



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

**Η προσωπικότητα και η ενσυναίσθηση ως παράμετροι διαμόρφωσης
των στάσεων απέναντι στην από κοινού εκπαίδευση μαθητών με
ή/και δίχως αναπηρία:**

**Η περίπτωση των μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου του
νομού Αιτωλοακαρνανίας.**

Σακαρέλου Μαρία

Ιωάννινα 2020



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

Η προσωπικότητα και η ενσυναίσθηση ως παράμετροι διαμόρφωσης των στάσεων απέναντι στην από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία:

Η περίπτωση των μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου του νομού Αιτωλοακαρνανίας.

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπων: Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος

(Αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Μέλος: Μορφίδη Ελένη

(Επίκουρος καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Μέλος: Σιαφάκα Βασιλική

(Επίκουρος καθηγήτρια Τμήματος Λογοθεραπείας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Ιωάννινα 2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να διερευνήσει τον βαθμό επιρροής της προσωπικότητας και της ενσυναίσθησης των μαθητών δίχως αναπηρία στη στάση τους προς την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία. Ειδικότερα, έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν ποιοι συγκεκριμένοι παράγοντες της προσωπικότητας βάσει του μοντέλου Big Five (συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, συναισθηματική αστάθεια, εξωστρέφεια, δεκτικότητα στην εμπειρία) και ποιες διαστάσεις της ενσυναίσθησης (γνωστική και συναισθηματική) επηρεάζουν τη στάση αυτή. Το δείγμα αποτέλεσαν 204 μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου χωρίς αναπηρία του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Ως εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν το «Greek Big Five Questionnaire for Children - Short Form», το «Basic Empathy Scale» και το «Ανίχνευση των Στάσεων Μαθητών απέναντι σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες». Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι στις στάσεις των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία επιδρούν θετικά η προσωπικότητα των μαθητών χωρίς αναπηρία, καθώς και οι παράγοντές της, εξωστρέφεια και συνεργατικότητα, καθώς και η ενσυναίσθηση και η γνωστική συνιστώσα αυτής. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως οι παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν τη στάση των μαθητών προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία είναι η εξωστρέφεια και η γνωστική συνιστώσα της ενσυναίσθησης.

Λέξεις κλειδιά: προσωπικότητα, ενσυναίσθηση, αναπηρία, στάσεις μαθητών

**Personality and empathy as parameters of configuration attitudes
towards inclusive education of students with or/and without
disabilities:**

**The case of students of 5th and 6th grade of primary school in the
county of Etoloakarnania.**

ABSTRACT

The aim of this paper was to investigate the degree of influence of personality and empathy of students without disability towards their attitude towards the inclusive education of students with and/or disability. In particular, an attempt was made to identify which specific personality factors are based on the Big Five model (agreeableness, conscientiousness, neuroticism, extraversion, openness to experience) and which dimensions of empathy (cognitive and affective) influence this attitude. The sample consisted of 204 students without disability of the 5th and 6th grade of elementary school. The measures was the "Greek Big Five Questionnaire for Children - Short Form", the "Basic Empathy Scale" and the "Attitudes towards children with special needs". The statistical analysis of the data showed that the personality of students without disabilities, as well as its factors, extraversion and agreeableness, have a positive effect on their attitudes towards their classmates with disabilities. Empathy and its cognitive component have a correspondingly positive effect. It was also found that the factors that can predict students' attitudes towards their peers with disabilities are extraversion and the cognitive component of empathy.

Key words: personality, empathy, disability, students' attitudes

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Πριν από την παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλαν, ώστε η παρούσα εργασία να καταστεί εφικτό να υλοποιηθεί και να διεκπεραιωθεί επιτυχώς.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Σούλη Σπυρίδωνα-Γεώργιο Αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την υποστήριξη, την καθοδήγηση, την αгаστή συνεργασία και την αρωγή του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Τις θερμές μου ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην κυρία Μορφίδη Ελένη Επίκουρο καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τις χρήσιμες συμβουλές τους στο μεθοδολογικό κομμάτι της εργασίας. Επίσης, να ευχαριστήσω την κυρία Σιαφάκα Βασιλική Επίκουρο καθηγήτρια του Τμήματος Λογοθεραπείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τις στοχευμένες παρατηρήσεις της.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων που δέχτηκαν να συνεργαστούν και να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια ατομικής συμπλήρωσης στους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης δημοτικού. Παράλληλα, τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε τάξης, καθώς και όλα τα παιδιά που αφιέρωσαν χρόνο για να συμπληρώσουν το εργαλείο. Η συμβολή τους ήταν καθοριστική για την πορεία της έρευνας.

Κλείνοντας, θα ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για την υπομονή και τη στήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
Μέρος 1 ^ο Θεωρητική προσέγγιση	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ	13
1.1.Οριοθέτηση του όρου	13
1.2.Χαρακτηριστικά και διαστάσεις προσωπικότητας	14
1.3.Μοντέλο Πέντε Παραγόντων	15
1.3.1. Συνεργατικότητα	16
1.3.2. Ευσυνειδησία	16
1.3.3. Συναισθηματική αστάθεια	17
1.3.4. Εξωστρέφεια	18
1.3.5. Δεκτικότητα στην Εμπειρία ή Πνευματική Διαθεσιμότητα	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	20
2.1.Οριοθέτηση του όρου	20
2.2.Διάκριση από άλλες παρόμοιες έννοιες	21
2.3.Διαστάσεις της ενσυναίσθησης	22
2.4.Στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης (χρονολογικά)	23
2.5.Διαφορές βάσει φύλου	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΑΣΕΙΣ	27
3.1.Οριοθέτηση του όρου	27
3.2.Χαρακτηριστικά του όρου στάση	28
3.3.Λειτουργία των στάσεων	30
3.4.Διαστάσεις των στάσεων	31
3.5.Στάσεις μαθητών απέναντι στην αναπηρία	32

3.6.Διάκριση από άλλες έννοιες	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ	34
4.1.Οριοθέτηση του όρου	34
4.2.Διάκριση από άλλες παρόμοιες έννοιες	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	38
2.1.Έρευνες σχετικές με τη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία για την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία	38
2.2.Έρευνες σχετικές με την προσωπικότητα ως παράγοντα επίδρασης στη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία για την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία	44
2.3.Έρευνες σχετικές με την ενσυναίσθηση ως παράγοντα επίδρασης στη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία για την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία	48
Μέρος 2^ο Ερευνητική προσέγγιση	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	52
2.1.Η παρούσα έρευνα	52
2.1.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα	53
2.2.Συμμετέχοντες	53
2.3.Ερευνητικά εργαλεία	58
2.3.1. The Greek Big Five Questionnaire for Children - Short Form (GBFQ-C-SF)	58
2.3.2. Basic Empathy Scale – BES	60
2.3.3. Attitudes towards Children with Special Needs	61
2.4.Διαδικασία	62
2.5.Στατιστική επεξεργασία δεδομένων	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	65
7.1.Αποτελέσματα	65
7.1.1. Συσχέτιση ανάμεσα στην προσωπικότητα και την ενσυναίσθηση των μαθητών δίχως αναπηρία και στις στάσεις τους προς τους συνομηλίκους με αναπηρία	65
7.1.2. Πρόβλεψη της στάσης των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία από τους παράγοντες της προσωπικότητάς τους	68
7.1.3. Πρόβλεψη της στάσης των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία από τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης	69
7.1.4. Διαφορές στις στάσεις των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους	70

με αναπηρία ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους	
7.1.5. Η επίδραση των ατομικών στοιχείων των μαθητών στην κλίμακα της προσωπικότητας και στην κλίμακα της ενσυναίσθησης	74
7.2.Συζήτηση	83
7.3.Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	117

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Φύλο	54
Πίνακας 2: Τάξη φοίτησης	54
Πίνακας 3: Τόπος διαμονής	54
Πίνακας 4: Επάγγελμα μητέρας	55
Πίνακας 5: Επάγγελμα πατέρα	55
Πίνακας 6: Αριθμός αδελφών	56
Πίνακας 7: Κατοικίδιο ζώο	56
Πίνακας 8: Συγγενής με αναπηρία	56
Πίνακας 9: Επαφή με άτομο με αναπηρία	56
Πίνακας 10: Παιδιά με αναπηρία στο σχολείο	57
Πίνακας 11: Ενημέρωση για τα άτομα με αναπηρία από τους γονείς	57
Πίνακας 12: Ανάγνωση ιστοριών για άτομα με αναπηρία	57
Πίνακας 13: Αποτελέσματα του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach για το GBFQ-C-SF	60
Πίνακας 14: Αποτελέσματα του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach για τη BES	61
Πίνακας 15: Αποτελέσματα του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach για το Attitudes towards Children with Special Needs	62
Πίνακας 16: Συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες της προσωπικότητας (συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, συναισθηματική αστάθεια, εξωστρέφεια, και δεκτικότητα στην εμπειρία) με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία	66
Πίνακας 17: Συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις της ενσυναίσθησης (γνωστική ενσυναίσθηση, συναισθηματική ενσυναίσθηση) με τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε συμμαθητές με αναπηρία	67
Πίνακας 18: Συντελεστής προσδιορισμού γραμμικής παλινδρόμησης	68
Πίνακας 19: Γραμμική Παλινδρόμηση	69
Πίνακας 20: Συντελεστής προσδιορισμού γραμμικής παλινδρόμησης	70
Πίνακας 21: Γραμμική Παλινδρόμηση	70
Πίνακας 22: Σύγκριση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα των μαθητών και της κλίμακας των στάσεων. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	72
Πίνακας 23: Πολλαπλές συγκρίσεις της κλίμακας των στάσεων ως προς το επάγγελμα του πατέρα των μαθητών	72
Πίνακας 24: Σύγκριση μεταξύ του φύλου των μαθητών και της στάσης	73

απέναντι στους συνομήλικους με αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	
Πίνακας 25: Σύγκριση μεταξύ της επαφής των μαθητών με άτομα με αναπηρία και της στάσης απέναντι στους συνομήλικους με αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	74
Πίνακας 26: Σύγκριση μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας της προσωπικότητας και του φύλου των μαθητών. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	75
Πίνακας 27: Σύγκριση μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας της προσωπικότητας και της τάξης των μαθητών. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	76
Πίνακας 28: Σύγκριση μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας της προσωπικότητας και του αν οι μαθητές έχουν κατοικίδιο. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	77
Πίνακας 29: Σύγκριση μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας της προσωπικότητας και της ενημέρωσης των μαθητών σχετικά με την αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	78
Πίνακας 30: Σύγκριση μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας της προσωπικότητας και της ανάγνωσης ιστοριών σχετικές με την αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	79
Πίνακας 31: Σύγκριση μεταξύ των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και του φύλου των μαθητών. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	80
Πίνακας 32: Σύγκριση μεταξύ των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και του αν υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	80
Πίνακας 33: Σύγκριση μεταξύ των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και της ενημέρωσης που έχουν τα παιδιά για την αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	81
Πίνακας 34: Σύγκριση μεταξύ των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και της ανάγνωσης ιστοριών για την αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova	82

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμπερίληψη σύμφωνα με τους Rafferty, Boettcher και Griffin (2001, όπ. αναφ. στο de Boer, Pijl, & Minnaert, 2012) είναι η διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στις κανονικές τάξεις των σχολείων που θα παρακολουθούσαν εάν δεν είχαν κάποια αναπηρία, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες υπηρεσίες και υποστήριξη. Σύμφωνα με τον Rosenbaum (2010, όπ. αναφ. στο Alnahdi, 2019) η αυξημένη ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία έχει οδηγήσει στην αλλαγή της στάσης απέναντι στην αναπηρία κατά την παιδική ηλικία τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Ήδη στην ηλικία των 11 ετών (στάδιο αφηρημένης σκέψης) τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν όχι μόνο τις ορατές αναπηρίες, αλλά και τις μη ορατές, όπως δυσκολίες στον γνωστικό ή μαθησιακό τομέα (MacGibbon, 2016) και να διαμορφώσουν μία στάση θετική ή αρνητική (Albarracín, Sunderrajan, Lohmann, Chan, & Jiang, 2018). Οι στάσεις άλλωστε έχουν την τάση να αποκτώνται από την εμπλοκή με άλλους ανθρώπους (Albarracin et al., 2018). Σε αυτά τα στοιχεία εστίασε η παρούσα έρευνα, διερευνώντας αν όντως η θετική στάση των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία διαμορφώνει και πιο θετική στάση απέναντι στην από κοινού εκπαίδευση, ενώ παράλληλα συσχετίστηκαν και η ενσυναίσθηση (γνωστική και συναισθηματική διάσταση), καθώς πρόκειται για την ικανότητά του ατόμου να υιοθετεί το πλαίσιο αναφοράς του άλλου και να μπαίνει στον ιδιωτικό αντιληπτικό κόσμο του σύμφωνα με τον Rogers το 1980 (όπ. αναφ. στο Elliott, Bohart, Watson, & Greenberg, 2011) και η προσωπικότητα στηριζόμενη στο μοντέλο Big Five που εμφανίζεται αρκετά σταθερά σε όλους τους πολιτισμούς σύμφωνα με τους Barlett και Anderson (2012) και McCrae και Terracciano (2005) και συνίσταται από πέντε παράγοντες - συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, συναισθηματική αστάθεια, εξωστρέφεια και δεκτικότητα στην εμπειρία ή πνευματική διαθεσιμότητα- σύμφωνα με τους Costa και McCrae (1992, όπ. αναφ. στο Muscanell & Guadagno, 2012· Doss & Carstens, 2014).

Στηριζόμενη σε όλα τα παραπάνω η παρούσα εργασία ξεκίνησε, καθώς στην Ελλάδα έχει διερευνηθεί η στάση των μαθητών απέναντι στην από κοινού εκπαίδευση χωρίς, όμως, να λαμβάνονται υπόψιν η προσωπικότητα και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επίδρασης. Έτσι, στόχος της εργασίας αυτής είναι να εξετάσει την πιθανή σχέση και επίδραση της προσωπικότητας και της ενσυναίσθησης στη στάση των μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ή δίχως αναπηρία.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος διαρθρώνεται σε 5 κεφάλαια, σε καθένα από τα οποία αναλύεται μία βασική έννοια της εργασίας. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην προσωπικότητα και στους πέντε παράγοντες αυτής –δεκτικότητα στην εμπειρία-ευσυνειδησία-συνεργατικότητα-συναισθηματική αστάθεια-εξωστρέφεια- βάσει του μοντέλου των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά και οριοθέτηση στη δεύτερη βασική έννοια, την ενσυναίσθηση, τις διαστάσεις αυτής –γνωστική και συναισθηματική-, τα χρονολογικά στάδια ανάπτυξής της και τις διαφορές που παρουσιάζονται στα δύο φύλα, καθώς και τη διάκρισή της από άλλες παρόμοιες

έννοιες. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά του όρου στάση, τη λειτουργία και τις διαστάσεις αυτής, τις στάσεις που διατηρούν οι μαθητές δίχως αναπηρία προς την αναπηρία και τη διάκριση από παρόμοιες έννοιες. Το τέταρτο κεφάλαιο αναλύει την έννοια της συμπερίληψης και τη διακρίνει από άλλες σχετικές έννοιες. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται έρευνες σχετικές με το θέμα που εξετάζεται και αφορούν τη στάση απέναντι στην από κοινού εκπαίδευση, την προσωπικότητα και την ενσυναίσθηση.

Ακολουθεί το δεύτερο μέρος της μελέτης όπου γίνεται η παρουσίαση της ερευνητικής προσέγγισης. Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται ο στόχος της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Γίνεται η ανάλυση των στοιχείων σχετικά με το δείγμα και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Ακολουθεί η περιγραφή της διαδικασίας χορήγησης και συλλογής των δεδομένων και ο τρόπος που έγινε η στατιστική επεξεργασία αυτών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα βάσει των αναλύσεων και γίνεται η συζήτηση των ευρημάτων, η σύγκρισή τους με άλλες σχετικές έρευνες και πιθανά αίτια που διαμόρφωσαν το εκάστοτε αποτέλεσμα. Ακόμη, γίνεται αναφορά σε κάποιους περιορισμούς της έρευνας και κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και δύο παραρτήματα πινάκων, ένα με το ερωτηματολόγιο της έρευνας και το δεύτερο με τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Μέρος 1^ο

Θεωρητική προσέγγιση

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας γίνεται μία προσπάθεια για τη λεπτομερή παράθεση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, θα γίνει οριοθέτηση των κύριων εννοιών και θα παρουσιαστούν όλες εκείνες οι πληροφορίες που κρίνονται αναγκαίες για την αποσαφήνιση των όρων και την ολόπλευρη τεκμηρίωσή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

Ο όρος προσωπικότητα εμφανίζεται στην ψυχολογία με πολλαπλές έννοιες (Kline, 2008). Κάτι τέτοιο την καθιστά ως αντικείμενο μελέτης στην επιστημονική κοινότητα ιδιαίτερος περίπλοκο, καθώς οι διαφορετικοί κάθε φορά ορισμοί του όρου επηρεάζουν τη μέθοδο και το περιεχόμενο της.

Αναλύοντας την προσωπικότητα θα μπορούσε να σημειωθεί αρχικά ότι πρόκειται για ένα από τα δύο μέρη της κοινωνικής συμπεριφοράς, με το δεύτερο να είναι η κοινωνικοποίηση. Ειδικότερα, πρόκειται για ένα ιδιαίτερο και ξεχωριστό στοιχείο ιδιοσυγκρασίας, συναισθημάτων και νοητικών ικανοτήτων, που αναπτύσσουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των κοινωνικών τους συναναστροφών. Κάθε άτομο φέρει διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, εφόσον βιώνει διαφορετικές εμπειρίες από τα άλλα άτομα και τις ερμηνεύει με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο (Cole & Cole, 2001).

1.1. Οριοθέτηση του όρου

Ο Gordon Allport, αποτελώντας μία σημαντική παρουσία στην ψυχολογία της προσωπικότητας, το 1961 εισήγαγε τον όρο «προσωπικότητα» (personality) και έδωσε τον ακόλουθο ορισμό: η προσωπικότητα χαρακτηρίζεται ως μια «δυναμική οργάνωση μέσα στο άτομο ψυχολογικών συστημάτων που δημιουργούν τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του ατόμου, τις σκέψεις και τα συναισθήματα» (Allport, 1961: 11, όπ. αναφ. στο Maltby, Day, & Macaskill, 2010). Η προσωπικότητα είναι το σύνολο των βασικών και σταθερών χαρακτηριστικών που έχει ένα άτομο και το κάνουν να ξεχωρίζει ήδη από τη βρεφική ηλικία (Feldman, 2009).

Οι Lehalle και Mellier (2009) εστίασαν στο ψυχαναλυτικό μοντέλο αναφορικά με τη μελέτη της προσωπικότητας και υποστήριξαν ότι βάσει αυτού η προσωπικότητα διαμορφώνεται μέσω εμπειριών που ικανοποιούν τις ενορμήσεις του ατόμου και εμπειριών που του δίνουν τη δυνατότητα να ελέγχει αυτή την ικανοποίηση. Αντίστοιχα, η προσωπικότητα του παιδιού διαμορφώνεται μέσω των συγκινησιακών εμπειριών, του τρόπου έκφρασής τους και του ελέγχου τους. Βάσει του ψυχομετρικού μοντέλου, η προσωπικότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών του ατόμου τα οποία καθορίζουν όλη του τη συμπεριφορά (Kline, 2008).

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η προσωπικότητα μπορεί να είναι μία μερική ή ανεπαρκής εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων για δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, γιατί οι πληροφορίες σχετικά με τα σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δεν είναι πολλές, καθώς τα άτομα αντιδρούν με διαφορετικούς τρόπους. Δεύτερον, η προσωπικότητα ως συμπεριφορική συνέπεια χρειάζεται η ίδια εξήγηση και δε συνιστά εξήγηση της εκάστοτε συμπεριφοράς (Hogg & Vaughan, 2010).

1.2. Χαρακτηριστικά και διαστάσεις προσωπικότητας

Σύμφωνα με τον Feldman (2009) η ανάπτυξη της προσωπικότητας περιλαμβάνει τα κύρια εκείνα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τα οποία φέρει κάθε άτομο και τα οποία το καθιστούν διαφορετικό και μοναδικό από τα άλλα άτομα, ενώ διαρκώς αλλάζουν όσο αυτό μεγαλώνει.

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορούν να διαχωριστούν σε ιδιοσυγκρασιακά και δυναμικά (Kline, 2008). Τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο κάνουμε κάτι, π.χ. η εξωστρέφεια, ενώ τα δυναμικά αφορούν τον λόγο που εκδηλώνουμε μία συμπεριφορά, δηλαδή γιατί κάνουμε κάτι.

Σύμφωνα με τους Strelau, Thomas και Chess (1994, 1989, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001) τα πρώτα στοιχεία της προσωπικότητας είναι τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας, τα οποία παραμένουν σχετικά σταθερά με το πέρασμα των χρόνων. Ο τρόπος που αντιδρά και ανταποκρίνεται ο καθένας, ακόμα και ένα βρέφος, σε διάφορες εμπειρίες είναι διαφορετικός και μοναδικός (Cole & Cole, 2001). Αυτές οι αντιδράσεις συνιστούν στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας του κάθε ατόμου. Όσο, όμως, το άτομο μεγαλώνει (3-5 ετών) αρχίζουν να υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά, εκτός από αυτά της ιδιοσυγκρασίας, τα οποία αποκτώνται κατά τη διάρκεια της ζωής και διαμορφώνουν την προσωπικότητα του ατόμου (Cole & Cole, 2001). Τέτοια στοιχεία μπορεί να είναι η εντιμότητα, ο ψυχαναγκασμός, η φιλαργυρία, η ενδοτικότητα κ.ά. (Cole & Cole, 2001). Οι ίδιοι σημειώνουν, επίσης, ότι η αυτό-αντίληψη, η ικανότητα δηλαδή να αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους, αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της προσωπικότητας. Βάσει σύγχρονων προσεγγίσεων, π.χ. Snyder και Cantor (1998, όπ. αναφ. στο Hogg & Vaughan, 2010) η

προσωπικότητα προκειμένου να έχει κάποιο αποτέλεσμα στη συμπεριφορά, έρχεται σε αλληλεπίδραση με πολλούς άλλους παράγοντες.

Ακολούθως, θα περάσουμε στην ανάλυση του Μοντέλου των Πέντε Παραγόντων της προσωπικότητας στο οποίο και βασίζεται η παρούσα εργασία.

1.3. Μοντέλο Πέντε Παραγόντων

Το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Five Factor Model-FFM) είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη θεωρία της προσωπικότητας, καθώς οι παράγοντες της φαίνεται να εμφανίζονται αρκετά σταθερά σε όλους τους πολιτισμούς σύμφωνα με τους Barlett και Anderson (2012) και McCrae και Terracciano (2005). Παρουσιάζει μία μακρά ιστορία ήδη από τη δεκαετία του 50' με τους McCrae και Costa από το 1983 και έπειτα να συνθέτουν τη μορφή του ερωτηματολογίου (Johnson, 2017).

Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία περιγραφική ταξινόμηση για τα περισσότερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κατά τους John, Naumann και Soto (2008). Το μοντέλο αυτό αντιπροσωπεύει ένα ισχυρό πλαίσιο αναφοράς που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τη σχέση μεταξύ της προσωπικότητας και των διαφόρων συμπεριφορών (Markos & Kokkinos, 2017).

Οι Gosling, Rentrow και Swann Jr. (2003, όπ. αναφ. στο Peever, Johnson, & Gardner, 2012) δηλώνουν ότι βάσει του μοντέλου των πέντε παραγόντων η προσωπικότητα προσδιορίζεται ως ο συνδυασμός διαπροσωπικών δεξιοτήτων, στάσεων, κινήτρων, συναισθηματικών και πειραματικών μορφών.

Το μοντέλο αυτό, γνωστό και ως «BIG-5» συνίσταται από πέντε διαστάσεις, όπως προϋδεάζει και το όνομά του. Οι διαστάσεις αυτές, όπως τονίζουν και οι John, Robins και Pervin (2010, όπ. αναφ. στο Alam & Riccardi, 2014), μπορούν να περιγράψουν επαρκώς την προσωπικότητα του κάθε ατόμου και θεωρούνται πολύ σημαντικές διαπολιτισμικά (Widiger & Costa Jr., 2012).

Οι Costa και McCrae (1992, όπ. αναφ. στο Muscanell & Guadagno, 2012· Doss & Carstens, 2014) αναφέρουν ότι αυτοί οι πέντε κύριοι παράγοντες είναι οι εξής: συνεργατικότητα (Agreeableness), ευσυνειδησία (Conscientiousness), συναισθηματική αστάθεια (Neuroticism), εξωστρέφεια (Extraversion) και δεκτικότητα στην εμπειρία ή πνευματική διαθεσιμότητα (Openness to Experience). Γνωστοί και με το ακρωνύμιο “OCEAN”. Ο καθένας από αυτούς τους παράγοντες αποτελείται από ξεχωριστά χαρακτηριστικά.

Να σημειωθεί ότι το μοντέλο αυτό σύμφωνα με την έρευνα των Caspi και Shiner (2006, όπ. αναφ. στο Markos & Kokkinos, 2017) μπορεί να εξετάσει και την προσωπικότητα των παιδιών και να την αντιπροσωπεύσει επαρκώς, όπως αναφέρουν οι Measelle, Ablow, John, Cowan και Cowan (2005).

Στις επόμενες υποενότητες έπεται η συνοπτική ανάλυση καθενός από αυτούς τους πέντε παράγοντες.

1.3.1. Συνεργατικότητα

Οι Costa et al. (Costa & McCrae (1991, 1992α, όπ. αναφ. στο Curtis, Windsor, & Soubelet, 2014) πρώτοι σημειώνουν ότι η συνεργατικότητα (agreeableness) είναι μία κατηγορία που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως ο αλtruισμός, η εμπιστευτικότητα, η μετριοφροσύνη, η σεμνότητα και η συμβατικότητα. Αναφέρεται στην τάση του ατόμου να διατηρεί έναν βαθμό ανησυχίας, ευαισθησίας (Markos & Kokkinos, 2017) και συμπάθειας (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011) προς τα άλλα άτομα. Χαρακτηρίζεται, επίσης, από τη συντροφικότητα και τη φιλία μεταξύ των ατόμων (Alam & Riccardi, 2014). Περιλαμβάνει μία διάθεση συνεργασίας (Komarraju et al., 2011, Muscanell & Guadagno, 2012) και εμπιστοσύνης από το άτομο, όπως αναφέρουν οι John και Srivastava (1999, όπ. αναφ. στο Barlett & Anderson, 2012), και το ίδιο επιδιώκει να καθίσταται χρήσιμο προς τους άλλους (Komarraju et al., 2011).

Η διάσταση αυτή σχετίζεται κατά βάση με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων, ενώ μπορεί να φτάσει από τα όρια της συμπόνιας στον ανταγωνισμό, στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις (Doss & Carstens, 2014). Σύμφωνα με τους McCrae και John (1992, όπ. αναφ. στο Doss & Carstens, 2014) λέξεις που σχετίζονται με αυτή τη διάσταση είναι η ευχαρίστηση, η συγχώρεση, η γενναιοδωρία, η ευγένεια, η συμπάθεια και η εμπιστοσύνη.

Οι Peever et al. (2012) αναφέρουν πως όταν η συνεργατικότητα είναι σε υψηλά επίπεδα χαρακτηρίζει άτομα που είναι αισιόδοξα, γενναιοδωρα και συμπονοούν τους άλλους, ενώ τα άτομα που έχουν χαμηλή συνεργατικότητα φαίνεται να μην ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τους άλλους και για τυχόν πιεστικές και ανησυχητικές καταστάσεις που βιώνουν.

Τέλος, οι Jensen-Campbell και Graziano (2001, όπ. αναφ. στο Garcia, Paetzold, & Colella, 2005) ανέφεραν ότι η συνεργατικότητα, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες διαστάσεις της προσωπικότητας, σχετίζεται με κίνητρα για διατήρηση θετικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων. Επίσης, οι συνεργατικοί άνθρωποι δέχονται πιο εύκολα τις ατομικές διαφορές σύμφωνα με τους Havill, Besevegis και Mouroussaki (1998, όπ. αναφ. στο Garcia et al., 2005) και ανησυχούν για την ευημερία των άλλων.

1.3.2. Ευσυνειδησία

Η ευσυνειδησία (conscientiousness) χαρακτηρίζει άτομα που είναι προσανατολισμένα προς την επίτευξη στόχων, εργάζονται σκληρά και έχουν υψηλές προσδοκίες από τον

εαυτό τους θέτοντας πιο δύσκολους στόχους κάθε φορά. Είναι, επίσης, άτομα υπεύθυνα, ανεξάρτητα και επίμονα, προκειμένου να επιτύχουν ή τουλάχιστον να προσπαθήσουν να επιτύχουν αυτό που αναμένεται από αυτούς (Barrick, Mount, & Strauss, 1993).

Η ευσυνειδησία σύμφωνα με τους Costa και McCrae (1985, όπ. αναφ. στο Doss & Carstens, 2014) περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως η οργάνωση, η επιμονή και τα κίνητρα προς μια συμπεριφορά-στόχο. Σύμφωνα με τους McCrae και John (1992, όπ. αναφ. στο Doss & Carstens, 2014· Curtis et al., 2014) οι λέξεις που καλύτερα περιγράφουν αυτή την έννοια είναι η αποτελεσματικότητα, η οργάνωση, η επιμονή, η στοχοθεσία από το άτομο, το πρόγραμμα, η αξιοπιστία, η υπευθυνότητα, η λεπτολογία και η διατήρηση του αυτοελέγχου και της πειθαρχίας.

Κάτι αντίστοιχο υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές. Αναλυτικότερα, η ευσυνειδησία σχετίζεται με την αξιοπιστία, την ακρίβεια και την πραγματοποίηση των υποχρεώσεων (Markos & Kokkinos, 2017), καθώς και την πειθαρχία και την οργάνωση (Komarraju et al., 2011· Muscanell & Guadagno, 2012· Widiger & Costa Jr., 2012) και την υπευθυνότητα σύμφωνα με τους John και Srivastava (1999, όπ. αναφ. στο Barlett & Anderson, 2012· Alam & Riccardi, 2014· Muscanell & Guadagno, 2012· Widiger & Costa Jr., 2012). Παράλληλα, περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς (Muscanell & Guadagno, 2012· Widiger & Costa Jr., 2012), την αποτελεσματικότητα (Alam & Riccardi, 2014) και την επιμέλεια (Widiger & Costa Jr., 2012).

Οι Peever et al. (2012) στα άτομα με υψηλά επίπεδα ευσυνειδησίας υπογραμμίζουν ότι αναδεικνύονται η οργάνωση και η αξιοπιστία, ενώ αντίθετα κατά τη χαμηλή ευσυνειδησία υπερτερούν η απροσεξία, η αδυναμία να τίθενται προτεραιότητες, καθώς και η προκλητική συμπεριφορά.

1.3.3. Συναισθηματική αστάθεια

Οι Costa και McCrae ήδη από το 1985 (όπ. αναφ. στο Doss & Carstens, 2014) αναφέρουν ότι η συναισθηματική αστάθεια (neuroticism) αποτελείται από χαρακτηριστικά, όπως η ψυχολογική δυσχέρεια, μη ρεαλιστικές ιδέες, υπερβολικές επιθυμίες ή πιέσεις και ακατάλληλες αντιδράσεις αντιμετώπισης σε ένα περιβάλλον. Οι λέξεις που μπορούν να περιγράψουν πιο εύστοχα την κατάσταση αυτή είναι η αγωνία, η αυτοσυγκέντρωση, η ένταση, η ευαισθησία, η αστάθεια και η ανησυχία σύμφωνα με τους McCrae και John (1992, όπ. αναφ. στο Doss & Carstens, 2014· Alam & Riccardi, 2014).

Όπως υπογραμμίζουν οι Costa και McCrae· McCrae και John (1992a· 1992, όπ. αναφ. στο Curtis et al., 2014· Komarraju et al., 2011· Markos & Kokkinos, 2017), η συναισθηματική αστάθεια αναφέρεται στην τάση του ατόμου να μη βιώνει σταθερές

συναισθηματικές καταστάσεις και να διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, το άγχος και η κατάθλιψη.

Τα άτομα που έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής αστάθειας αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο στρες στην καθημερινή τους ζωή, όπως επισημαίνουν οι Bolger και Schilling' Suls & Martin (1991' 2005, όπ. αναφ. στο Curtis et al., 2014). Κάτι αντίστοιχο υποστηρίζει και ο Peever και οι συνεργάτες του (2012) αφού δηλώνουν ότι ένα άτομο που διακατέχεται συχνά από θυμό, κατάθλιψη, άγχος ή ανησυχίες και αντιμετωπίζει την εκάστοτε κατάσταση βασισμένος στο συναίσθημα και όχι στη λογική έχει συναισθηματική αστάθεια σε υψηλό βαθμό. Ενώ το αντίθετο συμβαίνει με ένα άτομο που είναι ήρεμο, λιγότερο συναισθηματικά αντιδραστικό και είναι πραγματικά απαλλαγμένο από αρνητικά συναισθήματα.

1.3.4. Εξωστρέφεια

Η τέταρτη διάσταση του μοντέλου των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας είναι η εξωστρέφεια (extraversion), η οποία αξιολογεί χαρακτηριστικά, όπως η δράση, ο ενθουσιασμός και η αυτοπεποίθηση σύμφωνα με τους Costa και McCrae' McCrae & John (1992a' 1992, όπ. αναφ. στο Curtis et al., 2014' Markos & Kokkinos, 2017). Όπως αναφέρουν οι Komarraju et al. (2011), ένα άτομο με εξωστρέφεια είναι σε υψηλότερο βαθμό κοινωνικό, βέβαιο και ομιλητικό, ενώ παράλληλα είναι δυναμικό και ενεργητικό/δραστήριο σύμφωνα με τους John και Srivastava (1999, όπ. αναφ. στο Barlett & Anderson, 2012' Alam & Riccardi, 2014).

Η εξωστρέφεια αναφέρεται στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και στον βαθμό που ένα άτομο δραστηριοποιείται (Doss & Carstens, 2014). Σύμφωνα με τους McCrae και John (1992, όπ. αναφ. στο Doss & Carstens, 2014) υπάρχουν συγκεκριμένα επίθετα που περιγράφουν τα άτομα που έχουν υψηλά επίπεδα εξωστρέφειας. Ορισμένα από αυτά είναι: ενεργητικός, δυναμικός, ενθουσιώδης, εξωστρεφής και ομιλητικός.

Να σημειωθεί ότι τα άτομα με υψηλή εξωστρέφεια, όπως τονίζουν οι Chamorro-Premuzic και Furnham (2004, όπ. αναφ. στο Curtis et al., 2014), έχουν υψηλότερα ποσοστά απόκρισης, βεβαιότητας και χαμηλότερη διέγερση. Αυτά τα στοιχεία μπορεί να αποτελέσουν θετικό ενισχυτή στην απόδοση του ατόμου και στην διάσπαση της προσοχής του κατά τη διάρκεια γνωστικών διεργασιών.

Ένα άτομο που χαρακτηρίζεται με υψηλή εξωστρέφεια εκδηλώνει χαρακτηριστικά, όπως ο ενθουσιασμός, η εμψύχωση, η κοινωνικότητα και ο δυναμισμός. Απ' την άλλη μεριά, βέβαια, όπως είναι λογικό και αναμενόμενο, ένα άτομο με χαμηλά επίπεδα εξωστρέφειας παρουσιάζει τα αντίθετα στοιχεία, όπως είναι οι λιγότερες κοινωνικές επαφές, είναι πιο ήσυχος, συνεσταλμένο και άτολμο (Peever et al., 2012).

1.3.5. Δεκτικότητα στην Εμπειρία ή Πνευματική Διαθεσιμότητα

Η πέμπτη και τελευταία διάσταση είναι η Δεκτικότητα στην Εμπειρία ή Πνευματική Διαθεσιμότητα (Openness to Experience), η οποία αναφέρεται στην νοημοσύνη, την ευρύτητα ή τη στενότητα των πολιτιστικών ενδιαφερόντων και τη δημιουργικότητα του ατόμου (Markos & Kokkinos, 2017). Ουσιαστικά, χαρακτηρίζει τα άτομα που έχουν μία έντονη και ισχυρή πνευματική περιέργεια, διάθεση για πολυποίκιλα και νεωτεριστικά πράγματα (Komarraju et al., 2011) και μία τάση για ανεξαρτησία σύμφωνα με τους John και Srivastava (1999, όπ. αναφ. στο Barlett & Anderson, 2012).

Οι Costa και McCrae, McCrae και John (1992a, 1992, όπ. αναφ. στο Curtis et al., 2014) τονίζουν ότι η δεκτικότητα στην εμπειρία ή πνευματική διαθεσιμότητα αφορά την τάση του ατόμου να είναι δημιουργικό, με περιέργεια, ευαισθησία στην καλαισθησία και ανοικτότητα σε νέες ιδέες και εμπειρίες.

Τα άτομα που έχουν πιο έντονη δεκτικότητα στην εμπειρία συνήθως μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν δημιουργικά (Sharp, Reynolds, Pedersen, & Gatz, 2010) και επιδιώκουν νέες γνωστικές διεγερτικές εμπειρίες, όπως δηλώνει ο McCrae (1994 όπ. αναφ. στο Curtis et al., 2014). Παράλληλα, είναι σε θέση να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν καλύτερα στις προοπτικές των άλλων (Judge & Bono, 2000, όπ. αναφ. στο Garcia et al., 2005).

Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά ένα άτομο που έχει δεκτικότητα στην εμπειρία σε υψηλό βαθμό είναι πιο πιθανό να συμμετάσχει σε διεγερτικές δραστηριότητες (π.χ. ανάγνωση εφημερίδων, σταυρόλεξα και χρήση υπολογιστή) που επηρεάζουν θετικά τις γνωστικές του ικανότητες και συμβάλλουν στη διατήρηση της γνωστικής λειτουργίας σε μεγαλύτερη ηλικία, όπως επισημαίνουν οι Sharp et al. (2010), Soubelet και Salthouse (2010). Και τα στοιχεία που θα τον χαρακτηρίζουν θα είναι η εξερευνητική διάθεση, η εμπλοκή σε νέες καταστάσεις, η δημιουργικότητα, η φαντασία και η καλλιτεχνική διάθεση (Alam & Riccardi, 2014, Doss & Carstens, 2014, Muscanell & Guadagno, 2012, Peever et al., 2012, Widiger & Costa Jr., 2012), καθώς και η μη συμβατική του στάση απέναντι στα καθιερωμένα (Widiger & Costa Jr., 2012). Απ' την άλλη, οι ίδιοι δηλώνουν ότι ένα άτομο με χαμηλό επίπεδο δεκτικότητας στην εμπειρία είναι πιο συντηρητικό και συμβατικό. Τέλος, σύμφωνα με τους McCrae και John (1992, όπ. αναφ. στο Doss & Carstens, 2014) τα επίθετα που καλύτερα περιγράφουν αυτό το χαρακτηριστικό είναι η καλλιτεχνική διάθεση, η περιέργεια, η φαντασία, η διορατικότητα και η πρωτοτυπία.

Στη συνέχεια θα γίνει εκτενής αναφορά στη δεύτερη βασική έννοια της παρούσας εργασίας, την ενσυναίσθηση. Θα γίνει αποσαφήνιση του όρου, διάκριση από άλλες σχετικές έννοιες, ενώ θα αναφερθούν και τα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι δεν υπάρχει ένας αποδεκτός και κοινά χρησιμοποιούμενος ορισμός για τον όρο «ενσυναίσθηση» (empathy) μεταξύ των επιστημών και των ειδικών κλάδων. Αυτή η μη συμφωνία στην αποσαφήνιση του όρου έχει ξεκινήσει ήδη από το 1909, αρχές του 20^{ου} αιώνα, με τον Edward Titchener ο οποίος εισήγαγε για πρώτη φορά τον όρο “*empathy*” προκειμένου να μεταφράσει τον γερμανικό όρο “*Einfühlung*” (Engelen & Röttger-Rössler, 2012).

2.1. Οριοθέτηση του όρου

Στα πλαίσια ορισμού του όρου ενσυναίσθηση βάσει των ανθρωπιστικών επιστημών η ενσυναίσθηση είναι ένα κοινωνικό συναίσθημα που συνίσταται στην ικανότητα συνειδητής κατανόησης της παρούσας, μελλοντικής ή προηγούμενης συναισθηματικής κατάστασης του άλλου ατόμου (Engelen & Röttger-Rössler, 2012).

Οι Mercer και Reynolds (2002) χαρακτηρίζουν την ενσυναίσθηση περισσότερο ως μία μαθημένη, κοινωνική (επικοινωνιακή) δεξιότητα παρά ως μια καθαρά υποκειμενική συναισθηματική εμπειρία ή ένα έμφυτο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου.

Ο Rogers το 1980 (όπ. αναφ. στο Elliott et al., 2011) όρισε την ενσυναίσθηση ως την ευαίσθητη ικανότητα και την προθυμία του θεραπευτή να κατανοήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αγωνίες του θεραπευόμενου, όπως τα βιώνει ο θεραπευόμενος. Πρόκειται για την ικανότητά του να υιοθετεί το πλαίσιο αναφοράς του πελάτη και να μπαίνει στον ιδιωτικό αντιληπτικό κόσμο του.

Ανάλογη με αυτή του Rogers είναι και η τοποθέτηση των Hogg και Vaughan (2010) για τον όρο ενσυναίσθηση. Πιο συγκεκριμένα, ορίζουν την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ατόμου να νιώθει τις εμπειρίες κάποιου άλλου ατόμου και να ταυτίζεται με τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις στάσεις του, ενώ παράλληλα τα βιώνει. Ουσιαστικά πρόκειται για μία συναισθηματική απόκριση στην κατάσταση κινδύνου που βιώνει κάποιος άλλος. Η ενσυναίσθηση είναι μια αντίδραση στη μαρτυρία ενός ανησυχητικού γεγονότος. Δηλαδή, εάν ένα άτομο έχει κάποιο πρόβλημα, το άλλο άτομο θα αντιδράσει ενσυναισθητικά, εφόσον βλέπει κάποιον να υποφέρει. Αυτή η απόκριση δηλώνει ότι το γεγονός αυτό το αντιλαμβάνεται ως δυσάρεστο. Η Oswald (1996, όπ. αναφ. στο Hogg & Vaughan, 2010), επίσης, συμφωνεί υπογραμμίζοντας ότι προκειμένου το άτομο να καταστεί ικανό να κατανοήσει τη θέση ενός άλλου ατόμου θα πρέπει να υιοθετήσει την οπτική γωνία του ατόμου αυτού.

Οι Cole και Cole (2001) τέλος, αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση είναι η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου η οποία αντιστοιχεί στην προ-κοινωνική συμπεριφορά. Είναι η κατάσταση κατά την οποία το άτομο μοιράζεται τις συγκινήσεις και τα συναισθήματά του με ένα άλλο άτομο. Βάσει όλων των προαναφερθέντων η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται ως η κύρια πηγή της συναισθηματικής αγωγής (Χατζηχρήστου κ. συν., 2011).

Όπως αναφέρουν οι Findlay, Girardi και Coplan & Garaigordobil (2006 & 2009), η ενσυναίσθηση συνιστά μια ικανότητα διαπροσωπική, η οποία έρχεται να ενισχύσει την ανάπτυξη διαφόρων κοινωνικο-συναισθηματικών διεργασιών (π.χ., προ-κοινωνική και διεκδικητική συμπεριφορά, κοινωνική κατανόηση, ηθική) κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Τέλος, η ενσυναίσθηση συνιστά ένα χαρακτηριστικό του ατόμου το οποίο επηρεάζει τόσο τη στάση του όσο και τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους (Matityahu, 2016).

2.2. Διάκριση από άλλες παρόμοιες έννοιες

Αρκετοί ερευνητές, όπως οι Batson, Fultz και Schoenrade & Preston και de Waal (1987 & 2002, όπ. αναφ. στο Cuff, Brown, Taylor, & Howat, 2016), υπογραμμίζουν ότι η ενσυναίσθηση συνιστά μία γενική κατηγορία η οποία συμπεριλαμβάνει παρόμοιες έννοιες. Αυτές, όμως, οι έννοιες δεν πρέπει να συγχέονται. Επιγραμματικά προτού γίνει η διάκριση των όρων αυτών, θα αναφερθεί ένας σύντομος ορισμός για τις έννοιες αυτές.

Η συμπάθεια (sympathy) σύμφωνα με τους Eisenberg et al. (1991, όπ. αναφ. στο Cuff et al., 2016) ορίζεται ως η συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου η οποία βασίζεται στην αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης ενός άλλου ατόμου και περιλαμβάνει συναισθήματα λύπης ή ανησυχίας για το άλλο άτομο. Η συμπόνια (compassion) υφίσταται όταν κάποιος παρατηρεί την οδύνη του άλλου και ως επακόλουθο έρχεται η επιθυμία να βοηθήσει (Goetz, Keltner, & Simon-Thomas, 2010). Η συναισθηματική ανησυχία (empathic concern) περιγράφεται ως η συναισθηματική αντίδραση (π.χ. συμπόνια) στη συναισθηματική απόκριση του άλλου ατόμου (π.χ. λύπη) σύμφωνα με τους Spreng, McKinnon, Mar και Levine (2009).

Αν και στις τέσσερις περιπτώσεις προκαλούνται συναισθηματικές αλλαγές στον παρατηρητή ως απόκριση στη συναισθηματική κατάσταση του άλλου ατόμου, παρόλα αυτά κατά τη συμπάθεια, τη συναισθηματική ανησυχία και τη συμπόνια δεν παρατηρείται συναισθηματική ταύτιση με το άλλο άτομο (Singer & Lamm, 2009). Ένα παράδειγμα για περαιτέρω κατανόηση αυτής της διάκρισης είναι το εξής: κατά την επαφή με ένα λυπημένο άτομο η συμπάθεια, η συναισθηματική ανησυχία και η συμπόνια θα οδηγήσουν σε ένα αίσθημα συμπόνιας ή συμπαθητικής αγάπης και δε θα φτάσουν ποτέ στο συναίσθημα της λύπης στο οποίο οδηγεί η ενσυναίσθηση (Singer & Lamm, 2009).

Σύμφωνα με τον Ickes (2003, όπ. αναφ. στο Cuff et al., 2016) διαφοροποιούνται οι έννοιες αυτές σε τρεις διαστάσεις: α) στον βαθμό των γνωστικών αναπαραστάσεων της συναισθηματικής κατάστασης του στόχου, β) στον βαθμό της κατανομής των συναισθημάτων και γ) στον βαθμό στον οποίο διατηρείται μια διάκριση μεταξύ του εαυτού και του άλλου. Η ενσυναίσθηση βάσει αυτών βρίσκεται στη δεύτερη διάσταση.

Τέλος, η διαφορά των εννοιών αυτών και βάσει της προαναφερθείσας διάκρισης έγκειται, επίσης, στο γεγονός ότι η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει συναισθήματα ίδιας μορφής με αυτά που βιώνει το άλλο άτομο, δηλαδή τα συναισθήματα του παρατηρητή αντανakλούν τη συναισθηματική κατανομή (2^η διάσταση) (“feeling with” the other person) (Singer & Lamm, 2009). Αντίθετα, η συναισθηματική ανησυχία, η συμπάθεια και η συμπόνια υποδηλώνουν ότι τα συναισθήματα του παρατηρητή είναι εγγενώς άλλα προσανατολισμένα (“feeling for” the other person) (Singer & Lamm, 2009).

2.3. Διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση σύμφωνα με τον Davis (1994, όπ. αναφ. στο Stavrinides, Georgiou & Theofanous, 2010) θεωρείται ένα δισδιάστατο κατασκευάσμα το οποίο αποτελείται από δύο συνιστώσες, τη συναισθηματική (affective) και τη γνωστική (cognitive) (Neumann et al., 2012).

Η **γνωστική ενσυναίσθηση** είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Cuff et al., 2016· Stavrinides et al., 2010). Η οπτική αυτή συνδέεται στενά με τη θεωρία του νου σύμφωνα με τον Blair (2005, όπ. αναφ. στο Cuff et al., 2016). Ειδικότερα, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αναγνωρίζει και να μπαίνει στη θέση ενός άλλου ατόμου, λαμβάνοντας την προοπτική του, εφόσον πρώτα έχει κατανοήσει τις σκέψεις, τα κίνητρά ή τα σχέδια του σύμφωνα με τους Elias· Kaźmierczak (1980· 2006, όπ. αναφ. στο Parchomiuk, 2019).

Η **συναισθηματική ενσυναίσθηση** αφορά την εμπειρία του συναισθήματος, η οποία προκαλείται από ένα συναισθηματικό ερέθισμα (Cuff et al., 2016). Πρόκειται για την ικανότητα εσωτερίκευσης και εμπειρίας των συναισθημάτων των άλλων (Stavrinides et al., 2010). Περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να βιώνει τις συναισθηματικές καταστάσεις ενός άλλου ατόμου με ευαισθησία, να μοιράζεται τα συναισθήματα του άλλου ατόμου και να ταυτίζεται προσωρινά με τη διάθεσή του σύμφωνα με τον Elias (1980, όπ. αναφ. στο Parchomiuk, 2019). Η συναισθηματική ενσυναίσθηση επιτρέπει στα άτομα να καθιερώσουν στενές σχέσεις με όσους συναναστρέφονται, υποστηρίζει την ηθική ανάπτυξη, αποτελεί βασικό στοιχείο στην αναστολή της βίας και ενισχύει τη συνοχή της ομάδας σύμφωνα με τον Smith (2006, όπ. αναφ. στο Parchomiuk, 2019). Τόσο η συναισθηματική όσο και η γνωστική

πλευρά της ενσυναίσθησης είναι σημαντικές για ένα άτομο, κυρίως στον ψυχοκοινωνικό τομέα (Parchomiuk, 2019).

Αν και αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γνωστική και η συναισθηματική ενσυναίσθηση αποτελούν δύο διαφορετικές δομές, σύμφωνα με τους Baron Cohen και Wheelwright, 2004· Duan και Hill· Heberlein και Saxe· Singer (1996· 2005· 2006, όπ. αναφ. στο Cuff et al., 2016), ο διαχωρισμός αυτός δε θα πρέπει να υφίσταται λόγω της εκτεταμένης αλληλεπίδρασής τους. Συγκεκριμένα, ενώ η συναισθηματική ενσυναίσθηση μπορεί να προκληθεί στο άτομο αυτόματα, ο χειρισμός των γνωστικών στοιχείων δίνει τη δυνατότητα διαμόρφωσης αυτής, όπως επισημαίνουν οι Lamm, Batson και Decety (2007, όπ. αναφ. στο Cuff et al., 2016). Μία επιπλέον παραδοχή του παραπάνω ισχυρισμού είναι η προοπτική του Strayer (1987, όπ. αναφ. στο Cuff et al., 2016) ότι το συναισθηματικό στοιχείο συνιστά το περιεχόμενο της ενσυναίσθησης και το γνωστικό στοιχείο είναι η διαδικασία μέσω της οποίας σχηματίζεται αυτό το περιεχόμενο. Η γνωστική ενσυναίσθηση εκτός του ότι συνιστά προϋπόθεση για τη συναισθηματική, ενισχύει την κοινωνική λειτουργία του ατόμου, δίνει τη δυνατότητα κατανόησης και πρόβλεψης της συμπεριφοράς των άλλων και διευκολύνει τη συνομιλία με το άλλο άτομο (Parchomiuk, 2019).

2.4. Στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης (χρονολογικά)

Όπως αναφέρει ο Hoffman (1991, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001· Knafo, Zahn-Waxler, Van Hulle, Robinson, & Rhee, 2008), η ενσυναίσθηση εμφανίζεται ήδη σε πολύ μικρή ηλικία και μεγαλώνοντας η ικανότητα αυτή ενισχύεται όλο και περισσότερο. Εμφανίζεται σε αξιοσημείωτα επίπεδα ήδη από τον 8^ο-10^ο μήνα ζωής των βρεφών και συνεχίζει να αυξάνεται βαθμιαία ως το 2^ο έτος της ζωής τους (Roth-Hanania, Davidov, & Zahn-Waxler, 2011). Γίνεται αρκετά σταθερή περίπου στην ηλικία των 3 ετών, ενώ επηρεάζεται τόσο από γενετικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Knafo et al., 2008). Βέβαια, όπως σημειώνουν οι Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik (2013), η ενσυναίσθηση δεν αυξάνεται γραμμικά κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας.

Η ενσυναίσθηση, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, περνάει από διάφορα στάδια και επίπεδα (Sanchez-Perez, Fuentes, Jolliffe, & Gonzalez-Salinas, 2014). Ήδη από την αρχή της μέσης παιδικής ηλικίας τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ξεχωριστές οντότητες από τους άλλους και να μπορούν να κατανοήσουν την οπτική των άλλων ατόμων (Decety, 2010).

Ο Hoffman το 1991 (όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001) διατύπωσε τέσσερα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Αναλυτικά, το πρώτο στάδιο αντιστοιχεί στους πρώτους δώδεκα μήνες ζωής του βρέφους και χαρακτηρίζεται ως αντανakλαστικό κλάμα στα νεογέννητα (reflexive or reactive crying in newborns). Ένα βρέφος 18 με 72 ωρών (2 ημερών) κλαίει όταν ακούει το κλάμα άλλων βρεφών κατά τους Martin και Clark (1987, όπ. αναφ. στο McDonald & Messinger, 2011· Feldman, 2009). Αν

και σε αυτή την ηλικία δεν αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, η συμπεριφορά αυτή είναι αντανakλαστική (Cole & Cole, 2001) και υποδηλώνει ότι υπάρχει μία βιολογική προδιάθεση ανταπόκρισης στα αρνητικά συναισθήματα του άλλου (McDonald & Messinger, 2011). Σύμφωνα με την Eisenberg (1992, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001) ονομάζεται «μεταδοτική συγκίνηση».

Το δεύτερο στάδιο καλύπτει την ηλικία των δύο ετών, όπου το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως ξεχωριστή οντότητα, όπως επισημαίνει ο Hoffman (1991, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001), να τον διαφοροποιεί από τους άλλους και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (Knafo et al., 2008). Αυτή η αυτό-ρύθμιση επιτρέπει στο παιδί όχι μόνο να αισθάνεται για το άλλο άτομο βάσει της κατάστασης που βιώνει αλλά και να ενεργεί αναφορικά με αυτά τα συναισθήματα για το άτομο αυτό (Knafo et al., 2008). Έτσι, όταν συναναστρέφεται με κάποιον που είναι στεναχωρημένος, αντιλαμβάνεται ότι είναι ο άλλος που βιώνει αυτή την κατάσταση και όχι το ίδιο και μπορεί να του συμπαρασταθεί (Cole & Cole, 2001).

Ακολουθεί το τρίτο στάδιο της ενσυναίσθησης που αντιστοιχεί στην νηπιακή ηλικία σύμφωνα με τον Hoffman (1991, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001). Το παιδί αρχίζει να αποκτά σημαντικά οφέλη από τη γνωστική ενσυναίσθηση (McDonald & Messinger, 2011), καθώς μπορεί να επεξεργαστεί καλύτερα τη γλώσσα και τα σύμβολα. Μέσω ιστοριών, φωτογραφιών ή της τηλεόρασης λαμβάνει πληροφορίες και μπορεί να βιώσει ενσυναίσθηση ακόμα και για άτομα που δεν έχει συναντήσει ποτέ (Hoffman, 1991, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001). Στην νηπιακή ηλικία όπου το παιδί ενισχύει την ικανότητά του να ελέγχει τις συναισθηματικές και γνωστικές του αντιδράσεις η ενσυναίσθηση συνεχίζει να αναπτύσσεται (Feldman, 2009).

Τέλος, το τέταρτο στάδιο που παρουσιάζει ο Hoffman (1991, όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2001) περιλαμβάνει τις ηλικίες από 6 έως 9 ετών. Σε αυτή την ηλικιακή περίοδο το παιδί αντιλαμβάνεται ότι κάθε άνθρωπος βιώνει τα δικά του ξεχωριστά συναισθήματα ανάλογα με τις εμπειρίες του, όμως δεν εστιάζει μόνο σε αυτά. Δίνει σημασία στις γενικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν τα άλλα άτομα βάσει πολιτικών ή κοινωνικών θεμάτων, όπως η φτώχεια, η καταπίεση, η αρρώστια ή η αδυναμία.

Η εφηβική ηλικία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική περίοδος για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Allemand, Steiger, & Fend, 2015). Η ενσυναίσθηση των κοριτσιών μπαίνοντας στην εφηβεία αυξάνεται και έπειτα παραμένει σταθερή περίπου μέχρι τα 12 έτη. Κάτι αντίστοιχο δε συμβαίνει, βέβαια, με τα αγόρια, τα οποία παρουσιάζουν αυξημένη ενσυναίσθηση με την είσοδό τους στην εφηβική περίοδο, αλλά στη συνέχεια μειώνεται (Lam, Solmeyer, & McHale, 2012).

Ο Feldman (2009) αναφέρει ότι η αυξημένη ενσυναίσθηση συνεπάγεται ηθικότερο τρόπο συμπεριφοράς. Ενώ η ανάπτυξή της μπορεί να επέλθει και μέσω των αρνητικών συναισθημάτων, π.χ. θυμός, τύψεις, όπως τονίζουν οι Miller και Jansen op de Haar· Valiente, Eisenberg και Fabes· Decety και Jackson (1997· 2004· 2006, όπ. αναφ. στο Feldman, 2009), οι οποίοι βασίζονται στη θεωρία του Freud για την ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Παράλληλα, αναφορικά με τις δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης (γνωστική-συναισθηματική) και την περίοδο ανάπτυξής τους τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντιφατικά. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική ενσυναίσθηση αρχίζει ήδη και εδραιώνεται κατά την παιδική ηλικία, σε αντίθεση με τη γνωστική η οποία υφίσταται αλλαγές μεταξύ της περιόδου της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας (Dadds et al., 2007◦ Decety, 2010). Απ' την άλλη μεριά, οι Geng, Xia και Qin. (2012) σε έρευνα με παιδιά ηλικίας 9-18 ετών διαπίστωσαν πως αναλογικά με την ηλικία αυξήθηκε και η ενσυναίσθηση, τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική. Έρευνα των Schwenck et al., (2014) έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή επίδραση της ηλικίας στη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης στα παιδιά ηλικίας 10-12 ετών.

2.5. Διαφορές βάσει φύλου

Η ενσυναίσθηση στις γυναίκες είναι υψηλότερη συγκριτικά με αυτή των ανδρών, όπως τονίζουν οι Garaigordobil & García de Galdeano◦ Litvack, McDougall, & Romney◦ Lozano & Etxebarria◦ Mestre, Frías, & Samper◦ Mirón, Otero, & Luengo◦ Navas, Muñoz, & Graña◦ Sánchez, Oliva, & Parra (2006 ◦1997 ◦2007 ◦2004 ◦1989 ◦2005 ◦2006◦ όπ. αναφ. στο Garaigordobil, 2009).

Σημαντικές είναι οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με τα επίπεδα της ενσυναίσθησης (Garaigordobil, 2009). Συγκεκριμένα, τα κορίτσια εμφανίζουν σε όλες τις ηλικίες μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης. Αυτό είναι ένα χαρακτηριστικό που ίσως οφείλεται στον τρόπο ανατροφής, γαλούχησης των κοριτσιών και των κοινωνικών προτύπων, τα οποία μεγαλώνουν με την ανάπτυξη αισθημάτων στοργής, ζεστασιάς και τρυφερότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι αυξημένη στα κορίτσια κατά την παιδική και πρώιμη εφηβική ηλικία, ενώ στα αγόρια κατά αυτή τη χρονική περίοδο τείνει να μειώνεται (Overgaauw, Rieffe, Broekhof, Crone, & Güroğlu, 2017).

Η ενσυναίσθηση των κοριτσιών μπαίνοντας στην εφηβεία αυξάνεται και έπειτα παραμένει σταθερή περίπου μέχρι τα 12 έτη (Lam et al., 2012). Κάτι αντίστοιχο δε συμβαίνει με τα αγόρια, τα οποία παρουσιάζουν αυξημένη ενσυναίσθηση με την είσοδό τους στην εφηβική περίοδο, αλλά στη συνέχεια μειώνεται (Lam et al., 2012) λόγω των υψηλών επιπέδων τεστοστερόνης κατά την εφηβεία (Hermans, Putman, & van Honk, 2006).

Τα κορίτσια ηλικίας 12 έως 14 ετών παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στη συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (Baron-Cohen και Wheelwright, 2004◦ Jolliffe και Farrington, 2006a◦ D' Ambrosio, Olivier, Didon, & Besche, 2009◦ Geng et al., 2012◦ Lafferty, 2003), ενώ συγκριτικά με τα αγόρια δεν υπάρχει διαφορά στη γνωστική συνιστώσα (Lafferty, 2003).

Όπως, όμως. επισημαίνει και ο Tobarí (2003, όπ. αναφ. στο Garaigordobil, 2009), οι διαφορές στο επίπεδο της ενσυναίσθησης είναι ιδιαίτερα αισθητές στην παιδική ηλικία και περνώντας τα παιδιά στην εφηβεία αρχίζουν να μειώνονται. Η ενσυναίσθηση αυξάνεται αναλογικά με την ηλικία μόνο στα κορίτσια (10-18 ετών) (Calvo, González, & Martorell, 2001). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία από τους Topcu και Erdur-Baker (2012) με συμμετέχοντες 795 εφήβους (455 κορίτσια, 340 αγόρια) από 13 έως 18 ετών βρήκαν ότι τα αγόρια είχαν λιγότερη ενσυναίσθηση συγκριτικά με τα κορίτσια.

Να σημειωθεί ότι αντίστοιχη είναι και η διαφορά στον ενήλικο πληθυσμό αφού οι Wen et al. (2013) διεξήγαγαν έρευνα σε 902 φοιτητές ιατρικής σχολής στην Κίνα με στόχο να διερευνήσουν τις διαφορές της ενσυναίσθησης μεταξύ των δύο φύλων και βρήκαν ότι τα δύο φύλα παρουσιάζουν διαφορές στα επίπεδα της ενσυναίσθησης. Οι γυναίκες είχαν συγκριτικά με τους άνδρες υψηλότερη βαθμολογία στην ενσυναίσθηση. Η διαφορά αυτή έχει αποδοθεί σε εγγενείς παράγοντες (π.χ. εξελικτικά-βιολογικά χαρακτηριστικά φύλου) καθώς και εξωγενείς παράγοντες (π.χ. ο τρόπος στη διαπροσωπική φροντίδα, κοινωνικοποίηση και προσδοκίες ρόλου φύλου).

Τελειώνοντας με την ανάλυση της έννοιας της ενσυναίσθησης στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στην έννοια της στάσης και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και στις διαστάσεις στις οποίες αυτή διαχωρίζεται, ενώ θα επισημανθούν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην αναπηρία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΑΣΕΙΣ

Οι στάσεις μελετώνται ιδιαίτερος από την κοινωνική ψυχολογία, καθώς έχουν την τάση να αποκτώνται από την εμπλοκή με άλλους ανθρώπους, ενώ επηρεάζονται από την πίεση που ασκεί η κοινωνία και από την πειθώ, καθώς και την προσπάθεια να αλλάξει η στάση ενός άλλου ατόμου (Albarracin et al., 2018). Κάθε οντότητα δυνητικά μπορεί να καθίσταται ως ένα αντικείμενο μιας στάσης. Αυτό σημαίνει ότι το αντικείμενο μπορεί να κυμαίνεται από ένα άτομο (π.χ., διαπροσωπικές προτιμήσεις και προκαταλήψεις), ως μία ομάδα ή αφηρημένη έννοια (π.χ., ελευθερία, ισότητα) (Albarracin et al., 2018).

Οι στάσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές, όπως επισημαίνουν οι Hogg και Vaughan (2010), καθώς βοηθούν το άτομο να ερμηνεύσει και να αντιδράσει σε διάφορα γεγονότα, να λάβει αποφάσεις για εκάστοτε θέματα και να καταφέρει να αποδώσει νόημα στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους ανθρώπους στην καθημερινή ζωή.

Εστιάζοντας στην ετυμολογική προέλευση της λέξης «στάση» (attitude) θα μπορούσε να σημειωθεί ότι προέρχεται από το λατινικό *aptus*, δηλαδή «ικανός και έτοιμος για δράση». Με το πέρασμα των χρόνων, διαπιστώθηκε ότι η στάση προηγείται της συμπεριφοράς του ατόμου και καθοδηγεί τις επιλογές και τις αποφάσεις του για δράση, παρόλο που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη (Hogg & Vaughan, 2010).

3.1. Οριοθέτηση του όρου

Αρκετοί είναι οι ορισμοί που έχουν προταθεί για τον όρο «στάση». Διάφοροι ερευνητές με το πέρασμα των χρόνων ασχολήθηκαν με τις στάσεις και επικεντρωμένοι πολλές φορές σε άλλα στοιχεία και κριτήρια έδωσαν ο καθένας τον δικό του ορισμό.

Έναν από τους παλιότερους ορισμούς είναι αυτός που επιχείρησε να δώσει ο Allport το 1935 (όπ. αναφ. στο Hogg & Vaughan, 2010). Επεσήμανε ότι «μία στάση συνιστά μία νοητική και νευρολογική κατάσταση ετοιμότητας, η οποία είναι οργανωμένη μέσα από την εμπειρία, που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επιρροή στην αντίδραση του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται» (σ. 810). Μία στάση είναι η συσχέτιση μιας έννοιας κοινωνικού αντικειμένου ή κοινωνικής ομάδας με μια έννοια χαρακτηριστικού σθένους (Greenwald et al., 2002).

Ο ορισμός που θα υιοθετήσουμε για την παρούσα εργασία είναι αυτός που ορίζουν οι Gall, Borg και Gall (1996: 273, όπ. αναφ. στο de Boer et al., 2012) «μια

στάση είναι η άποψη ή η διάθεση ενός ατόμου προς ένα συγκεκριμένο "αντικείμενο" (ένα άτομο, ένα πράγμα, μια ιδέα κ.λπ.)). Οι Gifford και Sussman (2012) με τη σειρά τους προσθέτοντας κάποια στοιχεία σημειώνουν ότι μια στάση είναι μια λανθάνουσα κατασκευή η οποία συνδέεται διανοητικά με ένα συγκεκριμένο ή αφηρημένο αντικείμενο (ένα άτομο, ένα μέρος, μία οντότητα/ύπαρξη ή ιδέα).

Συνδυαστικά θα προστεθεί και ο ορισμός που δίνει ο Triandis et al. (1984: 21, όπ. αναφ. στο Maurya & Parasar, 2017) βάσει δηλαδή του τρισδιάστατου μοντέλου των στάσεων, που θα αναλυθεί σε επόμενη υποενότητα, «Μια στάση είναι μια ιδέα (γνωστική συνιστώσα) γεμάτη με συναισθήματα (συναισθηματική συνιστώσα) που προδιαθέτει μια τάξη ενεργειών (συμπεριφοριστική συνιστώσα) σε μια συγκεκριμένη τάξη κοινωνικών καταστάσεων».

Στον ορισμό που διατυπώνουν οι Fishbein και Ajzen (1975, όπ. αναφ. στο Gilakjani & Leong, 2012) υπογραμμίζουν τη μαθημένη φύση των στάσεων, ότι μπορούν δηλαδή να διδαχθούν. Ειδικότερα, τονίζουν πως μια στάση είναι μια προδιάθεση του ατόμου το οποίο έχει μάθει να αντιδρά με έναν συγκεκριμένο και σταθερό τρόπο, ευνοϊκό ή δυσμενή, σε σχέση με ένα δεδομένο αντικείμενο.

Απ' την άλλη μεριά, οι Eagly και Chaiken (2007: 582) εντάσσουν στον ορισμό το στοιχείο της αξιολόγησης των στάσεων, δηλώνοντας ότι «η στάση είναι μια ψυχολογική τάση που εκφράζεται με την αξιολόγηση μιας συγκεκριμένης οντότητας με κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας».

Όπως φαίνεται, ο όρος «στάση» έχει οριστεί με διάφορους και ποικίλους τρόπους (Fabrigar, MacDonald, & Wegener, 2005). Όλοι, όμως, οι ορισμοί γενικά έχουν μία κοινή βάση και αφετηρία ότι «οι στάσεις αντικατοπτρίζουν τις αξιολογήσεις αντικειμένων σε μια διάσταση που κυμαίνεται από θετική έως αρνητική» (σελ. 79). Κυμαίνεται δηλαδή από το σθένος/την αδυναμία ως την ακρότητα.

Σύμφωνα με τους Olson και Maio (2003, όπ. αναφ. στο Gilakjani & Leong, 2012) οι στάσεις ορίζονται ως τάσεις αξιολόγησης αντικειμένων με ευνοϊκό ή δυσμενή τρόπο. Οι απόψεις για το αντικείμενο στάσης μπορεί να είναι θετικές, αρνητικές ή ουδέτερες (Gilakjani & Leong, 2012). Μία στάση είναι ένα σύνολο από ενοποιημένες πεποιθήσεις με μια συναισθηματική φόρτιση (Hogg & Vaughan, 2010).

3.2. Χαρακτηριστικά του όρου στάση

Οι στάσεις μπορεί να είναι σταθερές ή μεταβαλλόμενες (Gilakjani & Leong, 2012). Όπως τονίζουν, όμως, οι Himmelfarb και Eagly (1974, όπ. αναφ. στο Hogg & Vaughan, 2010) οι στάσεις είναι μόνιμες και σταθερές ως έναν μεγάλο βαθμό στο πέρασμα των χρόνων, ακόμα και σε μεταβαλλόμενες κοινωνικές καταστάσεις. Τονίζουν δε ότι ένα στιγμιαίο συναίσθημα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως στάση. Σύμφωνα με τους Crano και Prislin (2008) όλες οι στάσεις δεν είναι ίδιες, ακόμα και

αν μοιάζουν όμοιες, και ορισμένες έχουν τη δυνατότητα να παραμένουν σταθερές και αναλλοίωτες όσο περνάει ο καιρός. Παράλληλα, οι στάσεις δεν μπορούν να γίνουν άμεσα αντιληπτές, καθώς αποτελούν λανθάνουσες δομές (Krosnick, Judd, & Wittenbrink, 2005).

Παράλληλα, κάθε στάση έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς είναι αυτή που βοηθάει το άτομο να σχηματίσει εικόνα και άποψη για τον κόσμο γύρω του (Albarracín, Wang, Li, & Noguchi, 2008). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι στάσεις διαφέρουν ως προς την κατεύθυνση, μπορεί να είναι είτε θετικές είτε αρνητικές (Albarracín et al., 2018). Επιπλέον, πολλές από τις στάσεις που έχουν τα άτομα έχουν διαμορφωθεί από τα πρώτα στάδια της ζωής τους, ενώ άλλες διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια, καθώς τα άτομα έρχονται σε επαφή με νέα και διαφορετικά άτομα, μέρη ή καταστάσεις (Albarracín et al., 2018).

Οι Crano και Prislin (2006, όπ. αναφ. στο Crano & Prislin, 2008) υποδηλώνουν ότι οι γνώσεις και τα συναισθήματα που δημιουργούνται από την επαφή με ένα αντικείμενο διαμορφώνουν μία στάση. Για κάθε είδους αντικείμενο, έμβιο ον ή άβιο, διαμορφώνεται μία στάση, η οποία αποτελείται από συναισθήματα, θετικά και αρνητικά, πεποιθήσεις και συμπεριφορές για αυτό (Olson & Kendric, 2008). Ουσιαστικά όλα αυτά μαζί συνιστούν τη γενική εικόνα που έχουμε για το εκάστοτε και η οποία συνήθως είναι επίκτητη (Ajzen & Cote, 2008). Άλλοτε στη διαμόρφωση της στάσης υπερισχύει το συναίσθημα και άλλοτε οι πεποιθήσεις ή οι γνώσεις.

Καλό θα ήταν να σημειωθεί ότι ένα αντικείμενο στάσεων μπορεί να αναπαρασταθεί στη μνήμη του κάθε ατόμου (δομή της στάσης) μέσω τριών στοιχείων τα οποία αντανακλούν και την αντίστοιχη λειτουργία των στάσεων κατά τους Pratkanis και Greenwald (1989, όπ. αναφ. στο Hogg & Vaughan, 2010). Πρώτον, μέσω της ετικέτας του αντικειμένου και των κανόνων εφαρμογής αυτής της ετικέτας. Η λειτουργία τους είναι να δώσουν νόημα στον κόσμο του ατόμου. Δεύτερον, μέσω της αξιολογικής περίληψης αυτού του αντικειμένου που λειτουργεί ως αρωγός στην αντιμετώπιση του περιβάλλοντος. Και τρίτον, μέσω της δομής της γνώσης που υποστηρίζει αυτή την αξιολόγηση. Εδώ η λειτουργία αφορά την οργάνωση και την καθοδήγηση της μνήμης αναφορικά με τα γεγονότα και τη δράση.

Οι στάσεις αποτελούν καίριο στοιχείο της διαδικασίας κοινωνικοποίησης σύμφωνα με τους Fishbein και Ajzen· McGuire· Oskamp (1975· 1969· 1977, όπ. αναφ. στο Hogg & Vaughan, 2010) και η ανάπτυξη και εδραίωσή τους μπορεί να γίνει είτε από άμεσες εμπειρίες είτε με έμμεσο τρόπο μέσω αλληλεπιδράσεων με άλλους ή μέσω γνωστικών διαδικασιών.

Σημαντικό κομμάτι μελέτης των στάσεων αποτελεί και η προέλευσή τους. Σύμφωνα με τον Rudman (2004, όπ. αναφ. στο Olson & Kendric, 2008) οι στάσεις μπορούν να διαμορφωθούν είτε μέσω σιωπηρών ή ασυνείδητων διαδικασιών είτε μέσω ρητών και συνειδητών. Παράλληλα, υπάρχουν τρία στοιχεία -γνώση, επιρροή, συμπεριφορά- τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο, το καθένα ξεχωριστά στη διαμόρφωση του περιεχομένου μιας στάσης (Olson & Kendric, 2008).

3.3. Λειτουργία των στάσεων

Αναφορικά με τη λειτουργία των στάσεων οι Smith, Bruner and White (1956) και Katz (1960) ήταν αυτοί που πρότειναν τις πρώτες σχετικές θεωρίες με κοινή αφετηρία ότι οι στάσεις έχουν σχεδιαστεί προκειμένου να ικανοποιούν τις ανάγκες ενός ατόμου σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, όπως τονίζουν οι Shavitt και Nelson¹ Kruglanski και Stroebe (2002²2005, όπ. αναφ. στο Albarracin et al., 2018).

Ξεκινώντας από τον Katz (1960, όπ. αναφ. στο Albarracin et al., 2018³ Fabrigar et al., 2005⁴ Hogg & Vaughan, 2010) θα επισημανθεί πως τα είδη των στάσεων είναι διάφορα και καθένα από αυτά εξυπηρετεί και μια διαφορετική λειτουργία, όπως α) η γνώση, β) η συντελεστικότητα, γ) η άμυνα του εγώ και δ) η έκφραση αξιών. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Katz (1960, όπ. αναφ. στο Albarracin et al., 2018⁵ Fabrigar et al., 2005⁶ Hogg & Vaughan, 2010) για την κάθε λειτουργία:

α) η γνώση βοηθάει το άτομο να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει με έναν τρόπο πιο απλό και να τις τοποθετεί κατάλληλα στα διάφορα γνωστικά σχήματα που έχει δημιουργήσει.

β) η συντελεστικότητα αναφέρεται στο γεγονός ότι μέσω μίας στάσης το άτομο μπορεί να φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο των στόχων του χωρίς να έχει αρνητικές συνέπειες. Περιλαμβάνει τις ανταμοιβές και τις τιμωρίες που συνδέονται με ένα αντικείμενο στάσης.

γ) η άμυνα του εγώ (ψυχαναλυτικές αρχές) περιλαμβάνει την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

δ) η έκφραση αξιών αφορά τις αξίες και τις αυτο-ιδέες, που ταυτοποιούν το άτομο και το ορίζουν μοναδικά, και τις οποίες θέλει να διοχετεύσει μέσω των εκάστοτε στάσεων.

Σε αυτές τις λειτουργίες ο Smith et al. (1956, όπ. αναφ. στο Albarracin et al., 2018) προσθέτει τη λειτουργία της κοινωνικής προσαρμογής, η οποία αναφέρεται στις στάσεις που συμβάλλουν στην ταύτιση με πράγματα και καταστάσεις που μας αρέσουν και την απομάκρυνση/άρνηση από εκείνα που δεν μας αρέσουν. Άρα, μία στάση μας δίνει τη δυνατότητα να αυξήσουμε τις πιθανότητές μας να έχουμε θετικές εμπειρίες και να αμβλύνουμε την πιθανότητα δυσάρεστων εμπειριών (Hogg & Vaughan, 2010).

Ο Fazio (1989, όπ. αναφ. στο Hogg & Vaughan, 2010) σημειώνει πως η βασική λειτουργία κάθε είδους στάσης είναι η ωφελμιστική. Πρόκειται, δηλαδή, για τη λειτουργία εκείνη της αξιολόγησης του αντικειμένου. Σε αυτές τις λειτουργίες ο Smith et al. (1956, όπ. αναφ. στο Fabrigar et al., 2005) συμπεριλαμβάνει και την κοινωνική-ρυθμιστική λειτουργία, τονίζοντας ότι μέσω αυτής μία στάση μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου τα άτομα να διατηρήσουν ανθρώπινες σχέσεις που τους ενδιαφέρουν. Τέλος, αναφέρεται ότι μία στάση μπορεί να αλλάξει. Αυτό δε σημαίνει,

όμως, ότι η προηγούμενη στάση παύει να υπάρχει, αλλά ότι δίνεται η δυνατότητα να υφίστανται ταυτόχρονα και οι δύο (Fabrigar et al., 2005).

3.4. Διαστάσεις των στάσεων

Οι στάσεις χαρακτηρίζονται από δύο βασικές πτυχές. Η κεντρική πτυχή αναφέρεται στην «ετοιμότητα για απόκριση». Επισημαίνεται ότι μια στάση δε συνιστά συμπεριφορά, δεν είναι κάτι που κάνει κάποιο άτομο, αλλά αποτελεί προετοιμασία για τη συμπεριφορά. Πρόκειται για μια προδιάθεση, ώστε να ανταποκριθεί το άτομο με έναν συγκεκριμένο τρόπο στο αντικείμενο στάσης (πράγματα, ανθρώπους, μέρη/τοποθεσίες, ιδέες, ενέργειες ή καταστάσεις, μεμονωμένα ή ομαδικά) (Gilakjani & Leong, 2012).

Η δεύτερη πτυχή αφορά την κινητήρια δύναμη των στάσεων. Οι στάσεις δεν είναι μόνο παθητικό αποτέλεσμα προηγούμενων εμπειριών, αλλά έχουν δύο ενεργές ενέργειες, σύμφωνα με τον Allport την «άσκηση μίας κατευθυνόμενης ή δυναμικής επιρροής». Η δυναμική δράση σημαίνει ότι ωθεί ή οδηγεί τη συμπεριφορά και η κατευθυνόμενη ότι καθοδηγεί τη μορφή και τον τρόπο της συμπεριφοράς σε συγκεκριμένες οδούς, ενθαρρύνοντας κάποιες ενέργειες και αποθαρρύνοντας άλλες (Gilakjani & Leong, 2012).

Οι στάσεις είναι πολυδιάστατες και αποτελούνται από τρεις συνιστώσες, τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική (τρισδιάστατο μοντέλο), όπως αναφέρει ο Triandis (1971, όπ. αναφ. στο MacGibbon, 2016 Μανροπούλου & Sideridis, 2014). Η προσέγγιση αυτή έχει αρχαία φιλοσοφική βάση (ελληνική, ζωροαστρική και ινδουιστική φιλοσοφία) κατά την οποία δίνεται έμφαση στη σκέψη, στο συναίσθημα και στη δράση, τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία για την ανθρώπινη εμπειρία (Hogg & Vaughan, 2010). Πρώτη από τις τρεις συνιστώσες έρχεται η γνωστική για τη διαμόρφωση μιας στάσης (πεποιθήσεις). Ακολουθεί η συναισθηματική, καθώς δημιουργούνται διάφορα συναισθήματα για την εκάστοτε στάση και τέλος έρχεται η συμπεριφορική, δηλαδή οι ενέργειες και οι δράσεις που θα ακολουθήσουν προς το αντικείμενο στάσης (MacGibbon, 2016).

Ήδη από πολύ παλιά έχει γίνει διάκριση της δομής της στάσης σε δύο διαφορετικούς τύπους, την ενδο-στασιακή δομή και την εξω-στασιακή δομή, όπως τονίζουν οι Eagly και Chaiken· McGuire (1993, 1995, 1998· 1989, όπ. αναφ. στο Fabrigar et al., 2005). Η ενδο-στασιακή δομή υποδηλώνει τη δομή μίας ενιαίας στάσης, ενώ η εξω-στασιακή δομή περιλαμβάνει δομές που περιέχουν περισσότερες από μία στάσεις.

3.5. Στάσεις μαθητών απέναντι στην αναπηρία

Οι Tervo και Palme (2004, σ. 908) ορίζουν μια θετική στάση απέναντι στην αναπηρία ως: *«την πεποίθηση ότι τα άτομα με αναπηρία μπορούν να είναι παραγωγικά μέλη της κοινωνίας, να αποφασίζουν ποιο είναι το δικό τους προσωπικό ενδιαφέρον και να ακολουθούν μια φυσιολογική ζωή. Σε συναισθηματικό επίπεδο, υποδηλώνει ευαισθησία προς τη θετική στάση και αποδοχή του ατόμου με αναπηρία. Σε επίπεδο συμπεριφοράς, συνεπάγεται διαμορφωτικές συνθήκες που θα βοηθήσουν ένα άτομο να πραγματοποιήσει τη δημιουργική του ικανότητα προς την αυτάρκεια και τη συμβολή στην κοινωνία».*

Σύμφωνα με το τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων, όπως διαπιστώνει ο Campbell (2006, όπ. αναφ. στο Mavropoulou & Sideridis, 2014), αναφορικά με την αναπηρία, η γνωστική συνιστώσα αναφέρεται σε δηλώσεις πεποιθήσεων και απόψεων αναφορικά με ένα άτομο με αναπηρία. Βάσει της γνωστικής πτυχής «Όλα τα παιδιά που χρησιμοποιούν αναπηρικό καροτσάκι είναι άρρωστα» (MacGibbon, 2016).

Η συναισθηματική διάσταση περιλαμβάνει δηλώσεις αναφορικά με τα συναισθήματα προς ένα άτομο με αναπηρία σύμφωνα με τον Campbell (2006, όπ. αναφ. στο Mavropoulou & Sideridis, 2014), δηλαδή «Τα παιδιά που φαίνονται διαφορετικά με κάνουν να αισθάνομαι άβολα» (MacGibbon, 2016).

Επιπροσθέτως, η συμπεριφορική συνιστώσα αναφέρει δηλώσεις προθέσεως για την αλληλεπίδραση με ένα άτομο με αναπηρία κατά τον Campbell (2006, όπ. αναφ. στο Mavropoulou & Sideridis, 2014), για παράδειγμα «Δε θα προσκαλούσα παιδί με αναπηρία να κοιμηθεί στο σπίτι μου» (MacGibbon, 2016).

Οι στάσεις αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία αρχίζουν να διαμορφώνονται ήδη από την παιδική ηλικία σύμφωνα με τους Krahe και Altwasser (2006, όπ. αναφ. στο MacGibbon, 2016), καθώς το παιδί αρχίζει να κατακτά την ικανότητα της κατηγοριοποίησης (MacGibbon, 2016). Οι στάσεις σχηματίζονται ανάλογα με τις κατηγορίες και αυτά που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά (MacGibbon, 2016).

Κατά την προσχολική ηλικία τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αναπηρία βάσει των ορατών αναπηριών, π.χ. άτομο σε αναπηρικό αμαξίδιο. Άρα, διαμορφώνουν τις πρώτες τους στάσεις προς αυτές (MacGibbon, 2016). Μεγαλώνοντας και λαμβάνοντας επιρροές από το περιβάλλον αρχίζουν να δημιουργούν αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (MacGibbon, 2016). Στην ηλικία των 7-11 ετών (στάδιο συγκεκριμένης σκέψης) τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν πιο λογικά και οργανωμένα και να διαμορφώσουν στάσεις βάσει της οπτικής των άλλων ανθρώπων και κυρίως των γονέων τους (MacGibbon, 2016). Πλέον στην ηλικία των 11 ετών (στάδιο αφηρημένης σκέψης) τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν και τις μη ορατές αναπηρίες, όπως δυσκολίες στον γνωστικό ή μαθησιακό τομέα (MacGibbon, 2016).

Σύμφωνα με τον Rosenbaum (2010, όπ. αναφ. στο Alnahdi, 2019) η αυξημένη ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία έχει οδηγήσει στην αλλαγή της

στάσης απέναντι στην αναπηρία κατά την παιδική ηλικία τις τελευταίες τρεις δεκαετίες.

3.6. Διάκριση από άλλες έννοιες

Συχνά οι στάσεις συγχέονται με άλλες κατασκευές, όπως οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι απόψεις, οι διαθέσεις της προσωπικότητας και τα προσωπικά πρότυπα (Gifford & Sussman, 2012). Οι διαφορές τους αναφέρονται για κάθε μία ξεχωριστά. Οι αξίες είναι ευρύτερες από τις στάσεις και πολιτισμικά πιο δεσμευμένες, ενώ οι πεποιθήσεις αναφέρονται προς τις γνωστικές συνιστώσες (Gifford & Sussman, 2012). Οι απόψεις κατά τους Shrigley, Koballa και Simpson (1988, όπ. αναφ. στο Gifford & Sussman, 2012) είναι περισσότερο γνωστικές. Επίσης, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δεν επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, δεν είναι απαραίτητα αξιολογητικά και δε μεταβάλλονται εύκολα σύμφωνα με τον Ajzen (2005, όπ. αναφ. στο Gifford & Sussman, 2012). Τέλος, τα προ-περιβαλλοντικά προσωπικά πρότυπα είναι εσωτερικοποιημένα κοινωνικά πρότυπα που επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά μέσω αισθημάτων ενοχής, όπως διατυπώνουν οι Bamberg, Hunecke και Blöbaum· Bamberg και Möser (2007· 2007, όπ. αναφ. στο Gifford & Sussman, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ

Την τελευταία εικοσαετία, δεν είναι λίγες οι χώρες που, ενώ είχαν καλά ανεπτυγμένα ειδικά εκπαιδευτικά συστήματα για τα παιδιά με αναπηρία, τα αντικατέστησαν τουλάχιστον εν μέρει με την εφαρμογή της συμπερίληψης (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt, & Schwab, 2013). Η συμπερίληψη συνιστά μία οξύμωρη ιδέα, καθώς τα σχολεία δεν προορίζονταν εξ αρχής για όλους τους μαθητές (Slee, 2001).

4.1. Οριοθέτηση του όρου

Σήμερα δεν είναι λίγες οι χώρες στις οποίες τα παιδιά με αναπηρία, ανεξάρτητα από τον τύπο αναπηρίας που έχουν, τους παρέχεται η δυνατότητα να παρακολουθούν τη γενική εκπαίδευση σύμφωνα με τους Nakken και Pijl (2002, όπ. αναφ. στο de Boer et al., 2012). Η δυνατότητα αυτή σύμφωνα με τους Rafferty, Boettcher και Griffin (2001, όπ. αναφ. στο de Boer et al., 2012) περιγράφεται με τον όρο «*συμπερίληψη*» (inclusion). Ειδικότερα, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη αναφέρεται στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στις κανονικές τάξεις των σχολείων που θα παρακολουθούσαν εάν δεν είχαν κάποια αναπηρία, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες υπηρεσίες και υποστήριξη.

Πρόκειται, λοιπόν, για πολιτιστική πολιτική η οποία αναφέρεται και επιδιώκει την προστασία των δικαιωμάτων όλων (Slee, 2001). Ουσιαστικά συνιστά ένα έργο εκπαιδευτικής αναθεώρησης και ριζικής ανασυγκρότησης, εφόσον οι σημερινές μορφές σχολείων απορρίπτουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και αποκλείουν τους μαθητές βάσει της φυλής, της εθνικότητας, του φύλου, της αναπηρίας, της σεξουαλικότητας και της κοινωνικής τάξης (Slee, 2001). Ο Slee (2001) σημειώνει ότι η συμπερίληψη δεν είναι συνώνυμο της αφομοίωσης ή της κανονικοποίησης. Η συμπερίληψη αναφέρεται στο «Σχολείο για Όλους» στο οποίο κυριαρχεί το αίσθημα της ομάδας και όχι ο ατομικισμός, ενώ παράλληλα, υπάρχει από κοινού συνύπαρξη στη σχολική κοινότητα από τους μαθητές με ή δίχως αναπηρία (Σούλης, 2020). Επίσης, τα παιδιά με αναπηρία μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στον μέγιστο βαθμό, σύμφωνα με τους Prengel & Reichmann-Rohr (2015 & 2017, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2020), και να ενστερνιστούν τις αξίες των συμμαθητών τους, ώστε αργότερα στην ενήλικη ζωή να είναι προετοιμασμένοι να συμβιώσουν αρμονικά.

Η συμπερίληψη δεν είναι ένα ζήτημα που αφορά μόνο την παραδοσιακή κοινότητα της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά αφορά όλους τους μαθητές (Slee, 2001). Συνιστά ένα φιλόδοξο σχέδιο, ώστε να γίνει η εκπαίδευση δημοκρατική και να αντιμετωπίζονται οι εμπειρίες όλων των μαθητών στο σχολείο (Slee, 2001). Υπερασπίζεται την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Frattura & Capper, 2007),

καθώς και τη συμμετοχή στην κοινότητα και την άρση όλων των μορφών αποκλεισμού (Batu, 2010^ο Gonçalves & Lemos, 2014^ο Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ο θεσμός της συμπερίληψης ενστερνίζεται την άποψη ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αποτελούν μέλη της σχολικής κοινότητας με σεβασμό στη διαφορετικότητα (Batu, 2010^ο Gonçalves & Lemos, 2014^ο Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) επιδιώκοντας την από κοινού διδασκαλία όλων των μαθητών, και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Batu, 2010^ο Gonçalves & Lemos, 2014). Η συμμετοχή τους (στη σχολική κοινότητα) πρέπει να είναι αβίαστη ανεξάρτητα από τις δυνατότητες, τις αδυναμίες ή τις αναπηρίες που έχουν (King, 2003). Όλοι οι μαθητές θα πρέπει να εκτιμηθούν για τις μοναδικές τους ικανότητες και να συμπεριληφθούν ως σημαντικά μέλη της σχολικής κοινότητας (Causton-Theoharis & Theoharis, 2008).

Οι Kilanowski-Press, Foote και Rinaldo (2010) επισημαίνουν ότι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της συμπερίληψης είναι η παροχή υπηρεσιών και υποστηρικτικών μέσων στον μαθητή με αναπηρία κατά τη φοίτησή του στην τάξη γενικής εκπαίδευσης, αποτρέποντας την απομόνωση και την απομάκρυνση των μαθητών αυτών από τις εμπειρίες μάθησης που βιώνουν οι συνομήλικοί τους.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω παραδοχές το πρόγραμμα της συμπερίληψης επεμβαίνει στο γενικό σχολείο αναδιαρθρώνοντας και τροποποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και αναδιαμορφώνοντας τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν όλα τα παιδιά. Στόχος του προγράμματος αυτού είναι να δημιουργηθεί μία κουλτούρα στην οποία να αμβλυνθούν τα εμπόδια στη συμμετοχή (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Η συμπερίληψη σαν ιδέα και πρόταση άρχισε να υλοποιείται από τους γονείς των παιδιών με αναπηρία με την πρόθεση και ελπίδα ότι με την εισαγωγή τους στο τυπικό σχολείο θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να ενταχθούν στις κοινότητες συνομηλίκων (de Boer et al., 2012).

Αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα ο νόμος 1566/85 είναι ο πρώτος ενταξιακός νόμος που έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία να φοιτήσουν στα γενικά σχολεία. Βάσει αυτού η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο σύστημα της γενικής εκπαίδευσης κυρίως με τη δημιουργία των ειδικών τάξεων.

Μία δεκαπενταετία αργότερα με τον νόμο 2817/2000 θεσμοθετείται ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχει σε μία γενική τάξη μέσα από την παροχή παράλληλης στήριξης από ειδικό παιδαγωγό ή παρακολουθώντας κάποιο τμήμα ένταξης του σχολείου του.

Σύμφωνα με την τρέχουσα ελληνική νομοθεσία 3699/2008 οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) σε τάξη του γενικού σχολείου, στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, β) σε τάξη του γενικού σχολείου, με ταυτόχρονη πρόσθετη υποστήριξη - παράλληλη στήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς και γ) σε τμήματα ένταξης, τα οποία

στεγάζονται σε σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και είναι κατάλληλα οργανωμένα και στελεχωμένα.

4.2. Διάκριση από άλλες παρόμοιες έννοιες

Ο όρος συμπερίληψη συχνά ταυτίζεται με παρόμοιους όρους, όπως «ενσωμάτωση» (mainstreaming) και «ένταξη» (integration), των οποίων ο όρος συμπερίληψη θα μπορούσε να λεχθεί ότι συνιστά εννοιολογική εξέλιξη (Σούλης, 2008). Η αποσαφήνιση αυτών θα βεβαιώσει τη διαφοροποίησή τους.

Κατά την ενσωμάτωση ο μαθητής με αναπηρία θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για την τάξη γενικής εκπαίδευσης πριν εισέλθει σε αυτή (Fiorello, 2001). Αυτό σημαίνει ότι ίσως χρειαστεί να παρακολουθήσει πρώτα μία ειδική τάξη μέχρις ότου οι δεξιότητές του αναπτυχθούν αρκετά, ώστε να μπορεί να επιτύχει στην τάξη γενικής εκπαίδευσης (Fiorello, 2001). Σε αυτή την περίπτωση παρέχονται στους μαθητές με αναπηρίες κάποιες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους δίχως αναπηρίες κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, ενώ μέσω της συμπερίληψης επιτυγχάνεται η πλήρης συμμετοχή (Lalvani, 2013). Ειδικότερα, ο μαθητής έχει δικαίωμα να παρακολουθεί την τάξη της γενικής εκπαίδευσης, η οποία θα έχει τροποποιηθεί και προετοιμαστεί, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτού του μαθητή (Fiorello, 2001). Γι' αυτό η έννοια της συμπερίληψης δε θα πρέπει να συγχέεται με την έννοια της *ενσωμάτωσης* (mainstreaming) (ElZein, 2009).

Ο δεύτερος όρος που συνιστά σημείο ταύτισης είναι η «ένταξη». Η ένταξη αφορά μία διαδικασία αφομοίωσης. Το παιδί καλείται να προσαρμοστεί και να αφομοιωθεί σε ένα περιβάλλον το οποίο δεν έχει υποστεί καμία αλλαγή, είναι αμετάβλητο. Όμως, του ζητείται να το κάνει αυτό συμμετέχοντας πάντα βάσει των δικών του ιδιαίτερων αναγκών, δυνατοτήτων και περιστάσεων. Στόχος της ένταξης είναι η αλλαγή του γενικού σχολείου, ώστε να μπορεί να δεχθεί κάθε παιδί ανεξάρτητα από την αναπηρία του (Avramidis & Norwich, 2002).

Ο όρος «ένταξη» αναφέρεται δηλαδή στην προσπάθεια αλλαγής και τροποποίησης της εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές με αναπηρία να μπορούν να φοιτούν στο γενικό σχολείο. Επισημαίνεται, όμως, ότι αφορά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, π.χ. μαθητές με αναπηρία, μαθητές γλωσσικών, θρησκευτικών, φυλετικών ή κοινωνικών μειονοτήτων. Εδώ ακριβώς έγκειται και η διαφορά της με την έννοια της συμπερίληψης. Η συμπερίληψη επιδιώκει την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με την παροχή κατάλληλων διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Επιδιώκει την ικανότητα ανταπόκρισης σε κάθε μαθητή και ανάγκη (Σούλης, 2008).

Τέλος, σύμφωνα με τον Buchem (2013, όπ. αναφ. στο Rodriguez & Garro-Gil, 2015) κατά τη διαδικασία της ένταξης τα σχολεία διαμορφώνουν νέους χώρους για τους μαθητές με αναπηρία, με σκοπό να είναι στο ίδιο σχολικό πλαίσιο και να

επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση με τους μαθητές δίχως αναπηρία. Όπως αναφέρει ο Franklin (1996: 18, όπ. αναφ. στο Rodriguez & Garro-Gil, 2015), αυτοί οι νέοι χώροι περιλαμβάνουν κανονικές και ειδικές αίθουσες διδασκαλίας, καθώς και αίθουσες απόσυρσης.

Στη συνέχεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ακολουθεί η παράθεση σχετικών ερευνών με το θέμα της παρούσας εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

5.1. Έρευνες σχετικές με τη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία για την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία

Τις τελευταίες δεκαετίες ύστερα από την εφαρμογή του θεσμού της συμπερίληψης έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες, οι οποίες εξετάζουν τη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία προς την από κοινού εκπαίδευση με μαθητές με αναπηρία και τη στάση που διατηρούν απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται σε ορισμένες μεταβλητές που φαίνεται να επιδρούν θετικά στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρίες, όπως το φύλο, η ύπαρξη συγγενή ή στενού φίλου με αναπηρία και η γνώση της αναπηρίας (Vignes et al., 2009). Πολλές είναι οι έρευνες που υποστηρίζουν τη δήλωση των Vignes et al. (2009) με τα ευρήματά τους. Όμως, τα συμπεράσματα στη βιβλιογραφία είναι συχνά αντιδιαμετρικά. Συγκεκριμένα, αρκετές είναι οι έρευνες που σημειώνουν θετική στάση απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία, αλλά παράλληλα υπάρχουν και άλλες που σημειώνουν αρνητική. Ακολούθως, θα παρατεθούν σχετικές με αυτό το θέμα έρευνες που εξετάζουν αυτούς τους παράγοντες, ώστε να φωτιστεί από όλες τις πιθανές οπτικές.

Ξεκινώντας από τους Vignes et al. (2009) οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε περιοχή της Γαλλίας σε 1.135 μαθητές ηλικίας 12-13 ετών και διερεύνησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με τη στάση των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές με αναπηρία βρέθηκε γενικά θετική στάση των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία, με τα κορίτσια να δείχνουν γενικά πιο θετικές στάσεις απ' ό,τι τα αγόρια. Αντίστοιχα, υψηλότερες βαθμολογίες είχαν όσοι μαθητές δήλωναν ότι είχαν έναν φίλο με αναπηρία, καθώς η επαφή μαζί του τους κάνει να αναπτύσσουν μεγαλύτερη κατανόηση και ευαισθησία απέναντι σε αυτούς τους συμμαθητές και, κατά συνέπεια, να τους αντιλαμβάνονται πιο θετικά (Vignes et al., 2009). Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Barr και Bracchitta (2012) όπου δε βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της θετικής στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρίες και στην ύπαρξη και επαφή με συγγενή ή συμμαθητή με αναπηρία.

Ο Farrell (2000) διαπίστωσε ότι τα παιδιά δίχως αναπηρία που φοιτούν στα γενικά σχολεία έχουν θετική στάση προς τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία. Αντίστοιχα και οι Reina, Hutzler, Iniguez-Santiago και Moreno-Murcia (2018) είχαν παρόμοιο εύρημα. Σημειώθηκε, όμως, σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο, καθώς βρήκαν πως τα κορίτσια είχαν πιο θετική και ευνοϊκή στάση απέναντι στην από κοινού εκπαίδευση με μαθητές με αναπηρία συγκριτικά με τα αγόρια. Επίσης, όσοι μαθητές είχαν προηγούμενη επαφή και εμπειρία με άτομα με αναπηρία είχαν πιο

θετική και ευνοϊκή στάση απέναντι στη συμπερίληψη. Στη μελέτη της Matityahu (2016) που αφορούσε τη φοίτηση στο γενικό σχολείο παιδιών με διαταραχές της συμπεριφοράς οι μαθητές δίχως αναπηρία, που συμμετείχαν, ήταν κατά πλειοψηφία θετικοί. Απ' την άλλη μεριά, η έρευνα των Cairns και McClatchey (2013) έδειξε διαφορετικά συμπεράσματα. Τα παιδιά, που συμμετείχαν, φάνηκε ότι είχαν αρνητική στάση απέναντι στην ύπαρξη ενός μαθητή με αναπηρία στην τάξη τους.

Για το θέμα των στάσεων των μαθητών απέναντι στη συμπερίληψη διεξήγαγαν έρευνα και οι Soulis, Georgiou, Dimoula και Rapti (2016) στην Ελλάδα σε 2.683 μαθητές δημοτικού, ηλικίας μεταξύ 8 και 11 ετών. Οι ίδιοι βρήκαν, επίσης, αρνητική στάση απέναντι στην υλοποίηση του θεσμού της συμπερίληψης, με τους μαθητές να υπερασπίζονται είτε το τμήμα ένταξης (κυρίως όσοι είχαν επαφή με την αναπηρία) είτε το ειδικό σχολείο. Μόνο μαθητές που δήλωσαν ότι τους αρέσει να διαβάζουν ιστορίες για άτομα με αναπηρίες φάνηκαν να είναι πιο θετικοί στη συμπερίληψη (Soulis et al., 2016). Θεωρούσαν, επίσης, ότι οι συνομήλικοι με αναπηρίες προτιμούν να κάνουν παρέα με παιδιά με αναπηρίες. Οι παράγοντες όπως το φύλο, η τάξη, η γνώση του ατόμου με αναπηρία, η ενημέρωση από τους γονείς, η ανάγνωση ιστοριών για τα άτομα με αναπηρίες και η παρουσία μαθητή με αναπηρίες στην τάξη ή στο σχολείο επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αρνητική ήταν, ακόμα, και η στάση τους απέναντι στην από κοινού συμμετοχή στα παιχνίδια (Soulis et al., 2016). Ανεξάρτητα, βέβαια, από αυτό το εύρημα τα παιδιά γενικά είχαν θετική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, με τα κορίτσια να σημειώνουν πιο θετικά αποτελέσματα από τα αγόρια (Soulis et al., 2016). Όμως, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι αισθάνεται φόβο για τους μαθητές με αναπηρίες. Μαθητές, όμως, που στο σχολείο τους δεν είχαν συμμαθητή με αναπηρία δήλωσαν ότι θεωρούν πως θα προτιμούσαν να κάνουν παρέα και με άλλα άτομα (Soulis et al., 2016).

Οι Olaleye et al. (2012) στην έρευνά τους διαπίστωσαν θετικές στάσεις απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Οι μαθητές ήταν θετικοί στη συμπερίληψη και δεν είχαν πρόβλημα να καθίσουν δίπλα σε έναν συμμαθητή με αναπηρία στην τάξη τους. Διαφορές και σε αυτή την έρευνα σημειώθηκαν αναφορικά με το φύλο. Θετικότερη ήταν η στάση των κοριτσιών απέναντι στα παιδιά με αναπηρία, ενώ παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια, που παρουσίασαν πιο ευνοϊκή στάση, βρέθηκε ότι είχαν έναν στενό φίλο ή συγγενή με αναπηρία.

Στην έρευνα των Krajewski και Flaherty (2000) που πραγματοποιήθηκε σε 154 εφήβους βρέθηκε ότι δε θα είχαν πρόβλημα να πάνε καλεσμένοι στο πάρτι ενός παιδιού με νοητική αναπηρία, να κολυμπήσουν στην ίδια πισίνα μαζί του ή να μείνουν στην ίδια πολυκατοικία, αλλά ήταν αρνητικοί απέναντι στην εφαρμογή της από κοινού εκπαίδευσης αυτών των μαθητών στο σχολείο τους.

Οι Lupu, Cernat και Petre (2011) βρήκαν πως οι μαθητές θεωρούν ότι η ύπαρξη συμμαθητή με αναπηρία στην τάξη γενικής εκπαίδευσης είναι φυσιολογική. Πιστεύουν, όμως, ότι η φοίτηση αυτών σε ειδικό σχολείο είναι προτιμότερη. Παράλληλα, αρνητικοί ήταν κατά πλειοψηφία οι μαθητές να καθίσει ένα μαθητής με αναπηρία στο θρανίο τους. Στη σύναψη φιλικής σχέσης ήταν επίσης αρνητικοί,

καθώς δήλωσαν ότι δε θα μπορούσαν να κάνουν φίλο τους έναν συνομήλικό με σωματική αναπηρία.

Στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Campos, Ferreira και Block (2014) βρέθηκε ότι τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια (509 παιδιά) παρουσιάζουν μία στάση πιο θετική απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι μαθητές δε που ήταν πιο ανταγωνιστικοί φάνηκαν λιγότερο θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Οι Bebetos, Derri, Filippou, Zetou και Vernadakis (2014) διερεύνησαν τις πιθανές διαφορές στη συμπεριφορά μεταξύ κοριτσιών και αγοριών προς τη συμπερίληψη συμμαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Βρέθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια παρουσίασαν καλύτερη συμπεριφορά στο μάθημα της φυσικής αγωγής έναντι των συνομηλίκων τους με αναπηρία, καθώς φάνηκε ότι έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην ψυχαγωγία μέσω του παιχνιδιού παρά στην νίκη.

Στην έρευνα των Panagiotou, Evaggelinou, Doukeridou, Mouratidou και Koidou (2008) βρέθηκε ότι ύστερα από την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα «Paralympic School Day» παρατηρήθηκε καλύτερη γενική συμπεριφορά των παιδιών έναντι των συνομηλίκων τους με αναπηρία, και όχι καλύτερη συμπεριφορά στο μάθημα της φυσικής αγωγής, καθώς φάνηκε ότι εστίαζαν στην νίκη παρά στην αναψυχή και τη διασκέδαση μέσω του παιχνιδιού. Παράλληλα, δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές στις στάσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Στο υποθετικό σενάριο των Gray και Rodrigue (2001) για την άφιξη ενός νέου συμμαθητή με καρκίνο στην τάξη εξετάστηκαν οι στάσεις και οι συμπεριφορικές προθέσεις 250 νεαρών εφήβων. Στην έρευνα βρέθηκε ότι τα παιδιά αποδέχονταν τον συμμαθητή με καρκίνο, όπως αποδέχονταν και έναν υγιή συμμαθητή. Και φαίνεται ότι η διάγνωση της αναπηρίας κατά την ίδια ηλικία με τους συνομηλίκους δε συνιστά μία κοινωνικά ανεπιθύμητη κατάσταση. Ωθεί τα παιδιά να αποδέχονται πιο εύκολα. Επιπλέον, από την έρευνα βρέθηκε ότι τα κορίτσια διάκινται θετικότερα προς τον συμμαθητή με καρκίνο και επιθυμούν τη συμμετοχή του σε κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες από τη στιγμή της άφιξής του στο σχολείο.

Οι Laws και Kelly (2005) εξέτασαν τις στάσεις 202 παιδιών από 9 έως 12 ετών από μία επαρχιακή περιοχή της νοτιοανατολικής Αγγλίας απέναντι στην αναπηρία και αν αυτές οι στάσεις μπορεί να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες για τις φιλικές προθέσεις προς τα υποθετικά παιδιά με αναπηρίες. Αναφορικά με τη διερεύνηση της σύναψης φιλικής σχέσης με ένα παιδί με αναπηρία που θα έρθει στην τάξη τους βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν κάποιες συμπεριφορές φιλίας περισσότερο αποδεκτές από άλλες. Ειδικότερα, αν και η πλειοψηφία ήταν θετική να χαιρετήσει το παιδί με αναπηρία ή να του προσφέρει ένα γλυκό, απ' την άλλη ένα ικανοποιητικό ποσοστό δεν ήταν θετικό σε πιο στενές επαφές με αυτό το παιδί, όπως για παράδειγμα να το προσκαλέσει στο σπίτι του ή να πάνε μαζί στον κινηματογράφο. Τα τρία τέταρτα των παιδιών δήλωσαν ότι δεν είχαν πρόβλημα να

παίζουν μαζί με το παιδί με αναπηρία ή να καθίσει δίπλα τους στην τάξη. Απ' την άλλη μεριά, όμως, το ένα τέταρτο των παιδιών δήλωσε ότι δεν επιθυμούσε να αλληλεπιδράσει με το παιδί αυτό στη σχολική τάξη ή στην παιδική χαρά. Παράλληλα, δε διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ κοριτσιών και αγοριών αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρίες.

Να σημειωθεί ότι σε δείγμα 357 μαθητών Γ' έως Στ' τάξης δημοτικού σχολείου στη Σαουδική Αραβία, που παρακολουθούσαν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές με νοητική αναπηρία, ήταν πιο εξοικειωμένοι με τους συμμαθητές με αναπηρία και εξέφρασαν θετικές στάσεις απέναντι σε αυτούς, όμως, η στάση τους αυτή δεν επηρεάστηκε ιδιαίτερα από την ύπαρξη ενός συγγενή με μια αναπηρία (Alnahdi, 2019). Στην έρευνα της Rathbone (2013) που πραγματοποιήθηκε σε 150 ενήλικες ηλικίας 18-50 ετών βρέθηκε, επίσης, ότι είχαν κατά πλειοψηφία θετική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Στην έρευνα των McDougall, DeWit, King, Miller και Killip (2004) βρέθηκε ότι οι περισσότεροι από τους 1.872 μαθητές διατήρησαν στάσεις που κυμαίνονταν ελαφρώς πάνω από ουδέτερες έως πολύ θετικές, με το 20% να έχει πολύ θετικές στάσεις. Αυτή την τάση ενίσχυσε και η επαφή με συμμαθητές με αναπηρίες. Συνολικά ουδέτερη απέναντι στους συμμαθητές με νοητική αναπηρία ήταν η στάση που εξέφρασαν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα των Georgiadi, Kalyva, Kourkoutas και Tsakiris (2012) με το φύλο να μη συνιστά έναν παράγοντα επίδρασης. Μέτρια έως πολύ θετική με ποσοστό 92% ήταν και η στάση των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές με αναπηρίες στη μελέτη των Meiliani και Hapsari (2015).

Το 2001 οι Nikolarazi και De Reybekiel διεξήγαγαν έρευνα σε 463 παιδιά ηλικίας 10-12 ετών για να εξετάσουν τις στάσεις τους προς τους συνομηλίκους με σωματική αναπηρία, τύφλωση και κώφωση. Στην έρευνα βρέθηκε ότι όλα τα παιδιά είχαν θετική στάση απέναντι στα τυφλά και κωφά παιδιά και στα παιδιά που βρίσκονταν σε αναπηρικό αμαξίδιο. Οι περισσότεροι θετικές απαντήσεις δόθηκαν σε ερωτήσεις αναφορικά με το κοινωνικό και συναισθηματικό ενδιαφέρον, όπως για παράδειγμα «Θα με ενδιέφερε αν τα παιδιά αυτά διασκεδάζαν», «Θα σου δημιουργούσε φόβο;»). Παράλληλα, λιγότερο θετικά ήταν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την προθυμία να διαμορφώσουν στενότερες σχέσεις, π.χ. «Θα τον έκανες τον καλύτερο φίλο σου;», «Πιστεύεις ότι τα κωφά παιδιά προτιμούν να είναι με κωφά παιδιά;»).

Οι Magiati, Dockrell και Logotheti (2002) βρήκαν ότι τα παιδιά δίχως αναπηρία διατηρούσαν θετική στάση απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία. Ακόμα, οι μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού (10-11 ετών) βρέθηκε ότι επιθυμούν να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους με νοητική αναπηρία και να τους παράσχουν βοήθεια στη μελέτη των Beaulieu-Bergeron και Morin (2016). Σημειώνεται ότι στην έρευνα που διεξήχθη σε βέλγους μαθητές από τους Bossaert, Colpin, Pijl και Petry (2011) φάνηκε, επίσης, να έχουν αρκετά ανεκτική στάση έναντι

των συνομηλίκων τους με αναπηρίες, ομοίως και στην έρευνα των Slininger, Sherrill και Jankowski (2000) σε μαθητές ηλικίας 9-10 ετών.

Στους Armstrong, Morris, Abraham, Ukoumunne και Tarrant (2016) τα παιδιά, που συμμετείχαν στην έρευνα, και δήλωσαν ότι είχαν επαφή με άτομα με αναπηρία βρέθηκε ότι είχαν και πιο θετική στάση απέναντι στην αναπηρία. Επίσης, τα κορίτσια σημείωσαν θετικότερη στάση συγκριτικά με τα αγόρια. Αντίστοιχα στην έρευνα των Nowicki (2006) τα κορίτσια φάνηκαν να έχουν πιο θετικές συναισθηματικές στάσεις και προθέσεις συγκριτικά με τα αγόρια.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Goncalves και Lemos (2014) που πραγματοποιήθηκε σε 200 εφήβους στην Πορτογαλία έδειξαν ότι τα κορίτσια υιοθετούν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία απ' ό,τι τα αγόρια. Επίσης, οι μαθητές που δήλωσαν ότι είχαν συχνή επαφή με συνομηλίκους με αναπηρία είχαν πιο θετικές συμπεριφοριστικές-συναισθηματικές στάσεις απέναντί τους. Επίσης, οι μαθητές που δήλωσαν ότι είχαν συχνή επαφή με συνομηλίκους με αναπηρία είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντί τους στην έρευνα των MacMillan, Tarrant, Abraham και Morris (2013).

Αντίστοιχα και στην έρευνα των Kalyva και Agaliotis (2009) τα παιδιά που είχαν επαφή με άτομα με σωματική αναπηρία ήταν πιο θετικά στη συμπερίληψη μαθητών με σωματική αναπηρία στην τάξη τους. Βέβαια, η αρνητική στάση των παιδιών που δεν έχουν επαφή με άτομα με αναπηρία μπορεί να οφείλεται στην άγνοια, στον φόβο για το άγνωστο και στα συναισθήματα ανασφάλειας σύμφωνα με τους Ward, Center και Bochner (1994, όπ. αναφ. στο Kalyva & Agaliotis, 2009).

Στην έρευνα των Gannon και McGilloway (2009) που έγινε σε 118 μαθητές δίχως αναπηρία δημοτικού σχολείου βρέθηκε ότι η ύπαρξη συγγενή ή φίλου με σύνδρομο Down δε φαίνεται να επηρεάζει τη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

Όσοι μαθητές είχαν έναν συγγενή με αναπηρία, γείτονα, φίλο ή συμμαθητή εμφάνιζαν πιο θετική και ευνοϊκή στάση (τους δέχονται με πιο φυσικό τρόπο) στο θέμα της αποδοχής ενός συμμαθητή με αναπηρία στην τάξη φυσικής αγωγής στη μελέτη που πραγματοποίησαν οι Campos, Ferreira και Block (2014). Επίσης, ήταν πιο δεκτικοί στην τροποποίηση των δραστηριοτήτων και των παιχνιδιών, ώστε να μπορούν να εμπλακούν και οι συμμαθητές τους με αναπηρία. Η στάση αυτή πιθανότατα οφείλεται στην ανάπτυξη της ανεκτικότητας και της αποδοχής λόγω της στενής και συχνής επαφής με άτομα με αναπηρία από τον οικογενειακό κύκλο με αποτέλεσμα τα παιδιά να αντιλαμβάνονται ποιες είναι οι δυνατότητες και οι ικανότητες των άλλων.

Οι De Laat, Freriksen και Vervloed (2013) πραγματοποίησαν έρευνα σε 344 μαθητές και φοιτητές ηλικίας 13 έως 26 ετών από την Ολλανδία προκειμένου να διερευνήσουν μεταξύ άλλων εάν το φύλο και η επαφή με άτομα με αναπηρία συνιστούν παράγοντες πρόβλεψης της στάσης απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία, παραπληγία, τύφλωση και κώφωση. Το φύλο βρέθηκε να παρουσιάζει

διαφοροποίηση με τα κορίτσια να έχουν θετικότερες στάσεις απ' ό,τι τα αγόρια. Η εξοικείωση με ένα ανάπηρο άτομο αποτελεί, επίσης, προβλεπτικό παράγοντα για τη στάση. Οι συμμετέχοντες που είχαν επαφή με άτομα με αναπηρία είχαν και πιο θετική στάση απέναντι σε αυτά τα άτομα.

Οι De Boer, Pijl και Minnaert (2012a) διερεύνησαν μελέτες που αφορούσαν τη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία και διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία αυτών των μελετών έδειξε ότι οι μαθητές διατηρούσαν ουδέτερα πεποιθήσεις, συναισθήματα και συμπεριφορικές προθέσεις προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία.

Οι De Boer, Pijl, Post και Minnaert (2012b) διεξήγαγαν έρευνα σε Ολλανδούς μαθητές δημοτικού σχολείου προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις αυτών προς τα παιδιά με αναπηρία (ΔΕΠ-Υ, Δ.Α.Φ., νοητική αναπηρία) καθώς και ποιοι άλλοι παράγοντες επηρεάζουν αυτές τις στάσεις. Οι 1.113 μαθητές, που συμμετείχαν, ήταν της πέμπτης και της έκτης τάξης, από 8 έως 12 ετών. Βρέθηκε ότι το φύλο, η ηλικία των συνομηλίκων, ο τύπος της αναπηρίας, η ύπαρξη στην οικογένεια ενός παιδιού με αναπηρία ή η ύπαρξη ενός φίλου με αναπηρία σχετίζονται με τις στάσεις τους.

Οι Arampatzi, Mouratidou, Evaggelinou, Koidou και Barkoukis (2011) στην έρευνά τους που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 658 μαθητών πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα διερεύνησαν τη σχέση του φύλου με τη στάση των μαθητών απέναντι στην αναπηρία. Διαπίστωσαν ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια διατηρούσαν παρόμοιες στάσεις απέναντι στην αναπηρία. Δε σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις δηλαδή ως προς το φύλο και τη στάση των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία.

Οι Hellmich, Frank, Löper, Marwin και Felix (2018) στην έρευνα που πραγματοποίησαν βρήκαν ότι οι στάσεις των μαθητών του δημοτικού σχολείου (συμμετέχοντες: 753 μαθητές δημοτικού σχολείου) απέναντι σε συμμαθητές με κοινωνικές ή συναισθηματικές αναπηρίες μπορούν να προβλεφθούν από τις εμπειρίες επαφής που έχουν με άτομα με αναπηρία.

Οι Siperstein, Parker, Norins και Widaman (2011) στην έρευνά τους σε δείγμα 4.059 μαθητών από την Κίνα βρήκαν ότι όσοι μαθητές σημείωσαν ότι είχαν επαφή με την αναπηρία δεν ήταν ιδιαίτερα πρόθυμοι να αλληλεπιδράσουν με μαθητές με νοητική αναπηρία στο σχολείο.

5.2. Έρευνες σχετικές με την προσωπικότητα ως παράγοντα επίδρασης στη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία για την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία

Στο ερώτημα γιατί κάποιοι άνθρωποι έχουν υψηλότερη προκατάληψη από άλλους οι Reynolds, Turner, Haslam και Ryan, (2001) απαντούν ότι οι διαφορές στην προκατάληψη οφείλονται σε διαφορές στην προσωπικότητα των ανθρώπων. Η προσέγγιση της προσωπικότητας να μελετήσει την προκατάληψη αναπτύχθηκε γύρω από την ιδέα ότι η προκατάληψη μπορεί να γενικευτεί σε πολλούς διαφορετικούς στόχους, δηλαδή ένα άτομο που είναι κατά των ομοφυλόφιλων, θα είναι και κατά των αλλοδαπών-μεταναστών, και των έγχρωμων κ.ο.κ. (Allport, 1954, όπ. αναφ. στο Akrami, Ekehammar, & Bergh, 2010). Άρα, και κατά των αναπήρων, καθώς αποτελούν μία μειονοτική ομάδα. Οι περισσότερες, λοιπόν, έρευνες εξετάζουν την επίδραση της προσωπικότητας και των χαρακτηριστικών αυτής (συνεργατικότητα, δεκτικότητα στην εμπειρία, εξωστρέφεια, ευσυνειδησία, συναισθηματική αστάθεια) βάσει του μοντέλου των πέντε παραγόντων απέναντι στην προκατάληψη και αφορούν κυρίως ενήλικες.

Οι Colella & Stone και Colella (2001 & 1996, όπ. αναφ. στο Garcia et al., 2005) στις έρευνες τους βρήκαν ότι η προσωπικότητα ενός συνομηλίκου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά προς τα άτομα με αναπηρίες. Παράλληλα, η προσωπικότητα ενός ατόμου είναι ένας προγνωστικός παράγοντας της συμπεριφοράς του (Azjen, 1985; Triandis & Davis, 1965, όπ. αναφ. στο Garcia et al., 2005).

Οι Garcia et al. (2005) στην έρευνά τους βρήκαν ότι η προσωπικότητα δε φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τις απόψεις των ατόμων για τυχόν διευκολύνσεις που μπορούν να λάβουν τα άτομα με αναπηρία. Δεν επηρεάζει δηλαδή την άποψη ενός ατόμου θετικά ή αρνητικά εάν ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια ενός γραπτού διαγωνίσματος θα πρέπει για δική του διευκόλυνση να μεταβή σε μία άλλη τάξη με ησυχία και χωρίς ερεθίσματα και να έχει λίγο περισσότερο χρόνο στη διάθεσή του απ' ότι οι υπόλοιποι μαθητές για την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Σημειώθηκαν, όμως, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν αυτή την άποψη. Τα άτομα με υψηλή συνεργατικότητα και δεκτικότητα στην εμπειρία είναι περισσότερο θετικά στο να λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία κάποιες διευκολύνσεις. Άλλωστε βασικό στοιχείο του συνεργατικού ατόμου είναι η ανησυχία του για την ευημερία των άλλων.

Οι Page και Islam (2015) σε δείγμα 466 ενηλίκων από 18 ετών και πάνω διερεύνησαν εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των διαστάσεων της προσωπικότητας (συνεργατικότητα, δεκτικότητα στην εμπειρία, συναισθηματική αστάθεια, ευσυνειδησία, εξωστρέφεια) βάσει του μοντέλου Big Five και της στάσης απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία. Η υπόθεση που έθεσαν ότι τα υψηλότερα επίπεδα στη δεκτικότητα στην εμπειρία και στη συνεργατικότητα θα σχετίζονται με πιο θετικές στάσεις προς τα άτομα με νοητική αναπηρία επιβεβαιώθηκε. Όταν ένα άτομο

είναι ιδιαίτερα δεκτικό σε νέες εμπειρίες και συνεργάσιμο, είναι πιο πιθανό ότι θα διατηρεί και πιο θετικές στάσεις προς τα άτομα που έχουν νοητική αναπηρία.

Στην έρευνά του ο Brown (2012) διερεύνησε εάν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σχετίζονται με τον στιγματισμό και την προκατάληψη των ατόμων που έχουν ψυχικές ασθένειες. Το δείγμα του αποτελούνταν από 605 ενήλικες ηλικίας 18-25 ετών. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σχετίζονται αρνητικά με τον στιγματισμό των ψυχικών ασθενειών. Κυρίως η δεκτικότητα στην εμπειρία και η συνεργατικότητα έχει βρεθεί ότι έχουν αρνητική σχέση με τον στιγματισμό των ψυχικών ασθενειών. Αυτό σημαίνει ότι όσο η δεκτικότητα στην εμπειρία και η συνεργατικότητα είναι σε υψηλά επίπεδα τόσο λιγότερο στιγματιστικές στάσεις διατηρούν τα άτομα προς εκείνους που έχουν ψυχικές ασθένειες. Να σημειωθεί ότι η συναισθηματική αστάθεια έχει θετική συσχέτιση με τον στιγματισμό αλλά όχι ισχυρή, καθώς στην έρευνα βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά με μόνο μία από τις τρεις διαστάσεις του στιγματισμού των ψυχικών ασθενειών (Κλίμακα κοινωνικής απόστασης, Κλίμακα επικινδυνότητας, κλίμακα Επίδρασης), που εξετάστηκαν, την κλίμακα Επίδρασης. Άρα, η υψηλή βαθμολογία στη συναισθηματική αστάθεια διαμορφώνει αντιδράσεις που είναι περισσότερο στιγματιστικές.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας των Canu, Newman, Morrow και Pope (2008) η οποία είχε ως στόχο να εξετάσει τον ρόλο της προσωπικότητας στις απόψεις 257 προπτυχιακών φοιτητών για το κοινωνικό στίγμα που υφίστανται τα άτομα που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ. Βρέθηκε ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μπορούν να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό του πόσο επιθυμητά φαίνεται να είναι τα άτομα με ΔΕΠ-Υ. Η συνεργατικότητα και η εξωστρέφεια φαίνεται ότι αποτελούν τους βασικούς παράγοντες της προσωπικότητας στον στιγματισμό των ατόμων με ΔΕΠ-Υ και η ευσυνειδησία να έχει πιο περιορισμένη συμβολή. Όσο αυτοί οι παράγοντες κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα τόσο πιο εύκολα οι συμμετέχοντες αποδέχονται τα άτομα με ΔΕΠ-Υ. Η δεκτικότητα στην εμπειρία δε σχετίζεται με τον στιγματισμό των ατόμων με ΔΕΠ-Υ. Να σημειωθεί ότι σε αυτούς τους παράγοντες υπήρξε διαφοροποίηση ως προς το φύλο των ατόμων με ή χωρίς ΔΕΠ-Υ. Αναλυτικότερα, η συνεργατικότητα συνιστά τον πιο θετικό προγνωστικό δείκτη για την αποδοχή όλων των ατόμων με ΔΕΠ-Υ από τους άνδρες συμμετέχοντες. Η υψηλή συνεργατικότητα των γυναικών τις ωθεί προς πιο θετική στάση προς τις γυναίκες με ΔΕΠ-Υ. Η εξωστρέφεια ήταν για τις γυναίκες ο πιο θετικός προγνωστικός δείκτης τόσο για τους άνδρες όσες και για τις γυναίκες με ΔΕΠ-Υ. Οι εξωστρεφείς άνδρες επιδιώκουν να αλληλεπιδράσουν περισσότερο με γυναίκες με ΔΕΠ-Υ καθώς θεωρούν ότι είναι πιο ομιλητικές και δραστήριες. Αν και η ευσυνειδησία βρέθηκε περιορισμένη στην έρευνα, φάνηκε ότι οι γυναίκες με υψηλή ευσυνειδησία δεν είναι ιδιαίτερα θετικές προς τους άνδρες με ΔΕΠ-Υ.

Παράλληλα, ο McFarland (2010) βρήκε ότι η συνεργατικότητα, η δεκτικότητα στην εμπειρία, η συναισθηματική αστάθεια και η ευσυνειδησία συσχετίζονται σημαντικά με τη γενικευμένη προκατάληψη. Όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία στη

συνεργατικότητα, δεκτικότητα στην εμπειρία και ευσυνειδησία και αντίστοιχα χαμηλή στη συναισθηματική αστάθεια τόσο πιο χαμηλή είναι η προκατάληψη που έχουν. Η έρευνα των Akrami et al. (2010) που βασίζεται στο μοντέλο των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 861 ενηλίκων (μέσος όρος ηλικίας τα 23 έτη) και έχει δείξει ότι η προσωπικότητα μπορεί να εξηγήσει την προκατάληψη. Η προκατάληψη συνδέεται με τους παράγοντες της συνεργατικότητας και της δεκτικότητας στην εμπειρία αρνητικά (Akrami et al., 2010).

Οι Sibley και Duckitt (2008) σε μία μετα-ανάλυση (71 μελετών) που παρέχονται οι συσχετισμοί της προσωπικότητας και των πέντε παραγόντων αυτής (δεκτικότητα στην εμπειρία, συνεργατικότητα, εξωστρέφεια, ευσυνειδησία, συναισθηματική αστάθεια) με την προκατάληψη βρήκαν τα ακόλουθα. Η προκατάληψη μπορεί να προβλεφθεί κυρίως από τις δύο διαστάσεις της προσωπικότητας, τη συνεργατικότητα και τη δεκτικότητα στην εμπειρία. Αυτό σημαίνει ότι κάποιος που σημειώνει χαμηλή συνεργατικότητα και δεκτικότητα στην εμπειρία θα έχει και έντονη προκατάληψη. Επίσης, βρήκαν ότι η ευσυνειδησία, η εξωστρέφεια και η συναισθηματική αστάθεια δεν μπορούν να προβλέψουν την προκατάληψη.

Οι άνθρωποι με υψηλό βαθμό δεκτικότητας στην εμπειρία και συνεργατικότητας είναι πιο πιθανό να αναζητούν επαφή μεταξύ ομάδων και να ερμηνεύουν θετικά την επαφή αυτή, όπως σημειώνεται στη μελέτη των Jackson και Poulsen (2005), αφού παρουσιάζουν χαμηλή βαθμολογία στις κλίμακες προκατάληψης (Ekehammar & Akrami, 2003). Αναλυτικά, η έρευνα των Ekehammar και Akrami (2003), στην οποία συμμετείχαν 156 φοιτητές με μέσο όρο ηλικίας τα 23 έτη, διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των παραγόντων της προσωπικότητας και της προκατάληψης. Στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι οι παράγοντες του μοντέλου της προσωπικότητας Big Five έχουν με την προκατάληψη μία αλληλοεξαρτώμενη αρνητική σχέση. Συγκεκριμένα, η συνεργατικότητα και η δεκτικότητα στην εμπειρία σχετίζονται αρνητικά με την προκατάληψη. Όσο αυτές οι δύο διαστάσεις είναι σε υψηλά επίπεδα τόσο λιγότερη προκατάληψη έχουν τα άτομα.

Οι Ekehammar, Akrami, Gylje και Zakrisson το 2004 ερεύνησαν τη σχέση της προσωπικότητας με την προκατάληψη σε 183 φοιτητές (μέσος όρος ηλικίας 23 έτη) χορηγώντας μία κλίμακα για την προκατάληψη που περιελάμβανε τέσσερις τύπους προκατάληψης (φυλετική προκατάληψη, σεξισμός, ομοφυλοφιλική προκατάληψη και προκατάληψη απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία). Αυτοί οι τέσσερις διαφορετικοί τύποι μπορούν να συμπτυχθούν στη γενική έννοια της προκατάληψης. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι η δεκτικότητα στην εμπειρία και η συνεργατικότητα έχουν σημαντικά αρνητική σχέση με τη γενικευμένη προκατάληψη, κατ' επέκταση και προς τα άτομα με νοητική αναπηρία. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές που είναι δεκτικοί και θετικοί απέναντι στα άτομα με αναπηρία και έχουν μειωμένη προκατάληψη, έχουν δεκτικότητα στην εμπειρία και συνεργατικότητα σε υψηλά επίπεδα. Βρήκαν, επίσης, ότι η συναισθηματική αστάθεια έδειξε μια μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική σχέση

με τη γενικευμένη προκατάληψη. Άρα, οι φοιτητές που βιώνουν έντονη συναισθηματική αστάθεια τείνουν να είναι και πιο προκατειλημμένοι.

Το 2007 οι Ekehammar & Akrami χρησιμοποιώντας την κλίμακα των Ekehammar et al. (2004) για την προκατάληψη που περιελάμβανε τέσσερις τύπους προκατάληψης (φυλετική προκατάληψη, σεξισμός, ομοφυλοφιλική προκατάληψη και προκατάληψη απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία) εξέτασαν τη σχέση της προσωπικότητας με την προκατάληψη. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε δείγμα 170 φοιτητών στη Σουηδία (μέσος όρος ηλικίας 20 έτη) βρέθηκε ότι η δεκτικότητα στην εμπειρία και η συνεργατικότητα έχουν τις πιο αρνητικές σχέσεις με τη γενικευμένη προκατάληψη. Αναλυτικά αυτό δείχνει ότι η δεκτικότητα στην εμπειρία και η συνεργατικότητα αποτελούν τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για την προκατάληψη. Επίσης, η εξωστρέφεια παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη γενικευμένη προκατάληψη. Άρα, όσο πιο εξωστρεφές είναι το άτομο τόσο λιγότερο προκατειλημμένο είναι.

Στην έρευνα της James (2015) συμμετείχαν 259 προπτυχιακοί φοιτητές από το πανεπιστήμιο του νότιου Μισισιπί και εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στον στιγματισμό των ψυχικών ασθενειών. Κανένα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των πέντε παραγόντων δε βρέθηκε να σχετίζεται με τον στιγματισμό της ψυχικής ασθένειας. Βάσει της βιβλιογραφίας η συναισθηματική αστάθεια μπορεί να σχετίζεται με υψηλότερες στάσεις στιγματισμού, διότι σχετίζεται με τη δυσπιστία και την εχθρότητα σύμφωνα με τους McCrae και Costa^ο, McCrae και John (1987^ο 1992, όπ. αναφ. στο James, 2015). Οι Saucier και Goldberg (1998, όπ. αναφ. στο James, 2015), όμως, βρήκαν ότι η συναισθηματική αστάθεια έχει μικρές σχέσεις με τις προκαταλήψεις.

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την προσωπικότητα οι Lehmann, Denissen, Allemand και Penke (2013) σε 19.022 άτομα Γερμανών ηλικίας από 16 έως 60 ετών ερεύνησαν τη διαφορά που παρουσιάζουν η ηλικία και το φύλο στην εκδήλωση της προσωπικότητας. Βρέθηκε ότι η δεκτικότητα στην εμπειρία αυξάνεται προς το τέλος της εφηβικής περιόδου και μειώνεται όσο τα άτομα μεγαλώνουν. Επίσης, βρέθηκε ότι οι γυναίκες έχουν πιο υψηλή συναισθηματική αστάθεια, εξωστρέφεια και συνεργατικότητα συγκριτικά με τους άνδρες και λιγότερη δεκτικότητα στην εμπειρία. Ακόμη, αναφορικά με το φύλο διαφορές βρέθηκαν στον παράγοντα της ευσυνειδησίας.

Οι Vecchione, Alessandri, Barbaranelli και Caprara (2012) πραγματοποίησαν έρευνα με στόχο να εξετάσει την πορεία της προσωπικότητας με την πάροδο των χρόνων στα άτομα και τις διαφορές στα δύο φύλα σε ένα δείγμα 192 ανδρών και 211 γυναικών από μία μικρή πόλη κοντά στη Ρώμη. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι η ευσυνειδησία και η δεκτικότητα στην εμπειρία αυξάνονται κατά την ηλικία των 16 ετών μέχρι και τα 20 αντίστοιχα και για τα δύο φύλα. Η εξωστρέφεια και στους άνδρες και στις γυναίκες παρουσίασε μία σταθερότητα. Ενώ οι άνδρες παρουσίασαν μία αυξητική πορεία στη συνεργατικότητα.

Στην έρευνα των Weisberg, DeYoung και Hirsh (2011) σε δείγμα 2.643 ατόμων, 892 άνδρες, 1.751 γυναίκες βρέθηκε διαφοροποίηση ως προς το φύλο μόνο στους τρεις παράγοντες του μοντέλου των πέντε παραγόντων, τη συναισθηματική αστάθεια, τη συνεργατικότητα και την εξωστρέφεια. Βρέθηκε μικρή αλλά σημαντική διαφορά όσον αφορά το φύλο στον παράγοντα εξωστρέφεια με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερη εξωστρέφεια από τους άνδρες. Σημαντική διαφορά δε σημειώθηκε στην δεκτικότητα στην εμπειρία και στη συνεργατικότητα. Βρέθηκε σημαντική διαφορά φύλου με τις γυναίκες να τείνουν να έχουν βαθμολογία υψηλότερη από τους άνδρες.

Οι Soto John, Gosling και Potter (2011) στην έρευνά τους βρήκαν ότι η εξωστρέφεια έχει αρνητική τάση από την παιδική ηλικία έως την εφηβεία. Η συναισθηματική αστάθεια έχει αξιοσημείωτες θετικές τάσεις από την παιδική ηλικία στην εφηβεία όσον αφορά τις γυναίκες. Η δεκτικότητα στην εμπειρία έδειξε μια αρνητική τάση στην εφηβεία, και στη συνέχεια μια θετική τάση κατά την περίοδο των ακαδημαϊκών σπουδών.

5.3. Έρευνες σχετικές με την ενσυναίσθηση ως παράγοντα επίδρασης στη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία για την από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία

Οι Batson et al. (1997, όπ. αναφ. στο Meiliani & Hapsari, 2015) στην έρευνά τους βρήκαν ότι η ενσυναίσθηση, όντας μια συναισθηματική απόκριση που αποτελεί μέρος της συναισθηματικής και αξιολογικής συνιστώσας, μπορεί να επηρεάσει τη στάση ενός ατόμου. Αυτή η διαπίστωση συνεχίζει να εξετάζεται, καθώς η συμφωνία μεταξύ των μελετών δεν είναι πλήρης.

Οι Gray και Rodrigue (2001) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των στάσεων σχετικά με έναν υποθετικό συμμαθητή με καρκίνο και της ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, διερεύνησαν την υπόθεση ότι τα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης θα σχετίζονται σημαντικά με πιο ευνοϊκή στάση και συμπεριφορικές προθέσεις απέναντι στον συνομήλικό με καρκίνο. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε. Οι έφηβοι που σημείωσαν ενσυναίσθηση σε υψηλότερα επίπεδα ήταν πιο θετικοί στο να συμμετάσχει ο συνομήλικός με καρκίνο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή και γενικά σε κάθε είδους δραστηριότητα χωρίς να κάνουν κάποια διάκριση από τους υγιείς συμμαθητές τους. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι η υψηλότερη ενσυναίσθηση δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να μπουν στη θέση του άλλου και να αντιληφθούν ότι η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος έχει για αυτούς συναισθηματικές και κοινωνικές συνέπειες. Παράλληλα, τα υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης επιτρέπουν στα παιδιά να είναι συγκριτικά με τους υπόλοιπους έτοιμοι να παράσχουν βοήθεια στον νέο συμμαθητή ώστε να εγκλιματιστεί στο νέο περιβάλλον.

Οι Armstrong et al. (2016) διεξήγαγαν έρευνα σε 1.494 μαθητές ηλικίας από 7 έως 16 ετών και βρήκαν ότι η ενσυναίσθηση είναι ένας παράγοντας που μεσολαβεί

στη σχέση που δημιουργείται μεταξύ της επαφής με το παιδί με αναπηρία και στη στάση απέναντι του. Οι Pettigrew και Tropp (2008) σημειώνουν ότι η επαφή μεταξύ των ομάδων και η διαμόρφωση φιλικής σχέσης επιτρέπει στα άτομα να μπουν στη θέση του άλλου και να βιώσουν με ενσυναίσθηση τις ανησυχίες του. Η ενσυναίσθηση είναι ένας καλός διαμεσολαβητής στην επαφή μεταξύ των ομάδων και στη διαμόρφωση φιλικής σχέσης καθώς και στη μείωση της προκατάληψης.

Οι Vescio, Sechrist και Paolucci (2003), σε ένα πειραματικό περιβάλλον, διαπίστωσαν ότι η ικανότητα να λαμβάνεις την προοπτική του άλλου ατόμου μπορεί να προάγει ευνοϊκότερες συμπεριφορές. Το 2017 οι Kayama στη μελέτη τους έδειξαν ότι η ενσυναίσθηση είναι ένας παράγοντας που ενισχύει την επιθυμία των παιδιών στην Ιαπωνία να ενταχθούν τα άτομα με αναπηρία στην κοινωνία.

Οι Meiliani και Hapsari (2015) διεξήγαγαν έρευνα σε μαθητές ηλικίας 11-16 ετών και θέλησαν να δείξουν εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και της στάσης τους απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες. Η υπόθεση αυτή δεν υποστηρίχθηκε βάσει των αποτελεσμάτων. Οι Meiliani και Hapsari (2015) στήριζαν το εύρημά τους αυτό στη διατύπωση του Azwar (2009, όπ. αναφ. στο Meiliani & Hapsari, 2015), ο οποίος αναφέρει ότι η στάση είναι μια επίδραση ή μια θετική και αρνητική αξιολόγηση ενός αντικείμενου μέσω τριών συνιστωσών -γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές. Παρά, λοιπόν, την κοινή συνιστώσα -συναισθηματική- που έχει η στάση με την ενσυναίσθηση, η στάση συνεχίζει να διαμορφώνεται μέσω της γνωστικής συνιστώσας, που λειτουργεί ως πληροφορία για ένα αντικείμενο σύμφωνα με τον Azwar (2009, αναφ. στο Meiliani & Hapsari, 2015). Ένα ακόμη στοιχείο που τις καθιστά ανεξάρτητες τη μία από την άλλη είναι το γεγονός ότι η ενσυναίσθηση του κάθε ατόμου λειτουργεί υποκειμενικά (Meiliani & Hapsari, 2015) και αφορά τις αξιώσεις και παραδοχές του κάθε ατόμου. Με αποτέλεσμα, στο ίδιο αντικείμενο να παρατηρείται διαφορετική στάση και ενσυναίσθηση. Μπορεί δηλαδή το άτομο να έχει ενσυναίσθηση σε υψηλό επίπεδο και παράλληλα μία αρνητική στάση επειδή η υπόθεση και η κατάσταση ήταν διαφορετικές εκείνη τη στιγμή (Meiliani & Hapsari, 2015). Η μόνη συσχέτιση που βρέθηκε στην έρευνα αυτή είναι ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που είχε ενσυναίσθηση που κυμαίνονταν από μέτρια έως πολύ υψηλά επίπεδα, με ποσοστό 96%, ήταν διατεθειμένοι να δανείσουν στους συμμαθητές τους με αναπηρία τον σχολικό τους εξοπλισμό ή να τους εξηγήσουν κάποια εργασία ή δραστηριότητα που έπρεπε να κάνουν τα παιδιά με αναπηρία στην τάξη. Το υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης που σημειώθηκε ίσως οφείλεται στην ενημέρωση που μπορεί να είχαν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης από το περιβάλλον τους, οικογενειακό και σχολικό, όπως σημειώνουν οι Meiliani και Hapsari (2015).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Barr και Bracchitta (2012) έδειξαν ότι τα κορίτσια φαίνεται να έχουν πιο θετικές συναισθηματικές στάσεις και προθέσεις συγκριτικά με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από μία άλλη μεταβλητή, την ενσυναίσθηση, η οποία θα μπορούσε να εξηγήσει αυτές τις διαφορές, καθώς οι γυναίκες έχουν σημειώσει σταθερά υψηλότερα σκορ στην ενσυναίσθηση

από τους άνδρες σύμφωνα με τον Eisenberg (2006, όπ. αναφ. στο Barr & Bracchitta, 2012).

Στην έρευνα της Rathbone (2013) που μελετήθηκε η συσχέτιση της ενσυναίσθησης με τη στάση προς την αναπηρία σε 150 ενήλικες από 18 έως 50 ετών βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση συνιστά έναν παράγοντα που επηρεάζει θετικά αυτή τη στάση. Η υψηλότερη βαθμολογία στην ενσυναίσθηση συσχετίζεται θετικά με τη στάση απέναντι στην αναπηρία. Σημειώνεται ότι διαφοροποίηση βρέθηκε μεταξύ των δύο φύλων. Οι γυναίκες είχαν υψηλότερη βαθμολογία στην ενσυναίσθηση συγκριτικά με τους άνδρες, άρα και πιο θετική στάση προς τα άτομα με αναπηρία. Αντίθετα οι άνδρες που σημείωσαν χαμηλή ενσυναίσθηση είχαν πιο αρνητική στάση.

Αντίστοιχα η Miller (2010) σε έρευνά της σε 242 ενήλικα άτομα βρήκε ότι οι γυναίκες που είχαν υψηλότερη ενσυναίσθηση είχαν και πιο θετική στάση απέναντι στην αναπηρία. Άρα, η ενσυναίσθηση σχετίζεται θετικά με την αναπηρία. Οι γυναίκες έχουν υψηλότερη ενσυναίσθηση συγκριτικά με τους άνδρες, επειδή έχουν την τάση να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση των άλλων, όπως δείχνουν και οι έρευνες των Davis, 1980^ο Eisenberg και Lennon, 1983.

Στην έρευνα των Silke, Swords και Heary (2017), αναφορικά με το αν η ενσυναίσθηση ασκεί επιρροή στις αποκρίσεις στιγματισμού των εφήβων ηλικίας 13 έως 18 ετών προς συνομηλίκους με κατάθλιψη, βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση επηρεάζει τις αποκρίσεις στιγματισμού. Ειδικότερα, η γνωστική ενσυναίσθηση σχετίζεται αρνητικά με τις αποκρίσεις στιγματισμού. Όσο πιο υψηλή είναι η γνωστική ενσυναίσθηση τόσο λιγότερες οι στιγματιστικές αντιδράσεις προς τους συνομηλίκους με κατάθλιψη. Αντίθετα, η συναισθηματική ενσυναίσθηση σχετίζεται με λιγότερες προθέσεις εμπλοκής στην τάξη και δημιουργίας φιλίας.

Οι Batson και Ahmad το 2009 στην μελέτη τους αναφέρουν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει μία παράμετρο βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των ομάδων. Οι Malti, Ongley, Dys και Colasante (2012) διαπίστωσαν ότι στο πλαίσιο του κοινωνικού αποκλεισμού τα επίπεδα της ενσυναίσθησης αυξήθηκαν. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι σε καταστάσεις αποκλεισμού και ηθικών συγκρούσεων εμφανίζουν ενσυναίσθηση σε υψηλό βαθμό προκειμένου να καταπολεμήσουν κάθε είδους παραβάσεις. Η υψηλή ενσυναίσθηση τους οδηγεί σε πιο έντονες αντιδράσεις στις διάφορες παραβάσεις.

Ο McFarland (2010) βρήκε ότι η ενσυναίσθηση είναι ένας παράγοντας που μπορεί να εξηγήσει και να προβλέψει την προκατάληψη. Στην έρευνα της James (2015) συμμετείχαν 259 προπτυχιακοί φοιτητές από το πανεπιστήμιο του νότιου Μισισιπί και εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και στον στιγματισμό των ψυχικών ασθενειών. Βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται με τον στιγματισμό των ψυχικών ασθενειών. Όσοι έχουν υψηλότερη ενσυναίσθηση υιοθετούν λιγότερο στιγματιστικές στάσεις απέναντι σε άτομα με ψυχική ασθένεια. Άρα, όσοι μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου, έχουν λιγότερο στιγματισμό και δυνητικά έχουν λιγότερο επιβλαβείς στάσεις απέναντί τους. Το αποτέλεσμα αυτό στηρίζεται στις

θεωρίες που υποδηλώνουν ότι η ενσυναίσθηση δίνει στα άτομα μεγαλύτερη ικανότητα να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες των άλλων και αυξάνει τις ανησυχίες τους (Coke et al., 1978, Phelan & Basow, 2007, όπ. αναφ. στο James, 2015) και, ως εκ τούτου, ενδεχομένως να βελτιώσουν τις στάσεις απέναντί τους.

Οι Phelan και Basow (2007) σε έρευνα με 168 προπτυχιακούς φοιτητές ως συμμετέχοντες (96 γυναίκες, 72 άνδρες) ηλικίας 17 έως 22 ετών ($M = 18,77$) εξέτασαν την ενσυναίσθηση ως παράγοντα πρόβλεψης της ετικετοποίησης των ατόμων με ψυχικές ασθένειες και την επιθυμία για κοινωνική απόσταση. Βρέθηκε ότι η ενσυναίσθηση είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της ετικετοποίησης. Όσοι από τους συμμετέχοντες σημείωσαν υψηλή ενσυναίσθηση είχαν περισσότερες πιθανότητες να χαρακτηρίσουν τον στόχο (άτομο με ψυχικές ασθένειες) στο σενάριο ως ψυχικά άρρωστο. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ένα άτομο με υψηλή ενσυναίσθηση μπορεί να λάβουν καλύτερα την οπτική του άλλου ατόμου, έχει την τάση να ανησυχεί για τους άλλους και να είναι σε θέση να αναγνωρίσει πότε κάποιος άλλος βρίσκεται σε κίνδυνο. Αυτοί, όμως, η ομάδα με την υψηλή ενσυναίσθηση επιθυμούσε και την κοινωνική απόσταση από τα άτομα με ψυχικές ασθένειες.

Ύστερα από την παράθεση των σχετικών με το θέμα ερευνών ακολουθεί το δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας το οποίο περιλαμβάνει το ερευνητικό κομμάτι. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει αποσαφήνιση του στόχου της εν λόγω έρευνας, ενώ θα παρατεθούν και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία και θα εξετάσει. Ακολούθως, θα παρουσιαστούν λεπτομέρειες αναφορικά με το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεκπεραίωση της έρευνας. Τέλος, έπονται τα αποτελέσματα βάσει των στατιστικών αναλύσεων και το κεφάλαιο της συζήτησης των αποτελεσμάτων.

Μέρος 2°

Ερευνητική προσέγγιση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Η παρούσα έρευνα

Δεδομένης της βιβλιογραφίας που παρατέθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο και των σχετικών ευρημάτων καθίσταται σαφές ότι ο αριθμός των ερευνών που εξετάζουν τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία και στη συμπερίληψη αυτών είναι σχετικά ικανοποιητικός. Βέβαια, στον ελληνικό χώρο παρουσιάζεται ένα κενό, ενώ παρατηρείται ότι το θέμα της συμπερίληψης μελετάται κατά βάση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις, όμως, και οι στάσεις των μαθητών αναφορικά με την εφαρμογή της συμπερίληψης δεν έχουν μελετηθεί διεξοδικά. Λίγες είναι οι μελέτες αν και η οπτική αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχή εφαρμογή αυτού του προγράμματος. Είναι ουσιαστικό να γνωρίζει η επιστημονική κοινότητα ποια είναι η άποψη των μαθητών προκειμένου, στη συνέχεια να γνωρίζει τους τομείς στους οποίους θα πρέπει να επέμβει και να τους αντιμετωπίσει αποτελεσματικά.

Παράλληλα, έρευνες που να εξετάζουν τη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στη συμπερίληψη, λαμβάνοντας υπόψιν την προσωπικότητα και την ενσυναίσθηση ως παραμέτρους διαμόρφωσης, δεν είναι πολλές τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην Ελλάδα. Οι έρευνες που βρέθηκαν επικεντρώνονται κυρίως σε εφήβους ή ενήλικες, παρά σε παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Να σημειωθεί, επίσης, ότι τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών είναι αντικρουόμενα. Δεν έρχονται σε συμφωνία μεταξύ τους και, κατά συνέπεια, δε διαμορφώνεται μία ξεκάθαρη εικόνα για το αν η ενσυναίσθηση και η προσωπικότητα επηρεάζουν τη στάση απέναντι στην από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή δίχως αναπηρία.

Ο εντοπισμός αυτών των κενών που δημιουργούνται στη βιβλιογραφία αποτέλεσε αφορμή και τον βασικό λόγο για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, ώστε να φωτιστεί και στον ελληνικό επιστημονικό χώρο το θέμα αυτό από την οπτική των μαθητών. Στις υποενότητες που ακολουθούν περιγράφονται οι στόχοι της παρούσας μελέτης στους οποίους και στηρίχθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπεται η παρουσίαση του δείγματος, των ερευνητικών εργαλείων που χορηγήθηκαν, καθώς και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Τέλος, γίνεται αναφορά και περιγραφή των αποτελεσμάτων που βρέθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν αρχικά τεθεί.

6.1.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει εάν και κατά πόσο η προσωπικότητα και η ενσυναίσθηση των μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου επηρεάζουν τη στάση απέναντι στην από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκε ποιοι παράγοντες της προσωπικότητας (δεκτικότητα στην εμπειρία, συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, συναισθηματική αστάθεια, εξωστρέφεια) και ποια διάσταση της ενσυναίσθησης (γνωστική και συναισθηματική) επιδρούν στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στην από κοινού εκπαίδευση μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία.

Με βάση τα παραπάνω και τη σχετική βιβλιογραφία που προαναφέρθηκε, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα.

1ο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην προσωπικότητα και την ενσυναίσθηση των μαθητών δίχως αναπηρία και στις στάσεις τους προς τους συνομηλίκους με αναπηρία;

2ο ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί να προβλεφθούν οι στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία από τους παράγοντες της προσωπικότητας;

3ο ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί να προβλεφθούν οι στάσεις των μαθητών δίχως αναπηρία προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία από τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης;

4ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαφορές παρουσιάζουν οι στάσεις των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους;

5ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς επιδρούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών δίχως αναπηρία στην κλίμακα της προσωπικότητας και της ενσυναίσθησης;

6.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 204 παιδιά, 102 αγόρια και 102 κορίτσια. Τα παιδιά ταξινομήθηκαν σε δύο ισάριθμες ομάδες βάσει της τάξης φοίτησης στο δημοτικό σχολείο (Ε' και Στ' τάξη δημοτικού σχολείου) ($n=102$ παιδιά η κάθε μία). Η ομάδα των παιδιών της Ε' τάξης αποτελούνταν από 51 αγόρια και 51 κορίτσια ($n=51$ αγόρια και $n=51$ κορίτσια). Αντίστοιχα και η ομάδα των παιδιών της Στ' τάξης αποτελούνταν από 51 αγόρια και 51 κορίτσια ($n=51$ αγόρια και $n=51$ κορίτσια).

Πίνακας 1

Φύλο

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Φύλο	Κορίτσι	102	50
	Αγόρι	102	50
	Σύνολο	204	100

Πίνακας 2

Τάξη φοίτησης

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Τάξη φοίτησης	Ε'	102	50
	Αγόρι	51	25
	Κορίτσι	51	25
	Στ'	102	50
	Αγόρι	51	25
	Κορίτσι	51	25
	Σύνολο	204	100

Τα παιδιά φοιτούσαν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Από τα 204 παιδιά που συμμετείχαν τα 175 κατοικούσαν σε πόλη, ποσοστό δηλαδή 85,8%, και τα υπόλοιπα 29 (14,2%) διέμεναν σε κάποιο χωριό.

Πίνακας 3

Τόπος διαμονής

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Τόπος διαμονής	Πόλη	175	85,8
	Χωριό	29	14,2
	Σύνολο	204	100

Αναφορικά με το επάγγελμα των γονέων, σημειώθηκε ότι οι περισσότερες μητέρες εργάζονταν ως δημόσιες υπάλληλοι (26%), 49 εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα (24%) και ένα ποσοστό 22,1% αυτών ήταν άνεργες. 39 μητέρες ήταν ελεύθερες επαγγελματίες (19,1%), για 17 (8,3%) από τις 204 μητέρες τα παιδιά δήλωσαν την κατηγορία άλλο επάγγελμα, ενώ μεταξύ αυτών υπήρχε και μία συνταξιούχος (0,5%).

Πίνακας 4

Επάγγελμα μητέρας

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επάγγελμα μητέρας	Δημόσια υπάλληλος	53	26
	Ιδιωτική υπάλληλος	49	24
	Ελεύθερη επαγγελματίας	39	19,1
	Συνταξιούχος	1	0,5
	Άνεργη	45	22,1
	Άλλο	17	8,3
	Σύνολο	204	100

Συνεχίζοντας, η πλειοψηφία των πατέρων (n=76) των παιδιών σημειώθηκε ότι ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες (37,3%). Ακολουθούν 55 δημόσιοι υπάλληλοι με ποσοστό 27% και 42 ιδιωτικοί υπάλληλοι (20,6%). Ένα μικρότερο ποσοστό (10,8%) καλύπτονταν από την κατηγορία άλλο επάγγελμα (n=22), ενώ οι επιλογές συνταξιούχος και άνεργος είχαν από 5 (2,5%) και 4 (2%) πατέρες αντίστοιχα.

Πίνακας 5

Επάγγελμα πατέρα

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επάγγελμα πατέρα	Δημόσιος υπάλληλος	55	27
	Ιδιωτικός υπάλληλος	42	20,6
	Ελεύθερος επαγγελματίας	76	37,3
	Συνταξιούχος	5	2,5
	Άνεργος	4	2,0
	Άλλο	22	10,8
	Σύνολο	204	100

Επιπροσθέτως, όσον αφορά τον αριθμό των αδελφιών βρέθηκε ότι σε ποσοστό 46,6% τα παιδιά είχαν έναν/μία αδελφό/ή (n=95) και αμέσως μετά ακολουθούν οι τρίτεκνες οικογένειες (20,6%). Οι μονογονεϊκές οικογένειες και οι πολύτεκνες με τέσσερα παιδιά σημειώνουν το ίδιο ποσοστό έκαστη 12,7% (n=26). Έπονται 10 παιδιά με ποσοστό 4,9% που δήλωσαν ότι είχαν άλλα τέσσερα αδέρφια και 3 παιδιά που είχαν 7 αδέρφια (1,5%) (n=10). Τέλος, στο δείγμα υπήρχαν και δύο παιδιά που είχαν πέντε και έξι αδέρφια αντίστοιχα, ποσοστό δηλαδή 0,5%. Άλλο ένα χαρακτηριστικό στοιχείο του δείγματος είναι ότι τα 109 παιδιά (53,4%) έδωσαν θετική απάντηση στην ερώτηση εάν έχουν κατοικίδιο ζώο.

Πίνακας 6

Αριθμός αδελφιών

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Αριθμός αδελφιών	0	26	12,7
	1	95	46,6
	2	42	20,6
	3	26	12,7
	4	10	4,9
	5	1	0,5
	6	1	0,5
	7	3	1,5
	Σύνολο	204	100

Πίνακας 7

Κατοικίδιο ζώο

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Κατοικίδιο ζώο	Ναι	109	53,4
	Όχι	95	46,6
	Σύνολο	204	100

Περνώντας τώρα στις ερωτήσεις που έγιναν στους συμμετέχοντες σχετικά με την αναπηρία, βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των παιδιών δεν είχαν συγγενή με αναπηρία (78,9%), αλλά γνώριζαν γενικά κάποιο άτομο που έχει αναπηρία (64,7%). Το τελευταίο αυτό στοιχείο εξηγείται και από το γεγονός ότι ένα σχετικά ανάλογο ποσοστό (66,2%) δήλωσε ότι στο σχολείο του υπήρχε μαθητής με αναπηρία.

Πίνακας 8

Συγγενής με αναπηρία

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Συγγενής με αναπηρία	Ναι	43	21,1
	Όχι	161	78,9
	Σύνολο	204	100

Πίνακας 9

Επαφή με άτομο με αναπηρία

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Επαφή με άτομο με αναπηρία	Ναι	132	64,7
	Όχι	72	35,3
	Σύνολο	204	100

Πίνακας 10

Παιδιά με αναπηρία στο σχολείο

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Παιδιά με αναπηρία στο σχολείο	Ναι	135	66,2
	Όχι	69	33,8
	Σύνολο	204	100

Εξετάζοντας, επίσης, εάν οι γονείς του εκάστοτε παιδιού το είχαν ενημερώσει σχετικά με τα άτομα με αναπηρία, βρέθηκε πως το 77,5% (n=158) είχε μιλήσει στα παιδιά για το σχετικό θέμα. Κλείνοντας, ένα ικανοποιητικό ποσοστό (52,9%, λίγοι περισσότεροι δηλαδή από τους μισούς) δήλωσε ότι έχει διαβάσει ιστορίες για άτομα με αναπηρία.

Πίνακας 11

Ενημέρωση για τα άτομα με αναπηρία από τους γονείς

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ενημέρωση για τα άτομα με αναπηρία από τους γονείς	Ναι	158	77,5
	Όχι	46	22,5
	Σύνολο	204	100

Πίνακας 12

Ανάγνωση ιστοριών για άτομα με αναπηρία

		Συχνότητα N	Ποσοστό %
Ανάγνωση ιστοριών για άτομα με αναπηρία	Ναι	108	52,9
	Όχι	96	47,1
	Σύνολο	204	100

Αναφορικά με την προσωπικότητα και τους παράγοντες αυτής βρέθηκαν τα εξής στοιχεία. Τα παιδιά σημείωσαν κατά μέσο όρο υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα της προσωπικότητας (Μ. Ο. 113,49). Αυτό σημαίνει ότι εμφανίζουν χαμηλή συναισθηματική αστάθεια (Μ. Ο. 14,75) και ότι η βαθμολογία τους στους υπόλοιπους τέσσερις παράγοντες είναι υψηλή. Συγκεκριμένα, η συνεργατικότητα έχει μέσο όρο 25,30, η ευσυνειδησία έχει Μ. Ο. 25,67, η εξωστρέφεια σημειώνει μέση βαθμολογία 24,08 και η δεκτικότητα στην εμπειρία 23,67.

Τα συμμετέχοντα παιδιά σημείωσαν, επίσης, υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα της ενσυναίσθησης (Μ. Ο. 71,57), καθώς και στη γνωστική διάσταση (Μ. Ο. 38,43). Η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης, όμως, παρουσίασε μέτρια βαθμολογία (Μ. Ο. 33,14).

Σημαντικό στοιχείο που χρήζει σχολιασμού είναι ότι όλα τα παιδιά που συμμετείχαν γνώριζαν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, ενώ αξίζει να επισημανθεί ότι από το δείγμα της έρευνας αποκλείστηκαν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών τους. Επιπλέον, πριν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης δόθηκε στους γονείς ή κηδεμόνες των παιδιών, διαμέσου του εκπαιδευτικού κάθε τάξης, ένα ενημερωτικό έντυπο με πληροφορίες σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των παιδιών τους. Ύστερα από τη γραπτή συναίνεσή τους τα παιδιά συμμετείχαν στη διαδικασία.

6.3. Ερευνητικά εργαλεία

Προκειμένου να διερευνηθούν όλοι οι παράγοντες, που προαναφέρθηκαν, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης που αποτελούνταν από 4 μέρη. Στο πρώτο μέρος, αποτελούμενο από 12 στοιχεία, περιλαμβάνονταν τα δημογραφικά στοιχεία (π.χ., φύλο, τάξη φοίτησης), καθώς και κάποιες ερωτήσεις για την επαφή του παιδιού με την αναπηρία (π.χ. ύπαρξη φίλου ή συγγενή με αναπηρία). Ακολουθούσε το ερωτηματολόγιο «Greek Big Five Questionnaire for Children - Short Form», το οποίο διερευνά τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας, με 30 στοιχεία. Το τρίτο μέρος περιλάμβανε το ερωτηματολόγιο «Basic Empathy Scale» που μετρά τα επίπεδα της ενσυναίσθησης τόσο στη γνωστική της συνιστώσα όσο και στη συναισθηματική, αλλά και συνολικά. Ακολουθούσε το ερωτηματολόγιο για την «Ανίχνευση των Στάσεων Μαθητών απέναντι σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες», το οποίο εξετάζει τη στάση των παιδιών απέναντι στους συνομηλίκους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά στοιχεία για το καθένα από αυτά.

6.3.1. The Greek Big Five Questionnaire for Children - Short Form (GBFQ-C-SF)

Το ερωτηματολόγιο GBFQ-C-SF (Markos & Kokkinos, 2017) συνιστά τη σύντομη μορφή του GBFQ-C (Kokkinos & Markos, 2015, όπ. αναφ. στο Markos & Kokkinos, 2017) με αρχική μορφή την παιδική έκδοση του ερωτηματολογίου των Big Five (BFQ-C, Barbaranelli, Caprara, Rabasca, & Pastorelli, 2003) που αξιολογεί πέντε παράγοντες της προσωπικότητας βάσει του μοντέλου Five Factor Model (FFM) των παιδιών ηλικίας από 8 ετών έως και των προ εφήβων.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του BFQ-C έχουν τεκμηριωθεί για την ολλανδική (Muris, Meesters, & Diederens, 2005), τη γερμανική (Essau, Sasagawa, & Frick, 2006), την ισπανική (Holgado, Carrasco, del Barrio, & Chacón, 2009, όπ. αναφ. στο Markos & Kokkinos, 2017) και την ελληνική έκδοσή (Kokkinos & Markos, 2015, όπ. αναφ. στο Markos & Kokkinos, 2017).

Η εκτενής έκταση, όμως, αυτής της έκδοσης (GBFQ-C: 65 στοιχεία) συχνά αποτρέπει αρκετούς ερευνητές να το χρησιμοποιήσουν. Μία, λοιπόν, πιο σύντομη εκδοχή είναι καταλληλότερη, ιδιαιτέρως στην περίπτωση που συνοδεύεται το παρόν εργαλείο και από άλλες κλίμακες. Παράλληλα είναι και πιο εύκολη και ξεκούραστη η συμπλήρωση από τα παιδιά και τους εφήβους, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες για έγκυρες απαντήσεις.

Η παρούσα σύντομη εκδοχή αποτελείται από 30 στοιχεία, 6 στοιχεία ανά παράγοντα του μοντέλου Big Five: Συνεργατικότητα (Agreeableness), Ευσυνειδησία (Conscientiousness), Συναισθηματική Αστάθεια (Neuroticism), Εξωστρέφεια (Extraversion), Δεκτικότητα στην Εμπειρία ή Πνευματική Διαθεσιμότητα (Openness to Experience). Συνιστά ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς και αναφέρεται στο πώς ο καθένας αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, δηλαδή στο τι τύπος ανθρώπου πιστεύει ότι είναι.

Ειδικότερα, για κάθε παράγοντα ξεχωριστά, η συνεργατικότητα εξετάζει την ανησυχία και την ευαισθησία προς τους άλλους, ενδεικτική ερώτηση «Συμπεριφέρομαι σωστά και με ειλικρίνεια στους άλλους». Η ευσυνειδησία αξιολογεί την αξιοπιστία, την ακρίβεια και την πραγματοποίηση των δεσμεύσεων, π.χ. «Παίζω μόνο αφού έχω τελειώσει τη σχολική μου εργασία για το σπίτι». Η συναισθηματική αστάθεια επικεντρώνεται σε συναισθήματα άγχους, κατάθλιψης και θυμού, ενδεικτικά «Εκνευρίζομαι για ανόητα πράγματα». Η εξωστρέφεια εξετάζει χαρακτηριστικά, όπως η δραστηριότητα-ενεργητικότητα, ο ενθουσιασμός, η βεβαιότητα και η αυτοπεποίθηση, μία σχετική ερώτηση «Μ' αρέσει να μιλώ με άλλους». Τέλος, η δεκτικότητα στην εμπειρία ή πνευματική διαθεσιμότητα αξιολογεί την νοημοσύνη, την ευρύτητα ή τη στενότητα των πολιτιστικών ενδιαφερόντων και τη δημιουργικότητα, π.χ. «Μαθαίνω εύκολα αυτά που μελετάμε στο σχολείο». Η απαντήσεις των ερωτώμενων δίνονται σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert με τιμές βαθμολόγησης που κυμαίνονται από «σχεδόν ποτέ» έως «σχεδόν πάντα».

Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του εργαλείου οι Markos και Kokkinos (2017) χρησιμοποίησαν δύο ανεξάρτητα δείγματα προ εφήβων. Το πρώτο δείγμα αποτελούνταν από 1.089 Έλληνες μαθητές δημοτικού (10-12 ετών, $M=11,64$, $SD=0,71$) (αγόρια, $n=571$, 51,8%) από τη στάθμιση του GBFQ-C (65 στοιχεία) (Kokkinos & Markos, 2015 όπ. αναφ. στο Markos & Kokkinos, 2017). Συγκεκριμένα, ήταν 286 μαθητές ηλικίας 10 ετών, 554 παιδιά ηλικίας 11 ετών και 263 δωδεκάχρονα παιδιά. Το δεύτερο δείγμα (νέο) συνίσταντο από 347 μαθητές (11-16 ετών, $M=13,05$, $SD=0,70$) (κορίτσια, $n=193$, 55,6%). Από το σύνολο των μαθητών οι 128 ήταν 11 έως 12 ετών και οι 219 ήταν ηλικίας 13 έως 16 ετών. Αυτή η ομάδα μαθητών συμπλήρωσε την κλίμακα αυτό-αναφοράς.

Τα αποτελέσματα για τα έξι στοιχεία που επιλέχθηκαν από το αρχικό ερωτηματολόγιο 65 στοιχείων για κάθε παράγοντα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης στη μακρύτερη έκδοση κάθε υποκλίμακας διατηρείται και στη σύντομη μορφή. Έτσι, τα αποτελέσματα παρείχαν ισχυρή υποστήριξη για την ικανότητα των παραγόντων GBFQ-C-SF να αναπαράγουν την εγκυρότητα της

αρχικής κλίμακας. Η αξιοπιστία όλων των παραγόντων ήταν πολύ υψηλή. Συγκεκριμένα, για κάθε παράγοντα και στα δύο δείγματα η αξιοπιστία ήταν η ακόλουθη. Για τον παράγοντα εξωστρέφεια βρέθηκε αξιοπιστία $\omega=0.80$ για το πρώτο δείγμα και $\omega=0.79$ για το δεύτερο. Ο παράγοντας συναισθηματική αστάθεια παρουσιάζει αξιοπιστία $\omega=0.83$ (1^ο δείγμα) και $\omega=0.83$ (2^ο δείγμα), η συνεργατικότητα εμφανίζει $\omega=0.83$ (1^ο δείγμα) και $\omega=0.84$ (2^ο δείγμα). Η δεκτικότητα στη εμπειρία $\omega=0.80$ (1^ο δείγμα) και $\omega=0.79$ (2^ο δείγμα) και τέλος, η ευσυνειδησία έχει αξιοπιστία $\omega=0.83$ (1^ο δείγμα) και $\omega=0.82$ (2^ο δείγμα).

Στην παρούσα εργασία για την εύρεση της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, ο οποίος για τα 30 στοιχεία του ερωτηματολογίου ήταν $\alpha=0,78$.

Πίνακας 13

Αποτελέσματα του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach για το GBFQ-C-SF

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,788	,809	30

6.3.2. Basic Empathy Scale – BES

Η Basic Empathy Scale (BES) αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς για παιδιά, το οποίο έχει σχεδιαστεί από τους Jolliffe και Farrington (2006b). Εξετάζει τον βαθμό στον οποίο κάθε άτομο κατανοεί και αισθάνεται τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Στο σύνολό του αποτελείται από 20 στοιχεία τα οποία αξιολογούν τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (10 στοιχεία για κάθε διάσταση). Ενδεικτικά μερικά παραδείγματα τέτοιων στοιχείων για κάθε μία διάσταση είναι τα ακόλουθα. Αναφορικά με τη γνωστική συνιστώσα της ενσυναίσθησης «Μπορώ εύκολα να καταλάβω όταν οι φίλοι μου φοβούνται» ή «Γνωρίζω τα συναισθήματα των φίλων μου». Για τη διερεύνηση της συναισθηματικής συνιστώσας οι δηλώσεις είναι «Όταν είμαι με φίλους που φοβούνται, τότε αρχίζω να νιώθω και εγώ φόβο» ή «Αισθάνομαι λυπημένος όταν βλέπω θλιβερά πράγματα στην τηλεόραση ή σε ταινίες».

Η κλίμακα αυτή διπλο-μεταφράστηκε από τα αγγλικά στα ελληνικά και το αντίστροφο από τους Stavrinides et al. (2010). Ο δείκτης αξιοπιστίας στην αρχική έρευνα ήταν πολύ υψηλός Cronbach alpha=0.87 και ειδικότερα για τη γνωστική συνιστώσα ήταν άλφα .79 και για τη συναισθηματική .85 (Jolliffe & Farrington, 2006b). Ενώ κάτι αντίστοιχο σημειώθηκε και στην έρευνα των Stavrinides et al. (2010) με παρόμοιους συντελεστές αξιοπιστίας. Για το γνωστικό συστατικό το alpha

ήταν .80 για τη Φάση 1 της ερευνητικής διαδικασίας και .83 για τη Φάση 2. Επίσης, για το συναισθηματικό συστατικό το alpha ήταν .71 στη Φάση 1 και .77 στη Φάση 2. Οι απαντήσεις των παιδιών δόθηκαν σε κλίμακα πέντε σημείων τύπου Likert με βαθμολόγηση από το «Δεν ισχύει καθόλου» έως «Ισχύει πάρα πολύ». Αναφορικά με την παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας για τα 20 στοιχεία ήταν $\alpha=.81$.

Πίνακας 14

Αποτελέσματα του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach για τη BES

Reliability Statistics

Cronbach' s Alpha	Cronbach' s Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.817	.834	20

6.3.3. Attitudes towards Children with Special Needs

Το ερωτηματολόγιο για την Ανίχνευση των Στάσεων Μαθητών απέναντι σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (Attitudes towards children with special needs) σχεδιάστηκε από τον Gash (1993). Στην ελληνική η μετάφραση και η προσαρμογή έγινε από τους Κουρκούτας και Γεωργιάδη (2008). Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να ανιχνεύσει τις στάσεις των μαθητών ηλικίας από 8 έως 10 ετών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία.

Το ερωτηματολόγιο ξεκινά με ένα υποθετικό σενάριο ότι ένας νέος μαθητής έρχεται στην τάξη και αυτός ο μαθητής έχει κάποια αναπηρία: *«Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα νέο παιδί -μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι- έρχεται φέτος στην τάξη σου. Αυτό το παιδί έχει κάποια αναπηρία»*. Στη συνέχεια, ακολουθούν 20 ερωτήσεις στις οποίες μπορούν τα παιδιά να σημειώσουν μόνο μία απάντηση για κάθε στοιχείο σε μία κλίμακα τύπου Likert 4 βαθμών, όπου «1=σίγουρα ναι» «2=μάλλον ναι», «3=μάλλον όχι» και «4=σίγουρα όχι».

Οι 20 αυτές ερωτήσεις εξετάζουν τις στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία. Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι «Θα του χαμογελούσες την πρώτη μέρα στο σχολείο;» ή «Θα το πλησίαζες στο διάλειμμα και θα έπιανες κουβέντα μαζί του;» ή «Νομίζεις ότι τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να πηγαίνουν στην ίδια τάξη, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;». Από αυτές τις ερωτήσεις οι 13 αφορούν θέματα της σχολικής ζωής και οι 7 θέματα κοινωνικής συναναστροφής (Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2008).

Τέλος, να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Gash, αλλά και τα στοιχεία των Ελλήνων ερευνητών, η κλίμακα έχει επαρκή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Αναφορικά με την αξιοπιστία σύμφωνα με τον Gash (1996) ο δείκτης εσωτερικής

αξιοπιστίας της κλίμακας για την κοινωνικότητα είναι $\alpha=0.74$ και για τη σχολική ζωή $\alpha=0.5$ (Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2008).

Σύμφωνα με την έρευνα των Soulis et al. (2016) οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach alpha ήταν: $\alpha=.76$ αναφερόμενος στα 20 ερωτήματα και στη συγκεκριμένη έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,75$.

Πίνακας 15

Αποτελέσματα του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach για το Attitudes towards Children with Special Needs

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,754	,782	20

6.4. Διαδικασία

Η διαδικασία χορήγησης και συλλογής των ερωτηματολογίων διήρκησε από τον Νοέμβριο του 2019 έως και τον Ιανουάριο του 2020. Σε αυτό το χρονικό διάστημα μεσολάβησαν ορισμένες φάσεις.

Αρχικά, υπήρξε επαφή με τις σχολικές μονάδες και τους διευθυντές αυτών, ώστε να δοθεί η άδεια εισαγωγής στο εκάστοτε σχολείο. Κατόπιν συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς της Ε' και Στ' τάξης συγκεντρώθηκε ο αριθμός των παιδιών που μιλούσαν επαρκώς την ελληνική γλώσσα και δεν είχαν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή/και αναπηρία.

Οι εκπαιδευτικοί μοίρασαν στους μαθητές δίχως αναπηρία της τάξης ένα ενημερωτικό έντυπο προς τους γονείς σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας, την εθελοντική συμμετοχή των παιδιών τους, την τήρηση της ανωνυμίας, την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και τη χρήση τους μόνο για τους επιστημονικούς σκοπούς της έρευνας και τέλος, τη διαβεβαίωση της μη επαφής και επικοινωνίας της ερευνήτριας με τα παιδιά. Οι γονείς που επιθυμούσαν τα παιδιά τους να συμμετάσχουν στη διαδικασία έπρεπε να υπογράψουν το σχετικό έγγραφο και να το επιστρέψουν μέχρι συγκεκριμένη καταληκτική ημερομηνία οι μαθητές στο σχολείο.

Ύστερα από τη συγκέντρωση του εγγράφου συναίνεσης ακολούθησε η διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό στους μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας σε μία διδακτική ώρα. Το περιβάλλον ήταν οικείο στους μαθητές και ήσυχο, εφόσον επρόκειτο για την τάξη τους, ενώ η συμπλήρωση διαρκούσε 30 λεπτά. Προτού οι μαθητές ξεκινήσουν να συμπληρώνουν το

ερωτηματολόγιο, ο εκπαιδευτικός διευκρίνισε στα παιδιά ότι δεν επρόκειτο για τεστ, δε θα βαθμολογούνταν για τις απαντήσεις τους και πως κάθε απάντηση ήταν σωστή, αρκεί να εκφράζει τη δική τους προσωπική άποψη. Στη συνέχεια, τους διάβασε τον ορισμό της αναπηρίας προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις και παρερμηνείες από αυτά που ήξερε και είχε ακούσει το κάθε παιδί. Ο ορισμός αυτός δόθηκε ατομικά και σε κάθε παιδί μαζί με το ερωτηματολόγιο του και διατυπώθηκε ως εξής (Cameron, Rutland, Brown, & Douch, 2006): «Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι αναπηρίας. Μερικές φορές οι άνθρωποι μπορεί να έχουν σωματική αναπηρία, δηλαδή ένα μέρος του σώματός τους να μη λειτουργεί σωστά. Αυτό το μέρος μπορεί να είναι τα πόδια τους και είτε να μην μπορούν να περπατήσουν, άρα να είναι σε αναπηρικό αμαξίδιο, είτε να κουτσαίνουν και να χρησιμοποιούν μπαστούνι για να στηριχθούν. Υπάρχουν, βέβαια, και άνθρωποι που δεν μπορούν να δουν ή να ακούσουν. Ακόμη, μπορεί μερικοί άνθρωποι να έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να μάθουν κάποια πράγματα τόσο εύκολα και γρήγορα όσο οι υπόλοιποι άνθρωποι. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, μπορεί να λαμβάνουν επιπλέον βοήθεια από κάποιον άλλον. Κάποιες φορές αυτοί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο. Όλοι αυτοί οι άνθρωποι ίσως έχουν γεννηθεί με αυτή την αναπηρία, μπορεί, όμως, να την απέκτησαν και κατά τη διάρκεια της ζωής τους».

Ακολούθως, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβάσουν προσεκτικά τις προτάσεις και να απαντήσουν με ειλικρίνεια. Έπειτα από τη συμπλήρωση, τα ερωτηματολόγια τοποθετήθηκαν σε έναν ταχυδρομικό φάκελο, ο εκπαιδευτικός τον σφράγισε και τον παρέδωσε στην ερευνήτρια.

6.5. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences - Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες) version 23.0.

Προκειμένου να ελεγχθεί η συνοχή μεταξύ των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach' s alpha του Lee Cronbach' (1951), ο οποίος είναι ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας στις κοινωνικές επιστήμες. Ο δείκτης Cronbach' s alpha, που διαφορετικά ονομάζεται και δείκτης εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient), περιγράφει το εύρος που όλα τα στοιχεία μίας κλίμακας μετράνε την ίδια έννοια. Και ως αριθμός εκφράζεται από 0 έως 1, ενώ οι τιμές που μπορεί να πάρει ο δείκτης α και να είναι αποδεκτές κυμαίνονται από 0,70 έως 0,95 (Tavakol & Dennick, 2011).

Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εφόσον επρόκειτο για συνεχείς μεταβλητές, ώστε να διαπιστωθεί ή ύπαρξη σχέσης ή όχι μεταξύ τους. Μετά τον έλεγχο συσχέτισης με τον δείκτη Pearson, χρησιμοποιήθηκε γραμμική παλινδρόμηση (regression analysis) για την περιγραφή της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, στο δεύτερο και τρίτο ερευνητικό

ερώτημα. Στην περίπτωση που οι ομάδες ήταν περισσότερες από δύο εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (μονοπαραγοντικοί έλεγχοι) (One-Way Anova).

Για όλες τις περιπτώσεις ελέγχων ως επίπεδο σημαντικότητας p ορίστηκε η τιμή 0.05. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου οι οποίες αντιστοιχούν στο επίπεδο σημαντικότητας p ονομάζονται κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν την ύπαρξη διαφοράς ή όχι μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, το επίπεδο σημαντικότητας p μικρότερο των κρίσιμων τιμών προϋποθέτει ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών. Άρα, όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή τόσο πιο στατιστικά σημαντική διαφορά υποδεικνύεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1. Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα διαρθρωθεί βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν σε προηγούμενη υποενότητα.

7.1.1. Συσχέτιση ανάμεσα στην προσωπικότητα και την ενσυναίσθηση των μαθητών δίχως αναπηρία και στις στάσεις τους προς τους συνομηλίκους με αναπηρία

Σαν πρώτο ερευνητικό ερώτημα στην παρούσα έρευνα τέθηκε εάν η προσωπικότητα των μαθητών χωρίς αναπηρία συσχετίζεται με τις στάσεις τους απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία. Ερευνήθηκε η πιθανή συσχέτιση των παραγόντων (συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, συναισθηματική αστάθεια, εξωστρέφεια και δεκτικότητα στην εμπειρία) οι οποίοι συνθέτουν την προσωπικότητα βάσει του μοντέλου Big Five με τις στάσεις των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία.

Η συνεργατικότητα (παράγοντας της προσωπικότητας) παρουσιάζει σημαντική αρνητική ασθενή συσχέτιση με τις στάσεις των μαθητών δίχως αναπηρία ($r=-0,261$, $p=0,000<\alpha=0,05$), ομοίως ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με τις στάσεις είναι η εξωστρέφεια ($r=-0,300$, $p=0,000<\alpha=0,05$). Επιπλέον, η προσωπικότητα των μαθητών εμφανίζει σημαντική συσχέτιση με τις στάσεις τους προς τους συνομηλίκους με αναπηρία, συγκεκριμένα ($r=-0,244$, $p=0,000<\alpha=0,05$).

Αντιθέτως προκύπτει ότι οι υπόλοιποι παράγοντες της κλίμακας της προσωπικότητας δεν παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Συγκεκριμένα, βρέθηκε για την υποκλίμακα της ευσυνειδησίας ($r=-0,137$, $p=0,050>\alpha=0,05$), για την υποκλίμακα της συναισθηματικής αστάθειας ($r=0,052$, $p=0,459>\alpha=0,05$) και για την υποκλίμακα της δεκτικότητας στην εμπειρία ($r=-0,127$, $p=0,071>\alpha=0,05$).

Πίνακας 16

Συσχέτιση ανάμεσα στους παράγοντες της προσωπικότητας (συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, συναισθηματική αστάθεια, εξωστρέφεια, και δεκτικότητα στην εμπειρία) με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία.

<i>Correlations</i>		Στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία
Συνεργατικότητα	Pearson	-,261
	Correlation	
	Sig. (2-tailed)	,000
Ευσυνειδησία	Pearson	-,137
	Correlation	
	Sig. (2- tailed)	,050
Συναισθηματική αστάθεια	Pearson	,052
	Correlation	
	Sig. (2- tailed)	,459
Εξωστρέφεια	Pearson	-,300
	Correlation	
	Sig. (2- tailed)	,000
Δεκτικότητα στην εμπειρία	Pearson	-,127
	Correlation	
	Sig. (2- tailed)	,071
Προσωπικότητα	Pearson	-,244
	Correlation	
	Sig. (2- tailed)	,000

Το ίδιο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει, επίσης, το πώς συσχετίζεται η ενσυναίσθηση των μαθητών (και οι διαστάσεις της) με τις στάσεις τους απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία. Εντοπίζεται στατιστικά σημαντική ασθενής αρνητική συσχέτιση τόσο της ενσυναίσθησης όσο και της υποκλίμακάς της, γνωστική ενσυναίσθηση, με τις στάσεις των μαθητών. Ο δείκτης συσχέτισης (r) (correlation coefficient) για την αλληλεξάρτηση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών με τις στάσεις βρέθηκε ($r=-0,252$, $p=0,000<\alpha=0,05$) και ($r=-0,319$, $p=0,000<\alpha=0,05$), αντίστοιχα. Για την κλίμακα της συναισθηματικής ενσυναίσθησης δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην αναπηρία των συνομηλίκων τους ($r=0,115$, $p=0,101>\alpha=0,05$).

Πίνακας 17

Συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις της ενσυναίσθησης (γνωστική ενσυναίσθηση, συναισθηματική ενσυναίσθηση) με τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε συμμαθητές με αναπηρία.

Correlations

		Στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία
Γνωστική Ενσυναίσθηση	Pearson	-,319
	Correlation Sig. (2-tailed)	,000
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	Pearson	-,115
	Correlation Sig. (2- tailed)	,101
Ενσυναίσθηση	Pearson	-,252
	Correlation Sig. (2- tailed)	,000

Με τον παραπάνω τρόπο διαπιστώθηκε κατά πόσο οι τιμές που παίρνει μια μεταβλητή επηρεάζονται από τις τιμές που παίρνει μια άλλη μεταβλητή. Πρέπει να αναφερθεί ότι ο λόγος για τον οποίο οι συσχετίσεις που εντοπίστηκαν είναι αρνητικές οφείλεται στο γεγονός ότι οι δυο κλίμακες (προσωπικότητα και ενσυναίσθηση) οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη συσχέτιση με την κλίμακα των στάσεων απέναντι στην αναπηρία έχουν βαθμολογηθεί με αντίθετη κατεύθυνση. Όσο αυξάνεται η βαθμολογία στην κλίμακα των στάσεων τόσο αρνητική στάση έχει ένα άτομο για τους συνομηλίκους με αναπηρία. Αντίθετα όσο πιο υψηλή βαθμολογία σημειώνουν τα παιδιά στην κλίμακα της προσωπικότητας τόσο η προσωπικότητά τους έχει πιο θετικά χαρακτηριστικά και όσο πιο υψηλή βαθμολογία έχουν στην κλίμακα της ενσυναίσθησης εμφανίζουν ενσυναίσθηση σε υψηλότερο επίπεδο. Συγκεκριμένα, το 20 της κλίμακας των στάσεων αντιστοιχεί σε πολύ θετική στάση απέναντι στην αναπηρία ενώ το 80 σε πολύ χαμηλή. Επομένως, αν και υπάρχει αρνητική συσχέτιση όσον αφορά τις βαθμολογίες των δυο κλιμάκων με τις στάσεις (όσο αυξάνεται η βαθμολογία στη μια κλίμακα μειώνεται στην άλλη), αυτό σημαίνει ότι τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών επηρεάζουν θετικά τη στάση τους απέναντι στους συμμαθητές με αναπηρία. Ακόμη, όσο μεγαλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης σημειώνει ένα παιδί (υψηλό σκορ) τόσο αυξάνεται (χαμηλό σκορ) και η θετική στάση του προς την αναπηρία.

7.1.2. Πρόβλεψη της στάσης των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία από τους παράγοντες της προσωπικότητάς τους

Ο δείκτης συσχέτισης ο οποίος μελετήθηκε προηγουμένως είναι ένα στατιστικό κριτήριο που μας πληροφορεί μόνο για τη συµµεταβολή των δύο µεταβλητών που µελετώνται κάθε φορά και όχι για το είδος της σχέσης τους. Για τον σκοπό αυτό χρησιµοποιήθηκε πολλαπλή παλινδρόµηση. Έτσι, το δεύτερο ερευνητικό ερώτηµα το οποίο τέθηκε είναι αν η προσωπικότητα των µαθητών δίχως αναπηρία και οι παράγοντες που τη συνθέτουν µπορούν να προβλέψουν τη στάση τους (θετική ή αρνητική) απέναντι στους συµµαθητές µε αναπηρία. Από την ανάλυση της γραµµικής παλινδρόµησης (regression analysis) διαπιστώνεται ότι ο παράγοντας της εξωστρέφειας ($b=-0,465$, $t=-2,841$, $p=0,005$) αποτελεί έναν στατιστικά σηµαντικό παράγοντα µέσω του οποίου µπορούµε να εκτιμήσουµε τη στάση των µαθητών. Το ποσοστό εξήγησης των διακυµάνσεων του συγκεκριµένου µοντέλου βρίσκεται στο 10,7%. Από τον συντελεστή B ($b=-0,465$) της παλινδρόµησης µπορούµε να εξάγουµε το συµπέρασµα ότι λόγω του γεγονότος ότι είναι αρνητικός αριθµός οι µεταβολές των βαθµών της εξωστρέφειας και οι µεταβολές των βαθµών της στάσης των µαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συµµαθητές µε αναπηρία βρίσκονται σε αντίθετες κατευθύνσεις. Αυτό συµβαίνει γιατί µεγαλύτεροι βαθµοί στην κλίµακα των στάσεων δηλώνουν αρνητική στάση. Το γεγονός ότι ο συντελεστής B της εξωστρέφειας είναι µικρότερος της µονάδας, ($b=-0,465$) σηµαίνει ότι για µια δεδοµένη µεταβολή του βαθµού αυτού ο βαθµός των στάσεων θα µεταβληθεί κατά έναν µεγαλύτερο βαθµό. Αναλυτικότερα, για µια µεταβολή 1% του βαθµού της εξωστρέφειας αναµένεται να παρατηρηθεί µεταβολή της τάξης του 0,465% στην κλίµακα των στάσεων απέναντι στην αναπηρία. Εποµένως, συµπερασµατικά προκύπτει ότι η εξωστρέφεια επηρεάζει και µπορεί να προβλέψει τη στάση την οποία θα έχει κάποιος µαθητής απέναντι στην αναπηρία αν θα είναι δηλαδή θετική ή αρνητική σε ποσοστό 10,7%. Πρέπει να επισηµανθεί ότι όσο µεγαλύτερη είναι η τιµή του R Square τόσο πιο επιτυχηµένο είναι το µοντέλο στο να προβλέψει την εξαρτηµένη µεταβλητή.

Πίνακας 18

Συντελεστής προσδιορισµού γραµµικής παλινδρόµησης

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,326	,107	,084	7,081
Predictors: (Constant), Δεκτικότητα στην εμπειρία, Συναισθηµατική αστάθεια, Εξωστρέφεια, Ευσυνειδησία, Συνεργατικότητα				

Πίνακας 19

Γραμμική Παλινδρόμηση

Coefficients ^a					
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p-value
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	56,827	5,029		11,299	,000
Συνεργατικότητα	-,315	,206	-,154	-1,531	,127
Ευσυνειδησία	,026	,178	,014	,145	,885
Συναισθηματική αστάθεια	,017	,114	,011	,151	,880
Εξωστρέφεια	-,465	,164	-,229	-2,841	,005
Δεκτικότητα στην εμπειρία	,011	,147	,007	,077	,939

7.1.3. Πρόβλεψη της στάσης των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία από τις διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Επειδή προέκυψε συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών στάσεις και ενσυναίσθηση, τέθηκε σαν ερευνητικό ερώτημα εάν οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης μπορούν να προβλέψουν τις στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε, όπως προηγουμένως, ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (regression analysis) για να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης. Από την ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η γνωστική συνιστώσα της ενσυναίσθησης ($b=-0,366$, $t=-4,519$, $p=0,000$) αποτελεί έναν στατιστικά σημαντικό παράγοντα μέσω του οποίου μπορούμε να εκτιμήσουμε τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην αναπηρία. Ο συντελεστής προσδιορισμού R^2 είναι ίσος με 0,104, δηλαδή το ποσοστό εξήγησης των διακυμάνσεων του συγκεκριμένου μοντέλου βρίσκεται στο 10,4%. Επομένως, το 10,4% της διασποράς των στάσεων μπορεί να ερμηνευτεί από την επίδραση της γνωστικής ενσυναίσθησης. Από τον συντελεστή B ($b=-0,366$) της παλινδρόμησης μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι λόγω του γεγονότος ότι είναι αρνητικός αριθμός οι μεταβολές των βαθμών στην κλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης και οι μεταβολές των βαθμών στην κλίμακα των στάσεων βρίσκονται σε αντίθετες κατευθύνσεις. Από την αρνητική τιμή του συντελεστή B ($b=-0,366$) προκύπτει ότι για μια μεταβολή 1% στη βαθμολογία της γνωστικής ενσυναίσθησης αναμένεται να παρατηρηθεί μεταβολή της τάξης του 0,366% για τις στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία προς την αντίθετη κατεύθυνση. Δηλαδή μια αύξηση στην βαθμολογία της γνωστικής ενσυναίσθησης ενός μαθητή θα μείωνε τη βαθμολογία

στις στάσεις κατά τον παραπάνω παράγοντα. Επομένως, συμπερασματικά προκύπτει ότι η γνωστική ενσυναίσθηση ενός μαθητή επηρεάζει και μπορεί να προβλέψει τη στάση του απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία σε ποσοστό 10,4%. Πρέπει να επισημανθεί και σε αυτή την περίπτωση ότι όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του R Square τόσο πιο αξιόπιστο είναι το μοντέλο στο να προβλέψει την εξαρτημένη μεταβλητή.

Πίνακας 20

Συντελεστής προσδιορισμού γραμμικής παλινδρόμησης

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,323	,104	,095	7,037
Predictors: (Constant), Συναισθηματική - Ενσυναίσθηση, Γνωστική - Ενσυναίσθηση				

Πίνακας 21

Γραμμική Παλινδρόμηση

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p-value
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	50,748	2,999		16,920	,000
	Γνωστική - Ενσυναίσθηση	-,366	,081	-,349	-4,519	,000
	Συναισθηματική - Ενσυναίσθηση	,065	,084	,060	,776	,439

7.1.4. Διαφορές στις στάσεις των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους

Στη διαμόρφωση των στάσεων των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία μπορεί να συμβάλλουν ορισμένα χαρακτηριστικά τους. Για τον λόγο αυτό ως τέταρτο ερευνητικό ερώτημα τέθηκε το ποιες είναι οι διαφορές στις στάσεις των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία και στα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας λήφθηκαν υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα οποία συμπλήρωσαν οι ίδιοι οι μαθητές καθώς και το εργαλείο των στάσεων απέναντι στην αναπηρία. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η επίδραση των χαρακτηριστικών του δείγματος στη μεταβλητή

στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία. Τα ατομικά στοιχεία των παιδιών τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα πάρθηκαν από το ερωτηματολόγιο που αφορούσε στα δημογραφικά στοιχεία. Πραγματοποιήθηκαν όλοι οι στατιστικοί έλεγχοι με τη χρήση του One-way Anova των παραγόντων: φύλο, τάξη, τόπος διαμονής, αδέρφια, συγγενής με αναπηρία, επαφή με αναπηρία, παιδιά με αναπηρία στο σχολείο, ενημέρωση για την αναπηρία από τους γονείς, ανάγνωση ιστοριών για την αναπηρία, επάγγελμα μητέρας και επάγγελμα πατέρα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται αποτελέσματα τα οποία αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικά και μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα τα οποία αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (βλ. Παράρτημα II).

Συμπεραίνουμε ότι βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά το επάγγελμα του πατέρα των μαθητών και των στάσεων αυτών των μαθητών για την αναπηρία. Από τους μέσους όρους διαπιστώνεται ότι οι μαθητές οι οποίοι επιλέγουν ως επάγγελμα του πατέρα την επιλογή «άλλο» σημειώνουν μικρότερο μέσο όρο στη βαθμολογία των στάσεων $M.O. (άλλο)=36,82$ συγκριτικά με τους μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται ως ελεύθερος επαγγελματίας, $M.O. (ελεύθερος επ.)=37,26$, ενώ $M.O. (συνταξιούχος)=37,60$, $M.O. (ιδιωτικός υπ.)=39,62$, $M.O. (άνεργος)=40,00$ και $M.O. (δημόσιος υπ.)=41,22$. Κάνοντας επιπλέον έλεγχο Ανάλυσης Διασποράς με έναν παράγοντα (One-Way ANOVA), εφόσον το επάγγελμα του πατέρα ως ανεξάρτητη μεταβλητή έχει περισσότερες από δύο κατηγορίες, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,040 < \alpha=0,05$). Άρα, υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη. Αυτή η διαπίστωση δεν είναι αρκετή, καθώς συγκρίνονται περισσότερες από δύο ομάδες, και κατά συνέπεια, δε γνωρίζουμε πού ακριβώς βρίσκονται οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Όπως προαναφέρθηκε, έγινε σύγκριση σε περισσότερες από δυο κατηγορίες της μεταβλητής «επάγγελμα πατέρα», επομένως μια στατιστικά σημαντική τιμή F της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA, δε μας δίνει κάποια πληροφορία για το πού εστιάζεται η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (επάγγελμα πατέρα). Η πληροφορία η οποία δίνεται είναι ότι υπάρχει επίδραση. Συγκεκριμένα, αυτό που φαίνεται από την ανάλυση διακύμανσης είναι ότι τουλάχιστον ένας μέσος όρος διαφέρει στατιστικά σημαντικά από τουλάχιστον έναν άλλο μέσο όρο. Δε γνωρίζουμε ποιο από τα επαγγέλματα των πατέρων των μαθητών είναι υπεύθυνο για τις διαφορές στη βαθμολογία των στάσεων, και για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε να προχωρήσουμε σε επιμέρους συγκρίσεις ανάμεσα στις διαφορετικές κατηγορίες. Αυτό έγινε με κατά ζεύγη συγκρίσεις (post hoc), δηλαδή με μία διαδικασία που διερευνάται η ύπαρξη πιθανών διαφορών σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς ζευγών ομάδων.

Έγινε χρήση της μεθόδου Bonferroni, κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν 6 συνολικά τέτοιες συγκρίσεις και αναπροσαρμόστηκε η τιμή p-value κάθε ελέγχου. Μπορούμε να δούμε αναλυτικά τις διαφορές στις μέσες τιμές σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς ανά δύο των κατηγοριών της ανεξάρτητης μεταβλητής. Από τον παρακάτω πίνακα των πολλαπλών συγκρίσεων, σχετικά με την κλίμακα των στάσεων

παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες δημόσιος υπάλληλος και ελεύθερος επαγγελματίας ($p=0,037 < \alpha=0,05$). Αναλυτικότερα, οι μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται ως ελεύθερος επαγγελματίας έχουν θετικότερη στάση απέναντι στους συνομηλίκους που έχουν κάποια αναπηρία από ότι οι μαθητές των οποίων ο πατέρας εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος $M.O(I-J)=-,955$. Το αρνητικό πρόσημο, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, οφείλεται στο ότι η κλίμακα των στάσεων βαθμολογεί τις θετικότερες στάσεις με το χαμηλότερο σκορ.

Πίνακας 22

Σύγκριση μεταξύ του επαγγέλματος του πατέρα των μαθητών και της κλίμακας των στάσεων. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Επάγγελμα πατέρα		N	M.O.	T.A.	$F_{(5,198)}$	P-value
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Δημόσιος υπάλληλος	55	41,22	6,417	2,374	,040
	Ιδιωτικός υπάλληλος	42	39,62	8,364		
	Ελεύθερος επαγγελματίας	76	37,26	7,551		
	Συνταξιούχος	5	37,60	5,030		
	Άνεργος	4	40,00	8,246		
	Άλλο	22	36,82	6,208		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		

Πίνακας 23

Πολλαπλές συγκρίσεις της κλίμακας των στάσεων ως προς το επάγγελμα του πατέρα των μαθητών

Multiple Comparisons					
Test Bonferroni					
	(I) Επάγγελμα πατέρα	(J) Επάγγελμα Πατέρα	M.O (I-J)	T.Σ	p-value
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Δημόσιος υπάλληλος	Ιδιωτικός υπάλληλος	1,599	1,491	1,000
		Ελεύθερος επαγγελματίας	3,955	1,288	,037
		Συνταξιούχος	3,618	3,399	1,000
		Άνεργος	1,218	3,768	1,000
		Άλλο	4,400	1,835	,262
	Ιδιωτικός υπάλληλος	Δημόσιος υπάλληλος	-1,599	1,491	1,000
		Ελεύθερος επαγγελματίας	2,356	1,399	1,000
		Συνταξιούχος	2,019	3,442	1,000
		Άνεργος	-,381	3,807	1,000
		Άλλο	2,801	1,915	1,000

Ελεύθερος επαγγελματίας	Δημόσιος υπάλληλος	-3,955	1,288	,037
	Ιδιωτικός υπάλληλος	-2,356	1,399	1,000
	Συνταξιούχος	-,337	3,359	1,000
	Ανεργος	-2,737	3,733	1,000
	Άλλο	,445	1,762	1,000
Συνταξιούχος	Δημόσιος υπάλληλος	-3,618	3,399	1,000
	Ιδιωτικός υπάλληλος	-2,019	3,442	1,000
	Ελεύθερος επαγγελματίας	,337	3,359	1,000
	Ανεργος	-2,400	4,881	1,000
	Άλλο	,782	3,605	1,000
Ανεργος	Δημόσιος υπάλληλος	-1,218	3,768	1,000
	Ιδιωτικός υπάλληλος	,381	3,807	1,000
	Ελεύθερος επαγγελματίας	2,737	3,733	1,000
	Συνταξιούχος	2,400	4,881	1,000
	Άλλο	3,182	3,955	1,000
Άλλο	Δημόσιος υπάλληλος	-4,400	1,835	,262
	Ιδιωτικός υπάλληλος	-2,801	1,915	1,000
	Ελεύθερος επαγγελματίας	-,445	1,762	1,000
	Συνταξιούχος	-,782	3,605	1,000
	Ανεργος	-3,182	3,955	1,000

Από τις διαφορές στις κλίμακες των στάσεων και του φύλου των μαθητών, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=0,770>\alpha=0,05$). Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και ο έλεγχος για τις διαφορές μεταξύ των στάσεων απέναντι στους συνομήλικους με αναπηρία και της επαφής των μαθητών με άτομα με αναπηρία ($p=0,147>\alpha=0,05$).

Πίνακας 24

Σύγκριση μεταξύ του φύλου των μαθητών και της στάσης απέναντι στους συνομήλικους με αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Φύλο		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Αγόρι	102	38,98	8,156	,086	,770
	Κορίτσι	102	38,68	6,592		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		

Πίνακας 25

Σύγκριση μεταξύ της επαφής των μαθητών με άτομα με αναπηρία και της στάσης απέναντι στους συνομήλικους με αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Επαφή με αναπηρία		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Ναι	132	38,27	6,577	2,122	,147
	Όχι	72	39,85	8,664		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		

7.1.5. Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών στην κλίμακα της προσωπικότητας και της ενσυναίσθησης

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση των ατομικών στοιχείων του δείγματος τόσο στην κλίμακα της προσωπικότητας όσο και των παραγόντων της, εφαρμόστηκε Ανάλυση Διασποράς με έναν παράγοντα (One-Way). Αναλυτικά, με βάση το φύλο δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτής της μεταβλητής και των παραγόντων, συναισθηματική αστάθεια και δεκτικότητα στην εμπειρία καθώς οι p-τιμές τους είναι $0,213 > 0,05$ και $0,390 > 0,05$ αντίστοιχα.

Αντιθέτως, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της συνεργατικότητας ($p=0,000 < \alpha=0,05$), εντοπίζονται μεγαλύτερες τιμές στην κλίμακα της συνεργατικότητας στα κορίτσια $M.O.=26,57$ συγκριτικά με τα αγόρια $M.O.=24,05$, δηλαδή τα κορίτσια φαίνονται να είναι πιο συνεργατικά από τα αγόρια. Όπως προκύπτει από την ανάλυση, εντοπίζεται διαφορά στην ευσυνειδησία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,001 < \alpha=0,05$). Από την σύγκριση των μέσων όρων προκύπτει ότι τα κορίτσια $M.O.=26,60$ είναι πιο ευσυνείδητα από τα αγόρια $M.O.=24,75$. Επίσης, στην κλίμακα της εξωστρέφειας το σκορ που σημείωσαν τα κορίτσια είναι υψηλότερο από το σκορ των αγοριών με το αποτέλεσμα αυτό να είναι στατιστικά σημαντικό ($p=0,003 < \alpha=0,05$). Ομοίως, στατιστική διαφορά υπάρχει μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη γενική κλίμακα της προσωπικότητας ($p=0,001 < \alpha=0,05$). Και σε αυτή την περίπτωση τα κορίτσια συγκεντρώνουν τα περισσότερα θετικά στοιχεία στην προσωπικότητά τους. Επομένως, σε τρεις από τις πέντε κλίμακες της προσωπικότητας (συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, εξωστρέφεια) τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερο σκορ από τα αγόρια, καθώς και στην κλίμακα της προσωπικότητας.

Πίνακας 26

Σύγκριση μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας της προσωπικότητας και του φύλου των μαθητών. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Φύλο		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Συνεργατικότητα	Αγόρι	102	24,05	3,572	28,096	,000
	Κορίτσι	102	26,57	3,207		
	Σύνολο	204	25,31	3,614		
Ευσυνειδησία	Αγόρι	102	24,75	4,058	11,963	,001
	Κορίτσι	102	26,60	3,536		
	Σύνολο	204	25,68	3,907		
Συναισθηματική αστάθεια	Αγόρι	102	15,18	4,515	1,559	,213
	Κορίτσι	102	14,33	5,111		
	Σύνολο	204	14,75	4,829		
Εξωστρέφεια	Αγόρι	102	23,33	3,476	9,037	,003
	Κορίτσι	102	24,83	3,648		
	Σύνολο	204	24,08	3,633		
Δεκτικότητα στην εμπειρία	Αγόρι	102	23,36	4,293	1,041	,309
	Κορίτσι	102	23,98	4,351		
	Σύνολο	204	23,67	4,323		
Προσωπικότητα	Αγόρι	102	110,68	11,538	12,487	,001
	Κορίτσι	102	116,31	11,245		
	Σύνολο	204	113,50	11,711		

Στη συνέχεια, εξετάζεται αν η τάξη φοίτησης των μαθητών επηρεάζει τους παράγοντες της προσωπικότητας. Από τους μέσους όρους της δεκτικότητας στην εμπειρία $M.O.E'=24,28$ και $M.O.ΣΤ'=23,06$ για κάθε τάξη στη οποία φοιτούν οι μαθητές, φαίνεται ότι μαθητές της Ε' δημοτικού είναι πιο δεκτικοί στην εμπειρία συγκριτικά με τους μαθητές της Στ' δημοτικού, με το αποτέλεσμα αυτό να είναι στατιστικά σημαντικό ($p=0,043 < \alpha=0,05$). Σχετικά με τους υπόλοιπους παράγοντες της προσωπικότητας κανένας δεν παρουσίασε στατιστική διαφορά με την τάξη φοιτητής των μαθητών. Για τη συνεργατικότητα ($p=0,475 > \alpha=0,05$), για την ευσυνειδησία ($p=0,185 > \alpha=0,05$), για τη συναισθηματική αστάθεια ($p=0,140 > \alpha=0,05$), για την εξωστρέφεια ($p=0,086 > \alpha=0,05$) και για την κλίμακα της προσωπικότητας ($p=0,183 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 27

Σύγκριση μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας της προσωπικότητας και της τάξης των μαθητών. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Τάξη φοίτησης		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Συνεργατικότητα	Ε΄	102	25,49	3,825	,513	,475
	ΣΤ΄	102	25,13	3,400		
	Σύνολο	204	25,31	3,614		
Ευσυνειδησία	Ε΄	102	26,04	3,794	1,765	,185
	ΣΤ΄	102	25,31	4,002		
	Σύνολο	204	25,68	3,907		
Συναισθηματική αστάθεια	Ε΄	102	14,25	5,135	2,200	,140
	ΣΤ΄	102	15,25	4,471		
	Σύνολο	204	14,75	4,829		
Εξωστρέφεια	Ε΄	102	24,52	3,478	2,970	,086
	ΣΤ΄	102	23,65	3,749		
	Σύνολο	204	24,08	3,633		
Δεκτικότητα στην εμπειρία	Ε΄	102	24,28	4,053	4,163	,043
	ΣΤ΄	102	23,06	4,514		
	Σύνολο	204	23,67	4,323		
Προσωπικότητα	Ε΄	102	114,59	10,998	1,784	,183
	ΣΤ΄	102	112,40	12,339		
	Σύνολο	204	113,50	11,711		

Από τον έλεγχο Anova παρατηρείται ότι μόνο η ευσυνειδησία παρουσιάζει στατιστικώς σημαντική διαφορά με το αν οι μαθητές έχουν κατοικίδιο ή όχι ($p=0,020 < \alpha=0,05$). Συγκριμένα, βρέθηκε από την σύγκριση των μέσων όρων ότι οι μαθητές που δεν έχουν κατοικίδιο $M.O.=26,36$ σημειώνουν μεγαλύτερο σκορ από τους μαθητές οι οποίοι έχουν κατοικίδιο $M.O.=25,08$. Επομένως μαθητές οι οποίοι δεν έχουν κατοικίδιο φαίνεται να είναι πιο ευσυνείδητοι από αυτούς που έχουν. Κανένας από τους άλλους παράγοντες της προσωπικότητας δεν παρουσίασε στατιστική διαφορά στην ύπαρξη κατοικίδιου. Για τη συνεργατικότητα ($p=0,380 > \alpha=0,05$), για τη συναισθηματική αστάθεια ($p=0,810 > \alpha=0,05$), για την εξωστρέφεια ($p=0,357 > \alpha=0,05$), για τη δεκτικότητα στην εμπειρία ($p=0,328 > \alpha=0,05$), και για την κλίμακα της προσωπικότητας ($p=0,223 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 28

Σύγκριση μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας της προσωπικότητας και του αν οι μαθητές έχουν κατοικίδιο. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Κατοικίδιο		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Συνεργατικότητα	Ναι	109	25,10	3,918	,774	,380
	Όχι	95	25,55	3,235		
	Σύνολο	204	25,31	3,614		
Ευσυνειδησία	Ναι	109	25,08	4,197	5,529	,020
	Όχι	95	26,36	3,442		
	Σύνολο	204	25,68	3,907		
Συναισθηματική αστάθεια	Ναι	109	14,68	5,005	,058	,810
	Όχι	95	14,84	4,643		
	Σύνολο	204	14,75	4,829		
Εξωστρέφεια	Ναι	109	24,30	3,836	,853	,357
	Όχι	95	23,83	3,389		
	Σύνολο	204	24,08	3,633		
Δεκτικότητα στην εμπειρία	Ναι	109	23,39	4,611	,962	,328
	Όχι	95	23,99	3,967		
	Σύνολο	204	23,67	4,323		
Προσωπικότητα	Ναι	109	112,56	13,016	1,497	,223
	Όχι	95	114,57	9,967		
	Σύνολο	204	113,50	11,711		

Διαφορές προέκυψαν, επίσης, στην κλίμακα της προσωπικότητας και των παραγόντων της και της ενημέρωσης που έχουν τα παιδιά για την αναπηρία. Αναλυτικότερα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συνεργατικότητας και της ενημέρωσης ($p=0,007 < \alpha=0,05$). Η σύγκριση των μέσων όρων $M.O._{Ναι}=25,68$ και $M.O._{όχι}=24,04$ δείχνει ότι πιο συνεργατικοί είναι οι μαθητές των οποίων οι γονείς τους έχουν ενημερώσει για κάποια θέματα σχετικά με την αναπηρία. Αναφορικά με την ευσυνειδησία παρουσιάστηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,010 < \alpha=0,05$) και βρέθηκε ότι πιο ευσυνείδητοι δηλώνουν οι μαθητές οι οποίοι είναι ενημερωμένοι σχετικά με την αναπηρία $M.O._{Ναι}=26,06$ συγκριτικά με αυτούς που δεν είναι, $M.O._{όχι}=24,37$. Φαίνεται, ακόμα, ότι για την εξωστρέφεια ισχύει $M.O._{Ναι}=24,35$, $M.O._{όχι}=21,35$ και ($p=0,014 < \alpha=0,05$). Αυτό σημαίνει ότι μαθητές που ενημερώνονται από τους γονείς τους για την αναπηρία είναι πιο εξωστρεφείς. Επίσης, οι μαθητές οι οποίοι έχουν κάποια ενημέρωση σε ζητήματα σχετικά με την αναπηρία είναι πιο δεκτικοί στην εμπειρία. Το συμπέρασμα αυτό φαίνεται και από τον $M.O._{Ναι}=24,42$, $M.O._{όχι}=22,93$ και ($p=0,000 < \alpha=0,05$). Τέλος παρατηρήθηκε ότι μαθητές οι οποίοι ενημερώνονται για ζητήματα που αφορούν την αναπηρία έχουν περισσότερο θετικά στοιχεία στην προσωπικότητα τους $M.O._{Ναι}=115,28$, $M.O._{όχι}=107,35$ και ($p=0,000 < \alpha=0,05$). Για την υποκλίμακα της

συναισθηματικής αστάθειας δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p=0,870 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 29

Σύγκριση μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας της προσωπικότητας και της ενημέρωσης των μαθητών σχετικά με την αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Ενημέρωση για την αναπηρία		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Συνεργατικότητα	Ναι	158	25,68	3,118	7,514	,007
	Όχι	46	24,04	4,784		
	Σύνολο	204	25,31	3,614		
Ευσυνειδησία	Ναι	158	26,06	3,333	6,837	,010
	Όχι	46	24,37	5,276		
	Σύνολο	204	25,68	3,907		
Συναισθηματική αστάθεια	Ναι	158	14,78	5,024	,027	,870
	Όχι	46	14,65	4,138		
	Σύνολο	204	14,75	4,829		
Εξωστρέφεια	Ναι	158	24,35	3,645	6,084	,014
	Όχι	46	21,35	5,551		
	Σύνολο	204	23,67	4,323		
Δεκτικότητα στην εμπειρία	Ναι	158	24,42	3,405	18,657	,000
	Όχι	46	22,93	4,165		
	Σύνολο	204	24,08	3,633		
Προσωπικότητα	Ναι	158	115,28	9,514	17,713	,000
	Όχι	46	107,35	15,906		
	Σύνολο	204	113,50	11,711		

Από την ανάλυση των δεδομένων συμπεραίνουμε ότι στατιστικώς σημαντική διαφορά παρουσιάζεται μεταξύ της εξωστρέφειας και της ανάγνωσης ιστοριών. Από τους μέσους όρους του δείγματος $M.O._{Ναι}=24,62$, και $M.O._{όχι}=23,48$ προκύπτει ότι μαθητές οι οποίοι έχουν διαβάσει ιστορίες για την αναπηρία είναι πιο εξωστρεφείς από αυτούς οι οποίοι δεν έχουν διαβάσει ιστορίες για την αναπηρία ($p=0,025 < \alpha=0,05$). Οι άλλοι παράγοντες της προσωπικότητας δεν παρουσίασαν στατιστική διαφορά στην ανάγνωση ιστοριών για την αναπηρία. Για τη συνεργατικότητα ($p=0,302 > \alpha=0,05$), για την ευσυνειδησία ($p=0,473 > \alpha=0,05$), για τη συναισθηματική αστάθεια ($p=0,393 > \alpha=0,05$), για τη δεκτικότητα στην εμπειρία ($p=0,909 > \alpha=0,05$) και για την κλίμακα της προσωπικότητας ($p=0,279 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 30

Σύγκριση μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας της προσωπικότητας και της ανάγνωσης ιστοριών σχετικές με την αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Ανάγνωση ιστοριών για την αναπηρία		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Συνεργατικότητα	Ναι	108	25,56	3,569	1,070	,302
	Όχι	96	25,03	3,663		
	Σύνολο	204	25,31	3,614		
Ευσυνειδησία	Ναι	108	25,49	3,875	,517	,473
	Όχι	96	25,89	3,952		
	Σύνολο	204	25,68	3,907		
Συναισθηματική αστάθεια	Ναι	108	15,03	5,111	,732	,393
	Όχι	96	14,45	4,498		
	Σύνολο	204	14,75	4,829		
Εξωστρέφεια	Ναι	108	24,62	3,453	5,116	,025
	Όχι	96	23,48	3,753		
	Σύνολο	204	24,08	3,633		
Δεκτικότητα στην εμπειρία	Ναι	108	23,64	4,631	,013	,909
	Όχι	96	23,71	3,971		
	Σύνολο	204	23,67	4,323		
Προσωπικότητα	Ναι	108	114,33	11,497	1,177	,279
	Όχι	96	112,55	11,936		
	Σύνολο	204	113,50	11,711		

Εξετάζεται στη συνέχεια αναφορικά με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αν υπάρχουν διαφορές στις διαστάσεις της ενσυναίσθησης και στο φύλο. Για να εξεταστεί η διαφορά των μέσων όρων του βαθμού ενσυναίσθησης ανάμεσα σε κορίτσια και αγόρια χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό τεστ ANOVA. Αναφορικά με την υποκλίμακα της συναισθηματικής ενσυναίσθησης οι μεσοί όροι των βαθμών είναι $M.O.=31,08$, και $M.O.=35,21$ για αγόρια και κορίτσια αντίστοιχα. Από τον ίδιο πίνακα προκύπτει ότι ($p=0,000<\alpha=0,05$), επομένως, τα κορίτσια έχουν υψηλότερη συναισθηματική ενσυναίσθηση με το αποτέλεσμα αυτό να είναι στατιστικά σημαντικό. Επίσης, η ενσυναίσθηση των κοριτσιών είναι υψηλότερη από αυτή των αγοριών ($p=0,001<\alpha=0,05$), με μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών $M.O.=68,75$, και $M.O.=74,41$, αντίστοιχα. Η δεύτερη συνιστώσα της ενσυναίσθησης, γνωστική ενσυναίσθηση, δεν παρουσιάζει στατιστικώς καμιά διαφορά στα δυο φύλα ($p=0,119>\alpha=0,05$).

Πίνακας 31

Σύγκριση μεταξύ των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και του φύλου των μαθητών.
Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Φύλο		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	Αγόρι	102	31,08	6,442	20,623	,000
	Κορίτσι	102	35,21	6,539		
	Σύνολο	204	33,14	6,797		
Γνωστική Ενσυναίσθηση	Αγόρι	102	37,67	6,934	2,453	,119
	Κορίτσι	102	39,21	7,102		
	Σύνολο	204	38,44	7,044		
Ενσυναίσθηση	Αγόρι	102	68,75	11,569	12,001	,001
	Κορίτσι	102	74,41	11,794		
	Σύνολο	204	71,58	11,994		

Ακόμη, παρατηρούμε στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ δυο συνιστωσών της ενσυναίσθησης και του αν υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο των μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, για την συναισθηματική ενσυναίσθηση ($p=0,005<\alpha=0,05$), παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους για τους μαθητές στα σχολεία των οποίων υπάρχουν μαθητές με αναπηρία $M.O.=34,10$, και στους μαθητές στα σχολεία των οποίων δεν υπάρχουν μαθητές με αναπηρία $M.O.=31,28$. Επίσης, βρέθηκε ότι μαθητές οι οποίοι έχουν στα σχολεία τους παιδιά με αναπηρία $M.O.=73,13$ έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση ($p=0,009<\alpha=0,05$), από τους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν μαθητές με αναπηρία στα σχολεία τους $M.O.=68,54$. Η συνιστώσα γνωστική ενσυναίσθηση, δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p=0,088>\alpha=0,05$).

Πίνακας 32

Σύγκριση μεταξύ των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και του αν υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Παιδιά με αναπηρία στο σχολείο		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	Ναι	135	34,10	6,731	8,141	,005
	Όχι	69	31,28	6,580		
	Σύνολο	204	33,14	6,797		
Γνωστική Ενσυναίσθηση	Ναι	135	39,04	6,664	2,931	,088
	Όχι	69	37,26	7,648		
	Σύνολο	204	38,44	7,044		
Ενσυναίσθηση	Ναι	135	73,13	11,333	6,903	,009
	Όχι	69	68,54	12,736		
	Σύνολο	204	71,58	11,994		

Στη συνέχεια ερευνάται η επίδραση που έχει η ενημέρωση για θέματα αναπηρίας από τους γονείς των μαθητών στις διαστάσεις της ενσυναίσθησης. Όπως προκύπτει, οι μαθητές οι οποίοι είναι ενημερωμένοι για την αναπηρία σημειώνουν περισσότερους βαθμούς στη γνωστική ενσυναίσθηση $M.O.=39,25$ από εκείνους τους μαθητές οι οποίοι δεν έχουν ενημερωθεί για ζητήματα αναπηρίας $M.O.=35,63$. Το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό ($p=0,002 > \alpha=0,05$). Το ίδιο ισχύει και την κλίμακα της ενσυναίσθησης. $M.O.=72,71$ για μαθητές που έχουν κάποια ενημέρωση από τους γονείς τους στην αναπηρία και $M.O.=67,70$ για μαθητές οι οποίοι δεν έχουν ενημερωθεί για ζητήματα αναπηρίας με ($p=0,012 > \alpha=0,05$).

Πίνακας 33

Σύγκριση μεταξύ των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και της ενημέρωσης που έχουν τα παιδιά για την αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Ενημέρωση για την αναπηρία		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	Ναι	158	33,46	6,672	1,495	,223
	Όχι	46	32,07	7,181		
	Σύνολο	204	33,14	6,797		
Γνωστική Ενσυναίσθηση	Ναι	158	39,25	6,699	9,834	,002
	Όχι	46	35,63	7,541		
	Σύνολο	204	38,44	7,044		
Ενσυναίσθηση	Ναι	158	72,71	11,456	6,389	,012
	Όχι	46	67,70	13,084		
	Σύνολο	204	71,58	11,994		

Ακολούθως παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάγνωση ιστοριών σχετικές με την αναπηρία από τους μαθητές. Από αυτά προκύπτει ότι ο μέσος όρος βαθμολογίας στην κλίμακα της συναισθηματικής ενσυναίσθησης των μαθητών οι οποίοι έχουν διαβάσει για την αναπηρία ($N=108$) είναι 34,17 και όσων δεν έχουν διαβάσει για την αναπηρία ($N=69$) είναι 31,99. Για την κλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης μαθητές οι οποίοι έχουν διαβάσει για την αναπηρία σημειώνουν σκορ 40,24 και όσοι δεν έχουν διαβάσει για την αναπηρία 36,41, ενώ για την κλίμακα της ενσυναίσθησης το σκορ των μαθητών οι οποίοι έχουν διαβάσει για την αναπηρία είναι 74,41 και όσων δεν έχουν διαβάσει για την αναπηρία 68,40. Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία με πριν, πραγματοποιώντας έλεγχο ANOVA, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει στατιστική συσχέτιση, βλέπουμε ότι εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ($F_{(1,202)}=5,325$, $p=0,022 < \alpha=0,05$) για την κλίμακα της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, για την κλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης ($F_{(1,202)}=16,188$, $p=0,000 < \alpha=0,05$) για την κλίμακα της ενσυναίσθησης ($F_{(1,202)}=13,557$, $p=0,000 < \alpha=0,05$). Επομένως, σύμφωνα με το ανωτέρω αποτέλεσμα, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές οι οποίοι έχουν διαβάσει κάποια

ιστορία η οποία να αναφέρεται στην αναπηρία έχουν περισσότερη γνωστική και συναισθηματική ενσυναίσθηση συγκριτικά με όσους μαθητές δε διαβάζουν αυτού του είδους τις ιστορίες, με το αποτέλεσμα αυτό να είναι στατιστικά σημαντικό.

Πίνακας 34

Σύγκριση μεταξύ των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και της ανάγνωσης ιστοριών για την αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Ανάγνωση ιστοριών για την αναπηρία		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Συναισθηματική Ενσυναίσθηση	Ναι	108	34,17	6,552	5,325	,022
	Όχι	96	31,99	6,917		
	Σύνολο	204	33,14	6,797		
Γνωστική Ενσυναίσθηση	Ναι	108	40,24	6,449	16,188	,000
	Όχι	96	36,41	7,164		
	Σύνολο	204	38,44	7,044		
Ενσυναίσθηση	Ναι	108	74,41	10,891	13,557	,000
	Όχι	96	68,40	12,429		
	Σύνολο	204	71,58	11,994		

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση των συμπερασμάτων στα οποία καταλήγει η παρούσα έρευνα, καθώς και η συσχέτιση ή μη των ευρημάτων με άλλων αντίστοιχων ερευνών. Ακόμη, γίνεται αναφορά στους βασικούς περιορισμούς της έρευνας και παρατίθενται προτάσεις για μελλοντική έρευνα στα πεδία μελέτης που καλύπτει η παρούσα.

7.2. Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται πρωτίστως και σχολιάζονται κάποια από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών Ε' και Στ' τάξης δημοτικού σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα. Έπονται τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση και γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των πιθανών αιτιών που τα διαμόρφωσαν με αυτόν τον τρόπο. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αυτής ήταν να εξετάσει εάν και κατά πόσο η προσωπικότητα (και οι πέντε παράγοντές της: συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, εξωστρέφεια, δεκτικότητα στην εμπειρία, συναισθηματική αστάθεια) και η ενσυναίσθηση (και οι δύο διαστάσεις της: γνωστική και συναισθηματική) επηρεάζουν τη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Επιπλέον, με γνώμονα αυτό διερευνήθηκε αν υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες και διαστάσεις που μπορούν να προβλέψουν τη στάση αυτή. Τέλος, σχεδιάστηκε ένα ερευνητικό ερώτημα με στόχο τη διερεύνηση του κατά πόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος επηρεάζουν τη στάση προς τους συνομηλίκους με αναπηρία και δεύτερον πώς αυτά τα ατομικά χαρακτηριστικά επιδρούν στην κλίμακα της προσωπικότητας και της ενσυναίσθησης.

Ξεκινώντας από τα στοιχεία των συμμετεχόντων χρήσιμο θα ήταν να αναφερθεί ότι οι 204 μαθητές που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια χωρίζονταν ισάριθμα σε 102 μαθητές ανά τάξη (Ε' και Στ' τάξη) και σε 102 μαθητές αντίστοιχα για το κάθε φύλο. Σημαντική διαφοροποίηση σημειώθηκε αναφορικά με τον τόπο διαμονής των μαθητών αφού το μεγαλύτερο ποσοστό διέμενε σε πόλη (85,8%) και το υπόλοιπο 14,2% σε χωριό του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Αυτό, βέβαια, το αποτέλεσμα ήταν λογικό εφόσον τα περισσότερα σχολεία που μοιράστηκαν ερωτηματολόγια βρίσκονταν σε πόλεις. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των πατέρων των συμμετεχόντων (n=76) εργάζονταν ως ελεύθεροι επαγγελματίες, κάτι που φαίνεται συμβατό με την περιοχή που διενεργήθηκε η έρευνα αφού αρκετά είναι τα άτομα που ασχολούνται στον νομό Αιτωλοακαρνανίας με τη γεωργία, την κτηνοτροφία ή έχουν δικές τους επιχειρήσεις. Ακόμη, στο επάγγελμα της μητέρας σημειώθηκε ότι οι περισσότερες εργάζονταν ως δημόσιες υπάλληλοι (26%) και ένα μεγάλο ποσοστό (22,1%) ήταν άνεργες. Αναμενόμενα ποσοστά μιας και οι γυναίκες επιλέγουν την εργασία στον δημόσιο τομέα προκειμένου να διασφαλίζουν τη σιγουριά του εισοδήματός τους και παράλληλα αρκετές από αυτές επιλέγουν το ταμείο ανεργίας, ώστε να αφιερώνουν χρόνο στην ανατροφή των παιδιών τους. Αναφορικά με τον αριθμό των αδερφιών τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι είχαν έναν/μία αδερφό/ή (46,6%), σύννητες αριθμός αδερφιών για τα δεδομένα της ελληνικής οικογένειας. Όπως και στην έρευνα των Soulis et al. (2016), έτσι και εδώ τα περισσότερα από τα παιδιά (ποσοστό 53,4%) είχαν κατοικίδιο ζώο. Η ύπαρξη κατοικίδιου ζώου σε αυτή τη γεωγραφική περιοχή είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή αφού περιλαμβάνει μικρότερες πόλεις και χωριά με συχνή την ύπαρξη αυλής στο σπίτι ή μεγάλου μπαλκονιού.

Αξιο λόγου είναι, επίσης, ότι η πλειοψηφία των παιδιών δεν είχαν συγγενή με αναπηρία (78,9%). Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με την έρευνα των Armstrong et al.

(2016) όπου μόνο το 40% των συμμετεχόντων είχε κάποιο μέλος της οικογένειας με αναπηρία. Παρόλα αυτά το 64,7% των συμμετεχόντων της έρευνας γνώριζε κάποιο άτομο που έχει αναπηρία και ένα ποσοστό σχετικά πιο μικρό (66,2%) δήλωσε ότι στο σχολείο υπήρχε κάποιος μαθητής με αναπηρία. Στην έρευνα των Soulis et al. (2016) που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα οι μαθητές που δήλωσαν ότι στο σχολείο τους υπάρχει κάποιο παιδί με αναπηρία ήταν λιγότεροι από τους μισούς (1019 από τους 2683). Η διαφορά αυτή δείχνει ότι με το πέρασμα των χρόνων στην Ελλάδα ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο γενικό σχολείο βαθμιαία αυξάνεται. Τέλος, το 77,5% των παιδιών ανέφερε ότι οι γονείς του το είχαν ενημερώσει σχετικά με την αναπηρία. Αυτό φανερώνει την επιθυμία των γονέων να εξηγήσουν στα παιδιά τους το διαφορετικό που μπορεί να συναντήσουν στην κοινωνία ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην εκάστοτε περίπτωση. Παράλληλα, αρκετά ήταν τα παιδιά (52,9%) που σημείωσαν ότι έχουν διαβάσει ιστορίες για άτομα με αναπηρία, όπως και στην έρευνα των Soulis et al. (2016) με τους 1526 συμμετέχοντες να σημειώνουν θετική απάντηση. Μία πληροφορία που δείχνει ότι τα παιδιά είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένα και συνειδητοποιημένα ύστερα βέβαια και από την ενημέρωση που έχουν λάβει από τους γονείς τους.

Βάσει των αποτελεσμάτων της προσωπικότητας και των παραγόντων αυτής (συνεργατικότητα, εξωστρέφεια, δεκτικότητα στην εμπειρία, ευσυνειδησία, συναισθηματική αστάθεια) θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι μαθητές είχαν υψηλή βαθμολογία σε αυτή την κλίμακα (Μ. Ο. 113,49) και στους τέσσερις παράγοντες αυτής, συνεργατικότητα (Μ. Ο. 25,30), εξωστρέφεια (Μ. Ο. 24,08), δεκτικότητα στην εμπειρία (Μ. Ο. 23,67) και ευσυνειδησία (Μ. Ο. 25,67), όπως και αντίστοιχα χαμηλή βαθμολογία στη συναισθηματική αστάθεια (Μ. Ο. 14,75). Άρα, αναφορικά με τον τελευταίο παράγοντα πρόκειται για παιδιά ήρεμα, απαλλαγμένα από αρνητικά συναισθήματα, με λιγότερο άγχος και ακατάλληλες αντιδράσεις στο εκάστοτε περιβάλλον λόγω της χαμηλής συναισθηματικής αστάθειας. Η υψηλή συνεργατικότητα σημαίνει ότι είναι ιδιαίτερα συντροφικά και φιλικά, αισιόδοξα και συμπονετικά προς τους άλλους. Η ευσυνειδησία σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν χαρακτηριστικά που τα ευνοούν να επικεντρώνονται σε στόχους και να προσπαθούν να τους επιτύχουν, είναι υπεύθυνα και επίμονα. Τα παιδιά με υψηλή εξωστρέφεια είναι ιδιαίτερα κοινωνικά και δραστήρια και η υψηλή βαθμολογία στη δεκτικότητα στην εμπειρία τα ωθεί στην ενίσχυση της πνευματικής τους περιέργειας και στην τάση για καινοτόμα πράγματα και νέες εμπειρίες.

Τα συμμετέχοντα παιδιά σημείωσαν, επίσης, υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα της ενσυναίσθησης (Μ. Ο. 71,57), καθώς και στη γνωστική διάσταση (Μ. Ο. 38,43). Αυτό δείχνει ότι έχουν έντονη την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου ατόμου, να λαμβάνουν την οπτική του και να κατανοούν τα συναισθήματα που βιώνει τη συγκεκριμένη στιγμή. Η συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης είχε μέτρια βαθμολογία (Μ. Ο. 33,14) που σημαίνει ότι τα παιδιά δεν μπορούν να βιώσουν τα συναισθήματα του άλλου ατόμου στον υπέρτατο βαθμό.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μελετά αν η προσωπικότητα και η ενσυναίσθηση σχετίζονται με τις στάσεις των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία. Αρχικά, έγινε διερεύνηση της σχέσης αυτών των δύο κλιμάκων με τις στάσεις και έπειτα με τις υποκλίμακές τους, οι πέντε παράγοντες της προσωπικότητας: συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, συναισθηματική αστάθεια, εξωστρέφεια και δεκτικότητα στην εμπειρία και οι δύο διαστάσεις της ενσυναίσθησης: γνωστική και συναισθηματική. Οι σχέσεις που σημειώθηκαν ως στατιστικά σημαντικές είναι αρνητικές. Αυτό συμβαίνει γιατί οι κλίμακες έχουν βαθμολογηθεί με αντίθετη κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, όσο η βαθμολογία στις κλίμακες της προσωπικότητας και της ενσυναίσθησης (και στις υποκλίμακές τους) είναι υψηλή, έχουν τα παιδιά πιο θετικά χαρακτηριστικά, και όσο η στάση απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία σημειώνει υψηλότερη βαθμολογία, έχουν πιο αρνητική στάση. Σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι σημαντική συσχέτιση παρουσιάζει η κλίμακα της προσωπικότητας με τις στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία. Άρα, η προσωπικότητα συνιστά έναν παράγοντα που επηρεάζει τη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συμμαθητές με αναπηρία. Δηλαδή όσο πιο υψηλή είναι η βαθμολογία που σημειώνουν οι μαθητές στην κλίμακα της προσωπικότητας τόσο πιο θετική χαρακτηρίζεται και η στάση τους προς τους συνομηλίκους με αναπηρία.

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Canu et al. (2008) η οποία έγινε σε προπτυχιακούς φοιτητές και εξέτασε τις απόψεις τους για τα άτομα με Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) σε συνάρτηση με τον ρόλο της προσωπικότητας. Η σχέση που βρέθηκε ήταν θετική. Η προσωπικότητα είναι ένας παράγοντας που μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη στάση που διαμορφώνεται και στις στιγματιστικές αποκρίσεις απέναντι στα άτομα με ΔΕΠ-Υ. Η έρευνα του Brown (2012) που αφορούσε τα άτομα με ψυχικές ασθένειες βρήκε, επίσης, ότι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας σχετίζονται αρνητικά με τον στιγματισμό των ψυχικών ασθενειών. Όταν δηλαδή η βαθμολογία σε αυτά τα χαρακτηριστικά είναι υψηλή, τότε παρατηρούνται λιγότερες αποκρίσεις στιγματισμού στα άτομα που έχουν ψυχικές ασθένειες.

Ακόμη, οι Ekehammar και Akrami (2003) και οι Akrami et al. (2010) στις έρευνές τους βρήκαν ότι η προσωπικότητα είναι μία παράμετρος που μπορεί να εξηγήσει την προκατάληψη. Όσο η βαθμολογία στην προσωπικότητα βάσει του μοντέλου των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας (ευσυνειδησία, συνεργατικότητα, εξωστρέφεια, δεκτικότητα στην εμπειρία, συναισθηματική αστάθεια) είναι υψηλή τόσο η προκατάληψη κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα. Επιπλέον, οι Colella, Stone και Colella (2001, 1996, όπ. αναφ. στο Garcia, Paetzold, & Colella, 2005) στις έρευνες τους βρήκαν ότι η προσωπικότητα ενός συνομηλίκου είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά προς τα άτομα που έχουν κάποια αναπηρία.

Απ' την άλλη μεριά, σε αντιδιαστολή έρχεται η μελέτη της James (2015) αφού βρέθηκε ότι οι πέντε παράγοντες της προσωπικότητας (ευσυνειδησία,

συνεργατικότητα, εξωστρέφεια, δεκτικότητα στην εμπειρία, συναισθηματική αστάθεια) δε συσχετίζονται με τον στιγματισμό της ψυχικής ασθένειας σε ένα δείγμα 259 φοιτητών (18 ετών και άνω). Στην έρευνά τους οι Garcia et al. (2005) βρήκαν ότι η προσωπικότητα δε φαίνεται να επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τις απόψεις των ατόμων για τυχόν διευκολύνσεις που μπορούν να λάβουν τα άτομα με αναπηρία, π.χ. μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο σε ένα γραπτό διαγώνισμα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και απομόνωση σε μια πιο ήσυχη τάξη κατά τη διαδικασία διεκπεραίωσης.

Ο Rosenbaum (2010, όπ. αναφ. στο Alnahdi, 2019) στην έρευνά του βρήκε αντίστοιχα ότι η αύξηση του αριθμού των παιδιών με αναπηρία στο γενικό σχολείο οδηγεί στην πιο θετική στάση των μαθητών απέναντί τους. Επιπλέον, έρευνες που επιβεβαιώνουν τη θετική στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία, αλλά δεν τη συσχετίζουν με τον παράγοντα προσωπικότητα είναι των Soulis et al. (2016) που έγινε σε 2.683 μαθητές δημοτικού (8-11 ετών) στην Ελλάδα, των Magiati et al. (2002) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά 8-10 χρονών, καθώς και των Bossaert et al. (2011), που έγινε σε Βέλγους μαθητές. Όμοια αποτελέσματα είχαν και οι Slininger et al. (2000) που διεξήγαγαν έρευνα σε μαθητές ηλικίας 9-10 ετών και βρήκαν αρκετά ανεκτική τη στάση προς τα παιδιά με αναπηρία.

Παρόμοια ευρήματα είχε και η έρευνα των Olaleye et al. (2012) που μελέτησαν τη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Συγκεκριμένα, τα παιδιά είχαν θετική στάση και δήλωσαν ότι δε θα τους ενοχλούσε να καθίσουν δίπλα σε έναν συμμαθητή με αναπηρία στην τάξη τους. Η έρευνα, επίσης, των Laws και Kelly (2005) έδειξε θετική συμπεριφορά, καθώς τα παιδιά κατά πλειοψηφία ήταν γενικά θετικά να προσεγγίσουν το παιδί με αναπηρία, να το χαιρετήσουν και να μοιραστούν το ίδιο θρανίο μαζί του. Η μελέτη των Luru et al. (2011), όμως, έδειξε ότι οι συμμετέχοντες μαθητές εξέφρασαν αρνητική στάση να καθίσουν στο ίδιο θρανίο με έναν μαθητή με αναπηρία και ότι δε θα μπορούσαν να κάνουν φίλο τους έναν συνομήλικο με σωματική αναπηρία.

Είναι, βέβαια, σημαντικό να αναφερθεί ότι στην έρευνα των Nikolaraiizi και De Reybekiel (2001) που εξετάστηκε αν τα παιδιά δίχως αναπηρία επιθυμούν πιο στενή επαφή με παιδιά με αναπηρία, δε σημειώθηκε γενικά πολύ φιλική διάθεση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ήταν κατά πλειοψηφία αρνητικά να κάνουν ένα παιδί με αναπηρία τον καλύτερο φίλο τους. Οι Laws και Kelly (2005) βρήκαν επίσης ότι οι μαθητές από μία επαρχιακή περιοχή της νοτιοανατολικής Αγγλίας δεν ήθελαν να έχουν πιο στενές επαφές με τα παιδιά με αναπηρία, όπως για παράδειγμα να προσκαλέσουν στο σπίτι τους το παιδί με αναπηρία ή να πάνε μαζί στον κινηματογράφο. Το παρόν εύρημα, όμως, επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Beaulieu-Bergeron και Morin (2016) στην οποία οι δεκάχρονοι μαθητές δεν ήταν αρνητικοί να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους με νοητική αναπηρία.

Παράλληλα, διερευνήθηκε εάν οι επιμέρους παράγοντες της προσωπικότητας, εξωστρέφεια, συνεργατικότητα και δεκτικότητα στην εμπειρία σχετίζονται με τη στάση των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία.

Οι παράγοντες που βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά ήταν η εξωστρέφεια και η συνεργατικότητα. Αναφορικά με την εξωστρέφεια και τη συνεργατικότητα φαίνεται ότι όσο οι δύο αυτοί παράγοντες κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα ενισχύεται η ευνοϊκή στάση των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Άρα, τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας φαίνεται ότι επιδρούν θετικά και στη στάση απέναντι στους συμμαθητές με αναπηρία.

Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα των Canu et al. (2008) όπου διαπιστώθηκε ότι η συνεργατικότητα και η εξωστρέφεια αποτελούν τους δύο βασικούς παράγοντες της προσωπικότητας στον στιγματισμό των ατόμων με ΔΕΠ-Υ. Όταν αυτοί οι δύο παράγοντες κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα ο στιγματισμός απέναντι στα άτομα με ΔΕΠ-Υ μειώνεται. Οι Ekehammar και Akrami το 2007 στην έρευνα που πραγματοποίησαν βρήκαν ότι η εξωστρέφεια σχετίζεται αρνητικά με τη γενικευμένη προκατάληψη. Όσο πιο εξωστρεφές είναι δηλαδή το άτομο τόσο λιγότερο προκατειλημμένο είναι.

Το εύρημα για τη συνεργατικότητα επιβεβαιώνεται και από τους Page και Islam (2015) όπου μελέτησαν τις στάσεις ενηλίκων απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία με παράμετρο διαμόρφωσης τις πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας (ευσυνειδησία, συνεργατικότητα, εξωστρέφεια, δεκτικότητα στην εμπειρία, συναισθηματική αστάθεια) βάσει του μοντέλου Big Five σε δείγμα ενηλίκων (18 ετών και άνω). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι τα υψηλότερα επίπεδα συνεργατικότητας συνδέονται με θετικότερες στάσεις απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία. Στην έρευνά τους οι Garcia et al. (2005) διαπίστωσαν ότι τα υψηλά επίπεδα συνεργατικότητας ενός ατόμου το ωθούν να είναι πιο θετικό στην εφαρμογή διευκολύνσεων για τα άτομα με αναπηρία, καθώς πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό που έχει ως πρωτεύον στοιχείο την ανησυχία για την ευημερία των άλλων. Παρόμοιο με το παρόν εύρημα ήταν και το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε και ο Brown (2012) αφού βρήκε πως η συνεργατικότητα συνδέεται με λιγότερες στιγματιστικές στάσεις προς τα άτομα με ψυχικές ασθένειες.

Αντίστοιχα και Ekehammar και Akrami (2003) βρήκαν ότι τα χαμηλά επίπεδα προκατάληψης σχετίζονται με την υψηλότερη συνεργατικότητα. Οι Ekehammar et al. (2004) βρήκαν, επίσης, ότι η υψηλή συνεργατικότητα σχετίζεται με πιο θετική στάση προς τα άτομα με νοητική αναπηρία. Οι Akrami et al. (2010) και Ekehammar και Akrami (2007) και McFarland (2010) στις έρευνές τους διαπίστωσαν εξίσου πως η συνεργατικότητα σχετίζεται σημαντικά με τη γενικευμένη προκατάληψη. Όταν είναι ιδιαίτερα υψηλή οδηγεί σε λιγότερες προκατειλημμένες στάσεις και απόψεις.

Δεν ισχύει, όμως, το ίδιο και για τη δεκτικότητα στην εμπειρία, αφού δε σημειώθηκε συσχέτιση με την κλίμακα των στάσεων προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Άρα, φαίνεται πως δεν επηρεάζει τη στάση των παιδιών προς κάποια κατεύθυνση –θετική ή αρνητική. Η στάση τους προς τα παιδιά με αναπηρία είναι ανεξάρτητη από τον βαθμό που σημειώνουν στη «δεκτικότητα στην εμπειρία».

Παρόμοιο εύρημα βρήκαν και οι Canu et al. (2008) στην έρευνά τους για τον στιγματισμό που δέχονται τα άτομα που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ, μιας και βρέθηκε ότι η δεκτικότητα στην εμπειρία δε σχετίζεται με τον στιγματισμό των ατόμων με ΔΕΠ-Υ.

Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώνεται, όμως, από αρκετές έρευνες. Όπως είναι η έρευνα των Page και Islam (2015), όπου η δεκτικότητα στην εμπειρία έχει θετική συσχέτιση με τις στάσεις των ενηλίκων προς στα άτομα με νοητική αναπηρία. Όσο πιο υψηλή βαθμολογία σημειώνεται στον παράγοντα δεκτικότητα στην εμπειρία τόσο πιο ευνοϊκή είναι και η στάση τους προς τα άτομα με αναπηρία. Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα στην μελέτη των Garcia et al. (2005) όπου βρέθηκε ότι τα άτομα που έχουν υψηλή δεκτικότητα στην εμπειρία είναι περισσότερο θετικά στο να λαμβάνουν τα άτομα με αναπηρία κάποιες διευκολύνσεις. Μία ακόμα έρευνα που υποστηρίζει τη θετική συσχέτιση της δεκτικότητας στην εμπειρία με τον στιγματισμό των ψυχικών ασθενειών είναι του Brown (2012). Οι Akrami et al. (2010)• Ekehammar και Akrami (2003, 2007)• McFarland (2010), επίσης, σημειώνουν ότι η προκατάληψη σχετίζεται αρνητικά με τη δεκτικότητα στην εμπειρία. Όσο είναι η δεκτικότητα στην εμπειρία σε υψηλά επίπεδα τόσο λιγότερη προκατάληψη έχουν τα άτομα. Παρόμοια και οι Ekehammar et al. (2004) διαπίστωσαν ότι η δεκτικότητα στην εμπειρία είναι ένας παράγοντας που όταν βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα οδηγεί τη στάση των ατόμων σε λιγότερη προκατάληψη απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία.

Όπως προκύπτει από τη στατιστική επεξεργασία, η ενσυναίσθηση είναι ένας παράγοντας που έδειξε σημαντική επίδραση στη στάση των μαθητών προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Η ενσυναίσθηση συνιστά έναν παράγοντα διαμόρφωσης των στάσεων. Όσο πιο υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης εμφανίζουν τα παιδιά τόσο πιο θετικά αντιμετωπίζουν τους συμμαθητές με αναπηρία. Σημειώνεται ότι οι Vescio et al. (2003), σε ένα πειραματικό περιβάλλον, διαπίστωσαν ότι η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι την προοπτική του άλλου μπορεί να προάγει ευνοϊκότερες συμπεριφορές.

Η έρευνα με την οποία συμβαδίζει το παρόν εύρημα είναι των Batson et al. (1997, όπ. αναφ. στο Miller, 2010) όπου βρέθηκε ότι όταν κάποιος έχει θετική ενσυναίσθηση προς ένα άτομο που είναι μέλος μίας στιγματισμένης ομάδας, μπορεί να αντιδράσει θετικά προς την ομάδα αυτή γενικά. Το επίπεδο της ενσυναίσθησης φαίνεται ότι επηρεάζει τη στάση των μαθητών απέναντι στην αναπηρία και στην έρευνα των Gray και Rodrigue (2001). Η αυξημένη ενσυναίσθηση των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα οδήγησε σε ευνοϊκή στάση προς έναν νέο μαθητή με καρκίνο στην τάξη. Τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης φαίνεται να επηρεάζουν θετικά τη στάση τους και τα παιδιά να έχουν καλύτερες συμπεριφορικές προθέσεις απέναντι στον συνομήλικό με καρκίνο και να επιθυμούν να συμμετάσχει στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή. Μία ακόμη σχετική έρευνα που επιβεβαιώνει το παρόν εύρημα είναι της Rathbone (2013), η οποία πραγματοποιήθηκε σε 150 ενήλικες (18-50 ετών), και βρήκε ότι η υψηλή βαθμολογία στην ενσυναίσθηση

σχετίζεται με υψηλή βαθμολογία στη στάση απέναντι στην αναπηρία. Άρα, δηλαδή με πιο θετική και ευνοϊκή στάση, με τις γυναίκες να σημειώνουν υψηλότερη βαθμολογία στην ενσυναίσθηση συγκριτικά με τους άνδρες.

Στη μελέτη που πραγματοποίησε η James (2015) σε προπτυχιακούς φοιτητές από το πανεπιστήμιο του νότιου Μισισιπί έδειξε ότι η ενσυναίσθηση συνδέεται αρνητικά με τον στιγματισμό των ψυχικών ασθενειών. Σε όσο πιο υψηλά επίπεδα κυμαίνεται η ενσυναίσθηση τόσο λιγότερες είναι οι αποκρίσεις στιγματισμού προς τα άτομα που έχουν ψυχικές ασθένειες. Όμως, η έρευνα των Meiliani και Hapsari (2015) παρουσίασε αντίθετα αποτελέσματα. Δε βρέθηκε στην έρευνά της σχέση μεταξύ της ενσυναίσθησης των μαθητών δίχως αναπηρία και της στάσης τους απέναντι στους μαθητές με αναπηρία. Η στάση των μαθητών δηλαδή απέναντι στους συμμαθητές με αναπηρία ήταν μέτρια έως πολύ θετική, με ποσοστό 92%, αλλά χωρίς αυτό να εξαρτάται από τον βαθμό της ενσυναίσθησης. Αντίστοιχα, οι Silke et al. (2017) έδειξαν ότι ο στιγματισμός συνδέεται με την ενσυναίσθηση. Όσο πιο υψηλή ενσυναίσθηση έχουν οι έφηβοι τόσο λιγότερες είναι οι στιγματιστικές αντιδράσεις προς τους συνομηλίκους με κατάθλιψη. Οι Armstrong et al. (2016) βρήκαν ότι στους μαθητές (7-16 ετών) η ενσυναίσθηση είναι ένας διαμεσολαβητής ανάμεσα στην επαφή που έχουν με το παιδί με αναπηρία και στη στάση που διατηρούν απέναντι του.

Να υπογραμμιστεί σε αυτό το σημείο ότι η ενσυναίσθηση είναι εύλογο να συνιστά παράμετρο διαμόρφωσης της φιλικής σχέσης, καθώς επιτρέπει στους ανθρώπους να βλέπουν όσους είναι διαφορετικοί από αυτούς πιο θετικά (Miller, 2010). Ακόμη, οι Pettigrew και Tropp (2008) σημειώνουν ότι η διαμόρφωση φιλικής σχέσης δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να μπουν στη θέση του άλλου και να βιώσουν με ενσυναίσθηση τις ανησυχίες του. Η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα καλό εργαλείο στην επαφή μεταξύ των ομάδων και στη διαμόρφωση φιλικής σχέσης και στη μείωση της προκατάληψης.

Το συμπέρασμα αυτό έρχονται να επιβεβαιώσουν έρευνες που εξέτασαν τη στάση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία χωρίς, όμως, να θέτουν ως παράγοντα μελέτης την ενσυναίσθηση. Οι Vignes et al. (2009) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε Γάλλους μαθητές βρήκαν ότι διατηρούν θετική στάση προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Θετική ήταν, επίσης, η στάση μαθητών Γ' έως Στ' τάξης δημοτικού προς τους συμμαθητές με νοητική αναπηρία (Alnahdi, 2019). Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και στη μελέτη των Nikolaraizi και De Reybekiel (2001) στην οποία εξετάστηκε η στάση απέναντι στα τυφλά και κωφά παιδιά και στα παιδιά που βρίσκονταν σε αναπηρικό αμαξίδιο και βρέθηκε θετική. Επιπλέον, οι McDougall et al. (2004) με την έρευνά τους έδειξαν ότι οι περισσότεροι από τους μαθητές είχαν στάσεις που κυμαίνονταν ελαφρώς πάνω από ουδέτερες έως πολύ θετικές, με το 20% να έχει πολύ θετικές στάσεις. Θετικά ήταν και τα αποτελέσματα της μελέτης των Krajewski και Flaherty (2000) που πραγματοποιήθηκε σε 154 εφήβους, μιας και βρέθηκε ότι οι έφηβοι δε θα είχαν

πρόβλημα ούτε να πάνε καλεσμένοι στο πάρτι ενός παιδιού με νοητική αναπηρία ή να κολυμπήσουν μαζί του στην ίδια πισίνα ή να μείνουν στην ίδια πολυκατοικία.

Να σημειωθεί, βέβαια, πως υπήρξε και η έρευνα των Georgiadi et al. (2012), όπου τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά εξέφρασαν συνολικά ουδέτερη στάση απέναντι στους συμμαθητές τους με νοητική αναπηρία. Αντίστοιχα και De Boer et al. (2012a) που διερεύνησαν μελέτες που αφορούσαν τη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία βρήκαν ότι στις περισσότερες μελέτες οι μαθητές διατηρούσαν ουδέτερα πεποιθήσεις, συναισθήματα και συμπεριφορικές προθέσεις προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία.

Παράλληλα, η συνιστώσα της ενσυναίσθησης που διερευνήθηκε και βρέθηκε ότι συμβάλλει σημαντικά στη θετική στάση απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία είναι η γνωστική. Τα παιδιά που είχαν υψηλή βαθμολογία στη γνωστική ενσυναίσθηση είχαν και θετικότερη στάση προς την αναπηρία. Άρα, η γνωστική ενσυναίσθηση μπορεί να επηρεάσει τη στάση προς τους συνομηλίκους με αναπηρία.

Η σχέση αυτή μεταξύ γνωστικής ενσυναίσθησης και θετικής στάσης απέναντι στην αναπηρία εξηγείται από το γεγονός ότι η γνωστική ενσυναίσθηση δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να μουν στη θέση του συνομηλίκου με αναπηρία και να καταλάβουν την κατάσταση που βιώνει. Να αντιληφθούν την προοπτική του, τον τρόπο που βλέπει τα πράγματα και αντιδρά σε αυτά. Επίσης, η στάση βάσει του τρισδιάστατου μοντέλου, όπως αναφέρει ο Triandis (1971, όπ. αναφ. στο MacGibbon, 2016 Μαντοπούλου & Sideridis, 2014), αποτελείται από τρεις συνιστώσες, τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική. Άρα, έχει με την ενσυναίσθηση μία κοινή συνιστώσα που είναι η γνωστική και επομένως μπορούν να αντιληφθούν τα πράγματα από μία κοινή πλευρά. Μία έρευνα που έχει παρόμοια αποτελέσματα είναι των Silke et al. (2017), όπου βρήκαν ότι η γνωστική ενσυναίσθηση σχετίζεται αρνητικά με τις αποκρίσεις στιγματισμού προς τα άτομα με κατάθλιψη. Όσο η γνωστική ενσυναίσθηση έχει υψηλή βαθμολογία τόσο λιγότερες οι στιγματιστικές αντιδράσεις προς τους συνομηλίκους με κατάθλιψη.

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε, επίσης, βάσει του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος εάν η στάση των μαθητών απέναντι στην αναπηρία μπορεί να προβλεφθεί από τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας. Από την ανάλυση της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε ότι ο παράγοντας της εξωστρέφειας είναι αυτός που μπορεί να αποτελέσει προγνωστικό δείκτη για τη στάση των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Η υψηλή βαθμολογία στην εξωστρέφεια ή η χαμηλή μπορούν να προβλέψουν θετική ή αντίστοιχα αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Η δυνατότητα αυτής της πρόβλεψης ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που είναι πιο εξωστρεφή χαρακτηρίζονται ως πιο κοινωνικά, με πιο θετικές αντιδράσεις σε διάφορες καταστάσεις, με αυτοπεποίθηση, δυναμισμό και ενθουσιασμό. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να έχουν τη δυνατότητα να ενισχύουν τη θετική στάση προς την αναπηρία. Αντίθετα χαρακτηριστικά οδηγούν σε αρνητικότερες στάσεις απέναντι στην αναπηρία.

Το παρόν εύρημα δε συμβαδίζει με τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η μετα-ανάλυση των Sibley και Duckitt (2008) (71 έρευνες). Οι ίδιοι βρήκαν ότι η εξωστρέφεια δεν μπορεί να προβλέψει την προκατάληψη. Σε αντίθεση με τη συνεργατικότητα και τη δεκτικότητα στην εμπειρία που βρέθηκε να αποτελούν τους δύο κύριους παράγοντες που προβλέπουν τη στάση προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Και οι Ekehammar και Akrami (2007) στη μελέτη τους έδειξαν ότι η δεκτικότητα στην εμπειρία και η συνεργατικότητα αποτελούν τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για την προκατάληψη. Παράλληλα, οι Azjen^ο Triandis & Davis (1985^ο 1965, όπ. αναφ. στο Garcia et al., 2005) ανέφεραν ότι η προσωπικότητα ενός ατόμου είναι ένας προγνωστικός παράγοντας της συμπεριφοράς χωρίς να μελετούν τους παράγοντες της προσωπικότητας.

Επιπλέον, εξετάστηκε εάν οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης (γνωστική και συναισθηματική) μπορούν να αποτελέσουν παράγοντες πρόβλεψης της στάσης των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης μπορεί να προβλέψει τη στάση που θα διατηρήσουν οι μαθητές δίχως αναπηρία προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία. Άρα, όταν η γνωστική ενσυναίσθηση θα κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα θα προσδοκάτε θετική στάση προς τους συνομηλίκους με αναπηρία και όταν θα σημειώνει χαμηλή βαθμολογία θα είναι αναμενόμενη η πιο αρνητική στάση.

Ίσως η γνωστική ενσυναίσθηση βρέθηκε ότι μπορεί να προβλέψει τη στάση των μαθητών δίχως αναπηρία απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να μπουν στη θέση του συμμαθητή με αναπηρία και να κατανοήσουν πώς νιώθει ο ίδιος, πώς βιώνει την κατάσταση της αναπηρίας.

Οι έρευνες που εξετάζουν την ενσυναίσθηση ως παράμετρο πρόβλεψης επικεντρώνονται κυρίως στην ενσυναίσθηση και όχι στις διαστάσεις αυτής. Έτσι, ο McFarland (2010) διαπίστωσε ότι η ενσυναίσθηση συνιστά μία παράμετρο η οποία μπορεί να προβλέψει την προκατάληψη. Και οι Phelan και Basow (2007) σε έρευνα με 168 προπτυχιακούς φοιτητές ως συμμετέχοντες βρήκαν ότι η ενσυναίσθηση είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της ετικετοποίησης. Όσοι από τους συμμετέχοντες σημείωσαν υψηλή ενσυναίσθηση είχαν περισσότερες πιθανότητες να χαρακτηρίσουν το άτομο-στόχο με στο σενάριο ως ψυχικά άρρωστο. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ένα άτομο με υψηλή ενσυναίσθηση μπορεί να λάβουν καλύτερα την οπτική του άλλου ατόμου, έχει την τάση να ανησυχεί για τους άλλους και να είναι σε θέση να αναγνωρίσει πότε κάποιος άλλος βρίσκεται σε κίνδυνο. Αυτή, όμως, η ομάδα με την υψηλή ενσυναίσθηση επιθυμούσε και την κοινωνική απόσταση από τα άτομα με ψυχικές ασθένειες.

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ακόμη ποιες διαφορές παρουσιάζονται ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα των συμμετεχόντων και στις στάσεις τους απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία. Το επάγγελμα του πατέρα έδειξε σημαντική διαφοροποίηση με τις στάσεις προς τους συνομηλίκους με αναπηρία.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές που ήταν πιο θετικοί απέναντι στους συνομηλίκους τους με αναπηρία είχαν πατέρα που εργάζονταν ως ελεύθερος επαγγελματίας. Ενώ οι μαθητές που οι πατέρες τους εργάζονταν στον δημόσιο τομέα σημείωσαν πιο αρνητική στάση προς τους συνομηλίκους τους με αναπηρία.

Το αποτέλεσμα αυτής της διαφοροποίησης στο επάγγελμα των πατέρων ίσως μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι πατέρες που επιλέγουν να εργαστούν ως ελεύθεροι επαγγελματίες και να δημιουργήσουν τη δική τους επιχείρηση είναι άτομα δυναμικά, δραστήρια, τολμηρά και αυτόνομα. Αυτά τα χαρακτηριστικά υπάρχει η πιθανότητα να τους οδηγούν σε πιο εξωστρεφείς και μη προκατειλημμένες απόψεις και αντιλήψεις. Επομένως, διαμορφώνουν στα παιδιά τους μια θετική στάση και άποψη για τα άτομα με αναπηρία.

Στην έρευνα αυτή εξετάστηκε αν το φύλο παρουσιάζει διαφοροποίηση στις στάσεις που διατηρούνται προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Ελέγχοντας αυτές τις δυο παραμέτρους δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι στάσεις των αγοριών και των κοριτσιών απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία δε διαφέρουν.

Οι Arampatzi et al. (2011) στην έρευνά τους στην Ελλάδα σε 658 μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού σχολείου διαπίστωσαν, επίσης, ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια είχαν παρόμοιες στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία. Δε σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις, ένα εύρημα με το οποίο συμφωνεί και το παρόν. Παρόμοια και οι Georgiadi et al. (2012) έδειξαν ότι το φύλο δε συνιστά έναν παράγοντα επίδρασης. Όπως, και οι Panagiotou et al. (2008) που στο πρόγραμμα παρέμβασης «Paralympic School Day» δε σημειώθηκαν διαφοροποιήσεις στις στάσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών προς τους συνομηλίκους με αναπηρία. Ακόμη, στην μελέτη των Bebetos et al. (2014) βρέθηκε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια είχαν καλύτερη συμπεριφορά στο μάθημα της φυσικής αγωγής έναντι των συνομηλίκων τους με αναπηρία. Οι Laws και Kelly (2005) στη μελέτη τους δε διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ κοριτσιών και αγοριών αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στα άτομα με αναπηρίες.

Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από τις περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί προηγούμενα. Συγκεκριμένα, οι De Laat et al. (2013) στην έρευνα που πραγματοποίησαν σε 344 μαθητές και φοιτητές από την Ολλανδία βρήκαν διαφοροποίηση ως προς το φύλο και την επαφή με άτομα με αναπηρία (νοητική αναπηρία, παραπληγία, τύφλωση και κώφωση). Τα κορίτσια βρέθηκαν να έχουν θετικότερες στάσεις απ' ότι τα αγόρια. Αντίστοιχα και οι Armstrong et al. (2016) και οι Gonçsalves και Lemos (2014) στις έρευνές τους έδειξαν πως τα αγόρια σημειώνουν στάσεις πιο αρνητικές απ' ότι τα κορίτσια απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία.

Σημαντική διαφοροποίηση σημειώθηκε και στην έρευνα των Soulis et al. (2016) όπου τα κορίτσια έδειξαν πιο θετική στάση συγκριτικά με τα αγόρια προς τους μαθητές με αναπηρία. Ανάλογα ευρήματα είχαν και οι Olaleye et al. (2012), οι Reina

et al. (2018) και οι Vignes et al. (2009) στις έρευνες που διεξήγαγαν. Αντίστοιχα στην έρευνα των Nowicki (2006) τα κορίτσια φάνηκαν να έχουν πιο θετικές συναισθηματικές στάσεις και προθέσεις συγκριτικά με τα αγόρια. Η ύπαρξη ενός νέου συμμαθητή με καρκίνο στην τάξη στην έρευνα των Gray και Rodrigue (2001) φαίνεται ότι βρίσκει τα κορίτσια να διάκεινται θετικότερα απ' ό,τι τα αγόρια.

Παράλληλα, διαφοροποίηση ως προς το φύλο βρέθηκε και σε συνάρτηση με τον παράγοντα στάση απέναντι στον συνομήλικο με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην έρευνα των Campos et al. (2014) αφού βρήκαν ότι τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια παρουσιάζουν μία στάση πιο θετική απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Εξετάζοντας τους παράγοντες επαφή των μαθητών με άτομα με αναπηρία και στάσεις απέναντι στους συνομήλικους με αναπηρία δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν έχουν, βέβαια, κατά πλειοψηφία αντίθετα αποτελέσματα.

Έρευνες που τα ευρήματά τους επιβεβαιώνουν το παρόν είναι των Barr και Bracchitta (2012) όπου δε βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ της θετικής στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρίες και στην ύπαρξη και επαφή με συγγενή ή συμμαθητή με αναπηρία. Παρόμοια και οι Gannon και McGilloway (2009) σε δείγμα 118 μαθητών δίχως αναπηρία δημοτικού σχολείου βρήκαν ότι η ύπαρξη συγγενή ή φίλου με σύνδρομο Down δε φαίνεται να επηρεάζει τη στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Η θετική στάση των παιδιών προς τα άτομα με νοητική αναπηρία στη μελέτη του Alnahdi (2019) δεν επηρεάστηκε, επίσης, ιδιαίτερα από την ύπαρξη ενός συγγενή με μια αναπηρία.

Αναφορικά με τις έρευνες που βρήκαν αντίθετα ευρήματα σημειώνεται ότι οι Armstrong et al. (2016) βρήκαν ότι τα παιδιά που είχαν επαφή με άτομα με αναπηρία ήταν πιο θετικά απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Οι Gonçaves και Lemos (2014) στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που είχαν συχνή επαφή με συνομηλίκους τους με αναπηρία είχαν πιο θετικές συμπεριφοριστικές-συναισθηματικές στάσεις απέναντί τους. Επίσης, οι μαθητές που δήλωσαν ότι είχαν συχνή επαφή με συνομηλίκους με αναπηρία είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντί τους στην έρευνα των MacMillan et al. (2013). Αντίστοιχα και στην έρευνα των Kalyva και Agaliotis (2009) τα παιδιά που είχαν επαφή με άτομα με σωματική αναπηρία ήταν πιο θετικά στη συμπερίληψη μαθητών με σωματική αναπηρία στην τάξη τους.

Οι De Laat et al. (2013) έδειξαν ότι η επαφή με ένα ανάπηρο άτομο αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη στάση, με τα παιδιά που είχαν επαφή με άτομα με αναπηρία είχαν και πιο θετική στάση απέναντι σε αυτά. Όμοια ήταν τα ευρήματα στη μελέτη των Campos et al. (2014) όπου βρέθηκε ότι η ύπαρξη ενός συγγενή με αναπηρία, γείτονα, φίλου ή συμμαθητή οδηγούσε στην αποδοχή με πιο φυσικό τρόπο. Ευρήματα που δε συμπίπτουν με της παρούσας έρευνας.

Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα δε συμφωνούν ούτε με τη μελέτη των Hellmich et al. (2018) αφού βρήκαν ότι οι στάσεις των μαθητών του δημοτικού

σχολείου απέναντι σε συμμαθητές με κοινωνικές ή συναισθηματικές αναπηρίες μπορούν να προβλεφθούν από την προηγούμενη επαφή που είχαν με άτομα με αναπηρία. Και οι Olaleye et al. (2012) παρατήρησαν ότι τα αγόρια, που παρουσίασαν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρία, βρέθηκε ότι είχαν έναν στενό φίλο ή συγγενή με αναπηρία.

Μία ακόμη έρευνα που συμφωνεί ότι η επαφή με άτομα με νοητική αναπηρία ωθεί τα παιδιά σε πιο θετικές συμπεριφορές και στάσεις απέναντί τους είναι αυτή των Siperstein et al. (2011). Αντίστοιχα, υψηλότερες βαθμολογίες είχαν όσοι μαθητές δήλωναν ότι είχαν έναν φίλο με αναπηρία, καθώς η επαφή μαζί του τους κάνει να αναπτύσσουν μεγαλύτερη κατανόηση και ευαισθησία και να τους αντιλαμβάνονται πιο θετικά (Vignes et al., 2009). Επίσης, στην έρευνα των McDougall et al. (2004) επαφή με συμμαθητές με αναπηρίες ήταν ένας παράγοντας που ενίσχυσε τις θετικές στάσεις. Τέλος, οι Reina et al. (2018) βρήκαν ότι όσοι μαθητές είχαν προηγούμενη επαφή με άτομα με αναπηρία είχαν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη.

Περνώντας τώρα στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης, να επισημανθεί ότι έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί εάν τα ατομικά στοιχεία των μαθητών δίχως αναπηρία που συμμετείχαν στην έρευνα επηρεάζουν την προσωπικότητα και την ενσυναίσθησή τους. Ξεκινώντας από την κλίμακα της προσωπικότητας και τις υποκλίμακες αυτής σημειώνεται ότι βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ του φύλου και του παράγοντα της προσωπικότητας, τη συνεργατικότητα. Τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια είχαν συνεργατικότητα σε υψηλότερο βαθμό.

Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Lehmann et al. (2013) που, όμως αφορούσε ενήλικο πληθυσμό και βρέθηκε ότι οι γυναίκες έχουν πιο υψηλή συνεργατικότητα συγκριτικά με τους άνδρες. Ενώ οι Weisberg et al. (2011) σε δείγμα 2.643 ατόμων, 892 άνδρες, 1.751 γυναίκες δε βρήκαν σημαντική διαφορά στη συνεργατικότητα ανάμεσα στα δύο φύλα. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας παρατηρήθηκε ότι οι έρευνες που αφορούν την προσωπικότητα βάσει του μοντέλου των πέντε παραγόντων σε παιδιά δεν είναι πολλές. Οι περισσότερες αφορούν ενήλικο πληθυσμό. Μία εξήγηση, λοιπόν, που θα μπορούσε να δοθεί στην προκειμένη περίπτωση για την αυξημένη συνεργατικότητα στα κορίτσια είναι ότι τα κορίτσια εξαιτίας του τρόπου ανατροφής τους από τους γονείς και τα κοινωνικά πρότυπα αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηριστικά που ανήκουν στον παράγοντα της συνεργατικότητας, όπως ο αλtruισμός, η συμπόνια, η συντροφικότητα, η παροχή βοήθειας συγκριτικά με τα αγόρια.

Από την ανάλυση προέκυψε, επίσης, ότι τα κορίτσια είχαν ευσυνειδησία σε υψηλότερο βαθμό απ' ότι τα αγόρια. Ένα εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα των Lehmann et al. (2013). Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να εξηγηθεί βάσει των χαρακτηριστικών της ευσυνειδησίας. Υποθέτουμε ότι τα κορίτσια λόγω της μεγαλύτερης πειθαρχίας που διαθέτουν θέτουν διαρκώς νέους στόχους και επιδιώκουν να τους επιτύχουν, είναι επίμονα και υπεύθυνα, ενώ τα αγόρια σε αυτή την ηλικία είναι περισσότερο απρόσεκτα και επιδιώκουν την επικέντρωση της προσοχής πάνω τους υιοθετώντας εκκεντρικές και συχνά προκλητικές συμπεριφορές.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι ο παράγοντας της εξωστρέφειας ήταν υψηλότερος στα κορίτσια. Τα κορίτσια χαρακτηρίζονται περισσότερο εξωστρεφή συγκριτικά με τα αγόρια. Η έρευνα των Weisberg et al. (2011) επιβεβαιώνει το αποτέλεσμα αυτό αφού έδειξε ότι οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν περισσότερο εξωστρεφής από τους άνδρες. Αντίστοιχα ευρήματα είχαν και οι Lehmann et al. (2013) στη μελέτη τους.

Ακόμη, τα κορίτσια είχαν συγκριτικά με τα αγόρια περισσότερα θετικά στοιχεία στην προσωπικότητά τους, καθώς όπως προαναφέρθηκε εμφάνισαν υψηλότερη βαθμολογία στους τρεις από τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας, συνεργατικότητα, ευσυνειδησία, εξωστρέφεια.

Από τη στατιστική ανάλυση βρέθηκε, επίσης, πως οι μαθητές της Ε' τάξης ήταν πιο δεκτικοί στην εμπειρία συγκριτικά με τους μαθητές της Στ' τάξης. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται ότι δεν μπορεί να εξηγηθεί επαρκώς καθώς η ηλικιακή διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων είναι εξαιρετικά μικρή. Ίσως θα μπορούσε να υποτεθεί ότι οι μαθητές της Ε' τάξης όντας μικρότεροι έχουν μία ανεμελιά και μία περιέργεια σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της Στ' τάξης, γι' αυτό και παρατηρείται αυτή η διαφοροποίηση.

Τα αποτελέσματα για την ύπαρξη κατοικίδιου ζώου και του παράγοντα της ευσυνειδησίας έδειξαν ότι εκείνοι οι μαθητές που δεν είχαν κατοικίδιο είχαν ευσυνειδησία σε υψηλότερο βαθμό από αυτούς που δήλωσαν ότι είχαν κατοικίδιο. Το εύρημα αυτό μπορούν να εξηγήσουν τα χαρακτηριστικά της ευσυνειδησίας. Τα παιδιά με υψηλή ευσυνειδησία είναι ιδιαίτερα προσηλωμένα στην επίτευξη στόχων, οργανωτικά και πειθαρχημένα, οπότε ίσως θεωρούν ότι η ύπαρξη ενός κατοικίδιου στο σπίτι τους θα τους αποπροσανατολίσει και θα τους απομακρύνει από τους στόχους που έχουν θέσει, γιατί ένα ζώο απαιτεί διάθεση χρόνου και φροντίδα.

Συνεχίζοντας την ανάλυση βάσει των δημογραφικών στοιχείων και της προσωπικότητας, βρέθηκε ότι οι μαθητές που είχαν ενημερωθεί από τους γονείς τους σχετικά με την αναπηρία ήταν συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές περισσότερο συνεργατικοί και ευσυνειδητοί. Η συνεργατικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό που ενισχύει την επιθυμία των παιδιών να συναναστρέφονται με άλλα άτομα και να θέλουν να διατηρήσουν επαφή μαζί τους. Άρα, και να επικοινωνήσουν και να ενημερωθούν από αυτά. Έχουν, επίσης, ανεπτυγμένα τα στοιχεία της ευαισθησίας και της παροχής βοήθειας σε όποιον τη χρειάζεται οπότε θέλουν να μάθουν περισσότερα από τους γονείς τους για τα άτομα με αναπηρία. Ακόμη, όσον αφορά την ευσυνειδησία, εφόσον είναι σε υψηλή επίπεδα, δείχνει ότι είναι παιδιά που οι γονείς τους τους δίνουν προσοχή, ασχολούνται μαζί τους και επιθυμούν να τους δώσουν πληροφορίες για τα άτομα με αναπηρία.

Παράλληλα, όσα από τα παιδιά είχαν λάβει ενημέρωση από τους γονείς τους για την αναπηρία παρουσίασαν υψηλή εξωστρέφεια και δεκτικότητα στην εμπειρία απ' ότι εκείνα που δεν είχαν λάβει ενημέρωση. Φαίνεται ότι τα παιδιά που είναι εξωστρεφή, άρα πιο ομιλητικά και δραστήρια, και δεκτικά σε νέες εμπειρίες και σε

νεωτεριστικές ιδέες γίνουν χώρο στους γονείς τους να τα ενημερώσουν για ζητήματα που αφορούν την αναπηρία. Να σημειωθεί, επίσης, ότι τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενισχύουν την τάση των γονέων να ενημερώνουν τα παιδιά τους αναφορικά με το θέμα της αναπηρίας.

Το τελευταίο εύρημα που αφορά την προσωπικότητα είναι ότι οι μαθητές οι οποίοι έχουν διαβάσει ιστορίες για την αναπηρία ήταν πιο εξωστρεφείς από αυτούς που δεν έχουν διαβάσει ιστορίες για την αναπηρία. Το αποτέλεσμα αυτό είναι εύλογο, καθώς η επαφή με την αναπηρία μέσα από μία ιστορία παιδικής και όχι μόνο λογοτεχνίας ωθεί τα παιδιά να αντιληφθούν την κατάσταση που βιώνουν οι συνομήλικοί τους με αναπηρία, να νιώσουν οικεία μαζί τους και έπειτα να γίνουν ακόμα πιο δραστήρια και κοινωνικά, ομιλητικά και εξωστρεφή.

Συνεχίζοντας το πέμπτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εξετάστηκε αν η ενσυναίσθηση και οι συνιστώσες της είναι παράγοντες που διαφοροποιούνται βάσει του φύλου. Βρέθηκε ότι τα κορίτσια είχαν συγκριτικά με τα αγόρια υψηλότερη ενσυναίσθηση, καθώς και τη μία διάσταση αυτής, τη συναισθηματική ενσυναίσθηση. Οι έρευνες διαπιστώνουν με τα αποτελέσματά τους αυτή τη διαφορά. Σύμφωνα με τον Garaigordobil (2009) τα κορίτσια εμφανίζουν σε όλες τις ηλικίες μεγαλύτερα ποσοστά ενσυναίσθησης. Ίσως λόγω του τρόπου ανατροφής και γαλούχησης των κοριτσιών καθώς και των κοινωνικών προτύπων που τα οποία μεγαλώνουν με την ανάπτυξη αισθημάτων στοργής, ζεστασιάς και τρυφερότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα κορίτσια μπαίνοντας στην εφηβεία εμφανίζουν αυξημένη ενσυναίσθηση η οποία παραμένει σταθερή μέχρι τα 12 έτη (Lam et al., 2012).

Αναφορικά με τη συναισθηματική ενσυναίσθηση έχει βρεθεί ότι είναι αυξημένη στα κορίτσια κατά την παιδική και πρώιμη εφηβική ηλικία, ενώ στα αγόρια κατά αυτή τη χρονική περίοδο τείνει να μειώνεται (Overgaauw, Rieffe, Broekhof, Crone, & Güroğlu, 2017). Οι Baron-Cohen και Wheelwright, 2004, Jolliffe και Farrington, 2006a, D' Ambrosio et al., 2009, Geng et al., 2012, Lafferty, 2003 στις έρευνές τους βρήκαν πως η συναισθηματική ενσυναίσθηση είναι σε υψηλότερα επίπεδα στα κορίτσια ηλικίας 12 έως 14 ετών.

Οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν ότι οι μαθητές που έχουν στο σχολείο τους κάποιον μαθητή με αναπηρία σημειώνουν ενσυναίσθηση σε υψηλότερα επίπεδα απ' ότι οι μαθητές που δήλωσαν ότι δεν υπάρχει κάποιος συμμαθητής με αναπηρία στο σχολείο τους. Αντίστοιχα, υψηλότερη ήταν και η συναισθηματική ενσυναίσθηση των μαθητών που δήλωσαν ότι στο σχολείο τους υπήρξε μαθητής με κάποια αναπηρία. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από την άποψη ότι η επαφή με το παιδί με αναπηρία στο σχολείο έχει ευαισθητοποιήσει τους συμμετέχοντες και τους έχει αφυπνίσει για τέτοιου είδους ζητήματα. Τους έχει δώσει τη δυνατότητα να γνωρίσουν ένα τέτοιο παιδί, που μοιάζει διαφορετικό, σε ένα οικείο για αυτούς περιβάλλον, και να μπουν σε θέση του και να βιώσουν την κατάσταση από τη δική του οπτική και τα δικά του συναισθήματα. Ως επακόλουθο η ενσυναίσθησή

τους αυξάνεται, καθώς και η συναισθηματική της διάσταση που συνδέεται με την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου.

Υψηλότερη βαθμολογία στην ενσυναίσθηση και στη γνωστική συνιστώσα αυτής σημείωσαν, επίσης, οι μαθητές που ήταν ενημερωμένοι από τους γονείς τους για το θέμα της αναπηρίας. Η κατάλληλη και σωστή ενημέρωση στα παιδιά κυρίως από άτομα που εμπιστεύονται, όπως είναι οι γονείς τους, τους επιτρέπει να προβληματίζονται, να μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν τα όσα άκουσαν. Και έπειτα για να τα κατανοήσουν καλύτερα επιλέγουν να μπουν στη θέση του άλλου έστω και νοητά και να δουν την προοπτική του. Η υψηλή βαθμολογία στη γνωστική συνιστώσα της ενσυναίσθησης έρχεται να ενισχύσει ιδιαίτερα αυτό το κομμάτι.

Από την τελευταία ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι όσοι μαθητές από τους συμμετέχοντες είχαν διαβάσει κάποια ιστορία για την αναπηρία είχαν συγκριτικά με αυτούς που δεν είχαν διαβάσει κάποια σχετική ιστορία υψηλότερη ενσυναίσθηση και υψηλότερη βαθμολογία σε καθεμία από τις δύο διαστάσεις της ξεχωριστά, γνωστική και συναισθηματική. Είναι λογικό ότι η ανάγνωση ιστοριών που αναφέρονται στην αναπηρία αποτυπώνει το θέμα αυτό από μία διαφορετική οπτική, ανθρώπινη και αληθινή, γεμάτη συναισθήματα και εμπειρίες, που κάνει τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την ιδιαιτερότητα αυτού του θέματος, την κατάσταση που βιώνουν οι ανάπηροι μέσα από τους ήρωες των ιστοριών και να επιθυμούν να «φορέσουν και εκείνοι τα παπούτσια τους» και να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Ύστερα από την παράθεση όλων των συμπερασμάτων βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν και την αποτύπωση των αντίστοιχων αποτελεσμάτων η έρευνα αυτή καταλήγει ότι οι μαθητές δίχως αναπηρία είναι θετικοί απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία, κάτι που ενισχύεται από τα υψηλά σκορ στην προσωπικότητα και στους πέντε παράγοντές της και στην ενσυναίσθηση και στις δύο διαστάσεις της. Άρα, μπορεί να υποστηριχθεί, πάντα με επιφύλαξη, ότι οι μαθητές δίχως αναπηρία θα είναι θετικοί και στην από κοινού εκπαίδευση των μαθητών με ή/και δίχως αναπηρία.

Να σημειωθεί, καταληκτικά, ότι η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο έχει ήδη θεσμοθετηθεί από το 1985 (Ν. 1566/85) άρα, τα παιδιά χρόνο με τον χρόνο εξοικειώνονται ακόμη περισσότερο με αυτή την ιδέα και η συναναστροφή με συμμαθητές με αναπηρία τους απομακρύνει από αισθήματα φόβου και ετικετοποίηση των συμμαθητών τους. Σημαντικό ρόλο, βέβαια, παίζει και το γεγονός ότι και η κοινωνία αρχίζει να απαγκιστρώνεται από προκαταλήψεις που αφορούν τα άτομα με αναπηρία και την εκπαίδευση αυτών, άρα τα παιδιά μεγαλώνουν με πιο φιλελεύθερες ιδέες και αντιλήψεις και λιγότερες προκαταλήψεις και διακρίσεις.

7.3. Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε αυτό το σημείο καλό θα ήταν να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί που παρουσιάζει η παρούσα μελέτη. Αρχικά, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την αξιοπιστία και την αληθοφάνεια των απαντήσεων των παιδιών. Η διαδικασία χορήγησης πραγματοποιήθηκε στη σχολική τάξη και η εποπτεία από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό μπορεί να μην ήταν επαρκής. Άρα, κάποιοι μαθητές μπορεί να αντέγραψαν απαντήσεις συμμαθητών τους σε κάποιες δηλώσεις.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ίσως και ασυνείδητα με τη στάση του ή στην προσπάθειά του να εξηγήσει κάτι αναφορικά με την αναπηρία, πριν τη χορήγηση, να βοήθησε ή να επηρέασε τις απαντήσεις κάποιων παιδιών, θετικά ή αρνητικά, σε ορισμένες δηλώσεις.

Μπορεί να υπήρξε στο δείγμα κάποιος μαθητής με κάποια μη διαγνωσμένη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη οπότε και συμπεριλήφθηκε στο δείγμα. Αυτό το παιδί, ανάλογα με την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη που είχε, ίσως, αν μην μπορούσε να αντιληφθεί τόσο καλά τις δηλώσεις, οπότε και οι απαντήσεις του να μην ήταν ιδιαίτερα στοχευμένες και αντιπροσωπευτικές για την κάθε κλίμακα.

Το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό, λόγω του γεγονότος ότι αρκετοί γονείς δε συναίνεσαν να συμμετάσχει το παιδί τους στη διαδικασία ή γιατί εξ αρχής δεν επιτράπη η είσοδος της ερευνήτριας σε κάποια σχολεία από τον διευθυντή. Βέβαια, τα αποτελέσματα από το δείγμα αυτό μπορούν να αναδείξουν μία τάση για τη συγκεκριμένη περιοχή από την οποία συλλέχθηκε (νομός Αιτωλοακαρνανίας), αλλά είναι δύσκολο να γενικευτούν στον πληθυσμό.

Παράλληλα, πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς, το οποίο μπορεί να ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Και, εφόσον μιλάμε για δείγμα παιδιών 10-12 χρονών, η χορήγηση ερωτηματολογίων αναφορικά με τα παιδιά στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς κρίνεται αναγκαία για τη διασταύρωση των δηλώσεών τους και για πληρέστερη εικόνα αυτών. Κάτι τέτοιο, βέβαια, θα μπορούσε να διερευνηθεί μελλοντικά ώστε να εξεταστούν όλες οι οπτικές.

Οι ηλικιακές ομάδες που εξετάστηκαν (10-12) ήταν περιορισμένες. Βέβαια, αν επιχειρούνταν να ερευνηθεί η άποψη και μικρότερων ή μεγαλύτερων παιδιών θα έπρεπε να αλλάξει η διαδικασία χορήγησης και να επιλεγούν άλλα εργαλεία, κατάλληλα για την κάθε ηλικία. Αυτό αποτελεί μία πρόταση για μία μελλοντική έρευνα. Όπως και το γεγονός ότι θα μπορούσε να επιλεγεί μία κλίμακα που θα μετρά διαφορετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ώστε να βρεθεί εάν και ποια επηρεάζουν την άποψη των παιδιών για τη συμπερίληψη.

Ακόμη, σε άλλη ερευνητική προσπάθεια η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε συνέντευξη ή παρατήρηση των μαθητών ή ακόμα και ιχνογράφηση. Παράλληλα, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα, όχι όμως συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια για τα παιδιά τους, αλλά ερωτηματολόγια που να αφορούν στους ίδιους, ώστε να συγκριθούν οι απόψεις τους

με αυτές των παιδιών. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, επικεντρωμένο στην ενίσχυση των παραγόντων της προσωπικότητας και της ενσυναίσθησης θα ήταν επίσης σκόπιμο να πραγματοποιηθεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ajzen, I., & Cote, N. G. (2008). Attitudes and the Prediction of Behavior. In W. D. Crano, & R. Prislin, (Ed.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 19-39). New York: Psychology Press.
- Akrami, N., Ekehammar, B., & Bergh, R. (2010). Generalized prejudice. *Psychological Science*, 22(1), 57–59. doi:10.1177/0956797610390384
- Alam, F., & Riccardi, G. (2014). Predicting personality traits using multimodal information. Proceedings of the 2014 ACM Multi Media on Workshop on Computational Personality Recognition-WCPR '14. doi:10.1145/2659522.2659531
- Albarracín, D., Sunderrajan, A., Lohmann, S., Chan, S., & Jiang, D. (2018). The Psychology of Attitudes, Motivation, and Persuasion. In D. Albarracín, A. Sunderrajan, S. Lohmann, S. Chan, & D. Jiang (2nd ed.), *The Handbook of Attitudes, Volume 1: Basic Principles* (pp. 1-105). New York: Routledge.
- Albarracin, D., Wang, W., Li, H., & Noguchi, K. (2008). Structure of Attitudes Judgments, Memory, and Implications for Change. In W. D. Crano, & R. Prislin, (Ed.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 19-39). New York: Psychology Press.
- Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241. doi:10.1111/jopy.12098
- Alnahdi, G. H. (2019). The positive impact of including students with intellectual disabilities in schools: Children's attitudes towards peers with disabilities in Saudi Arabia. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 1-7. doi:10.1016/j.ridd.2018.10.004
- Arampatzi, A., Mouratidou, K., Evaggelinou, C., Koidou, E., Barkoukis, V. (2011). Social developmental parameters in primary schools: inclusive settings' and gender differences on pupils' aggressive and social insecure behaviour and their attitudes towards disability. *International Journal of Special Education*, 26(2), 58-69. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ937175> στις 13/05/2020.
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, O. C., & Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation*, 38(9), 879–888. doi:10.3109/09638288.2015.1074727
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645–664. doi:10.1016/s0191-8869(02)00051-x
- Barlett, C. P., & Anderson, C. A. (2012). Direct and indirect relations between the big 5 personality traits and aggressive and violent behavior. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 870–875. doi:10.1016/j.paid.2012.01.029

- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163–175. doi:10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00
- Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2012). Attitudes toward individuals with disabilities: The effects of age, gender, and relationship. *Journal of Relationships Research*, 3, 10–17. doi:10.1017/jrr.2012.1
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Strauss, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 715–722. doi:10.1037/0021-9010.78.5.715
- Batson, C. D., & Ahmad, N. Y. (2009). Using empathy to improve intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 3(1), 141–177. doi:10.1111/j.1751-2409.2009.01013.x
- Batu, S. E. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 2(1), 57–71. Ανακτήθηκε από <https://www.int-jecse.net/index.php/ijecse/article/view/25> στις 19/04/2020.
- Beaulieu-Bergeron, R., & Morin, D. (2016). A qualitative investigation of fifth- and sixth-grade students' attitudes towards intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 514–528. doi:10.1080/1034912x.2016.1144874
- Bebetsos, E., Derri, V., Filippou, F., Zetou, E., & Vernadakis, N. (2014). Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152 (2014) 819 – 823. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.327
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 504–509. doi:10.1016/j.ridd.2010.12.033
- Brown, S. A. (2012). The contribution of previous contact and personality traits to severe mental illness stigma. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 15(3), 274–289. doi:10.1080/15487768.2012.703553
- Cairns, B., & McClatchey, K. (2013). Comparing children's attitudes towards disability. *British Journal of Special Education*, 40(3), 124–129. doi:10.1111/1467-8578.12033
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95–111. doi:10.1174/021037001316899947
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: testing different models of extended contact. *Child Development*, 77(5), 1208–1219. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x
- Campos, M. J., Ferreira, J. P., & Block, M. E. (2014). Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions of peers

- with disabilities. *Psychological Reports*, 115(3), 897–912. doi:10.2466/11.15.pr0.115c26z7
- Canu, W. H., Newman, M. L., Morrow, T. L., & Pope, D. L. W. (2008). Social appraisal of adult ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 700–710. doi:10.1177/1087054707305090
- Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2008). Creating inclusive schools for all students. *School Administrator*, 65(8), 24-25. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ809523> στις 19/04/2020.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (μτφ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Γιώργος Δαρδάνος. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1989).
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2008). Attitudes and Attitude Change. The Fourth Peak. In W. D. Crano, & R. Prislin, (Ed.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 3-15). New York: Psychology Press.
- Cuff, B., Brown, S., Taylor, L., & Howat, D. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144-153. doi:10.1177/1754073914558466
- Curtis, R. G., Windsor, T. D., & Soubelet, A. (2014). The relationship between big-5 personality traits and cognitive ability in older adults – a review. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 22(1), 42–71. doi:10.1080/13825585.2014.888392
- D' Ambrosio, F., Olivier, M., Didon, D., & Besche, C. (2009). The basic empathy scale: A French validation of a measure of empathy in youth. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 160–165. doi:10.1016/j.paid.2008.09.020
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., Bunn, P., Merz, S., & Masry, Y. E. (2007). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 111–122. doi:10.1007/s10578-007-0075-4
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104. Ανακτήθηκε από https://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf στις 11/03/2020.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi:10.1080/08856251003658694
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012a). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. doi:10.1080/1034912x.2012.723944
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012b). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433–448. doi:10.1080/03055698.2011.643109
- De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. J. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually

- disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855–863. doi:10.1016/j.ridd.2012.11.004
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, 32(4), 257–267. doi:10.1159/000317771
- Doss, S. K., & Carstens, D. S. (2014). Big five personality traits and brand evangelism. *International Journal of Marketing Studies*, 6(3), 13–22. doi:10.5539/ijms.v6n3p13
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. doi:10.1521/soco.2007.25.5.582
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100–131. doi:10.1037/0033-2909.94.1.100
- Ekehammar, B., & Akrami, N. (2003). The relation between personality and prejudice: a variable- and a person-centred approach. *European Journal of Personality*, 17(6), 449–464. doi:10.1002/per.494
- Ekehammar, B., & Akrami, N. (2007). Personality and prejudice: From big five personality factors to facets. *Journal of Personality*, 75(5), 899–926. doi:10.1111/j.1467-6494.2007.00460.x
- Ekehammar, B., Akrami, N., Gylje, M., & Zakrisson, I. (2004). What matters most to prejudice: Big Five personality, social dominance orientation, or right-wing authoritarianism? *European Journal of Personality*, 18(6), 463–482. doi:10.1002/per.526
- Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C., & Greenberg, L. S. (2011). Empathy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice & Training*, 48(1), 43–49. doi:10.1037/a0022187
- ElZein, H. L. (2009). Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools (A case study from parents' perspective). *Educational Research and Review*, 4(4), 164–172. Ανακτήθηκε από <http://www.teo-education.com/teophotos/albums/userpics/ElZein.pdf>
- Engelen, E. M., & Röttger-Rössler, B. (2012). Current disciplinary and interdisciplinary debates on empathy. *Emotion Review*, 4(1), 3–8. doi:10.1177/1754073911422287
- Essau, C. A., Sasagawa, S., & Frick, P. J. (2006). Callous-unemotional traits in a community sample of adolescents. *Assessment*, 13(4), 454–469. doi:10.1177/1073191106287354
- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., & Wegener, D. T. (2005). The structure of attitudes. In D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 79–124). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε από <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781410612823.ch3> στις 18/11/2019.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153–162. doi:10.1080/136031100284867

- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία. Διά βίου ανάπτυξη* (μτφ. Ζ. Αντωνοπούλου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Findlay, L. C., Girardi, A., & Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347–359. doi:10.1016/j.ecresq.2006.07.009
- Fiorello, C. A. (2001). Inclusion for school administrators. *The Behavior Analyst Today*, 2(1), 40-43. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0099913>
- Frattura, E. M., & Capper, C. A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Ανακτήθηκε από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=qN1dAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Frattura,+E.+M.,+%26+Capper,+C.+A.+\(2007\).+Leading+for+social+justice:+Transforming+schools+for+all+learners.+Thousand+Oaks,+CA:+Corwin+Press.&ots=YbvUQIWN9D&sig=w0fXmwMyeclAQpJIKvsZ1Ou3u_4&redir_esc=y#v=onepage&q=Frattura%2C%20E.%20M.%2C%20%26%20Capper%2C%20C.%20A.%20\(2007\).%20Leading%20for%20social%20justice%3A%20Transforming%20schools%20for%20all%20learners.%20Thousand%20Oaks%2C%20CA%3A%20Corwin%20Press.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=qN1dAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Frattura,+E.+M.,+%26+Capper,+C.+A.+(2007).+Leading+for+social+justice:+Transforming+schools+for+all+learners.+Thousand+Oaks,+CA:+Corwin+Press.&ots=YbvUQIWN9D&sig=w0fXmwMyeclAQpJIKvsZ1Ou3u_4&redir_esc=y#v=onepage&q=Frattura%2C%20E.%20M.%2C%20%26%20Capper%2C%20C.%20A.%20(2007).%20Leading%20for%20social%20justice%3A%20Transforming%20schools%20for%20all%20learners.%20Thousand%20Oaks%2C%20CA%3A%20Corwin%20Press.&f=false) στις 25/02/2020
- Gannon, S., & McGilloway, S. (2009). Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: an exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 455-463. doi: 10.1080/08856250903223104
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217–235. Ανακτήθηκε από <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2992452> στις 23/02/2020.
- Garcia, M. F., Paetzold, R. L., & Colella, A. (2005). The relationship between personality and peers' judgments of the appropriateness of accommodations for individuals with disabilities. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(7), 1418–1439. doi:10.1111/j.1559-1816.2005.tb02177.x
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663–681. doi:10.1080/13603116.2012.706321
- Geng, Y., Xia, D., & Qin, B. (2012). The Basic Empathy Scale: A Chinese validation of a measure of empathy in adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(4), 499–510. Doi:10.1007/s10578-011-0278-6
- Georgiadi, M., Kalyva, E., Kourkoutas, E., & Tsakiris, V. (2012). Young Children's Attitudes Toward Peers with Intellectual Disabilities: Effect of the Type of School. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531–541. doi:10.1111/j.1468-3148.2012.00699.x
- Gifford, R., & Sussman, R. (2012). Environmental attitudes. In S. D. Clouton, (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology* (65-80). New York: Oxford University Press.

- Gilakjani, A. P., & Leong, L. M. (2012). EFL teachers' attitudes toward using computer technology in English language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 630-636. doi: 10.4304/tpls.2.3.630-636
- Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374. Doi:10.1037/a0018807.
- Gonçalves, T., & Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing students' attitudes towards peers with special needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 949-955. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1253
- Gray, C. C., & Rodrigue, J. R. (2001). Brief report: Perceptions of young adolescents about a hypothetical new peer with cancer: An analog study. *Journal of Pediatric Psychology*, 26(4), 247-252. doi:10.1093/jpepsy/26.4.247
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109(1), 3-25. doi:10.1037/0033-295x.109.1.3
- Hellmich, F., & Löper, M. F. (2018). Primary school students' attitudes and their perceived teacher behavior towards peers with special educational needs - In: *Empirische Sonderpädagogik* 10, 2, 151-166 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-160032
- Hermans, E. J., Putman, P., & van Honk, J. (2006). Testosterone administration reduces empathetic behavior: A facial mimicry study. *Psychoneuroendocrinology*, 31(7), 859-866. doi:10.1016/j.psyneuen.2006.04.002
- Hogg, M. A., & Vaughan, M. G. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία* (μτφ. Ε. Βασιλικός, & Α. Αρβανίτης). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Jackson, J. W., & Poulsen, J. R. (2005). Contact experiences mediate the relationship between five-factor model personality traits and ethnic prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(4), 667-685. doi:10.1111/j.1559-1816.2005.tb02140.x
- James, J. S. (2015). *Personality, Character Strengths, Empathy, Familiarity and the Stigmatization of Mental Illness*. Southern Mississippi. Ανακτήθηκε από https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1090&context=masters_theses στις 13/03/2020.
- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). *Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues*. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 114-158). New York, NY: Guilford Press. Ανακτήθηκε από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=8r4KlgerjUC&oi=fnd&pg=PA114&dq=John,+O.+P.,+Naumann,+L.+P.,+%26+Soto,+C.+J.,+\(2008\).+Paradigm+shift+to+the+integrative+big+five+trait+taxonomy:+History,+measurement,+and+conceptual+issues.+In+O.+P.+John,+R.+W.+Robins,+%26+L.+A.+Pervin+\(Eds.\),+Handbook+of+personality:+Theory+and+research+\(pp.&ots=ldn5sNeM2f&sig=-MispbUdXQ7fB5toVseijGX1jgg&redir_esc=y#v=onepage&q=descriptive%20taxonomy&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=8r4KlgerjUC&oi=fnd&pg=PA114&dq=John,+O.+P.,+Naumann,+L.+P.,+%26+Soto,+C.+J.,+(2008).+Paradigm+shift+to+the+integrative+big+five+trait+taxonomy:+History,+measurement,+and+conceptual+issues.+In+O.+P.+John,+R.+W.+Robins,+%26+L.+A.+Pervin+(Eds.),+Handbook+of+personality:+Theory+and+research+(pp.&ots=ldn5sNeM2f&sig=-MispbUdXQ7fB5toVseijGX1jgg&redir_esc=y#v=onepage&q=descriptive%20taxonomy&f=false) στις 18/02/2020.

- Johnson, J. A. (2017). Big-Five model. In V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (1-16). New York: Springer. doi:10.1007/978-3-319-28099-8_1212-1
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006a). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611. doi:10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006b). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550. doi:10.1002/ab.20154
- Kalyva, E., & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities?. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 213-220. doi: [10.1080/08856250902793701](https://doi.org/10.1080/08856250902793701)
- Kayama, M. (2017). Development of children's understandings of physical disabilities and stigmatization in a Japanese cultural context: Reflections of children in second through sixth grades. *Children and Youth Services Review*, 83, 190-200. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.039>
- Kilanowski-Press, L., Foote, C. J., & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25(3), 43-56. Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=EJ909035>
- King, I. C. (2003). Examining middle school inclusion classrooms through the lens of learner-centered principles. *Theory into Practice*, 42(2), 151-158. doi:10.1207/s15430421tip4202_9
- Kline, P. (2008). *Personality. The psychometric view*. New York: Routledge. Ανακτήθηκε από: https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&q=Kline%2C+P.+%282013%29.+Personality.+The+psychometric+view.+New+York&btnG= στις 18/02/2020.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752. doi:10.1037/a0014179
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The big five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472–477. doi:10.1016/j.paid.2011.04.019
- Κουρκούτας, Η., & Γεωργιάδη, Μ. (2008). Ερωτηματολόγιο για την Ανίχνευση των Στάσεων Μαθητών Απέναντι σε Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριβίλα, Π. Ρούσση, (Επιμ.) Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα (313-314). Αθήνα: Πεδίο.
- Krajewski, J., & Flaherty, T. (2000). Attitudes of high school students toward individuals with mental retardation. *Mental Retardation*, 38(2), 154–162. doi:10.1352/0047-6765(2000)038<0154:aohsst>
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink (2005). The measurement of attitudes. In D. Albarracin, B. Johnson, & M. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 21-76). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε από

<https://web.stanford.edu/dept/communication/faculty/krosnick/docs/The%20Measurement%20of%20Attitudes.pdf> στις 20/12/2019.

- Lafferty, J. (2003). *The relationships between gender, empathy, and aggressive behaviours among early adolescents*. California.
- Lalvani, P. (2013). Privilege, compromise, or social justice: teachers' conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), 14-27. Doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.692028>
- Lam, C. B., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). Sibling relationships and empathy across the transition to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1657–1670. doi: 10.1007/s10964-012-9781-8
- 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. doi:10.1080/10349120500086298
- Lehalle, H., & Mellier, D. (2009). *Ψυχολογία της ανάπτυξης. Παιδική ηλικία και εφηβεία. Μαθήματα και ασκήσεις* (μτφ. Ν. Ηλιάδης). Αθήνα: Πεδίο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2005).
- Lehmann, R., Denissen, J. J. A., Allemand, M., & Penke, L. (2013). Age and gender differences in motivational manifestations of the Big Five from age 16 to 60. *Developmental Psychology*, 49(2), 365–383. doi:10.1037/a0028277
- Lupu, E., Cernat, C., & Petre, C. (2011). Identifying the attitude of healthy individuals towards disabled children – A chance to be educated for all. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 266–271. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.237
- MacGibbon, S. D. (2016). *The effects of a manualised disability awareness training programme on the attitudes and empathy of year 8 school students: a pre-post test design*. New Zealand
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C., & Morris, C. (2013). The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(6), 529–546. doi:10.1111/dmcn.12326
- 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. doi:10.1016/s0193-3973(02)00126-0
- Maltby, J., Day, L., & Macaskill, A. (2010). *Personality, Individual differences and Intelligence*. (2nd ed.). England: Pearson Education Limited. Ανακτήθηκε από: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=65IJkMkO2XMC&oi=fnd&pg=PR17&dq=personality+definitions&ots=cLLyM5iepL&sig=vyyURxdgB7CWWmKXC7jMUugQcXg&redir_esc=y#v=onepage&q=personality%20definitions&f=false στις 18/02/2020.
- Malti, T., Ongley, S. F., Dys, S. P., & Colasante, T. (2012). Adolescents' emotions and reasoning in contexts of moral conflict and social exclusion. *New Directions for Youth Development*, 2012(136), 27–40. doi:10.1002/yd.20036

- Markos, A., & Kokkinos, C. M. (2017). Development of a short form of the Greek Big Five Questionnaire for Children (GBFQ-C-SF): Validation among preadolescents. *Personality and Individual Differences*, 112, 12–17. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.045>
- Matityahu, N. (2016). *Attitudes towards inclusion of students with conduct disorders in the regular class and the degree of empathy towards them: A comparison between teachers, parents and members of the peer group*. Israel.
- Maurya, A., & Parasar, A. (2017). Attitudes toward persons with disabilities: A relationship of age, gender, and education of students. *The International Journal Of Indian Psychology*, 4(4), 138-143. doi: 10.25215/0404.112
- Mavropoulou, S., & Sideridis, G. D. (2014). Knowledge of autism and attitudes of children towards their partially integrated peers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1867–1885. doi:10.1007/s10803-014-2059-0
- McCrae, R. R., & Terracciano, A. (2005). Personality profiles of cultures: Aggregate personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(3), 407–425. doi:10.1037/0022-3514.89.3.407
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. In J. J. Sanguinetti, A. Acerbi, & J.A. Lombo (Eds.), *Moral behavior and free will: A neurobiological and philosophical approach* (pp. 333–359). Rome: IF-Press.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287–313. doi:10.1080/1034912042000259242
- McFarland, S. (2010). Authoritarianism, social dominance, and other roots of generalized prejudice. *Political Psychology*, 31(3), 453–477. doi:10.1111/j.1467-9221.2010.00765.x
- Measelle, J. R., John, O. P., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (2005). Can children provide coherent, stable, and valid self-reports on the big five dimensions? A longitudinal study from ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(1), 90–106. doi:10.1037/0022-3514.89.1.90
- Meiliani, R., & Hapsari, E. W. (2015). Empathy of Regular Junior High School Students on Children With Special Needs. *Anima, Indonesian Psychological Journal*, 30(4), 201-208. ανακτήθηκε από http://repository.wima.ac.id/18162/1/1-Empathy_of_regular_junior_....pdf στις 11/03/2020.
- Mercer, S. W., & Reynolds, W. J. (2002). Empathy and quality of care. *British Journal of General Practice*, 52, 9-13. Ανακτήθηκε από <https://bjgp.org/content/52/supplement/S9.short> στις 23/02/2020.
- Miller, S. R. (2010). Attitudes toward individuals with disabilities: Does empathy explain the difference in scores between men and women? *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, 16(1), 3–6. doi:10.1007/bf03355110

- Muris, P., Meesters, C., & Diederens, R. (2005). Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38(8), 1757–1769. doi:10.1016/j.paid.2004.11.018
- Muscianell, N. L., & Guadagno, R. E. (2012). Make new friends or keep the old: Gender and personality differences in social networking use. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 107–112. doi:10.1016/j.chb.2011.08.016
- N. 1566/1985 (ΦΕΚ Α' 167/30.9.1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/n1566.pdf
- N. 2817/2000 (ΦΕΚ Α' 78/14.3.2000). Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/N.%202817%20-%202000%20-%20FEK.%2078%20-A-%2014-3-2000.pdf
- N. 3699/2008. (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf
- Neumann, M., Scheffer, C., Tauschel, D., Lutz, G., Wirtz, M., & Edelhäuser, F. (2012). Physician empathy: definition, outcome-relevance and its measurement in patient care and medical education. *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 29(1), 1-21. Doi:[10.3205/zma000781](https://doi.org/10.3205/zma000781)
- Nikolarazi, M., & De Reyckel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167–182. doi:10.1080/08856250110041090
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335–348. doi:10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x
- Olaleye, A., Ogundele, O., Deji, S., Ajayi, O., Olaleye, O., & Adeyanju T. (2012). Attitudes of Students towards Peers with Disability in an Inclusive School in Nigeria. 23(3), 65-75. doi 10.5463/DCID.v23i3.136
- Olson, M. A., & Kendrick, R. V. (2008). Origins of Attitudes. In W. D. Crano, & R. Prislin, (Ed.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 3-15). New York: Psychology Press.
- Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the empathy questionnaire for children and adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in Psychology*, 8(870), 1-9. Doi:10.3389/fpsyg.2017.00870
- Page, S. L., & Islam, M. R. (2015). The role of personality variables in predicting attitudes toward people with intellectual disability: An Australian perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(8), 741–745. doi:10.1111/jir.12180

- Panagiotou, A. K., Evaggelinou, C., Doulkeridou, A., Mouratidou, K., & Koidou, E. (2008). Attitudes of 5th and 6th grade Greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a Paralympic education program. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), 31–43. Ανακτήθηκε από <https://pdfs.semanticscholar.org/b328/05a8cf0ef06150ce797b3a087a360714c4f3.pdf> στις 03/03/2020.
- Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 56-69. doi:10.1080/1034912x.2018.1460654
- Peever, N., Johnson, D., & Gardner, J. (2012). Personality & video game genre preferences. Proceedings of The 8th Australasian Conference on Interactive Entertainment Playing the System - IE '12. doi:10.1145/2336727.2336747
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922–934. doi:10.1002/ejsp.504
- Phelan, J. E., & Basow, S. A. (2007). *College Students' Attitudes Toward Mental Illness: An Examination of the Stigma Process*. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(12), 2877–2902. doi:10.1111/j.1559-1816.2007.00286.x
- Rathbone, L. (2013). *An Analysis of Students Attitudes towards People with Disabilities*. Dublin. Ανακτήθηκε από https://esource.dbs.ie/bitstream/handle/10788/1633/ba_rathbone_1_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y στις 19/04/2020.
- Reina, R., Hutzler, Y., Iniguez-Santiago, M. C., & Moreno-Murcia, J. A. (2018). Student attitudes toward inclusion in physical education: The impact of ability beliefs, gender, and previous experiences. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 132–149. doi:10.1123/apaq.2017-0146
- Reynolds, K. J., Turner, J. C., Haslam, S. A., & Ryan, M. K. (2001). The role of personality and group factors in explaining prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(5), 427–434. doi:10.1006/jesp.2000.1473
- Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323 – 1327. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.488
- Roth-Hananiaa, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447-458. doi:10.1016/j.infbeh.2011.04.007
- Sanchez-Perez, N., Fuentes, L. J., Jolliffe, D., & Gonzalez-Salinas, C. (2014). Assessing children's empathy through a Spanish adaptation of the Basic Empathy Scale: parent's and child's report forms. *Frontiers in psychology*, 5(1438), 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2014.01438
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Freitag, C. M., & Schneider, W. (2014). Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 63–76. doi:10.1080/17405629.2013.808994

- Sharp, E. S., Reynolds, C. A., Pedersen, N. L., & Gatz, M. (2010). Cognitive engagement and cognitive aging: Is openness protective? *Psychology and Aging*, 25(1), 60–73. doi:10.1037/a0018748
- Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 248–279. doi:10.1177/1088868308319226
- Silke, C., Swords, L., & Heary, C. (2017). The predictive effect of empathy and social norms on adolescents' implicit and explicit stigma responses. *Psychiatry Research*, 257, 118–125. doi:10.1016/j.psychres.2017.07.033
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156, 81–96. doi:10.1111/j.1749-6632.2009.04418.x
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Norins, J., & Widaman, K. F. (2011). A national study of Chinese youths' attitudes towards students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(4), 370–384. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01382.x
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-177. doi:10.1080/13603110010035832
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176–196. doi:10.1123/apaq.17.2.176
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 330–348. doi:10.1037/a0021717
- Soubelet, A., & Salthouse, T. A. (2010). The role of activity engagement in the relations between openness/intellect and cognition. *Personality and Individual Differences*, 49(8), 896–901. doi:10.1016/j.paid.2010.07.026
- Σούλης, Σ. Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την Έρευνα στην Πράξη, Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: GUTENBERG.
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770–783. doi:10.1080/13603116.2015.1111447
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71. doi:10.1080/00223890802484381
- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(7), 793-802, doi:10.1080/01443410.2010.506004

- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. doi:10.5116/ijme.4dfb.8dfd
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822–831. doi:10.1037/a0032894
- Tervo, R. C., & Palmer, G. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. *Clinical Rehabilitation*, 18(8), 908–915. doi:10.1191/0269215504cr820oa
- Topcu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *School Psychology International*, 33(5), 550–561. doi:10.1177/0143034312446882
- Vecchione, M., Alessandri, G., Barbaranelli, C., & Caprara, G. (2012). Gender differences in the Big Five personality development: A longitudinal investigation from late adolescence to emerging adulthood. *Personality and Individual Differences*, 53(6), 740–746. doi:10.1016/j.paid.2012.05.033
- Vescio, T. K., Sechrist, G. B., & Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: the mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33(4), 455–472. doi:10.1002/ejsp.163
- Vignes, C., Godeu, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473–479. doi:10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x
- Weisberg, Y. J., DeYoung, C. G., & Hirsh, J. B. (2011). Gender Differences in Personality across the Ten Aspects of the Big Five. *Frontiers in Psychology*, 2. doi:10.3389/fpsyg.2011.00178
- Wen, D., Ma, X., Li, H., Liu, Z., Xian, B., & Liu, Y. (2013). Empathy in Chinese medical students: psychometric characteristics and differences by gender and year of medical education. *BMC Medical Education*, 13(130), 1-6. ανακτήθηκε από <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-13-130> στις 13/05/2020.
- Widiger, T. A., & Costa, P. T. (2012). Integrating normal and abnormal personality structure: The five-factor model. *Journal of Personality*, 80(6), 1471–1506. doi:10.1111/j.1467-6494.2012.00776.x
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κάτη, Α., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2011). Αναγνώριση, έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων. Στο: Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο* (τεύχος 3). Αθήνα: Γιώργος Δάρδανος
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. doi:10.1080/13603110500430690

Παράρτημα Ι

Μαζί με το ερωτηματολόγιο δόθηκε επίσης στα παιδιά ο ορισμός που διατυπώθηκε από τους Cameron et al. (2006), ώστε να κατανοήσουν τι είναι αναπηρία:

«Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι αναπηρίας. Μερικές φορές οι άνθρωποι μπορεί να έχουν σωματική αναπηρία, δηλαδή ένα μέρος του σώματός τους να μη λειτουργεί σωστά. Αυτό το μέρος μπορεί να είναι τα πόδια τους και είτε να μην μπορούν να περπατήσουν, άρα να είναι σε αναπηρικό αμαξίδιο, είτε να κουτσαίνουν και να χρησιμοποιούν μπάστούνη για να στηριχθούν. Υπάρχουν, βέβαια, και άνθρωποι που δεν μπορούν να δουν ή να ακούσουν. Ακόμη, μπορεί μερικοί άνθρωποι να έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να μάθουν κάποια πράγματα τόσο εύκολα και γρήγορα όσο οι υπόλοιποι άνθρωποι. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, μπορεί να λαμβάνουν επιπλέον βοήθεια από κάποιον άλλον. Κάποιες φορές αυτοί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο. Όλοι αυτοί οι άνθρωποι ίσως έχουν γεννηθεί με αυτή την αναπηρία, μπορεί, όμως, να την απέκτησαν και κατά τη διάρκεια της ζωής τους».

Αγαπητή μαθήτριά/αγαπητέ μαθητή,

σε παρακαλώ να διαβάσεις προσεκτικά καθεμία από τις προτάσεις που ακολουθούν. Στη συνέχεια κύκλωσε την απάντηση που ταιριάζει με αυτό που σκέφτεσαι.

Αυτό δεν είναι τεστ. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1	Είσαι:	Κορίτσι					Αγόρι					
2	Σε ποια τάξη πηγαίνεις;	Ε΄					Στ΄					
3	Πού μένεις;	Πόλη					Χωριό					
4	Έχεις αδέρφια;	0	1	2	3	4	Περισσότερα από 4. Πόσα;					
5	Έχεις κατοικίδιο ζώο;						Ναι Όχι					
6	Έχεις συγγενείς με αναπηρία;						Ναι Όχι					
7	Γνωρίζεις κάποιον ή κάποια που έχει αναπηρία;						Ναι Όχι					
8	Υπάρχουν παιδιά με αναπηρία στο σχολείο σου;						Ναι Όχι					
9	Οι γονείς σου σου έχουν μιλήσει για τους ανθρώπους με αναπηρία;						Ναι Όχι					
10	Έχεις διαβάσει ιστορίες για ανθρώπους με αναπηρία;						Ναι Όχι					
11	Τι επάγγελμα κάνει η μητέρα σου;	Δημόσια υπάλληλος					Ελεύθερη επαγγελματίας					Άνεργη
		Ιδιωτική υπάλληλος					Συνταξιούχος					Άλλο
12	Τι επάγγελμα κάνει ο πατέρας σου;	Δημόσιος υπάλληλος					Ελεύθερος επαγγελματίας					Άνεργος
		Ιδιωτικός υπάλληλος					Συνταξιούχος					Άλλο
							Σχεδόν ποτέ (1)	Σπάνια (2)	Μερικές φορές (3)	Συχνά (4)	Σχεδόν πάντα (5)	
13	Εκνευρίζομαι για ανόητα πράγματα.						1	2	3	4	5	

14	Μου αρέσει να συναντώ άλλα άτομα.	1	2	3	4	5
15	Συμπεριφέρομαι σωστά και με ειλικρίνεια στους άλλους.	1	2	3	4	5
16	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είμαι συγκεντρωμένη/ος στα πράγματα που κάνω.	1	2	3	4	5
17	Μαθαίνω εύκολα αυτά που μελετάμε στο σχολείο.	1	2	3	4	5
18	Βρίσκομαι σε άσχημη διάθεση.	1	2	3	4	5
19	Μ' αρέσει να βρίσκομαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
20	Συμπεριφέρομαι στους συνομήλικους μου με αγάπη και ζεστασιά.	1	2	3	4	5
21	Όταν τελειώνω τη σχολική μου εργασία για το σπίτι την ελέγχο πολλές φορές για να δω αν την έκανα σωστά.	1	2	3	4	5
22	Όταν ο δάσκαλος κάνει ερωτήσεις, είμαι σε θέση να απαντώ σωστά.	1	2	3	4	5
23	Τσακώνομαι με άλλους έντονα.	1	2	3	4	5
24	Μπορώ εύκολα να πω σε άλλους αυτό που σκέφτομαι.	1	2	3	4	5
25	Συμπεριφέρομαι στους άλλους με μεγάλη καλοσύνη.	1	2	3	4	5
26	Σέβομαι τους κανόνες και την τάξη.	1	2	3	4	5
27	Μ' αρέσει να διαβάζω βιβλία.	1	2	3	4	5
28	Θυμώνω εύκολα.	1	2	3	4	5
29	Λέω αυτό που σκέφτομαι.	1	2	3	4	5
30	Είμαι ευγενική/ός όταν μιλώ με άλλους.	1	2	3	4	5
31	Όταν αναλαμβάνω μια υποχρέωση, την ολοκληρώνω.	1	2	3	4	5
32	Όταν ο δάσκαλος εξηγεί κάτι, το καταλαβαίνω αμέσως.	1	2	3	4	5
33	Τσακώνομαι με άλλους.	1	2	3	4	5
34	Μ' αρέσει να μιλώ με άλλους.	1	2	3	4	5
35	Αν κάποια/ος συμμαθήτριά/τής μου έχει κάποια δυσκολία την/τον βοηθώ.	1	2	3	4	5
36	Όταν ξεκινήσω κάτι πρέπει να το τελειώσω οπωσδήποτε.	1	2	3	4	5
37	Μπορώ να λύσω προβλήματα μαθηματικών.	1	2	3	4	5
38	Χάνω εύκολα την ψυχραιμία μου.	1	2	3	4	5
39	Κάνω εύκολα φίλους.	1	2	3	4	5
40	Είμαι ευγενική/ός και σε άτομα που δε συμπαθώ.	1	2	3	4	5
41	Παίζω μόνο αφού έχω τελειώσει τη σχολική μου εργασία για το σπίτι.	1	2	3	4	5
42	Καταλαβαίνω αμέσως.	1	2	3	4	5

		Δεν ισχύει καθόλου (1)	Ισχύει ελάχιστα (2)	Ισχύει λίγο (3)	Ισχύει αρκετά (4)	Ισχύει πάρα πολύ (5)
43	Όταν οι φίλοι μου είναι λυπημένοι, με	1	2	3	4	5

	επηρεάζουν.					
44	Όταν είμαι με φίλους μου που νιώθουν λυπημένοι για κάτι, συνήθως νιώθω και εγώ λυπημένος.	1	2	3	4	5
45	Μπορώ να καταλάβω τη χαρά που νιώθουν οι φίλοι μου όταν τα πηγαίνουν καλά σε κάτι.	1	2	3	4	5
46	Φοβάμαι όταν βλέπω μια ταινία τρόμου.	1	2	3	4	5
47	Νιώθω εύκολα αυτό που νιώθει κάποιος άλλος.	1	2	3	4	5
48	Είναι δύσκολο για μένα να γνωρίζω πότε οι φίλοι μου φοβούνται.	1	2	3	4	5
49	Νιώθω λύπη όταν βλέπω άλλα άτομα να κλαίνε.	1	2	3	4	5
50	Με απασχολούν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
51	Όταν κάποιος δεν νιώθει καλά, μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνεται.	1	2	3	4	5
52	Μπορώ εύκολα να καταλάβω όταν οι φίλοι μου φοβούνται.	1	2	3	4	5
53	Αισθάνομαι λυπημένη/ος όταν βλέπω θλιβερά πράγματα στην τηλεόραση ή σε ταινίες.	1	2	3	4	5
54	Μπορώ να καταλάβω πώς νιώθουν οι άνθρωποι πριν καν μου πουν πώς νιώθουν.	1	2	3	4	5
55	Όταν δω έναν άνθρωπο που είναι θυμωμένος, αυτό δεν επηρεάζει τα δικά μου συναισθήματα.	1	2	3	4	5
56	Καταλαβαίνω πότε κάποιος άνθρωπος είναι χαρούμενος.	1	2	3	4	5
57	Όταν είμαι με φίλους που φοβούνται, τότε αρχίζω να νιώθω και εγώ φόβο.	1	2	3	4	5
58	Συνήθως μπορώ να το αντιληφθώ γρήγορα όταν ένας φίλος μου είναι θυμωμένος.	1	2	3	4	5
59	Με επηρεάζουν τα συναισθήματα των φίλων μου.	1	2	3	4	5
60	Δεν νιώθω τίποτα όταν οι φίλοι μου είναι δυστυχισμένοι.	1	2	3	4	5
61	Γνωρίζω τα συναισθήματα των φίλων μου.	1	2	3	4	5
62	Δυσκολεύομαι να καταλάβω πότε οι φίλοι μου είναι ευτυχισμένοι.	1	2	3	4	5

Θα ήθελα να φανταστείς ότι ένα νέο παιδί -μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι- έρχεται φέτος στην τάξη σου. Αυτό το παιδί έχει κάποια αναπηρία.

		Σίγουρα Ναι (1)	Μάλλον Ναι (2)	Μάλλον Όχι (3)	Σίγουρα Όχι (4)
63	Θα του χαμογελούσες την πρώτη μέρα στο σχολείο;	1	2	3	4
64	Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;	1	2	3	4
65	Θα το πλησίαζες στο διάλειμμα και θα έπιανες κουβέντα μαζί του;	1	2	3	4
66	Αργότερα θα του έλεγες τα μυστικά σου, όπως τα λες στους φίλους σου;	1	2	3	4
67	Θα μπορούσε αυτό το παιδί να γίνει ο καλύτερος φίλος σου;	1	2	3	4

68	Θα το καλούσε στο σπίτι σου να παίξετε τα απογεύματα;	1	2	3	4
69	Θα θύμωνες εάν δεν ακολουθούσε τους κανόνες του παιχνιδιού στο διάλειμμα;	1	2	3	4
70	Θα το καλούσε στα γενέθλιά σου μαζί με τους άλλους φίλους σου;	1	2	3	4
71	Θα το έβαζες στην ομάδα σου με τα άλλα παιδιά για να παίξετε;	1	2	3	4
72	Θα το ρωτούσε πράγματα για τον εαυτό του (π.χ. τι φαγητό του αρέσει, τι παιχνίδι του αρέσει);	1	2	3	4
73	Αν μερικά παιδιά το κορόιδευαν, θα σε ενοχλούσε;	1	2	3	4
74	Πιστεύεις ότι το παιδί με αναπηρία θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με εσένα;	1	2	3	4
75	Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάζει τα ίδια βιβλία, όπως και εσύ;	1	2	3	4
76	Πιστεύεις ότι θα έχει τα ίδια χόμπι και τις ίδιες ασχολίες, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;	1	2	3	4
77	Θα ένιωθες φόβο για το παιδί με αναπηρία;	1	2	3	4
78	Νομίζεις ότι τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να πηγαίνουν στην ίδια τάξη, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;	1	2	3	4
79	Νομίζεις ότι τα παιδιά με αναπηρία θα πρέπει να έχουν τη δική τους ειδική τάξη μέσα στο σχολείο σου;	1	2	3	4
80	Πιστεύεις ότι τα παιδιά με αναπηρία χρειάζεται να πηγαίνουν σε ένα ειδικό σχολείο όπου όλα τα παιδιά εκεί θα έχουν κάποια αναπηρία;	1	2	3	4
81	Τα παιδιά με αναπηρία πιστεύεις ότι προτιμούν να κάνουν παρέα μόνο με παιδιά με αναπηρία;	1	2	3	4
82	Θα μπορούσε να καταλάβεις εάν ένα παιδί έχει αναπηρία κοιτώντας το πρόσωπό του;	1	2	3	4



Σε ευχαριστώ πολύ για
τον χρόνο που δέχτηκες!

Παράρτημα II

Σύγκριση μεταξύ των ατομικών στοιχείων των μαθητών και της στάσης απέναντι στους συνομήλικους με αναπηρία. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

Τάξη φοίτησης		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Ε'	102	38,32	8,069	,950	,331
	Στ'	102	39,33	6,662		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		
Τόπος διαμονής						
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Πόλη	175	38,89	7,509	,089	,766
	Χωριό	29	38,45	6,801		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		
Αδέρφια						
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Χωρίς αδέλφια	26	38,31	4,970	1,167	,323
	1 αδερφός/ή	95	38,35	7,615		
	2 αδέρφια	42	38,17	6,084		
	3 αδέρφια	26	39,73	9,954		
	4 αδέρφια	10	42,80	6,233		
	5 αδέρφια	1	38,00	.		
	6 αδέρφια	1	52,00	.		
	7 αδέρφια	3	42,67	11,240		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		
Κατοικίδιο						
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Ναι	109	38,03	6,510	2,767	,098
	Όχι	95	39,75	8,241		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		
Συγγενής με αναπηρία		N	M.O.	T.A.	$F_{(1,202)}$	p-value
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Ναι	43	37,07	7,209	3,111	,079
	Όχι	161	39,30	7,399		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		
Μαθητής με αναπηρία στο σχολείο						
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Ναι	135	38,88	6,866	,020	,887
	Όχι	69	38,72	8,396		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		
Ενημέρωση από τους γονείς για την αναπηρία						
Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Ναι	158	38,66	7,524	,370	,544
	Όχι	46	39,41	6,997		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		

Ανάγνωση ιστοριών για την αναπηρία

Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Ναι	108	37,96	7,234	3,174	,076
	Όχι	96	39,80	7,497		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		

Επάγγελμα μητέρας

Στάσεις απέναντι στην αναπηρία	Δημόσια υπάλληλος	53	39,74	6,856	,261	,934
	Ιδιωτική υπάλληλος	49	38,57	9,224		
	Ελεύθερη επαγγελματίας	39	38,15	7,092		
	Συνταξιούχος	1	41,00	.		
	Άνεργη	45	38,56	6,486		
	Άλλο	17	38,88	6,836		
	Σύνολο	204	38,83	7,398		

Κλίμακα προσωπικότητας

		Σχεδόν ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα
Εκνευρίζομαι για ανόητα πράγματα.	N	34	58	77	21	14
	%	16,7	28,4	37,7	10,3	6,9
Μου αρέσει να συναντώ άλλα άτομα.	N	5	5	16	59	119
	%	2,5	2,5	7,8	28,9	58,3
Συμπεριφέρομαι σωστά και με ειλικρίνεια στους άλλους.	N	1	7	29	57	110
	%	0,5	3,4	14,2	27,9	53,9
Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είμαι συγκεντρωμένη/ος στα πράγματα που κάνω.	N	2	6	15	60	121
	%	1	2,9	7,4	29,4	59,3
Μαθαίνω εύκολα αυτά που μελετάμε στο σχολείο.	N	3	8	29	64	100
	%	1,5	3,9	14,2	31,4	49,0
Βρίσκομαι σε άσχημη διάθεση.	N	65	82	37	10	10
	%	31,9	40,2	18,1	4,9	4,9
Μ' αρέσει να βρίσκομαι με άλλους ανθρώπους.	N	1	6	26	42	129
	%	0,5	2,9	12,7	20,6	63,2
Συμπεριφέρομαι στους συνομήλικους μου με αγάπη και ζεστασιά.	N	3	6	24	66	105
	%	1,5	2,9	11,8	32,4	51,5
Όταν τελειώνω τη σχολική μου εργασία για το σπίτι την ελέγχω πολλές φορές για να δω αν την έκανα σωστά.	N	23	26	26	61	68
	%	11,3	12,7	12,7	29,9	33,3
Όταν ο δάσκαλος κάνει ερωτήσεις, είμαι σε θέση να απαντώ σωστά.	N	4	10	34	62	94
	%	2,0	4,9	16,7	30,4	46,1
Τσακώνομαι με άλλους έντονα.	N	69	65	42	17	11
	%	33,8	31,9	20,6	8,3	5,4
Μπορώ εύκολα να πω σε άλλους αυτό που σκέφτομαι.	N	23	42	56	41	42
	%	11,3	20,6	27,5	20,1	20,6
Συμπεριφέρομαι στους άλλους με	N	-	5	29	64	106

μεγάλη καλοσύνη.	%	-	2,5	14,2	31,4	52,0
Σέβομαι τους κανόνες και την τάξη.	N	3	6	13	48	134
	%	1,5	2,9	6,4	23,5	65,7
Μ' αρέσει να διαβάζω βιβλία.	N	21	26	50	56	51
	%	10,3	12,7	24,5	27,5	25
Θυμώνω εύκολα.	N	37	49	55	30	33
	%	18,1	24,0	27,0	14,7	16,2
Λέω αυτό που σκέφτομαι.	N	19	25	58	40	62
	%	9,3	12,3	28,4	19,6	30,4
Είμαι ευγενική/ός όταν μιλώ με άλλους.	N	-	8	13	66	117
	%	-	3,9	6,4	32,4	57,4
Όταν αναλαμβάνω μια υποχρέωση, την ολοκληρώνω.	N	2	7	16	51	128
	%	1,0	3,4	7,8	25,0	62,7
Όταν ο δάσκαλος εξηγεί κάτι, το καταλαβαίνω αμέσως.	N	4	12	48	89	50
	%	2,0	6,4	23,5	43,6	24,5
Τσακώνομαι με άλλους.	N	52	79	42	17	14
	%	25,5	38,7	20,6	8,3	6,9
Μ' αρέσει να μιλώ με άλλους.	N	3	6	22	54	119
	%	1,5	2,9	10,8	26,5	58,3
Αν κάποια/ος συμμαθήτριά/τής μου έχει κάποια δυσκολία την/τον βοηθώ.	N	2	5	30	49	118
	%	1,0	2,5	14,7	24,0	57,8
Όταν ξεκινήσω κάτι πρέπει να το τελειώσω οπωσδήποτε.	N	3	3	24	51	123
	%	1,5	1,5	11,8	25,0	60,3
Μπορώ να λύσω προβλήματα μαθηματικών.	N	8	15	30	60	91
	%	3,9	7,4	14,7	29,4	44,6
Χάνω εύκολα την ψυχραιμία μου.	N	47	52	55	28	22
	%	23,0	25,5	27,0	13,7	10,8
Κάνω εύκολα φίλους.	N	3	13	29	50	109
	%	1,5	6,4	14,2	24,5	53,4
Είμαι ευγενική/ός και σε άτομα που δε συμπαθώ.	N	20	18	43	68	55
	%	9,8	8,8	21,1	33,3	27,0
Παίζω μόνο αφού έχω τελειώσει τη σχολική μου εργασία για το σπίτι.	N	9	7	26	38	124
	%	4,4	3,4	12,7	18,6	60,8
Καταλαβαίνω αμέσως.	N	3	9	41	81	70
	%	1,5	4,4	20,1	39,7	34,3

Κλίμακα ενσυναίσθησης

		Δεν ισχύει καθόλου	Ισχύει ελάχιστα	Ισχύει λίγο	Ισχύει αρκετά	Ισχύει πάρα πολύ
Όταν οι φίλοι μου είναι λυπημένοι, με επηρεάζουν.	N	34	34	51	40	45
	%	16,7	16,7	25,0	19,6	22,1
Όταν είμαι με φίλους μου που νιώθουν λυπημένοι για κάτι, συνήθως νιώθω και εγώ λυπημένος.	N	21	43	47	48	45
	%	10,3	21,1	23,0	23,5	21,1
Μπορώ να καταλάβω τη χαρά που νιώθουν οι φίλοι μου όταν τα πηγαίνουν	N	3	11	20	58	112
	%	1,5	5,4	9,8	28,4	54,9

καλά σε κάτι.						
Φοβάμαι όταν βλέπω μια ταινία τρόμου.	N	52	36	24	29	63
	%	25,5	17,6	11,8	14,2	30,9
Νιώθω εύκολα αυτό που νιώθει κάποιος άλλος.	N	20	38	59	53	34
	%	9,8	18,6	28,9	26,0	16,7
Είναι δύσκολο για μένα να γνωρίζω πότε οι φίλοι μου φοβούνται.	N	66	37	36	29	36
	%	32,4	18,1	17,6	14,2	17,6
Νιώθω λύπη όταν βλέπω άλλα άτομα να κλαίνε.	N	7	21	30	62	84
	%	3,4	10,3	14,7	30,4	41,2
Με απασχολούν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	N	21	20	47	61	55
	%	10,3	9,8	23,0	29,9	27,0
Όταν κάποιος δεν νιώθει καλά, μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνεται.	N	11	14	39	73	67
	%	5,4	6,9	19,1	35,8	32,8
Μπορώ εύκολα να καταλάβω όταν οι φίλοι μου φοβούνται.	N	10	19	34	67	74
	%	4,9	9,3	16,7	32,8	36,3
Αισθάνομαι λυπημένη/ος όταν βλέπω θλιβερά πράγματα στην τηλεόραση ή σε ταινίες.	N	22	13	42	49	78
	%	10,8	6,4	20,6	24,0	38,2
Μπορώ να καταλάβω πώς νιώθουν οι άνθρωποι πριν καν μου πουν πώς νιώθουν.	N	20	29	52	64	39
	%	9,8	14,2	25,5	31,4	19,1
Όταν δω έναν άνθρωπο που είναι θυμωμένος, αυτό δεν επηρεάζει τα δικά μου συναισθήματα.	N	44	29	38	45	48
	%	21,6	14,2	18,6	22,1	23,5
Καταλαβαίνω πότε κάποιος άνθρωπος είναι χαρούμενος.	N	5	3	15	46	135
	%	2,5	1,5	7,4	22,5	66,2
Όταν είμαι με φίλους που φοβούνται, τότε αρχίζω να νιώθω και εγώ φόβο.	N	48	42	55	38	21
	%	23,5	20,6	27,0	18,6	10,3
Συνήθως μπορώ να το αντιληφθώ γρήγορα όταν ένας φίλος μου είναι θυμωμένος.	N	9	14	34	64	83
	%	4,4	6,9	16,7	31,4	40,7
Με επηρεάζουν τα συναισθήματα των φίλων μου.	N	30	36	56	41	41
	%	14,7	17,6	27,5	20,1	20,1
Δεν νιώθω τίποτα όταν οι φίλοι μου είναι δυστυχισμένοι.	N	112	36	22	22	12
	%	54,9	17,6	10,8	10,8	5,9
Γνωρίζω τα συναισθήματα των φίλων μου.	N	19	20	32	57	76
	%	9,3	9,8	15,7	27,9	37,3
Δυσκολεύομαι να καταλάβω πότε οι φίλοι μου είναι ευτυχισμένοι.	N	112	38	18	17	19
	%	54,9	18,6	8,8	8,3	9,3

Κλίμακα στάσεων απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρία

		Σίγουρα Ναι	Μάλλον Ναι	Μάλλον Όχι	Σίγουρα Όχι
Θα του χαμογελούσες την πρώτη μέρα στο σχολείο;	N	171	24	4	5
	%	83,8	11,8	2,0	2,5
Θα του ζητούσες να καθίσει στο θρανίο σου;	N	91	85	20	8
	%	44,6	41,7	9,8	3,9

Θα το πλησίαζες στο διάλειμμα και θα έπιανες κουβέντα μαζί του;	N	126	64	9	5
	%	61,8	31,4	4,4	2,5
Αργότερα θα του έλεγες τα μυστικά σου, όπως τα λες στους φίλους σου;	N	33	66	66	39
	%	16,2	32,4	32,4	19,1
Θα μπορούσε αυτό το παιδί να γίνει ο καλύτερος φίλος σου;	N	55	103	35	11
	%	27,0	50,5	17,2	5,4
Θα το καλούσες στο σπίτι σου να παίξετε τα απογεύματα;	N	68	90	29	17
	%	33,3	44,1	14,2	8,3
Θα θύμωνες εάν δεν ακολουθούσε τους κανόνες του παιχνιδιού στο διάλειμμα;	N	25	27	66	86
	%	12,3	13,2	32,4	42,2
Θα το καλούσες στα γενέθλιά σου μαζί με τους άλλους φίλους σου;	N	116	67	13	8
	%	56,9	32,8	6,4	3,9
Θα το έβαζες στην ομάδα σου με τα άλλα παιδιά για να παίξετε;	N	123	66	10	5
	%	60,3	32,4	4,9	2,5
Θα το ρωτούσες πράγματα για τον εαυτό του (π.χ. τι φαγητό του αρέσει, τι παιχνίδι του αρέσει);	N	142	51	7	4
	%	69,6	25,0	3,4	2,0
Αν μερικά παιδιά το κορόιδευαν, θα σε ενοχλούσε;	N	162	31	3	8
	%	79,4	15,2	1,5	3,9
Πιστεύεις ότι το παιδί με αναπηρία θα μπορεί να κάνει τα ίδια μαθηματικά με εσένα;	N	65	57	55	27
	%	31,9	27,9	27,0	13,2
Νομίζεις ότι θα μπορεί να διαβάσει τα ίδια βιβλία, όπως και εσύ;	N	75	58	51	20
	%	36,8	28,4	25,0	9,8
Πιστεύεις ότι θα έχει τα ίδια χόμπι και τις ίδιες ασχολίες, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;	N	16	52	82	54
	%	7,8	25,5	40,2	26,5
Θα ένιωθες φόβο για το παιδί με αναπηρία;	N	33	58	58	55
	%	16,2	28,4	28,4	27,0
Νομίζεις ότι τα παιδιά με αναπηρία πρέπει να πηγαίνουν στην ίδια τάξη, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά;	N	38	48	79	39
	%	18,6	23,5	38,7	19,1
Νομίζεις ότι τα παιδιά με αναπηρία θα πρέπει να έχουν τη δική τους ειδική τάξη μέσα στο σχολείο σου;	N	96	56	29	23
	%	47,1	27,5	14,2	11,3
Πιστεύεις ότι τα παιδιά με αναπηρία χρειάζεται να πηγαίνουν σε ένα ειδικό σχολείο όπου όλα τα παιδιά εκεί θα έχουν κάποια αναπηρία;	N	71	68	42	23
	%	34,8	33,3	20,6	11,3
Τα παιδιά με αναπηρία πιστεύεις ότι προτιμούν να κάνουν παρέα μόνο με παιδιά με αναπηρία;	N	8	14	71	111
	%	3,9	6,9	34,8	54,4
Θα μπορούσες να καταλάβεις εάν ένα παιδί έχει αναπηρία κοιτώντας το πρόσωπό του;	N	53	83	45	23
	%	26,0	40,	22,1	11,3