



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»**

**“SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE”**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΜΗΝΤΣΙΟΥΔΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ**

**ΘΕΜΑ:**

*Η βιωματική εμπειρία παιδιών με αναπηρίες όσον αφορά τη σχολική  
ζωή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*

**ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΟΥΣΑ-ΜΕΛΟΣ
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΩΛΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΗΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΠΚ	ΜΕΛΟΣ

**Κύπρος, 2023**

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Μπαμπάλη και την κ. Τσώλη που ήταν δίπλα μου όποτε χρειάστηκα την βοήθειά τους και την συμβουλή τους. Ήταν εκεί σηματοδότες στο δύσκολο, επίπονο έργο της συγγραφής της διατριβής.

Πρώτα απ' όλα, ευχαριστώ τον κύριο Μπαμπάλη, Διευθυντή του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» στην Αθήνα για την πολύτιμη καθοδήγησή τους και την ευκαιρία που μου έδωσαν να συμμετάσχω σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που ήταν όνειρο ζωής για εμένα.

Θα ήθελα να αφιερώσω την διατριβή μου στην οικογένεια μου, για την ψυχολογική στήριξη που λαμβάνω σε καθημερινή βάση και την υποστήριξή τους σε κάθε μου βήμα. Η σκληρή δουλειά τους και η υπομονή τους με έφεραν σήμερα εδώ για να παρουσιάσω την διατριβή μου. Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω το προσωπικό του Πανεπιστημίου της Κύπρου και τους συντονιστές του προγράμματός μας για το πολύ ενδιαφέρον, πλούσιο μαθησιακά και γεμάτο γνώσεις πρόγραμμά μας.

## Περίληψη

Η σχολική ζωή από πολύ μικρή ηλικία επηρεάζει πολύ σημαντικά την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού και την ψυχολογική του υπόσταση. Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία σε παιδιά τα οποία βρίσκονται στην κατηγορία με κάποια είδους αναπηρία σοβαρή και μη. Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούμενη από τις πιο βασικές για ένα υγιές ξεκίνημα σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο θα πρέπει να είναι για κάθε παιδί υγιές και ασφαλές. Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον με την δημιουργία ισχυρών και υγιών δεσμών με τους συμμαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου διαφυλάσσει τον εσωτερικό- ψυχικό κόσμο του παιδιού αλώβητο σε μεταγενέστερες αλλαγές. Η βιωματική εμπειρία του κάθε παιδιού με αναπηρίες παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την υγιή του ανάπτυξη και τους υγιείς δεσμούς που θα τον βοηθήσουν σε επόμενο στάδιο. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να καταγραφούν οι εμπειρίες που είχαν οι μαθητές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναφορικά με την σχολική ζωή, τους φιλικούς δεσμούς και πόσο υποστηρικτικό και λειτουργικό ήταν το σχολικό περιβάλλον για τους μαθητές με κάποια είδους αναπηρία. Σε μεταγενέστερο στάδιο η έρευνα παρουσιάζει πού υστερεί ένα σχολείο προς τα παιδιά με αναπηρίες και πως αυτό θα μπορούσε να αλλάξει για να γίνουν καλύτερες οι βιωματικές εμπειρίες των παιδιών με αναπηρίες.

Η έρευνα έδειξε ότι η μη υποστηρικτική και βοηθητική συμπεριφορά από το σχολικό περίγυρο οδηγεί το παιδί με αναπηρίες στην αποξένωση και στην μη ομαλή ένταξη του στις σχολικές μονάδες. Η έρευνα έγινε σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, όπου έχουν την εμπειρία των πρώτων τάξεων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να απαντήσουν στην ποιοτική έρευνα που διεξάγεται με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου την διαδικασία της συνέντευξης. Το δείγμα είναι 12 παιδιών από ηλικίες μεταξύ 10 έως 15 ετών. Αξιοσημείωτο θεωρείται ότι οι μη φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές οδηγούν στην έλλειψη αυτοπεποίθησης και στην μη ομαλή ένταξη του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο. Για την καλύτερη ομαλή ανάπτυξη σε ψυχολογικό τομέα των παιδιών με αναπηρίες θα πρέπει το σχολικό

περιβάλλον με όλους τους εκπαιδευτικούς που το απαρτίζουν να μπορέσουν να δώσουν αυτή την ομαλή ανάπτυξη και θετική επίδραση στην υγιή διαμόρφωση των παιδιών.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Αναπηρία, σχολική ζωή, σχολικό περιβάλλον, μαθητές δημοτικού

ΜΗΝΤΣΙΟΥΔΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

## **Abstract**

School life from a very young age affects very significantly the normal development of the child and his psychological substance. It is noteworthy to mention that special attention should be paid to children who are in the category with some kind of disability, severe and non-severe. Primary education, considered one of the most basic for a healthy start on a personal and social level, should be healthy and safe for every child. A supportive environment by creating strong and healthy bonds with classmates and educational staff of the school preserves the inner-psyche world of the child unscathed in later changes. The experiential experience of every child with disabilities plays a very important role for his healthy development and healthy bonds that will help him in the next stage. The aim of this research is to record the experiences that students have had in Primary Education regarding school life, friendly ties and how supportive and functional the school environment was for students with some kind of disability. At a later stage, the research shows where a school lags behind children with disabilities and how this could be changed to make the experiential experiences of children with disabilities better.

Research has shown that unsupportive and helpful behavior from the school environment leads the child with disabilities to alienation and abnormal integration into school units. The survey was conducted in high school students where they have the experience of the first grades of Primary Education to answer the qualitative research conducted with open-ended questions the interview process. The sample is of 10 children from between the ages of 13 to 16 years. It is noteworthy that unfriendly relations with classmates lead to a lack of self-confidence and the abnormal integration of the child into the school context. For the better smooth development in the psychological field of children with disabilities, the school environment with all its teachers should be able to give this smooth development and positive effect to the healthy formation of children.

**Keywords:** Disability, school life, school environment, primary school students

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

### ΠΡΟΛΟΓΟΣ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## **Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ**

1.1	Η διατύπωση του προβλήματος .....	13
1.2	Σκοπός και στόχοι της μελέτης .....	14
1.3	Εννοιολογικές οριοθετήσεις .....	15
1.4	Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης .....	19
1.5	Επισκόπηση ερευνών .....	19

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΑΝΑΠΗΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

2.1	Τύποι (Κατηγορίες) αναπηρίας .....	23
2.2	Σχολική διαχείριση της αναπηρίας .....	28
2.3	Ψυχολογικές επιπτώσεις της αναπηρίας .....	30
2.4	Εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες στην Κύπρο .....	32

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

3.1	Οικογένεια .....	35
3.2	Φίλοι εντός και εκτός σχολείου .....	36
3.3	Εκπαιδευτικοί .....	38
3.4	Φροντιστές εντός και εκτός σχολείου .....	40

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΕΠΙΡΡΟΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

4.1	Θετική επιρροή των κοινωνικών σχέσεων .....	42
4.2	Αρνητική επιρροή των κοινωνικών σχέσεων .....	43
4.3	Η δύναμη της κοινωνικής επιρροής στην ζωή ενός παιδιού με αναπηρία .....	45

## **Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

5.1	Σκοπός – στόχοι της έρευνας .....	47
5.2	Ερευνητικά ερωτήματα .....	48
5.3	Αναγκαιότητα – Χρησιμότητα της έρευνας .....	48
5.4	Μέσα συλλογής δεδομένων .....	49
5.5	Το δείγμα της έρευνας .....	52
5.6	Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	53
5.7	Περιορισμοί της έρευνας .....	54

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

6.1	Ανάκληση εμπειριών από τους μαθητές όταν φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	56
6.2	Απόψεις του δείγματος για το εκπαιδευτικό προσωπικό και την στάση τους απέναντι στην ομαλή ένταξή τους .....	59
6.3	Αυτογνωσία από την μεριά των μαθητών ως προς την σχολική τους εμπειρία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση .....	64

6.4 Καταγραφή των περιγραφών τραυματικών εμπειριών των παιδιών εντός του σχολείου ..... 67

6.5 Σύγκριση αποτελεσμάτων ..... 70

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

7.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα ..... 74

7.2 Προτάσεις ..... 76

**ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

..... 77

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

..... 78

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

..... 89



## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε μια βαθιά πεποίθησή μου « Τα παιδιά με αναπηρίες αν έχουν μια ομαλή και υποστηρικτική σχολική εμπειρία από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα είναι γεμάτα κίνητρα με ασπίδα την αισιοδοξία τους». Έχοντας το πτυχίο της Ειδικής Αγωγής στα χέρια μου και περιβαλλόμενη τα τελευταία χρόνια της ζωής μου με παιδιά που έχουν διάφορες αναπηρίες κατάλαβα πως τις περισσότερες φορές οι μαθητές αυτοί δεν είχαν την κατάλληλη στήριξη από τον περίγυρο τους και την αγάπη που θα τους έδινε φτερά. Τα παιδιά με αναπηρίες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικό να έχουν μια πολύ καλή σχολική υποστήριξη σε προσωπικό και εκπαιδευτικό επίπεδο ώστε να αναπτύξουν μια υγιή προσωπικότητα εντός των σχολικών δομών. Είναι το σχολείο πλήρως εξοπλισμένο με καλά καταρτισμένο προσωπικό για την ομαλή ένταξη των παιδιών με αναπηρίες; Πώς βιώνουν τα παιδιά με αναπηρίες τις σχολικές τους πρώτες εμπειρίες στις δημοτικές δομές του Κυπριακού σχολείου; Νιώθουν έντονα την διαφορετικότητα; Νιώθουν την υποστήριξη των συμμαθητών τους; Αισθάνονται την διαφορετικότητα που έχουν να γίνεται στόχος και να μην νιώθουν κοινωνικά ευπρόσδεκτοι; Αυτά τα ερωτήματα καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα. Ως νέα Ειδική Παιδαγωγός και μελλοντική Σχολική Σύμβουλος η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει σε πολλά προσωπικά ερωτήματα.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί σε όλα τα παιδιά όσο αφορά το εκπαιδευτικό και το ψυχολογικό-υποστηρικτικό κομμάτι είναι υποχρεωτικό να υπάρχει στις δομές ενός σχολείου. Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως η αρχή της ανεξαρτητοποίησης των παιδιών πρέπει να παρέχει και τα κατάλληλα εφόδια σε μαθησιακό και ψυχολογικό τομέα.

Η αναπηρία είναι μια κατηγορία πάρα πολύ ιδιαίτερη και ρευστή, καθώς οποιοσδήποτε που σήμερα θεωρείται «φυσιολογικός» θα μπορούσε αύριο να είναι ο ίδιος ή κάποιος από το πολύ κοντινό του περιβάλλον, άτομο με αναπηρία (Oliver, 1990). Είναι αυτονόητο ότι υπάρχει η βιολογική όψη της αναπηρίας την οποία κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει, ως μέρος της πολυμορφίας της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο τρόπος όμως με τον οποίο καθένας από μας αντιλαμβάνεται την αναπηρία, διαφέρει. Διαφορετικές απόψεις σημαίνει και διαφορετικές συμπεριφορές, προσεγγίσεις και πολιτικές. Οι πρώτες αναφορές για την αναπηρία είχαν ως βάση τα θρησκευτικά συστήματα (θεία τιμωρία, κατάρρα, δοκιμασία) και η αντιμετώπισή της ήταν η ελεημοσύνη, η αποδοχή της ως θεόσταλη ή η αποπομπή αυτών των ατόμων. Στη συνέχεια βέβαια έγινε αντικείμενο μελέτης με αποτέλεσμα την ανάπτυξη του επιστημονικού κλάδου των Σπουδών περί Αναπηρίας. Θεωρητικοί, ερευνητές και ακτιβιστές έχουν κατά καιρούς προσεγγίσει το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες που άλλοτε συμπληρώνουν η μία την άλλη και άλλοτε βρίσκονται σε αντίθεση.

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 κυρίαρχο μοντέλο στο χώρο της αναπηρίας ήταν το ατομικό/ιατρικό το οποίο κατανοείται μέσα από τη διάσταση της βιολογίας και επομένως το άτομο με αναπηρία θεωρείται ότι έχει ανάγκη από ιατρική αντιμετώπιση, η οποία μπορεί να παρασχεθεί μόνο από τους ειδικούς. «Στα πλαίσιά του επιδιώκεται η θεραπεία ή η διαχείριση της αναπηρίας, η οποία περιστρέφεται γύρω από τον προσδιορισμό της βλάβης, τον έλεγχο και τη μεταστροφή της πορείας της.

Κατά συνέπεια, μια συμπάσχουσα και δίκαιη κοινωνία οφείλει να επενδύει στις υπηρεσίες της υγείας σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ιατρικά η αναπηρία, να αποκατασταθεί ή να βελτιωθεί η δυσλειτουργία που προκαλεί η βλάβη, ώστε τα ανάπηρα άτομα να ζήσουν μια πιο «κανονική» ζωή. Κύρια αιτία της αναπηρίας, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι το βιολογικό σώμα» (Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη, 2006: 223).

Η αρχή της ισότητας και της ίσης μεταχείρισης βρίσκεται σε όλα τα διεθνή νομοθετικά κείμενα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η ίση μεταχείριση αποτελεί και ένα δικαίωμα ξεχωριστό αλλά και ένα συστατικό στοιχείο όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, που δημιουργήθηκε ως αποτέλεσμα των φρικαλεοτήτων του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και των ολοκληρωτικών καθεστώτων, έχει από την πρώτη στιγμή τοποθετήσει τον αγώνα κατά των διακρίσεων στην πρώτη γραμμή των δραστηριοτήτων του σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Πράγματι, ένας από τους σκοπούς του ΟΗΕ είναι η προώθηση και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών για όλους «χωρίς διάκριση σχετικά με τη φυλή, το φύλο, τη γλώσσα ή τη θρησκεία». Τώρα πλέον, η αρχή της μη διάκρισης έχει αναμφίβολα γίνει ένας θεμελιώδης κανόνας του διεθνούς δικαίου των δικαιωμάτων του ανθρώπου και συμπεριλαμβάνεται στα περισσότερα διεθνή κείμενα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στη δεκαετία του 1970, η Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Πνευματικά Καθυστερημένων Ατόμων (Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons) και η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία (Declaration on the Rights of Disabled Persons) ήταν τα πρώτα νομικά εργαλεία στα οποία τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία αναγνωρίζονταν χωρίς αμφισβήτηση. Σε αυτές τις διακηρύξεις ασκήθηκε κριτική ότι βασίζονταν στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να κάνει μια συγκριτική έρευνα μεταξύ παιδιών με αναπηρίες όχι τόσο σοβαρής μορφής για να ερευνήσει την βιωματική εμπειρία των παιδιών αυτών ως προς το σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα θέλει να δει την βιωματική εμπειρία παιδιών με αναπηρίες ως προς την ευκολία της κοινωνικοποίησής τους, την αυτοπεποίθησή τους, την στήριξη των

εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και την ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους.

Για να πλαισιωθεί η εν λόγω διερεύνηση θεωρητικά η έρευνα έχει χωριστεί σε επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται η μελέτη και η σκοπιμότητα της. Στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση στο θεωρητικό μέρος της έρευνας με το δεύτερο κεφάλαιο να αφιερώνεται στις μορφές της αναπηρίας και στις ψυχολογικές επιπτώσεις αυτής στην σχολική ζωή των παιδιών. Το τρίτο κεφάλαιο αναλύει τους σημαντικούς άλλους που μπορεί να είναι στην ζωή ενός παιδιού και τις επιδράσεις που έχουν στην ζωή του. Το κεφάλαιο τέταρτο είναι εστιασμένο στην επιρροή των κοινωνικών σχέσεων στην ζωή του παιδιού με αναπηρία και πόσο σημαντικό για αυτό είναι οι καλές κοινωνικές σχέσεις. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της έρευνας με το πέμπτο κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω των ημι-δομημένων ατομικών συνεντεύξεων και συνοψίζεται η έρευνα με το έβδομο κεφάλαιο όπου είναι η συζήτηση, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

## Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της μελέτης

#### 1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Αν κάνουμε μια επίσκεψη στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα δούμε πόσο πολύ διαφέρουν οι μαθητές ο ένας από τον άλλον όχι μόνο εμφανισιακά αλλά και μαθησιακά και ψυχολογικά αλλά και γενετικά. Οι μαθητές οι οποίοι έχουν κάποια διάγνωση που έχει επέλθει από κάποια τυπική ή άτυπη αξιολόγηση τις περισσότερες φορές νιώθουν πως κουβαλούν πάνω τους έναν κόκκινο μανδύα που τους ξεχωρίζει από τους άλλους. Αυτός ο μανδύας τους συντροφεύει για πολλά χρόνια και στην μαθητική τους πορεία αλλά και στην κοινωνική τους ζωή. Τις περισσότερες φορές νιώθουν μειονεκτικά από τους άλλους συμμαθητές τους οι οποίοι θεωρούνται «φυσιολογικοί» επειδή απλά δεν έχουν κάποια διάγνωση που να τους κυριεύει κάθε τους όνειρο. Αυτός ο λανθασμένος τρόπος σκέψης των παιδιών με κάποια είδους αναπηρία τους δημιουργεί μια μη ομαλή σχολική εμπειρία. Αυτός ο εγκεφαλικός περιορισμός τους δυσκολεύει στην κοινωνικοποίηση εντός και εκτός σχολείου, στην δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συνομήλικούς του και στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία της αποτυχίας, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τόσο υποστηρικτικοί όσο περιμένουν οι μαθητές. Το σχολείο είναι αυτό που καλλιεργεί, σε μεγαλύτερο βαθμό, την εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση μέσω αυτού, το άτομο λαμβάνει γνώσεις και διαμορφώνει την προσωπικότητά του αναπτύσσοντας διαπροσωπικές σχέσεις (Κατσανούλη, 2013; Slee, 2011). Λόγω του γεγονότος ότι οι ανάπηροι παρουσιάζονται, μέσω της λογοτεχνίας ή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, ως θύματα «προσωπικής τραγωδίας» και ως «μη υγιή» άτομα και εξαιτίας του ότι η κοινωνία δεν μπόρεσε να φτιάξει εκπαιδευτικά συστήματα, ικανά να ανταποκριθούν στην ετερογένεια των αναγκών όλων των μαθητών, είχε ως αποτέλεσμα την ειδική μεταχείριση που λαμβάνουν και κατ' επέκταση την περιθωριοποίησή τους (Barnes & Mercer, 2015; Oliver, 2009). Υπάρχουν πολλές μορφές αναπηρίας εκ των οποίων οι σοβαρές δεν φοιτούν στα πλαίσια ενός Δημοτικού Σχολείου με

παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στην παρούσα έρευνα θα αναφερθούμε στις πιο απλές μορφές αναπηρίας. Οι μαθητές με κάποια είδους αναπηρία έχουν μεγάλη ανάγκη από την κοινωνική αποδοχή και την κοινωνική προσαρμογή τους επειδή τους κάνει να νιώθουν ίσοι με τους υπόλοιπους μαθητές τους.

## 1.2 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των εμπειριών των μαθητών με κάποια είδους αναπηρία όσον αφορά την σχολική τους ζωή και η διερεύνηση των απόψεών τους για την εκπαιδευτική τους εμπειρία στα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κάνοντας ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές αυτούς και μέσα από τις στοχευμένες ερωτήσεις και την ανάκληση των εμπειριών τους γίνεται μια αποτίμηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές στα πλαίσια του Δημοτικού Σχολείου. Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι οι παρακάτω:

- Να διερευνηθεί η σημαντικότητα της εμπειρίας των παιδιών με αναπηρία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Να ελεγχθεί ο βαθμός επιρροής των συναισθημάτων των μαθητών με αναπηρία μέσω της σχέσης τους με τους σημαντικούς άλλους.
- Να εξεταστεί το θέμα της διαφορετικότητας και της μη αποδοχής από τους άλλους στα πλαίσια του σχολείου.
- Να μελετηθεί η επίδραση στο πεδίο των «σημαντικών άλλων» στην εμπειρία των ανάπηρων παιδιών.

Αυτά τα ερωτήματα θα μας προσδώσουν αποτελέσματα τα οποία μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως πειστήρια για την αλλαγή των συμπεριφορών προς την αναπηρία και την σωστή αντιμετώπιση των ανθρώπων που περιβάλλουν έναν μαθητή με κάποια είδους αναπηρία. Το καλά καταρτισμένο προσωπικό και η αλλαγή προς την προσέγγιση της αναπηρίας μπορεί να αλλάξει μια δυσάρεστη σχολική εμπειρία ενός μαθητή με αναπηρία προς μια ευχάριστη σχολική εμπειρία με την ανάπτυξη κινήτρων και στόχων για μελλοντική επιτυχία σε σχολικό και μαθησιακό επίπεδο.

### 1.3 Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Παρακάτω θα γίνουν αναφορές για να αποσαφηνιστούν κάποιες έννοιες που θα συναντήσουμε στην παρούσα έρευνα :

#### **Ανάπηρος/ Αναπηρία**

Με τον όρο αναπηρία δημιουργούμε μια ομπρέλα κάτω από την οποία προσπαθούμε να συμπεριλάβουμε όλα τα είδη αλλά και τις υποκατηγορίες της αναπηρίας, οι οποίες μπορεί να αφορούν κινητικά ή σωματικά χαρακτηριστικά, προβλήματα όρασης, ακοής, νοητικά προβλήματα κ.α. (Nyman, 2016). Συναντούμε στη βιβλιογραφία, τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνόγλωσση πληθώρα σχετικών διατυπώσεων. Συναντούμε, παραδείγματος χάριν, διατυπώσεις που περιγράφουν την αναπηρία με κριτήριο τη μειονεκτικότητα που επιφέρουν στο άτομο. “Ανάπηρο είναι ένα παιδί που έχει οπτική πάθηση του φλοιού”. Πρόκειται για ορισμούς προσανατολισμένους στο άτομο ως βιολογικό ον. Υπάρχουν όμως και διατυπώσεις για την αναπηρία με βάση τις “συμπεριφορές” του ατόμου και τις προσδοκίες που δημιουργούνται ανάμεσα σε αυτό και το κοινωνικό σύνολο. “Ανάπηρο είναι ένα παιδί που δε βλέπει, δεν μπορεί να οδηγήσει ένα ποδήλατο. Ή ανάπηρο είναι ένα παιδί που φοράει μαύρα γυαλιά ή που κρατάει λευκό μαστούνι. Δεν με χαιρετάει ή δεν με κοιτάζει στα μάτια γιατί είναι τυφλό”. Πρόκειται για ορισμούς προσανατολισμένους στο άτομο ως κοινωνικό ον και στις σχέσεις του με τους άλλους. Άλλες διατυπώσεις έχουν ως κριτήριο το είδος εκπαίδευσης που λαμβάνει το άτομο ή τον τύπο σχολείου που επισκέπτεται. “Ανάπηρο είναι ένα παιδί που φοιτά σε σχολείο τυφλών”. Εδώ έχουμε ορισμούς προσανατολισμένους στην εκπαιδευτική κατάσταση του ατόμου (Priestley, 2003).

#### **Σχολικό περιβάλλον**

Το σχολικό περιβάλλον συνιστά σημαντικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου. Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών) των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά

και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Το σχολικό περιβάλλον έχει οριστεί ως «οι κοινές αντιλήψεις μαθητών και δασκάλων για το σχολείο» (Fraser, 1998), ενώ, σύμφωνα με άλλους, αναφέρεται στην ποιότητα και τη συχνότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών (Emmons, Comer και Haynes, 1996). Το ψυχολογικό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζει με άμεσο τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη διαδικασία της παρακίνησης των μαθητών, συνιστώντας παράλληλα αιτία της αρνητικής, αλλά και της θετικής συναισθηματικής κατάστασής τους (Helms, 1985· Freiberg, 1999· Μπεζεβέγκης, 2001).

### **Μορφές αναπηρίας**

Οι μορφές αναπηρίας που συναντάμε στα πλαίσια ενός Δημοτικού Σχολείου δεν είναι τόσο σοβαρές περιπτώσεις αναπηρίας που πιθανόν να συναντούσαμε σε ένα Ειδικό Δημοτικό. Ο όρος “αποκλίνοντα του φυσιολογικού”, παραδείγματος χάριν, που συναντάται στο παρελθόν σε νομοθετικά κείμενα για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία όπως στο Νόμο 1143/1981, όρος με καταβολές στο ιατρικό-βιολογικό μοντέλο αντίληψης της αναπηρίας, αντικαταστάθηκε βάσει του κοινωνικού-οικοσυστημικού μοντέλου από τον όρο “άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”, ορολογία η οποία χρησιμοποιείται και σήμερα. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι: α) Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα. β) Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοι). γ) Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας. δ) Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας. ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία. στ) Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική



εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο το λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες” (Νόμος 2817/14.3.2000, Άρθρο 1).

### **Σημαντικοί άλλοι**

Τα σημαντικά πρόσωπα, “οι σημαντικοί άλλοι”, είναι σύμφωνα με τον Rosenberg (1979) εκείνα τα άτομα των οποίων η γνώμη θεωρείται έγκυρη και αξιόλογη και ασκούν σημαντική επιρροή στα παιδιά, ανεξάρτητα από τον ρόλο ή τη δύναμή τους. Σημαντικά πρόσωπα θεωρούνται οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές και φίλοι. Τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, πρόσωπα με μεγάλη σημασία και επιρροή θεωρούνται οι γονείς, τα αδέρφια και άλλα μέλη της ευρύτερης οικογένειας. Καθώς ένα παιδί μεγαλώνει και οι δραστηριότητές του αυξάνονται και επεκτείνονται έξω από το στενό οικογενειακό πλαίσιο, διευρύνεται και ο κύκλος των σημαντικών άλλων, στους εκπαιδευτικούς, στους φίλους και συνομηλίκους (Weare & Gray, 2000).

Η εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του μοιάζει με έναν καθρέφτη που αντανακλά τις αντιλήψεις των σημαντικών άλλων γι’ αυτόν (Γιαλαμάς 1998 ; Λεονταρή ; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; & Rosenberg, 1986). Έτσι και η αυτοαντίληψη πηγάζει από τις εντυπώσεις και αντιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου, γι’ αυτό και ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τις απόψεις που εκφράζουν τα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους.

Η αδιάκοπη ανατροφοδότηση της αντανάκλασης στο πρόσωπο των άλλων δημιουργεί μία ολοκληρωμένη εικόνα του προσωπικού εαυτού, θετική ή αρνητική (Burns, 1982, Stryker, 1959,). Αυτή η αντανάκλαση δεν είναι έμφυτη, αλλά μαθαίνεται και σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει η οικογένεια, όπου τα παιδιά εσωτερικεύουν την εικόνα που οι γονείς εμφανίζονται να έχουν γι’ αυτά (Coopersmith, 1967, Videbeck, 1960,). Καθώς το παιδί

εισέρχεται στη σχολική ηλικία, οι συμμαθητές και μετά ο δάσκαλος παίρνουν τη θέση των γονέων ως σημαντικοί άλλοι και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στο παιδί (Burns, 1982, Docking, 1980). Η πρώτη εμπειρία που θα λάβει το παιδί με αναπηρία μέσα από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για την μετέπειτα ζωή του. Είναι εμπειρία που βασίζεται με τις σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους, την κοινωνικότητά τους και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού προσωπικού προς αυτούς.

### **Κοινωνικές σχέσεις & επιρροή**

Είναι πολύ σημαντικές οι κοινωνικές σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί σε μικρή ηλικία, γιατί είναι η δύναμη που λαμβάνει από αυτές για την διαμόρφωση της προσωπικότητας και την αυτοπεποίθησή του ο μαθητής. Ειδικότερα όταν ένας μαθητής με αναπηρία έχει έντονα το αίσθημα της ανασφάλειας λόγω των δυσκολιών που έχει, είναι για αυτόν πολύ σημαντικές οι κοινωνικές σχέσεις. Διότι η κοινωνικοποίηση και η ένταξη αυτού του μαθητή μέσα σε ένα σύνολο που θα αισθάνεται αποδεκτός και θα νιώθει μια στήριξη δίνοντας του αυτοπεποίθηση και πίστη για τον εαυτό του και τις δυνατότητές του. Ανάλογα με την αλληλεπίδραση με τα σημαντικά πρόσωπα ένα παιδί μπορεί να είναι ανθεκτικό σε κάποια στιγμή της ζωής του, ενώ σε άλλη όχι (Rutter, 2006). Η εξέλιξη στην ανάπτυξή του, καθώς και οι ίδιες οι συνθήκες της ζωής του που μεταβάλλονται, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ανθεκτικότητά του. Υπάρχει μεγάλη επιρροή που έχουν οι μαθητές σε αυτές τις μικρές ηλικίες και ειδικά παιδιά με κάποια είδους αναπηρία αναζητούν την προσοχή και την στήριξη του κοινωνικού τους περιγύρου και θέλουν να νιώσουν την ασφάλεια αυτή που θα τους προσδώσει μια ομαλή σχολική ζωή και καθημερινότητα.

#### 1.4 Αναγκαιότητα-Σημαντικότητα της μελέτης

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να κατανοηθούν τα συναισθήματα των μαθητών με αναπηρίες που φοιτούν σε ένα Δημοτικό Σχολείο. Είναι πολύ σημαντικό να εξεταστούν οι απόψεις τους, οι σχολικές τους εμπειρίες και η δυναμική των σχέσεων με τους σημαντικούς άλλους και πόσο αυτή τους επηρεάζει. Ένα συμπέρασμα και μια εμβάθυνση μέσα από τα μάτια των παιδιών με αναπηρίες θα μας προσδώσει ένα αποτέλεσμα για το τι επηρεάζει μια «κακή» σχολική εμπειρία. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουμε να αλλάξουμε κάποια πράγματα και ως εκπαιδευτικοί και ως σύμβουλοι για την καθημερινότητα αυτών των παιδιών εφόσον αποκαλυφθεί πού υπάρχει η δυσλειτουργία για να επιτευχθεί στην ζωή των ανάπηρων μαθητών μια ευτυχισμένη σχολική εμπειρία. Οι σχολικές εμπειρίες των παιδιών μέσα από την διαδικασία της συνέντευξης θα μπορέσει να μας προσδώσει αποτελέσματα και χειροπιαστά γεγονότα με το τι επικρατεί σε ένα σχολείο και πώς χειρίζονται την αναπηρία αν οι συνομήλικοι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι φροντιστές και γενικότερα όλο το σχολικό πλαίσιο είναι υποστηρικτικό προς τους μαθητές με κάποια είδους αναπηρία. Επομένως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα προσδώσουν μια αρχή ως προς την κατανόηση των αναγκών μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών με αναπηρίες, για να διερευνηθεί αν υπάρχει μια υγιής προσαρμογή και υποστηρικτική στάση στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

#### 1.5 Επισκόπηση ερευνών

Σε διεθνές επίπεδο κάνοντας μια μικρή έρευνα για να δούμε αν έχουν γίνει παρόμοιες ενέργειες για εμβάθυνση των βιοματικών εμπειριών των παιδιών με αναπηρίες όσον αφορά την σχολική ζωή και το σχολικό περιβάλλον διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες πάνω σε αυτό. Συγκεκριμένα η τωρινή βιβλιογραφία κάνει λόγο για την συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες στην εκπαίδευση και κυρίως για την ενσωμάτωσή τους και την στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού προς τα παιδιά με αναπηρία.

Δεν υπάρχει κάποια βιβλιογραφία που να εστιάζει με αυτό που ασχολείται η παρούσα έρευνα με τις βιωματικές εμπειρίες των παιδιών με αναπηρίες στην σχολική ζωή και στο σχολικό περιβάλλον. Υπάρχουν αμυδρά κάποιες έρευνες, όπως η έρευνα των Dessemontet και Bless (2013) που διεξήχθη στην Ελβετία και εστίασε στην επίδραση της συνεκπαίδευσης των παιδιών με νοητική αναπηρία, που έχουν υποστήριξη στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, στην ακαδημαϊκή επιτυχία των συμμαθητών τους χωρίς αναπηρία χαμηλής, μέσης και υψηλής επίδοσης. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η συνεκπαίδευση των παιδιών με ΝΑ στις τάξεις πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης με υποστήριξη, δεν έχει αρνητικό αντίκτυπο στην πρόοδο των μαθητών χωρίς αναπηρία.

Επίσης στο επίπεδο της συμπερίληψης η έρευνα των Vasileiadis και Doikou-Avliδου (2018) διεξήχθη σε ένα νησί της Ελλάδας και πιο συγκεκριμένα σε ένα ειδικό δημοτικό σχολείο, το οποίο συστεγαζόταν με ένα γενικό δημοτικό σχολείο. Σκοπός της ήταν η διερεύνηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος παρέμβασης με τίτλο «Πρόγραμμα Κοινωνικής Συνύπαρξης» (Social Coexistence Programme) σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση τεσσάρων μαθητών με ΝΑ με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Οι Vasileiadis και Doikou-Avliδου (2018) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή δομημένων δραστηριοτήτων παιχνιδιού, οι οποίες μειώνουν την πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων και υλοποιούνται στο πλαίσιο της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, όσον αφορά την κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ΝΑ και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους.

Λόγω του ότι εδώ και χρόνια γίνεται κάποια προσπάθεια για να ενταχθούν τα παιδιά με αναπηρία στην εκπαίδευση και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα μαζί με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δεν δόθηκε η ιδιαίτερη σημασία στην εμπειρία των παιδιών με αναπηρίες στα πλαίσια που είχαν ενταχθεί αλλά κυρίως στην μεταξύ τους συνύπαρξη με το όλο σχολικό περιβάλλον στα πλαίσια της συμπερίληψης.

Συγκεκριμένα δεν υπάρχουν έρευνες πάνω στις απόψεις των ίδιων των παιδιών με αναπηρίες. Αυτό θα μπορούσε να σχετίζεται με την στάση των γονέων στην αναπηρία, με την μη λειτουργικότητα του παιδιού να αντιληφθεί

κάποια πράγματα και να απαντήσει σε ερωτήσεις ακόμα και με την λεπτότητα αυτού του ζητήματος. Όπου αναφερόμενοι στην αναπηρία κάποιοι νιώθουν την ανάγκη για απομάκρυνση και απόκρυψη των όσων λέγονται από την μεριά των παιδιών με αναπηρίες.

Μελέτες που έγιναν έδειξαν ότι η κοινωνική συμπερίληψη δεν είναι μόνο η τοποθέτηση και η συνύπαρξη όλων των παιδιών στην ίδια σχολική τάξη αλλά και η βελτίωση της κοινωνικής συμμετοχής, τόσο των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ), όσο και αυτών χωρίς αυτές (Antramidis, 2010., Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2012). Έχουν καταγραφεί θετικές εμπειρίες με φιλίες μεταξύ παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ, τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν κατά μέσο όρο λιγότερους φίλους, συχνά βιώνουν την απόρριψη από τους συμμαθητές τους και αισθάνονται περισσότερη μοναξιά από ότι τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ (Pijl & Frostad, 2010), ενώ είναι λιγότερο αποδεκτά και πιο συχνά διαχωρισμένα από τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ (Ruijs & Peetsma, 2009).

Αναγνωρίζεται ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει την αντιμετώπιση των παιδιών με αναπηρίες είναι οι στάσεις που έχουν σχηματίσει τα συνομήλικα παιδιά χωρίς αναπηρία, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται αλλά και νιώθουν για τα παιδιά αυτά ( Gasser, Malti, & Buholzer, 2013). Με τον όρο «στάσεις» προσδιορίζεται ο βαθμός θετικής ή αρνητικής αντιμετώπισης των κοινωνικών φαινομένων από τα άτομα. Ουσιαστικά, οι στάσεις αποτελούν μια κατάσταση που συνιστά προδιάθεση για εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Συνολικά, οι στάσεις αντανακλούν τρεις διαστάσεις: τη γνωστική: αυτό που σκέφτονται τα άτομα, τη συναισθηματική: αυτό που αισθάνονται και την συμπεριφοριστική: τον τρόπο με τον οποίο σκοπεύουν να συμπεριφερθούν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Κοκκινάκη, 2006 Thomson & Lillie, 1995).

Σε σύνδεση με τα παραπάνω, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα της Messiou (2008) στην οποία επιχειρήθηκε η αναζήτηση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τον τρόπο που τα παιδιά δομούν τα προσωπικά τους νοήματα απέναντι σε παιδιά που βιώνουν εμπειρίες περιθωριοποίησης μέσα στα σχολικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, η έρευνα αναφέρεται σε εθνογραφική μελέτη σε 227 παιδιά ενός δημοτικού σχολείου της Κύπρου για μια περίοδο 5 μηνών. Οι αντιλήψεις των παιδιών διαπιστώθηκε ότι επηρεάστηκαν από τους

εξής παράγοντες: 1. Τις στάσεις και τον βαθμό αλληλεπίδρασης των συμμαθητών τους με παιδιά αυτής της ομάδας 2. Τις στάσεις των εκπαιδευτικών και 3. Την κουλτούρα του σχολείου και του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου απέναντι στην εικόνα της αναπηρίας. Τα παραπάνω συμπεράσματα συνδέονται με την έρευνα των Nowicki, Brown & Stepien (2014) στην οποία διερευνήθηκαν οι σκέψεις των παιδιών αναφορικά με τον αποκλεισμό και την απόρριψη συνομηλίκων με νοητική υστέρηση και με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Το δείγμα αποτέλεσαν 49 παιδιά της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού ενταξιακών τμημάτων στον Καναδά. Ως κυριότερος λόγος αποκλεισμού αναδείχθηκε η έννοια της διαφορετικότητας ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρία, το ζήτημα δηλαδή του να είσαι διαφορετικός. Επομένως, διαπιστώθηκε ότι τα εμπόδια στην κοινωνική αλληλεπίδραση προκύπτουν όταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επικεντρώνονται στις ανικανότητες των παιδιών με αναπηρία, σε μη ελκυστικά εμφανισιακά χαρακτηριστικά ή σε μη προσαρμοστικές συμπεριφορές τους.

Σε μια ακόμα ερευνητική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Ash, Bellew, Davies, Newman, & Richardson (1997) με τίτλο «Everybody in? The experience of disabled students in further education», διερευνήθηκε η στάση των μαθητών απέναντι σε ανάπηρους μαθητές σε τρία κολλέγια για περαιτέρω εκπαίδευση. Διαπιστώθηκε ότι πολλοί μαθητές χωρίς αναπηρία δεν είχαν επίγνωση των διαφόρων θεμάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία στα κολλέγια. Επιπλέον, δεν υπήρχε εκτενής κοινωνική επαφή μεταξύ μαθητών και μαθητών με αναπηρία. Παρ'όλ'αυτά, όσοι είχαν φοιτήσει σε σχολεία με ανάπηρους μαθητές, είχαν περισσότερες πιθανότητες να συνάψουν φιλίες με ανάπηρα παιδιά στο κολλέγιο. Παρόλο που οι μαθητές χωρίς αναπηρία ήταν αρχικά υπέρ της ενταξιακής εκπαίδευσης, πολλοί υποστήριζαν πως η ένταξη στη γενική εκπαίδευση λειτουργεί επιβαρυντικά στην αναπηρία του ατόμου.

Τέλος, οι μαθητές με αναπηρία δήλωσαν πως η κοινωνική και εκπαιδευτική επαφή μπορεί να οδηγήσει στην αμοιβαία κατανόηση για ζητήματα περί αναπηρίας και να λειτουργήσει προς όφελος όλων των μαθητών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΑΝΑΠΗΡΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

### 2.1 Τύποι αναπηρίας

Στις δομές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συναντάμε στις τάξεις πολλές περιπτώσεις παιδιών με αναπηρίες άλλοτε είναι πιο ήπιες άλλοτε πιο σοβαρές περιπτώσεις. Είναι πολύ σημαντικό να γίνεται η σωστή αξιολόγηση των μαθητών για να μπορεί το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό να μπορεί με τις κατάλληλες στοχευόμενες κινήσεις και μέσα να παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση στα παιδιά με αναπηρίες. Όταν μιλάμε για τον όρο αναπηρία, δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος-μοναδικός ορισμός να χαρακτηρίσει την αναπηρία. Έτσι, με τον όρο αναπηρία δημιουργείται μια ομπρέλα κάτω από την οποία προσπαθούμε να συμπεριλάβουμε όλα τα είδη αλλά και τις υποκατηγορίες της αναπηρίας, που μπορεί να έχουν κινητικά ή σωματικά χαρακτηριστικά, προβλήματα όρασης, ακοής, νοητικά προβλήματα κ.α. (Nyman, 2016). Να σημειωθεί ότι πολλά από αυτά τα παιδιά δεν έχουν ακόμα την διάγνωση που θα τους χαρίσει την διαφάνεια των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους.

Στις σχολικές μονάδες συναντάμε σε μεγάλα ποσοστά παιδιά με ΔΕΠΥ που πιθανόν να μην υπάρχει κάποια διάγνωση να το εξακριβώνει αυτό, διότι το ΔΕΠΥ μπορεί να συντροφεύει τα παιδιά για μικρό διάστημα κατά την προσχολική τους ηλικία και έπειτα να υποχωρούν κάποιες συμπεριφορές. Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, ουσιαστικά σχετίζεται με την ωρίμανση του νευρικού συστήματος και εμφανίζεται με σταθερή πορεία και ειδικές γνωστικές δυσλειτουργίες. Αναφερόμαστε σε μια συνήθη συμπεριφορική διαταραχή της παιδικής ηλικίας, η οποία ωστόσο παραμένει και στην ενήλικη ζωή των παιδιών με ΔΕΠΥ, όπως έχουν αποδειχθεί και από τις μακροχρόνιες μελέτες (Κουμούλα, 2012).

Τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ (ADHD) περιγράφηκαν για πρώτη φορά από τον Δρ. Heinrich Hoffman το 1845. Το 1902 ο Sir George F. Still περιέγραψε

μια ομάδα παρορμητικών παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και τα χαρακτήρισε ως "άτομα με αδύναμη βούληση και με μικρή ικανότητα για ηθικό έλεγχο της συμπεριφοράς τους". Το 1947 έκανε την εμφάνισή της η θεωρία της «εγκεφαλικής βλάβης» (Strauss & Lehtinen, 1947) και αργότερα ο όρος «εγκεφαλική βλάβη έδωσε τη θέση του στον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» (Kessler, 1980). Στο Διαγωνιστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Διανοητικών Διαταραχών, δεύτερη έκδοση (DSM-II), ονομάστηκε διαταραχή υπερκινητικής αντίδρασης της παιδικής ηλικίας. Το 1980, DSM-III κοινοποίησε ένα νέο όνομα, "Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής". Τα τυπικά συμπτώματα περιλαμβάνουν υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και ελλειμματική προσοχή. Οι εκτιμήσεις σχετικά με την παρουσία της ΔΕΠΥ κυμαίνονται από το 4% έως το 10% του πληθυσμού. Στις πιθανές συνυπάρχουσες διαταραχές /νοσήματα συγκαταλέγονται και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα διαχείρισης τόσο των οικογενειακών σχέσεων, όσο και με τους συνομηλίκους. Έχει παρατηρηθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών με ΔΕΠΥ συνεχίζουν να έχουν συμπτώματα στην εφηβεία και ακόμα και μετά την ενηλικίωση (Steiner et al., 2011).

Επίσης συναντάμε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και συγκεκριμένα με Δυσλεξία, Δυσγραφία και Δυσαναγνωσία. Συγκεκριμένα ένας αξιοσημείωτος αριθμός μαθητών αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες σχετικές με τη σχολική μάθηση, οι οποίες οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση. Οι δυσκολίες αυτές που είναι εμφανείς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά και δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά. Οι Fletcher και συνεργάτες (2007) αναφέρονται στους παράγοντες που σχετίζονται και επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και εν τέλει τη μάθηση όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με μαθησιακές δυσκολίες, ομαδοποιώντας τους παράγοντες αυτούς στους νευροβιολογικούς, τους καθαρά γνωστικούς, τους συμπεριφορικούς, τους ψυχοκοινωνικούς καθώς και τους περιβαλλοντικούς (Fletcher, et al., 2007). Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που γίνονται εμφανείς μέσω των σημαντικών δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση του λόγου. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με



δυσχέρειες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, στην επιχειρηματολογία ή τις μαθησιακές δεξιότητες. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, και μπορεί να παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Βλάχος, 2010). Τα προβλήματα στην αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά, στην κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να υπάρχουν παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν αποτελούν αυτόνομα κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ως συνέπειες άλλων συνθηκών αναπηρίας ή άλλων εξωγενών παραγόντων, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν συνιστούν το αποτέλεσμα τέτοιων συνθηκών ή επιρροών (NJCLD, 1994).

Η επιτροπή National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) τη δεκαετία του 1980, χρησιμοποίησε τον όρο “learning disability” για να δείξει τη διαφορά ανάμεσα στην εμφανή ικανότητα ενός παιδιού να μαθαίνει και το επίπεδο της απόδοσής του. Συγκεκριμένα, όρισε τον όρο “learning disability” ως εξής: «Μια ετερογενής ομάδα διαταραχών που παρουσιάζεται με σημαντικές δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, στον συλλογισμό και στις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να προκύπτει ως επακόλουθο άλλων αναπηριών (π.χ. αισθητηριακή αναπηρία, νοητική αναπηρία, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή) ή περιβαλλοντικών παραγόντων (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενετικοί παράγοντες) δεν αποτελεί το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών.» (Hammil, 1990).

Όσο αφορά την Δυσλεξία αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες δυσκολίες μάθησης και χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην ανάγνωση, κατανόηση και ορθογραφημένη γραφή (Δράκος, 1999· Καρπαθίου, 2008· Μάρκου, 1998· Στασινός, 2009· Snowling, 2000· Snowling & Stackhouse, 2006). Η φύση της αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τους ερευνητές, και αυτό γιατί ο πληθυσμός της χαρακτηρίζεται από μεγάλη ανομοιογένεια. Η σχολική ζωή ενός ατόμου

με δυσλεξία, χαρακτηρίζεται πολλές φορές από αποτυχίες, οι οποίες μπορεί να το αποθαρρύνουν με αποτέλεσμα την σχολική παραίτηση (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Παρόλο που η παραπάνω πορεία δεν αποτελεί κανόνα, καθώς υπάρχουν ανά τον κόσμο, πολλά παραδείγματα ατόμων με δυσλεξία, τα οποία έχουν επιτύχει στον ακαδημαϊκό τομέα και άλλα τα οποία κατάφεραν να προοδεύσουν στους χώρους εργασίας τους. Η Μαθησιακή αυτή Δυσκολία πρωτοανακαλύφθηκε στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα από ειδικούς της ιατρικής επιστήμης (Πόρποδας 1992). Παλαιότερα χρησιμοποιούσαν διαφορετικές λέξεις για να χαρακτηρίσουν την έννοια της Δυσλεξίας, που μέχρι και σήμερα δεν έχει διασαφηνιστεί ακόμη, παρά την μακροχρόνια έρευνα πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες (Stanovitz, 1996). Λέξεις και όροι οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς είναι ο όρος λεξική τύφλωση ή αναγνωστική τύφλωση, ή δυσγραφία, ή στρεφουσμβολία, ή αλεξία (Στασινός 2003). Παρόλο αυτή την μακρόχρονη μελέτη που αναφέρθηκε παραπάνω, ο όρος Δυσλεξία άρχισε να γίνεται ευρέως γνωστός τα τελευταία χρόνια. Δεκαετίες πριν η κατανόηση του όρου αλλά και των συμπτωμάτων δεν αποτελούσε καθολική γνώμη, με αποτέλεσμα παιδιά τα οποία παρουσίαζαν συμπτώματα δυσλεξίας να χαρακτηρίζονται ως νοητικά υστερημένα, ανίκανα και χαζά (Frank & Livingston, 2011). Είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι δεν επικρατεί αυτή η κατάσταση σήμερα, καθώς πλέον οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για το συγκεκριμένο θέμα και σε πολλές περιπτώσεις ξέρουν πώς να το αντιμετωπίζουν.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό των ειδικών αναγκών διεθνώς. Για τη σχολική χρονιά 2015-2016 υπήρχε αύξηση 0,8% στις ατομικές περιπτώσεις μαθητών που παραπέμφθηκαν στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Λόγω της οικονομικής κρίσης τα προβλήματα που οι οικογένειες και επομένως τα παιδιά αντιμετωπίζουν έχουν αυξηθεί και έχουν γίνει πιο πολύπλοκα και δύσκολα στον χειρισμό. Σύμφωνα με τα στατιστικά δεδομένα που διατηρεί η ΥΕΨ, και κατά την υπο επισκόπηση χρονιά, ποσοστό 49,6% των παιδιών που παραπέμφθηκαν αντιμετώπισαν μαθησιακές δυσκολίες (γενικής φύσης ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ένα πολυδιάστατο όρο καθώς εμφανίζονται με μεγάλη ετερογένεια και δημιουργούν προβλήματα σε

τομείς όπως η ανάγνωση, η γραφή, ο συλλογισμός, αλλά και οι μαθηματικές ικανότητες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ο όρος αυτός δεν είναι μια πρόσφατη ανακάλυψη, αλλά απασχόλησε την επιστημονική κοινότητα και τον προηγούμενο αιώνα, κάνοντας την εμφάνισή του το 1963 με τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk σε ένα συνέδριο επαγγελματιών ειδικής αγωγής και γονέων με παιδιά που είχαν προβλήματα μάθησης. «Πρόσφατα χρησιμοποίησα τον όρο “Μαθησιακές Δυσκολίες” για να περιγράψω μία ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στην γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και στις δεξιότητες τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Μια άλλη Διαταραχή που συναντάμε πολύ συχνά αλλά διαφέρει όσο αφορά τον βαθμό λειτουργικότητας αυτής της διαταραχής. Είναι ο Αυτισμός, άλλοτε λειτουργικός άλλοτε μη λειτουργικός. Ο ψυχίατρος Eugen Bleuler το 1911 εισήγαγε τον όρο «αυτισμός» για να αναφερθεί στην βασική διαταραχή του περιορισμού των σχέσεων με τον κοινωνικό περίγυρο, στη σχιζοφρένεια, (και αυτός ο όρος επινοήθηκε από το Bleuler), όπου το άτομο αποστρέφεται τους άλλους και περιορίζεται στον εαυτό του. (Απώλεια επαφής με την ‘πραγματικότητα’, αδιαφορία για έξω κόσμο, μοναχικότητα).

Οι αρχικές αναφορές για ομάδες παιδιών με περίεργες συμπεριφορές εμφανίζονται το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Έπρεπε να προηγηθούν οι πολιτισμικές αλλαγές του 18<sup>ου</sup>, 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα που ξεκίνησαν τις διαδικασίες αναγνώρισης της αξίας και του δικαιώματος κάθε ύπαρξης. Από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και μετά αρχίζει να αναπτύσσεται μια αντίληψη για τις δυσκολίες στη μάθηση. Η ψυχολογία και η ψυχιατρική εστιάζουν στην ανάπτυξη των παιδιών. Η προσοχή κάποιων μελετητών και κλινικών στράφηκε σε παιδιά με σοβαρές ελλείψεις ή δυσκολίες. Ο Leo Kanner (1943) στη Βαλτιμόρη των ΗΠΑ και Hans Asperger (1944) στη Βιέννη της Αυστρίας αναφέρονται με τον όρο «αυτισμός» ανεξάρτητα στις περιγραφές τους των ομάδων παιδιών που παρατήρησαν (χωρίς να ξέρει ο ένας για την δουλειά του άλλου) : «Περίεργα» παιδιά ανίκανα να δημιουργήσουν σχέσεις με άλλους, που φαίνονται να είναι έτσι εκ γενετής, σε αντίθεση με την σχιζοφρένεια του Bleuler.

Ο Asperger περιέγραψε με τον όρο «αυτιστική ψυχοπάθεια της παιδικής ηλικίας» μια ομάδα παιδιών και εφήβων με έλλειψη κοινωνικής κατανόησης, που, ενώ μιλούσαν, δυσκολεύονταν να συνομιλήσουν, με έντονο και περιορισμένο ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο θέμα. Επίσης συμπεριέλαβε στην «αυτιστική ψυχοπάθεια» από περιπτώσεις στα όρια του φυσιολογικού έως αυτές με σοβαρές εγκεφαλικές βλάβες αλλά οι περιγραφές του αφορούσαν μάλλον την προσωπικότητα των παιδιών παρά κάποιας ψυχικής ασθένειας.

Από την άλλη, το σύνδρομο του Kanner περιγράφει ένα άτομο με αυτιστική μοναχικότητα, επιθυμία για ομοιομορφία και νησίδες δεξιοτήτων, ενώ το σύνδρομο του Asperger χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις γενικά ευφών και γλωσσικά ικανών ατόμων με άτυπη όμως κοινωνικοποίηση.

Τα σύνδρομα Kanner και Asperger είναι υποομάδες στο φάσμα ανωμαλιών που δυσκολεύουν την κοινωνική αλληλοεπίδραση και επικοινωνία, που σχετίζονται με οποιοδήποτε επίπεδο νοημοσύνης και συχνά με αναπτυξιακά, μαθησιακά, ή και ιατρικά προβλήματα.

Επομένως με την πληθώρα όλων αυτών των περιπτώσεων που συναντάμε σε ένα Δημοτικό σχολείο και όλα αυτά τα σύνδρομα κάποια λειτουργικά κάποια όχι και τόσο λειτουργικά υπάρχει η πολυπλοκότητα των περιπτώσεων. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει το προσωπικό του σχολείου για τις συγκεκριμένες περιπτώσεις και για την διάγνωση του παιδιού ώστε να υπάρχει η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του παιδιού και η ενημέρωση των συμμαθητών. Με αυτό τον τρόπο της σωστής ενημέρωσης να υπάρξει η αποδοχή της διαφορετικότητας.

## 2.2 Σχολική διαχείριση της αναπηρίας

Δίνοντας έμφαση στα παιδιά με αναπηρίες, στις 20 Νοεμβρίου 1989 υπογράφηκε η Σύμβαση για τα δικαιώματα των παιδιών. Στην Σύμβαση, η οποία τέθηκε σε εφαρμογή στις 2 Σεπτεμβρίου του 1990, υπογραμμίζεται η ανάγκη, τα παιδιά αυτά να απολαμβάνουν όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και όλες τις ατομικές ελευθερίες ισότιμα με τα υπόλοιπα, υπενθυμίζοντας τις υποχρεώσεις που έχουν αναληφθεί βάση της Σύμβασης από τα

Συμβαλλόμενα Κράτη. Στο άρθρο 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπως έχει επικυρωθεί από 193 χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα (02/12/1992) αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι η εκπαίδευση όλων των παιδιών πρέπει να αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, με σκοπό την βέλτιστη ανάπτυξη τόσο των χαρισμάτων τους, όσο και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων τους. Ταυτόχρονα επισημαίνεται η ανάγκη προετοιμασίας των παιδιών αυτών σε μια ελεύθερη κοινωνία, με πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανεκτικότητας, ισότητας και φιλίας (United Nations Child Rights, 1989). Στο ίδιο μήκος κύματος και το European Disability Forum αναφέρει πως τα παιδιά με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να συμπεριληφθούν πλήρως σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής δραστηριότητας, χωρίς να αποκλείονται από την συμμετοχή στις αποφάσεις που αφορούν την ζωή τους. Ως εκ τούτου, τα παιδιά με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να πηγαίνουν στα ίδια σχολεία και να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους, λαμβάνοντας την ίδια πρόσβαση στην γνώση, χωρίς να περιθωριοποιούνται σε ιδρύματα (European Disability Forum - Child with Disabilities, 2016). Τέλος, στο άρθρο 31της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού: 1. Αναγνωρίζεται το δικαίωμα συμμετοχής τους σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, με την ισότιμη ενασχόληση σε ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες κατάλληλες για την ηλικία τους και 2. Προάγεται το δικαίωμα συμμετοχής τους σε καλλιτεχνικές, πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες (United Nations Child Rights, 1989).

Είναι πολύ σημαντικό όταν παιδιά ξεκινούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει η διάγνωσή τους για να γνωρίζουν την ιδιαιτερότητα αυτών των μαθητών και να δράσει το σχολείο άμεσα στο να παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη σε αυτά τα παιδιά. Εδώ τίθεται ένα πολύ σοβαρό ζήτημα το οποίο θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία από την παρούσα έρευνα η οποία μέσω την βιοματική εμπειρία των παιδιών με αναπηρίες που θα μας απαντήσουν στις ερωτήσεις της συνέντευξης θα βγουν τα αποτελέσματα. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί λόγω του ότι έχουν πολλούς μαθητές στην τάξη για να διαχειριστούν δεν δίνουν ιδιαίτερη

σημασία στα παιδιά με αναπηρίες που πιθανόν να χρειάζονται κάποια διαμορφωμένη ύλη ή διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό.

Από την άλλη οι συμμαθητές των παιδιών λόγω του μικρού της ηλικίας τους μπορεί κάποιες φορές αυτή η διαφορετικότητα των παιδιών να γίνει ο λόγος που θα δεχτούν κάποια ίσως αρνητική στάση των συμμαθητών τους και κάποια κακή κριτική. Αυτό έχει αντίκτυπο στην ψυχολογική κατάρρευση και πολλές φορές και την άρνηση των παιδιών με αναπηρίες να πάνε σχολείο έπειτα από κάποιο «χαρακτηριστικό» που μπορεί να κουβαλούν πάνω τους.

Επομένως είναι πολύ σημαντικό από την μεριά του σχολείου να υπάρχει κατανόηση και συνεργασία με το καλά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, η σωστή και πολύπλευρη ενημέρωση για την αναπηρία και για τα παιδιά που έχουν κάποια είδους αναπηρία.

### 2.3 Ψυχολογικές επιπτώσεις της αναπηρίας

Η αναπηρία όταν δεν αντιμετωπίζεται με ισότητα και με ευγένεια δημιουργεί στίγμα και μη αποδοχή που προκαλεί ψυχική αναστάτωση στο άτομο. Οι ψυχολογικές επιπτώσεις της αναπηρίας είναι πολλές και δημιουργούν μακροχρόνια τραύματα στην ψυχή, στην καθημερινότητα και στις ανθρώπινες σχέσεις. Κάποιες ψυχολογικές επιπτώσεις μπορεί να συντροφεύουν το άτομο με κάποια είδους αναπηρία σε όλη του την ζωή και να δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει την επίκριση και το βάρος της «αναπηρίας».

Η κατάσταση της αναπηρίας αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο επηρεάζει τόσο τη σωματική όσο και τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση και ισορροπία ενός ατόμου. Όταν μάλιστα η αναπηρία, ανεξαρτήτου μορφής είναι αυτή, αφορά κάτι επίκτητο το οποίο δε συνοδεύει το άτομο από το ξεκίνημα της ζωής του, ή ακόμα και από τα πρώτα χρόνια αυτής, οι ψυχολογικές δυσκολίες αυξάνονται. Το άτομο με την αναπηρία αλλά και το στενό οικογενειακό του περιβάλλον καλείται να περάσει από διάφορα στάδια προκειμένου να φτάσει στον πολυπόθητο τελικό στόχο που δεν είναι κανένας άλλος από την αποδοχή της αναπηρίας (Connyers, 1992, Davidhizar, 1997). Υπάρχουν πολλές μελέτες που έχουν διεξαχθεί ώστε να ελεγχθεί αν υπάρχει

μια συγκεκριμένη ακολουθία των ψυχολογικών και συναισθηματικών αυτών σταδίων προκειμένου να οδηγηθεί το άτομο με την επίκτητη αναπηρία στην αποδοχή της. Πόσο μάλλον όταν κάνουμε λόγο για παιδιά μικρής ηλικίας που ακόμα δεν μπορούν να αντιληφθούν την έννοια της αναπηρίας, να την αναγνωρίσουν και να την διαχειριστούν. Αυτός είναι ο λόγος της ύπαρξης και δημιουργίας ποικίλων σταδίων και μοντέλων που περιγράφουν τις ψυχολογικές αντιδράσεις του ατόμου σε ένα δυσάρεστο γεγονός.

Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα είναι αυτό της Kubler-Ross (1969), η οποία διατύπωσε πως ένα άτομο βιώνει μια απώλεια περνώντας από διάφορα στάδια. Στο πρώτο στάδιο ενεργοποιείται ένας αμυντικός μηχανισμός του ατόμου, αυτός της άρνησης στο να αποδεχτεί την πραγματικότητα. Έπειτα, το άτομο νιώθει θυμό τόσο με τον ίδιο του τον εαυτό όσο και με το περιβάλλον γύρω του και με τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν. Στην συνέχεια, η διαπραγμάτευση λαμβάνει χώρα και το άτομο προσπαθεί να δώσει μιας μορφής εξήγηση στο τι ακριβώς του συνέβη και για ποιον λόγο. Συχνά στο στάδιο αυτό το άτομο αναζητά τις απαντήσεις σύμφωνα με τις θρησκευτικές του αντιλήψεις κάτι που λαμβάνει χώρα σε ηλικίες μεγαλύτερες. Το τέταρτο στάδιο συνδέεται άμεσα με τα αρνητικά συναισθήματα της λύπης, της μελαγχολίας, του φόβου και της αβεβαιότητας, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην κατάθλιψη. Το πέμπτο και τελικό στάδιο, έχει να κάνει με την αποδοχή της πραγματικότητας και εμφανίζεται όταν το άτομο έχει συμφιλιωθεί πια με το γεγονός της αναπηρίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ακολουθία των σταδίων δεν είναι πάντα η ίδια.

Οι Shuchter and Zisook (1993), παρουσίασαν επίσης μοντέλο τριών σταδίων σύμφωνα με το οποίο το άτομο αρχικά βιώνει σοκ, στη συνέχεια περνάει στο στάδιο του βαρύ θρήνου και έπειτα έρχεται το τελικό στάδιο της αποκατάστασης.

Τέλος, ο Parkers (1986), υποστήριξε την διαδοχικότητα των σταδίων του αρχικού μωδιάσματος, της αναζήτησης, της απόγνωσης και τέλος της αναδιοργάνωσης. Το μοντέλο της Ellis (1989), επιδιώκει την απεικόνιση του ψυχολογικού αντίκτυπου στη ζωή των γονέων, ενός αρνητικού γεγονότος που αφορά το παιδί τους, καθώς επίσης και του τρόπου διαχείρισης-

αντιμετώπισης του. Το αρνητικό αυτό γεγονός μπορεί να είναι οποιαδήποτε ασθένεια ή αναπηρία (εκ γενετής ή επίκτητη).

Σύμφωνα λοιπόν με το εν λόγω μοντέλο, οι γονείς με την εμφάνιση της αναπηρίας του παιδιού τους αρχίζουν να βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα συμπεριλαμβανομένου του πόνου, ο οποίος συνδέεται με την απομάκρυνση της εικόνας του «ιδανικού» και «τέλειου» παιδιού που κάθε γονιός έχει σχηματισμένη στο μυαλό του.

Γίνεται αντιληπτό ότι η αναπηρία ενός παιδιού δεν έχει μόνο ψυχολογικές επιπτώσεις στον ίδιο τον μαθητή αλλά και στους γονείς του και στην υπόλοιπη οικογένεια. Το συναίσθημα της διαφορετικότητας επισκιάζει όλα τα μέλη της οικογένειας και οι ψυχολογικές επιπτώσεις είναι πλέον οικογενειακό πρόβλημα παρά ατομικό.

#### 2.4 Εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες στην Κύπρο

Όσο αφορά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες στην Κύπρο, μέχρι και τη δεκαετία του 90 ο νόμος που ήταν σε ισχύ ήταν ο Περί Ειδικής Εκπαιδύσεως Νόμος του 1979 ο οποίος προνοούσε εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία (βλ. Βουλή των Αντιπροσώπων, 1979). Ο νόμος του 1979 στη φιλοσοφία του ήταν διαχωριστικός και καθιστούσε τα ειδικά σχολεία ως τους πιο κατάλληλους χώρους για την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες (Phtiaka, 2008). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο τα παιδιά με αναπηρίες κατηγοριοποιούνταν σε «δυσπροσάρμοστα», «εκπαιδευτικώς καθυστερούντα», «ασκήσιμα» και «σωματικώς ανάπηρα», ενώ παράλληλα δεν προνοούσε καμιάν πρόσβαση των γονέων σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους (Damianidou & Phtiaka, 2013). Στη συνέχεια ο νόμος του 1979 αντικαταστάθηκε από τον Περί Αγωγής και Εκπαίδευσης Παιδιών Ειδικές Ανάγκες Νόμο του 1999, ο οποίος έδινε για πρώτη φορά το δικαίωμα στα παιδιά με αναπηρίες να φοιτούν και να εντάσσονται στα γενικά σχολεία της γειτονιάς τους (βλ. Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999, 2001α, 2001β, 2001γ, 2013, 2014). Οι σχετικοί με τον νόμο κανονισμοί εγκρίθηκαν τον Μάιο του 2001 και από τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους η νομοθεσία εφαρμόζεται επισήμως μέχρι και



σήμερα. Για να κατηγοριοποιηθεί ένα παιδί ως «παιδί με ειδικές ανάγκες», θα πρέπει αρχικώς να παραπεμφθεί και ακολούθως να αξιολογηθεί από την Επαρχιακή Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΕΕΑΕ), η οποία απαρτίζεται μόνο από ειδικούς ( Βουλή των Αντιπροσώπων, 1999). Σύμφωνα με τον νόμο του 1999 ο οποίος καλύπτει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να φοιτήσουν σε «τάξη συνηθισμένου σχολείου» εφοδιασμένου με τις κατάλληλες υποδομές, σε «ειδική μονάδα συνηθισμένου σχολείου» ή σε «σχολείο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης» ανάλογα με την απόφαση της ΕΕΕΑΕ (Βουλή των Αντιπροσώπων, 2001γ). Όμως, όπως υποστηρίζουν οι Symeonidou και Phtiaka (2009), αν και ο νόμος νομιμοποιεί την ένταξη ως τον «κανόνα» και την εκπαίδευση σε ειδικό σχολείο σε «εξαιρετικές περιπτώσεις», η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ακόμη παραμένει διαχωριστική στη φύση της, είτε αυτή παρέχεται σε ειδικό είτε σε γενικό σχολείο. Για παράδειγμα η ένταξη σε ορισμένες περιπτώσεις περιλαμβάνει αποχώρηση από τη γενική τάξη με σκοπό τη λήψη εξατομικευμένης υποστήριξης είτε σε ειδικές μονάδες ή σε ειδικές τάξεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες γενικά δεν ακολουθεί τις καθημερινές πρακτικές της γενικής τάξης, αλλά μάλλον αναπαράγει το σύστημα ειδικής εκπαίδευσης εντός του γενικού σχολείου. Δηλαδή, παρ'όλη την ενταξιακή του φιλοσοφία και ρητορική, ο νόμος του 1999 φαίνεται να εμπεριέχει ακόμη διαχωριστικές πρακτικές καθώς επίσης και στοιχεία που παραπέμπουν έντονα στην προσέγγιση της «ατομικής παθολογίας» (“individual pathology”) και του «ελλείμματος» (“deficit perspective”) όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρίες (Liasidou, 2011). Συνάμα, οι ήδη υπάρχουσες πολιτικές και πρακτικές που εφαρμόζονται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες, έχουν δεχτεί σημαντική κριτική από ντόπιους ακαδημαϊκούς του χώρου των Επιστημών Αγωγής. Για παράδειγμα έχει επισημανθεί ότι ο τρόπος λειτουργίας των ειδικών μονάδων στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να δημιουργήσει προβληματικές καταστάσεις και να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα περιθωριοποίησης των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία της Κύπρου (Angelides & Michailidou, 2007). Παρομοίως, η Liasidou (2008), αναφερόμενη στην υπάρχουσα κατάσταση υποδεικνύει πως η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία της Κύπρου είναι

περισσότερο «γεωγραφική» παρά ουσιαστική, εκφράζοντας παράλληλα τις ανησυχίες της για την αύξηση των ειδικών μονάδων καθώς επίσης και την υπερβολική έμφαση στο ιατρικό μοντέλο αντίληψης της αναπηρίας το οποίο φαίνεται να επικρατεί. Παρόμοιες ανησυχίες και κριτική όσο αφορά τις πρακτικές συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρίες στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα εκφράστηκαν και από τους Angelides κ.α. (2004): Ενώ ο νόμος αναφέρεται στη συμπερίληψη, η πρακτική των ειδικών δασκάλων, όπως αυτή ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, είναι να αποσύρουν τα παιδιά από τις τάξεις τους και να τους διδάσκουν σε μια ξεχωριστή τάξη, ενισχύοντας έτσι την περιθωριοποίησή τους. Φυσικά, η πρακτική αυτή ως ένα επίπεδο είναι πιο «συμπεριληπτική» από τις προηγούμενες πρακτικές που υπήρχαν, όπου τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν γίνονταν δεκτά στα γενικά σχολεία και φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία.

Συμπερασματικά, όπως προκύπτει από τις πιο πάνω κριτικές, ο εκπαιδευτικός νόμος του 1999 φαίνεται να επιβάλλει και να αναπαράγει ακόμη διαχωριστικές πρακτικές εντός του πλαισίου του γενικού σχολείου, παρά την ενταξιακή φιλοσοφία και ρητορική η οποία τον χαρακτηρίζει.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

### 3.1 Οικογένεια

Η οικογένεια θεωρείται πρωταρχικός παράγοντας επιρροής στην ζωή ενός παιδιού σε σύγκριση με τους υπόλοιπους σημαντικούς άλλους. Είναι ο πιο ισχυρός δεσμός ο οποίος μπορεί να πλάσει την ψυχολογία του παιδιού και να τον δημιουργήσει σε μια υγιή προσωπικότητα και σε έναν κοινωνικό άνθρωπο έτοιμο να συναναστραφεί με την επόμενη τροχιά κοινωνικοποίησης των σημαντικών άλλων. Συγκεκριμένα, οι γονείς των παιδιών με αναπηρία βιώνουν τραυματικά την ανατροφή του παιδιού τους καθ'όλη τη διάρκεια των αναπτυξιακών σταδίων, μετά τη διάγνωση, στην αναμονή της ανταπόκρισης σε κάποια φαρμακευτική αγωγή και κατά τη διάρκεια της επιβεβλημένης, πολλές φορές, νοσηλείας του παιδιού (Fareo, 2015). Τα πιο συχνά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρία εντοπίζονται σε οικονομικό επίπεδο σε ψυχολογικό επίπεδο και σε επίπεδο γνώσεων (Cantwell-Barti, 2009). Η φροντίδα ενός ατόμου με αναπηρία, πέρα από οικονομικά δυσβάσταχτη, καθώς απαιτεί τη διάθεση μεγάλων χρηματικών ποσών, αναδεικνύεται και εξουθενωτική, καθώς επιφέρει σημαντικό συναισθηματικό φορτίο. Μια εξίσου σημαντική πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι γονείς αφορά την άγνοια ή την έλλειψη συγκεκριμένων γνώσεων σχετικά με τη φύση των δυσκολιών του παιδιού, την αιτία, τον αντίκτυπο και την πρόγνωση της αναπηρίας (Fareo, 2015).

Σημαντικό ρόλο παίζει και η κοινωνική στήριξη από άτομα εκτός της οικογένειας. Οι γονείς θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να υποστηριχθούν προκειμένου να θέσουν φιλόδοξους αλλά ρεαλιστικούς στόχους με βάση τις ικανότητες του παιδιού (Arellano & Peralta, 2013), ώστε να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικότητα τα προβλήματα της ανατροφής των παιδιών τους με νοητική αναπηρία. Οι κοινωνικές σχέσεις της οικογένειας διαφοροποιούνται συχνά σε σχέση με τις ανάγκες του παιδιού, η επαγγελματική καριέρα των γονέων επηρεάζεται σημαντικά και η κοινωνική περιθωριοποίηση ή και έλλειψη ικανοποιητικών κοινωνικών παροχών κάνουν την αντιμετώπιση του προβλήματος ακόμα πιο δυσβάσταχτη (Chang & McConkey, 2008, Chou, Wang, Chang & Fu, 2014).

Στην Ελλάδα και αντίστοιχα στην Κύπρο ένα μεγάλο ποσοστό άγχους που βιώνουν οι γονείς, σύμφωνα με τις Αλευριάδου και Γκιαούρη (2009), προέρχεται από την έλλειψη συστημάτων ψυχοκοινωνικής υποστήριξης (προγράμματα πρόωμης παρέμβασης, ενημέρωση, συμβουλευτική, κέντρα διημέρευσης, μονάδες ημιαυτόνομης διαβίωσης, ισχυρές ομάδες/σύλλογοι γονέων κ.ά.). Η ανάγκη των γονέων για υποστήριξη και εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή από τους ειδικούς και έχουν δημιουργηθεί διάφορα μοντέλα παρέμβασης για να τους ενισχύσουν, τα οποία στοχεύουν κυρίως στην ψυχοσυναισθηματική εκπαίδευση και την καθημερινή συμπεριφορά (Γκιαούρη, Αντωνίου & Αλευριάδου, 2021• Machalicek, Lang, & Raulston, 2015).

Οι συνομήλικοι αποτελούν μια σημαντική πηγή ανατροφοδότησης για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Συγχρόνως, οι ομάδες των συνομηλίκων συμβάλλουν στο να μειωθεί η ανασφάλεια που νιώθει ένα παιδί όταν απομακρύνεται από το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο τόσο στην κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη όσο και σε αναπτυξιακές συμπεριφορές που υιοθετούν τα παιδιά (Parker & Asher, 1987 ; Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2006).

Η οικογένεια αποτελεί τον σημαντικότερο φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Οι σημαντικοί άλλοι παίζουν τον κυρίαρχο ρόλο στην διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των μικρών παιδιών. Το άτομο μέσα σε αυτήν μαθαίνει τον ρόλο του ενώ προϋπόθεση για την ομαλή ανάπτυξη του χαρακτήρα είναι η σταθερή συνοχή της και οι καθαρά προσδιορισμένοι ρόλοι (Μαργαρίτη, 2008).

### 3.2 Φίλοι εντός και εκτός σχολείου

Επόμενη και άκρως σημαντική ομάδα για την διαμόρφωση του παιδιού με αναπηρίες που εντάσσεται στους σημαντικούς άλλους είναι οι φίλοι. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναπτύσσονται και οι πρώτες φιλίες, οι οποίες έχουν ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός ατόμου (Dunn, 1999). Τα παιδιά επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με εκείνα τα άτομα που

μοιράζονται όμοια ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά. Μέσα από αυτή τη σχέση βιώνουν κοινές εμπειρίες, προσπαθούν να πετύχουν την αυτονομία τους από την οικογένεια και εκδηλώνουν μια αμοιβαία υποστήριξη, χαρακτηριστικά που ενισχύουν την αυτοαξία τους. Πλέον το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στο τι μπορούν να κάνουν καλά σε σύγκριση με τους άλλους, γεγονός που σηματοδοτεί μια αναπτυξιακή αλλαγή (Λεονταρή, 1996). Επομένως είναι πάρα πολύ σημαντικό το να έχει ο μαθητής με αναπηρίες μια πλούσια κοινωνική ζωή, γιατί αυτό είναι ένα έναυσμα στην προσωπικότητά του και στην αισιοδοξία του. Τα κοινά ενδιαφέροντα που έχουν μεταξύ τους οι ομάδες των ανηλίκων τους φέρνουν πιο κοντά συναισθηματικά και τους κάνουν να νιώθουν πως ανήκουν σε μια ομάδα. Όπου η συγκεκριμένη ομάδα τον αποδέχεται τον μαθητή με αναπηρίες όπως είναι, στηριζόμενοι σε μια σανίδα σωτηρίας όπου τους υποστηρίζει έχοντας μια κοινή πορεία με κοινές απόψεις και συμπεριφορές. Είναι πολύ σημαντικό το να έχει φίλους ο μαθητής με αναπηρίες, γιατί του ενδυναμώνεται η προσωπικότητα και η αυτοεικόνα του. Διότι αν αρέσει στους άλλους θα αποδεχθεί όλο και πιο γρήγορα ο ίδιος τον εαυτό του και την όποια αναπηρία που έχει.

Συγχρόνως αντιλαμβάνονται ως προσωπικό τους επίτευγμα την αποδοχή από τον κοινωνικό τους περίγυρο αφού τα παιδιά είναι ικανά να κάνουν ουσιαστικές και αξιόπιστες κρίσεις για την αξία τους ως άτομα από αυτήν ακόμη την ηλικία (Μακρή-Μπότσαρη, 2001:24). Οι συνομήλικοι αποτελούν μια σημαντική πηγή ανατροφοδότησης για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Συγχρόνως, οι ομάδες των συνομηλίκων συμβάλουν στο να μειωθεί η ανασφάλεια που νιώθει ένα παιδί όταν απομακρύνεται από το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο τόσο στην κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη όσο και σε αναπτυξιακές συμπεριφορές που υιοθετούν τα παιδιά (Parker & Asher, 1987 ; Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2006).

Επομένως θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στις φιλικές σχέσεις των μαθητών με κάποια είδους αναπηρία και όσο αφορά τις συναναστροφές τους με τους συνομήλικους, επειδή υγιείς σχέσεις και δυνατές φιλίες ενδυναμώνουν τον μαθητή, ο οποίος λόγω ηλικίας είναι ασταθής ψυχολογικά

και νιώθει ανασφαλής για τον εαυτό του και τις αδυναμίες που κουβαλάει προσπαθώντας να τις μετατρέψει σε δυνατότητες.

### 3.3 Εκπαιδευτικοί

Οι Εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντικοί στις ζωές των μαθητών, καθώς περνούν με τους μαθητές τους το μισό της καθημερινότητάς τους. Οι μαθητές βλέπουν στα μάτια των εκπαιδευτικών έναν δεύτερο γονέα και μια αγκαλιά που θα τους χρειαστεί για τις δύσκολες στιγμές μέσα στην ημέρα τους. Πόσο μάλλον η αποδοχή από αυτά τα πρόσωπα θα τους κάνει δυνατούς συναισθηματικά και έτοιμους να αντιμετωπίσουν κάθε εμπόδιο που θα συναντήσουν στο δρόμο, έχοντας πάντα την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Για αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει η στήριξη και η κατανόηση των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με αναπηρίες, ώστε να ενδυναμωθεί η προσωπικότητά τους και να νιώσουν το στήριγμα του εκπαιδευτικού ως προστασία για ανάδειξη των δυνατοτήτων τους. Όταν οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από χαμηλές συγκρούσεις και υψηλό βαθμό προσέγγισης και υποστήριξης, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή ευτυχία, την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη, τη σχολική ικανοποίηση, την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους (Babalís, Trilianos, Stavrou, Koutouvela, Tsoi, & Alexopoulos, 2012• Elias, 2006). Αν και επωφελούνται όλοι οι μαθητές, ειδικότερα για τους μαθητές «σε κίνδυνο» αυξάνονται οι πιθανότητες, καθώς η ύπαρξη ενός ισχυρού δεσμού μπορεί να αποτρέψει την εμφάνιση μελλοντικών δυσλειτουργικών συμπεριφορών και να μειώσει τον κίνδυνο θυματοποίησης τους (Baker, 2006• Elledge, Elledge, Newgent, & Cavell 2015).

Επιπρόσθετα, οι θετικές σχέσεις επηρεάζουν και την επαγγελματική και προσωπική ευημερία και των εκπαιδευτικών, καθώς τους προφυλάσσουν από το εργασιακό άγχος και την εξουθένωση. Κατόπιν εξαιτίας της αλληλεπίδρασης, η βελτιωμένη συμπεριφορά των παιδιών ενισχύει περαιτέρω τον εκπαιδευτικό να συνεχίσει να αλληλεπιδρά θετικά με τους

μαθητές του (Μπαμπάλης, Μυωνάκου-Κεκέ, & Τσώλη, 2016• Sutherland, & Oswald, 2005).

Όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο, τον ρόλο των σημαντικών άλλων που είχαν οι γονείς, αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι. Είναι αυτοί πλέον που κατευθύνουν, συμβουλεύουν και διαμορφώνουν την προσωπικότητα των μικρών μαθητών/τριων χωρίς αναπηρία απέναντι στην διαφορετικότητα (Sherrill, 2004). Η σωστή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς θα δημιουργήσει και το κλίμα της αποδοχής, το κλίμα της ενδυνάμωσης των αδυναμιών των παιδιών και την ανοιχτή αγκαλιά και το αίσθημα ασφάλειας που θα νιώσουν στα πρόσωπα των εκπαιδευτικών.

Η στάση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αλλά πρωτίστως οι προσδοκίες και οι πεποιθήσεις που έχει για τους μαθητές του, μπορούν να διαμορφώσουν την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του (Μπρούζος, 2004). Ιδιαίτερος εάν η υποστήριξη ή η φροντίδα από τους γονείς είναι ανεπαρκής, ακόμη περισσότερο μεγαλώνει η ανάγκη δημιουργίας μιας διαπροσωπικής σχέσης εμπιστοσύνης, ειλικρινούς επικοινωνίας και αμοιβαιότητας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Ο δάσκαλος, ασκώντας τον παιδαγωγικό του ρόλο, είναι συμπαραστάτης σε κάθε πτυχή της μαθητικής ζωής ενός παιδιού. Η ενισχυτική συμπεριφορά του, αλλά ακόμη και οι παρατηρήσεις ή τα σχόλια του, όταν έχουν συχνότητα, χαρακτηριστικό απαραίτητο για να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός ως σημαντικός άλλος, βοηθάει στην εδραίωση μιας ζεστής και ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα σε αυτόν και τους μαθητές του (Weare & Gray, 2000).

Σκοπός των εκπαιδευτικών χρειάζεται να είναι η σχολική επιτυχία όλων των μαθητών μέσα σε ένα κλίμα ευχάριστο και δημιουργικό, ώστε να δημιουργηθούν βιώματα επιτυχίας τόσο για τους μαθητές όσο και για τον εκπαιδευτικό. Πέρα από τις προσδοκίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, το ίδιο το σχολικό κλίμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από ένα ευχάριστο και ζεστό περιβάλλον, μπορεί να καθορίσει την επιτυχία στις επιδόσεις των παιδιών (Βασιλούδης, 2014). Πόσο μάλλον όταν σε μια τάξη βρίσκεται ένας ή και περισσότεροι μαθητές με κάποια είδους αναπηρία, πρέπει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει το κλίμα αποδοχής και κατανόησης και να

μπορέσει να σπάσει τα τείχη της απόρριψης αν υπάρχουν μεταξύ των μαθητών. Να νιώσει ο μαθητής με αναπηρία ότι έχει έναν εκπαιδευτικό δίπλα του προστάτη και υποστηρικτή που τον καταλαβαίνει και τον νοιάζεται. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τις ανάγκες του μαθητή και να τις μεταφέρει στους υπόλοιπους συμμαθητές της τάξης.

### 3.4 Φροντιστές εντός και εκτός σχολείου

Οι φροντιστές του σχολείου είναι το προσωπικό αυτό το οποίο έχει άμεσα επαφή με τα παιδιά με αναπηρίες. Μπορεί αυτό το προσωπικό να είναι οι Ειδικοί Παιδαγωγοί που απασχολούν αυτοί την μερίδα των μαθητών στα Τμήματα Ένταξης ή ως Εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης. Επίσης ο Κοινωνικός Λειτουργός ή ο Σχολικός Ψυχολόγος που θα έχει την προγραμματισμένη συνάντηση με τους μαθητές με αναπηρίες θεωρούνται φροντιστές των μαθητών αυτών. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι θα πρέπει οι φροντιστές των μαθητών με αναπηρίες να είναι για τους μαθητές το στήριγμα τους σε ψυχολογικό και σε μαθησιακό επίπεδο. Οι μαθητές με αναπηρίες έχουν ανάγκη από την αίσθηση ασφάλειας, ανύψωση της αυτοπεποίθησης και κατανόηση των αναγκών από τους φροντιστές τους.

Οι BlueBanning κ.ά. (2004) ορίζουν τις συνεργασίες στην ειδική εκπαίδευση ως τις αμοιβαίες και υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ επαγγελματιών και γονέων που έχουν ως στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών και των οικογενειών τους, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την αίσθηση επάρκειας από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, τη δέσμευση, την ισότητα, τη θετική επικοινωνία, τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη. Παρομοίως, οι Turnbull κ.ά. (2006) προτείνουν ότι οι επιτυχημένοι συνεταιρισμοί στην ειδική εκπαίδευση πρέπει να χαρακτηρίζονται από την επικοινωνία, την επαγγελματική επάρκεια, τη δέσμευση, τον σεβασμό, την ισότητα, την υπεράσπιση και την εμπιστοσύνη. Δηλαδή, οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ γονέων και επαγγελματιών φαίνεται να βρίσκονται και να αποτελούν το επίκεντρο ενός υγιούς συνεταιρισμού μεταξύ των δύο πλευρών (Dinnebeil κ.ά., 1996, 2000).



Η Kotzamporoulou (2015) επισημαίνει ότι για να λειτουργεί καλά μια κοινωνία χρειάζεται κάθε οικογένεια να είναι σταθερή και να λειτουργεί καλά. Η απαραίτητη υποστήριξη από τους επαγγελματίες υγείας και την κοινωνία θα επέτρεπε στους γονείς και στα άλλα μέλη της οικογένειας να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και όχι μόνο τις ανάγκες του παιδιού με αναπηρία. Η υποστήριξη θα προσέφερε συναισθηματική βοήθεια στους γονείς, μειώνοντας το ψυχολογικό βάρος και το άγχος που συνοδεύει την οικογένεια σε μια τόσο απαιτητική κατάσταση. Οι Κουζονά και Sikorová (2014) κατέδειξαν ότι η ανεπαρκής επαγγελματική υποστήριξη που παρέχεται στους γονείς των παιδιών με αναπηρίες μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους. Η πηγή άγχους στους γονείς ενός παιδιού με αναπηρία είναι η έλλειψη χρόνου και ελευθερίας ως αποτέλεσμα της χρονοβόρας, σωματικά και συναισθηματικά απαιτητικής φροντίδας ενός παιδιού. Επομένως θα πρέπει οι φροντιστές των οικογενειών που έχουν παιδιά με αναπηρίες να λειτουργούν υποστηρικτικά, καθοδηγητικά και με άκρως εχεμύθεια και ειλικρίνεια. Η σωστή συμπεριφορά και αντιμετώπιση από την μεριά των φροντιστών προς τις οικογένειες με κάποιο μέλος με αναπηρία και άμεσα προς τα ίδια τα παιδιά με αναπηρίες οδηγεί σε μια πολύ καλή και υγιή ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες και την ενδυνάμωση των οικογενειών τους. Οι φροντιστές έχουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο ως προς το παιδί με αναπηρία αλλά και ως προς την διαχείριση της οικογένειας του παιδιού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΕΠΙΡΡΟΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

### 4.1 Θετική επιρροή των κοινωνικών σχέσεων

Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (2000), οι εκτιμήσεις που έχουν οι συμμαθητές για το άτομο, καθορίζουν την κοινωνική του αυτοαντίληψη και διαμορφώνουν την αυτοεκτίμησή του. Μια θετική εικόνα που σχηματίζουν οι συμμαθητές για τον μαθητή με αναπηρία μπορεί να δώσει στον μαθητή αυτόν μια περαιτέρω αισιοδοξία και θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στις κοινωνικές σχέσεις του. Η θετική επιρροή μια υγιούς κοινωνικής σχέσης μπορεί να εξοπλίσει τον μαθητή με αναπηρία με αυτοπεποίθηση και με ευημερία έχοντας θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Πολυχρονοπούλου (2010) : « Η επαφή και η συνεργασία μεταξύ παιδιών με και χωρίς αναπηρίες βοηθάει όλα τα παιδιά να αναπτύξουν μια πιο υγιή αντίληψη και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση». Όταν τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης συναναστρέφονται με παιδιά με αναπηρία έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να μάθουν πράγματα για την αναπηρία αυτή. Αυτό οδηγεί στο να μειωθεί ο φόβος της προκατάληψης απέναντι στις αναπηρίες. Το ερώτημα είναι πόσο πολύ επηρεάζουν θετικά οι κοινωνικές σχέσεις; Η επιρροή των κοινωνικών σχέσεων στην ζωή ενός ατόμου με αναπηρίες είναι σημαντική, πόσο μάλλον όταν αναφερόμαστε σε έναν μαθητή Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από μόνη της η αναπηρία σε μια μικρή ηλικία είναι μη διαχειρίσιμη. Αυτό μας δείχνει ότι οι φιλικές και ασφαλείς κοινωνικές σχέσεις από τον περίγυρο του παιδιού με αναπηρία τον οδηγούν σε μια ήρεμη καθημερινότητα και να πλησιάσει πιο κοντά στην αποδοχή της αναπηρίας του. Ο Sullivan (1953) υπήρξε από τους πρώτους μελετητές της φιλίας στα αναπτυσσόμενα άτομα (παιδιά και εφήβους) και διατύπωσε την άποψη της «αναγκαιότητας της φιλίας» για τη φυσιολογική ανάπτυξη, τονίζοντας ότι χωρίς φιλικές σχέσεις οι πιθανότητες για επιτυχημένη ανάπτυξη ενός παιδιού συρρικνώνονται. Ο Sullivan υποστήριξε ότι μέσω της αλληλεπίδρασης με τους φίλους τα παιδιά αποκτούν ένα ρεπερτόριο αποτελεσματικών κοινωνικών συμπεριφορών, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους και μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να υπάρξει βελτίωση προβληματικών συμπεριφορών, επομένως οι φιλικές σχέσεις έχουν

και θεραπευτική αξία. Οι Pellegrini και Blatchford (2000) μελέτησαν τη σημασία που έχουν οι φιλικές σχέσεις των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου και συνόψισαν τα ευρήματά τους στις εξής γενικές κατηγορίες: 1) Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων: Οι δεξιότητες συνεργασίας και αλληλοβοήθειας που προαναφέρθηκαν ασφαλώς βοηθούν τα παιδιά στην καθημερινότητα του σχολείου. 2) Πηγή πληροφοριών: Τονίζεται η σημασία της φιλίας για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Οι έρευνες δείχνουν ότι όταν οι φίλοι συνεργάζονται (π.χ. όταν τοποθετούνται στην ίδια ομάδα για εργασία στο σχολείο) κατανοούν και μαθαίνουν ευκολότερα κάνοντας τους δημιουργικούς. 3) Συναισθηματική υποστήριξη: Οι φίλοι είναι πηγή συναισθηματικής υποστήριξης σε περιόδους ή καταστάσεις που προκαλούν άγχος. Οι φίλοι βοηθούνται, ώστε να υπερπηδήσουν μαζί τις σχολικές δυσκολίες και να αντιμετωπίσουν το μαθησιακό στρες. 4) Προσαρμογή στο σχολείο : Οι φιλικές σχέσεις βοηθούν τα παιδιά στην κοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή στο σχολείο, κυρίως όταν υπάρχουν σημαντικές αλλαγές (αλλαγή σχολικού πλαισίου, μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο). 5) Μελλοντικές σχέσεις : Οι φιλικές σχέσεις των παιδιών προσφέρουν τις βάσεις και λειτουργούν ως πρότυπο για μελλοντικές σχέσεις. Τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδικών φιλικών σχέσεων μεταφέρονται στις ετερόφυλες σχέσεις στα επόμενα αναπτυξιακά στάδια (εφηβεία, ενήλικη ζωή).

Είναι πολύ σημαντικό να νιώσει ότι τον αποδέχονται και έχει υγιείς κοινωνικές σχέσεις γεγονός που θα τον βοηθήσει στην ομαλή ένταξη του στα διάφορα κοινωνικά στρώματα που πάλλεται η ζωή του με την ιδιαίτερη προσωπικότητά του και την αναπηρία του.

#### 4.2 Αρνητική επιρροή των κοινωνικών σχέσεων

Από την άλλη η αρνητική επιρροή των κοινωνικών σχέσεων μπορεί να δώσει στο παιδί με αναπηρία χαμηλή αυτοπεποίθηση και απομόνωση από τους γύρω του. Μια κακή και αρνητική εμπειρία κοινωνικών σχέσεων μπορεί να οδηγήσει το παιδί με αναπηρία σε μια ψυχολογική κατάρρευση και στην αποκλίνουσα συμπεριφορά αναλόγως την διαχείριση του συγκεκριμένου

μαθητή. Μια κακή και σκληρή αντιμετώπιση από συνομήλικους σε παιδιά με αναπηρίες μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα που αφορούν την μη ομαλή διαχείριση των κοινωνικών τους σχέσεων και την διαμόρφωση της υγιούς προσωπικότητάς τους. Είναι πολύ σημαντικό να δοθεί βαρύτητα στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με αναπηρία και να ελεγχθεί κατά πόσο αυτές έχουν χαρακτήρα αρνητικό ή θετικό.

Μια αρνητική κοινωνική σχέση μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση του παιδιού με αναπηρία και στην δυσκολία να εμπιστευτεί τον κοινωνικό του περίγυρο. Τα ερευνητικά αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν τη σημασία της φιλίας και των επιρροών από τον κοινωνικό περίγυρο για τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι μελετητές έχουν εστιάσει τις έρευνές τους και στις πιθανές αρνητικές συνέπειες των φιλικών σχέσεων. Υποστηρίζεται ότι ορισμένες φιλικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με τον κοινωνικό περίγυρο ενδέχεται να προσφέρουν λιγιστά ευεργετικά αποτελέσματα στους μετέχοντες ή και να έχουν αρνητική επίδραση.

Τα παιδιά που προσδιορίζουν τους εαυτούς τους ως απορριπτέα από τα βασικά πρόσωπα φροντίδας συγκριτικά με τους συνομηλικούς τους, μπορεί να παρουσιάζουν νοητική υστέρηση και άλλους είδους αναπηρίες και κακή σχολική επίδοση. Ακόμη, αυτά τα παιδιά, φαίνεται ότι συναντούν δυσκολίες στο να δημιουργήσουν ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλικούς τους, παράγοντας που ζημιώνει περαιτέρω την αυτοεκτίμησή τους (Campo & Rohner, 1992), ενώ οι διαταραχές διαγωγής και η παραβατικότητα, αποτελούν επιμέρους ψυχολογικά προβλήματα (Giotsa & Touloumakos, 2014). Τόσο τα προβλήματα συμπεριφοράς όσο και οι δυσκολίες στη σύναψη σχέσεων, οφείλονται στην επαναλαμβανόμενη απόρριψη που βίωσαν τα παιδιά από τους γονείς τους (Tsaousis, Giovazolias & Mascha, 2012). Τα παιδιά με κάποια είδους αναπηρία νιώθουν την ανάγκη για αποδοχή του κοινωνικού τους περιγυρο, γιατί με αυτόν τον τρόπο αισθάνονται ότι ανήκουν κάπου έτσι ακριβώς όπως είναι. Δηλαδή με την διαφορετικότητά τους και την μοναδικότητά τους αυτή.

#### 4.3 Η δύναμη της κοινωνικής επιρροής στην ζωή ενός παιδιού με αναπηρία

Πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι, η επιτυχής προσαρμογή στο σχολείο είναι ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα της ατομικής ανάπτυξης του παιδιού (Cicchetti, 1990). Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αρχίζουν να λειτουργούν όλο και περισσότερο σε πλαίσια που εκτείνονται πέρα από το σπίτι και την οικογένεια. Επομένως, το σχολικό περιβάλλον είναι το κύριο εξωοικογενειακό πλαίσιο, στο οποίο λειτουργούν τα παιδιά, ξεκινώντας στην πρώιμη παιδική ηλικία, η οποία εκτείνεται μέχρι την εφηβεία (Minuchin & Shapiro, 1985).

Όταν η ανάγκη των ατόμων για θετική απόκριση – αποδοχή δε ικανοποιείται από τους σημαντικούς άλλους, τότε τα παιδιά έχουν την τάση να αναπτύσσουν συγκεκριμένες ψυχολογικές δυσκολίες (Dwairy, 2010), οι οποίες μπορεί να ποικίλουν από γνωστικές και κοινωνικό-συναισθηματικές δυσκολίες, έως ψυχιατρικές διαταραχές, στις περιπτώσεις όπου σημειώνεται σοβαρής μορφής γονεϊκή απόρριψη (Khaleque & Rohner, 2002). Εύκολα λοιπόν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στην γενικότερη ψυχοσύνθεση των παιδιών εξαλείφοντας από τη μία τα ατομικιστικά στοιχεία που πιθανόν ενυπάρχουν στο μαθητικό πλαίσιο και αναπτύσσοντας από την άλλη το αίσθημα του «ανήκειν» στη καθημερινή τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Βασιλικού, 2010). Όπως άλλωστε υποστηρίζει η Αναγνωστοπούλου (2005), ένας υγιής και ουσιαστικός δεσμός μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας με κύριο άξονα τη βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης του κάθε ένα χωριστά. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο παραπάνω σκοπός, όπως αναφέρει ο Manke (1997), θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η συνολική συνδρομή και συνεισφορά από όλους, σε καθημερινή βάση, ούτως ώστε να επιτευχθεί στο μέγιστο η επιτυχής διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα σε ένα κλίμα θετικότητας και ομαλότητας.

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον και ακόμα από τις μικρές τάξεις του δημοτικού αναπτύσσονται και οι πρώτες φιλίες, οι οποίες έχουν ιδιαίτερη

σημασία στη διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός ατόμου (Dunn, J. 1999). Τα παιδιά επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με εκείνα τα άτομα που μοιράζονται όμοια ενδιαφέροντα και χαρακτηριστικά. Μέσα από αυτή τη σχέση βιώνουν κοινές εμπειρίες, προσπαθούν να πετύχουν την αυτονομία τους από την οικογένεια και εκδηλώνουν μια αμοιβαία υποστήριξη, χαρακτηριστικά που ενισχύουν την αυτοαξία τους. Πλέον το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στο τι μπορούν να κάνουν καλά σε σύγκριση με τους άλλους, γεγονός που σηματοδοτεί μια αναπτυξιακή αλλαγή (Λεονταρή, 1996). Συγχρόνως αντιλαμβάνονται ως προσωπικό τους επίτευγμα την αποδοχή από τον κοινωνικό τους περίγυρο, αφού τα παιδιά είναι ικανά να κάνουν ουσιαστικές και αξιόπιστες κρίσεις για την αξία τους ως άτομα από αυτήν ακόμη την ηλικία (Μακρή-Μπότσαρη, 2001:24).

Επομένως η κοινωνική επιρροή είναι τόσο δυνατή σε αυτές τις ηλικίες όπου το παιδί ακόμα διαμορφώνει την προσωπικότητά του και την πλάθει πάνω στις απόψεις των άλλων για αυτόν. Είναι πολύ σημαντικές οι πρώτες ανθρώπινες κοινωνικές σχέσεις για να μπορέσει ο μαθητής με αναπηρία να αποδεχτεί την αναπηρία του εφόσον την έχουν αποδειχθεί οι άλλοι. Οι υγιείς κοινωνικές σχέσεις και το αίσθημα αποδοχής που μπορεί να νιώσει ο μαθητής από τον κοινωνικό του περίγυρο μπορεί να τον διαμορφώσει σε μια υγιή προσωπικότητα κατέχοντας την ασπίδα της αισιοδοξίας που θα τον κάνει να διακατέχεται από ψυχική σταθερότητα.

## Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 5.1 Σκοπός – στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν οι εμπειρίες στην σχολική ζωή των παιδιών που έχουν διάφορες αναπηρίες. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί η σχολική εμπειρία των μαθητών με κάποια είδους αναπηρία για να ληφθούν τα κατάλληλα προστατευτικά μέτρα για την αποφυγή της αρνητικής σχολικής εμπειρίας του μαθητή με αναπηρία σε Δημοτικά Σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Μέσω των συνεντεύξεων από τους μαθητές και τις μαθήτριες με κάποια είδους αναπηρία μαθαίνουμε για τα προσωπικά του βιώματα στο σχολείο και για τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και τους φροντιστές τους. Μια καλή σχολική εμπειρία προκαλεί ψυχική ενδυνάμωση στα παιδιά και δημιουργία κινήτρων. Ενώ μια αρνητική σχολική εμπειρία προκαλεί ανασφάλεια και αρνητισμό προς κάθε σχολική μονάδα συνάμα και αποξένωση.

Είναι λίγες οι έρευνες που να εξετάζουν την προσωπική σκοπιά των ανάπηρων μαθητών, μέσω των βιωμάτων τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Λόγω του ότι τα ερευνητικά δεδομένα είναι ελλιπή και καθιστά αναγκαία και πρωτότυπη έρευνα να ερευνηθεί η βιοματική εμπειρία των παιδιών με αναπηρίες. Επομένως η παρούσα έρευνα είναι εκεί για να μας αποδείξει τις βιοματικές εμπειρίες παιδιών που είχαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να μας αναφέρουν για αυτή την εμπειρία τους.

Σύμφωνα και με την μελέτη των Bayram, Corlu, Aydin, Ortaçtepe, & Alapala «An exploratory study of visually impaired students' perceptions of inclusive mathematics education», έχοντας ως αφετηρία την νομοθετική πρόβλεψη στην Τουρκία για την συμπερίληψη, επιχείρησε να εξερευνήσει τις εμπειρίες μαθητών με οπτική αναπηρία για τις προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν κατά την συμμετοχή τους σε συμπεριληπτικά τμήματα Λυκείου. Όπως και στην παρούσα έρευνα έγινε συνεντεύξεις στο δείγμα της έρευνας και τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά και στην έρευνα των Bayram, Corlu, Aydin, Ortaçtepe, & Alapala «An exploratory study of visually impaired students' perceptions of inclusive mathematics education» δεν είχαν καλή μαθησιακή στήριξη με όλα τα απαραίτητα εκπαιδευτικά μέσα και καλή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς.

## 5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζει η παρούσα μελέτη. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής :

- A. Πόσο υποστηρικτικό ήταν το σχολικό περιβάλλον των μαθητών με αναπηρία;
  - B. Πόσο σημαντική είναι η κοινωνική επιρροή στη ζωή των μαθητών με κάποια είδους αναπηρία;
  - Γ. Οι σημαντικοί άλλοι συνέβαλλαν στην δημιουργία μιας υγιούς σχολικής εμπειρίας;
  - Δ. Οι μαθητές με αναπηρία νιώθουν έντονα την διαφορετικότητα και την μη αποδοχή από τους άλλους στα πλαίσια του σχολείου;
  - E. Μια δυσάρεστη σχολική εμπειρία μπορεί να αλλάξει την εικόνα που έχουν για το σχολείο;
- ΣΤ. Ποιοι από το πεδίο των «σημαντικών άλλων» έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην Προσχολική εμπειρία των ανάπηρων μαθητών;

Η απάντηση στα πιο πάνω ερωτήματα θα δοθεί μέσα από τις συνεντεύξεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες που εκπροσωπούν το δείγμα της παρούσας έρευνας.

## 5.3 Αναγκαιότητα – Χρησιμότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική, για να μας δείξει πόσο πολύ επηρεάζονται οι μαθητές με αναπηρίες στο ψυχολογικό κομμάτι και στην δημιουργία των αρνητικών συναισθημάτων που πιθανόν να τους προκαλέσει μια αρνητική σχολική εμπειρία. Τις περισσότερες φορές δεν γίνονται



αντιληπτές οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία από το σχολικό περίγυρο και από το εκπαιδευτικό προσωπικό και με αυτόν τον τρόπο υπάρχει δυσκολία στην εύρεση λύσεων. Είναι χρήσιμη η παρούσα έρευνα για να εντοπίσουμε τις δυσλειτουργίες ενός Δημοτικού Σχολείου με βάση των εμπειριών των μαθητών με κάποια είδους αναπηρία και να δούμε τι θα πρέπει να αλλάξει μέσα σε αυτό το πλαίσιο. Μπορεί το πλαίσιο να αφορά την σχέση με τους σημαντικούς άλλους, την αυτογνωσία του μαθητή με αναπηρία ή και κάποιο αρνητικό περιστατικό που οδήγησε στην ψυχολογική κατάρρευση και απομόνωση από τις μονάδες του σχολείου αλλά και από τους σημαντικούς άλλους.

Για αυτό το δείγμα της παρούσας μελέτης είναι μαθητές οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει και το έκτο έτος του Δημοτικού Σχολείου αλλά και μαθητές που βρίσκονται στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου. Θεωρούμενη ότι αυτή η ομάδα μαθητών είναι πιο έτοιμη να απαντήσει ερχόμενη αντιμέτωπη με την αλήθεια και την εμπειρία της.

#### 5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την διεξαγωγή της έρευνας η ερευνήτρια μέσω των ημι-δομημένων συνεντεύξεων στηρίχτηκε σε καταγεγραμμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου προκειμένου οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις απαντήσεις τους. Υπήρχε μεγάλη ευελιξία ως προς τη σειρά που διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις, το επιπρόσθετο περιεχόμενο που προέκυψε κατά τη διάρκεια της συζήτησης αλλά και την «περικοπή» ερωτήσεων που ενδεχομένως έγιναν ανάλογα με την περίπτωση του ερωτώμενου (Ιωσηφίδης, 2019). Η συγκεκριμένη μορφολογία επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τρόπους συμπεριφοράς, συναισθηματικές καταστάσεις, τα πιστεύω, τις αξίες και αντιλήψεις του κάθε συνεντευξιζόμενου ενδομύχως. Θα δοθεί η δυνατότητα να γίνει περαιτέρω ανάλυση ορισμένων σημαντικών και λεπτών θεμάτων που αφορούν την ένταξή του στην Προσχολική εμπειρία του. Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα όπως και οι ποιοτικές μεθοδολογικές έρευνες αποσκοπούν στην ανάδειξη ποιοτικών, μη μετρήσιμων και μη

ποσοτικοποιήσιμων διαστάσεων που αφορούν βαθύτερα νοήματα των υποκειμένων και κοινωνικά φαινόμενα.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν συνολικά δεκαπέντε (15) και χωρίστηκαν στις εξής υποενότητες:

A. Εμπειρία στην Προσχολική ηλικία

B. Κοινωνικοποίηση και διαπροσωπικές σχέσεις

Γ. Αυτογνωσία

Δ. Άσχημα περιστατικά / Παρουσίαση δυσκολιών στην προσχολική ζωή

**A. Εμπειρία στην Προσχολική ηλικία ( 1 έως 4 ερώτηση)**

1. Πώς θα περιέγραφες την εμπειρία σου στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού;
2. Θυμάσαι τον εαυτό σου να είναι κοινωνικός;
3. Σε επηρέαζε πως σε έβλεπαν οι άλλοι (οικογένεια, δάσκαλοι, φίλοι);
4. Είχες την κατάλληλη στήριξη του σχολείου για την καλύτερη ομαλή σου ένταξη στο μαθησιακό και κοινωνικό πλαίσιο;

**B. Κοινωνικοποίηση και διαπροσωπικές σχέσεις ( 5 έως 8 ερώτηση)**

5. Πώς θα περιέγραφες τον εαυτό σου όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις;
6. Σε ποια τάξη θυμάσαι να είχες μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και από ποιους παράγοντες επηρεάστηκε αυτή;
7. Πόσο σημαντικό για εσένα είναι να φοιτάς σε ένα δεκτικό σχολικό περιβάλλον και γιατί;
8. Ποιους θεωρείς σημαντικούς για εσένα που σε βοήθησαν στην προσωπική και εκπαιδευτική σου διαμόρφωση; (εντός και εκτός σχολείου)

### **Γ. Αυτογνωσία ( 9 έως 13 ερώτηση)**

9. Προσπάθησες να αλλάξεις την αρνητική γνώμη κάποιου που είχε για εσένα;
10. Πόσο σημαντικό είναι για εσένα η αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον;
11. Τα διαλείμματα πώς σου άρεσε να περνάς τον χρόνο σου;
12. Είχες την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση από τους συμμαθητές σου; Πώς θα περιέγραφες τις σχέσεις σου με αυτούς;
13. Είχες την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου; Πώς θα περιέγραφες τις σχέσεις σου με το εκπαιδευτικό προσωπικό;

### **Δ. Άσχημα περιστατικά / Παρουσίαση δυσκολιών στην προσχολική ζωή (14 και 15 ερώτηση)**

14. Ποιο αρνητικό περιστατικό από τη σχολική σου ζωή θυμάσαι έντονα μέχρι και σήμερα;
15. Χαρακτήρισέ μου με μια φράση την σχολική σου εμπειρία στο δημοτικό.

Η χρήση των συνεντεύξεων γίνεται για την εκβάθυνση στην αναζήτηση των αντιλήψεων, των εμπειριών, των συναισθημάτων και των αρνητικών περιστάσεων που έζησαν στην σχολική τους εμπειρία.

Η συνέντευξη διεξάγεται σε ατομικό επίπεδο δηλαδή λαμβάνει μέρος, ο ερευνητής και ο συνεντευξιζόμενος χωρίς την παρουσία τρίτων. Η συνέντευξη διεξάγεται σε μια ευχάριστη αίθουσα που μπορεί ο κάθε μαθητής και μαθήτρια να νιώσει άνετος και ότι δεν θα ενοχλήσει κάποιος ή ότι ίσως τον ακούσουν κάποιοι. Θα πρέπει η εμπιστοσύνη και η βλεμματική επαφή να είναι τα κύρια σημεία της συνέντευξης.

Με την αξιοποίηση των συνεντεύξεων επιτεύχθηκε η σε βάθος διερεύνηση απόψεων και αντιλήψεων των ατόμων που συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία (Γαλάνης, 2017). Τα σημαντικά ζητήματα, όπως είναι τα συναισθήματα, τα κίνητρα και σε γενικότερο πλαίσιο η εκδήλωση της συμπεριφοράς τους απέναντι στα βιώματα της εκπαιδευτικής τους πορείας στο γενικό σχολείο ενόσω βρίσκονταν σε νεαρή ηλικία, μπορούν να απαντηθούν περισσότερο στοχευμένα και αξιόπιστα με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας, παρά με τη μέθοδο της ποσοτικής προσέγγισης.

Μια συνέντευξη τις περισσότερες φορές έχει διάρκεια από είκοσι λεπτά έως και μια ώρα. Επισημαίνεται ότι ο ερευνητής πρέπει να είναι διαθέσιμος να ακούει προσεκτικά τους συμμετέχοντες χωρίς να τους διακόπτει ή να χρησιμοποιεί εκφράσεις που κάνουν τους ομιλητές να νιώσουν περίεργα και άβολα. Τέλος, ο ερευνητής οφείλει να ευχαριστεί τους συμμετέχοντες (Γαλάνης, 2018).

### 5.5 Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα ήταν δώδεκα (12) παιδιά, μαθητές Γυμνασίου και μαθητές που μόλις είχαν αποφοιτήσει από την ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Οι ηλικίες των παιδιών κυμαίνονταν από δέκα έως δεκαπέντε (10-15) ετών. Στο δείγμα των δώδεκα (12) παιδιών, τα αγόρια ήταν επτά (7) και τα κορίτσια πέντε (5). Τα συγκεκριμένα παιδιά είχαν μαθησιακά προβλήματα και κάποια από αυτά είχαν και ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας), ενώ ένα από τα παιδιά έχει διαγνωστεί με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας. Όλα τα παιδιά από το δείγμα δέχονται τροποποιήσεις και διευκολύνσεις άτυπες εντός και εκτός σχολείου και έχουν διάγνωση κάποιας Μαθησιακής Δυσκολίας, είτε έχουν διαγνωστεί με κάποιο σύνδρομο. Για παράδειγμα δυο (2) παιδιά από το δείγμα βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ο ένας εκ των οποίων έχει και ΔΕΠΥ. Τα δυο (2) αυτά παιδιά λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή σε καθημερινή βάση. Η επιλογή των μαθητών έγινε καθώς μελετήθηκε το ιστορικό των παιδιών που θα πήγαιναν στην κατασκήνωση για να γινόταν η

εξακρίβωση ποιο από τα παιδιά πληρούσε τα κριτήρια για την παρούσα έρευνα.

#### 5.6 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων έγινε μέσω της ανάλυσης ηχογραφημένου υλικού από δώδεκα ημι-δομημένες συνεντεύξεις οι οποίες διεξήχθησαν σε ατομικό επίπεδο. Οι μαθητές αυτοί συμμετείχαν σε ένα κατασκηνωτικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στις Δύμες από τον Δήμο Στροβόλου στην Λευκωσία της Κύπρου. Όλα τα παιδιά διέμεναν στη Λευκωσία εκτός από μια μαθήτρια που έμενε στην Λάρνακα. Τα περισσότερα παιδιά φοιτούσαν σε σχολεία της Λευκωσίας εκτός από την προαναφερθείσα μαθήτρια που φοιτούσε σε σχολείο της Λάρνακας. Καθένας από τους 12 μαθητές είχε κάποια είδους αναπηρία. Συγκεκριμένα το δείγμα διαμορφώθηκε με 5 μαθήτριες και 7 μαθητές. Οι ηλικίες τους ξεκινούσαν από τα δέκα (10) έως και τα δεκαπέντε (15) ετών. Αρχικά έγινε ενημέρωση των συμμετεχόντων και λήφθηκε η άδεια των γονέων για την συμμετοχή τους στην έρευνα. Η διαδικασία των συνεντεύξεων είχε την βάση της στα πλαίσια της κατασκηνωτικής περιόδου όπου η ερευνήτρια πήγε τους καλοκαιρινούς μήνες για να υλοποιήσει την έρευνά της. Η ερευνήτρια ηχογραφούσε τις συνεντεύξεις και κρατούσε σημειώσεις, αφού πρώτα επιβεβαίωσε την άδεια των ηχογραφήσεων από τους συμμετέχοντες της έρευνας και τους γονείς τους. Οι ερωτήσεις όπου ήταν χωρισμένες ανά κατηγορία, γινόντουσαν από την ίδια την ερευνήτρια και κάθε φορά αναλόγως την δυσκολία στο εξελιγμένο λεξιλόγιο προσαρμοζόταν η ερώτηση διαφορετικά για την καλύτερη κατανόηση των παιδιών. Απλοποιώντας τις ερωτήσεις η ερευνήτρια προσπαθούσε να διευκολύνει τους μαθητές ώστε να κατανοήσουν την ερώτηση και να απαντήσουν έτσι ώστε να μπορεί να γίνει αξιόπιστη η έρευνα. Η κάθε συνέντευξη κρατούσε είκοσι πέντε (25) έως σαράντα (40) λεπτά που ήταν ο μεγαλύτερος χρόνος (προέκυψαν μόνο δυο (2) συνεντεύξεις να διήρκεσαν τόσο). Ο μεγαλύτερος χρόνος κάποιες φορές οφειλόταν στο γεγονός ότι ήταν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και πολλές φορές η ερευνήτρια άφηνε τον συνεντευξιαζόμενο να εκφραστεί και να μιλήσει για τα βιώματά του που μπορεί να πήγαιναν οι σκέψεις διαδοχικά η μια με την άλλη.

Εφόσον οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους θα είναι ανώνυμη και οικειοθελής υπήρχε και η ενημέρωση για ποιους λόγους γίνεται η έρευνα για να γνωρίσουν πού θα εξυπηρετούσαν οι απαντήσεις τους. Η ερευνήτρια ήθελε να είναι απόλυτα ειλικρινής απέναντι στα παιδιά του δείγματος. Η διαδικασία γινόταν σε γραφείο αποπνέοντας την εμπιστοσύνη στο πρόσωπο της ερευνήτριας και χωρίς να γίνεται αντιληπτό από τα υπόλοιπα παιδιά ποιο παιδί συμμετέχει στην έρευνα και για ποιο λόγο. Το προσωπικό απόρρητο ήταν αρχή αυτής της διαδικασίας των συνεντεύξεων.

### 5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η συνέντευξη έγινε σε χώρο καλά διαμορφωμένο για την εμπιστευτικότητα και την άνεση των παιδιών ώστε να μπορέσουν να απαντήσουν ανοιχτά για τις εμπειρίες στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια προσκλήθηκε να πάει στον χώρο όπου βρίσκονταν κατασκήνωση τα παιδιά και να κάνει εκεί τις συνεντεύξεις παίρνοντας άδεια από τους γονείς των παιδιών ήταν καλή στιγμή όπου δεν είχαν την πίεση του σχολείου και μπορούσαν να αναλύσουν όλη τους την εμπειρία καθώς είχε φτάσει και η σχολική χρονιά στο τέλος της. Η ερευνήτρια όντας και ομαδάρχισσα κάποιας ομάδας στην συγκεκριμένη κατασκήνωση βοήθησε αρκετά ώστε τα παιδιά να απαντήσουν τις ερωτήσεις σε ένα γνώριμο πρόσωπο όπου δεν ήταν τελείως άγνωστο σε αυτά. Αυτό θα έδινε μια άνεση στις συνεντεύξεις μεταξύ των παιδιών και της ερευνήτριας. Οι περιορισμοί που θα μπορούσαν να προκύψουν στην έρευνα είναι ότι λόγω των περίπλοκων και των πιο εξελιγμένων λέξεων των ερωτημάτων τα περισσότερα παιδιά θα μπορούσαν να δυσκολευτούν μη μπορώντας να κατανοήσουν κάποια ερώτηση. Η ερευνήτρια απλοποιούσε τις ερωτήσεις για να μπορέσουν να γίνονται κατανοητές στους μαθητές της έρευνας. Πολλές φορές λόγω άγχους οι μαθητές απαντούσαν μονολεκτικά κάποιες ερωτήσεις ή έλεγαν λίγα πράγματα και σταματούσαν. Η ερευνήτρια προσπαθούσε να ξεδιπλώσει την σκέψη των παιδιών κάνοντας περαιτέρω ερωτήσεις για το ερώτημα στο οποίο δεν είχαν απαντήσει ολοκληρωμένα οι μαθητές. Παρατηρήθηκε η συνήθεια με το που κάποιος από τους συνεντευξιζόμενους να βγαίνουν από την

αίθουσα της συνέντευξης και να συζητούν με άλλους μαθητές που περίμεναν να απαντήσουν στις ερωτήσεις τις ερευνήτριας και να λένε κάποιες από τις ερωτήσεις σε μαθητές που ήταν ήδη μέσα πριν για την συνέντευξη. Αυτός θα μπορούσε να είναι ένας περιορισμός που να οδηγούσε σε επιρροή των απαντήσεων των μαθητών. Βλέποντας αυτό να γίνεται στους πρώτους συνεντευξιαζόμενους, η ερευνήτρια προσπάθησε να ενημερώσει τους μαθητές ότι με αυτόν τον τρόπο θα δυσκολευόταν στην εύρεση των αποτελεσμάτων. Στην συνέχεια στις επόμενες συνεντεύξεις δεν παρατηρήθηκε κάποια συζήτηση των ερωτήσεων μεταξύ των συνεντευξιαζόμενων.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοσκοπήθηκαν με την άδεια των κηδεμόνων των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα η ερευνήτρια κρατούσε και χειρόγραφες σημειώσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για να γίνει επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, απομαγνητοφωνήθηκαν με προσοχή οι συνεντεύξεις των παιδιών. Οι συμμετέχοντες κωδικοποιήθηκαν ως (μαθητές) M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11 και M12.

### 6.1 Ανάκληση εμπειριών από τους μαθητές όταν φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Συγκεκριμένα το πρώτο σκέλος των ερωτήσεων όπου οι πρώτες 4 ερωτήσεις αφορούσαν στην εμπειρία που προσκόμισαν οι μαθήτριες/ές με αναπηρία στην Προσχολική ηλικία. Η ερευνήτρια θεώρησε σημαντικό να ξεκινούσε από την άποψη που έχουν οι μαθητές από την εμπειρία τους σαν ένα ξεκίνημα το οποίο θα είχε περισσότερο βάθος στις επόμενες ερωτήσεις. Συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση για το πώς θα περιέγραφες την εμπειρία σου στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού τα παιδιά απάντησαν τα παρακάτω :

M1 : « Καλή, η πρώτη δασκάλα δεν ήταν και τόσο καλή, η δεύτερη δασκάλα ήταν καλή και η τρίτη αρκετά καλή. Θα μπορούσα να την πω και δύσκολη εμπειρία ».

M2 : « Δύσκολη, είχα αρκετές απορίες επειδή δεν ήξερα πώς να διαβάζω και έτσι, τα πράγματα που δεν ήξερα ρωτούσα την κυρία ».

M3 : « Ήταν ωραίες, αστείες, γιατί ήμασταν και πιο μικροί και κάναμε και λίγες τρέλες, ήταν εύκολα τα μαθήματα ».

M4 : « Καλή, δυσκολευόμασταν στα μαθήματα επειδή ήμασταν μικροί αλλά ήταν καλά ».

M5 : « Καλή, ωραία, ήταν εύκολη ».

M6 : « Καλή, ήταν λίγο χαρούμενη, ήταν κάποια άτομα που ήξεραν παραπάνω πράγματα στα μαθήματα και με ενοχλούσε αυτό ».

M7 : « Ήταν λίγο δύσκολη, γιατί με κορόιδευαν στην τάξη ».

M8 : « Καλή αλλά είχε και τα κακά της ».



M9 : « Καλή ήταν η εμπειρία μου ».

M10 : « Ωραία, αλλά στην Δευτέρα τάξη δεν ήταν καλά λόγω της δασκάλας από την συμπεριφορά της, αλλά ήταν ταυτόχρονα ευχάριστα επειδή ήρθε στο σχολείο μου ένας φίλος μου ».

M11 : « Εγώ άλλαξα σχολείο στην Δευτέρα τάξη και ήταν δύσκολα λόγω προσαρμογής και να αποχωριστώ τους παλιούς μου συμμαθητές ».

M12 : « Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού οι εμπειρίες ήταν σχετικά καλές ».

Στην δεύτερη και στην τρίτη ερώτηση που επικεντρωνόταν κατά πόσο οι μαθητές ήταν κοινωνικοί και πόσο επηρεαζόντουσαν από το πώς τους έβλεπαν οι σημαντικοί άλλοι, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι παρακάτω:

M1 : « Ναι , γνώρισα εκεί παιδιά στο Δημοτικό και έκανα παρέα με τα παιδιά του σχολείου μου, παρόλο που στο Νηπιαγωγείο ήμουν με την ξαδέρφη μου μόνο φίλες. Δεν με επηρεάζει πως με έβλεπαν οι σημαντικοί άλλοι ».

M2 : « Ναι είμαι αρκετά κοινωνική, από την πρώτη κιόλας μέρα έκανα όλο το σχολείο φίλους. Δεν με επηρέαζε πως θα με έβλεπαν οι άλλοι, είχα δική μου άποψη για τον εαυτό μου ».

M3 : « Ναι παίζαμε όλες οι τάξεις μαζί, ήμουν κοινωνική. Δεν με επηρέαζε αν κάποιος δεν είχε καλή γνώμη για εμένα, αν ήταν φίλη μου, ποιος ο λόγος να κάνω πρόβλημα; Θα απομακρυνόμουν ».

M4 : « Ναι ήμουν πάρα πολύ κοινωνική, είχα πάρα πολλούς φίλους από όλο το σχολείο, είχα και μεγάλους φίλους. Ναι με επηρέαζε πως με έβλεπαν οι άλλοι, απλά αν κάποιος συνομήλικος δεν με θέλει, με επηρεάζει λίγο αλλά το αποδέχομαι ».

M5 : « Στην αρχή είχα μόνο την φίλη μου από το νηπιαγωγείο, αλλά μετά έκανα φίλους. Δεν με επηρέαζαν πως με έβλεπαν οι άλλοι, επειδή ο καθένας έχει την γνώμη του ».

M6 : « Δεν είμαι τόσο κοινωνικός, κάνω δύσκολα φίλους αλλά δεν είναι ότι δεν έχω φίλους. Όχι δεν με επηρεάζει πως με έβλεπαν οι άλλοι, αλλά η οικογένειά μου με ένοιαζε πως με έβλεπε ».

M7 : « Όχι, βασικά ναι προσπαθώ να κάνω φίλους αλλά έχω ένα άγχος κοινωνικοποίησης 60% είμαι κοινωνικός. Με πειράζει αν κάποιος με βλέπει κάπως αρνητικά, προσπαθώ να αλλάξω κάποια αρνητική άποψη για εμένα ».

M8 : « Ναι, είμαι αρκετά κοινωνικός και με το αντίθετο φίλο. Δεν με επηρέαζε επειδή με έβλεπαν σε καλή κατάσταση ».

M9 : « Είμαι αρκετά κλειστός χαρακτήρας και κάνω δύσκολα φίλους. Τους φίλους που έχω τους έχω γνωρίσει μέσω των φίλων μου από το νηπιαγωγείο. Αν είναι αρνητική η άποψη των γύρων μου με επηρεάζει και με θυμώνει ενώ αν είναι θετική με ανεβάζει ».

M10 : « Ναι, ήμουν κοινωνικός κάνω εύκολα φιλίες. Όχι δεν με πειράζει πως με βλέπουν οι άλλοι ».

M11 : « Ναι, παρόλο που άλλαξα σχολείο έκανα γρήγορα φίλους στο νέο μου σχολείο. Όχι τόσο πολύ δεν επηρεαζόμουν από την άποψη των άλλων γιατί με έβλεπαν με θετικό τρόπο ».

M12 : « Είμαι κοινωνικός και κάνω εύκολα φιλίες. Όχι δεν με επηρεάζει το πώς με βλέπουν οι άλλοι ».

Στην τέταρτη ερώτηση για το αν είχαν την κατάλληλη στήριξη του σχολείου για την καλύτερη ομαλή τους ένταξη οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές ήταν οι εξής:

M1 : « Ναι, βοήθησε το σχολείο με διάφορες δραστηριότητες που έκανε για να μας βοηθήσει να ενταχθούμε στο σύνολο ».

M2 : « Ναι, με βοήθησε το σχολείο αρκετά στην ένταξή μου ».

M3 : « Ναι με βοήθησαν κυρίως οι εκπαιδευτικοί της κάθε τάξης του Δημοτικού ».

M4 : « Ναι, με στήριξαν πολλοί δάσκαλοι, επειδή ήμουν από εκείνα τα παιδιά που έκλαιγαν αρκετά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ».

M5 : « Ναι, με στήριξαν αρκετά και κυρίως μια συγκεκριμένη δασκάλα του Δημοτικού ».

M6 : « Ναι με βοήθησαν οι δάσκαλοι να κάνω φίλους και κυρίως οι δάσκαλοι που είχα κάθε χρόνο στο συγκεκριμένη τμήμα που βρισκόμουν ».

M7 : « Το σχολείο με βοήθησε κυρίως στο μαθησιακό κομμάτι πιο πολύ, ενώ στο κομμάτι το κοινωνικό όχι από μόνος μου προσπάθησα να κάνω φίλους και να κοινωνικοποιηθώ ».

M8 : « Ναι με στήριξε το σχολείο λίγο αλλά κυρίως στο μαθησιακό κομμάτι και στο κοινωνικό όχι, έκανα από μόνος μου φίλους ».

M9 : « Μόνο στην έκτη τάξη με στήριξε η εκπαιδευτικός της τάξης για την ένταξη μου μέσα στην ομάδα ».

M10 : « Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού μέχρι και την Τετάρτη τάξη είχα στήριξη και στο μαθησιακό κομμάτι αλλά και στο κοινωνικό από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Η Ε' και η ΣΤ' τάξη του Δημοτικού, ήταν η εκπαιδευτικός η οποία δεν μας στήριζε στο κοινωνικό κομμάτι ».

M11 : « Είχαμε πολύ καλές δασκάλες και μας έμαθαν πολλά πράγματα και μαθησιακά και κοινωνικά ».

M12 : « Ναι με στήριξε το σχολείο στην ένταξη μου αλλά πιο πολύ το ένιωσα κυρίως στην Β' τάξη του Δημοτικού, επειδή η δασκάλα της τάξης προσπάθησε να ενώσει την τάξη ».

6.2 Απόψεις του δείγματος για το εκπαιδευτικό προσωπικό και την στάση τους απέναντι στην ομαλή ένταξή τους

Στο συγκεκριμένο κύκλο ερωτήσεων η ερευνήτρια ήθελε να αποσπάσει απαντήσεις από το μαθητικό δείγμα όπου θα έδειχναν την κοινωνικοποίηση που είχαν αποκτήσει στα πλαίσια του σχολείου και τις διαπροσωπικές σχέσεις που είχαν μεταξύ του προσωπικού του σχολείου αλλά και με τους μαθητές τους.

Συγκεκριμένα στην ερώτηση πως θα περιέγραφες τον εαυτό σου όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις οι απαντήσεις των μαθητών ήταν οι παρακάτω :

M1 : « Είμαι αρκετά ομιλητική αλλά πλησιάζω κυρίως τις κοπέλες που ξέρω. Δεν θα προσεγγίσω κοριτσάκι το οποίο δεν το γνωρίζω ».

M2 : « Είμαι αστεία και έχω χιούμορ και αυτό βοηθάει στην δημιουργία φίλων ».

M3 : « Είμαι κοινωνική και φιλική προς όλους ».

M4 : « Είμαι αρκετά κοινωνική και έχω δημιουργήσει πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές μου ».

M5 : « Είμαι καλή φίλη και μπορεί να με εμπιστευτεί κάποιος ».

M6 : « Είμαι ευχάριστος μέσα σε μια παρέα και αυτό χρειάζεται νομίζω σε μια φίλια ».

M7 : « Στις διαπροσωπικές σχέσεις, είμαι αρκετά ο εαυτός μου και νιώθω καλά. Δεν νιώθω καθόλου μοναξιά ».

M8 : « Μέσα στην παρέα είμαι αυτός ο οποίος θα έχει το χιούμορ και θα κάνει αστεία, αυτό μας φέρνει αρκετά κοντά με τους φίλους μου ».

M9 : « Είμαι αρκετά ανοιχτός χαρακτήρας στους φίλους μου που γνωρίζω αλλά αρκετά κλειστός χαρακτήρας σε αυτούς που δεν γνωρίζω ».

M10 : « Φιλική, κωμική και κοινωνική, ανοιγόμενοι αρκετά και είχαμε δημιουργήσει με τους φίλους μου μια πολύ καλή σχέση ».

M11 : « Είμαι ευχάριστος, ομιλητικός και κοινωνικός. Κάνω παρέα με αρκετά παιδιά του σχολείου μου ».

M12 : « Έκανα αρκετή παρέα με όλα τα παιδιά της τάξης, αλλά κυρίως με τον κολλητό μου, το χιούμορ μου είναι αυτό που ξεκλειδώνει τις σχέσεις με τους φίλους μου ».

Στην ερώτηση για το ποια τάξη θυμούνται πως τους είχε δημιουργήσει την μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και από ποιους παράγοντες επηρεάστηκε αυτή απαντήθηκαν τα εξής :

M1 : « Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ένιωσα στην Γ' τάξη , επειδή η δασκάλα της τάξης ήταν πάρα πολύ καλή ».

M2 : « Στην Δ' τάξη του Δημοτικού ένιωσα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, γιατί και οι φίλοι μου με στήριζαν και με έλεγαν δεν πειράζει θα τα καταφέρεις για πολλά μαθησιακά προβλήματα που είχα ».

M3 : « Στην Ε' τάξη, επειδή μεγάλωσα κιόλας και αν δημιουργούνταν κάποιο πρόβλημα μπορούσα να το αντιμετωπίσω μόνη μου ».

M4 : « Στην Γ' και Δ' τάξη ένιωσα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτό οφειλόταν στις φίλες μου και την οικογένειά μου ».

M5 : « Στην Γ' τάξη, επειδή ένιωσα πιο σίγουρη για τον εαυτό μου επειδή με στήριξε η οικογένειά μου στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής μου ».

M6 : « Στην Γ' τάξη, γιατί πήγαινα και ιδιαίτερα μαθήματα και έγινε πιο καλός στα μαθήματα και αυτό με έκανε να νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου ».

M7 : « Στην Δ' τάξη ένιωσα αυτοπεποίθηση, επειδή ένιωσα σιγουριά με την εξωτερική μου εμφάνιση επειδή είχα φτιάξει τα μαλλιά μου με αυτόν τον τρόπο (ράστα) ».

M8 : « Στην Στ' τάξη επειδή έγραφα καλά στα διαγωνίσματα ».

M9 : « Στην Στ' τάξη, χάρη στην δασκάλα μου ».

M10 : « Στην Δ' τάξη, λόγω της δασκάλας κυρίως αλλά και από φίλους και από το οικογενειακό πλαίσιο ».

M11 : « Στην Δ' τάξη, επειδή ανοίχτηκα και έκανα παρέες με άτομα που δεν ήμουν φίλος και τους πλησίασα. Είχαμε και καλή δασκάλα που μας ένωσε όλους αρκετά ».

M12 : « Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση είχα στην Β' τάξη του Δημοτικού, γιατί η δασκάλα μας, μας έδινε δύναμη έλεγε ότι πίστευε σε εμάς και ότι μπορούμε να καταφέρουμε ότι θέλουμε. Επίσης και οι φίλοι μου με στήριζαν πάρα πολύ».

Στις ερωτήσεις που συνδέονται μαζί όπου ρωτήθηκαν οι μαθητές για το πόσο σημαντικό για αυτούς είναι να φοιτούν σε ένα δεκτικό σχολικό πλαίσιο για αυτούς δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις:

M1 : « Είναι πολύ σημαντικό για εμένα κάτι τέτοιο ».

M2 : « Είναι αρκετά σημαντικό».

M3 : « Είναι πολύ σημαντικό, γιατί είναι καλό να σε δέχονται όπως είσαι και ο κάθε άνθρωπος μπορεί να είναι όπου θέλει ».

M4 : « Είναι πολύ σημαντικό, γιατί αν σε δέχονται οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές σου όπως είσαι, νιώθεις πιο άνετα στο σχολείο ».

M5 : « Πολύ σημαντικό, επειδή το κάθε παιδί έχει δικαίωμα να τον δέχονται ».

M6 : « Είναι αρκετά σημαντικό 9/10 ».

M7 : « Πολύ σημαντικό και δεν μου αρέσει να με κοροϊδεύουν και νομίζω όλοι έτσι θα έλεγαν ».

M8 : « Δεν είναι τόσο σημαντικό για εμένα, γιατί δεν με επηρεάζει η άποψη των άλλων ».

M9 : « Είναι πολύ σημαντικό να πηγαίνεις σε ένα σχολείο δεκτικό, γιατί δεν θέλω να αλλάξω κάτι πάνω μου ».

M10 : « Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο να είναι δεκτικό, 100% για εμένα ».

M11 : « Είναι αρκετά σημαντικό, αλλά δεν θα με επηρέαζε τόσο πολύ αν κάποιος δεν με δέχονταν ».

M12 : « Είναι αρκετά σημαντικό για εμένα ».

Στην ερώτηση που το επίκεντρο ήταν οι σημαντικοί άλλοι και ποιους θεωρούν οι μαθητές ότι τους βοήθησαν στην προσωπική και εκπαιδευτική τους διαμόρφωση οι απαντήσεις που δόθηκαν δεν διέφεραν αρκετά μεταξύ τους :

M1 : « Σίγουρα οι δάσκαλοί μου στην στήριξη και η μαμά μου με τα Ελληνικά και ο μπαμπάς με τα Μαθηματικά επειδή είναι πολύ καλός ».

M2 : « Ο κολλητός μου με βοήθησε στην προσωπική μου ανάπτυξη και στην κοινωνικοποίηση και οι δασκάλες που είχα ».

M3 : « Η μαμά μου, επειδή είναι και αυτή δασκάλα και με βοήθησε και μαθησιακά και ψυχολογικά ».

M4 : « Η κολλητή μου και η οικογένειά μου ».

M5 : « Οι φίλοι πρώτα ήταν αυτοί που με στήριξαν στην προσωπική διαμόρφωση, έπειτα η οικογένεια και μετά το εκπαιδευτικό προσωπικό στην εκπαιδευτική διαμόρφωση ».

M6 : « Η μαμά μου με βοήθησε και στην προσωπική και στην μαθησιακή εξέλιξη και τα ιδιαίτερα μαθήματα με την δασκάλα που έκανα με βοήθησαν στην εκπαιδευτική διαμόρφωση, το σχολείο σε μέτριο βαθμό με βοήθησε ».

M7 : « Η γιαγιά μου, ο παππούς μου και η δασκάλα μου με βοήθησαν και στο προσωπικό και στο μαθησιακό κομμάτι ».

M8 : « Ο δυο καλοί μου φίλοι, ο μπαμπάς, η μαμά μου με στήριξαν στην προσωπική διαμόρφωση και οι δασκάλες μου κυρίως στην εκπαιδευτική διαμόρφωση ».

M9 : « Οι φίλοι μου πρώτοι από όλα στο κοινωνικό κομμάτι με στήριξαν, η δασκάλα της Στ' τάξης ήταν αυτοί που με στήριξε σε μαθησιακό κομμάτι και κοινωνικό και οι γονείς μόνο στο κοινωνικό κομμάτι ».

M10 : « Η οικογένειά μου είναι αυτή που με βοήθησε στο κοινωνικό και στο μαθησιακό και η φίλοι μου μόνο στο κοινωνικό. Η δασκάλα σίγουρα στο μαθησιακό και ελάχιστα στο κοινωνικό κομμάτι ».

M11 : « Τους δασκάλους μου και τους γονείς μου, αλλά κυρίως η οικογένειά μου ».

M12 : « Οι φίλοι μου αλλά κυρίως οι γονείς μου ».

6.3 Αυτογνωσία από την μεριά των μαθητών ως προς την σχολική τους εμπειρία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η Αυτογνωσία μετρήθηκε μέσω της παρούσας έρευνας με 6 ερωτήσεις προς τους μαθητές. Η ερευνήτρια προσπάθησε μέσα από αυτές τις ερωτήσεις να διαφανεί η ψυχική ανθεκτικότητα, το πόσο καλά μπόρεσαν οι μαθητές να λάβουν την σχολική εμπειρία και πώς οι ίδιοι την αντιλήφθηκαν.

Στις ερωτήσεις που γίνεται αναφορά στο αν ο μαθητής προσπάθησε να αλλάξει την αρνητική γνώμη κάποιου προς τον ίδιο και πόσο σημαντικό είναι για τον ίδιο η αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι παρακάτω:

M1 : « Όχι δεν θα με επηρέαζε μια αρνητική γνώμη κάποιου και είναι πολύ σημαντική η αποδοχή από το σύνολο».

M2 : « Προσπάθησα να αλλάξω την αρνητική γνώμη κάποιου μέσω συζήτησης αλλά αν όντως δεν ήθελε να κάνουμε παρέα δεν το συνέχισα. Για εμένα είναι πολύ σημαντικό για να έχω παραπάνω φίλους ».

M3 : « Αν κάποιος είχε αρνητική γνώμη για εμένα, δεν θα με απασχολήσει πάρα πολύ, δεν θα ασχοληθώ απλά. Η αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον είναι για εμένα αρκετά σημαντική για την μαθησιακή εξέλιξη ».

M4 : « Προσπάθησα να αλλάξω μια αρνητική άποψη αλλά δεν τα κατάφερα. Είναι πολύ σημαντική η αποδοχή για να νιώθεις πιο άνετα ».

M5 : « Ναι, προσπάθησα να αλλάξω μια αρνητική γνώμη μιας κοπέλας που πήγαινε στις κολλητές μου και τις χώριζε από εμένα, πλησιάζοντάς την για να γίνουμε φίλες. Άλλαξε η συμπεριφορά της μετά προς τα εμένα ».

M6 : « Ναι, προσπάθησα να αλλάξω κάποια αρνητική άποψη κάποιου που είχε διαμορφώσει για εμένα. Είναι πολύ καλό να σε αποδέχεται το σχολείο σου έτσι όπως είσαι ».

M7 : « Ναι, κάποιος δεν με ήθελε για φίλο και προσπάθησα να αλλάξω τον χαρακτήρα μου για να με θέλει, έγινα πιο φρόνιμος. Η αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον είναι για εμένα πολύ σημαντική και την βάζω 9/10 ».



M8 : « Ναι, προσπάθησα να αλλάξω κάτι στην συμπεριφορά μου και έτσι προχώρησε η σχέση μας. Είναι σημαντική η αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον, για εμένα 7/10 ».

M9 : « Ναι, προσπάθησα να του μιλήσω και να του εξηγήσω το πώς είμαι γιατί είχε σχηματίσει κάποια αρνητική άποψη για εμένα. Δεν προσπάθησα να αλλάξω εγώ αλλά προσπάθησα να αλλάξω την γνώμη που είχε για εμένα ».

M10 : « Ναι, προσπάθησα να αλλάξω την γνώμη κάποιου, μιλώντας τον ».

M11 : « Ναι προσπάθησα να αλλάξω την αρνητική γνώμη κάποιου για εμένα, αλλά δεν με ένοιαζε και πάρα πολύ γιατί τα συναισθήματα αντιπάθειας ήταν ίδια και από την μεριά μου ».

M12 : « Ναι προσπάθησα, δεν τους έδωσα πολύ σημασία, αλλά προσπάθησα 1-2 φορές να αλλάξω την γνώμη τους που είχαν σχηματίσει για εμένα ».

Στην ερώτηση που είχε να κάνει με τον ελεύθερο χρόνο και πώς τον διαχειρίζονταν οι μαθητές οι απαντήσεις που πήραμε ήταν οι παρακάτω:

M1 : « Μιλάμε στα διαλείμματα κυρίως με τις φίλες μου ».

M2 : « Στον ελεύθερό μου χρόνο, παίζουμε όλη η τάξη παιχνίδια στην αυλή ».

M3 : « Μου αρέσει να παίζουμε ομαδικά παιχνίδια ».

M4 : « Να παίζω με όλη την τάξη αλλά και το άλλο τμήμα της ίδιας τάξης ».

M5 : « Με την τάξη μου, τις κολλητές μου μας αρέσει να παίζουμε αλλά μιλάμε κιόλας σε κάποια διαλείμματα ».

M6 : « Παίζοντας παιχνίδια στην αυλή και μιλώντας με τους φίλους μου ».

M7 : « Μου αρέσει να μιλάω με τους φίλους μου και να παίζω κυνηγητό με αυτούς ».

M8 : « Μιλάω κυρίως με τους φίλους μου ».

M9 : « Μου αρέσει να παίζω με τους φίλους μου ποδόσφαιρο ».

M10 : « Δεν είχαμε πάρα πολύ χώρο λόγω του κορονοϊού, μόνο ένα μικρό τετραγωνάκι είχαμε στην διάθεσή μας, άρα μόνο συζητούσαμε και επικοινωνούσαμε με τους συμμαθητές μας ».

M11 : « Λόγω κορονοϊού, είχαμε περιοριστεί στο παιχνίδι και επικρατούσε κυρίως κλίμα συζήτησης ».

M12 : « Μέχρι την Δ΄ τάξη μου άρεζε να παίζω με τους συμμαθητές μου διάφορα παιχνίδια στην αυλή, μετά λόγω κορονοϊού στην Ε΄ και Στ΄ τάξη περιοριστήκαμε μόνο στις συζητήσεις ».

Στις δυο ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με την αντιμετώπιση από τους συμμαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό προς τους μαθητές και πώς θα τις περιέγραφαν, οι απαντήσεις που πήραμε είναι οι παρακάτω:

M1 : « Το εκπαιδευτικό προσωπικό με στήριξε αρκετά και οι συμμαθητές μου. Οι σχέσεις μου με τους δασκάλους θα την περιέγραφα πολύ καλή και βοηθητική ».

M2 : « Κάποιες δασκάλες ήταν αρκετά καλές και είχαμε πολύ καλές σχέσεις αλλά κάποιες άλλες δεν ήταν τόσο υποστηρικτικές. Με κάποιες δασκάλες είχαμε καλές σχέσεις αλλά με κάποιες άλλες λόγω συμπεριφοράς δεν μπορούσα να τις νιώσω κοντά μου ».

M3 : « Ναι, αν είχα κάποιο πρόβλημα με στήριζαν. Ήταν καλές οι σχέσεις μου με το εκπαιδευτικό προσωπικό ».

M4 : « Όχι και τόσο, ειδικά στην Β΄ τάξη του Δημοτικού δεν ένιωσα καλή αντιμετώπιση, στις υπόλοιπες τάξεις ήταν καλές. Την σχέση μου με το εκπαιδευτικό προσωπικό θα την χαρακτήριζα καλή ».

M5 : « Ναι, ένιωθα στήριξη από το εκπαιδευτικό προσωπικό και η αντιμετώπισή τους ήταν αρκετά καλή ».

M6 : « Θα περιέγραφα την σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό καλή αλλά όχι με όλους τους δασκάλους που είχα ».

M7 : « Κάποιοι δάσκαλοι με στήριζαν ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Κάποιοι δάσκαλοι έχουν κάποιους μαθητές «μαθητές της ζωής τους» και μόνο σε

αυτούς δίνουν σημασία. Παρόλα αυτά θα περιέγραφα την σχέση μου με το εκπαιδευτικό προσωπικό μέτρια ».

M8 : « Με στήριξε το εκπαιδευτικό προσωπικό και μου συμπεριφερόταν ίδια με όλους τους άλλους, για αυτό είμαι ευχαριστημένος με την συμπεριφορά τους ».

M9 : « Η δασκάλα της Στ΄ τάξης ήταν αυτή που μας στήριξε και μπορούσαμε να συζητάμε και μαζί της διάφορα θέματα ψυχολογικά, κανένας άλλος από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η διευθύντρια ήταν αρκετά καλή αλλά δεν μπορούσα να της ανοιχτώ σε πιο προσωπικά θέματα ».

M10 : « Η διεύθυνση του σχολείου δεν ήταν καλή σε όλες τις χρονιές, πιο πολύ υποστηρικτικοί ήταν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Η Διευθύντρια επειδή αλλάζει κάθε χρόνο, στην Γ΄ τάξη ήταν πάρα πολύ καλή, γιατί με αυτή την διευθύντρια κάναμε το μάθημα της ιστορίας και ήταν πολύ υποστηρικτικοί και μας βοηθούσε πολύ ».

M11 : « Οι δασκάλες μας ήταν πολύ καλές και μας βοηθούσαν και μαθησιακά και κοινωνικά κυρίως στην Β΄ τάξη ένιωσα αυτή την στήριξη, οι διευθύντριες που πέρασαν όλες ήταν καλές και μας στήριζαν.

M12 : « Στην Ε΄ και Στ΄ τάξη δεν είχα πολύ καλή σχέση με την δασκάλα μου, στην Β΄ και στην Δ΄ τάξη η σχέση μου με τις δασκάλες ήταν αρκετά καλή. Με την διεύθυνση του σχολείου δεν ήταν καλές οι σχέσεις σε όλες τις τάξεις, στην Δ΄ και στην Στ΄ τάξη ήταν αρκετά καλή η σχέση μου με την διευθύντρια».

#### 6.4 Καταγραφή των περιγραφών τραυματικών εμπειριών των παιδιών εντός του σχολείου

Στη σχολική εμπειρία των παιδιών πιθανόν να προκύψουν κάποια περιστατικά τα οποία μπορεί να τραυματίσουν την ζωή του παιδιού ή και να αλλάξουν όλη του την στάση προς το σχολείο και ό,τι έχει να κάνει με αυτό.

Για αυτό ο σκοπός της ερευνήτριας με αυτές τις ερωτήσεις ήταν να εμβαθύνει στα περιστατικά και να διερευνήσει αν υπάρχει ακόμα η θύμηση αυτή των παιδιών από το σχολείο. Οι απαντήσεις που μας δόθηκαν στις ερωτήσεις για το ποιο ήταν αυτό το περιστατικό που είχε μια αρνητική χροιά στην σχολική ζωή των μαθητών/τριών και πώς με μια φράση χαρακτηρίζουν την σχολική τους εμπειρία παρατίθενται αμέσως παρακάτω:

M1 : « Δεν έχει γίνει κάτι το τόσο αρνητικό που να το θυμάμαι. Με μια λέξη θα περιέγραφα την σχολική μου εμπειρία «τέλεια» στο Δημοτικό ».

M2 : « Ήμασταν στην Β' τάξη και μας είχαν υποσχεθεί να πάμε εκδρομή όπου είχαν πάει το άλλο τμήμα της Β' τάξης και η αδικία ήταν αυτή που εμένα δεν μου άρεσε. Θα περιέγραφα την σχολική μου εμπειρία εξαιρετική και λίγο λυπημένη, επειδή κάποιες δασκάλες έκαναν αδικίες ».

M3 : « Αν κάποιοι μαθητές μάλωναν και χάναμε εμείς κάποιο παιχνίδι για αυτούς. Δεν μου αρέσει να βλέπω τους συμμαθητές μου να μαλώνουν, ούτε και εμείς να χάνουμε εκδρομές και γυμναστική για αυτούς. Θα περιέγραφα την σχολική εμπειρία στο Δημοτικό αστεία και δύσκολη ».

M4 : « Όταν έβλεπα να τσακώνονται συμμαθητές μου ή όταν εγώ τσακωνόμουν με κάποιους από τους συμμαθητές μου. Δεν ήθελα να τσακωνόμαι. Στην Δ' τάξη του Δημοτικού ήταν ένα κορίτσι που είχε πει όλους τους συμμαθητές μου να μην με κάνουν παρέα, αυτό το γεγονός θα το θυμάμαι μέχρι και σήμερα. Θα περιέγραφα την σχολική μου εμπειρία στο Δημοτικό καλή και όμορφη και έχω έντονες αναμνήσεις, καλές αναμνήσεις ».

M5 : « Όταν μια φορά, είχαμε ένα περιστατικό και μας έβαλε μια δασκάλα αυστηρή χωρίς λόγο τιμωρία. Θα περιέγραφα την σχολική μου εμπειρία στο δημοτικό καλή, ωραία και διασκεδαστική ».

M6 : « Μάλωσα μια φορά με τον καλύτερό μου φίλο, ήταν κάτι που έγινε και με στιγμάτισε. Θα περιέγραφα την σχολική εμπειρία στο δημοτικό καλή και πλούσια σε γνώσεις ».

M7 : « Στην Α' τάξη του Δημοτικού, έμαθαν ποια συμμαθήτρια μου άρεζε και με κορόιδευαν και ένιωσα πάρα πολύ άσχημα, ντροπή και σταμάτησε να μου μιλάει η συμμαθήτρια αυτή. Θα περιέγραφα την σχολική εμπειρία στο δημοτικό φανταστική, γιατί κάποιιοι δεν ξέρουν να γράφουν και πας στο σχολείο και μαθαίνεις να γράφεις ».

M8 : « Είχα μαλώσει με τους φίλους μου και γενικότερα μάλωνα συνέχεια με αυτούς για όχι τόσο σημαντικά θέματα αλλά με επηρέαζε. Την σχολική μου εμπειρία στο Δημοτικό θα την χαρακτήριζα χάσιμο χρόνο, γιατί ήθελα να πάω σε ένα άλλο σχολείο που θα ήταν όλοι οι φίλοι μου, ενώ η μητέρα μου ήθελε να με στείλει στο συγκεκριμένο σχολείο ».

M9 : « Όταν μάλωσα με τους κολλητούς μου, για σοβαρό λόγο. Θα χαρακτήριζα την σχολική μου εμπειρία στο Δημοτικό τέλεια και αξέχαστη ».

M10 : « Η τελευταία μέρα του Δημοτικού, ήταν για εμάς η πιο δύσκολη στιγμή λόγω αποχωρισμού, επειδή δεν θα έχω κανέναν φίλο μου στο Γυμνάσιο και υπάρχει το δέσιμο με τους συμμαθητές μου. Βάλαμε όλοι τα κλάματα. Με κάποιους φίλους μου θα βλέπουμε αλλά δεν είναι το ίδιο. Με μια φράση θα μπορούσα να πω για την εμπειρία μου ότι ήταν αξέχαστη με τον Χ. και την Ι., τους φίλους μου που ήρθαν στο σχολείο μας. Οι καλύτερες χρονιές οι τελευταίες, πιστεύω ».

M11 : « Σαν αρνητικό περιστατικό θα θυμάμαι την τελευταία μέρα πριν κλείσουμε και αποχωριστούμε το σχολείο μας και τους συμμαθητές μας. Όλοι κλαίγαμε εκείνη την μέρα. Την σχολική μου εμπειρία στο δημοτικό θα την χαρακτήριζα μόνο με θετικό τρόπο, γιατί πέρασα πολύ ωραία, ήταν όλοι ευγενικοί μαζί μου και έμαθα όσα ήταν να μάθω πριν πάω στο Γυμνάσιο. Με μια λέξη θα την χαρακτήριζα τέλεια ».

M12 : « Την τελευταία μέρα του Δημοτικού, νιώσαμε λύπη, γιατί δεν θα βλέπαμε ξανά ο ένας τον άλλον. Αυτό θα μου μείνει σαν αρνητική ανάμνηση. Θα χαρακτήριζα την σχολική μου εμπειρία στο Δημοτικό καλή ».

## 6.5 Σύγκριση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά και τις συγκρίσεις μεταξύ τους φάνηκε ότι η πλειοψηφία των μαθητών και συγκεκριμένα από τις απαντήσεις που δόθηκαν 11 στους 12 μαθητές είχε μια καλή εμπειρία στο Δημοτικό, που τους διαμόρφωσε αρκετά σαν προσωπικότητες. Δόθηκε από τα παιδιά του δείγματος αρκετή σημασία στο κομμάτι το κοινωνικό και της αποδοχής από τους άλλους, κυρίως στους φίλους τους. Ήταν ξεκάθαρο από όλα τα παιδιά του δείγματος και μαθητές αλλά και μαθήτριες, ότι η αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον είναι αρκετά σημαντική και παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στην ομαλή ένταξή τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα από τις απαντήσεις που δόθηκαν ως προς την αποδοχή και την σημαντικότητα της στην ζωή των μαθητών και οι 12 απαντήσεις των μαθητών/τριων ήταν θετικές για το ότι είναι αρκετά σημαντική η αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον και παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ζωή τους. Επίσης ήταν αρκετά ομόφωνη και η απάντηση στην ερώτηση για την αρνητική γνώμη κάποιου που θα είχε για αυτούς. Όλα τα παιδιά, δηλαδή 12 στους 12 μαθητές απάντησαν ότι θα προσπαθούσαν να αλλάξουν την γνώμη αυτού του ανθρώπου για αυτούς αλλά ότι δεν θα τους ένοιαζε αν όντως μετά είχε αλλάξει η γνώμη του προς τους ίδιους, θα προσπαθούσαν να αλλάξουν την γνώμη μέχρι εκείνο το σημείο που θα μπορούσε να αλλάξει αυτή η γνώμη. Από τις απαντήσεις των παιδιών όσον αφορά την εμπειρία τους στο Δημοτικό, φαίνεται ότι αυτή η εμπειρία ήταν καλή και ωραία. Από αυτές τις απαντήσεις 2 στους 12 μαθητές στήριξαν την εμπειρία τους με βάση την δασκάλα και το εκπαιδευτικό προσωπικό, που σημαίνει για κάποιους μια μικρή πλειοψηφία των μαθητών στηρίζεται και στην συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού προς αυτούς. Στην ερώτηση για την κοινωνικότητα που χαρακτηρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες απάντησαν οι περισσότεροι, δηλαδή 11 στους 12 μαθητές ότι ήταν κοινωνικοί. Οι μαθήτριες του δείγματος εξέφραζαν την δυσκολία τους για κοινωνικοποίηση και το να ανοιχτούν σε νέες φιλίες σε σύγκριση με τους μαθητές του δείγματος. Από το δείγμα 3 στους 7 μαθητές εξέφρασαν την δυσκολία τους στην δημιουργία φίλων και χαρακτήρισαν τον εαυτό τους «κλειστό χαρακτήρα» με 1 μαθητή να κάνει αναφορά για το άγχος κοινωνικοποίησης που έχει. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών και

των μαθητριών όσον αφορά την κατάλληλη στήριξη του σχολείου για να ενταχθούν ομαλά σε αυτό, οι περισσότερες απαντήσεις ήταν θετικές, δηλαδή 10 στις 12 απαντήσεις, αλλά κάποιες από τις απαντήσεις 2 στις 12 απαντήσεις, υποστήριζαν ότι το σχολείο μόνο μαθησιακά τους βοήθησε και ότι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρθηκαν με τρόπο ώστε να ενταχθούν οι μαθητές ομαλά στο σύνολο. Στην ερώτηση πώς θα περιέγραφες τον εαυτό σου όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις. Οι περισσότερες ήταν απαντήσεις που χαρακτήριζαν τον εαυτό τους χιουμορίστες και κωμικοί χαρακτήρες λέγοντας αστεία στην παρέα τους. Αλλά οι περισσότερες απαντήσεις, συγκεκριμένα 11 στις 12 απαντήσεις, ήταν θετικές κυρίως ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις και τον χαρακτηρισμό των μαθητών/τριων τους σε αυτές. Στην ερώτηση σε ποια τάξη του Δημοτικού ένιωσαν περισσότερο αυτοπεποίθηση, δόθηκαν περισσότερες ίδιες απαντήσεις από ό,τι διαφορετικές. Συγκεκριμένα οι περισσότερες απαντήσεις, δηλαδή 8 στις 12 απαντήσεις των μαθητών/τριων ήταν στην Γ' τάξη του Δημοτικού και στην Δ' κάποιοι από αυτούς. Δύο από το δείγμα της έρευνας απάντησαν ότι στην Στ' τάξη ένιωσαν παραπάνω αυτοπεποίθηση. Δυο απαντήσεις είχαμε για το ότι ένιωσαν αυτοπεποίθηση στην Β' τάξη και άλλη μια απάντηση μοναδική ότι ένιωσε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην Ε' τάξη ένας μαθητής του δείγματος. Συγκριτικά κατέληξαν ότι στην Γ' και στην Δ' τάξη η αυτοπεποίθηση των μαθητών /τριων ήταν πιο έντονη. Αμέσως μετά στην επόμενη ερώτηση που είχε να κάνει με το πόσο σημαντικό είναι να φοιτούν οι μαθητές/τριες σε ένα δεκτικό σχολείο για αυτούς, όλες οι απαντήσεις ήταν θετικές και ότι είναι πολύ σημαντικό για αυτούς να βρίσκονται σε ένα σχολείο όπου θα τους δέχεται όπως είναι. Μόνο σε μια περίπτωση είχαμε μια απάντηση όπου εξέφρασε ότι δεν είναι σημαντικό για αυτόν γιατί δεν τον νοιάζει το μαθητή η άποψη των άλλων.

Έπειτα στην ερώτηση που αφορά τους σημαντικούς άλλους και ποιους θεωρούν οι μαθητές ότι τους βοήθησαν στην προσωπική και εκπαιδευτική τους διαμόρφωση οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν από τους περισσότερους του δείγματος, συγκεκριμένα 11 στους 12 μαθητές έκαναν λόγω ότι κυρίως η οικογένεια τους βοήθησε σε κοινωνικό κομμάτι και σε λίγες περιπτώσεις σε

μαθησιακό λόγω ότι κάποιων παιδιών οι γονείς είναι εκπαιδευτικοί. Έπειτα το επίκεντρο ήταν οι φίλοι που τους βοήθησαν στο κοινωνικό κομμάτι να ενταχθούν και να έχουν την κατάλληλη διαμόρφωση και το εκπαιδευτικό προσωπικό έρχεται στο τέλος για να ανταμειφθεί από την προσφορά του στο μαθησιακό κομμάτι και σε δυο περιπτώσεις βοήθησαν και στην διαμόρφωση στο κοινωνικό επίπεδο.

Περνώντας στις ερωτήσεις αυτογνωσίας, στις ερωτήσεις που είχε να κάνει για το αν προσπάθησαν οι μαθητές/τριες να αλλάξουν μια αρνητική γνώμη προς αυτούς και για το πόσο σημαντικό για αυτούς είναι η αποδοχή του σχολείου οι απαντήσεις που πήραμε ήταν παρόμοιες από όλο το δείγμα.

Όλοι οι μαθητές/τριες του δείγματος θα προσπαθούσαν να αλλάξουν μια αρνητική γνώμη κάποιου προς αυτούς, χωρίς όμως να αλλάξουν οι ίδιοι. Όλο το δείγμα στο παρελθόν έχει κάνει προσπάθεια για να αλλάξει κάποια αρνητική άποψη που είχε κάποιος για αυτούς. Για κάποιους, συγκεκριμένα 3 στους 12 μαθητές δεν τους ένοιαζε το να αλλάξουν μια αρνητική γνώμη, διότι υποστήριζαν λεκτικά ότι δεν τους νοιάζει η άποψη που έχουν οι άλλοι για αυτούς. Στο ερώτημα για το πόσο σημαντικό για αυτούς είναι η αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον όλες οι απαντήσεις ήταν θετικές, όλοι θεωρούν ότι είναι αρκετά σημαντικό το να σε αποδέχονται από το σχολικό περιβάλλον.

Προσθέτοντας τις απαντήσεις των μαθητών/τριων στην ερώτηση για τον ελεύθερο χρόνο και το ποιες ανάγκες εξυπηρετούν, οι απαντήσεις ήταν διαφορετικές αναλόγως της τάξης όπου βρίσκονταν. Συγκεκριμένα είπαν οι μαθητές/τριες στις μικρότερες ηλικίες έπαιζαν περισσότερο παιχνίδια και με την μπάλα ενώ στις τάξεις Ε' και Στ' είχαν ανάγκη για περισσότερο επικοινωνία και κουβέντα με τους συνομήλικούς τους. Στην ερώτηση που αφορούσε τις σχέσεις που είχαν οι μαθητές/τριες με το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι απαντήσεις ήταν θετικές από όλους.

Στις τελευταίες ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές και να περιγράψουν ένα περιστατικό που είχαν ζήσει κατά την εμπειρία τους στο Δημοτικό, οι απαντήσεις ήταν ποικίλες. Με τις απαντήσεις που δόθηκαν, αποκαλύφθηκε σε τι πραγματικά δίνουν σημασία. Οι περισσότερες



απαντήσεις των μαθητών, συγκεκριμένα 6 στις 12 απαντήσεις είχαν να κάνουν με τους τσακωμούς που δημιουργούνται μεταξύ αυτών και τους κολλητούς τους φίλους, άλλοι στεναχωριόντουσαν να βλέπουν άλλους να μαλώνουν. Μικρό ποσοστό απαντήσεων των παιδιών εκδήλωσαν την αδικία που ένιωσαν από τους εκπαιδευτικούς ως αρνητικό περιστατικό στην σχολική τους εμπειρία στο Δημοτικό, συγκεκριμένα 2 στις 12 απαντήσεις. Ένας μαθητής από το δείγμα δεν είχε να αναφέρει κάτι αρνητικό και ένας ακόμα μαθητής ανέφερε σαν αρνητικό περιστατικό την ντροπή που ένιωσε από τους συμμαθητές του που τον κορόιδευαν γιατί είχαν εντοπίσει την συμπάθεια που είχε αυτός ο μαθητής σε μια συγκεκριμένη συμμαθήτριά τους. Υπήρχαν στο δείγμα 3 μαθητές που εξέφρασαν σαν αρνητικό περιστατικό την τελευταία μέρα του Δημοτικού που αποχαιρέτησαν τους φίλους τους έχοντας δημιουργήσει ισχυρούς φιλικούς δεσμούς που τους πλήγωσε όταν ήρθε η ώρα του αποχαιρέτισμού την τελευταία μέρα του Δημοτικού, δεδομένου ότι οι περισσότεροι θα πήγαιναν σε διάφορα Γυμνάσια.

Τέλος η περιγραφή που έδωσε το δείγμα της παρούσας έρευνας για το πώς θα χαρακτήριζαν την σχολική τους εμπειρία ήταν από όλους θετικές εκτός από μια απάντηση όπου χαρακτήρισε την εμπειρία του Δημοτικού «χάσιμο χρόνου», γιατί φοιτούσε σε ένα σχολείο που δεν ήταν δική του επιλογή αλλά επιλογή της μητέρας του. Με αυτόν τον τρόπο λόγω της δυσκολίας του στην κοινωνικοποίηση και στην απομάκρυνση από τους φίλους του, η σχολική του εμπειρία δεν ήταν καλή για τον συγκεκριμένο μαθητή. Επίσης κάποιοι μαθητές/τριες του δείγματος εξέφρασαν την περιγραφή «δύσκολη» εμπειρία καθώς λόγω των δυσκολιών τους αντιμετώπισαν κάποια εμπόδια στο μαθησιακό κομμάτι αλλά και στο κοινωνικό.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 7.1 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των εμπειριών των μαθητών με κάποια είδους αναπηρία όσον αφορά την σχολική τους ζωή και η διερεύνηση των απόψεών τους για την εκπαιδευτική τους εμπειρία στα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κάνοντας τις ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές/τριες αυτούς και μέσα από τις στοχευμένες ερωτήσεις και την ανάκληση των εμπειριών τους καταλήξαμε στα παρακάτω συμπεράσματα που βοηθούν στην διαχείριση και στον εμπλουτισμό της βιβλιογραφίας πάνω στο θέμα που μελετά η παρούσα έρευνα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι οι μαθητές με κάποια είδους αναπηρία έχουν την ανάγκη για αποδοχή από το περιβάλλον του σχολείου και το περιβάλλον της οικογένειας. Έχουν την ανάγκη από υποστήριξη και από καθοδήγηση σε μαθησιακό και ενδυνάμωση σε ψυχολογικό επίπεδο. Πολλά από τα παιδιά της παρούσας έρευνας έδειξαν πόσο πολύ τους προβληματίζει αν κάποιος έχει κάποια αρνητική άποψη για τους ίδιους και ότι προσπαθούν να την αλλάξουν αλλά κάποιο ποσοστό του δείγματος έδειξε αδιαφορία προς την άποψη των άλλων. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν προσπαθούν να αλλάξουν την αρνητική γνώμη που έχουν οι άλλοι για αυτούς, απλά δεν ασχολούνται αν αυτή η αρνητική γνώμη προς αυτούς δεν αλλάξει. Όπως συγκεκριμένα ανέφεραν στις απαντήσεις πολλοί μαθητές/τριες έχουν οι ίδιοι μια γνώμη για τον εαυτό τους και δεν τους νοιάζει αν κάποιος τους βλέπει με διαφορετικό τρόπο.

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών αναγνωρίστηκε πόσο πολύ έχουν ανάγκη την αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποίηση. Πολλές/οί μαθητές/τριες εξέφρασαν ότι οι φίλοι τους ήταν αυτοί που τους στήριζαν στο κοινωνικό κομμάτι. Μάλιστα κατά την περιγραφή ενός αρνητικού περιστατικού η πλειοψηφία των απαντήσεων είχε άμεση σχέση με τους φίλους τους και τα μαλώματα με αυτούς. Αυτό δείχνει πόσο μεγάλη επιρροή έχει η φιλία σε αυτή την μικρή ηλικία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και

πόσο μάλλον στους μαθητές/τριες με κάποια είδους αναπηρία που αναζητούν κάποια στήριξη και την αποδοχή από τον περίγυρό τους σε φιλικό επίπεδο. Βιβλιογραφικά, το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή κατά χρονικά διαστήματα επηρεάζει σημαντικά τη σχολική ζωή, τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, τη διαμόρφωση κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ τους, τη διάθεσή τους για συμμετοχή στο σχολείο και τη συνολική ανάπτυξη τους (Τριλιανός, 2013, Μπαμπάλης, 2012). Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα οδηγεί σε θετικές συνθήκες και αποτελέσματα μάθησης και ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών σχέσεων, ενώ το αρνητικό παιδαγωγικό κλίμα οδηγεί σε ανάλογα αποτελέσματα (Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001).

Σε σύγκριση με την μελέτη των Bayram, Corlu, Aydin, Ortaçtepe, & Alapala «An exploratory study of visually impaired students' perceptions of inclusive mathematics education», έχοντας ως αφετηρία την νομοθετική πρόβλεψη στην Τουρκία για την συμπερίληψη, επιχείρησε να εξερευνήσει τις εμπειρίες μαθητών με οπτική αναπηρία για τις προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζουν κατά την συμμετοχή τους σε συμπεριληπτικά τμήματα Λυκείου. Όπως και στην παρούσα έρευνα έγινε συνεντεύξεις στο δείγμα της έρευνας και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά δεν είχαν καλή μαθησιακή στήριξη με όλα τα απαραίτητα εκπαιδευτικά μέσα και καλή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς. Σε σύγκριση με την παρούσα έρευνα, όπου οι μαθητές ήταν ευχαριστημένοι από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που είχαν στα πλαίσια του Δημοτικού, σε σύγκριση με την έρευνα των Bayram, Corlu, Aydin, Ortaçtepe, & Alapala «An exploratory study of visually impaired students' perceptions of inclusive mathematics education», όπου αναφέρεται σε μεγαλύτερες τάξεις, συγκεκριμένα στο Λύκειο.

Επιπλέον οι σχέσεις των μαθητών/τριών με αναπηρία με το εκπαιδευτικό προσωπικό χαρακτηρίστηκαν από όλους καλές σε γενικά πλαίσια. Με κάποια βέβαια εξαίρεση σε συγκεκριμένα περιστατικά μαθητών/τριών με αναπηρίες που δεν είχαν την κατάλληλη στήριξη και κατανόηση από το εκπαιδευτικό προσωπικό και κυρίως από τους εκπαιδευτικούς της τάξης τους. Αλλά ήταν λίγες αυτές οι περιπτώσεις μαθητών/τριών.

Το να υπάρχει μια καλή σχέση με τους φίλους, τους εκπαιδευτικούς, την διεύθυνση και να έχουν την κατάλληλη στήριξη σε μαθησιακό και ψυχολογικό κομμάτι από τον συνδυασμό των παραπάνω πόσο μάλλον και την οικογένεια που είναι ο πρωταρχικός παράγοντας για την καλή ψυχική ισορροπία των μαθητών/τριών, τότε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι μια καλή εμπειρία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση που εμπλέκονται τα παραπάνω πρόσωπα θα ενισχύσει ψυχικά και μαθησιακά τους μαθητές/τριες με αναπηρίες. Έτοιμοι οι τελευταίοι με όλα τα απαραίτητα μέσα σε ψυχολογικό και εκπαιδευτικό κομμάτι θα είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν κάθε πρόκληση στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Τέλος αναγνωρίστηκε πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει μια καλή και υγιής εμπειρία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου είναι ένας συνδυασμός μεταξύ γερών και υγιών σχέσεων με φίλους, εκπαιδευτικούς, γονείς και βάσεις σε μαθησιακό κομμάτι νιώθοντας οι μαθητές/τριες με αναπηρία δυνατοί και ψυχικά και μαθησιακά.

## 7.2 Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα δίνει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε θέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και κοινωνικής επιρροής σε παιδιά με αναπηρία. Θα ήταν επίσης ιδιαίτερα σημαντικό και βοηθητικό εύρημα να εξακριβώσει την επιρροή των μαθητών και στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης που είναι η Δευτεροβάθμια και η Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να εξετασθεί το συγκεκριμένο δείγμα που εξέτασε η παρούσα έρευνα και μετά από την εμπειρία τους στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή να γίνουν οι ίδιες ερωτήσεις και να ελεγχθεί πόσο έχουν αλλάξει αυτές οι απαντήσεις που είχαν δώσει και πόσο έχει αλλάξει η προσωπικότητά τους αναλόγως βαθμίδας και εμπειριών. Χρειάζεται να γίνουν περισσότερες έρευνες που να εστιάζουν στην ψυχολογία και στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να βρεθεί η πηγή πιθανών δυσλειτουργιών, ώστε να γίνει πιο ευχάριστη η εμπειρία φοίτησης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τους μαθητές με αναπηρίες.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα μας δείχνει το πόσο σημαντική είναι τελικά μια υγιή βιωματική εμπειρία στα πρώτα σχολικά βήματα των μαθητών/τριών με κάποια είδους αναπηρία. Γίνεται έντονα φανερή η ανάγκη των μαθητών/τριών με κάποια είδους αναπηρία για την δημιουργία δυνατών δεσμών φιλίας που είναι μια κινητήριος δύναμη για την εξέλιξή τους σε προσωπικό και μαθησιακό κομμάτι. Οι σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό για την μαθησιακή ανάπτυξη είναι ένας παράγοντας που θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα ώστε με την κατανόηση του εκπαιδευτικού προσωπικού προς τους μαθητές/τριες με κάποια είδους αναπηρία θα υπάρξει και η ανάπτυξη στο μαθησιακό κομμάτι και η ψυχολογική ενίσχυση αυτών.

Η παρούσα έρευνα μας έδειξε ότι οι μαθητές/τριες με κάποια είδους αναπηρία βάζουν σαν πρωταρχική ανάγκη την αποδοχή από το κοινωνικό τους περίγυρο όπου αυτός περιλαμβάνει από την δική τους ματιά πρώτα την αποδοχή από τους συνομήλικους και έπειτα από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Μια υγιής και πλούσια βιωματική εμπειρία που θα τους χαρίσει κοινωνική, ψυχολογική και μαθησιακή στήριξη θα τους αναπτύξει την αυτοπεποίθησή τους και το πώς αντιλαμβάνονται την ιδέα του σχολείου. Θα πρέπει ανεξαιρέτως όλοι αυτοί που ανήκουν στο κοινωνικό φάσμα της ζωής των μαθητών/τριών με κάποια είδους αναπηρία να τους ενισχύουν και να τους στηρίζουν σε ψυχολογικό και μαθησιακό επίπεδο ώστε να μπορούν οι καλές και υγιείς σχέσεις να προσδώσουν και τα θετικά αποτελέσματα στην σχολική εμπειρία των μαθητών/τριών με κάποια είδους αναπηρία.

Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, συγκρίνοντας απόψεις άλλων ερευνών με την παρούσα έρευνα η καθημερινότητα των μαθητών επηρεάζεται σημαντικά, συγκεκριμένα η βαρύτητα της αναπηρίας επηρεάζεται σημαντικά από τα εμπόδια και τις δυσκολίες που πηγάζουν από τη διάρθρωση των κοινωνικών δομών και τις συνθήκες που απορρέουν από το κοινωνικό σύστημα (Barnes, 2012. 293 Finkelstein, 2001. Oliver, 2009. Union of Physically Impaired Against Segregation, 1976).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλευριάδου, Α., & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης: Αναπτυξιακή και εκπαιδευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Κυριακίδη.

Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κυριακίδη.

Βαρδακαστάνης, Ι., Γούναρη, Ε. Μ., Λογαράς, Δ., Μπαρμπαλιά, Ε., Παναός, Α., Σκορδύλης, Α., και συν. (2008, 6). *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας: Εγχειρίδιο εκπαιδευόμενου*. Αθήνα: Η Παιδεία στην Κορυφή.

Βασιλικού, Σ. (2010). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την σχολική τους επίδοση*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βλάχος Φ. (2010). *Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. Προσκεκλημένη ομιλία, Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής: 15-18 Απριλίου 2010.

Γαλάνης, Π. (2018). *Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 35(2), 268-271.

Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκιαούρη, Σ., & Αλευριάδου, Α. (2020). *Φοίτηση ατόμων με νοητική αναπηρία στο γενικό σχολείο και μετάβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση: Η γονεϊκή οπτική*. Κοζάνη: En-tiposis.

Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία. Παιδοψυχολογικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: «Περιβολάκι» & Ατραπός.

Κάκουρος, Ε. & Κατερίνα, Μ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Καραπέτσας, Α.Β. & Χατζηευφραιμίδου, Δ.Α. (2009). *Το σύνδρομο των μη γλωσσικών μαθησιακών δυσκολιών*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών (ειδικό τεύχος αφιέρωμα στη Νευροψυχολογία), 5-39.

Κατσανούλη, Α. (2013) *Απόψεις και εμπειρίες ατόμων με επίκτητη αναπηρία για την εκπαιδευτική τους πορεία*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αναρτημένο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.ecd.uoa.gr/mde/web/viewer.html?file=KATSANOULI%20ADRIANI.pdf>

Κουμούλα Α. (2012). *Η εξέλιξη της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στον χρόνο*. Ψυχιατρική 23(1), 49-59.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων: ερμηνευτικό, ετυμολογικό, ορθογραφικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων, επιστημονικών όρων, ακρωνυμίων*. Κέντρο Λεξικολογίας.

Παντελιάδου, Σ. (2004). *Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής*. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2010). *ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ -1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. 4η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Παιδιά και έφηβοι με αναπηρία και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Τόμος Β. Αθήνα : ΑΡΤΑΠΟΣ

Πόρποδας, Κ. (1992). *Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και την φωνημική ενημερότητα*. Ψυχολογία, 7, 30-40.

Στασινός, Δ. (2003). *Ειδική εξελικτική δυσλεξία. Θεωρία, Έρευνα και Σχολική πράξη*. Στον τόμο: Στασινός, Δ.(επιμ.). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης (γ' έκδοση βελτιωμένη και επαυξημένη). Αθήνα: Gutenberg.

Σπυρίδων Γ.Σ. (2013) *Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Συνδικαλιστική Εκπαίδευση Στελεχών Αναπηρικού Κινήματος, Αθήνα

Τζιβνίκου Σ. (2007). «*Άλκη δεν είσαι μόνος...*». Παιδαγωγικό μυθιστόρημα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, Αθήνα, «Μοντέρνοι Καιροί».

Τζουριάδου Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Τσιπλητάρης, Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Δ' Έκδοση, Περιβολάκι, Αθήνα.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

ΥΠΕΠΘ, (2004). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Χαρτογράφηση- Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. [http://www.pischools.gr/special\\_education/xartografisi/hartografisi-part1.pdf](http://www.pischools.gr/special_education/xartografisi/hartografisi-part1.pdf)

Φτιάκα, Ε. (2004). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο Γενικό και στο Ειδικό Σχολείο*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 37, 67-85.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

Ainscow, M.(2007). *Taking an inclusive turn*. Journal of Research in Special Educational Needs, 7 (1), 5-15.

Angelides, P. (2004). *Moving towards inclusive education in Cyprus?* International Journal of Inclusive Education, 8(4), 407 – 422.

Angelides, P., & Michailidou, A. (2007). *Exploring the role of 'special units' in Cyprus schools: a case study*. International Journal of Special Education, 22(2), 86 – 94



Arellano, A., & Peralta, F. (2013). *Self-determination of young children with intellectual disability: understanding parents' perspectives*. *British Journal of Special Education*, 40(4), 175-181.

Avramidis, E. (2010). *Social Relationships of Pupils with Special Educational Needs in the Mainstream Primary Class: Peer Group Membership and Peer-assessed Social Behaviour*. *European Journal of Special Needs Education* 25 (4):413– 429.10.1080/08856257.2010.513550

Babalis, Th., Trilianos, Ath., Stavrou, Nek., Koutouvela, Ch., Tsoli, K., & Alexopoulos, N. (2012). *Good schooling as the outcome of the interaction between children and teachers in Greek primary school*. *US-China Education Review B*, 2(6), 53-64.

Babalis, Th. & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management, Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.

Babalis, Th., Tsoli, K., Artikis, C.T., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). *The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in Greek primary school*. *World Journal of Education*, 3(6), 54-63.

Bayram, G. İ., Corlu, M. S, Aydın, E., Ortaçtepe, D. & Alapala, B. (2015). *An exploratory study of visually impaired students' perceptions of inclusive mathematics education*. *British Journal of Visual Impairment*, 33(3), 212-219. DOI: 10.1177/0264619615591865

Barnes, C. (2012). *The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? The penultimate draft of a chapter in Watson, N. Roulstone, A. & Thomas, C. 2012: The Routledge Handbook of Disability Studies, pp:12-29. London: Routledge.*

Barnes, C. & Mercer, G. (2003) *.Disability*, Polity Press, Cambridge

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, C., Nelson, L. G. L., & Beegle, G. (2004). *Dimensions of parent – professional partnerships*. *Exceptional Children*, 70, 167 – 184.

Burns, R. (1982) *Self-concept development and education*, London: Holt, Rinehart and Winston

Cantwell-Barti, A.M. (2009). *How psychologists can assist parents of children with disabilities*. Australian Psychological Society, 1(1), 1-4.

Chang, M.-Y., & McConkey, R. (2008). *The perceptions and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability*. International Journal of Disability, Development and Education, 55(1), 27-41.

Chou, Y.-C., Wang, S.-C., Chang, H.-H., & Fu, L.-Y. (2014). *Working but not employed: Mothers of adults with intellectual disability as hidden workers*. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 39(4), 353-362.

Cicchetti, D. (1990). *The organization and coherence of socioemotional, cognitive, and representational development: Illustrations through a developmental psychopathology perspective on Down syndrome and child maltreatment*. In R. Thompson (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 36: Socioemotional development (pp. 259- 366). Lincoln: University of Nebraska Press.

Coopersmith, S. (1967) *The antecedents of self-esteem*, San Fransisco: Freeman.

Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2013). *Disability and home-school relations in Cyprus: hope and deception*. International Journal about Parents in Education, 7 (2), 123 – 133.

de Carvalho, M. E. (2001). *Rethinking family school relations: a critique of parental involvement in schooling*. Teachers College Press.

Davidhizar, R. (1997). *Disability Does not Have to Be the Grief That Never Ends: Helping Patients Adjust*. *Rehabilitation nursing*, 22(1), 32-35. doi: 10.1002/j.2048-7940.1997.tb02069.x

Dessementet, R. S., & Bless, G. (2013). *The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers*. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38(1), 23-30.

Dinnebeil, L. A., Hale, L. M., & Rule, S. (1996). *A qualitative analysis of parents' and service coordinators' descriptions of variables that influence collaborative relationships*. Topics in Early Childhood Special Education, 16, 322 – 347.

Dinnebeil, L. A., Hale, L. M., & Rule, S. (2000). *Early intervention program practices that support collaboration*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 225 – 235.

Docking, J. W. (1980) *Control and Discipline in schools. Perspectives and approaches*, London: Harper and Row.

Ellis, J. B. (1989). *Grieving for the loss of the perfect child: Parents of children with handicaps*. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 6, 259-270. doi: 10.1007/BF00755220

Emmons, C.L. - Commer, J.P. - Haynes, N.M. (1996). *Translating theory into practice: Comer's theory school reform*. In J.P. Comer - N.M. Haynes - E. Joyner - M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). New York, Teachers College Press.

Fareo, D.O. (2015). *Counselling intervention and support programmes for families of children with special educational needs*. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 103-109.

Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία* (επιμ. Η. Γ. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg.

Fischer, A.C. (2007). *Creating a discourse of difference*. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2, 159-192.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford press.

Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). *An analysis of coping in a middle-aged community sample*. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219 - 239.

Frank R. & Livingston K. E. (2011). *Η μυστική ζωή του δυσλεκτικού παιδιού*. (3η έκδοση) Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι, σελ.30-31, 123.

Freiberg, H.J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Taylor Francis.

Fujiura, G. T. Rutkowski-Kmitta (2001). *Counting Disability*. Albrecht, GL, Seelman, KD & Bury, M. Handbook of Disability Studies. London: SAGE Publications Inc.

Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). *Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity*. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 948-958

Halvorsen, A.T. & Neary, T. (2001). *Building Inclusive Schools*. Allyn & Bacon, Boston

Hammill, D. D. (1990). *On defining learning disabilities: An emerging consensus*. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 120–124.

Helms, B.J. (1985). *A study of the relationship of child stress to demographic, personality, family and school variables*. Unpublished doctoral dissertation. University of Connecticut: Storrs.

Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Jackson, T. (1999). *Influence of teacher–student relationship on childhood aggression: A prospective study*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184.

Human Rights. (1989). United Nations Convention. Ανάκτηση 2019, από <https://www.un.org/>:  
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> Wikipedia. (X.X.).

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). *What definitions of learning disability say and don't say*. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239 – 256.

Kirk, S. A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kessler Rc, Adler L, Ames M, Demler O, Faraone S, Hiripi E et al .(2005 )*The World Health Organization adult ADHD self-report scale (ASRS): A*

*short screening scale for use in the general population.* Psychological Medicine. 35:245–256.

Kessler, R. C., Adler, L. A., Gruber, M. J., Sarawate, C. A., Spencer, T., & Van Brunt, D. L. (2007). *Validity of the World Health Organization Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS) Screener in a representative sample of health plan members.* International journal of methods in psychiatric research, 16(2), 52-65.

Kotsapopouloy, I. (2015). *Quality of life in families having children with disabilities: The parents' perspective (thesis).* Oslo: University in Oslo.2015.

Koucova, J., Sikorova, L. (2014). *Dopady tělesného postižení dítěte na psychickou pohodu rodičů. Ošetrovatelstvo. Teória – výskum – vzdelávanie,* 2014, v. 4 (1), p. 26-32.

Kubler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying.* Tavistock, London.

Kuperminc, G. R., Leadbeater, B. J., Emmons, C. & Blatt, S. J. (1997). *Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students.* Applied Developmental Science, 1(2), 76-88.

Liasidou, A. (2008). *Politics of inclusive education policy-making: the case of Cyprus 4784 (excluding references).* International Journal of Inclusive Education, 12(3), 229 – 241.

Liasidou, A. (2011). *Unequal power relations and inclusive education policy making: a discursive analytic approach.* Educational Policy, 25(6), 887 – 907.

Liebenberg, L., Ungar, M., & LeBlanc, J.C. (2013). *The CYRM-12: A brief measure of resilience.* Canadian Journal of Public Health. 104(2), 131-135.

Manke, Mary P. 1997. *Classroom power relations: understanding student–teacher interaction.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Minuchin, E, & Shapiro, E. (1985). *The school as a context for social development.* In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology,*

*Volume 3: Socialization and Personality Development*. New York: John Wiley.

Messiou, K. (2008). *Understanding children's constructions of meanings about other children: Implications for inclusive education*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, (1), 27-36.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (Ed.). (1994). *Learning disabilities: Issues on definition (Revised)*. In *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities* (pp. 61-66). Austin, TX: PRO-ED.

Nowicki, E. A. (2006). *A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.

Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). *Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(4), 346-357.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: MacMillan.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability-from theory to practice*. London: Macmillan Press.

Parkes, C. M. (1986). *Bereavement*. *The British Journal of Psychiatry*, 146, 11-17. doi: 10.1192/bjp.146.1.11

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). *Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk?* *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). *Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education*. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.

Pellegrini AD, Blatchford P. *The child at school: interactions with peers and teachers*. London: Arnold 2000.

Pthiaka, H. (2008). *Educating the other: A journey in Cyprus time and space*. Στο L. Barton, & F. Armstrong (Επιμ.), Policy, experience and change: *Cross cultural reflections on inclusive education* (σσ. 147 – 162). Springer.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the Self*. New York: Basic.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). *Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed*. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.

Rutter, M. (2006). *Implications of resilience concepts for scientific understanding*. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1–12.

Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan* (6th ed.). Inc. New York, USA: McGraw – Hill Companies

Shuchter, S. R., & Zisook, S. (1993). *The course of normal grief*. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson (Eds.), *Handbook of bereavement: Theory, research, and intervention* (pp. 23-43). Cambridge University Press.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London, UK: Routledge.

Stanovitz, K. (1996). *Toward a more inclusive definition of dyslexia*. *Dyslexia*, 2,154- 166 Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures and other reports from my life with Autism*. London: Bloomsbury Publishing PLC.

Stryker, S. (1959) *Symbolic interaction as an approach to family research*, *Marriage and the Family Living*, Vol. 21, No 1, pp. 111-119.

Sullivan HS. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton 1953.

Thomas, C. (1999) *Female Forms. Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press.

Tripp, G., & Wickens, J. R. (2009). *Neurobiology of ADHD*. *Neuropharmacology*, 57, 579-589.

Turnbull, H. R., Turnbull, A. P., Erwin, E., & Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionalty: positive outcomes through partnerships and trust* (5th ed.). Prentice Hall.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Available on: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Ungar, M. (2013). *Resilience, trauma, context, and culture*. *Trauma, Violence, and Abuse*, 14, 255- 266.

United Nations Child Rights. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Ανάκτηση 2019, από <https://www.ohchr.org:https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx> United Nations

Vasileiadis, I., & Doikou-Avlidou, M. (2018). *Enhancing social interaction of pupils with intellectual disabilities with their general education peers: the outcomes of an intervention programme*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 267-277.

Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα μελετάει την βιωματική εμπειρία των μαθητών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος της έρευνας μέσω των ερωτημάτων είναι να δείξει την αλήθεια των μαθητών με κάποια είδους αναπηρία όσο αφορά την σχολική τους εμπειρία και τις απόψεις για την εκπαιδευτική τους εμπειρία στα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάκληση των εμπειριών θα βοηθούσαν στην καλύτερη συλλογή των επιθυμητών αποτελεσμάτων έχοντας ως ερευνήτρια μια διάφανη εικόνα των εμπειριών των μαθητών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Α' Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Φύλο:

Ηλικία:

Διάγνωση / Μαθησιακό Πρόβλημα :

### **A. Εμπειρία στην Προσχολική ηλικία ( 1 έως 4 ερώτηση)**

1. Πως θα περιέγραφες την εμπειρία σου στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού;
2. Θυμάσαι τον εαυτό σου να είναι κοινωνικός;
3. Σε επηρέαζε πως σε έβλεπαν οι άλλοι (οικογένεια, δάσκαλοι, φίλοι);
4. Είχες την κατάλληλη στήριξη του σχολείου για την καλύτερη ομαλή σου ένταξη στο μαθησιακό και κοινωνικό πλαίσιο;

### **B. Κοινωνικοποίηση και διαπροσωπικές σχέσεις ( 5 έως 8 ερώτηση)**

5. Πως θα περιέγραφες τον εαυτό σου όσο αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις;
6. Σε ποια τάξη θυμάσαι να είχες μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και από ποιους παράγοντες επηρεάστηκε αυτή;
7. Πόσο σημαντικό για εσένα είναι να φοιτάς σε ένα δεκτικό σχολικό περιβάλλον και γιατί;
8. Ποιους θεωρείς σημαντικούς για εσένα που σε βοήθησαν στην προσωπική και εκπαιδευτική σου διαμόρφωση; (εντός και εκτός σχολείου)

### **Γ. Αυτογνωσία ( 9 έως 13 ερώτηση)**

9. Προσπάθησες να αλλάξεις την αρνητική γνώμη κάποιου που είχε για εσένα;
10. Πόσο σημαντικό είναι για εσένα η αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον;
11. Τα διαλείμματα πως σου άρεζε να περνάς τον χρόνο σου;
12. Είχες την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση από τους συμμαθητές σου; Και πως θα περιέγραφες τις σχέσεις σου με αυτούς;
13. Είχες την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου; Και πως θα περιέγραφες τις σχέσεις σου με το εκπαιδευτικό προσωπικό;

### **Δ. Άσχημα περιστατικά / Παρουσίαση δυσκολιών στην προσχολική ζωή ( 14 και 15 ερώτηση)**

14. Ποιο αρνητικό περιστατικό από την σχολική σου ζωή θυμάσαι έντονα μέχρι και σήμερα;
15. Χαρακτήρισέ μου με μια φράση την σχολική σου εμπειρία στο δημοτικό.