

ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΚΕΡΚΥΡΑΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Ιωάννα Καρέλλου*

Περίληψη

Στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν πολλές μελέτες που να αναφέρονται στις στάσεις προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα όσων έχουν γίνει υποστηρίζουν μια τάση των Ελλήνων να αντιμετωπίζουν αρνητικά τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Βασικός σκοπός της παρούσης μελέτης είναι να εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης που κατοικούν στην Κέρκυρα προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς διανεμήθηκαν σε εκπαιδευτικούς 17 σχολείων Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης του νομού Κέρκυρας. Οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε διάφορα θέματα που αφορούν τα δικαιώματα, τις δυνατότητες και την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων ήταν 73%. Οι γυναίκες ήταν κατά 13% περισσότερες από τους άνδρες ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ανέφερε ηλικία άνω των 40 ετών και προϋπηρεσία περισσότερο από 10 έτη.

*Η στατιστική αξιολόγηση του ερωτηματολογίου είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δύο κλιμάκων: Ισοτιμία – Αναγνώριση και Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σχετικά σύγχρονες στάσεις προς την Ισοτιμία-Αναγνώριση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση καθώς και προς την Ενσωμάτωση στην εκπαίδευσή τους. Το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η προϋπηρεσία δεν φάνηκε να επιδρούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Ωστόσο, όσοι είχαν επαφή με κάποιο άτομο από αυτή την ομάδα αναγνώρισαν τα δικαιώματα αυτού του πληθυσμού περισσότερο και υποστήριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό την Ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής από τους υπόλοιπους.***

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και η αξιολόγηση των στάσεων σαν κοινωνική έννοια έχει γίνει αντικείμενο διαμάχης και εξακολουθεί να τροφοδοτεί αντιπαραθέσεις μεταξύ ερευνητών που ασχολούνται με τις κοινωνικές επιστήμες. Η εμπειριστατωμένη μελέτη των στάσεων προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι ένας ελάχιστα αναπτυγμένος τομέας στην Ελλάδα. Υπάρχουν λίγες επιστημονικές έρευνες με επίκεντρο τις στάσεις προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) γενικά (π.χ. Madianos και συν., 1987, Tsiantis και συν., 1995, Blue, 1993) και ακόμη λιγότερες που να εστιάζονται στα άτομα με νοητική καθυστέρηση ειδικότερα (π.χ. Βάσιου-Πεδιαδιτάκη, 1993, Sakadami-Angelopoulos και συν., 1994).

* Η Ιωάννα Καρέλλου (Δρ.) εργάζεται ως κοινωνική λειτουργός στο 1ο ειδικό δημοτικό σχολείο Κέρκυρας.

** Λέξεις κλειδιά: Ελλάδα, ερωτηματολόγιο, νοητική καθυστέρηση, στάσεις.

Έχει υποστηρικθεί ότι οι τεχνολογικά αναπτυγμένες κοινωνίες που επικεντρώνονται στα ατομικά επιτεύγματα τείνουν να απομονώνουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και να τα ξεχωρίζουν από τα «φυσιολογικά» αναπτυγμένα άτομα (Agathonos & Valaes, 1982). Για πολύ καιρό η Ελλάδα είχε στιγματίσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζοντάς τα σαν πηγή ντροπής για την οικογένεια στην οποία ανήκαν. Ωστόσο, με τις αλλαγές που έχουν επέλθει τις τελευταίες δεκαετίες στη σύνθεση της Ελληνικής κοινωνίας αρχίζει να αναπτύσσεται το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις ομάδες ατόμων με διάφορες αναπηρίες.

Όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο, τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ρυθμίζονται από τον νόμο 2817/2000. Σύμφωνα με αυτόν:

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν:

- α) Στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στο Κέντρο Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ..
- β) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών παρέχεται:

- α) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής,
- β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλευόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,
- γ) στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να χρησιμοποιείται και το σύστημα της τηλε-εκπαίδευσης. Τα άτομα αυτά εκπαιδεύονται από το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ. ή σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, το οποίο διαθέτει την κατά περίπτωση αναγκαία εξειδίκευση.

Η εφαρμογή του νόμου ωστόσο δεν ανταποκρίνεται στη σημερινή πραγματικότητα. Το γεγονός αυτό δημιουργεί μεγάλα προβλήματα στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αφού στερούνται έτσι της δυνατότητας μιας ουσιαστικής ειδικής αγωγής που θα τους βοηθούσε ώστε να αναπτύξουν τις ικανότητες τους.

Στον νομό Κέρκυρας, Παξών και Διαποντίων Νήσων η ειδική αγωγή παρέχεται σε επίπεδο Α/θμιας εκπαίδευσης από το 1ο Ειδικό δημοτικό σχολείο και Ειδικό νηπιαγωγείο ενώ σε επίπεδο Β/θμιας εκπαίδευσης από το Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) το οποίο λειτουργεί από το Δεκέμβριο του 2003. Σύμφωνα με στοιχεία της Δ/σης Α/θμιας εκπαίδευσης, για τη σχολική χρονιά 2006-2007, λειτουργούν επίσης 2 τμήματα ένταξης σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης από τα οποία το ένα ανήκει σε νηπιαγωγείο της πόλης ενώ τα άλλα 2 σε νηπιαγωγεία της περιφέρειας του νησιού. Σε 3 δημοτικά σχολεία της πόλης και 2 του υπόλοιπου νησιού αντιστοιχούν επίσης από ένα τμήμα ένταξης ενώ σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν 3 τμήματα ένταξης (1 στη πόλη και 2 στην περιφέρεια). Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι στο νομό και σε επίπεδο Α/θμιας εκπαίδευσης υπάρχουν 17 θεσμοθετημένα τμήματα ένταξης τα οποία όμως, όπως φαίνεται από τα παραπάνω στοιχεία, δεν λειτουργούν λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τα θέματα διάγνωσης και αξιολόγησης ο παραπάνω νόμος αναφέρει:

1. Στις έδρες των νομών και νομαρχιών ιδρύονται και λειτουργούν Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως αποκεντρωμένες δημόσιες υπηρεσίες, τα οποία υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
2. Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης, και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

Στην πόλη της Κέρκυρας λειτουργεί από το 2002 Κ.Δ.Α.Υ. με σκοπό να εξυπηρετήσει τις διαγνωστικές και υποστηρικτικές ανάγκες οικογενειών του νομού Κέρκυρας, Παξών και Διαποντίων νήσων. Ωστόσο, το συγκεκριμένο Κέντρο αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα κυρίως λόγω ελλείψεων προσωπικού και οργάνωσης, γεγονός που δυσκολεύει την πραγματοποίηση των στόχων του.

Το Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών (ΚΔΑΠ-ΜΕΑ) του Δήμου «Δημοτική Φωλιά» εξυπηρετεί τις ανάγκες δημιουργικής απασχόλησης 25 παιδιών και εφήβων με αναπηρίες τις απογευματινές ώρες. Στο Δήμο δραστηριοποιείται επίσης από το 1996 το Κέντρο Ειδικής Αγωγής «η ΜΕΛΙΣΣΑ», ένα εκπαιδευτικό κέντρο που δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία του Συλλόγου Γονέων-Κηδεμόνων και Φίλων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες Κέρκυρας. Βασικός σκοπός του Κέντρου ήταν να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση που αποφοιτούσαν από το Ειδικό δημοτικό αφού το Ε.Ε.Ε.Κ. έχει μόνο 3 χρόνια λειτουργίας. Το Κέντρο συνεχίζει να λειτουργεί και εξυπηρετεί άτομα που για κάποιους λόγους δεν εγγράφονται στο Ε.Ε.Ε.Κ. ή αποφοιτούν από αυτό.

Στάσεις προς τα άτομα με αναπηρίες

Όπως αναφέρουν οι Hatzichristou & Hopf (1993) δεν υπάρχουν πολλές εμπειρικές μελέτες για τις στάσεις των Ελλήνων προς τα άτομα με αναπηρίες. Οι Jacques και συν. (1969) ερευνήσαν τις στάσεις σπουδαστών προς τα άτομα με διάφορες αναπηρίες σε τρεις χώρες: τη Δανία, την Ελλάδα και την Αμερική. Συγκριτικά με τις άλλες δύο χώρες οι έλληνες συμμετέχοντες εξέφρασαν τις πιο αρνητικές στάσεις προς τα άτομα με αναπηρίες. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από μια μεταγενέστερη έρευνα των Sieka και συν. (1973) που εξέτασαν τις στάσεις σπουδαστών από τις παραπάνω τρεις χώρες. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι οι Έλληνες έδειξαν τη μεγαλύτερη διάσταση απόψεων ανάλογα με τον τύπο αναπηρίας.

Σε μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές, φοιτητές και δασκάλους της Θεσσαλονίκης, οι στάσεις προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία ήταν αρνητικές. Κάποιοι από τους ερωτώμενους ανήκαν σε οικογένεια που είχε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι αυτή η άρνηση στηρίζονταν στην έλλειψη έγκυρης γνώσης για τους τύπους, τις ικανότητες και τις δυσκολίες που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Sakadami – Angelopoulou και συν. 1994).

Σε αντίθεση, οι Petridou και συν. (1990) αναφέρουν ότι το 96% επαγγελματιών και γονέων πιστεύουν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να ενσωματώνονται στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι στάσεις των δασκάλων ειδικής και κανονικής εκπαίδευσης προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία εξετάστηκαν από τους Padelidou και Lampropoulou (1997) οι οποίες αναφέρουν ότι ήταν γενικά ουδέτερες. Οι δάσκαλοι ωστόσο, των κανονικών σχολείων εξέφρασαν πιο ευνοϊκές στάσεις από τους

δασκάλους της ειδικής αγωγής. Η ηλικία και η προϋπηρεσία φάνηκε να έχει κάποια σχέση με τις στάσεις αφού οι πιο ηλικιωμένοι αλλά και οι δάσκαλοι με πολλά χρόνια διδασκαλίας ήταν λιγότερο θετικοί προς την εκπαιδευτική ένταξη από τους νεότερους και αυτούς με λίγη εμπειρία στη διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά, το φύλο και η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν είχαν σχέση με την ποιότητα των στάσεων.

Ένα δείγμα από γενικό κοινό, γονείς και επαγγελματίες στο χώρο της νοπτικής καθυστέρησης στο Ηράκλειο Κρήτης εξέφρασε γενικά θετικές στάσεις προς τα άτομα με νοπτική καθυστέρηση (Sevrisarianos, 1996). Το εκπαιδευτικό επίπεδο είχε σχέση με την ποιότητα των στάσεων σε αντίθεση με την ηλικία, το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση που δεν φάνηκαν να διαφοροποιούν τις στάσεις των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα μιας άλλης μελέτης που πραγματοποιήθηκε στην ίδια περιοχή από τους Αρώνη και Hegarty (1997) υποστηρίζουν ότι εργοδότες που είχαν προσφέρει εργασία σε άτομα με νοπτική καθυστέρηση εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις από εργοδότες που δεν είχαν ποτέ στην επιχείρησή τους ένα άτομο με νοπτική καθυστέρηση.

Τέλος, σύμφωνα με τους Kordoutis και συν. (1995) στο ΠΙΚΠΑ της Λέρου το προσωπικό διατήρησε κάποιες από τις αρχικά αρνητικές στάσεις του προς τα άτομα με νοπτική καθυστέρηση ακόμη και μετά το τέλος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχε.

Από τις παραπάνω μελέτες φαίνεται ότι οι στάσεις της ελληνικής κοινωνίας προς τα ΑΜΕΑ δεν είναι ιδιαίτερα θετικές. Αν και διαφαίνεται μία τάση, κυρίως των εργαζομένων σε υπηρεσίες που απευθύνονται σε αυτόν τον πληθυσμό, για αναθεώρηση των μέχρι τώρα κυρίαρχων αντιλήψεων σχετικά με την εκπαίδευση και αποκατάσταση, η αποδοχή, η αναγνώριση και η υποστήριξη πτυχών της καθημερινής ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ένας στόχος που δεν έχει ακόμη επιτευχθεί με το ελληνικό κοινό.

Έχοντας εντοπίσει αυτή την έλλειψη μελετών με επίκεντρο τα άτομα με νοπτική καθυστέρηση στην Ελλάδα, και θέλοντας να εξετασθεί οποιαδήποτε διαφορά στις μέχρι τώρα καταγραφείσες έρευνες, αποφασίστηκε να εκπονηθεί μια μελέτη στάσεων προς τον συγκεκριμένο πληθυσμό, ατόμων που εργάζονται σε δομές της εκπαίδευσης στον νομό Κέρκυρας. Βασικός σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εντοπιστούν και να αξιολογηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης προς τα άτομα με νοπτική καθυστέρηση.

Ένα σημαντικό μειονέκτημα των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί αποκλειστικώς ή μερικώς στο ελληνικό χώρο και αφορούν τις στάσεις προς τα άτομα με νοπτική καθυστέρηση είναι η χρήση μη σταθμισμένου και αξιόπιστου ερευνητικού εργαλείου. Στην πλειονότητά τους οι μελέτες αυτές έχουν χρησιμοποιήσει μεμονωμένες ερωτήσεις (π.χ. Petridou και συν., 1990) Padelidou & Lampropoulou, 1997) που αδυνατούν να δώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της ποιότητας των στάσεων. Ένας επιμέρους στόχος της παρούσης μελέτης είναι η δημιουργία ενός εύχρηστου και αξιόπιστου ερευνητικού μέσου για την αξιολόγηση των στάσεων προς τα άτομα με νοπτική καθυστέρηση.

Βάσει τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας που πραγματεύονται τις στάσεις προς τα άτομα με νοπτική καθυστέρηση διαμορφώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις οι οποίες εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη:

1. Οι πιο ηλικιωμένοι εκπαιδευτικοί θα έχουν πιο παραδοσιακές στάσεις από τους νεώτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς.
2. Οι στάσεις των γυναικών θα είναι πιο σύγχρονες από τις στάσεις των ανδρών.

3. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια εμπειρία ή επαφή με άτομο με νοητική καθυστέρηση (ΝΚ) θα έχουν πιο σύγχρονες στάσεις προς τα άτομα με ΝΚ από αυτούς που δεν είχαν τέτοια επαφή.
4. Όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είχαν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο σύγχρονες θα είναι οι στάσεις τους προς τα άτομα με ΝΚ.
5. Θα υπάρχει διαφορά στις στάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Διαδικασία

Τα στοιχεία της παρούσας μελέτης συγκεντρώθηκαν μέσω γραπτού, ανώνυμου ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου-Ιουνίου 2004. Ένα αντίτυπο του ερωτηματολογίου μαζί με ένα γράμμα που εξηγούσε τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας διανεμήθηκαν σε 13 σχολεία Α'θμιας και 4 σχολεία Β'θμιας εκπαίδευσης του νομού Κέρκυρας. Τα συμπληρωμένα αντίτυπα συγκεντρώθηκαν από τους διευθυντές ή κάποιο άλλο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού και στάλθηκαν στο 1ο ειδικό δημοτικό σχολείο Κέρκυρας. Η αναλογία επιστροφής ήταν 73% αφού διανεμήθηκαν 190 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν τα 138.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σχεδιάστηκε για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Περιείχε αρχικά 24 ερωτήσεις στάσεων του τύπου Likert, οι οποίες επιλέχθηκαν από προηγούμενες ελληνικές και διεθνείς έρευνες που αφορούν την αξιολόγηση των στάσεων προς τα άτομα με αναπηρίες. (π.χ. McConkey et al, 1983, Antonak et al, 1989, Kordoutis et al, 1995). Οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε διάφορα θέματα που αφορούν τα δικαιώματα, τις δυνατότητες και την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση και ήταν διατυπωμένες είτε με καταφατικό είτε με αρνητικό τρόπο (βλέπε Παράρτημα 1). Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιλέχθηκε καθώς είναι μια από τις πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες με αξιόπιστα αποτελέσματα στη μελέτη των στάσεων (Antonak & Harth, 1994, Beckwith & Matthews, 1995). Οι ερωτώμενοι καλούνταν να διατυπώσουν τον βαθμό με τον οποίο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με κάθε ερώτηση σε μια 5-βάθμια κλίμακα, όπου το 5 εκφράζει την πιο σύγχρονη στάση ενώ το 1 την πιο παραδοσιακή.

Οι όροι *παραδοσιακή – σύγχρονη* χρησιμοποιούνται για να τονιστεί η μεταβαλλόμενη μορφή των στάσεων. Σύμφωνα με αυτήν την ορολογία σύγχρονες στάσεις είναι αυτές που έχουν αποκτηθεί σχετικά πρόσφατα, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές, και δηλώνουν την ενστέρνιση μιας άποψης ή συμπεριφοράς τη χρονική περίοδο κατά την οποία εξετάζεται η ποιότητα των συγκεκριμένων στάσεων.

Όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν επίσης σε ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά όπως φύλο, ηλικία, εκπαιδευτική ειδικότητα και προϋπηρεσία καθώς και αν είχαν κάποιοι είδους επαφή με άτομο με νοητική καθυστέρηση.

Αξιολόγηση του ερωτηματολογίου. Μια βασική δυσκολία σε μια έρευνα με ερωτηματολόγιο είναι η αντιμετώπιση των ελλείπων στοιχείων. Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν δύο τρόποι για το σκοπό αυτό: τρία ερωτηματολόγια που είχαν περισσότερες από 5 μν απαντημένες ερωτήσεις αποκλείστηκαν από οποιαδήποτε ανάλυση ενώ σε άλλα δέκα με λιγότερες από 5 μν απαντημένες ερωτήσεις ο μέσος όρος της κάθε ερώτησης χρησιμοποιήθηκε για την αντικατά-

σταση των ελλিপών απαντήσεων. Σύμφωνα με τους Tabachnick και Fidell (1989) ο μέσος όρος της κάθε ερώτησης είναι ο καταλληλότερος τρόπος για να εκτιμηθεί η τιμή που λείπει για δύο λόγους: πρώτον, ο μέσος όρος ολόκληρου του δείγματος δεν αλλάζει και δεύτερον, ο ερευνητής δεν χρειάζεται να μαντέψει τις απαντήσεις που λείπουν.

Αφού αντικαταστήθηκαν οι τιμές που έλλειπαν, μια σειρά από στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν για να ελεγχθεί η ερευνητική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου. Κατ' αρχήν, εξετάστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για κάθε ερώτηση. Σύμφωνα με τους Rust και Golombok (1989) μια καλή ερώτηση στάσεων είναι αυτή που διαφοροποιεί τις απαντήσεις και τις μοιράζει ανάμεσα σε όλες τις εναλλακτικές. Σε μια 5-θμια κλίμακα τύπου Likert, ένας μέσος όρος μεγαλύτερος του 4,5 ή μικρότερος του 1,5 δεν διαφοροποιεί αρκετά τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Βάσει του παραπάνω κριτηρίου 3 ερωτήσεις διαγράφηκαν από το αρχικό ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα: Η ερώτηση 5: «Θα ήταν καλύτερο για τα άτομα με νοτική καθυστέρηση αν δεν έρχονταν σε επαφή με άλλους ανθρώπους» με μέσο όρο $x=4,69$, η ερώτηση 10: «Στα άτομα με νοτική καθυστέρηση δεν θα πρέπει να παρέχεται δωρεάν παιδεία» με μέσο όρο $x=4,70$ και η ερώτηση 23: «Ευκαιρίες για επαγγελματική απασχόληση θα πρέπει να δίνονται στα άτομα με νοτική καθυστέρηση» με μέσο όρο $x=4,50$. Αν και ο μέσος όρος της ερώτησης 22: «Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση δεν έχουν αισθήματα και δεν κατανοούν την κατάστασή τους» δεν ξεπέρασε το όριο διαγραφής ($x=4,49$), δεν φάνηκε να διαφοροποιεί αρκετά (93% διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα) τις στάσεις των ερωτώμενων και αποκλείστηκε από τις μετέπειτα αναλύσεις.

Πίνακας 1: Συσχετίσεις του συντελεστή Pearson

Ερώτηση*	x	r
1	2,56	0,311
r2	4,06	0,456
r3	2,59	0,470
4	2,62	0,217
r6	3,86	0,249
7	3,09	0,398
8	3,07	0,585
r9	4,24	0,458
r11	4,24	0,542
12	3,21	0,603
13	3,34	0,440
r14	3,53	0,394
15	4,00	0,276
16	3,01	0,553
17	4,38	0,253
r18	3,56	0,508
19	4,38	0,376
r20	2,98	0,384
21	4,41	0,395
24	3,98	0,384

* Το σύμβολο r πριν τον αριθμό της ερώτησης δηλώνει μια θετικά διατυπωμένη ερώτηση όπου το «συμφωνώ απόλυτα» παίρνει την τιμή 5 και το «διαφωνώ απόλυτα» την τιμή 1.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από απλές συσχετίσεις του συντελεστή Pearson μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας και της βαθμολογίας για κάθε ερώτηση μείον τη βαθμολογία της ερώτησης που κάθε φορά συσχετίζεται. Μια τιμή μεγαλύτερη του 0,2 δηλώνει ότι η συγκεκριμένη ερώτηση εξετάζει την ίδια έννοια με τις υπόλοιπες ερωτήσεις μιας ομάδας (Rust & Golombok, 1989). Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1, όλες οι ερωτήσεις συσχετίστηκαν με το σύνολο με τιμές μεγαλύτερες του ορίου διαγραφής και συνεπώς δεν αποκλείστηκαν από την επόμενη ανάλυση.

Το επόμενο βήμα στην αναλυτική διαδικασία ήταν να υποβληθούν τα δεδομένα σε ανάλυση παραγόντων ώστε να αναδειχθούν παράγοντες (υποθετικές εννοιολογικές κατασκευές) οι οποίοι θα μπορούν να απεικονίσουν τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Κατά τη διαδικασία αυτή μια σειρά κριτηρίων χρησιμοποιήθηκαν ώστε το ερωτηματολόγιο να πάρει την τελική του μορφή. Πρώτον, μια και ο σκοπός ήταν να δημιουργηθεί ένα ερωτηματολόγιο που θα εξέταζε τις βασικές πτυχές των στάσεων προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση θεωρήθηκε καλύτερο να μην υπάρχει μεγάλος αριθμός παραγόντων. Δεύτερον, αποφασίστηκε ο αριθμός των παραγόντων που θα εξάγονταν από κάθε ανάλυση να βασίζεται στο σχεδιάγραμμα του Cattell. Τρίτον, η διατήρηση ξεκάθαρων παραγόντων ήταν ένα βασικό κριτήριο, σύμφωνα με το οποίο μία ερώτηση παρέμενε στο ερωτηματολόγιο εάν φόρτιζε σε έναν παράγοντα και το ακριβές σημείο φόρτισης κάθε ερώτησης θα έπρεπε να είναι τέτοιο ώστε η ερώτηση να ανήκει μόνο σε έναν παράγοντα. Η εννοιολογική ερμηνεία των παραγόντων αποτελέσει επίσης προϋπόθεση όσον αφορά τον κατάλληλο αριθμό παραγόντων. Τέλος, υπήρχε και η γενικότερη κατεύθυνση ότι οι κλίμακες που θα δημιουργούνταν από τους παράγοντες θα έπρεπε να περιείχαν ένα μέτριο αριθμό ερωτήσεων.

Βάσει αυτών των κριτηρίων, μετά από μια σειρά αναλύσεων παραγόντων η τελική μορφή του ερωτηματολογίου αποτελείται από 15 ερωτήσεις (αποκλείστηκαν οι ερωτήσεις 1, 4, 8, 17, 19) χωρισμένες σε δύο κλίμακες. Η πρώτη απαρτίζεται από τις ερωτήσεις 2, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 21 και 24 και αναφέρεται σε θέματα όπως αναγνώριση των ικανοτήτων και των δικαιωμάτων των ατόμων με ΝΚ για ευκαιρίες στην εργασία, την ψυχαγωγία και τη ζωή. Από τις ερωτήσεις που φάνηκαν να συνεισφέρουν περισσότερο σ' αυτόν τον παράγοντα πήρε την ονομασία *Ισοπμία – Αναγνώριση*. Όσοι αποκτούν υψηλή βαθμολογία σ' αυτόν τον παράγοντα αποδέχονται το γεγονός ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δικαιούνται μια ίση μεταχείριση ενώ αυτοί που συγκεντρώνουν χαμηλή βαθμολογία θεωρούν τον συγκεκριμένο πληθυσμό ως ανίκανο για οποιαδήποτε δράση ή απόφαση. Η δεύτερη κλίμακα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3, 7, 15 και 20 και πήρε την ονομασία *Ενσωμάτωση στην εκπαίδευση*. Η υψηλή βαθμολογία σε αυτήν την κλίμακα υποστηρίζει την ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής ενώ η χαμηλή υποδηλώνει ότι η ειδική αγωγή είναι μάταιος κόπος. (Περισσότερα στοιχεία για την ανάλυση παραγόντων διατίθενται από τη συγγραφέα).

Η στατιστική αξιολόγηση του ερωτηματολογίου συνεχίστηκε με τον έλεγχο της αξιοπιστίας κάθε κλίμακας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το κριτήριο Cronbach's Alpha για την πρώτη κλίμακα ήταν 0.798 ενώ για την δεύτερη 0,345.

Δείγμα

Συνολικά 138 ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν εκ των οποίων τα 3 δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση λόγω πολλών παραλείψεων στις απαντήσεις. Συνεπώς, το τελικό δείγμα στο οποίο βασίζονται τα αποτελέσματα της μελέτης απαρτίζεται από 135 εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης από τους οποίους οι 57 ήταν άνδρες και οι 74 γυναίκες. Πληροφορίες για το φύλο, την επαφή με άτομο με νοητική καθυστέρηση και τα έτη υπηρεσίας δεν σημειώθηκαν σε 4, 4, και 6 ερωτηματολόγια αντίστοιχα, γεγονός που διαφοροποιεί κατά τι το δείγμα στους πίνακες που ακολουθούν και οι οποίοι εμφανίζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 2: Κατανομή δείγματος ανά ηλικία και φύλο

Ηλικία	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
20-25 χρ.		2	2
26-30 χρ.	2	14	16
31-35 χρ.	4	12	16
36-40 χρ.	11	17	28
41-45 χρ.	10	7	17
46 + χρ.	30	22	52
Σύνολο	57	74	131

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα οι γυναίκες ήταν 13% περισσότερες από τους άνδρες ενώ πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες είναι άνω των 40 ετών. Αυτά τα χαρακτηριστικά θα έχουν μεγάλη σημασία, κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων ιδιαίτερα αν σκεφτούμε ότι πολλές από τις υποθέσεις της μελέτης έχουν σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων.

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 περίπου 61% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην μελέτη υπηρετούν στην Α/θμια εκπαίδευση ενώ οι υπόλοιποι στην Β/θμια. Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν οποιαδήποτε επαφή με κάποιο άτομο με ΝΚ και αυτών που δεν έχουν καμία (βλέπε πίνακα 4).

Πίνακας 3: Κατανομή δείγματος ανά σχολείο και φύλο

Σχολείο	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Νηπιαγωγείο		4	4
Δημοτικό	30	47	77
Γυμνάσιο	14	18	32
ΤΕΕ	13	5	18
Σύνολο	57	74	131

Πίνακας 4: Κατανομή δείγματος ανά επαφή με άτομο με Ν.Κ. και φύλο

Επαφή	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
ΝΑΙ	32	36	68
ΟΧΙ	25	36	61
Σύνολο	57	72	129

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5 που παρουσιάζει την εκπαιδευτική προϋπηρεσία των ερωτώμενων σε έτη, το μεγαλύτερο ποσοστό εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης πάνω από 10 χρόνια.

Πίνακας 5: Κατανομή δείγματος ανά έτη υπηρεσίας και φύλο

Έτη Υπηρεσίας	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
0-10	16	35	51
11-24	22	28	50
25-36	17	10	27
Σύνολο	55	73	128

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια βασίζονται στις δύο κλίμακες που δημιουργήθηκαν μετά από τη στατιστική αξιολόγηση του ερωτηματολογίου (βλέπε ενότητα Μεθοδολογία). Για τη στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων ο κάθε ερωτώμενος αποκτά μια ατομική βαθμολογία (για κάθε κλίμακα) η οποία συνίσταται από το άθροισμα της βαθμολογίας στην 5-θμια κλίμακα για κάθε απαντημένη ερώτηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία των συμμετεχόντων τόσο πιο σύγχρονες είναι και οι στάσεις τους προς τα θέματα που πραγματεύεται η κάθε μία από τις κλίμακες:

- **Ισοτιμία – Αναγνώριση** με πιθανή βαθμολογία 11-55. Η κλίμακα αυτή αναφέρεται στην αναγνώριση των ικανοτήτων των ατόμων με ΝΚ και αποδοχή του δικαιώματός τους για ίσες ευκαιρίες στη ζωή και την εργασία.
- **Ενσωμάτωση στην εκπαίδευση** με πιθανή βαθμολογία 4-20 αφορά την ένταξη της ειδικής αγωγής σε γενικού τύπου σχολεία.

Αντιπαραθέτοντας τους μέσους όρους της κάθε κλίμακας στο εύρος των πιθανών βαθμολογιών (πίνακας 6) φαίνεται ότι οι ερωτώμενοι εξέφρασαν σχετικά σύγχρονες στάσεις προς την *Ισοτιμία-Αναγνώριση* των ατόμων με ΝΚ καθώς και προς την *Ενσωμάτωση στην εκπαίδευση* τους. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της πρώτης κλίμακας υποστηρίζει την αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Φαίνεται ότι η πλειονότητα των ερωτώμενων πιστεύουν ότι ο συγκεκριμένος πληθυσμός μπορεί και πρέπει να έχει την ευκαιρία για μια φυσιολογική ζωή με δυνατότητες επαγγελματικής απασχόλησης και ψυχαγωγίας όπως και όλοι οι υπόλοιποι. Επιπρόσθετα, οι τιμές των ερωτώμενων στη δεύτερη κλίμακα υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι σημαντική και θα πρέπει να πραγματοποιείται σε γενικού τύπου σχολεία και όχι σε ειδικά πλαίσια.

Πίνακας 6: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση για τις 2 κλίμακες

Κλίμακες	Μέσος Όρος	Απόκλιση	Εύρος Τιμών
Ισοτιμία-Αναγνώριση	41,44	5,34	11 – 55
Ενσωμάτωση εκπαίδευσης	12,66	2,29	4 – 20

Για την ανίχνευση πιθανών διαφορών στις στάσεις των εκπαιδευτικών που να οφείλονται στα δημογραφικά τους στοιχεία τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε μία σειρά ελέγχων του στατιστικού κριτηρίου t καθώς και σε μία σειρά μονο-μεταβλητών αναλύσεων διακύμανσης (ANOVA) χρησιμοποιώντας κάθε φορά μια από τις δύο κλίμακες ως εξαρτημένη μεταβλητή. Για την αποφυγή επαναλήψεων που μπορεί να κουράσουν τον αναγνώστη αλλά και την οικονομία χώρου, στη συνέχεια θα παρουσιαστούν κυρίως τα αποτελέσματα των αναλύσεων που κατέληξαν σε στατιστικά σημαντικά ευρήματα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο έλεγχος του κριτηρίου t μεταξύ του φύλου και της κάθε κλίμακας δεν κατέληξε σε σημαντικές διαφορές στις στάσεις ανδρών και γυναικών. Σημειώνεται όμως ότι ο μέσος όρος των ανδρών τόσο στην κλίμακα Ισοτιμία – Αναγνώριση (A . $x=42,56$ – Γ . $x=40,85$) όσο και στην Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση (A . $x=12,70$ – Γ . $x=12,57$) ήταν μεγαλύτερος από των γυναικών. Ομοίως, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο κλίμακες βάσει της βαθμίδας σχολείου. Ο μέσος όρος όμως των εκπαιδευτικών της Α/θμιας ήταν λίγο μεγαλύτερος από αυτόν των εκπαιδευτικών της Β/θμιας και στους δύο ελέγχους του κριτηρίου t (A' . $x=41,60$ – B' . $x=41,2$) (A' . $x=12,93$ – B' . $x=12,25$) για την Ισοτιμία – Αναγνώριση και την Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση αντίστοιχα. Υπήρχε δηλαδή μια τάση των δασκάλων να αναγνωρίζουν σε περισσότερο βαθμό τα δικαιώματα των ατόμων με ΝΚ απ' ό,τι οι καθηγητές όπως επίσης να υποστηρίζουν την ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής στα γενικού τύπου σχολεία.

Από την άλλη πλευρά, ο έλεγχος του κριτηρίου t μεταξύ της κάθε κλίμακας και της επαφής με ένα άτομο με ΝΚ έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια επαφή με άτομο με ΝΚ αναγνωρίζουν τα δικαιώματα αυτού του πληθυσμού περισσότερο από όσους δεν είχαν καμία επαφή ($t=2,719$, $p<0,01$). Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν επαφή με άτομο με ΝΚ υποστήριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό την Ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής από τους υπόλοιπους ($t=2,002$, $p<0,05$).

Η μονο-μεταβλητή ανάλυση διακύμανσης μεταξύ της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών στην Ισοτιμία-Αναγνώριση και τα έτη προϋπηρεσίας (0-10, 11-24, 25-36) έδειξε ότι η προϋπηρεσία διαφοροποίησε τις στάσεις των εκπαιδευτών ($F=4.245$ $df=2, 126$, $p=<0,05$). Όσοι δήλωσαν προϋπηρεσία μεταξύ 0-10 έτη εξέφρασαν τις πιο σύγχρονες στάσεις ($x=42,96$ $sd=5,25$) συγκριτικά με αυτούς που εργάζονταν μεταξύ 11-24 χρόνια ($x=41,04$ $sd=5,47$) και αυτούς που εργάζονταν 25-36 χρόνια ($x=39,52$ $sd=4,27$). Η προϋπηρεσία ωστόσο, δεν διαφοροποίησε σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση. Αξίζει ίσως να σημειωθεί ότι και σε αυτήν την κλίμακα όσοι εργάζονταν μεταξύ 0-10 χρόνια σημείωσαν τον μεγαλύτερο μέσο όρο ($x=12,96$) ακολουθούμενοι από τις άλλες δύο ομάδες (11-24 χρόνια, $x=12,37$, 25-36 χρόνια, $x=12,48$). Υπήρξε μια σταθερή τάση δηλαδή σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί με τη λιγότερη προϋπηρεσία να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των ατόμων με ΝΚ σε περισσότερο βαθμό από ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Επίσης, όσοι είχαν λιγότερη προϋπηρεσία είχαν την τάση να υποστηρίζουν σε περισσότερο βαθμό την ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, σύμφωνα με τις δύο τελευταίες μονο-μεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης μεταξύ των βαθμολογιών στις κλίμακες και την ηλικία (20-35, 36-45, 46+ ετών) δεν υπήρχε διαφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών βάσει της ηλικίας τους.

Συμπεράσματα – προτάσεις

Όπως έχει προαναφερθεί ένα μειονέκτημα των ελληνικών μελετών που αφορούν τις στάσεις προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι η χρήση μη σταθμισμένου και αξιόπιστου ερευ-

νητικού εργαλείου. Η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη που πραγματοποιείται στην Κέρκυρα και αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τα άτομα με νομική καθυστέρηση καθώς και από τις λίγες που αναφέρονται στον ελληνικό χώρο. Βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο στάσεων που δημιουργήθηκε εξ ολοκλήρου για τις ανάγκες της μελέτης και η ερευνητική του αξιοπιστία ελέγχθηκε με μια σειρά στατιστικών αναλύσεων.

Η εγκυρότητα της σύνθεσης του ερωτηματολογίου εξετάστηκε μέσω της ανάλυσης παραγόντων η οποία βασίστηκε σε μια ποικιλία κριτηρίων και ανέδειξε δύο διαφορετικές συνθέσεις ερωτήσεων, που εξετάζουν τις στάσεις προς τα άτομα με νομική καθυστέρηση. Η μία από αυτές αποτελείται από 11 ερωτήσεις και πήρε το όνομα *Ισοτιμία-Αναγνώριση* και η δεύτερη περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις και ονομάζεται *Ενσωμάτωση στην εκπαίδευση*.

Σύμφωνα με την ανάλυση απλών συσχετίσεων του συντελεστή Pearson ο βαθμός συσχέτισης της κάθε ερώτησης με την κλίμακα που ανήκει ξεπερνούσε το όριο διαγραφής (0,2), γεγονός που υποστηρίζει ότι η κάθε μια από αυτές συνεισφέρει αποτελεσματικά στην αξιοπιστία της κλίμακας. Ωστόσο, το κριτήριο Cronbach's Alpha για την κλίμακα *Ενσωμάτωση στην εκπαίδευση* (0,345) δεν θεωρείται ιδιαίτερα ικανοποιητικό. Θα ήταν σκόπιμο το ερωτηματολόγιο να χρησιμοποιηθεί ξανά και σε άλλες μελέτες με ελληνικό δείγμα ώστε να εκτιμηθεί εκτενέστερα η ερευνητική του αξιοπιστία.

Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης επικεντρώνονται στην επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις στάσεις των συμμετεχόντων προς τα άτομα με νομική καθυστέρηση. Σε γενικές γραμμές, πολλές από αυτές δεν επαληθεύτηκαν από τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, το φύλο δεν διαφοροποίησε σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών αν και οι άνδρες φάνηκε να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των ατόμων με ΝΚ σε μεγαλύτερο βαθμό και να εκφράζουν πιο σύγχρονες στάσεις προς την Ενσωμάτωση στην εκπαίδευση από τις γυναίκες.

Στη διεθνή βιβλιογραφία η διαφοροποίηση των στάσεων βάσει του φύλου δεν έχει βρεθεί να είναι σταθερή. Οι Fiedler & Simpson (1987) και οι Hastings et al. (1998) αναφέρουν ότι οι γυναίκες εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις προς άτομα με αναπηρίες από τους άνδρες. Και οι δύο αυτές μελέτες πραγματοποιήθηκαν σε δείγμα εφήβων γεγονός που μπορεί να έχει επηρεάσει την κατεύθυνση των στάσεων τους. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μελέτες σε φοιτητές, επαγγελματίες και γενικό κοινό, των οποίων τα αποτελέσματα δεν υποστηρίζουν στατιστικές διαφορές με βάση το φύλο (π.χ. Furnham & Pendred, 1983, Antonak et al, 1989, Beckwith & Matthews, 1995, Sevrissarianos, 1996, Padelidou & Lampropoulou, 1997).

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης επιβεβαίωσαν τις μη στατιστικά σημαντικές διαφορές των στάσεων βάσει της βαθμίδας εκπαίδευσης που αναφέρουν και οι Padelidou και Lampropoulou (1997). Αν και δεν εντοπίστηκαν άλλες μελέτες που να διερευνούν την επίδραση της εκπαιδευτικής βαθμίδας απασχόλησης, είναι πολύ πιθανό τελικά, αυτή η μεταβλητή να μην είναι ιδιαίτερα καθοριστική για τις στάσεις προς τα άτομα με νομική καθυστέρηση. Αν σκεφτούμε ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων είναι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης και δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο είναι αυτό που πολλές φορές διαφοροποιεί τις στάσεις (π.χ. Antonak et al, 1989, Sevrissarianos, 1996) η ελλειψη διαφορών όσον αφορά τη βαθμίδα θα μπορούσε και να δικαιολογηθεί.

Όπως έχει αναφερθεί και σε προγενέστερες μελέτες (π.χ. Furnham & Pendred, 1983, Antonak et al, 1989) η επαφή με άτομα με ΝΚ φαίνεται να διαφοροποιεί τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς μια θετική κατεύθυνση. Στην Ελλάδα, οι Αρώνη και Hegarty (1997) υποστηρίζουν ότι ερ-

γοδοτές που είχαν προσφέρει εργασία σε άτομα με νοτική καθυστέρηση εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις από εργοδοτές που δεν είχαν ποτέ στην επιχείρησή τους ένα άτομο με νοτική καθυστέρηση. Αυτές οι διαφορές επιβεβαιώθηκαν και από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αφού οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια επαφή με άτομο με ΝΚ αναγνώρισαν τα δικαιώματα αυτού του πληθυσμού περισσότερο και υποστήριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό την Ενσωμάτωση της ειδικής αγωγής από τους υπόλοιπους.

Η διαφοροποίηση αυτή των στάσεων βάσει της επαφής με άτομα με ΝΚ προσφέρει ένα βασικό επιχείρημα για οποιαδήποτε προσπάθεια ένταξής τους στην ευρύτερη κοινωνία. Προφανώς, η ευκαιρία που έχουν οι «φυσιολογικά αναπτυγμένοι» να γνωρίσουν τις δυνατότητες και τα χαρίσματα, πολλές φορές, των νοτικά καθυστερημένων ατόμων βοηθάει την κατάρριψη μύθων σχετικά με τη ζωή αυτού του πληθυσμού που εμποδίζει την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, την εργασία και την ψυχαγωγία. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι ένα από τα κλειδιά για την αλλαγή των στάσεων προς τα άτομα με ΝΚ είναι και η προώθηση της συνύπαρξης ατόμων με και χωρίς ΝΚ σε όσο το δυνατόν πιο πολλές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής.

Αν και οι Padeliadou και Lampropoulou (1997) αναφέρουν την τάση των δασκάλων με λιγότερη έτη υπηρεσίας να είναι πιο θετικοί προς την εκπαιδευτική ένταξη από αυτούς με περισσότερη προϋπηρεσία, στην παρούσα μελέτη η προϋπηρεσία δεν διαφοροποίησε σημαντικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς την Ενσωμάτωση στην Εκπαίδευση. Όσοι όμως δήλωσαν προϋπηρεσία μεταξύ 0-10 έτη εξέφρασαν τις πιο σύγχρονες στάσεις που αναφέρονται στα θέματα ισοτιμίας και αναγνώρισης.

Σε αντίθεση με τις αρνητικές στάσεις των Sakadami – Angelopoulou και συν. (1994) προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία ο μέσος όρος της κλίμακας Ενσωμάτωση στην εκπαίδευση δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί Α/μιας και Β/θμιας εκπαίδευσης στην Κέρκυρα υποστηρίζουν μια τέτοια κίνηση. Ίσως μια δεκαετία πριν, η εκπαιδευτική κοινότητα να μην ήταν έτοιμη να σκεφτεί μια τέτοια προοπτική ακόμη και σε μια μεγάλη πόλη σαν την συμπτωτούσα. Ίσως πάλι, η γνώση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών να ήταν πολύ λιγότερη ή και μηδαμινή ώστε να θεωρούσαν το θέμα της ένταξης ιδιαίτερα ουτοπικό.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης όσον αφορά την Ενσωμάτωση στην εκπαίδευση φαίνεται να συμπίπτουν περισσότερο με αυτά των Petridou και συν. (1990) όπου το 96% επαγγελματιών και γονέων πιστεύουν ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να ενσωματώνονται στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί όμως ότι το δείγμα της παραπάνω έρευνας αποτελούνταν από συμμετέχοντες σε ένα συνέδριο για άτομα με ειδικές ανάγκες που πιθανόν να ήταν ήδη θετικά προκατειλημμένο προς τον συγκεκριμένο πληθυσμό.

Η Μαρία Δροσινού (2005) σχολιάζει ότι στην Ελλάδα, παρατηρείται μια μείωση του ενθουσιασμού που υπήρχε στις αρχές της δεκαετίας του ογδόντα για τη σχολική ενσωμάτωση. Υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική ενσωμάτωση είναι μια δουλειά σύνθετη την οποία οι δάσκαλοι δεν θα πρέπει να αναλαμβάνουν και να πραγματοποιούν μόνοι τους από προσωπική ευαισθησία ή από διάθεση απόδειξης της επαγγελματικής τους ικανότητας. Σύμφωνα με τον Ευσταθίου (2003) η ανάπτυξη θετικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην προσέγγιση και την εφαρμογή των διατάξεων του νόμου 2817/2000 για την ειδική αγωγή. Η θετική στάση των συμμετεχόντων της παρούσας μελέτης προς την ενσωμάτωση στην εκπαίδευση καθώς και η ανίχνευση στάσεων των εκπαιδευτικών

με ανάλογες μελλοντικές έρευνες μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην εφαρμογή της ειδικής αγωγής στη χώρα μας.

Ανεξαρτήτως των στατιστικών ή μη διαφορών, η παρούσα μελέτη παρέχει μια πρώτη εικόνα των στάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού της Κέρκυρας προς τα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Δεδομένου ότι υπάρχει περίπτωση κάποιοι από αυτούς να κληθούν να διδάξουν ή να δεχτούν στις εγκαταστάσεις τους κομμάτι αυτού του πληθυσμού είναι ελπιδοφόρο το γεγονός ότι οι στάσεις τους τόσο προς την Ισοτιμία-Αναγνώριση όσο και προς την Ενσωμάτωση στην εκπαίδευση τείνουν να είναι περισσότερο σύγχρονες παρά παραδοσιακές. Γίνεται σαφές ωστόσο ότι με τη γενικότερη τάση που κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια για μεγαλύτερη αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, η εκπόνηση επιστημονικών ερευνών για την καλύτερη αξιολόγηση των στάσεων προς τον συγκεκριμένο πληθυσμό γίνεται όλο και περισσότερο αναγκαία.

Αναγνώριση. Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνονται στον διευθυντή του 1ου ειδικού δημοτικού σχολείου Κέρκυρας, κ. Πέτρο Τσιώτη, για τη συμβολή του στη γρήγορη και αποτελεσματική διανομή των ερωτηματολογίων.

Βιβλιογραφία

- Agathonos H. & Valaes T. (1982). Families of children with Down's Syndrome in Greece. *Journal of Comparative Family Studies*, 13(1):221-229.
- Antonak R.F., Fiedler C.R. & Mulick J.A. (1989). Misconceptions relating to mental retardation. *Mental Retardation*, 27(2):91-97.
- Antonak R.F. & Harth R. (1994). Psychometric Analysis and Revision of the mental retardation attitude inventory. *Mental Retardation*, 32(4):272-280.
- Αρώνη Δ. & Hegarty J.R. (1997). Οι στάσεις Ελλήνων εργοδοτών προς υπαλλήλους με νοητική καθυστέρηση. *Κοινωνική Εργασία*, 45:19-30.
- Βάσιου-Πεδιαδιπάκη, Β. (1993). *Στάσεις των γονέων προς τα παιδιά τους με ειδικές ανάγκες και οι απόψεις τους για τα ειδικά σχολεία*. Ανεκδοτη μελέτη, Ιωάννινα.
- Beckwith J.B. & Matthews J.M. (1995). Measurement of attitudes of trainee professionals to people with disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(4):255-262.
- Blue A.V. (1993). Greek psychiatry's transition from the hospital to the community. *Medical Anthropology Quarterly*, 7(3):301-318.
- Δροσινού, Μ. (2005). Σχόλιο πάνω σε ένα πρόλογο για την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες ή πολλαπλές αναπηρίες σε κοινό σχολείο στη Γαλλία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 29:69-74.
- Ευσταθίου, Μ. (2003). Οι θεσμοί της σχολικής ένταξης κι η συμβολή τους στην κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 20:23-29.
- Fiedler G.R. & Simpson R.L. (1987). Modifying the attitudes of non-handicapped high school students toward handicapped peers. *Exceptional children*, 53(4):342-349.
- Furnham A. & Pendred J. (1983). Attitudes towards the mentally and physically disabled. *British Journal of Medical Psychology*, 56:179-187.
- Hastings R.P., Sjostrom K.E. & Stevenage S.V. (1998). Swedish and English adolescents' attitudes towards the community presence of people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(3):246-253.

- Jacques M.E., Linkowski D.C. & Sieka F.L. (1969). Cultural attitudes toward disability: Denmark, Greece and the United States. *International Journal of Social Psychiatry*, 16:54-62.
- Kordoutis P., Kolaitis G., Perakis A., Papanikolopoulou P. & Tsiantis J. (1995). Change in care staff's attitudes towards people with learning disabilities following intervention at the Leros PIKPA asylum. *British Journal of Psychiatry*, 167(suppl.28):56-69.
- Madianos M.G., Madianou D. & Vlachonikolis J. (1987). Attitudes toward mental illness in the Athens area: implications for community mental health intervention. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 75:158-165.
- McConkey R., McCormack B. & Naughton M. (1983). A national survey of young people's perceptions of mental handicap. *Journal of Mental Deficiency Research*, 27:171-183.
- Padeliadou S. & Lampropoulou V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3):173-183.
- Petridou E., Skalkidis Y. & James J. (1990). *Children with special needs: serving quality, protecting rights*. Proceedings of a workshop in 6-9 September 1989. Athens, Greece.
- Rust J. & Golombok S. (1989). *Modern Psychometrics*. London:Routledge
- Sakadami-Angelopoulou N., Tsikoulas J., Abatzides G. & Bagiatis K. (1994). Knowledge of and attitudes towards children with special needs by selected groups. *Perceptual and Motor Skills*, 79(1):19-23.
- Sevrisarianos M. (1996). *The attitude of the Heraklion society towards people with a mental handicap*. Unpublished MPhil thesis, Department of Psychology, University of Keele.
- Sieka F.L., Jaques M.E. & Hartl F.P. (1973). Attitudinal factor patterns across three cultures: Denmark, Greece and the United States. *International Journal of Social Psychiatry*, 19(1):10-18.
- Tabachnick B.G & Fidell L.S. (1996) *Using Multivariate Statistics*. New York: HarperCollins, 3rd edition.
- Tsiantis J., Perakis A., Kordoutis P., Kolaitis G. & Zacharias V. (1995). The Leros PIKPA asylum. Deinstitutionalisation and rehabilitation project. *British Journal of Psychiatry*, 167(suppl.28):10-45.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο στάσεων προς τα άτομα με νομική καθυστέρηση

1. Τα άτομα με νομική καθυστέρηση είναι λιγότερο προσεκτικά από τους υπόλοιπους ανθρώπους.
2. Τα άτομα με νομική καθυστέρηση είναι ικανά να προσαρμοστούν σε μια ζωή εκτός ιδρυμάτων.
3. Τα άτομα με νομική καθυστέρηση θα πρέπει να παρακολουθούν κανονικά σχολεία.
4. Οι γονείς των παιδιών με νομική καθυστέρηση θα πρέπει να είναι λιγότερο αυστηροί από τους υπόλοιπους γονείς.
5. Θα ήταν καλύτερο για τα άτομα με νομική καθυστέρηση αν δεν έρχονταν σε επαφή με άλλους ανθρώπους.

6. Εργαζόμενοι με νοτική καθυστέρηση θα πρέπει να αμείβονται το ίδιο με εργαζόμενους χωρίς νοτική καθυστέρηση.
7. Η ενσωμάτωση παιδιών με νοτική καθυστέρηση σε κανονικές τάξεις έχει αρνητικά αποτελέσματα.
8. Δεν θα πρέπει να περιμένουμε πολλά από ένα άτομο με νοτική καθυστέρηση.
9. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση μπορούν να ζουν και να εργάζονται με άτομα χωρίς νοτική καθυστέρηση.
10. Στα άτομα με νοτική καθυστέρηση δεν θα πρέπει να παρέχεται δωρεάν παιδεία.
11. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση μπορούν να αποτελέσουν ενεργά μέρη της σημερινής κοινωνίας.
12. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση δεν είναι ικανά να πάρουν αποφάσεις για τη ζωή τους.
13. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση είναι σαν παιδιά και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται έτσι.
14. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να ζήσουν μόνα τους.
15. Δεν θα πρέπει να υπάρχουν ειδικά σχολεία για παιδιά με νοτική καθυστέρηση.
16. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση πρέπει να βρίσκονται πάντα κάτω από επιτήρηση.
17. Θα ήταν καλύτερο αν οι γονείς δεν άφηναν τα παιδιά τους να παίζουν με παιδιά που έχουν νοτική καθυστέρηση.
18. Είναι δυνατόν για ένα άτομο με νοτική καθυστέρηση να ζήσει μια κανονική ζωή.
19. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση θα εκφράσουν εγκληματική συμπεριφορά με την πρώτη ευκαιρία.
20. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση θα πρέπει να ενσωματώνονται σε κανονικές τάξεις των σχολείων.
21. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση δεν είναι ικανά να μάθουν και συνεπώς θεωρούνται μειονεκτήματα της κοινωνίας που συμμετέχουν.
22. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση δεν έχουν αισθήματα και δεν κατανοούν την κατάστασή τους.
23. Ευκαιρίες για επαγγελματική απασχόληση θα πρέπει να δίνονται στα άτομα με νοτική καθυστέρηση.
24. Τα άτομα με νοτική καθυστέρηση δεν είναι ικανά να διεκπεραιώσουν τις πιο απλές καθημερινές τους ανάγκες.