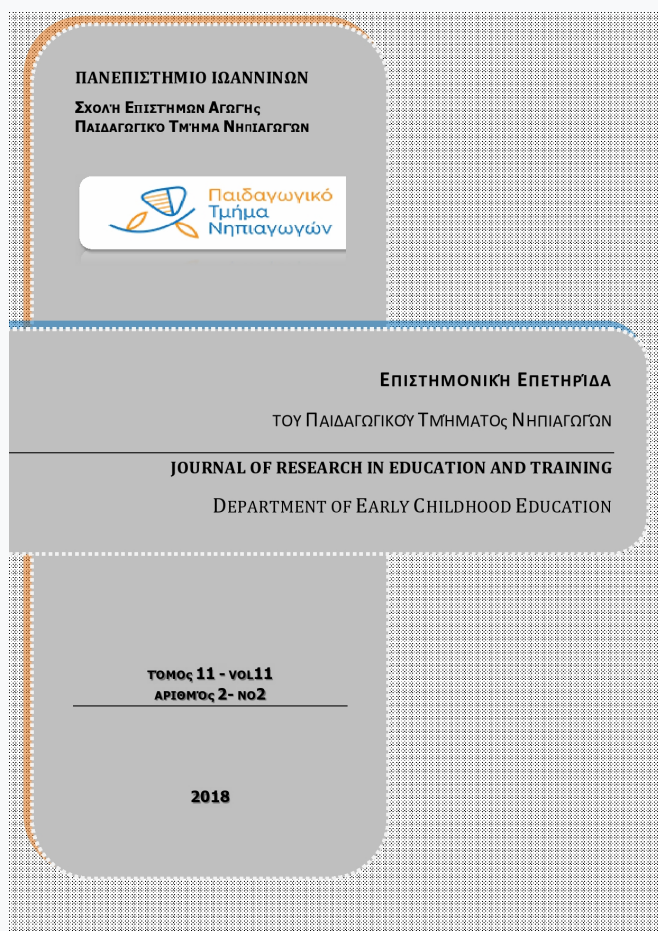


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 11, Αρ. 2 (2018)



Η βινιέτα ως εργαλείο ανίχνευσης των γνώσεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την αναπηρία

Μαρίνα Λουάρη

doi: [10.12681/jret.8631](https://doi.org/10.12681/jret.8631)

Copyright © 2018, ΜΑΡΙΝΑ ΑΛΕΞΙΟΣ ΛΟΥΑΡΗ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λουάρη Μ. (2018). Η βινιέτα ως εργαλείο ανίχνευσης των γνώσεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την αναπηρία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(2), 27–49. <https://doi.org/10.12681/jret.8631>

Η βινιέτα ως εργαλείο ανίχνευσης των γνώσεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την αναπηρία

Δρ. Μαρίνα Λουάρη
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Η βινιέτα είναι εικόνα ή περιγραφή μιας κατάστασης ή ένα σενάριο που προκαλεί προβληματισμό και μπορεί να χρησιμοποιηθεί εκτός των άλλων και ως ερευνητικό εργαλείο. Παρουσιάζει υποθετικές καταστάσεις και απευθύνει στους συμμετέχοντες ευθείες ερωτήσεις με σκοπό τη συλλογή δεδομένων που αφορούν ιδέες και αντιλήψεις. Το συγκεκριμένο εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αποτελούνταν από 12 εικόνες και κείμενα που στόχευαν στην εκτίμηση των γνώσεων των μαθητών, ως προς την έννοια «αναπηρία», πριν και μετά από την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης που αφορούσε την ενημέρωση των μαθητών σε θέματα αναπηρίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 364 μαθητές γενικών σχολείων (10 έως 12 ετών), στα οποία δεν υπήρχε μαθητής με αναπηρία. Η γενική επιλογή των μαθητών έγινε με επιλογή σχολικών μονάδων οι οποίες ήταν αντιπροσωπευτικές του μέσου αστικού πληθυσμού της περιοχής και όμορων περιοχών, ώστε το κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό προφίλ των μαθητών/ριών να είναι περίπου όμοιο. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κατά κύριο λόγο συνδέουν την έννοια «αναπηρία» μόνο με την κινητική αναπηρία και φαίνεται να βρίσκονται σε σύγχυση όσον αφορά τα άλλα είδη αυτής, όπως στην περίπτωση των αισθητηριακών αναπηριών. Πιο ξεκάθαρη άποψη είχαν για τους μαθητές με σύνδρομο Down, καθώς τα χαρακτηριστικά του προσώπου ήταν εκείνα που κατεύθυναν τη σκέψη τους. Το χαμηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων αφορούσε το παιδί με αυτισμό, καθώς λίγοι από τους μαθητές τον αναγνώρισαν ως μαθητή με αναπηρία, εύρημα αναμενόμενο. Από τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην Πειραματική Ομάδα είχαν διαμορφώσει διαφορετική αντίληψη όσον αφορά την αναγνώριση των ατόμων με αναπηρία, δίνοντας σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις σωστή απάντηση.

Λέξεις-κλειδιά: Αναγνώριση αναπηρίας, Βινιέτα, Τυπικοί μαθητές..

The vignette as a tool for searching the knowledge of primary school students about disability

Δρ. Μαρίνα Λουάρη
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Summary

Vignette is a picture or a description of a situation or a hypothetical scenario that causes questioning. Other than that, it may be used as a research tool. As we have already mentioned, it presents hypothetical situations and addresses direct questions to the participants in order to be collected data concerning their ideas and concepts. The battery of vignettes, used in the present study, was consisted of 12 pictures, which were accompanied by texts and were designed to assess students' knowledge about the concept of "disability", before and after an intervention program for the improvement of their knowledge about "disability". In the survey involved 364 students of general schools (10-12 years), in which there were not students with disabilities. The selected schools were representative of the average urban population with the same socio-economic and cultural profile of the students. Data analysis revealed that students primarily associate the concept of "disability" only with physical disability and seem to be confused as regards other types of disability, such as sensory disability. Students also seem to have clearer view for students with Down syndrome, as facial features were those that guided their thinking. Students gave the lowest percentage of correct answers in the vignette related to the child with autism as only few students recognized him as a student with a disability, an expected finding according to literature. After the intervention the participants in the Experimental Group had developed a different perception about disability. They had acquired the appropriate knowledge in order to recognize people with disabilities, as they answered correctly in almost all of the questions of the post-test.

Key-words: Identification of disability, Vignette, Typical students.

Εισαγωγή

Η τρέχουσα σχολική πραγματικότητα αποκαλύπτει μια συνεχώς αυξανόμενη κίνηση για ένταξη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Σε αυτό βοήθησε ιδιαίτερα η εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης, με αποτέλεσμα κυρίως μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ή παρουσιάζουν αισθητηριακές βλάβες να παραμένουν ενταγμένοι στη γενική τάξη, έχοντας κατάλληλη υποβοήθηση και από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Ως εκ τούτου, άρχισε να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς η συμπεριφορά των τυπικών μαθητών προς το συμμαθητή τους με αναπηρία, τόσο όσον αφορά την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, όσο και για την κοινωνικοποίηση του μαθητή και αποφυγή της απόρριψης και απομόνωσής του από τον κύκλο των συμμαθητών του. Σημαντικό ρόλο στην ευόδωση των προηγούμενων προσδοκιών παίζουν οι γνώσεις που διαθέτουν οι μαθητές για θέματα που αφορούν την αναπηρία. Ιδιαίτερα η διερεύνηση του κατά πόσο μπορούν να αναγνωρίσουν ποια άτομα είναι με αναπηρία καθώς, όπως έχει ερευνητικά αποδειχτεί, το γνωστικό υπόβαθρο παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης προς κάποιο άτομο ή ομάδα ατόμων (Λουάρη, 2014).

Για τη διερεύνηση ενός τόσο ευαίσθητου θέματος δεν ενδείκνυται η χρήση άμεσων ερωτήσεων ή χρήση κάποιου ερωτηματολογίου διότι οι συμμετέχοντες τείνουν να δίνουν θετικές απαντήσεις στα ερωτηματολόγια (Haddock & Maio, 2008. Henerson, Morris, & Fitz-Gibbon, 1987) ενώ σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις υπάρχει το ενδεχόμενο να μην δώσουν καμία απάντηση. Για το λόγο αυτόν στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η βινιέτα, η οποία αφενός χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση ατομικών πεποιθήσεων, αφετέρου είναι δυνατόν μέσω αυτής να αντληθούν πληροφορίες για τη στάση των συμμετεχόντων καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να ορίσουν μια κατάσταση, σύμφωνα με τα δικά τους δεδομένα (Renold, 2002).

Πιο αναλυτικά, η βινιέτα είναι εικόνα ή περιγραφή μιας κατάστασης ή ένα σενάριο που προκαλεί προβληματισμό (Veal, 2002) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διάφορους εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά και ως ερευνητικό εργαλείο. Παρουσιάζει υποθετικές καταστάσεις και απευθύνει στους συμμετέχοντες ευθείες ερωτήσεις με σκοπό τη συλλογή δεδομένων που αφορούν ιδέες και αντιλήψεις. Σύμφωνα με τη Veal (2002), οι βινιέτες είναι ανοικτού τύπου περιπτώσεις που βασίζονται σε

προσωπικές εμπειρίες ή υποθετικά σενάρια τα οποία μπορεί να αντιμετωπίσουν ή έχουν αντιμετωπίσει οι ερωτώμενοι. Μπορεί να περιγράψει μια κατάσταση, να εξηγήσει κάποιο πρόβλημα ή να παρουσιάζει κάποιο σενάριο στο οποίο ο ερωτώμενος καλείται να πάρει θέση ή να δώσει μια απάντηση. Συνήθως χρησιμοποιούνται σε ποιοτικές έρευνες (Renold, 2002), καθώς μέσω αυτών διευκολύνεται η συζήτηση θεμάτων που δύσκολα προσεγγίζονται, μπορεί να ελεγχθεί ο τρόπος σκέψης ή ακόμη και η αλλαγή στον τρόπο σκέψης των μαθητών. Στις ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται σε αυτο-αναφορές ή αποτελούν μέρος ερωτηματολογίων, όπου στους συμμετέχοντες παρουσιάζεται ένας αριθμός σεναρίων και οι απαντήσεις επιλέγονται μέσω μιας προκαθορισμένης λίστας – likert ή υπάρχουν μόνο οι απαντήσεις «Συμφωνώ» «Δεν συμφωνώ» (Poulou, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα δεδομένα, σχεδιάστηκαν 12 βινιέτες με σκοπό να δοθεί ένα πρώτο ερέθισμα στους μαθητές για το τι σημαίνει αναπηρία. Ειδικότερα, η συστοιχία των βινιέτων αποτελούνταν από 12 εικόνες και κείμενα, μέσω των οποίων επιδιώχθηκε η εκτίμηση των γνώσεων των μαθητών ως προς την έννοια «αναπηρία». Φροντίσαμε η μορφή των βινιέτων να ανταποκρίνεται και να συνάδει με την αναγνωστική ικανότητα των ερωτώμενων (Barter & Renold, 1999. Seguin & Ambrosio, 2002. Wason, et al., 2002), η πραγματικότητα που απεικονίζουν να είναι κοινότυπη, αποφεύγοντας τις υπερβολές και σε συνάφεια με περιστατικά που σχετίζονται με προηγούμενες εμπειρίες του ερωτώμενου (Barter & Renold, 1999. Seguin & Ambrosio, 2002), καθώς και να είναι χαρακτηριζόμενες από εσωτερικό ειρμό (Barter & Renold, 1999. Wason et al., 2002) και να διαθέτουν κατανοητό περιεχόμενο. Επιπλέον, το περιεχόμενό τους ήταν σαφές και ξεκάθαρο, αλλά και «ανοιχτό» ώστε να διεγείρει τη σκέψη και να προβληματίσει τους ερωτώμενους (Barter & Renold, 1999. Seguin & Ambrosio, 2002. Wason, et al., 2002). Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διατύπωση της ερώτησης, ώστε να μην υποδεικνύει ή κατευθύνει την απάντηση (Wason, Polonsky, & Hyman, 2002).

Συνολικά, οι βινιέτες είχαν ως στόχο να κινητοποιήσουν τη σκέψη των ερωτώμενων, ώστε να ανακαλέσουν προηγούμενες εμπειρίες και αναπαραστάσεις τους, να τις συσχετίσουν με εκείνες της βινιέτας και να δώσουν μια αντιπροσωπευτική απάντηση των πεποιθήσεών τους. Το συγκεκριμένο εργαλείο, δηλαδή η συστοιχία των βινιέτων, επιλέχθηκε για να διερευνηθεί η γνώση των μαθητών για την έννοια αναπηρία, πριν

και μετά από την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης που αφορούσε την ενημέρωση των μαθητών σε θέματα αναπηρίας.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Το συνολικό μέγεθος του δείγματος της έρευνας αποτελούνταν από 364 μαθητές με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Από την κατανομή ως προς την τάξη το 39.8% των μαθητών ήταν μαθητές Δ' τάξης, το 31% Ε' τάξης και το υπόλοιπο 29.1 ήταν μαθητές ΣΤ' τάξης. Από την κατανομή ως προς το φύλο προκύπτει ότι υπήρξε σχεδόν ίση εκπροσώπηση μεταξύ των φύλων, με το 50.7% να είναι κορίτσια και το 49.3% αγόρια. Ως προς την ηλικία, ο μέσος όρος είναι 126.54 μήνες, δηλαδή τα 10.5 έτη. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, στο 8.2% των περιπτώσεων η μητέρα ήταν απόφοιτη

Πίνακας 1: Κατανομή του Δείγματος ανά Τάξη

	συχνότητα	%	%	Αθροιστικό %
Δ' (Τετάρτη)	145	39.8	39.8	39.8
Ε' (Πέμπτη)	113	31.0	31.0	70.9
ΣΤ' (Εκτη)	106	29.1	29.1	100.0
Άθροισμα	364	100.0	100.0	

Πίνακας 2: Κατανομή του Δείγματος ανά Φύλο

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
κορίτσι	184	50.5	50.7	50.7
αγόρι	179	49.2	49.3	100.0
σύνολο	363	99.7	100.0	
Values 999	1	.3		
Άθροισμα	364	100.0		

Γυμνασίου, στο 25.2% απόφοιτη Λυκείου και 49.7% δήλωσε απόφοιτη ΑΕΙ. Αντίστοιχα, 9.6% των περιπτώσεων δήλωσε ότι ο πατέρας είναι απόφοιτος Γυμνασίου, 25.1% Λυκείου και 47.2% απόφοιτος ΑΕΙ. Παρακαλώ να ξαναελέγξετε τα ποσοστά διότι δεν φαίνεται να προκύπτει το 100% ούτε για τις μητέρες ούτε για τους πατέρες.

Περιγραφή εργαλείου

Το εργαλείο, δηλαδή η συστοιχία των βινιετών, αποτελείτο από έξι εικόνες που απεικόνιζαν παιδιά με αυτισμό, σύνδρομο Down, κινητική αναπηρία, προβλήματα όρασης και ακοής και νοητική υστέρηση. Οι υπόλοιπες έξι εικόνες αφορούσαν τυπικούς μαθητές, από τις οποίες η μία απεικόνιζε ένα παιδί με σπασμένο πόδι, ένα με παχυσαρκία, ένα που εκδήλωνε επιθετική συμπεριφορά, ένα που διάβαζε και ένα που ήταν μόνο του στο διάλειμμα.

Αναλυτικότερα, με την πρώτη βινιέτα θέλαμε να διερευνήσουμε εάν οι μαθητές θεωρούν ένα παιδί με τύφλωση ως άτομο με αναπηρία. Επιλέξαμε την εικόνα ενός μαθητή που διαβάζει μέσω γραφής Braille, δηλαδή μια εικόνα η οποία μπορεί να μην είναι και τόσο κατανοητή από τους μαθητές. Βέβαια το κείμενο όριζε ότι πρόκειται παιδί με τύφλωση. Ίσως θα έπρεπε να υπάρχει και μια εναλλακτική εικόνα, π.χ. τυφλός που περπατά με μπαστούνι, όμως αποφεύχθηκε αυτή η επιλογή εικόνας για να μην προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές διότι -όπως διαπιστώθηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Laws & Kelly, 2005) και η πιλοτική έρευνα επιβεβαίωσε- οι μαθητές τείνουν να συνδέουν την εικόνα αυτή με την κινητική αναπηρία.

Σε αντιδιαστολή με την πρώτη, η δεύτερη εικόνα απεικόνιζε μαθητές με παρόμοια χαρακτηριστικά, και οι δύο ήταν αγόρια και οι δύο φορούσαν γυαλιά και οι δύο προσπαθούσαν να διαβάσουν. Βέβαια το περιεχόμενο ήταν ξεκάθαρο, αλλά και διαφορούμενο, ώστε να διεγείρει τη σκέψη και να προβληματίσει τους μαθητές για το ποια από τις δύο περιπτώσεις αφορούσε μαθητή με αναπηρία και ποια όχι.

Η τρίτη περίπτωση αναφέρονταν στα άτομα με κινητική αναπηρία και απεικονίζονταν μια μαθήτρια καθισμένη σε αμαξίδιο. Είχε λάβει μέρος σε κάποιους

αγώνες και μάλιστα κέρδισε μετάλλιο. Ήταν ξεκάθαρο το σενάριο και η απεικόνιση της αναπηρίας σε συνάφεια με προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών.

Η τέταρτη αφορούσε μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς, ο οποίος συχνά μαλώνει και ως αποτέλεσμα είναι μόνος του στα διαλείμματα. Και σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές μπορούσαν να αντιληφθούν την ιδιαιτερότητα του μαθητή και ανακαλώντας προηγούμενες αναπαραστάσεις να αποφανθούν αν πρόκειται για μαθητή με αναπηρία ή όχι.

Η απεικόνιση της νοητικής υστέρησης αποτέλεσε πρόβλημα, καθώς δεν υπάρχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά ή κάποιο βοήθημα. Επιλέχθηκε η εικόνα ενός κοριτσιού το οποίο ασχολείται με μια δραστηριότητα ανάπτυξης της λεπτής κινητικότητας και ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην περιγραφή του σεναρίου. Εμμέσως έγινε νύξη για κάποιες ιδιαιτερότητες και αναφέρθηκε ο όρος «νοητική καθυστέρηση», που θεωρούμε ότι ήταν καθοριστικός για την επιλογή της σωστής απάντησης.

Ιδιαίτερη δυσκολία αντιμετωπίσαμε και με τον αυτισμό, έννοια την οποία δυσκολεύονται να κατανοήσουν οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου. Επιλέχθηκε η εικόνα ενός παιδιού που παρατηρεί, χαρούμενο και πλήρως απορροφημένο μια αιωρούμενη, πολύχρωμη φουσαλίδα νερού. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην περιγραφή, μιας πραγματικότητας όχι και τόσο κοινότυπης σε πολλούς από τους μαθητές. Επιπλέον, ακόμη κι αν κάποιοι μαθητές είχαν προηγούμενες εμπειρίες, τα άτομα αυτής της ηλικίας δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν την έννοια «αυτισμός», γεγονός που έχει επιβεβαιωθεί κι από προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν την έννοια του αυτισμού μετά την ηλικία των δώδεκα ετών (Magiati et al., 2002).

Η παχυσαρκία δυσκολεύει την κίνηση των παιδιών, για το λόγο αυτό η εικόνα δύο υπέρβαρων παιδιών, ενός αγοριού κι ενός κοριτσιού καθισμένα σε ένα καναπέ προβλημάτισε τους μαθητές, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οποιαδήποτε δυσκολία στην κίνηση μπορεί να αποτελέσει γι' αυτούς υποψία αναπηρίας. Για το λόγο αυτό, θεώρησαν κάποιοι από τους μαθητές, ότι αυτά τα παιδιά είναι παιδιά με αναπηρία

Στην περίπτωση της κώφωσης, επιλέχθηκε η εικόνα ενός κοριτσιού που επικοινωνεί με τη νοηματική γλώσσα, εικόνα οικεία στους μαθητές αφού, όπως ανέφεραν έχουν δει το ειδικό δελτίο ειδήσεων για άτομα με πρόβλημα στην ακοή. Παρόλα αυτά δεν θεωρούν ότι το κωφό κορίτσι αποτελεί άτομο με αναπηρία, αφού μπορεί και κινείται. Αυτή η άποψη που εκφράστηκε εμφανώς στη συζήτηση που ακολούθησε, υποδηλώνει για μια ακόμη φορά τη συσχέτιση της έννοιας αναπηρία αποκλειστικά και μόνο με την κινητική αναπηρία.

Για τον λόγο αυτό, και η επόμενη εικόνα που αφορούσε μαθήτρια με σπασμένο πόδι, η οποία περπατούσε με μπαστούνια προκάλεσε ιδιαίτερο προβληματισμό στους μαθητές. Επιλέχθηκε ώστε να δοθεί η αφορμή και να αποσαφηνιστεί η παρανόηση τονίζοντας ότι η αναπηρία είναι κάτι μόνιμο που δεν αλλάζει με την πάροδο του χρόνου.

Στην περίπτωση του συνδρόμου Down, επιλέχθηκε η εικόνα ενός αγοριού με εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά και περιεχόμενο ανοιχτό, ώστε να διεγείρει τη σκέψη των ερωτώμενων αλλά και να προβληματίσει.

Οι δύο τελευταίες εικόνες αφορούσαν μαθητή με επιθετική συμπεριφορά και μαθητή με γενικευμένες δυσκολίες. Το σενάριο περιγράφει μαθητή που μαλώνει συνέχεια και θέλει να γίνεται το δικό του και το δεύτερο αναφέρεται σε μαθητή που δεν του αρέσει το σχολείο και θυμώνει όταν τον πιέζουν να κάνει τα μαθήματα. Τόσο οι εικόνες, όσο και η περιγραφή ήταν κοινότυπη εμπειρία για τους μαθητές, καθώς η πραγματικότητα που απεικόνιζαν σχετίζονταν με την καθημερινή σχολική ζωή.

Ως προς το φύλο, τα άτομα που εμφανίζονταν στις εικόνες ήταν αγόρια και κορίτσια, ίδιας χρονολογικής ηλικίας με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Ένα σύντομο σενάριο περιέγραφε την εικόνα και στο τέλος υπήρχε η ίδια ερώτηση «Αυτό το παιδί είναι παιδί με αναπηρία; Ναι - Όχι» και έπρεπε να επιλέξουν την απάντηση που θεωρούσαν σωστή. Το εργαλείο αξιοποιήθηκε εκτιμώντας αφενός το ποσοστό σωστών απαντήσεων ανά κατηγορία αναπηρίας, αφετέρου το πλήθος των τελικών σωστών απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων ανά μαθητή.

Διαδικασία - Περιγραφή της παρέμβασης

Στο σύνολο του δείγματος χορηγήθηκε το εργαλείο που περιγράφεται στην παρούσα μελέτη. Το συγκεκριμένο εργαλείο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια (Μ. Λουάρη), δεν είναι σταθμισμένο και στόχο είχε την αποφυγή εννοιοδότησης της έννοιας «αναπηρία». Καθώς δεν γνωρίζαμε κατά πόσο οι μαθητές του δείγματος γνώριζαν τι σημαίνει αναπηρία και ποια είναι τα είδη της και λαμβάνοντας υπόψη από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας το γεγονός ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία σχετίζουν την αναπηρία μόνο με την κινητική αναπηρία (Dyson, 2005) σχεδιάστηκε το προαναφερθέν εργαλείο. Με αυτό τον τρόπο δόθηκε μια αρχική νύξη στους μαθητές και τέθηκε ο προβληματισμός για το αν κάποιος είναι άτομο με αναπηρία. Οι συμμετέχοντες, ανακαλώντας προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, κλήθηκαν να απαντήσουν στα σενάρια που περιγράφονταν στις βινιέτες. Στη συνέχεια χορηγήθηκε το κατεξοχήν εργαλείο της έρευνας το οποίο ήταν σταθμισμένο. Από το συνολικό δείγμα (N=364) επιλέχθηκαν, με τυχαιοποιημένη σειρά, μαθητές της Δ' και Ε' τάξης, οι οποίοι αποτέλεσαν την Πειραματική Ομάδα (N=61) και, σε επόμενη φάση, συμμετείχαν στην υλοποίηση της παρέμβασης, και μαθητές αντίστοιχων τάξεων που αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου (N=63), προκειμένου να υπάρχει συγκρισιμότητα στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Η παρέμβαση αφορούσε την υλοποίηση προγράμματος ενημέρωσης των μαθητών σε θέματα αναπηρίας. Για την επίτευξη της ενημέρωσης επιλέχθηκαν παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με θέμα την αναπηρία και βάσει αυτών σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες κατανόησης, γραπτές και προφορικές, παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις, καθώς και εικαστικές δραστηριότητες. Σκοπός της παρέμβασης ήταν, αφενός η ενημέρωση των μαθητών για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των ατόμων με αναπηρία, και αφετέρου η ευαισθητοποίησή τους ως προς τα άτομα με αναπηρία. Το δείγμα της έρευνας στην οποία υλοποιήθηκε η παρέμβαση, αποτέλεσαν 4 τμήματα Δ' τάξης και 4 τμήματα Ε' τάξης (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Δείγμα παρέμβασης

	συχνότητα	%	% επί των απαντήσεων	Αθροιστικό %
Πειραματική ομάδα – ΠΟ	61	16.8	16.8	16.8
Ομάδα ελέγχου – ΟΕ	63	17.3	17.3	34.1
Γενικό δείγμα	240	65.9	65.9	100.0
Σύνολο	364	100.0	100.0	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το εργαλείο χορηγήθηκε στην Πειραματική Ομάδα (Π.Ο.) και στην Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.) σε δύο χρονικές στιγμές, πριν και μετά την παρέμβαση. Εξετάστηκε αν υπάρχουν σημαντικές

διαφορές σχετικά με την επίδοσή των μαθητών της Π.Ο. και της Ο.Ε. στην κατάταξη των παραδειγμάτων αναπηρίας.

Πίνακας 4: Απαντήσεις των συμμετεχόντων της Π.Ο. πριν και μετά την παρέμβαση

	πριν		μετά		X ²	βε	p
	όχι	ναι	όχι	ναι			
1. Είναι μαθητής όχι Γ'τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο γιατί είναι παιδί με τύφλωση. Είναι παιδί με αναπηρία;	47.5%	52.5%	11.9%	88.1%	39.583	1	.000
2. Προσπαθεί να μάθει να διαβάζει αλλά δυσκολεύεται. Έχοντας υπομονή και θέληση θα τα καταφέρει. Είναι παιδί με αναπηρία;	75.4%	24.6%	83.1%	16.9%	.127	1	.722
3. Κέρδισε κάποιο μετάλλιο και είναι πολύ χαρούμενη και υπερήφανη γι' αυτό. Είναι άτομο με κινητικό πρόβλημα. Είναι άτομο με αναπηρία;	6.7%	93.3%	1.7%	98.3%	3.949	1	.047
4. Είναι μαθητής όχι Δ'τάξης.	85.2%	14.8%	91.4%	8.6%	.327	1	.568

Κάτι του συμβαίνει. Ίσως μαλώνει συνεχώς και δεν τον θέλει κανείς για φίλο, γι' αυτό είναι μόνος. Είναι παιδί με αναπηρία;							
5. Όχι αρέσει αυτό το παιχνίδι. Είναι ήσυχο παιδί και αν καταλάβεις όχι ιδιαιτερότητες όχι, μπορείς να συνεργαστείς μαζί όχι. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Είναι παιδί με αναπηρία;	47.5%	52.5%	10.3%	89.7%	43.511	1	.000
6. Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για όχι έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	60.7%	39.3%	12.1%	87.9%	58.431	1	.000
7. Όχι αρέσει πολύ το φαγητό. Έχουν δυσκολία στην κίνηση γιατί είναι παιδιά με παχυσαρκία. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;	73.8%	26.2%	91.4%	8.6%	17.604	1	.000
8. Έχει μάθει ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας γιατί έχει πρόβλημα ακοής. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	52.5%	47.5%	10.3%	89.7%	27.747	1	.000
9. Καθώς έπαιξε, έπεσε, έσπασε το πόδι όχι και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μπαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;	45.9%	54.1%	93.2%	6.8%	35.205	1	.000
10. Του αρέσει η ζωγραφική, όχι δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Είναι παιδί με αναπηρία;	45.9%	54.1%	5.1%	94.9%	43.461	1	.000

11. Συνέχεια μαλώνει και δεν είναι ευχαριστημένο με τίποτα. Δεν του αρέσει να διαβάζει και όταν παίζει θέλει πάντα να γίνεται το δικό του. Είναι παιδί με αναπηρία;	91.8%	8.2%	81.4%	18.6%	.108	1	.743
12. Δεν του αρέσει το σχολείο και θυμώνει όταν τον πιέζουν να κάνει τα μαθήματά του. Είναι παιδί με αναπηρία;	95.0%	5.0%	89.8%	10.2%	.003	1	.959

Πίνακας 5: Απαντήσεις των συμμετεχόντων της Ο.Ε. πριν και μετά την παρέμβαση

	πριν		μετά		X ²	βε	p
	όχι	ναι	όχι	ναι			
1. Είναι μαθητής της Γ'τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο γιατί είναι παιδί με τύφλωση. Είναι παιδί με αναπηρία;	58.2%	41.8%	67.2%	32.8%	1.459	1	.227
2. Προσπαθεί να μάθει να διαβάζει αλλά δυσκολεύεται. Έχοντας υπομονή και θέληση θα τα καταφέρει. Είναι παιδί με αναπηρία;	85.3%	14.7%	80.6%	19.4%	2.011	1	.156
3. Κέρδισε κάποιο μετάλλιο και είναι πολύ χαρούμενη και υπερήφανη γι' αυτό. Είναι άτομο με κινητικό πρόβλημα. Είναι άτομο με αναπηρία;	10.1%	89.9%	10.4%	89.6%	.498	1	.480
4. Είναι μαθητής της Δ'τάξης. Κάτι του συμβαίνει. Ίσως μαλώνει συνεχώς και δεν τον θέλει κανείς για φίλο, γι' αυτό είναι μόνος. Είναι παιδί με αναπηρία;	92.8%	7,2%	94.0%	6.0%	1.899	1	.168
5. Της αρέσει αυτό το παιχνίδι. Είναι ήσυχο παιδί και αν καταλάβεις τις ιδιαιτερότητές της, μπορείς να συνεργαστείς μαζί της. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Είναι	55.1%	44.9%	68.7%	31.3%	.735	1	.391

παιδί με αναπηρία;							
6. Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για τους άλλους έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	58.0%	42.0%	80.6%	19.4%	.097	1	.756
7. Τους αρέσει πολύ το φαγητό. Έχουν δυσκολία στην κίνηση γιατί είναι παιδιά με παχυσαρκία. Νομίζεις ότι είναι παιδιά με αναπηρία;	66.2%	33.8%	58.2%	41.8%	.879	1	.348
8. Έχει μάθει ένα διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας γιατί έχει πρόβλημα ακοής. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία;	52.2%	47.8%	55.2%	44.8%	.001	1	.974
9. Καθώς έπαιξε, έπεσε, έσπασε το πόδι της και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μπαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;	50.7%	49.3%	43.3%	56.7%	.302	1	.583
10. Του αρέσει η ζωγραφική, όμως δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Είναι παιδί με αναπηρία;	53.6%	46.4%	61.2%	38.8%	.772	1	.380
11. Συνέχεια μαλώνει και δεν είναι ευχαριστημένο με τίποτα. Δεν του αρέσει να διαβάζει και όταν παίζει θέλει πάντα να γίνεται το δικό του. Είναι παιδί με αναπηρία;	87.0%	13.0%	83.6%	16.4%	.791	1	.374
12. Δεν του αρέσει το σχολείο και θυμώνει όταν τον πιέζουν να κάνει τα μαθήματά του. Είναι παιδί με αναπηρία;	85.5%	14.5%	89.6%	10.4%	3.191	1	.074

Η κατανομή των απαντήσεων για την Πειραματική Ομάδα, κατά την αρχική και τελική εφαρμογή του εργαλείου, που αφορούν την αναγνώριση αναπηρίας παρουσιάζεται στον Πίνακα 4. Από τον έλεγχο των απαντήσεων μεταξύ των χρονικών στιγμών προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται σε 8 από τις 12 ερωτήσεις. Εξετάζοντας τις επιμέρους κατανομές των απαντήσεων, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας αύξησαν τα ποσοστά των σωστών επιλογών στην αναγνώριση της αναπηρίας μετά την παρέμβαση (Πίνακας 4).

Από τον έλεγχο των απαντήσεων μεταξύ των χρονικών στιγμών προκύπτει ότι σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική μεταβολή στις κατανομές των απαντήσεων στην περίπτωση των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου μεταξύ των χρονικών στιγμών. Από την εφαρμογή διπλής ανάλυσης διασποράς με εξέταση της αλληλεπίδρασης για την εξαρτημένη μεταβλητή το πλήθος των σωστών απαντήσεων στην κατάταξη του είδους αναπηρίας και ανεξάρτητες την ομάδα (Π.Ο. και Ο.Ε.) και τις χρονικές στιγμές (επαναλαμβανόμενες μετρήσεις) προκύπτουν τα αποτελέσματα όπως αυτά φαίνονται στον Πίνακα 5.

Οι δύο χρονικές στιγμές διαφοροποιούν τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντικά ($F(1,117)=29.42, p=.000<.05$), καθώς οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι διαφορετικοί.

Επίσης, οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($F(1,117)=47.26, p=.000 < .05$) και, τέλος, η αλληλεπίδραση ομάδας και χρονικής στιγμής είναι επίσης στατιστικά σημαντική ($F(1,117)=99.44, p=.000<.05$). Για το λόγο αυτό, εξετάζοντας τον αρχικό κοινό πίνακα των μέσων τιμών ανά ομάδα και χρονική στιγμή, προκύπτει ότι παρόλο που μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών υπάρχει βελτίωση των μέσων όρων, εξετάζοντας επιμέρους τις δύο ομάδες προκύπτει ότι οι μέσοι όροι στην Ο.Ε. δεν μεταβάλλονται ουσιαστικά, ενώ η μικρή βελτίωση

Πίνακας 6: Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στις ομάδες ελέγχου και πειραματική

		ΜΟ	Μεταβολή %	ΤΑ	N
Σωστές απαντήσεις	experimental - ΠΟ	8.1132		1.92814	53
	control - ΟΕ	7.8437		2.10229	64
ΠΡΙΝ	Total	7.9658		2.02115	117
Σωστές απαντήσεις ΜΕΤΑ	experimental - ΠΟ	10.8113	+33,29	1.37361	53

control - OE	7.0469	-10,20	1.82078	64
Total	8.7521		2.48758	117

Πίνακας 7: Ανάλυση διασποράς

Παράγοντες	Άθροισμα τετραγώνων	ΒΕ	Λόγος F	p
Χρονική στιγμή	52.398	1	29.428	.000
Ομάδα	235.880	1	47.261	.000
Αλληλεπίδραση	177.064	1	99.443	.000

αφορά σε μείωση των σωστών απαντήσεων την τελική στιγμή. Έτσι, η στατιστικά σημαντική μεταβολή και βελτίωση των μέσων όρων των αρχικών επιδόσεων οφείλεται στην βελτίωση των μέσων όρων που εμφανίζει η Π.Ο.

Εφαρμόζοντας χ^2 -test, για να ελεγχθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τις απαντήσεις των μαθητών μεταξύ Δ' και ΣΤ' τάξης φοίτησης προκύπτει διαφοροποίηση στατιστικά σημαντική σε 8 από της 12 ερωτήσεις. Αναλυτικότερα (Πίνακας 8) οι διαφοροποιήσεις είναι σημαντικές στην περίπτωση της τύφλωσης ($\chi^2(1)=6.20$, $p=.013<.05$), του κινητικού προβλήματος ($\chi^2(1)=6.10$, $p=.013<.05$), του παιδιού που μαλώνει ($\chi^2(1)=6.68$, $p=.010<.05$), της νοητικής υστέρησης ($\chi^2(1)=15.78$, $p=.000<.05$), του αυτισμού ($\chi^2(1)=6.83$, $p=.009<.05$), του παιδιού με σπασμένο πόδι ($\chi^2(1)=25.18$, $p=.000<.05$), στου συνδρόμου down ($\chi^2(1)=10.68$, $p=.001<.05$) και του θυμωμένου παιδιού ($\chi^2(1)=6.37$, $p=.012<.05$). Εξετάζοντας της επιμέρους κατανομές των ποσοστών των απαντήσεων μεταξύ των τάξεων προκύπτει ότι στο σύνολο των περιπτώσεων η διαφορά εντοπίζεται στην αύξηση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων στην περίπτωση της ΣΤ' Δημοτικού σε σχέση με την Δ' τάξη.

Πίνακας 8: Διαφοροποίηση ως προς τις απαντήσεις των μαθητών μεταξύ Δ' και ΣΤ' τάξης

	Δ'		ΣΤ'		X ²	βε	p
	OXI	NAI	OXI	NAI			
1. Είναι μαθητής της Γ' τάξης. Του αρέσει το διάβασμα. Έχει μάθει να διαβάζει με ένα ιδιαίτερο τρόπο γιατί είναι παιδί με τύφλωση. Είναι	44.8%	55.2%	29.2%	70.8%	6.206	1	.013

παιδί με αναπηρία;							
3. Κέρδισε κάποιο μετάλλιο και είναι πολύ χαρούμενη και υπερήφανη γι' αυτό. Είναι άτομο με κινητικό πρόβλημα. Είναι άτομο με αναπηρία	9.7%	90.3%	1.9%	98.1%	6.107	1	.013
4. Είναι μαθητής της Δ' τάξης. Κάτι του συμβαίνει. Ίσως μαλώνει συνεχώς και δεν τον θέλει κανείς για φίλο, γι' αυτό είναι μόνος. Είναι παιδί με αναπηρία;	88.2%	11.8%	97.2%	2.8%	6.683	1	.010
5. Της αρέσει αυτό το παιχνίδι. Είναι ήσυχο παιδί και αν καταλάβεις τις ιδιαιτερότητές της, μπορείς να συνεργαστείς μαζί της. Είναι παιδί με Νοητική καθυστέρηση. Είναι παιδί με αναπηρία;	49.3%	50.7%	24.5%	75.5%	15.78 5	1	.000
6. Είναι ένα ιδιαίτερο παιδί. Του αρέσει να παρατηρεί κάθε λεπτομέρεια. Πράγματα ασήμαντα για τους άλλους έχουν μεγάλη σημασία για εκείνο. Γεννήθηκε με αυτισμό. Νομίζεις ότι είναι παιδί με αναπηρία	53.5%	46.5%	36.8%	63.2%	6.830	1	.009
9. Καθώς έπαιζε, έπεσε, έσπασε το πόδι της και έβαλε γύψο. Δεν έγινε ακόμη εντελώς καλά, γι' αυτό περπατάει με μπαστούνια. Είναι παιδί με αναπηρία;	40.7%	59.3%	72.6%	27.4%	25.18 3	1	.000
10. Του αρέσει η ζωγραφική, όμως δυσκολεύεται στα μαθήματα του σχολείου και στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά. Είναι παιδί με σύνδρομο Down. Είναι παιδί με αναπηρία;	42.8%	57.2%	22.9%	77.1%	10.68 9	1	.001
12. Δεν του αρέσει το σχολείο και θυμώνει όταν τον πιέζουν να κάνει τα μαθήματά του. Είναι παιδί με αναπηρία;	85.4%	14.6%	95.3%	4.7%	6.378	1	.012

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου κατά κύριο λόγο αναγνωρίζουν ως άτομα με αναπηρία, εκείνα με την κινητική αναπηρία καθώς, τόσο πριν, όσο και μετά την παρέμβαση, ήταν το μόνο είδος που αναγνώρισαν σε υψηλό ποσοστό. Πιο συγκεκριμένα, σχεδόν το σύνολο του δείγματος αναγνωρίζει μέσα στο γενικό πληθυσμό τα άτομα με κινητική αναπηρία, αλλά όταν αναφερόμαστε στις αισθητηριακές βλάβες το ποσοστό μειώνεται σημαντικά, εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες μελέτες (Diamond & Hestenes, 1996. Dyson, 2005. Hodkinson, 2007). Εκείνο το στοιχείο που οδηγεί στην περιγραφή της αναπηρίας είναι τα εξωτερικά βοηθήματα και μάλιστα η χρήση αμαξιδίου, καθώς και σε προηγούμενες έρευνες όταν ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν μια εικόνα όταν ακούνε τη λέξη ανάπηρος, σχεδόν όλοι οι μαθητές ζωγράφισαν κάποιον να κάθεται σε αμαξίδιο και ελάχιστοι κάποιον να περπατά με μπαστούνια (Laws & Kelly, 2005). Μπορεί τα εξωτερικά βοηθήματα να κατευθύνουν τη σκέψη των μαθητών προς την αναγνώριση της αναπηρίας, όμως φαίνεται ότι αυτή η συνθήκη δεν είναι το ίδιο ισχυρή στην περίπτωση των αισθητηριακών αναπηριών. Στις βινιέτες οι εικόνες ήταν σαφείς και υπήρχαν εμφανείς νύξεις, παρόλα αυτά οι μισοί σχεδόν από τους μαθητές αναγνώρισαν ως ανάπηρους τους τυφλούς και εκείνους με απώλεια της ακοής. Οι αισθητηριακές αναπηρίες, εφόσον νοητικά δεν έχουν επιπτώσεις και παρότι οι τυφλοί έχουν δυσκολία στη μετακίνηση και χρησιμοποιούν βοηθήματα, δεν αποτελούν, για τους μαθητές αυτής της ηλικίας, κατηγορία αναπηρίας. Όσο για τα άτομα με πρόβλημα στην ακοή, οι μαθητές τείνουν να θεωρούν ότι είναι «κάτι πολύ πιθανό να συμβεί», μπορεί όμως να διορθωθεί με ακουστικά ή στην χειρότερη των περιπτώσεων «μαθαίνουν και επικοινωνούν με άλλο τρόπο». Επιπλέον, «μπορούν να παίξουν» και «να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της τάξης τους», επομένως, καταλήγουν οι μαθητές, «δεν υπάρχει λόγος κατάταξης αυτών των ανθρώπων μεταξύ εκείνων με αναπηρία». Απ' ό,τι διαπιστώνεται, στη σκέψη των μαθητών αυτής της ηλικίας κυριαρχούν λάθος αντιλήψεις που εμποδίζουν την κατανόηση των αισθητηριακών αναπηριών, η αναγνώριση των οποίων έρχεται σε μεγαλύτερη ηλικία (Μαυροκεφαλίδου, 2008). Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγήθηκε και η Skar (2010), καθώς μόνο ελάχιστοι μαθητές ενέτασσαν την κώφωση στην έννοια «αναπηρία»,

αφού για τον ορισμό της αναπηρίας θεωρούσαν τα τεχνικά βοηθήματα ως προαπαιτούμενο.

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι, οι μαθητές μπορούσαν πιο εύκολα να κατατάξουν ένα άτομο με νοητική υστέρηση στην κατηγορία «αναπηρία», καταλαβαίνουμε ότι σε αυτήν την περίπτωση οι λέξεις («νοητική καθυστέρηση») της βινιέτας ήταν εκείνες που κατεύθυναν τη σκέψη τους, αφού περισσότεροι μαθητές μπόρεσαν με βεβαιότητα να αποφανθούν ότι η νοητική υστέρηση αποτελεί είδος αναπηρίας. Αυτό διαπιστώθηκε και από τη συζήτηση που ακολούθησε, καθώς δεν υπήρχε αμφιβολία για την κατάταξή της. Μάλιστα, επισήμαναν ότι κάποιος μαθητής με νοητική υστέρηση δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις δραστηριότητες του σχολείου και συχνά αποτελεί αντικείμενο εμπαιγμού των συμμαθητών του, καθώς «όλοι τον κοροϊδεύουν και εκείνος γελάει ακόμη κι όταν του φέρονται άσχημα» ή «κανένας δεν τον λυπάται κι όλο το σχολείο γελάει μαζί του». Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εκείνο των Smith και Williams (2001), όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές ηλικίας 8-9 ετών είναι σε θέση να κατανοήσουν τους περιορισμούς και τις δυνατότητες των ατόμων με Νοητική Υστέρηση. Παρόλα αυτά όμως, παρουσιάζουν μια στερεοτυπική συμπεριφορά χλευάζοντας τους μαθητές με διαφορετικό νοητικό δυναμικό. Ακόμη πιο ξεκάθαρη άποψη είχαν για τους μαθητές με σύνδρομο Down, αφού το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήταν αρκετά ικανοποιητικό. Σ' αυτή την περίπτωση τα χαρακτηριστικά του προσώπου ήταν εκείνα που κατεύθυναν τη σκέψη των μαθητών (Lewis, 1995 Laws & Kelly, 2005), καθώς μπορεί να μην γνώριζαν τον όρο «σύνδρομο Down», γνώριζαν όμως πολύ καλά το στερεοτυπικό χαρακτηρισμό «μογγολάκια» αποκαλώντας τα «χαζά». Και εδώ η χρήση σκληρής και άτοπης γλώσσας αποκαλύπτει αφενός προκατειλημμένη συμπεριφορά, αφετέρου τη σκληρότητα του χαρακτήρα των μαθητών αυτής της ηλικίας, αφού σε συζήτηση αναφέρθηκε ότι «όλα αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να πάνε σχολείο», «δεν μπορούν να μας καταλάβουν», «μας κοιτάζουν σαν χαζά και δεν απαντούν». Στερεοτυπικές αντιλήψεις που αποκαλύπτονται κι από τη χρήση ανάλογης γλώσσας έχουν παρεισφρήσει στις αντιλήψεις μας περί αναπηρίας και είναι αρκετά δύσκολο να μεταλλαχθούν, γεγονός που επιβεβαιώνει και η έρευνα της Routel (2009) η παρέμβασή της οποίας, παρόλο που ήταν άρτια δομημένη, δεν στάθηκε ικανή να μεταβάλει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών.

Το χαμηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων αφορά τον αυτισμό, καθώς λίγοι από τους μαθητές αναγνώρισαν το μαθητή με αυτισμό ως μαθητή με αναπηρία, εύρημα αναμενόμενο, αφού ακόμη και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα αίτια (Smith & Williams, 2001). Και οι Magiati, Dockrell, Logotheti, 2002) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα, καθώς διαπίστωσαν ότι οι μαθητές κατά την περίοδο φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο σταδιακά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν περισσότερα είδη αναπηρίας, όμως κανένας από τους μαθητές που μετείχαν στην παραπάνω έρευνα δεν γνώριζε την έννοια «αυτισμός». Ο αυτισμός είναι μια έννοια που δύσκολα γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές αυτής της ηλικίας, καθώς κύριο χαρακτηριστικό της αποτελούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι συναισθηματικές διαταραχές, η κατανόηση των οποίων έρχεται κατά την εφηβεία (Smith & Williams, 2001).

Η ηλικία των μαθητών είναι ένα επιπλέον στοιχείο που διαφοροποιεί σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων μεταξύ των μαθητών της Δ' και Στ' τάξης του Δημοτικού. Ακόμη και στην αναγνώριση της κινητικής αναπηρίας τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων ήταν σημαντικά πιο χαμηλά από εκείνα των μεγαλύτερων μαθητών. Καθώς φαίνεται, η ηλικία παίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της αναπηρίας, ακόμη κι όταν πρόκειται για μικρή ηλικιακή διαφορά, εύρημα το οποίο συμφωνεί με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, εφόσον έχει αποδειχθεί ότι η κατανόηση έρχεται σταδιακά (Abrams, Jacksom & Claire, 1990. Nowicki 2007). Καθώς αυξάνεται η ηλικία των μαθητών αυξάνεται και η κατανόησή τους για λιγότερο εμφανή είδη αναπηρίας (Diamond et al., 1997. Hodkinson, 2007. Magiati et al., 2002). Ακόμη και στην περίπτωση του παιδιού με το σπασμένο πόδι, οι μικρότεροι μαθητές, εφόσον δεν διέθεταν σαφή εικόνα της αναπηρίας, έδωσαν λάθος απάντηση σε αρκετά υψηλό ποσοστό, εν αντιθέσει με τους μεγαλύτερους που απάντησαν σχεδόν όλοι σωστά. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, όπου υποστηρίζεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ηλικίας και γνώσης. Για το λόγο αυτό θεωρούμε προαπαιτούμενο την παροχή σωστής και ανάλογης με την ηλικία των μαθητών πληροφόρησης, για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων και γόνιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ τυπικών και αναπήρων μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές τους δυνατότητες μπορούμε να διαμορφώσουμε κατάλληλα προγράμματα και να προσφέρουμε αντικειμενική πληροφόρηση κι όχι να

επιτρέπουμε τη διαιώνιση λανθασμένων αντιλήψεων που οδηγούν σε απορριπτέες συμπεριφορές.

Η προηγούμενη πρόταση επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, καθώς οι μαθητές που αποτελούσαν το δείγμα της πειραματικής ομάδας, κατόπιν της παρέμβασης είχαν διαμορφώσει διαφορετική αντίληψη όσον αφορά την αναγνώριση των ατόμων με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας έδωσαν σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις σωστή απάντηση. Στην αναγνώριση των αισθητηριακών αναπηριών τα ποσοστά σχεδόν διπλασιάστηκαν, καθώς και στην αναγνώριση της νοητικής υστέρησης. Ιδιαίτερα αναφέρουμε τη σωστή κατάταξη του παιδιού με αυτισμό, καθώς ο Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε σημαντικά μετά από την παρέμβαση. Επίσης η περίπτωση του παιδιού με το σπασμένο πόδι είχε προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές, καθώς πριν από την παρέμβαση σημαντικός αριθμός μαθητών θεωρούσε ότι είναι παιδί με αναπηρία. Κατόπιν όμως της παρέμβασης σχεδόν όλοι, ανεξαρτήτως ηλικίας, κατανόησαν ότι το σπάσιμο του ποδιού είναι μια κατάσταση που δυσκολεύει την κίνηση, δεν έχει όμως σχέση με την κινητική αναπηρία, στην οποία η δυσκολία είναι μόνιμη. Τα ίδια όμως αποτελέσματα δεν διαπιστώθηκαν στην Ομάδα Ελέγχου όπου ο Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων παρέμεινε ο ίδιος με μια τάση μείωσης. Στην περίπτωση της κινητικής αναπηρίας, ο Μ.Ο. των σωστών απαντήσεων παρέμεινε ακριβώς ο ίδιος, εν αντιθέσει με τα άλλα είδη αναπηρίας, όπου ο Μ.Ο. μειώθηκε. Στην περίπτωση του παιδιού με αυτισμό το ποσοστό των σωστών απαντήσεων μειώθηκε, καθώς και στην περίπτωση του παιδιού με το σπασμένο πόδι. Γενικά, στην Ομάδα Ελέγχου παρατηρήθηκε μια αυξομείωση στο Μ.Ο. των απαντήσεων καθώς, στις περιπτώσεις που δεν αφορούσαν αναπηρία, οι θετικές επισημάνσεις αυξήθηκαν, εν αντιθέσει με τις περιπτώσεις που αφορούσαν αναπηρία, όπου εκεί μειώθηκαν, εκτός από την περίπτωση της κινητικής αναπηρίας, όπου το ποσοστό παρέμεινε σταθερό.

Μολαταύτα, η παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα εφόσον αυξήθηκαν οι γνώσεις των μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και μπορούσαν μέσα στο γενικό πληθυσμό να αναγνωρίσουν τα άτομα με αναπηρία. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι άρτια δομημένες και οργανωμένες παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τις γνώσεις των μαθητών (Ison et al., 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrams, D., Jackson D., & Claire, L. (1990). Social identity and the handicapping functions of stereotypes: children's understanding of mental and psychological handicap. *Human Relations*, 43, 1085-1098.
- Barter, Ch., & Renold, E. (2000). "I wanna tell you a story": Exploring the application of vignettes in qualitative research with children and young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(4), 307-323.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E., & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and pre-school children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 520-536.
- Diamond, K.E., & Hesteness, L.L. (1996). Preschool children's conception of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 458-475.
- Dyson, L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Haddock, G. & Maio, G. (2008). Attitudes: Content, Structure and Functions in M., Hewstone, W., Stroebe & K., Jonas (Eds.), *Introduction to social psychology: A European perspective*. Lpp. Madlen, M.A.: Blackwell.
- Henerson, M. E., Morris, L. L., & Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *How to Measure Attitudes*. London: Sage Publications.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: recipe for disaster or catalyst of change?: An examination of non-disabled primary school attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77, 56-76.

- Ison, N., McIntyre, Sh., Rothery, S. Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, Sh., Parsonage S., & Foy, L. (2010). "Just like you": A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368.
- Laws G., & Kelly E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79-99.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disabilities*. London: Routledge.
- Λουάρη Μ. (2014). *Η Βιβλιοθεραπεία στην Εκπαίδευση: Προετοιμασία μαθητών Δημοτικού σχολείου για την ένταξη μαθητή με αναπηρία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή).
- Magiati, I., Dockrell, J. E., Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430.
- Μαυροκεφαλίδου, Ε. (2008). *Οι απόψεις των μαθητών της ΣΤ' τάξης του Γενικού Δημοτικού Σχολείου για τους μαθητές του συστεγαζόμενου σχολείου Ειδικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Π.Τ.Δ.Ε., Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής. Θεσσαλονίκη.
- Nowicki, E.A. (2007). Children's beliefs about learning and physical difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(4), 417-428.
- Poulou, M. (2001). The role of vignettes in the research of emotional and behavioral difficulties. *Emotional and behavioral Difficulties*, 6(1), 50-62.
- Renold, E. (2002) Using Vignettes in Qualitative Research. *Building Research Capacity*, 3, 3-5.

- Routel, C. (2009). *The impact of children's literature and discussion on attitudes toward disability*. Thesis. Eastern Michigan University, Department of Special Education. <http://commons.emich.edu/thesis/245>.
- Seguin, C. A. & Ambrosio, A. L. (2002). Multicultural vignettes for teacher preparation. *Multicultural Perspectives*, 4, 10-16.
- Skar, L. (2010). Children's conceptions of the word "disabled": a phenomenographic study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189.
- Smith, L. A. & Williams, J. M. (2001). Children's understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments. *Child, Care, Health and Development*, 27(6), 603-617.
- Veal, W. R. (2002). Content Specific Vignettes as Tools for Research and Teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 6(4), 1-37.
- Wason, K. D., Polonsky, M. J., & Hyman, M. R. (2002). Designing vignette studies in marketing. *Australasian Marketing Journal*, 10 (4), 1-58.