της δυσλεξίας(Mean=1,60, Std. Dev.=0,938), ότι η δυσλεξία έχει άμεση σχέση με γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες(Mean=1,81, Std. Dev.=1,034), ότι πολλά παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα(Mean=2,31, Std. Dev.=1,044), καθώς και ότι το τεστ νοημοσύνης αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την αναγνώριση της δυσλεξίας(Mean=2,39, Std. Dev.=1,257). Από τα προαναφερόμενα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι στα θέματα που σχετίζονται με τη δυσλεξία και ότι σε μεγάλο ποσοστό δε διατηρούν αρνητικά στερεότυπα για αυτήν.

Σε ό,τι αφορά τη ΔΕΠ-Υ οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι τείνουν προς τη διαφωνία με τις δηλώσεις κατά τις οποίες η προαναφερόμενη οφείλεται στις προβληματικές καταστάσεις που βιώνει το παιδί μέσα στην οικογένειά του(Mean=2,17, Std. Dev.=1,043), το παιδί που έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ είναι συνήθως αδιάφορο για το μάθημα(Mean=2,43, Std. Dev.=1,093) και είναι πιθανό να εμφανίσει παραβατική συμπεριφορά στη διάρκεια της εφηβείας(Mean=2,81, Std. Dev.=1,122).

Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνονται τα ευρήματα του Krischler και των συνεργατών του(2018), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να βαθμολογούνται χαμηλότερα σε ό,τι αφορά τις ικανότητές τους σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία. Αυτό το συμπέρασμα απορρέει από τα αποτελέσματα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί δε συμφώνησαν με κανένα στερεότυπο που σχετίζεται με τη δυσλεξία σε αντίθεση με τη ΔΕΠ-Υ που φάνηκε να συμφωνούν με αρκετά από αυτά.

Συνεχίζοντας, διαφωνία δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου που ανέφεραν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να σημειώσουν σχολική πρόοδο(Mean=1,50, Std. Dev.=0,696), ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα χαρακτηριστικό που δύσκολα μεταβάλλεται(Mean=2,19, Std. Dev.=1,106), ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δύσκολο να αυξήσουν τις επιδόσεις τους στο πλαίσιο ενός συνηθισμένου σχολείου(Mean=2,81, Std. Dev.=1,133) και ότι προκαλούν αισθήματα οίκτου(Mean=2,43, Std. Dev.=1,101). Όπως προαναφέρθηκε, σε μία άλλη έρευνα βρέθηκε ότι το αίσθημα του οίκτου πηγάζει από τα αρνητικά στερεότυπα(Nanvaro-Mateu et al., 2019) και έτσι το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά προκαλούν αισθήματα οίκτου ίσως να σημαίνει ότι δεν διακατέχονται από αρνητικά στερεότυπα.

Τέλος, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών διαφώνησε και με τις δηλώσεις σύμφωνα με τις οποίες το Σύνδρομο Down οφείλεται σε επιπλοκές κατά τη διάρκεια της κύησης ή της γέννας(Mean=2,17, Std. Dev.=1,356) και είναι δύσκολα διαχειρίσιμο λόγω της σοβαρότητάς του(Mean=2,66, Std. Dev.=1,131). Αντίθετα αποτελέσματα είχαν βρεθεί σε άλλη έρευνα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν λανθασμένες

αντιλήψεις για τους παράγοντες που σχετίζονται με την ύπαρξη του συνδρόμου(Gilmore, et. al., 2003).

Συμπερασματικά, η πρώτη ερευνητική υπόθεση, η οποία υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν υιοθετήσει αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επαληθεύεται. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, βρέθηκε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων κυμαίνεται κάτω από το όριο, το οποίο καθορίστηκε στους λειτουργικούς ορισμούς(Mean=2,69, Std. Dev.=0,429). Ωστόσο, παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν διαφωνία σε πολλές από τις δηλώσεις, υπήρχαν και αρκετές με τις οποίες συμφώνησαν ή δήλωσαν ουδέτερη στάση. Αυτό φαίνεται και από το μέσο όρο, ο οποίος είναι πολύ κοντά στο 3, δηλαδή στο όριο πάνω από το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα διατηρούσαν αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αναφέρει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων που διατηρούν για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει σημαντικά τα στερεότυπα και έτσι η υπόθεση απορρίπτεται. Αντίθετα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας κινούνται εκείνα πολλών ερευνών που υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση είναι εξαιρετικής σημασίας, καθώς αυξάνει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, μειώνει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προωθεί τη χρήση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών(Avramidis & Norwich, 2002; Gilmore, et. al.,2003; Heyder, et al., 2020; Levins, et al., 2005; MÂȚĂ & CLIPA, 2020; Parchomiuk, 2019).

Μια πιθανή εξήγηση για την απόκλιση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας από τις υπόλοιπες θα μπορούσε να είναι ότι μόλις το 17,7% του δείγματος κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Λόγω της φύσης του ερευνητικού εργαλείου δεν ήταν εφικτό να διευκρινιστούν οι επιλογές «Παρακολούθηση μαθήματος προπτυχιακού επιπέδου» και «Επιμορφωτικό σεμινάριο». Έτσι, υπάρχει η πιθανότητα το μάθημα ή το σεμινάριο να μην προσέφερε τις απαραίτητες γνώσεις, με αποτέλεσμα να αλλοιωθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η επόμενη ερευνητική υπόθεση υποστηρίζει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των αρνητικών στερεοτύπων που διατηρούν γι' αυτά. Η παραπάνω υπόθεση απορρίπτεται, καθώς δε φάνηκε να υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους δύο προαναφερόμενους παράγοντες. Αντίθετα αποτελέσματα φάνηκε να υποστηρίζει η έρευνα των Marcone και των συνεργατών του(2019), σύμφωνα με τους οποίους όσο αυξάνονται τα επίπεδα αλληλεπίδρασης με τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο μειώνονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Τα ίδια αποτελέσματα φάνηκε να υποστηρίζει και η έρευνα των Denessen, Hornstra, van den Bergh, & Bijlstra,(2020), σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μια συγκεκριμένη ομάδα, διατηρούν πιο θετική στάση απέναντι στην ομάδα αυτήν. Ίσως η απόρριψη της προαναφερόμενης υπόθεσης να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα, ασχέτως με τα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, ενδέχεται να μην είχε ή να είχε ελάχιστη αλληλεπίδραση με παιδιά που έχουν διαγνωστεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπροσθέτως, σημαντικό να τονιστεί ότι η παρούσα έρευνα έδειξε ότι όσοι είχαν εκπαιδευτική εμπειρία πλέον των 10 ετών παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας με τη συμπερίληψη σε σχέση με εκείνους που είχαν εμπειρία 1-10 έτη. Αυτή η διαπίστωση ίσως να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας έχουν κατανοήσει τον πλουραλισμό που υπάρχει σε μία τάξη, με αποτέλεσμα να γίνουν πιο δεκτικοί.

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση, η οποία αναφέρει την απουσία οποιασδήποτε σχέσης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της αναπαραγωγής στερεοτυπικών αντιλήψεων, απορρίπτεται. Αναλυτικότερα, μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι άνω των 44 ετών τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τα αρνητικά στερεότυπα του ερωτηματολογίου, καθώς και με τις δηλώσεις που είναι αντίθετες με τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στο ηλικιακό φάσμα 22 έως 44 ετών. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Marcone και των συνεργατών του(2019), σύμφωνα με τους οποίους οι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας έχουν αυξημένο ρίσκο στην υιοθέτηση αρνητικών στερεοτύπων. Από την άλλη, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, στην έρευνα του Navvaro-Mateu και των συνεργατών του(2019), βρέθηκε ότι η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη.

Η επόμενη ερευνητική υπόθεση υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει οποιαδήποτε σχέση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της αναπαραγωγής στερεοτυπικών αντιλήψεων για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προαναφερθείσα ερευνητική υπόθεση απορρίπτεται, καθώς διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τα αρνητικά στερεότυπα, σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική

ανασκόπηση που υλοποίησε ο Denessen και οι συνεργάτες του(2020), τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να σχετίζονται με συμπεριφορές που βασίζονται σε προκαταλήψεις και να επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στους μαθητές. Η απόρριψη της συγκεκριμένης υπόθεσης ίσως να οφείλεται στον μειωμένο αριθμό ανδρών συμμετεχόντων, οι οποίοι ανέρχονταν μόλις στους 11.

Η τελευταία ερευνητική υπόθεση, η οποία επαληθεύτηκε, υποστηρίζει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων για παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψή τους. Αναλυτικότερα υπολογίστηκε ότι όσο αυξάνεται η συμφωνία με τα αρνητικά στερεότυπα, τόσο αυξάνεται και η συμφωνία με τις αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμπερίληψη, και το αντίθετο. Παρόμοια με τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν και εκείνα άλλων ερευνών, όπου φάνηκε ότι τα αρνητικά στερεότυπα επηρεάζουν αρνητικά τη συμπερίληψη, δημιουργώντας έτσι κίνδυνο αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία(Krischler, et. al., 2018; Navarro-Mateu, et. al., 2019).

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να διατηρούν σε μεγάλο βαθμό αρνητικά στερεότυπα για τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναλυτικότερα, φάνηκε να συμφωνούν με τα αρνητικά στερεότυπα που σχετίζονται με τον αυτισμό, ενώ φάνηκε να διαφωνούν με όλα όσα σχετίζονται με τη δυσλεξία. Στις υπόλοιπες δηλώσεις οι απαντήσεις τους κυμαίνονταν σε ανάμεσα στην ουδέτερη στάση και στη διαφωνία. Σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική εμπειρία, εναντιθέσει με τα ευρήματα άλλων ερευνών, φάνηκε ότι δεν επηρεάζουν την ύπαρξη στερεοτύπων. Αντίθετα, η ηλικία και το φύλο φάνηκε να επηρεάζει την ύπαρξη στερεοτύπων για τα παιδιά που έχουν ορισθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα στερεότυπα και στη στάση απέναντι στη συμπερίληψη, καθώς όσο περισσότερο συμφωνούσε το δείγμα σε στερεοτυπικές αντιλήψεις τόσο μειωνόταν η θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη.

6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ (Limitations)

Όπως σε όλες τις έρευνες, έτσι και σε αυτήν υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που ενδεχομένως να μειώνουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Αρχικά, ο αριθμός του δείγματος ήταν περιορισμένος, καθώς αποτελούνταν από 113 άτομα. Ακόμη, επειδή η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε μέσω διαδικτύου, υπάρχει η πιθανότητα να αποκλείστηκαν από την ερευνητική διαδικασία, εκπαιδευτικοί που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο ή δεν γνωρίζουν να χειρίζονται Η/Υ.

Επιπροσθέτως, ένα ακόμη στοιχείο που μπορεί να επηρέασε τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι η πλειοψηφία του δείγματος που συμμετείχε ήταν γυναίκες, καθώς μόλις 11 άνδρες συμπλήρωσαν το μέσο συλλογής δεδομένων. Συνεπώς, εάν το ποσοστό των ανδρών που συμμετείχε ήταν υψηλότερο, τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ του φύλου και της ύπαρξης στερεοτύπων ενδεχομένως να ήταν διαφορετικά.

Οι νέες έρευνες που θα υλοποιηθούν πάνω στο οικείο θέμα, θα μπορούσαν να ξεπεράσουν τους προαναφερόμενους περιορισμούς και να προσθέσουν και άλλες μεταβλητές, ώστε να διερευνηθεί το θέμα πιο σφαιρικά. Αρχικά, πέρα από τη συσχέτιση των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την ύπαρξη στερεοτύπων, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να εξεταστεί ο τρόπος που το

περιβάλλον ενός σχολείου επηρεάζει την αναπαραγωγή τους. Αναλυτικότερα, μπορούν να γίνουν έρευνες σε σχολεία υψηλού και χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, και στη συνέχεια να γίνει μία συγκριτική μελέτη. Ακόμη, νέες γνώσεις για την ύπαρξη και την αναπαραγωγή στερεοτύπων για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν να αντληθούν από τα ίδια τα παιδιά. Δυστυχώς, είναι ελάχιστες οι έρευνες στις οποίες συμμετέχουν τα ίδια τα παιδιά, παρόλο που η φωνή τους μπορεί να φωτίσει διαφορετικές πτυχές του θέματος.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2019). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης(Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*(σσ. 67-92). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Στυλιανού, Τ. (2019). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης(Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*(σσ. 173-197). Αθήνα: Διάδραση.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. MA: Addison-Wesley.
- Amodio, D. M. (2014). The neuroscience of prejudice and stereotyping. *Nature Reviews. Neuroscience*, 15(10), 670–682. <https://doi.org/10.1038/nrn3800>
- Andriana, E., & Evans, D. (2020). Listening to the voices of students on inclusive education: Responses from principals and teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Research*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101644>
- Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139–149. <https://doi.org/10.1177/001440299506200204>
- Athanasiadis, I., & Syriopoulou-Delli, C. K. (2010). Training and Motivation of Special Education Teachers in Greece. *Review of European Studies*, 2(1), 96–106.

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129–147. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Cochran-Smith, M., & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in Teacher Education and Special Education: The Issues that Divide. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 237–244.
- Cole, M., & Cole, R., S. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Cornett-Ruiz, S., & Hendricks, B. (1993). Effects of Labeling and ADHD Behaviors on Peer and Teacher Judgments. *Journal of Educational Research*, 86(6), 349. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941228>
- Crandall, C. S., Bahns, A. J., Warner, R., & Schaller, M. (2011). Stereotypes as Justifications of Prejudice. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1488–1498. <https://doi.org/10.1177/0146167211411723>
- Γώγου, Λ. (2010). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι Λένε οι Δάσκαλοι για τους Γονείς*. Αθήνα: Πορεία.
- Δασκαλάκης, Δ. (2013). *Όψεις της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: διάδραση.
- De Cremer, D. (2001). Relations of Self-Esteem Concerns, Group Identification, and Self-Stereotyping to In-Group Favoritism. *Journal of Social Psychology*, 141(3), 389–400.
- Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., & Bijlstra, G. (2020). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and

student outcomes: A review. *Learning and Instruction*.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>

Draaisma, D. (2009). Stereotypes of autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1475–1480.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0324>

Durrheim, K., Quayle, M., & Dixon, J. (2016). The Struggle for the Nature of “Prejudice”: “Prejudice” Expression as Identity Performance. *Political Psychology*, 37(1), 17–35. <https://doi.org/10.1111/pops.12310>

Elliott, N., S., Kratochwill, R., T., Cook, L., J., & Travers, F., J. (2008). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*. Αθήνα: Gutenberg.

Enea-Drapeau, C., Carlier, M., & Huguet, P. (2012). Tracking Subtle Stereotypes of Children with Trisomy 21: From Facial-Feature-Based to Implicit Stereotyping. *PLoS ONE*, 7(4), 1–6.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0034369>

Feldman, S., R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Διά βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Forde, C., Horgan, D., Martin, S., & Parkes, A. (2018). Learning from children’s voice in schools: Experiences from Ireland. *Journal of Educational Change*, 19(4), 489–509. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9331-6>

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers’ Perception about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65.

- Gilmore, L., Campbell, J., & Cuskelly, M. (2003). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development & Education*, 50(1), 65.
<https://doi.org/10.1080/1034912032000053340>
- Heward, L., W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μία εισαγωγή στην Ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.
- Heyder, A., Südkamp, A., & Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529.
- Θεοδωροπούλου, Μ., Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ., & Γαλανάκη, Ε. (2018). Η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και η σχέση της με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό ως προς το φύλο παιδιών και εκπαιδευτικών. *8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 8*, 310-322.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: τυπωθήτω.

- Κοκκινάκη, Δ., & Κοκκινάκη, Α. (2014). Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: Μία συγκριτική προσέγγιση. *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 2014(1)*, 7-16.
- Krischler, M., Pit-Ten 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. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.007>
- Κωφίδου, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Τόμ. Β(2)*, 4-25.
- Levins, T., Bornholt, L., & Lennon, B. (2005). Teachers' Experience, Attitudes, Feelings and Behavioural Intentions towards Children with Special Educational Needs. *Social Psychology of Education*, 8(3), 329–343. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-3020-z>
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 393–421. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>
- MCKAY, C. (2018). The Value of Contact: Unpacking Allport's Contact Theory to Support Inclusive Education. *Palaestra*, 32(1), 21–25.
- Marcone, R., Caputo, A., Esposito, S., & Senese, V. P. (2019). Prejudices towards people with intellectual disabilities: reliability and validity of the Italian Modern and Classical Prejudices Scale. *Journal of Intellectual Disability Research : JIDR*, 63(8), 911–916. <https://doi.org/10.1111/jir.12590>

- Masuch, T. V., Bea, M., Alm, B., Deibler, P., & Sobanski, E. (2019). Internalized stigma, anticipated discrimination and perceived public stigma in adults with ADHD. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11(2), 211–220. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0274-9>
- MÂȚĂ, L., & CLIPA, O. (2020). Inclusive Education and In-service Teachers' Attitudes. *Romanian Journal for Multidimensional Education / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 135–149. <https://doi.org/10.18662/rrem/204>
- Messiou, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306–317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- Μιχαηλίδου, Α., & Αγγελίδης, Π. (2019). Διερεύνηση του ρόλου των «ειδικών μονάδων» στα σχολεία της Κύπρου: Η μελέτη μιας περίπτωσης. Στο Π. Αγγελίδης(Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*(σσ. 251-273). Αθήνα: Διάδραση.
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PloS One*, 14(12), e0225993. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993>
- Newheiser, A.-K., & Dovidio, J. F. (2012). Individual differences and intergroup bias: Divergent dynamics associated with prejudice and stereotyping. *Personality and Individual Differences*, 53(1), 70–74. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.024>

- Παπαναστασίου, Κ., Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3^η έκδ.). Λευκωσία.
- Parchomiuk, M. (2019). Teacher Empathy and Attitudes Towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*, 66(1), 56–69. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460654>
- Phills, C. E., Hahn, A., & Gawronski, B. (2020). The Bidirectional Causal Relation Between Implicit Stereotypes and Implicit Prejudice. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 46(9), 1318–1330. <https://doi.org/10.1177/0146167219899234>
- Quadflieg, S., Flannigan, N., Waiter, G. D., Rossion, B., Wig, G. S., Turk, D. J., & Macrae, C. N. (2011). Stereotype-based modulation of person perception. *NeuroImage*, 57(2), 549–557. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.05.004>
- Rommelse, N., Visser, J., & Hartman, C. (2018). Differentiating between ADHD and ASD in childhood: some directions for practitioners. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27(6), 679–681. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1165-5>
- Σαλβαράς, Κ., Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 433–442. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12277>

- Schacter, L., D., Gilbert, T., D., & Wegner, M., D. (2012). *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Π., Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020plus: Για μία συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τεγοπούλου, Ε. (2019). Κάτω από τον ίδιο ουρανό...Ένα παράδειγμα συνύπαρξης Γενικής και Ειδικής Αγωγής. *9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 9*, 769-781.
- Treweek, C., Wood, C., Martin, J., & Freeth, M. (2019). Autistic People's Perspectives on Stereotypes: An Interpretative Phenomenological Analysis. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 23(3), 759–769.
- Τσιάντης, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχιατρική*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION) (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7–10 June.
- van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vejar, C. (2018). Cross-Societal Contact: Stereotypes. *Cross-Societal Contact: Stereotypes -- Research Starters Sociology*, 1.

Wasburn-Moses, L. (2013). Response to Cochran-Smith and Dudley-Marling, "Diversity in Teacher Education and Special Education: The Issues That Divide." *Journal of Teacher Education*, 64(3), 276–278.

Wetherell, M. (2005). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What Teachers Need to Know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 66-70.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). Ευρωπαϊσμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο. Αθήνα: Διάδραση.

Χατζηχρήστου, Γ., Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας & της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Χονδρομπίλας, Γ., & Γιαβρίμης, Π. (2019). ΔΕΠ-Υ και συνεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 9, 902-910.

Χριστίδου, Θ., & Χριστίδου, Μ. (2018). 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). 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 8, 1275-1287.

1981 - Ν. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981 'Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοινων. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσιολ.ατόμων'

1985 - Ν. 1566/1985 - ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985 'Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και άλλες διατάξεις'

2000 - Ν. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000 'Εκπαίδευση ατόμων με ειδ.εκπ/κές ανάγκες'

2008 - Ν. 3699/2008 - ΦΕΚ. 199 -Α- 2-10-2008 'Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδ.εκπ/κές ανάγκες'



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Αγαπητοί και αγαπητές εκπαιδευτικοί,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για την έρευνα με θέμα «Στερεότυπα και Ειδική Αγωγή: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ειδική αγωγή». Η έρευνα διεξάγεται από τη Μαυροχωρίδου Λυδία στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής της εργασίας στο Εξ Αποστάσεως Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των αντιλήψεών τους απέναντι στη συμπερίληψη αποτελούν τον απώτερο σκοπό της παρούσας μελέτης.

Το ερευνητικό μέσο θα είναι το ερωτηματολόγιο, του οποίου η συμπλήρωση θα διαρκέσει περίπου 10 λεπτά. Η έρευνα θα υλοποιηθεί με απόλυτη εχεμύθεια, θα τηρηθεί η ανωνυμία σας και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Εάν κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου βρεθείτε σε δύσκολη θέση ή δεν επιθυμείτε να απαντήσετε στα ερωτήματα, μπορείτε να διακόψετε τη διαδικασία. Η παρούσα έρευνα δε θα σας θέσει με οποιοδήποτε τρόπο σε κίνδυνο. Οι απαντήσεις σας σε όλα τα ερωτήματα είναι καίριας σημασίας για την ομαλή και αποτελεσματική διεξαγωγή της μελέτης.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Μαυροχωρίδου Λυδία

Εκπαιδευτικός

Τηλέφωνο: 6987991261

Email: lydimavr952@ gmail.com

Ερωτηματολόγιο

ΜΕΡΟΣ Ι

Σημειώστε με X την επιλογή που σας ταιριάζει.

1.Φύλο:

- ☐ Γυναίκα
- ☐ Άνδρας

2.Ηλικία:

- ☐ 22-32 ετών
- ☐ 33-43 ετών
- ☐ 44-54 ετών
- ☐ 55 ετών και άνω

3.Τόπος κατοικίας:.....

4.Εκπαιδευτική Βαθμίδα:

- ☐ Νηπιαγωγείο
- ☐ Δημοτικό

5.Χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας

- ☐ 1 έως και 5 έτη
- ☐ 6 έως και 10 έτη
- ☐ 11 έως και 15 έτη
- ☐ 16 έτη και άνω

6.Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:

- ☐ Καμία επιμόρφωση
- ☐ Επιμορφωτικό Σεμινάριο
- ☐ Παρακολούθηση μαθήματος προπτυχιακού επιπέδου
- ☐ Μεταπτυχιακός τίτλος
- ☐ Διδακτορικός τίτλος

Μέρος II

Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα

Κυκλώστε τις δηλώσεις ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας.

Το 1 αντιπροσωπεύει το «Διαφωνώ απόλυτα»

Το 2 αντιπροσωπεύει το «Διαφωνώ»

Το 3 αντιπροσωπεύει το «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»

Το 4 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ»

Το 5 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ απόλυτα»

	1	2	3	4	5
7. Θεωρώ ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να σημειώσουν σχολική πρόοδο.	1	2	3	4	5
8. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλούν αισθήματα οίκτου.	1	2	3	4	5
9. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
10. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δυσκολεύονται να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα παιδιά στο πλαίσιο μίας ομαδικής εργασίας.	1	2	3	4	5
11. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δύσκολο να αυξήσουν τις επιδόσεις τους στο πλαίσιο ενός συνηθισμένου σχολείου.	1	2	3	4	5
12. Η ΔΕΠ-Υ συνήθως οφείλεται στις προβληματικές καταστάσεις που βιώνει το παιδί μέσα στην οικογένειά του.	1	2	3	4	5
13. Ένα απαραίτητο χαρακτηριστικό του παιδιού που έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ είναι η υπερκινητικότητα.	1	2	3	4	5
14. Ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ συνήθως είναι αδιάφορο για το μάθημα.	1	2	3	4	5
15. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ διαταράσσουν την «ηρεμία» της τάξης.	1	2	3	4	5
16. Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν επιμονή με την ολοκλήρωση κάποιας συγκεκριμένης ρουτίνας.	1	2	3	4	5

17.Είναι αρκετά πιθανό ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ να εμφανίσει παραβατική συμπεριφορά στη διάρκεια της εφηβείας.	1	2	3	4	5
18.Η δυσλεξία έχει άμεση σχέση με τις γλωσσικές και τις πολιτισμικές μειονότητες.	1	2	3	4	5
19.Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν κάτω του μέσου όρου νοημοσύνη.	1	2	3	4	5
20.Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας μπορεί να είναι αιτία της δυσλεξίας.	1	2	3	4	5
21.Τα πιο πολλά παιδιά που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία έχουν κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα.	1	2	3	4	5
22.Τα τεστ νοημοσύνης είναι χρήσιμο εργαλείο για την αναγνώριση της δυσλεξίας.	1	2	3	4	5
23. Γενικά οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα χαρακτηριστικό που δύσκολα μεταβάλλεται.	1	2	3	4	5
24. Το σύνδρομο Down είναι δύσκολο διαχειρίσιμο, λόγω της σοβαρότητάς του.	1	2	3	4	5
25. Το σύνδρομο Down οφείλεται σε επιπλοκές κατά τη διάρκεια της κύησης ή της γέννας.	1	2	3	4	5
26. Τα παιδιά με σύνδρομο Down είναι πιο χαρούμενα σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
27. Τα παιδιά με σύνδρομο Down είναι πιο ευαίσθητα από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
28. Τα παιδιά με αυτισμό έχουν εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε κάποιον τομέα.	1	2	3	4	5
29.Τα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να παρουσιάζουν σοβαρό έλλειμα στην ανάπτυξη του λόγου.	1	2	3	4	5
30. Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως διαθέτουν ένα ιδιαίτερο ταλέντο.	1	2	3	4	5
31. Τα παιδιά με Asperger έχουν υψηλή νοημοσύνη.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ III**Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη**

Κυκλώστε τις δηλώσεις ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας.

Το 1 αντιπροσωπεύει το «Διαφωνώ απόλυτα»

Το 2 αντιπροσωπεύει το «Διαφωνώ»

Το 3 αντιπροσωπεύει το «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ»

Το 4 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ»

Το 5 αντιπροσωπεύει το «Συμφωνώ απόλυτα»

	1	2	3	4	5
32. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλό είναι να πηγαίνουν σε ειδικό σχολείο.	1	2	3	4	5
33. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν δίπλα τους έναν ακόμη εκπαιδευτικό να τους βοηθά όταν φοιτούν σε συνηθισμένο σχολείο.	1	2	3	4	5
34. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλό είναι να φοιτούν στο συνηθισμένο σχολείο, αλλά να κάνουν παράλληλα και μαθήματα σε τμήματα ένταξης.	1	2	3	4	5
35. Είναι πιθανό να δημιουργηθεί σύγχυση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν φοιτούν σε συνηθισμένη τάξη.	1	2	3	4	5
36. Ανησυχώ ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα είναι ευπρόσδεκτοι από τους υπόλοιπους μαθητές.	1	2	3	4	5
37. Η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μάθημα δεν ωφελεί όλους τους μαθητές.	1	2	3	4	5
38. Δεν προτιμώ να έχω στη τάξη μου παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4	5
39. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν περισσότερη προσοχή σε σύγκριση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
40. Οι υπόλοιποι μαθητές είναι πιθανό να αρχίσουν να μιμούνται αρνητικές συμπεριφορές τις	1	2	3	4	5

οποίες είδαν από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

41. Οι ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε μπορούν να ικανοποιηθούν από ένα νηπιαγωγό-δάσκαλο μίας συνηθισμένης τάξης.

1 2 3 4 5

42. Η φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία είναι επωφελής για τους γονείς.

1 2 3 4 5

43.. Προτιμώ να συναναστρέφομαι για σύντομο χρονικό διάστημα με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1 2 3 4 5

44. Ανησυχώ ότι θα αυξηθεί ο φόρτος εργασίας μου, σε περίπτωση που ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έρθει στην τάξη μου.

1 2 3 4 5

45. Είναι πιο δύσκολο να διατηρήσω την «τάξη» σε ένα τμήμα που έχει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1 2 3 4 5

UNIVERSITY of NICOSIA

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πίνακας 3 Πίνακας συχνοτήτων για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

		N	N%
Φύλο	Άνδρας	11	9.73%
	Γυναίκα	102	90.27%
	Total	113	100.00%
Ηλικία	22-32	44	38.94%
	33-43	29	25.66%
	44-54	27	23.89%
	55+	13	11.50%
	Total	113	100.00%
Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Νηπιαγωγείο	54	47.79%
	Δημοτικό	59	52.21%
	Total	113	100.00%
Χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας	1-5	38	33.63%
	6-10	15	13.27%
	11-15	26	23.01%
	16+	34	30.09%
	Total	113	100.00%
Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:	Καμία	27	23.89%
	Επιμορφωτικό Σεμινάριο	47	41.59%
	Παρακολούθηση μαθήματος προπτυχιακού επιπέδου	19	16.81%
	Μεταπτυχιακός τίτλος	20	17.70%
	Διδακτορικός τίτλος	0	0.00%
	Total	113	100.00%

Πίνακας 6 Πίνακας ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις ενότητες «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα» και «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη»

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	Df	Sig.
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα	.106	113	.003
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη	.107	113	.003

Πίνακας 8 Πίνακας περιγραφικών μέτρων - Φύλο - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη

Descriptives

			Φύλο	
			Άνδρας	Γυναίκα
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα	Mean	Statistic	3.0400	2.6588
		Std. Error	.11132	.04159
	Std. Deviation	Statistic	.36922	.42004
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη	Mean	Statistic	3.1429	2.8214
		Std. Error	.20791	.05295
	Std. Deviation	Statistic	.68957	.53478

Πίνακας 9 Πίνακας περιγραφικών μέτρων - Χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη

Descriptives

			Χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας	
			1-10	11+
Mean	Statistic	2.6951	2.6967	
	Std. Error	.05836	.05635	

Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα	Std. Deviation	Statistic	.42486	.43646
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη	Mean	Statistic	2.7156	2.9738
		Std. Error	.07295	.07155
	Std. Deviation	Statistic	.53111	.55422

Πίνακας 10 Πίνακας περιγραφικών μέτρων - Ηλικία - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα - Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη

Descriptives

		Ηλικία		
			22-43	44+
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στερεότυπα	Mean	Statistic	2.6389	2.8000
		Std. Error	.05079	.06404
	Std. Deviation	Statistic	.43395	.40499
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συμπερίληψη	Mean	Statistic	2.7417	3.0554
		Std. Error	.05944	.09322
	Std. Deviation	Statistic	.50782	.58957