

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

*"Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την ένταξη
παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες"*

Τσιωμή Ευαγγελία Α.Μ. : 1103

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. Στρογγυλός Βασίλειος (ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ)
(Επίκουρος Καθηγητής – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)
2. Αβραμίδης Ηλίας
(Επίκουρος Καθηγητής – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)
3. Βλάχου Αναστασία
(Αναπληρώτρια Καθηγήτρια – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)

Ακαδημαϊκό Έτος 2013-2014

Βόλος, Σεπτέμβριος 2014

Βαθμολογία	Αριθμητικά	
	Ολογράφως	

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να εξετάσει τις στάσεις εκπαιδευτικών Α' βάθμιας εκπαίδευσης γύρω από την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα οι *επιμέρους στόχοι* της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσουμε:

α) τις στάσεις των νηπιαγωγών Α' βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ένα συγκεκριμένο παράδειγμα παιδιού με νοητική καθυστέρηση σε περίπτωση που βρισκότανε στην τάξη τους,

β) ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης για την προώθηση του θεσμού της ένταξης,

γ) τις ενδεχόμενες ανησυχίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν είναι σε θέση να διαχειρίζονται τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάγκες αυτών σε μια ενταξιακή τάξη,

δ) το βαθμό που πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της ένταξης και κατά πόσο όλα τα παραπάνω διαφοροποιούνται με κριτήριο συγκεκριμένα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών .

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 200 γενικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας εργάζονταν σε νηπιαγωγεία, όπου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονταν α) στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου με ή χωρίς παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό ή β) σε τμήματα ένταξης ή γ) σε ειδικά νηπιαγωγεία που συστεγάζονται με το γενικό νηπιαγωγείο, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μεταφέρονται για κάποιες ώρες στη γενική τάξη από απόφαση της ειδικού νηπιαγωγού.

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας μελέτης.

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν μία αυξανόμενη τάση εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών προώθησης της ένταξης εκ μέρους των νηπιαγωγών, αλλά και αρκετά σημαντικές προτεινόμενες αλλαγές για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του θεσμού της ένταξης. Συνεπώς, αναγκαία προϋπόθεση για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών και πρακτικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική αποδοχή αυτών.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Εισαγωγή.....	6

Κεφάλαιο 1^ο Η διαδικασία της ένταξης στην προσχολική εκπαίδευση

1.1 Ορισμοί και μορφές της ένταξης.....	10
1.2 Οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης.....	14
1.3 Παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης.....	15
1.4 Η σημαντικότητα της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	17
1.5 Η ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση.....	18

Κεφάλαιο 2^ο Νοητική καθυστέρηση: Ιστορική αναδρομή, ορισμός και κριτήρια προσδιορισμού

2.1 Έννοια και φύση της νοητικής καθυστέρησης.....	21
2.1.1 Ταξινόμηση σύμφωνα με το δείκτη νοημοσύνης.....	23
2.1.2 Αίτια.....	24
2.1.3 Χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.....	26
2.2 Ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο νηπιαγωγείο.....	29

Κεφάλαιο 3^ο Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη

3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.....	31
3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	33

Κεφάλαιο 4^ο Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας.....	41
4.2 Το δείγμα της έρευνας.....	42
4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	47
4.4 Διαδικασία επιλογής δείγματος.....	50
4.5 Ανάλυση.....	52

Κεφάλαιο 5^ο Αποτελέσματα

Βινιέτα- Το παράδειγμα του Γιάννη.....	54
Ενταξιακές πρακτικές.....	57
Βινιέτα – Ενταξιακές πρακτικές.....	62
Ανησυχίες των νηπιαγωγών για την ένταξη.....	62
Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης.....	63
Προτεινόμενες αλλαγές για αποτελεσματικότερη ένταξη.....	65

Κεφάλαιο 6 ^ο Συζήτηση.....	70
---------------------------------------	----

Κεφάλαιο 7 ^ο Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	79
---	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	85
-------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	98
----------------	----

Εισαγωγή

Οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζονται από μία προσπάθεια της ευρύτερης κοινωνίας να απαλλαγεί από προκαταλήψεις απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρίες. Η προσπάθεια αυτή συνετέλεσε στη διαμόρφωση μιας φιλοσοφίας που τείνουν να ενστερνίζονται ολοένα και περισσότεροι παιδαγωγοί, επιστήμονες, γονείς, η οποία αναφέρεται στο δικαίωμα όλων των ανθρώπων για αποδοχή και ισότιμη συμμετοχή στα μαθησιακά και κοινωνικά αγαθά, γνωστής ως «ένταξης».

Ένας από τους ευρύτερους στόχους της ένταξης είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η διάσταση του όρου ένταξη δεν επιτυγχάνεται με την απλή συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (χωρική ένταξη). Η λειτουργική ένταξη ξεκινά μέσα στη σχολική τάξη και εξαρτάται από τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών και πρακτικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν ενεργά τόσο στην ακαδημαϊκή, όσο και στην κοινωνική μάθηση.

Σημαντικός καθίσταται ο ρόλος του νηπιαγωγείου και ιδιαιτέρως της νηπιαγωγού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το πιο ουσιαστικό κομμάτι της επιλογής της συμμετοχικής εκπαίδευσης είναι η μετατόπιση της ευθύνης της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τους ειδικούς δασκάλους και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του ειδικού σχολείου ή της ειδικής τάξης στους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης οι οποίοι προετοιμάζονται για τις γενικές τάξεις. Οι τελευταίοι (οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης) είναι αυτοί που, εν τέλει, φέρουν σε μεγάλο βαθμό την ευθύνη για την επίτευξη των στόχων της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, μέσα σε αυτή τη νέα διαμορφούμενη κατάσταση ο ρόλος τους, οι δεξιότητές τους και η γενικότερη προετοιμασία και εκπαίδευσή τους λαμβάνει βαθύτερο και υψηλότερο νόημα.

Εντούτοις, παρά τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης στην προώθηση του θεσμού της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ελληνική βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται από διακριτή έλλειψη. Το κενό που έχει δημιουργηθεί έρχεται να καλύψει η παρούσα εργασία με θέμα «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την ένταξη

ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να εξετάσουμε τις στάσεις νηπιαγωγών γύρω από την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Η διπλωματική αυτή μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη. Το πρώτο, το θεωρητικό μέρος, χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται αρχικά μία παράθεση των διαφορετικών ορισμών και των μορφών της ένταξης, ενώ γίνεται αναφορά και στις απαραίτητες προϋποθέσεις για την προώθησή αυτής. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στους παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχή εφαρμογή της. Έπειτα, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στη σπουδαιότητα και στα πλεονεκτήματα της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ δε λησμονείται η επισήμανση του σπουδαίου ρόλου του νηπιαγωγείου στην προώθηση μιας λειτουργικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό, αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή της νοητικής καθυστέρησης, παρατίθεται ο ορισμός της καθώς και τα κριτήρια προσδιορισμού της. Στη συνέχεια αναφέρεται με ποιον τρόπο γίνεται η ταξινόμηση ενός ατόμου με νοητική καθυστέρηση σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το τεστ νοημοσύνης, που έχει χρησιμοποιηθεί, και τα χαρακτηριστικά που το αντιπροσωπεύουν. Έπειτα γίνεται αναφορά στα αίτια της νοητικής καθυστέρησης και στα χαρακτηριστικά αυτών σύμφωνα με την ομάδα στην οποία ανήκουν (ελαφριά, μέτρια, βαριά). Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζεται η σπουδαιότητα της ένταξης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, οι τρόποι επίτευξής της και η σπουδαιότητά της εφαρμογής της και για τις δύο πλευρές των μαθητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ενότητα που αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Έπειτα αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη. Ορισμένοι από τους παράγοντες αναφέρονται είτε σε χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε αφορούν χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού ή συνθήκες του περιβάλλοντος.

Το τέταρτο, το πέμπτο, το έκτο και το έβδομο κεφάλαιο που ακολουθούν αποτελούν με τη σειρά τους το ερευνητικό μέρος αυτής της μελέτης. Στα συγκεκριμένα κεφάλαια πραγματοποιείται αναφορά στο σκοπό και τους στόχους της έρευνας, στα χαρακτηριστικά του δείγματος και στον τρόπο που αυτό επιλέχθηκε,

στη δημιουργία του ερωτηματολογίου και συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Ακόμη, αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια των νηπιαγωγών, ενώ εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται παράλληλα κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο κλείσιμο αυτού του εισαγωγικού σημειώματος θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιστημονικό υπεύθυνο της έρευνας μου κ. Στρογγυλό Βασίλειο, για την ανεκτίμητη βοήθεια στην υλοποίηση της παρούσας εργασίας, η οποία δε θα ήταν εφικτή αν δεν αφιέρωνε αρκετό από τον πολύτιμο χρόνο του στην επίβλεψη και καθοδήγηση της προόδου της ερευνητικής διαδικασίας και της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Θεωρώ, επίσης, χρέος μου να ευχαριστήσω τον κ. Αβραμίδη Ηλία για τις πολύτιμες συμβουλές και διορθώσεις του καθώς επίσης και για την πολύτιμη βοήθειά του στη διαδικασία της κατασκευής του ερωτηματολογίου.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα και τη συμφοιτήτριά μου Μουλακάκη Στέλλα για την άψογη συνεργασία της στην κατασκευή και προώθηση του ερωτηματολογίου στο διαδίκτυο καθώς και για το ότι συνέβαλλε σημαντικά στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης από τη Θεσσαλονίκη και την Κρήτη που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας που διεξήγαγα.

Σεπτέμβριος, 2014

Τσιωμή Ευαγγελία

Α' Θεωρητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η διαδικασία της ένταξης στην προσχολική εκπαίδευση

1.1. Οι ορισμοί και οι μορφές την ένταξης

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία έχει αποτελέσει αντικείμενο συζητήσεων σε όλο τον κόσμο τις τελευταίες δεκαετίες. Αποτελεί μία διαδικασία που έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου κατάλληλο για όλους τους μαθητές, στο πλαίσιο του οποίου θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Ωστόσο αν ανατρέξουμε λίγα χρόνια πιο πίσω θα ερχόμασταν αντιμέτωποι με ζητήματα έντονου ρατσισμού, αλλά και συναισθήματα ντροπής και ενοχής. Αποτελούσαν και κάποιες φορές συνεχίζουν να αποτελούν την αιτία του κοινωνικού στίγματος που φέρει η οικογένειά τους, καθώς και τον πόλο έλξης περιέργων σχολιασμών ή και οίκτου, από την πλευρά των «φυσιολογικών» συνανθρώπων τους (Vlachou – Balafouti & Zoniou – Sideris, 2000).

Η εικόνα άρχισε να γίνεται ορατή κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, όταν εξελίξεις στις επιστήμες της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής, θέτουν το κάθε παιδί – ανεξαρτήτου νοητικής, σωματικής και συναισθηματικής ανάπτυξης - στο κέντρο του κοινωνικού γίνεσθαι. Έτσι για πρώτη φορά το πιο πολυσυζητημένο θέμα στην πολιτική αλλά και σε κάθε σχολείο της γενικής εκπαίδευσης, κυρίως στις χώρες του εξωτερικού, γίνεται η ένταξη των «αναπήρων» ανθρώπων στο σύνολο των συνανθρώπων τους με τυπική ανάπτυξη (Garner & Davies, 2001).

Η σύγχρονη τάση της Παιδαγωγικής στηρίζεται πλέον στις αρχές της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, καθώς και στη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους», όπου θα εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά και δεν θα διακρίνονται μεταξύ τους εξαιτίας της νοητικής, γλωσσικής, σωματικής ή συναισθηματικής τους ιδιαιτερότητας. Τα παιδιά με κάποιες δυσλειτουργίες δεν χαρακτηρίζονται πλέον ως «ανάπηρα» ή «άρρωστα» όπως συνηθιζόταν παλαιότερα αλλά ως «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998).

Όπως υποστηρίζουν οι Vislie (2003:21) και Ballard (1995:37) «η ένταξη στην εκπαίδευση περιγράφει τη διαδικασία με την οποία ένα σχολείο προσπαθεί να

ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών ως άτομα από την επανεξέταση και την αναδιάρθρωση του προγράμματος σπουδών του». Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να προοδεύσουν σε ένα γενικό σχολείο εφ' όσον γίνει η απαραίτητη διαφοροποίηση στα προγράμματα σπουδών τους και στον τρόπο διδασκαλίας τους (Manset & Semmel, 1997). Επιπλέον, ο Hegarty (1993) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία δεν εμφανίζουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία.

Επομένως η φοίτηση στα γενικά σχολεία φαίνεται να ωφελεί τόσο τα παιδιά αυτά αλλά και τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης καθώς καθημερινά αναγνωρίζουν τις ανάγκες των παιδιών αυτών και διαμορφώνουν μια θετική στάση απέναντι στην αναπηρία (Sebba, 1996). Είναι σαφές πως όσο πιο πλήρης και ολοκληρωμένη είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τους συμμαθητές τους με αναπηρία, τόσο πιο αντιπροσωπευτική είναι η εικόνα που έχουμε για τη στάση τους γενικότερα προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Ωστόσο, αν και η εκπαίδευση μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στον τομέα της ειδικής αγωγής ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να βιώσουν την απόρριψη και τον εκφοβισμό στα γενικά σχολεία όχι μόνο από τους συμμαθητές τους αλλά και από το διδακτικό προσωπικό (Thompson, Whitney, & Smith, 1994, Mayberry & Lazarus, 2002).

Συνοπτικά ένα πρόγραμμα ένταξης για να θεωρηθεί επιτυχές θα πρέπει να ενεργοποιήσει την ακαδημαϊκή και την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια ομάδα συνομηλίκων και κοινωνικά επαρκών παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Ωστόσο, τα προβλήματα συνεχίζονται και κυρίως εστιάζονται στον ακριβή ορισμό της ένταξης. Στο εκπαιδευτικό σύστημα ο όρος ένταξη (*inclusion*) συχνά εναλλάσσεται με τον όρο ενσωμάτωση (*integration*) με σκοπό να περιγραφεί η εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τυπικούς μαθητές στο γενικό σχολείο (Draper, Aleknavicious, & Crooks, 1998). Το κοινό χαρακτηριστικό των δύο ορισμών είναι ότι υποστηρίζουν τη συνύπαρξη σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο για τα άτομα με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Η ένταξη υπερέχει από το γεγονός ότι διατηρεί χαρακτηριστικά της ομάδας ενώ η ενσωμάτωση δε τα προβάλλει τόσο έντονα (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Το γεγονός αυτό, η πληθώρα

ορισμών, μέσα από τους οποίους έχει περάσει ο ορισμός της ένταξης αναδεικνύει και την πολυπλοκότητά της. Σύμφωνα με την Florian (1998) υπήρξαν κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί για να αποδώσουν την έννοια της ένταξης. Υπήρξαν ορισμοί που έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι η ένταξη αρχικά, προωθεί τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, καθώς αποδίδει αξία σε όλα τα παιδιά ως ενεργά μέλη της σχολικής ομάδας και δεύτερον απευθύνεται σε όλες εκείνες τις απαραίτητες οργανωτικές διευθετήσεις που θα πρέπει να λάβουν μέρος στο σχολικό χώρο, ώστε η μάθηση να μην αποκλείει κανένα μαθητή.

Η ένταξη πιο συγκεκριμένα φαίνεται να μην αποδέχεται την έννοια της αφομοίωσης, αλλά να θεωρεί το κάθε παιδί ένα λειτουργικό μέλος που συμμετέχει ενεργά σε ένα σχολικό περιβάλλον, στο σύνολο των δραστηριοτήτων και σε ένα περιβάλλον τάξης που συνεχώς αναδιαμορφώνεται, όσον αφορά την ποιότητα των πρακτικών του, να δίνει έμφαση στις ικανότητες του παιδιού και να μην στοχεύει απλά στη συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινά σχολικά πλαίσια, αλλά να παρέχει και κίνητρα για τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων (κοινωνική ένταξη) (Odom, 2000). Είναι εκείνη η διαδικασία που διαμορφώνει κατάλληλα το Αναλυτικό Πρόγραμμα έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών με απώτερο στόχο την αποφυγή του διαχωρισμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη (Florian, 1998).

Η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία είναι δυνατό να γίνει με διάφορους τρόπους στα πλαίσια της ένταξης. Αυτοί ποικίλουν από τη μερική μέχρι την πλήρη ένταξη. Τα βασικότερα μοντέλα σχολικής ένταξης είναι τα εξής: α) ένταξη σε ειδικά σχολεία που συστεγάζονται στο ίδιο σχολικό συγκρότημα με τα γενικά σχολεία, στο οποίο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται το μεγαλύτερο ποσοστό της ημέρας στην τάξη του ειδικού σχολείου, β) η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη για λίγες ώρες της εβδομάδας, γ) η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας, όπου όλα τα παιδιά θεωρούνται μέλος της τάξης, δ) η πλήρης ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη, με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό επιστήμονα ή ομάδα (ψυχολόγοι, σχολικοί σύμβουλοι), ε) η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη με παροχή βοήθειας από ειδικό εκπαιδευτικό (ειδικό παιδαγωγό), δηλαδή συνδιδασκαλία (Πολυχρονοπούλου, 2003). Η βοήθεια αυτή που παρέχεται από το ειδικό προσωπικό

στα τμήματα ένταξης μπορεί να καλύπτει ορισμένα ή/ και όλα τα μαθήματα ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή.

Η ένταξη διαχωρίζεται σε τρεις μορφές αναφορικά με το *περιεχόμενό* της: *χωροταξική, κοινωνική και λειτουργική* (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Ο όρος *χωροταξική* ένταξη αναφέρεται σε εκείνες τις περιπτώσεις που τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στον ίδιο σχολικό χώρο αλλά σε διαφορετικά κτήρια και η επαφή τους είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η *κοινωνική* ένταξη έχει ως στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των παιδιών όχι στα πλαίσια της τάξης αλλά σε σχολικά γεγονότα (π.χ. διαλείμματα, γιορτές και εκδρομές). Η τελευταία μορφή, η *λειτουργική* ένταξη αποκλείει κάθε διάκριση και εντάσσει το παιδί στην κανονική τάξη ενεργοποιώντας τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες ενώ του παρέχεται η κατάλληλη υποστηρικτική βοήθεια (από ειδικό παιδαγωγό ή εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης). Συμπεράνουμε, ότι η μορφή της λειτουργικής ένταξης προσφέρει υπηρεσίες τόσο σε μαθητές με απλές όσο και σε μαθητές με σοβαρές και πολλαπλές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της λειτουργικής ένταξης είναι να οδηγήσει τους μαθητές σε γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, ώστε να λειτουργούν ως ενεργά μέλη όχι μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και στο κοινωνικό σύνολο.

Λαμβάνοντας υπόψη τους πολλαπλούς ορισμούς της ένταξης, θα πρέπει να σημειώσουμε πως στα πλαίσια της διπλωματικής αυτής εργασίας θα μας απασχολήσει η σημαντικότητα της λειτουργικής ένταξης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο σύνολο των συμμαθητών τους, σε γενικά νηπιαγωγεία και τμήματα ένταξης. Η μορφή αυτή της ένταξης δεν μπορεί να εννοηθεί σε ένα σχολικό πλαίσιο που διακρίνεται από : έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών, παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ακατάλληλη δόμηση χώρου (Kochhar, West & Taymans, 2000). Όσο η ένταξη αποτελεί κάτι το επιθυμητό από το σύνολο των εκπαιδευτικών τόσο υπάρχει η ανάγκη ανεύρεσης μεθόδων και πρακτικών μέσα από τους οποίους μπορεί να ολοκληρωθεί με επιτυχία.

1.2 Οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης

Ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών, χρειάζεται να χρησιμοποιήσει μια ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων ώστε να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση των μαθητών του. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που θα επιλεγθούν θα πρέπει να προάγουν την ενεργητική μάθηση, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και να παρέχουν κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Ainscow, 1997). Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση του έργου των εκπαιδευτικών είναι η εξασφάλιση υλικής βοήθειας (Arbeiter & Hartley, 2002) . Συγκεκριμένα επιτακτική κρίνεται η ανάγκη για περισσότερες τάξεις και διδακτικά βοηθήματα. Ο κατάλληλος εξοπλισμός για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα ευνοούσε την ομαλή ένταξή τους : προσβασιμότητα στο χώρο του σχολείου, κατάλληλα καθίσματα, ανάλογο διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες του παιδιού.

Η έρευνα του Rose (2001) εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τις καταστάσεις που πρέπει να επικρατούν για την ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όσον αφορά την υποστήριξη στην τάξη υποστηρίχθηκε και από τις δύο ομάδες (εκπαιδευτικοί και διευθυντές) ότι η ένταξη ενός μαθητή από το γενικό στο ειδικό σχολείο έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να επιτευχθεί εάν το παιδί συνοδεύεται από βοηθητικό προσωπικό. Σε αυτό συμφώνησαν και οι διευθυντές δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι η συμβολή του βοηθητικού προσωπικού είναι απαραίτητη καθώς εάν ο εκπαιδευτικός αφιερώνει περισσότερο χρόνο στον ειδικό μαθητή θα παραμελήσει τους υπόλοιπους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε ένα ιδανικό περιβάλλον για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς αποκλεισμούς (Proctor & Niemeyert, 2001). Τονίζουν ότι προτεραιότητά τους αποτελεί το παιδί (children first) και οτιδήποτε θέλουν να υλοποιήσουν για αυτό πρωταρχικό στόχο θα έχει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Σημαντικό ρόλο επίσης διαδραματίζει η παροχή βοήθειας στον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης από τον ειδικό παιδαγωγό (Avramidis & Norwich, 2002). Η σχέση αυτή θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεργασία και από αμοιβαίο σεβασμό. Όλες οι ειδικότητες (εκπαιδευτικοί, διευθυντής του σχολείου, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός) που υφίσταται στα πλαίσια ενός σχολείου στο οποίο φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να αποτελούν μια λειτουργική ομάδα. Το

διεπιστημονικό προσωπικό ενός ενταξιακού σχολείου καλείται ταυτόχρονα να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κυρίως στα πλαίσια που αρχίζει να γίνεται λόγος για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού (Βλάχου, 2006). Αυτό γιατί οι γονείς είναι οι πρώτοι που γνωρίζουν τους ρυθμούς ανάπτυξης του παιδιού τους, τι είναι σημαντικό για εκείνο και ποιες είναι οι ικανότητές του.

Επιπλέον, απαραίτητη εμφανίζεται η ύπαρξη ενός αναλυτικού προγράμματος που θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της τάξης και θα αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες δυνατότητες και τις ανάγκες μάθησης κάθε παιδιού ξεχωριστά ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται (Rose, 1998).

Συνοπτικά οι παράγοντες που αναφέρθηκαν ότι ευνοούν τη διαδικασία της ένταξης είναι: η συνεργατική διδασκαλία, η στήριξη από την κοινωνία, η παροχή του κατάλληλου ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας, η συμμετοχική των παιδιών στη διδασκαλία, το προσωπικό ένταξης να είναι πάντα διαθέσιμο, η καλή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών και ο καθορισμός ατομικών στόχων για τις ειδικές δυνατότητές του κάθε παιδιού (Gibb et al. , 2007). Όλες αυτές οι προϋποθέσεις για τη προώθηση της ένταξης που αναφέρθηκαν ως τώρα αποτελούν τα απαραίτητα στοιχεία που δίνουν κίνητρα συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης σε όλους τους μαθητές. Αυτές οι προϋποθέσεις δίνουν τη δυνατότητα και σε παιδιά με σοβαρές αναπηρίες που φοιτούν σε ειδικά σχολεία να μεταβούν στα γενικά (Rose, 1998). Ωστόσο, πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι τα γενικά σχολεία δεν είναι τα πλέον κατάλληλα για να δεχθούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω πολλών ελλείψεων και εμποδίων, που αναφέρονται στην επόμενη ενότητα.

1.3 Παράγοντες που εμποδίζουν την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης

Τα περισσότερα σχολεία με τη σημερινή τους μορφή είναι ακατάλληλα να υποδεχθούν μαθητές με αναπηρίες (Ζώνιου – Σιδέρη, 1995). Η έρευνα που αναφέρθηκε και παραπάνω των Gibb et al. (2007) συγκέντρωσε και τους παράγοντες που αποτελούν εμπόδιο για την ομαλή εφαρμογή της ένταξης. Σύμφωνα με τα ευρήματα οι παράγοντες αυτοί είναι : οι ακατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας, η έλλειψη κοινωνικοποίησης του μαθητή, η χαμηλή ακαδημαϊκή ικανότητα των

παιδιών, η ποικιλία απόψεων του προσωπικού ως προς την ένταξη, το άγχος από την πλευρά των γονέων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης υποστήριξαν ότι η επιτυχής ένταξη θα γίνει μόνο αν το παιδί συμμετέχει στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών, ενώ το προσωπικό του ειδικού σχολείου δεν έδωσε έμφαση σε αυτό. Η αρνητική στάση του εκπαιδευτικού για την ένταξη αποτελεί εμπόδιο στην επιτυχή ένταξη του μαθητή. Η άρνηση αυτή πιθανόν να έχει να κάνει με τους νέους ρόλους που συνεπάγει η εφαρμογή της ένταξης (Padeliadu & Lampropoulou, 1997).

Σημαντικό εύρημα θεωρείται το γεγονός ότι παιδιά που έχουν διδαχθεί από εκπαιδευτικούς με θετικές στάσεις προς την ένταξη βρέθηκαν να έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκά από τα παιδιά που διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς με λιγότερο θετικές στάσεις στην εκπαίδευση (Monsen & Frederickson, 2004). Η κατανόηση αυτή προβάλλει ιδιαίτερα σημαντική καθώς θα μας δώσει τη δυνατότητα να εκτιμήσουμε με ποιο τρόπο και προς ποια κατεύθυνση να παρέμβουμε και να ενισχύσουμε τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά μέσα στην τάξη, βελτιώνοντας τη σχολική ενσωμάτωση και την κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη συνεργασίας ειδικού και γενικού δασκάλου στη γενική τάξη και η έλλειψη γνώσεων των τελευταίων (Βλάχου, 2006). Η αναποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης οφείλεται στις μεγάλες ομάδες παιδιών, στην έλλειψη προσωπικού, στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής και συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο.

Τα παραπάνω αποτελούν εμπόδια για την επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δημιουργούνται καταστάσεις οι οποίες δυσκολεύουν τη φοίτηση όλων των παιδιών. Η φοίτηση στο γενικό σχολείο αναφέρεται ως εναλλακτική λύση στην περίπτωση που οι γονείς συνειδητά παραιτούνται από την εξασφάλιση μιας θέσης στο ειδικό νηπιαγωγείο ή στις περιπτώσεις που μπορούν να τα καταφέρουν μόνοι τους σε μια μεγαλύτερη ομάδα (Ζώνιου – Σιδέρη, 1995).

1.4 Η σημαντικότητα της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία. Ο ρόλος του σχολείου είναι να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες δεξιότητες και την προσωπικότητά τους, έτσι ώστε να προάγει την ανάπτυξή τους : μαθησιακή, ψυχολογική και κοινωνική. Θετικά ερευνητικά αποτελέσματα έχουν αναδείξει κατά καιρούς τη σημαντικότητα της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς αναφέρουν ότι: α) πρόκειται για μια διαδικασία η οποία παρέχει πολλές ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάτι το οποίο δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί εάν βρίσκονται σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά πλαίσια (Jenkins, Speltz & Odom, 1989), β) βελτιώνει σημαντικά την κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Farrell, Dyson & Kaplan, 2007), γ) δίνει την ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποτελούν ενεργά μέλη του αναλυτικού προγράμματος καθώς προωθεί την καλλιέργεια των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Coster & Haltiwanger, 2004), δ) ενισχύει την πιθανότητα συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε άλλα πλαίσια συνεύρεσής τους με συνανθρώπους τυπικής ανάπτυξης (Coster & Haltiwanger, 2004) και ε) δημιουργεί θετική στάση στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά απέναντι στην αναπηρία και το ανάπηρο άτομο (Odom, 2002). Η αναγκαιότητα της πρακτικής της ένταξης έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περνούν από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία, διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα και διεκδικούν τις αξίες, τις στάσεις και τα κοινωνικά πρότυπα που διέπουν το κοινωνικό σύστημα στο οποίο δρουν και ζουν (Κιτσαράς, 2001).

Ωστόσο υπάρχουν κι αυτοί που εκφράζουν έντονες ανησυχίες και προβληματισμούς για τα ενταξιακά προγράμματα, καθώς υποστηρίζουν ότι αφιερώνεται περισσότερος χρόνος και προσοχή στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να παραμελούνται οι υπόλοιποι μαθητές (Heflin & Bullock, 1999). Για την επίτευξη της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ουσιώδης καθίσταται ο ρόλος του σχολείου και ιδιαίτερα του ειδικού παιδαγωγού. Πέρα, όμως, από τις ενταξιακές προσπάθειες των ειδικών

παιδαγωγών, σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, οι οποίοι παρακολουθούν το τμήμα ένταξης, είναι το είδος του προγράμματος, που ακολουθείται και σε ποιο βαθμό προβλέπει δραστηριότητες ανάπτυξης κοινωνικών δραστηριοτήτων. Η αποτελεσματικότητα, όμως, τέτοιων προγραμμάτων παρέμβασης, με κοινωνικό προσανατολισμό, απαιτεί την έναρξή τους ήδη από τα πρώτα σχολικά τους χρόνια.

1.5 Η ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση

Η μέχρι τώρα ανάλυση για την πραγματική διάσταση του όρου ένταξη απορρίπτει την κάθε είδους διάκριση και υποστηρίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση. Το νηπιαγωγείο είναι το θεμέλιο της παιδείας και η ανάγκη φοίτησης σε αυτό είναι επιτακτική. Είναι ένα σχολείο αγωγής και ανάπτυξης ικανοτήτων, οι οποίες πρέπει να καλλιεργηθούν στο παιδί στην ηλικία 0 - 6 ετών, διαφορετικά δεν θα μπορέσουν να αναπτυχθούν. Υποστηρίζεται ότι η προσχολική εκπαίδευση διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στη ζωή του παιδιού, καθώς τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες που βιώνει το παιδί στο νηπιαγωγείο συμβάλλουν στη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, ψυχοσυναισθηματική και σωματική ανάπτυξή του (Lloyd, 2000). Επομένως, ο χώρος του νηπιαγωγείου δεν αποτελεί κατά κύριο λόγο το χώρο όπου σκοπεύει κυρίως, στην απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική. Βασικός χαρακτηρίζεται ο ρόλος του όσον αφορά την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Αραβανής & Αραβανή, 2002). Ο χαρακτηριστικός αυτός ρόλος του νηπιαγωγείου, να αναλαμβάνει να προετοιμάζει το παιδί για τις απαιτήσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για την ομαλή του ένταξη στο κοινωνικό σύνολο καλείται να υπηρετήσει, εφόσον προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια ώστε τα παιδιά να αναδειχθούν και να ωριμάσουν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ενταχθούν στην κοινωνική ομάδα των συνομηλίκων και της κοινότητας (Αραβανής & Αραβανή, 2002).

Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε ειδικά νηπιαγωγεία και σε ενταξιακά νηπιαγωγεία. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απόψεις των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δείχνουν ότι οι γονείς αυτοί αποκτούν ολοένα και πιο θετική

στάση απέναντι στα ενταξιακά προγράμματα (Guralnick, Connor & Hammond, 1995, Τάφα, 1998).

Η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης ενισχύεται και με τις ‘ καλές ’ προθέσεις των ειδικών παιδαγωγών και στον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται τον πολυδύναμο ρόλο τους. Σε έρευνα της Βλάχου και των συνεργατών της διαπιστώθηκε πως το 87% των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης εκτός από την παρέμβασή τους στο γνωστικό επίπεδο, θεωρούν πολύ ουσιαστική και την κοινωνική διάσταση του ρόλου τους. Όπως ενδεικτικά αναφέρουν οι ίδιοι, η ψυχολογική υποστήριξη, που παρέχουν στους μαθητές, έγκειται και στο «να αναπτύξουν το αυτοσυναίσθημα», «να αισθανθούν καλά», «να αναπτύξουν το συναίσθημα της ασφάλειας», «της εμπιστοσύνης», και της «αποδοχής», «να μάθουν να επικοινωνούν», «να εκτονώνονται», «να νιώσουν καλύτερα με τον εαυτό τους και με τα άλλα παιδιά», «να νιώσουν πιο ισότιμα με τα άλλα παιδιά», «να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση» και «υψηλή αυτοεκτίμηση», «να αισθάνονται σίγουρα για τον εαυτό τους», «να ενθαρρυνθούν» και «να αποκτήσουν καλύτερη συναισθηματική οργάνωση» (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου 2004: 88-89). Η λειτουργία τέτοιων νηπιαγωγείων αυξάνει την ποιότητα ζωής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ενισχύει την κοινωνική τους ένταξη, βοηθώντας τα να γίνουν ενεργά μέλη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Odom, 2000).

Στον αντίποδα βρίσκονται εκείνοι που υποστηρίζουν τη σημαντικότητα των ειδικών νηπιαγωγείων ή των ξεχωριστών μονάδων εκπαίδευσης, για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Fewell & Oelwein, 1990). Οι Βλάχου – Μπαλαφούτη (2004) αναφέρουν ότι στα ειδικά νηπιαγωγεία τα παιδιά, κυρίως, με πολλαπλές αναπηρίες αισθάνονται πιο ασφαλή, μακριά από τη διαδικασία της σύγκρισης και της περιθωριοποίησης. Ωστόσο ο Odom (2000) επισημαίνει πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλληλεπιδρούν λιγότερο με συμμαθητές τους, από ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να ενισχύεται ο κίνδυνος του κοινωνικού αποκλεισμού.

Αντιθέτως μια άλλη έρευνα επισημαίνει ότι, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού ελληνικού νηπιαγωγείου, εμφανίζεται συχνά ως περιθωριοποιημένο από το σύνολο των συμμαθητών του και αυτό γιατί δεν έχει πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μαζί τους (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001). Η αιτία γι αυτό πιθανόν να έγκειται στο γεγονός ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά νηπιαγωγεία θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται από

αλλαγές στην οργάνωση και στη δόμηση των τάξεων και των σχολείων τους, στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και στην εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων. Επιπρόσθετα, εμπόδιο φαίνεται να αποτελεί η έλλειψη ευαισθητοποίησης από την πλευρά των νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν την «αναπηρία». (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001).

Ωστόσο, αξίζει να τονίσουμε ότι δεν υπάρχει κάποιο καλά οργανωμένο πρόγραμμα που να προωθεί την αποτελεσματική ένταξη (Odom, 2002). Σημαντικοί ακόλουθοι της επιτυχίας φαίνεται να είναι η συνεχής αξιολόγηση, ο σχεδιασμός ξεκάθαρων στόχων, η συμμετοχή των γονέων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Luetke – Stahlman, 1994, Ντέρου – Ντεροπούλου, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Νοητική Καθυστέρηση: ιστορική αναδρομή, ορισμός και κριτήρια προσδιορισμού

2.1 Έννοια και φύση της νοητικής καθυστέρησης

Η νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζεται από ποικίλα χαρακτηριστικά και διαβαθμίσεις. Μετά τον 17^ο αιώνα άρχισε να γίνεται η διάκριση ανάμεσα στα νοητικά καθυστερημένα και τα «δαιμονόπληκτα» άτομα, όπως αποκαλούνταν, ενώ από τον 19^ο αιώνα άρχισαν οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες για την περίθαλψη και αγωγή τους (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Ο πρώτος ο οποίος επηρέασε σημαντικά τη φροντίδα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση ήταν ο John Locke, ο οποίος και τη διέκρινε από την ψυχική νόσο. Στη συνέχεια ο Γάλλος γιατρός Itard (1774-1938) εργάστηκε με τον Βικτώρ, ένα παιδί που είχε ζήσει όλη του τη ζωή στα δάση. Ο Itard ανέπτυξε ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα, ώστε ο Βικτώρ να αναπτύξει τις αισθήσεις, τη νόηση και τα συναισθήματά του και εκπαίδευσε στις μεθόδους του και τον μαθητή του, Seguin , του οποίου οι αρχές και οι τεχνικές μεταφέρθηκαν στις ΗΠΑ και εφαρμόστηκαν στα ειδικά σχολεία (Τζουριάδου, 1995). Ο Itard έθεσε τις βάσεις για τη συστηματική μελέτη της ανάπτυξης και της εκπαίδευσης των νοητικά καθυστερημένων ατόμων επιβεβαιώνοντας μελλοντικά ερευνητικά ευρήματα ότι δηλαδή οι γενετικές διαταραχές δεν έχουν ενιαία αποτελέσματα στο κάθε άτομο, αλλά μπορεί να μεταβληθούν λόγω αναπτυξιακών και περιβαλλοντικών επιδράσεων (Hodapp, 1997) .

Για τη νοητική καθυστέρηση έχουν αποδοθεί κατά καιρούς ποικίλοι ορισμοί. Ο όρος νοητική καθυστέρηση, μολονότι συναντάται ακόμα και σε γραπτά κείμενα εκατοντάδων έως χιλιάδων ετών πριν, δεν έχει έως σήμερα καθοριστεί σαφώς. Καθώς η νοητική καθυστέρηση περικλείει ένα φάσμα ανομοιογενών περιπτώσεων, η απαρίθμηση των κύριων χαρακτηριστικών της και η ενσωμάτωσή τους σ ένα γενικά αποδεκτό ορισμό, αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία (Πολυχρονοπούλου, 2003). Επιπλέον, το γεγονός της δυσκολίας του ορισμού επιτείνεται και από την ποικιλία

των επιστημονικών κλάδων που ασχολούνται με τη νοητική καθυστέρηση (ιατρική, ψυχολογία, κοινωνιολογία, εκπαίδευση).

Ένας ορισμός που έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτός είναι ο ορισμός του Αμερικάνικου Συνδέσμου Νοητικής Καθυστέρησης (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) ο οποίος ορίζει τη νοητική καθυστέρηση ως μία σημαντικά κάτω από το μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτό- καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία - ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών/ πόρων, εργασία, επικοινωνία) (Schalock, 2010) . Συνήθως εντοπίζεται πριν την ηλικία των δεκαοκτώ ετών. Ο παραπάνω ορισμός που αναλύσαμε δίνει έμφαση ταυτόχρονα τόσο στη γνωστική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά (http://www.aaidd.org/content_100.cfmnavID=21) .

Το κριτήριο που έχει χρησιμοποιηθεί σε ευρύτατη κλίμακα για τον ορισμό της νοητικής καθυστέρησης είναι η επίδοση στα τεστ γενικής νοημοσύνης (IQ test) στα οποία η νοητική λειτουργία είναι κάτω από το μέσο όρο και συνυπάρχει παράλληλα με συναφείς περιορισμούς (στην αυτοεξυπηρέτηση, αυτοσυντήρηση στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες και άλλους τομείς βασικών προσαρμοστικών ικανοτήτων). Από αυτούς το νοητικό πηλίκο (δείκτης νοημοσύνης) εκφράζει το ρυθμό της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου και παραμένει σχετικά σταθερό από ηλικία σε ηλικία (Πολυχρονοπούλου, 2003). Επιπλέον πρέπει να αναφερθεί ότι οι πιο σύγχρονοι ορισμοί που αναφέρονται σε άτομα με νοητική καθυστέρηση τονίζουν ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά (adaptive behavior) όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Ο όρος προσαρμοστική συμπεριφορά αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου με νοητική καθυστέρηση να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, ανάλογα με την ηλικία του. Η μειονεκτική προσαρμοστική συμπεριφορά, αντανακλάται κυρίως στο ρυθμό ωρίμανσης, τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή.

Ο ρυθμός ωρίμανσης, αφορά στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στα πρώτα χρόνια ζωής του ατόμου, δηλαδή στήριξη κεφαλιού, ομιλία, βάδισμα και τα λοιπά . Η καθυστέρηση στο ρυθμό ανάπτυξης κάποιων από τις δεξιότητες αυτές, είναι σημαντικό κριτήριο για τη διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης . Η ικανότητα για μάθηση, αφορά στην ευκολία με την οποία το άτομο αποκτά γνώσεις μέσα από την εμπειρία και η κοινωνική προσαρμογή αναφέρεται

στην ικανότητα που έχει κάποιος να ακολουθεί τους κανόνες του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει.

2.1.1 Ταξινόμηση σύμφωνα με το δείκτη νοημοσύνης

Η πιο διαδεδομένη μορφή ταξινόμησης της νοητικής καθυστέρησης είναι αυτή που χρησιμοποιεί το δείκτη νοημοσύνης (IQ test). Ο δείκτης αυτός μετρά προσεγγιστικά την ευφυΐα ενός ατόμου σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό και μπορεί να μετρηθεί με διάφορες μεθόδους, οι οποίες περιλαμβάνουν συνήθως τεστ με ερωτήσεις.

Εξίσου σημαντικά για τη διάγνωση της νοητικής υστέρησης είναι και τα κριτήρια που υιοθετούνται στη μεταφρασμένη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου για τις Ψυχικές Διαταραχές (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders - DSM-IV) (<http://www.psych.org/MainMenu/Research/DSMIV.aspx>). Σύμφωνα με αυτά, νοητική καθυστέρηση παρουσιάζεται όταν η νοητική ικανότητα βρίσκεται σημαντικά κάτω από το μέσο όρο, με δείκτη νοημοσύνης 70 ή λιγότερο σε ένα ατομικό τεστ δείκτη νοημοσύνης. Η αξιολόγηση της γνωστικής λειτουργίας των ατόμων βασίζονται στο δείκτη νοημοσύνης και στα σκορ που έχουν τα άτομα όπως ορίζονται στα διάφορα τεστ νοημοσύνης.

Η Πολυχρονοπούλου (2003) αναφέρει ότι η κατηγοριοποίηση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση εξαρτάται από τα εξής: α. τη σοβαρότητα της μειονεξίας, β. την αιτιολογία και γ. την εικόνα των συμπτωμάτων ή το σύνδρομο . Τέλος, βασικό κριτήριο αποτελεί και η ηλικία έναρξης η οποία είναι πριν από τα 18 χρόνια (<http://www.psych.org/MainMenu/Research/DSMIV.aspx>) και συνήθως είναι μία κατάσταση αναπτυξιακή, δηλαδή εμφανίζεται συνήθως από τη γέννηση ή στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και επηρεάζει όλους τους τομείς ανάπτυξης. Η συχνότητα της νοητικής καθυστέρησης στο γενικό πληθυσμό είναι περίπου 1% του συνόλου του (U.S. Department of Education, 2000).

Πίνακας 1. Ταξινόμηση με βάση τα αποτελέσματα τεστ νοημοσύνης (5 κατηγορίες)

<i>Επίπεδο ταξινόμησης – Διάγνωση</i>	<i>Με βάση το WISC – III</i>
Ελαφριά (εκπαιδευσημα άτομα)	55 – 70
Μέτρια (ασκήσιμα άτομα)	40 – 55
Σοβαρή (εξαρτημένα άτομα)	25 – 40
Βαριά	Κάτω από 20 ή 25
Απροσδιόριστη	όταν υπάρχει ισχυρή υπόθεση για ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης, αλλά η νοημοσύνη του ατόμου δε μπορεί να μετρηθεί με τα σταθμισμένα τεστ.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι τιμές του δείκτη νοημοσύνης διαφέρουν από χώρα σε χώρα με ελάχιστες αποκλίσεις μεταξύ τους.

2.1.2 Αίτια

Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης ταξινομούνται σε γενετικά, περιβαλλοντικά, περιγεννητικά και μεταγεννητικά αίτια. Παρόλα αυτά οι τέσσερις αυτές κατηγορίες σε συνδυασμό με τις υποκατηγορίες που περιλαμβάνουν μπορεί να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δημιουργώντας ποικίλα συμπτώματα και επιπλέον κατηγορίες στη νοητική καθυστέρηση. Μέχρι σήμερα έχουν αναγνωριστεί πάνω από εκατό γενετικές διαταραχές στη νοητική καθυστέρηση (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Γενετικά αίτια

Τα γενετικά αίτια της νοητικής καθυστέρησης οφείλονται σε κληρονομικές ασθένειες του μεταβολισμού και σε ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων και αποτελούν το 5 % των περιπτώσεων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Η χρωμοσωμική ανωμαλία εξαφανίζεται ως τρισωμία στο 21^ο ζεύγος πράγμα που οδηγεί στο σύνδρομο της μογγολοειδούς ιδιοτίας που καταλήγει στο σύνδρομο Turner, σύνδρομο Klinefelter , σύνδρομο Down και άλλα τέτοιου είδους σύνδρομα, τα οποία και αποτελούν κλαδιά στο δέντρο που λέγεται νοητική καθυστέρηση (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009). Όσο αυξάνεται η ηλικία της μητέρας τόσο πιο πιθανό είναι η γέννηση ενός βρέφους με ένα από τα παραπάνω σύνδρομα.

Περιβαλλοντικά αίτια

Στα περιβαλλοντικά αίτια ανήκουν:

Μολυσματικές ασθένειες, όπως διάφορα μικρόβια τα οποία μπορεί να εισχωρήσουν στο σώμα της εγκύου ή στο έμβρυο προξενώντας βλάβη στο κεντρικό νευρικό σύστημά του, ιοί, όπως η ερυθρά, η τοξοπλάσμωση, ο έρπης, η ανεμοβλογιά και λοιμώξεις (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Ακόμη, δηλητηριάσεις από μόλυβδο ή άλλες τοξικές ουσίες, οι οποίες διαπερνούν με ευκολία τον πλακούντα και διαταράσσουν τον εγκέφαλο του εμβρύου, η χρήση βλαβερών και απαγορευμένων ουσιών (νικοτίνη, ναρκωτικά, βαφές μαλλιών, αλκοόλ).

Επίσης, η κακή διατροφή της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης και η έκθεση της σε ακτινοβολία και τέλος, η συναισθηματική ζωή της μέλλουσας μητέρας έχει άμεση επίδραση στο έμβρυο, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει απευθείας σύνδεση των νευρικών κυττάρων μητέρας και βρέφους (Τσιάντης , 1996).

Περιγεννητικά αίτια

Στα περιγεννητικά αίτια ανήκουν:

Η ανοξία κατά τη διάρκεια του τοκετού, δηλαδή η ασφυξία του εγκεφάλου του εμβρύου, η οποία και αποτελεί την κυριότερη αιτία νευρολογικών βλαβών, η πρόωρη γέννηση, η οποία αποτελεί αιτία για το 35 % περίπου των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση και ο παρατεταμένος τοκετός, δηλαδή η καθυστέρηση της γέννησης του εμβρύου (Nuono & Buono, 2011).

Μεταγεννητικά αίτια

Στα μεταγεννητικά αίτια ανήκουν:

Διάφορες λοιμώξεις του κεντρικού συστήματος όπως η μηνιγγίτιδα και η εγκεφαλίτιδα, εγκεφαλικά τραύματα από διάφορες αιτίες όπως αυτοκινητιστικά ατυχήματα, σωματική κακοποίηση, ο πολύ υψηλός πυρετός του μωρού που μπορεί να προκαλέσει εγκεφαλικές βλάβες και οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες όπως: δυσμενείς οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες που τις περισσότερες φορές έχουν ως αποτέλεσμα την ελλιπή φροντίδα του μωρού τόσο σε σωματικό επίπεδο αλλά και συναισθηματικό (Πολυχρονοπούλου, 2003).

2.1.3 Χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική καθυστέρηση

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ατόμων που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό της νοητικής υστέρησης, τις αιτίες του προβλήματος, την εικόνα των συμπτωμάτων και τη συμπεριφορά. Για τους λόγους αυτούς τα ευρήματα των ερευνών για τις ικανότητες και ανεπάρκειές τους, τα ψυχολογικά και συμπεριφορικά τους χαρακτηριστικά δε θα πρέπει να γενικεύονται (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Ελαφριά νοητικά καθυστέρηση

Τα παιδιά με ελαφριά νοητική καθυστέρηση αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ατόμων με νοητική καθυστέρηση, καθώς το 85% των ατόμων με νοητική καθυστέρηση κατατάσσεται στην κατηγορία αυτή (Croen, Grether, Selvin, 2001). Το νοητικό επίπεδο των ατόμων που ανήκουν σε αυτήν την ομάδα κυμαίνεται από 55 έως 70 μονάδες. Μία από τις κυριότερες αιτίες είναι η κοινωνικο - πολιτισμική αποστέρηση, εξαιτίας του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας (Wehmeyer & Garner, 2003).

Τα παιδιά αυτά κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται ως παιδιά σε επικινδυνότητα, διότι, αν το πρόβλημά τους δεν αναγνωριστεί έγκαιρα κι αν οι δυσκολίες τους δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα, τότε βρίσκονται σε επικινδυνότητα για σχολική αποτυχία. Κατά την εφηβεία τα άτομα με ελαφριά νοητική καθυστέρηση μπορεί να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις αντίστοιχες της ΣΤ τάξης του δημοτικού σχολείου. Στην ενήλικη ζωή τους τα περισσότερα άτομα είναι σε θέση να ζήσουν ανεξάρτητα μέσα στην κοινωνία και να επιτύχουν επαγγελματικές δεξιότητες που να χρειάζονται μικρή μόνο επίβλεψη και βοήθεια (Shalock et al., 2007).

Παρουσιάζουν συνήθως δυσκολίες στον τομέα του λόγου που μπορεί να περιορίσουν την ανεξαρτησία τους κατά την ενηλικίωσή τους (Harris, 1995).

Μπορεί να παρουσιάσουν βλάβες στην ακοή, στην όραση ή και στον συντονισμό των κινήσεών τους, οι περιπτώσεις, όμως, αυτές δεν είναι πολύ συχνές (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997). Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να συνυπάρχει αυτιστική διαταραχή ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

Μέτρια νοητική καθυστέρηση

Στη μέτρια νοητική καθυστέρηση το νοητικό δυναμικό κυμαίνεται από 35- 40 έως 50-55 μονάδες. Αποτελεί το 10% του συνόλου των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Οφείλεται κυρίως σε βιολογικά αίτια, καθώς και σε ατυχήματα, τραυματισμούς ή μολυσματικές ασθένειες κατά την ενδομήτρια, την περιγεννητική, τη βρεφική ή και τη νηπιακή περίοδο (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η σχολική περίοδος της ζωής τους χαρακτηρίζεται από περιορισμένη πρόοδο. Τα άτομα αυτά μπορούν να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες, όπως ανάγνωση, γραφή απλών φράσεων ή μικρών κειμένων ή απλές αριθμητικές πράξεις (Shalock et al., 2007). Τα άτομα που δεν αναπτύσσουν το λόγο μπορούν να κατανοούν απλές οδηγίες και να μάθουν να χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα για να διευκολύνεται η επικοινωνία τους με τον υπόλοιπο πληθυσμό.

Τα άτομα με μέτρια νοητική καθυστέρηση έχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά (ύψος, βάρος, σωματική κατασκευή χαρακτηριστικά προσώπου) και η διάγνωση μπορεί να γίνει από τη βρεφική ή την πρώτη παιδική ηλικία (Wehmeyer & Garner, 2003).

Εξαιτίας βλαβών ή διαταραχών στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα η κινητική τους ικανότητα είναι φτωχή και χαρακτηρίζεται από προβλήματα τόσο στην αδρή, όσο και στη λεπτή κινητικότητα (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997) .

Στον κοινωνικό τομέα μπορούν να επιτύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Ως ενήλικες μπορούν να μάθουν να συμμετέχουν σε απλές οργανωμένες δραστηριότητες με σταθερή επίβλεψη (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Στο μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με μέτρια νοητική καθυστέρηση συνυπάρχει αυτιστική διαταραχή, επιληψία ή σωματικές αναπηρίες.

Σοβαρή νοητική καθυστέρηση

Η σοβαρή νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητικό δυναμικό 20-25 έως 35-40 μονάδες και αποτελεί το 3% - 4% του συνόλου των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Οφείλεται σχεδόν αποκλειστικά σε βιολογικά αίτια, δεν αποκλείονται, όμως, ατυχήματα ή ασθένειες κατά την προγεννητική, την περιγεννητική ή τη μεταγεννητική περίοδο.

Τα άτομα με σοβαρή νοητική καθυστέρηση έχουν εμφανή εξωτερικά χαρακτηριστικά και συνήθως συνοδεύεται από σοβαρά προβλήματα, όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια ακοής ή όρασης, συναισθηματικές διαταραχές. Η φυσική και η κινητική τους ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από σοβαρότατα προβλήματα σε όλα τα επίπεδα (Wehmeyer & Garner, 2003). Ο λόγος τους είναι πολύ στοιχειώδης και συνοδεύεται από προβλήματα άρθρωσης. Μπορούν να ωφεληθούν μέχρι ενός περιορισμένου σημείου από τη διδασκαλία προ-ακαδημαϊκών αντικειμένων, όπως η οικειότητα με το αλφάβητο ή την απλή αρίθμηση (Shalock et al., 2007).

Τα άτομα αυτά μπορούν να εκπαιδευτούν με ένα κατάλληλα στοχοθετημένο και εξατομικευμένο πρόγραμμα ειδικά διαμορφωμένο για τις ανάγκες τους (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997). Στην ενήλικη ζωή τους τα άτομα με σοβαρή νοητική καθυστέρηση έχουν ανάγκη από συνεχή και συστηματική επίβλεψη.

Βαριά νοητική καθυστέρηση

Στα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση το επίπεδο των γνωστικών δεξιοτήτων είναι χαμηλότερο από 20 – 25 μονάδες και αποτελεί το 1% - 2% των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Οι περισσότεροι έχουν ένα διαγνωσμένο νευρολογικό πρόβλημα, που είναι υπεύθυνο για τη νοητική καθυστέρηση (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997).

Τα άτομα με βαριά νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν συνήθως πληθώρα προβλημάτων υγείας, σωματικής ανάπτυξης, ψυχολογικής ωρίμανσης, δεξιοτήτων και συμπεριφοράς προσαρμογής. Ένα ποσοστό 20-25% από αυτά, αντιμετωπίζουν σοβαρές αισθητηριακές διαταραχές, διαταραχές επικοινωνίας, εγκεφαλική παράλυση και ψυχιατρικές διαταραχές (Shalock et al., 2007).

Τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, όπως και στη σοβαρή νοητική καθυστέρηση, στοχεύουν στην κοινωνική τους προσαρμογή σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Η κατανόηση και η χρήση του λόγου περιορίζεται σε απλές χειρονομίες (Στεφανής, Σολδάτος, Μαυρέας, 1997).

Απροσδιόριστη νοητική καθυστέρηση.

Η διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης ως απροσδιόριστη, θα πρέπει να χρησιμοποιείται, όταν υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ύπαρξης νοητικής καθυστέρησης, αλλά το άτομο δε μπορεί να εξεταστεί επιτυχώς από τα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης. Υπάρχουν ενδείξεις νοητικής καθυστέρησης, αλλά οι διαθέσιμες

πληροφορίες προκειμένου να καταταγεί το άτομο σε μια από τις προηγούμενες κατηγορίες είναι ανεπαρκείς (DSM-IV: 42).

2.2 Ένταξη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο νηπιαγωγείο

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν προβλήματα όσον αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συνομηλίκους τους τόσο στο περιβάλλον του σχολείου όσο και έξω από αυτό. Επίσης, παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης και δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικού παιχνιδιού με τους συνομηλίκους τους (Guralnick, 2007). Όπως αναφέρουν οι Cambra & Silvestre (2003) παιδιά σχολικής ηλικίας με νοητική καθυστέρηση συχνά χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά μοναξιάς και απομόνωσης.

Η ένταξη των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία δε μπορεί να επιτευχθεί με απόλυτη επιτυχία καθώς όπως αναφέρει ο Hughes και οι συνεργάτες του (2002) τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα διαλόγου, υιοθέτηση παθητικού ρόλου στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, συχνότερη εμπλοκή με ενήλικες παρά με συνομηλίκους τους και αποτυχία αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε μία συζήτηση. Εύκολα λοιπόν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και η δημιουργία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δε θεωρείται αυτονόητη στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Το ενταξιακό κλίμα κρίνεται απαραίτητο για την ανάπτυξη των παραπάνω αλλά δε φτάνει, από μόνο του, για τη βελτίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους (Cambra & Silvestre, 2003).

Μέσω της ένταξης το παιδί χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα κατορθώσει να έρθει σε επαφή με τις δυσκολίες του παιδιού με νοητική καθυστέρηση (πχ. βοήθεια στην αυτοεξυπηρέτηση στους χώρους υγιεινής). Έτσι επιτυγχάνεται η ευαισθητοποίηση και η αποδοχή από την πλευρά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και καταργείται η διάκριση ανάμεσά τους. Αυτό συμβαίνει γιατί το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος όπου αναπτύσσεται το παιχνίδι και η μάθηση και τα παιδιά αναπτύσσουν έντονους δεσμούς μεταξύ τους. Επίσης τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δε βλέπουν, συνήθως, τη διαφορετικότητα αρνητικά και δε την απορρίπτουν εφόσον πολλά παιδιά μπορούν να παρουσιάζουν πολλές ιδιαιτερότητες στην προσχολική ηλικία.

Οι ενταξιακές προσπάθειες αποσκοπούν στην διασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Στις ανάγκες αυτές

συγκαταλέγονται και η ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και η ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους.

Συνεπώς, το εξατομικευμένο πρόγραμμα, που πραγματοποιείται στο τμήμα ένταξης, δεν αφορά μόνο μαθησιακούς στόχους, αλλά και την προετοιμασία των μαθητών ώστε να αντεπεξέρθουν στην μετέπειτα ζωή τους ως ανεξάρτητοι πολίτες. Το πρόγραμμα καλό θα είναι να περιλαμβάνει δραστηριότητες αναφορικά με την αδρή και λεπτή κινητικότητα του παιδιού, την ενίσχυση της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης συσχετίζοντάς τες με το πρόγραμμα του παιδιού στην τάξη. Για την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος είναι ιδιαίτερα σημαντικά ο χώρος διεξαγωγής του, οι διδακτικοί στόχοι καθώς και η αξιολόγηση της δραστηριότητας.

Ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης θα πρέπει να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, όπου φοιτά ο μαθητής, καθώς και τους γονείς του με συμβουλευτικές παραινέσεις αναφορικά με τον ρόλο τους.

Εύκολα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η κατάλληλη υποστήριξη με το κατάλληλα διαμορφωμένο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για κάποιο χρονικό διάστημα, μπορεί γενικά να βελτιώσει τη ζωή του ατόμου με νοητική καθυστέρηση (Πολυχρονοπούλου, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη

3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία

Οι αντιλήψεις που υπάρχουν στην κοινωνία για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες , επηρεάζουν τη ζωή των τελευταίων όσον αφορά τις κοινωνικές τους σχέσεις, την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την εκπαίδευσή τους (Olkin, 1999).

Ένας χώρος, ο οποίος κατορθώνει να επηρεάσει τη στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με ευρήματα συγκεκριμένων ερευνών οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με μειονεξίες ενθαρρύνουν την εφαρμογή θεσμών που διασφαλίζουν το δικαίωμα των μαθητών αυτών να φοιτούν σε γενικές τάξεις (Avramidis & Norwich, 2002, Alghazo & Algaryouti, 2003).

Η μεγάλη σημασία της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών έχει τονιστεί, όπως θα δούμε και παρακάτω από πολλούς ερευνητές, για την ενεργοποίηση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής ένταξης. Στο διεθνή χώρο έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες που εξετάζουν διάφορες πτυχές που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Υπάρχει όμως διαφορά απόψεων και διατυπώνονται επιφυλάξεις, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στη μορφή και στην έκταση που είναι δυνατό να πάρει η ένταξη για να είναι αποτελεσματική.

Η Forlin (2001) , διαπίστωσε, σε έρευνα με δείγμα 571 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα μεγάλα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών όταν έχουν μέσα στην τάξη τους ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα το άγχος αφορούσε τον τρόπο διδασκαλίας του παιδιού αυτού σε μια γενική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι θα έχουν μεγαλύτερο εργασιακό φόρτο, θα επηρεαστεί η οργάνωση και η δομή της τάξης και θα προκύψουν προβλήματα πειθαρχίας. Έτσι αυτή η μελέτη έδειξε ότι η εμπειρία με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες ίσως τελικά δεν προωθεί μια στάση αποδοχής της ένταξης του μέσα στη γενική τάξη λόγω κυρίως της

εμφάνισης του παράγοντα άγχους και πίεσης που δημιουργείται από τη παρουσία του παιδιού με αναπηρία μέσα στη τάξη.

Η έρευνα των Fakolade, Adeniyi και Tella (2009) εξέτασε τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νιγηρία και κατέδειξε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη δε διαφέρουν σε σχέση με τα χρόνια διδασκαλίας τους (δέκα χρόνια και πάνω - κάτω από δέκα χρόνια). Διαφορές εντοπίστηκαν ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών καθώς οι γυναίκες είχαν πιο θετική στάση στην ένταξη από τους άνδρες. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Padeliadu και Lampropoulou (1997) στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις 377 δασκάλων (190 δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και 187 ειδική δάσκαλοι) στην Ελλάδα με ανάλογο αντικείμενο έρευνας. Παρά το γεγονός ότι και οι δυο ομάδες εκπαιδευτικών εμφανιστήκαν ουδέτερες απέναντι στην ένταξη, οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης ήταν πιο θετικοί από τους δασκάλους ειδικής. Η θετική αυτή τάση μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η ένταξη δεν εφαρμόζεται στην τάξη τους και ίσως εκφράζουν το τι θα έπρεπε να γίνει. Παρόλα αυτά οι νεότεροι δάσκαλοι με μικρότερη εμπειρία στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίστηκαν πιο θετικοί, και ειδικότερα για τις κατηγορίες της ήπιας και μέτριας νοητικής καθυστέρησης, από αυτούς με μεγαλύτερη εμπειρία και περισσότερα χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης. Ωστόσο και ανάμεσα σ αυτούς υπάρχει διαφοροποίηση που εξαρτάται από το πόσο εξειδικευμένοι είναι σε θέματα ειδικής αγωγής (Avramidis, Bayliss & Burden 2000).

Η έρευνα των Σιδέρη και Βλάχου (2006) που πραγματοποιήθηκε σε 641 δασκάλους σε ελληνικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης έδειξε ότι σύμφωνα με τις στάσεις τους η εφαρμογή της ένταξης αποτελεί ένα βασικό συστατικό για την ομαλή λειτουργία του γενικού σχολείου. Επιπλέον, υποστήριξαν ότι η εφαρμογή της είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μείωση του στιγματισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, η αποδοχή που εξέφρασαν οι δάσκαλοι επηρεάζεται από το βαθμό και το είδος της αναπηρίας του παιδιού.

Μια σχετική μελέτη που διερευνήθηκε από τους Clough και Lindsay (1991 στο Αβραμίδης και Καλύβα, 2006), στη Βρετανία παρά το γεγονός ότι κατέγραψε θετικές τις στάσεις των δασκάλων για την ένταξη, ανακάλυψε ότι υπήρχαν διαφορές στις στάσεις ανάλογα με τα διάφορα είδη ειδικών αναγκών όπως υποστηρίχθηκε και παραπάνω. Το εύρημα αυτό επιβεβαίωσε η έρευνα των Padeliadu και Lampropoulou (1997) στην Ελλάδα, όπου κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι απόψεις των δασκάλων

διαφέρουν απέναντι στο μαθητή ανάλογα με την αναπηρία που διαθέτει (για παράδειγμα θετικοί στην ένταξη ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες αλλά όχι και τόσο θετικοί στην ένταξη ενός μαθητή με προβλήματα όρασης).

Ευρήματα των Scruggs και Mastropieri που ασχολήθηκαν με τη σύνθεση ερευνών κατά το χρονικό διάστημα 1958- 1995 και αφορούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη και τη συνεκπαίδευση (1996 στο Αβραμίδης και Καλύβα, 2006) έδειξαν ότι οι στάσεις των δασκάλων παραμένουν σταθερές με την πάροδο του χρόνου.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, ποικίλουν τείνουν όμως να είναι θετικές εκφράζοντας κάποιο δισταγμό για την έλλειψη βοήθειας, γνώσεων και απουσία χρήσης πρακτικών μεθόδων. Αν και σε θεωρητικό επίπεδο φαίνεται να δέχονται το θεσμό της ένταξης, στην πράξη θεωρούν ότι η εφαρμογή της είναι δύσκολο να επιτευχθεί.

Συμπεραίνουμε από τα ερευνητικά δεδομένα που προαναφέρθηκαν, ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν αισθάνονται επαρκείς να διδάξουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θεωρούν ότι η κατάρτιση τους είναι ελλιπής ως προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στην ανάγκες που προκύπτουν κατά τη εφαρμογή της ένταξης.

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Πολλές έρευνες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ένταξή τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από πλήθος παραγόντων οι οποίοι κατά κάποιο τρόπο συσχετίζονται. Παρακάτω κατηγοριοποιούνται οι παράγοντες αυτοί και φανερώνουν τους λόγους και τις αιτίες που οι απόψεις των εκπαιδευτικών κλείνουν να είναι θετικές ή αρνητικές.

Σοβαρότητα και τύπος μειονεξίας

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ο τύπος και η σοβαρότητα της μειονεξίας των τελευταίων. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με κινητικές

και αισθητηριακές μειονεξίες σε σχέση με την ένταξη μαθητών με γνωστικές μειονεξίες και συμπεριφορικά ή συναισθηματικά προβλήματα.

Η Forlin (1995) βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο επιφυλακτικοί στο να αποδεχτούν την ένταξη ενός παιδιού με γνωστικές δυσκολίες ενώ ήταν πιο θετικοί στο να δεχτούν παιδιά με σωματικές αναπηρίες. Ο βαθμός της αποδοχής για μερική ένταξη ήταν υψηλός για παιδιά με ήπιες ή μέτριες ειδικές ανάγκες. Η πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών (95%) πίστευε ότι τα παιδιά με ήπιες σωματικές δυσκολίες θα έπρεπε να εντάσσονται μερικώς στη γενική τάξη, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (6%) μπορούσε να αποδεχτεί την πλήρη ένταξη των παιδιών με σοβαρές σωματικές αναπηρίες. Παρόμοια, η πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών (86%) πίστευε πως μόνο τα παιδιά με χαμηλή νοητική υστέρηση θα έπρεπε να εντάσσονται μερικώς στις γενικές τάξεις.

Οι Yuen και Westwood (2001) εξέτασαν το βαθμό διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη, ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο θετικοί στην ένταξη μαθητών με διαβήτη, με ήπιες διαταραχές λόγου, με κινητικά προβλήματα και με ήπιες ανεπάρκειες όρασης. Αντίθετα ήταν λιγότερο θετικοί στην ένταξη μαθητών με σοβαρές διαταραχές λόγου, με ακουστική βλάβη, με εγκεφαλική παράλυση, με ήπια νοητική υστέρηση ή με σοβαρά προβλήματα όρασης και ακοής. Επίσης, θετική είναι η στάση τους στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ δυσκολία αντιμετωπίζουν για τους μαθητές που τους προξενούν νευρικότητα (Wong, Pearson & Kuen Lo, 2004).

Οι μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς και νοητική καθυστέρηση προκαλούν μεγαλύτερο άγχος στους εκπαιδευτικούς απ' ό,τι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με κινητικά προβλήματα (Alghaza & Gaad, 2004, Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Glaubman και Lifshitz (2001) η οποία κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν μεγαλύτερη προθυμία να δεχτούν μαθητές με κινητικές αναπηρίες, με μαθησιακές δυσκολίες, με ελαφριά νοητική καθυστέρηση ή με συναισθηματικά προβλήματα. Ωστόσο, ήταν λιγότερο ευνοϊκοί στη συνεκπαίδευση παιδιών με μέτρια ή σοβαρή νοητική καθυστέρηση.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τα ευρήματα οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται πιο ευνοϊκοί απέναντι στην ένταξη μαθητών με ήπιες μειονεξίες ή με σωματικά/αισθητηριακά προβλήματα από ότι στην ένταξη μαθητών με σοβαρές

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τις περιπτώσεις σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί ως προς την εφαρμογή του θεσμού της ένταξης (Avramidis & Norwich, 2002).

Κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Ένας δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει το θεσμό της ένταξης είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναπηρία και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσω της κατάρτισης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, σε θέματα ειδικής αγωγής, θεωρείται ελλιπής καθώς στα Παιδαγωγικά Τμήματα τα προπτυχιακά προγράμματα περιλαμβάνουν μικρό αριθμό μαθημάτων με περιεχόμενο σχετικό με την Ειδική Αγωγή. Επιπλέον, τα μαθήματα, που το περιεχόμενό τους αφορά την ειδική αγωγή, στις περισσότερες περιπτώσεις είναι επιλεγόμενα και όχι υποχρεωτικά (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Το φαινόμενο της ελλιπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτει και από έρευνες που έχουν γίνει για την ένταξη, και προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αισθάνονταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε τέτοιους μαθητές (Marshall, Ralph, Palmer, 2002, Smith, 2000).

Συγκεκριμένα, αρκετοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν επαρκή κατάρτιση σε θέματα ειδικής αγωγής είχαν σημαντικά θετικότερη στάση απέναντι στην ένταξη από ότι εκείνοι με περιορισμένη ή καθόλου κατάρτιση στον τομέα αυτό (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000, Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003).

Ωστόσο, η έρευνα των Tait και Purdie (2000) έδειξε αντίθετα αποτελέσματα καθώς κατέληξε, μετά από έρευνα που διεξήχθη σε πρωτοετείς φοιτητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι η στάση τους απέναντι στην ένταξη δεν επηρεάστηκε θετικά παρόλο που είχαν διδαχθεί μαθήματα ανάλογου περιεχομένου.

Τα προγράμματα προετοιμασίας, λοιπόν, των νηπιαγωγών πρέπει να μεριμνούν για την προώθηση θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες πιθανώς

θα οδηγήσουν στο να εξοπλιστεί η εκπαίδευση με ένα πιο κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Andrews, 2002, Reinke & Moseley, 2002).

Εμπειρία

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, είναι η εμπειρία που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έχει διαπιστωθεί ότι έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους όσον αφορά την αντιμετώπιση κάποιων συγκεκριμένων συμπεριφορών που θα κληθούν να διαχειριστούν και είναι πιο θετικοί στην έννοια και στην εφαρμογή της ένταξης (McGregor & Campbell, 2001).

Ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν και από άλλη έρευνα όπου το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν δήλωσαν ότι σημαντικό ρόλο στην αλλαγή των αντιλήψεών τους σχετικά με την ένταξη έπαιξε η εμπειρία τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η εξοικείωση είχε ως αποτέλεσμα την καταπολέμηση της προκατάληψης και του φόβου των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Arbeiter & Hartley, 2002).

Το θετικό ρόλο της εμπειρίας των εκπαιδευτικών κατέδειξε η έρευνα των Avramidis, Bayliss και Burden (2000) που αφορούσε την ένταξη. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα συνεκπαίδευσης, εκφράζουν θετικές αντιλήψεις γι αυτά, και κατά συνέπεια και για το θεσμό της ένταξης.

Διαθεσιμότητα πόρων

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η διαθεσιμότητα πόρων (resources). Τα προβλήματα για τους εκπαιδευτικούς ξεκινούν από το μεγάλο αριθμό των μαθητών που έχουν στην τάξη τους, από την ελλειπή υλική υποστήριξη και από την απουσία ειδικών παιδαγωγών, οι οποίοι θα παρείχαν βοήθεια στον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (Avramidis & Norwich, 2002).

Συγκεκριμένα η έρευνα του Janney και των συνεργατών του (1995), σχετικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ήταν διστακτικοί να δεχτούν μαθητές με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους , από φόβο ότι δε θα είχαν κάποια υποστήριξη. Η υποστήριξη περιελάμβανε τον κατάλληλο υλικό εξοπλισμό και την αλλαγή του φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου, έτσι ώστε να είναι προσβάσιμο από όλους τους μαθητές. Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις απόψεις εύκολα συμπεραίνει κανείς πως η στήριξη των εκπαιδευτικών σε επίπεδο υλικού και ανθρώπινου δυναμικού παρουσιάζεται ως καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη συμμετοχική εκπαίδευση.

Παροχή στήριξης από ειδικούς

Οι εκπαιδευτικοί είναι δεκτικοί απέναντι σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αν υπάρχει η απαραίτητη υποστήριξη από ειδικό προσωπικό και βοήθεια από τη διοίκηση του σχολείου (Janney, 1995).

Η σημασία της στήριξης εκπαιδευτικών γενικής αγωγής από ειδικούς παιδαγωγούς τονίστηκε στην έρευνα των Minke και Bear (1997), η οποία διεξήχθη στις ΗΠΑ. Εξετάστηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών που είχαν την υποστήριξη ειδικών παιδαγωγών και αυτών που δίδασκαν σε παραδοσιακές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν την υποστήριξη των ειδικών είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για τη συνεκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε τάξεις χωρίς καμία βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό.

Β' Ερευνητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Μεθοδολογία Έρευνας

Στη συγκεκριμένη εργασία θα διεξάγουμε ποσοτική έρευνα και συγκεκριμένα θα χρησιμοποιήσουμε την ερευνητική στρατηγική της επισκόπησης. Η ποσοτική έρευνα κρίθηκε η καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων βάση του δείγματος μας και των πληροφοριών που επιθυμούμε να συλλέξουμε. Τα βασικά χαρακτηριστικά τη ποσοτικής μεθόδου αιτιολογούν την συγκεκριμένη επιλογή. Αναλυτικότερα, η ποσοτική έρευνα συνεπάγεται μετρήσεις και είναι συνήθως μεγάλης έκτασης. Τα ερωτήματα αφορούν την εκτίμηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του υπό μελέτη πληθυσμού, σε ομαδικό επίπεδο και την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ τους.

Μια ποσοτική έρευνα συνήθως ξεκινάει από μια θεωρία στα πλαίσια της οποίας διατυπώνονται υποθέσεις και ακολουθεί ο σχεδιασμός, η συλλογή εμπειρικών δεδομένων και η στατιστική τους ανάλυση ώστε να επαληθευτούν ή όχι οι υποθέσεις. Πολλές φορές όμως μπορεί να μην προϋπάρχει θεωρία αλλά απλά ένα εννοιολογικό πλαίσιο με σκοπό περιγραφικό ή/και υποθέσεις για τι σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη εννοιών. Επίσης, ακόμη και όταν προϋπάρχει θεωρία, η έρευνα συχνά δεν καταλήγει απλά στην επαλήθευση ή μη της θεωρίας αλλά σε τροποποιήσεις της ή σε νέα θεωρία (Robson, 2007).

Στην ποσοτική έρευνα, τα ερευνητικά ερωτήματα περιλαμβάνουν την ακριβή διατύπωση των εννοιολογικών κατασκευών που πρόκειται να περιγραφούν ποσοτικά και τις συγκεκριμένες σχέσεις που θα αναζητηθούν. Οι υποθέσεις συνίστανται στην αυστηρή διατύπωση των προβλέψεων για τις υπό διερεύνηση σχέσεις, με βάση τη θεωρία ή τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Creswell, 2005).

Αυτό που θα επιχειρήσουμε να κάνουμε στην συγκεκριμένη μελέτη αφορά την συλλογή πληροφοριών γύρω από τις στάσεις εκπαιδευτικών της Α' βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία ενώ στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να συγκρίνουμε τις απαντήσεις που θα συλλέξουμε.

Όσον αφορά την ερευνητική στρατηγική της επισκόπησης, αυτή στηρίζεται σε δομημένες συνεντεύξεις ή αυτο-συμπληρούμενα ερωτηματολόγια. Οι

επισκοπήσεις (surveys) παράγουν ποσοτικές πληροφορίες σχετικά με έναν υπό μελέτη πληθυσμό, με βάση τη συλλογή των σχετικών πληροφοριών από ένα υποσύνολο (δείγμα) του πληθυσμού, με στόχο να περιγράψουν χαρακτηριστικά των μελών του και να διερευνήσουν ενδεχόμενες συσχετίσεις μεταξύ αυτών των χαρακτηριστικών (Cohen & Manion, 2000). Στις επισκοπήσεις η συλλογή δεδομένων γίνεται σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, με σκοπό να περιγράψουν τη φύση των υπάρχουσών συνθηκών ή να εντοπίσουν νέες τις οποίες θα συγκρίνουν με τις υπάρχουσες συνθήκες.

Τα χαρακτηριστικά των επισκοπήσεων είναι:

- α) μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων.
- β) συλλογή δεδομένων που βασίζεται σε ερωτηματολόγια με κλειστού κυρίως τύπου ερωτήσεις.
- γ) στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις επισκοπήσεις, αποτελούν μετρήσεις συγκεκριμένων μεταβλητών, που μπορεί να αφορούν: στάσεις (attitudes), απόψεις – Πεισθήσεις (beliefs), προσδοκίες (expectations), γνώσεις (knowledge), συμπεριφορά (behaviour), πληροφορίες για γεγονότα (factual data), κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων (socio- demographic data) (Robson, 2007).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειώσουμε πως υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια που χαρακτηρίζουν μία μελέτη επισκόπησης, τα οποία ακολουθήσαμε και στη δική μας έρευνα και είναι:

1. διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων - μελέτη τη σχετικής βιβλιογραφίας - ορισμός στόχων και υποθέσεων
2. ορισμός μονάδων ανάλυσης
3. ορισμός των μεταβλητών που συνδέονται με τους στόχους και τις υποθέσεις
4. κατασκευή εργαλείου συλλογής δεδομένων (στη δική μας έρευνα το ερωτηματολόγιο)
5. δειγματοληπτικό σχήμα
6. επιλογή τρόπου χορήγησης του ερωτηματολογίου (πχ. τηλεφωνικά, ταχυδρομικά, μέσω internet ή με προσωπική συνέντευξη)
7. Χειρισμός θεμάτων εχεμύθειας (Robson, 2007).

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να εξετάσουμε τις στάσεις εκπαιδευτικών Α' βάρθμιας εκπαίδευσης γύρω από την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Βασικοί στόχοι της έρευνας ήταν να εξετάσουμε:

- το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαχειριστούν διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα καθημερινών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην δημιουργία ενταξιακού κλίματος στη τάξη (π.χ. προσδοκίες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών κ.ο.κ).
- τις στάσεις των νηπιαγωγών Α' βάρθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ένα συγκεκριμένο παράδειγμα παιδιού με νοητική καθυστέρηση σε περίπτωση που βρισκότανε στην τάξη τους.
- τις ενδεχόμενες ανησυχίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν είναι σε θέση να διαχειρίζονται τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάγκες αυτών σε μια ενταξιακή τάξη,
- το βαθμό που πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της ένταξης.

Τα ερωτήματα στα οποία προσπαθεί να απαντήσει η συγκεκριμένη ερευνητική πρόταση είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να καλλιεργήσει την ομαδική συνεργασία μεταξύ των μαθητών της τάξης του;
2. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαχειρίζονται τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάγκες των μαθητών αυτών;
3. Σε ποιο βαθμό το σχολείο που εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τις αλλαγές που πιστεύουν ότι είναι απαραίτητες ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο;

5. Ποιες είναι οι ανησυχίες των νηπιαγωγών γύρω από το ζήτημα της αποδοχής των μαθητών με αναπηρίες ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης;

4.2 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τη διεξαγωγή της εργάζονταν σε νηπιαγωγεία της Θεσσαλονίκης και της Κρήτης. Συγκεκριμένα στα πλαίσια της έρευνας αυτής συγκεντρώθηκαν 200 ερωτηματολόγια από τα οποία τα 195 ήταν άρτια συμπληρωμένα ενώ σε 5 ερωτηματολόγια δεν είχαν συμπληρωθεί οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Συγκεκριμένα το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 21 άνδρες νηπιαγωγοί (10.5 %) και 179 γυναίκες νηπιαγωγοί (89,5%) όπως υποδεικνύει και ο πίνακας παρακάτω.

Όσον αφορά τις ηλικίες τους υπάρχει ποικιλία. Οι χρονολογικές ηλικίες των εκπαιδευτικών ξεκινούν από 23 ετών η μικρότερη έως 57 η μεγαλύτερη. Το 27,5% των νηπιαγωγών (55 νηπιαγωγοί) ήταν από 23 έως 30 ετών, το 31,5% (63 νηπιαγωγοί) ήταν από 31 ετών έως και 40 και το 41% (82 νηπιαγωγοί) ήταν από 41 μέχρι και μεγαλύτερες από 50 ετών. Στον παρακάτω πίνακα γίνεται αναλυτική παρουσίαση της κάθε ηλικίας με το ρυθμό που εμφανίζεται στην έρευνα και το σχετικό ποσοστό.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών διαθέτει Πτυχίο ΑΕΙ (155 νηπιαγωγοί), λιγότεροι νηπιαγωγοί διαθέτουν Πτυχίο Ακαδημίας (37 νηπιαγωγοί) και μόνο 8 νηπιαγωγοί σημείωσαν την επιλογή Άλλο. Σχετικά με την επιλογή Άλλο πιθανολογούμε πως οι συγκεκριμένοι νηπιαγωγοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και εργάζονται ως νηπιαγωγοί σε σχολείο (στον ιδιωτικό τομέα υποθέτουμε) έχουν βασική εκπαίδευση βρεφονηπιοκόμου ή βοηθού νηπιαγωγού (απόφοιτοι ΤΕΙ ή ΙΕΚ).

Στην ερώτηση που απευθύνθηκε στους συμμετέχοντες για το αν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή, θετικά απάντησαν μόνο 26 νηπιαγωγοί (13%) ενώ 174 νηπιαγωγοί (87%) δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή. Από το σύνολο των νηπιαγωγών μόνο ένας (0.5 %) έχει κάνει διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή.

Το 18% των συμμετεχόντων (36 νηπιαγωγοί) έχει κάνει τα σεμινάρια ειδικής αγωγής 400 ωρών, το 42% (84 νηπιαγωγοί) έχει κάνει σεμινάρια μικρότερης διάρκειας, το 21,5% (43 νηπιαγωγοί) έχει συμμετάσχει σε κάποιο συνέδριο ή ημερίδα και το 18% (36 νηπιαγωγοί) δεν έχει καμία επιμόρφωση. Ένας συμμετέχοντας άφησε αναπάντητη τη συγκεκριμένη ερώτηση.

Το 4.5% του συνόλου των νηπιαγωγών (9 νηπιαγωγοί) διέθετε κάποιο άλλο τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών (εκτός ειδικής αγωγής) και το 0.5% κάποιο άλλο τίτλο διδακτορικών σπουδών (1 νηπιαγωγός).

Το 10,5% του συνόλου των συμμετεχόντων (21 νηπιαγωγοί) έχει κάνει μετεκπαίδευση (πχ. διδασκαλείο).

Μεταβλητές	Ομάδες	Συχνότητα	Ποσοστά
Φύλο	Άνδρας	21	10.5
	Γυναίκα	179	89.5
Ηλικία	23-30	55	27.5
	31-40	63	31.5
	41-50+	82	41
Βασικές Σπουδές	Πτυχίο Ακαδημίας	37	18.5
	Πτυχίο ΑΕΙ	155	77.5
	Άλλο	8	4
Μεταπτυχιακές	Ναι	26	13
Σπουδές στην Ειδική	Όχι	174	87
Αγωγή			
Διδακτορικές	Ναι	1	0.5
Σπουδές στην Ειδική	Όχι	199	99.5
Αγωγή			
Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	Σεμινάριο 400 ωρών	36	18
	Σεμινάρια μικρής	84	42
	διάρκειας		
	Συμμετοχή σε συνέδριο ή	43	21.5
	ημερίδα		
	Καμία επιμόρφωση	36	18
	Missing	1	0.5
Άλλες	Ναι	9	4.5
Μεταπτυχιακές	Όχι	191	95.5
Σπουδές			
Άλλες Διδακτορικές	Ναι	1	0.5
Σπουδές	Όχι	199	99.5
Μετεκπαίδευση	Ναι	21	10.5
	Όχι	179	89.5
Σύνολο		200	100

Από το σύνολο των νηπιαγωγών το 78,5% (157 νηπιαγωγοί) διδάσκει σε γενικά νηπιαγωγεία, το 5,5% (11 νηπιαγωγοί) σε τμήματα ένταξης, το 6,5% (13 νηπιαγωγοί) κάνει παράλληλη στήριξη και το 9,5% (19 νηπιαγωγοί) διδάσκει σε ειδικά νηπιαγωγεία. Από το 100% των νηπιαγωγών το 21,5% (43 νηπιαγωγοί) διδάσκουν ως ειδικοί νηπιαγωγοί και το 78% (156 νηπιαγωγοί) ως νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης. Ένας νηπιαγωγός από το σύνολο των συμμετεχόντων δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Όσον αφορά την τοποθεσία όπου βρίσκονται τα σχολεία στα οποία διδάσκουν οι συμμετέχοντες της έρευνας, τα 130 (65%) βρίσκονται σε μεγάλη πόλη, τα 50 (25%) σε κωμόπολη και 20 νηπιαγωγεία (10%) βρίσκονται σε κάποιο χωριό της Θεσσαλονίκης ή της Κρήτης..

Οι απαντήσεις στα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έδειξαν ότι 105 νηπιαγωγοί έχουν έως 10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, 60 νηπιαγωγοί έχουν από 11 έως 21 χρόνια και 35 νηπιαγωγοί έχουν από 21 και πάνω χρόνια. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ο αριθμός των νηπιαγωγών και τα ποσοστά για το καθένα ξεχωριστά.

Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής οι 148 απάντησαν ότι δεν έχουν κάποια εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν εμπειρία από 1 έως 17 έτη.

Το μέγεθος των σχολικών τάξεων στα οποία διδάσκουν οι νηπιαγωγοί ποικίλει. Οι 118 νηπιαγωγοί έχουν έως και 20 παιδιά στην τάξη τους ενώ οι υπόλοιποι 82 δήλωσαν ότι έχουν από 20 και πάνω, με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών τους 37.

Μικρότερος είναι ο ρυθμός εμφάνισης παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα 32 νηπιαγωγοί δεν έχουν κανένα τέτοιο παιδί στην τάξη τους, οι 161 έχουν από 1 έως 10 και οι υπόλοιποι 7 έχουν από 11 έως 14 παιδιά.

Μεταβλητές	Ομάδες	Συχνότητα	Ποσοστά
Σχολείο Διδασκαλίας	Γενικό νηπιαγωγείο	157	78.5
	Τμήμα Ένταξης	11	5.5
	Παράλληλη Στήριξη	13	6.5
	Ειδικό νηπιαγωγείο	19	9.5
Ειδικότητα εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης	Ειδικός/ή παιδαγωγός	43	21.5
	Γενικός/ή παιδαγωγός	156	78
	Missing	1	0.5
Τοποθεσία σχολείου	Μεγάλη Πόλη	130	65
	Κωμόπολη	50	25
	Χωριό	20	10
Διδακτική εμπειρία	Έως 10 έτη	105	52.5
	11-21 έτη	60	30
	21+ έτη	31	17.5
Διδακτική εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής	0 έτη	148	74
	1-17 έτη	52	26
Αριθμός παιδιών τάξης	Έως 20	118	55
	21 +	82	45
Αριθμός παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τάξη	Κανένα	32	16
	1-10 παιδιά	161	80.5
	11-14 παιδιά	7	3.5
Σύνολο		200	100

4.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο ως μέσο:

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα πολύ χρήσιμο αυτοσχέδιο ψυχοτεχνικό μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού. Είναι ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα, τις οποίες ο ερευνητής απευθύνει ομοιόμορφα στα υποκείμενα του δείγματος με σκοπό να συγκεντρώσει τις αναγκαίες ερευνητικές πληροφορίες.

Οι ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί και διατυπωθεί κατά τρόπο, ώστε οι απαντήσεις να μας εξασφαλίζουν τις ζητούμενες πληροφορίες. Αυτές κυρίως αναφέρονται στις γνώσεις, τις γνώμες, τις προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις αξίες, τις προσδοκίες και γενικά στα χαρακτηριστικά όλων των όψεων της προσωπικότητας του ατόμου και στη συμπεριφορά του σε προκαθορισμένες καταστάσεις (Βάμβουκας, 2002).

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στα ερευνητικά ερωτηματολόγια διαφέρουν ως προς τον βαθμό ελευθερίας που επιτρέπουν στον εξεταζόμενο να διατυπώσει την απάντηση του και είναι δύο ειδών: οι ανοικτού τύπου και οι κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, ο εξεταζόμενος καλείται να εκθέτει τα γεγονότα και τις απόψεις του σε ρέοντα λόγο. Σε αυτού του τύπου τις ερωτήσεις, δεν τίθενται περιορισμοί ούτε στο είδος των απαντήσεων ούτε στον τρόπο διατύπωσης τους. Ο ερωτώμενος είναι αυτός ο οποίος οργανώνει την απάντηση του αρκεί πάντα να απαντά στο θέμα στο οποίο αναφέρεται η ερώτηση. Το υποκείμενο απαντά αυθόρμητα, έχει την δυνατότητα έκφρασης των συναισθημάτων του και μπορεί να χρησιμοποιήσει λεξιλογικό πλούτο, γεγονός που αποκαλύπτει και την ψυχολογία του.

Στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, η απάντηση είναι εκ των προτέρων δομημένη. Έτσι στην κλειστή ερώτηση η επιλογή και η ελευθερία έκφρασης του ερωτώμενου είναι περιορισμένες στο ελάχιστο. Συνήθως ο τύπος της απάντησης είναι προκαθορισμένος από το ερωτηματολόγιο και το υποκείμενο καλείται να κάνει μια απλή επιλογή μεταξύ δύο ή περισσότερων προτεινόμενων απαντήσεων. Οι απαντήσεις μπορεί να είναι ένα Ναι ή ένα Όχι, είτε Συμφωνώ είτε Διαφωνώ. Σε άλλες περιπτώσεις ίσως να δίνεται η δυνατότητα να απαντήσει με μια σύντομη φράση, η οποία δίνει μια συγκεκριμένη πληροφορία (Παρασκευοπούλου, 1993). Η προκωδικοποιημένη μορφή τους διευκολύνει την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου, την ταξινόμηση των απαντήσεων και τη μηχανογραφική τους επεξεργασία (Βάμβουκας, 2002).

Δομή του ερωτηματολογίου:

Ο καθένας μας μάλλον θα συμφωνούσε ότι το δύσκολο με τις ερωτήσεις δεν είναι «να κάνεις ερωτήσεις», αλλά «να απαντάς σε ερωτήσεις». Μια τέτοια άποψη αφήνει να εννοηθεί ότι το δύσκολο έργο πέφτει στον εξεταζόμενο που θα απαντήσει τις ερωτήσεις και όχι στον ερευνητή που θα τις διατυπώσει. Η πράξη όμως έχει δείξει ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να γράψεις μια σύντομη, απλή και σαφή ερώτηση, που να σου εξασφαλίσει μια αξιόπιστη και έγκυρη πληροφορία για την έρευνά σου (Παρασκευοπούλου, 1993).

Προκειμένου να ανιχνευτούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρήθηκε αναγκαία η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας και συγκεκριμένα ως εργαλείο επιλέχθηκε, το ερωτηματολόγιο για να συλλέξουμε τις απαντήσεις που ήταν απαραίτητες για την έρευνα μας. Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) ήταν ανώνυμο και σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και τους επιβλέποντες καθηγητές της για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Για το σχεδιασμό της κλίμακας του ερωτηματολογίου έγινε συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και επιλογή αρχικά των 18 δηλώσεων των Sharma, Loreman και Forlin (2012) για την ενότητα Β ‘Ένταξιακές Πρακτικές’, που εξετάζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα καθημερινών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη δημιουργία ενταξιακού κλίματος στην τάξη και έγινε μετάφραση αυτών από τα Αγγλικά στα Ελληνικά. Το ίδιο πραγματοποιήσαμε και για την ενότητα Γ - ‘Ανησυχίες νηπιαγωγών σχετικά με την ένταξη’ – Concerns about Inclusive Education, όπου εκεί επιλέχθηκαν 5 items. Για την ενότητα Δ ‘Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης’ και για την ερώτηση ανοικτού τύπου έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και καταγραφή των σημαντικότερων προϋποθέσεων, εκ των οποίων 10 προϋποθέσεις τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο (Arbeiter & Hartley, 2002, Rose, 2001, Βλάχου, 2006, Avramidis & Norwich, 2002).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα σημείωναν την απάντησή τους στη βάση μιας άλλοτε 4βαθμης και άλλοτε 6βαθμης κλίμακας ιεράρχησης Likert που είχε την εξής διαβάθμιση: η 4βαθμη : (1) Διαφωνώ Απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (5) Συμφωνώ και (6) Συμφωνώ Απόλυτα. και η 6βαθμη: (1) Διαφωνώ Απόλυτα, (2) Διαφωνώ, (3) Διαφωνώ Εν Μέρει, (4) Συμφωνώ Εν Μέρει, (5) Συμφωνώ και (6) Συμφωνώ Απόλυτα. Η κλίμακα Likert δίνει μια ποικιλία απαντήσεων για μια συγκεκριμένη

ερώτηση και μετράει μόνο ένα πράγμα κάθε φορά. Ο συμμετέχον απαντά στην ερώτηση τέτοιου τύπου κυκλώνοντας τον αριθμό που αντιπροσωπεύει την απάντησή του. Προτιμήθηκε η χρήση της κλίμακας τύπου Likert γιατί είναι λιγότερο χρονοβόρα στην συμπλήρωσή της και γιατί είναι πιο εύκολη η μετέπειτα κωδικοποίηση των απαντήσεων. Η επιλογή ζυγού αριθμού εναλλακτικών απαντήσεων (4 ή 6) δεν επιτρέπει στον ερωτώμενο την ουδέτερη θέση και αυτό μπορεί να είναι προτιμητέο.

Η ανάλυση των αριθμητικών δεδομένων γίνεται με τη χρήση προγραμμάτων του υπολογιστή (SPSS). Έτσι θεωρήσαμε σκόπιμο να χρησιμοποιήσουμε κλίμακες ιεράρχησης στην έρευνά μας, έτσι ώστε να μας εξασφαλίσουν όλες τις πιθανές απαντήσεις των συμμετεχόντων. Επίσης, ο λόγος που το ερωτηματολόγιό περιλαμβάνει και μια ερώτηση ανοικτού τύπου είναι για να προτρέψουμε τους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους για το συγκεκριμένο ζήτημα που ενδεχομένως να μη μπορέσαμε να εντοπίσουμε με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ως στόχο, με την ερώτηση ανοικτού τύπου, έχουμε την εμφάνιση καινούριων μεταβλητών που μπορεί να βοηθήσουν την έρευνα σε βάθος.

Το ερωτηματολόγιο συγκροτείται από πέντε μέρη:

Το πρώτο μέρος παρουσιάζει μία βινιέτα, ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση και οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο αγχωμένοι θα αισθάνονταν εάν είχαν στην τάξη τους ένα παιδί με το συγκεκριμένο προφίλ μαθητή. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 4βαθμη κλίμακα (πολύ αγχωμένος, αρκετά αγχωμένος, λίγο αγχωμένος, καθόλου αγχωμένος). Ο λόγος που επιλέχθηκε η περίπτωση ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση είναι γιατί θεωρήθηκε ότι αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο μέρος παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα νηπιαγωγεία.

Το δεύτερο μέρος εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα καθημερινών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη δημιουργία ενταξιακού κλίματος στην τάξη. Μέσα από μία 6βαθμη τύπου Likert κλίμακα οι νηπιαγωγοί καλούνται να απαντήσουν στο κατά πόσο διαφωνούν ή συμφωνούν με τις 18 προτάσεις (items) που περιγράφουν εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο νηπιαγωγός στην τάξη του για τη δημιουργία ενταξιακού κλίματος.

Το τρίτο μέρος αφορά την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών οποιασδήποτε κοινωνικής προέλευσης και διαφορετικών ικανοτήτων που εκπαιδεύονται με τους συμμαθητές τους σε γενικά νηπιαγωγεία, στα οποία οι νηπιαγωγοί προσαρμόζουν ή αλλάζουν τις πρακτικές τους για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των παιδιών.

Περιλαμβάνει μία 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα – 4= συμφωνώ απόλυτα) με 5 προτάσεις που περιγράφουν κάποιες ανησυχίες νηπιαγωγών σχετικά με την ένταξη.

Το τέταρτο μέρος εξετάζει τις προϋποθέσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της ένταξης στο νηπιαγωγείο (πχ. υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό). Περιλαμβάνει δέκα προτάσεις και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν, με μία 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου – 4= εξαιρετικά), για το κατά πόσο αυτές πληρούνται στο δικό τους νηπιαγωγείο.

Έπειτα οι νηπιαγωγοί καλούνται να απαντήσουν γραπτά, σε μια ερώτηση ανοικτού τύπου, τις κυριότερες αλλαγές που θα θέλανε να δούνε στην τάξη τους έτσι ώστε να ενταχθούν αποτελεσματικά παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος καταγράφονται τα βασικά δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου νηπιαγωγού όπως, φύλο (άνδρας ή γυναίκα), ηλικία, βασικές σπουδές (Πτυχίο Ακαδημίας ή Πτυχίο ΑΕΙ), μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή, διδακτορικές σπουδές στην ειδική αγωγή, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, ειδικότητα (γενικοί ή ειδικοί νηπιαγωγοί), χρόνια διδακτικής εμπειρίας, αριθμός παιδιών της τάξης τους και αριθμός παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αξίζει να σημειωθεί πως τη μελέτη αυτών των παραγόντων και μεταβλητών την υπέδειξαν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης ενώ, όπως φάνηκε και από το κεφάλαιο που αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις, οι συγκεκριμένες δημογραφικές μεταβλητές συσχετίζονται άμεσα πάνω στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ένταξης.

4.4 Διαδικασία επιλογής του δείγματος

Σε μια ποσοτική έρευνα η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι απαραίτητο συστατικό για να μπορέσει, ο ερευνητής, να οδηγηθεί σε έγκυρα αποτελέσματα. Μιας όμως και ο ερευνητής δεν είναι δυνατόν να μελετήσει κάθε άτομο στον υπό μελέτη πληθυσμό, καταλήγει στο να επιλέξει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού αυτού. Ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα επιτρέπει στον ερευνητή να γενικεύσει τα συμπεράσματά του. Η δειγματοληψία χρησιμοποιείται για να πάρει κανείς πληροφορίες από έναν στοχευμένο πληθυσμό μειώνοντας το κόστος και τη προσπάθεια. Ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν θα πρέπει να είναι

αρκετά μεγάλος ώστε τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα, αξιόπιστα και αντιπροσωπευτικά της ομάδας στόχου με ελάχιστο περιθώριο για σφάλμα.

Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα βασίζεται σε ένα δείγμα μη πιθανοτήτων, γνωστό και ως δείγμα σκοπιμότητας. Σε αυτή την περίπτωση ο ερευνητής συλλέγει ένα δείγμα τα μέλη του οποίου θεωρεί ότι είναι περισσότερο σημαντικά για τη συγκεκριμένη έρευνα. Υπάρχει δηλαδή κάποια σκοπιμότητα για την επιλογή του κάθε μέλους στο δείγμα (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Επομένως καταλήξαμε σε ένα δείγμα χιονοστιβάδας (snowball sample). Σε ένα δείγμα χιονοστιβάδας, ο ερευνητής, αρχικά, επιλέγει ορισμένα άτομα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που επιθυμεί να μελετήσει. Στη συνέχεια, τα άτομα αυτά προτείνουν άλλα άτομα, δηλαδή λειτουργούν ως πληροφοριοδότες, που γνωρίζουν και κατέχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να συμμετέχουν στην έρευνα (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στη δικτύωση και είναι απαραίτητη σε πληθυσμούς που δεν είναι εύκολο να εντοπισθούν με τυχαία δειγματοληψία (Σταλίκας, 2005).

Συγκεκριμένα, τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι νηπιαγωγοί του Νομού Θεσσαλονίκης και του Νομού Ηρακλείου, Κρήτης.

Η διαδικασία επιλογής του δείγματος ξεκίνησε μόλις τελειοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Αρχικά, έγινε ο προκαταρκτικός έλεγχος του ερωτηματολογίου, δηλαδή η πιλοτική αποστολή. Συγκεκριμένα έγινε πιλοτική αποστολή 15 ερωτηματολογίων έτσι ώστε να αυξήσουμε την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Σε αυτό το στάδιο θέλαμε να εντοπισθούν ασάφειες, μη κατανοητοί όροι, δυσκολία στην επιλογή απάντησης ιδιαίτερα στις κλειστές ερωτήσεις όπου οι απαντήσεις είναι προκαθορισμένες. Δώσαμε στους νηπιαγωγούς να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και στο τέλος τους ρωτήσαμε αν υπήρχε κάποια ερώτηση που τους μπερδευε ή που δεν κατανόησαν ακριβώς τι ζητάει.

Η πιλοτική μελέτη του ερωτηματολογίου μας διαβεβαίωσε για την ορθή διατύπωση των ερωτήσεων και των οδηγιών καθώς κανένας συμμετέχοντας δεν εξέφρασε κάποιου είδους αμφιβολία. Ακόμη, βεβαιωθήκαμε για το χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια η αναζήτησή μας προσανατολίστηκε στη σελίδα της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης από το διαδίκτυο και της καταγραφής των emails των ιδιωτικών και

δημοσίων νηπιαγωγείων στην Περιφέρεια της Θεσσαλονίκης και στην Περιφέρειες της Κρήτης και συγκεκριμένα στο Νομό Ηρακλείου. Στη συνέχεια στείλαμε μέσω του διαδικτύου το ερωτηματολόγιο στα emails των νηπιαγωγείων. Ερωτηματολόγια στάλθηκαν και ατομικά σε νηπιαγωγούς που ήδη γνωρίζαμε.

Πριν ο συμμετέχον ξεκινήσει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου υπάρχει μία παράγραφος στην οποία δίνονται οι απαραίτητες επεξηγήσεις και κατευθύνσεις για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων κυμαινόταν από 15' μέχρι 20'. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε την περίοδο μεταξύ Ιανουαρίου και Απριλίου 2014.

Συγκεκριμένα, στάλθηκαν 500 ερωτηματολόγια και μας επιστράφηκαν 200 απαντημένα. Τα 177 απαντήθηκαν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας της Google, στην οποία είχε ανέβει το ερωτηματολόγιο και τα υπόλοιπα 23 ήταν σε έντυπη μορφή. Το ποσοστό απαντήσεων στο σύνολο των ερωτηματολογίων ήταν 40%.

4.5 Ανάλυση

Το τελευταίο στάδιο, πριν την παρουσίαση σε ανακεφαλαιωτικούς αναλυτικούς πίνακες και τη στατιστική ανάλυση, είναι η κωδικοποίηση των απαντήσεων, δηλαδή η κατανομή των απαντήσεων κάθε ερώτησης σε χωριστές κατηγορίες οι οποίες σημειώνονται με ένα γράμμα του αλφαβήτου ή έναν αριθμό. Στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, η κωδικοποίηση είναι συνήθως ενσωματωμένη στην απάντηση από την κατασκευή της ερώτησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την αποδελτίωση του ερωτηματολογίου όλες οι απαντήσεις που δεν παρουσιάζουν επαρκείς εγγυήσεις ειλικρινούς απάντησης πρέπει χωρίς δισταγμό να απορρίπτονται (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του λογισμικού πακέτου SPSS 17.0 (Statistical Package for Social Sciences) και υπολογίσθηκαν, αρχικά, οι συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Επιπλέον υπολογίσθηκαν η μέση τιμή και οι τυπική απόκλιση για τη βινιέτα (το παράδειγμα του Γιάννη) για να διαπιστωθεί πόσο άγχος δημιουργεί η παρουσία του συγκεκριμένου μαθητή στους νηπιαγωγούς. Στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε t – test ώστε να συγκρίνουμε τις μέσες τιμές του σκορ άγχους που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί με βάση συγκεκριμένα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, τον τόπο

διδασκαλίας (χωριό, κωμόπολη, πόλη), την κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή.

Εν συνέχεια, για την κλίμακα που αφορά τις «Ένταξιακές Πρακτικές» δημιουργήσαμε τρεις παράγοντες : ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με την «Αποτελεσματικότητα στην δημιουργία ενταξιακού κλίματος», ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την «αποτελεσματικότητα στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους επαγγελματίες, εκπαιδευτικούς και γονείς» και ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με την «Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφορών μέσα στη τάξη». Καθένας από τους τρεις παράγοντες αποτελείται από έξι ερωτήσεις.

Για τους τρεις παραπάνω παράγοντες υπολογίσαμε τον δείκτη Cronbach alpha χωριστά για τον καθένα έτσι ώστε να διαπιστωθεί πόσο αξιόπιστη είναι η κάθε κλίμακα και κατά πόσο οι ερωτήσεις που αποτελούν την καθεμιά βρίσκονται σε συνάφεια μεταξύ τους, μέσο όρο και τυπική απόκλιση για τους τρεις παράγοντες.

Έπειτα για τους τρεις παραπάνω παράγοντες πραγματοποιήσαμε t – test ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και σε αυτούς που δεν έχουν κάνει, για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους αυτών των δύο πληθυσμών. Για να συγκεκριμενοποιήσουμε τα αποτελέσματα μας πραγματοποιήσαμε ANOVA ώστε να εξετάσουμε τα σκορ που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί σε κάθε ένα από τους τρεις παραπάνω παράγοντες ώστε να ελέγξουμε εάν επηρεάζονται: από το μέρος στο οποίο διδάσκουν, τη μετεκπαίδευσή τους, την ιδιότητά τους (γενικός ή ειδικός παιδαγωγός), την κατοχή διδακτορικού στην ειδική αγωγή.

Χρησιμοποιώντας το δείκτη συνάφειας Pearson r ελέγχθηκε η ύπαρξη ή μη γραμμικής σχέσης μεταξύ του σκορ άγχους (βινιέτα) και των τριών παραγόντων.

Έπειτα, υπολογίσθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις ενότητες : «Ανησυχίες νηπιαγωγών σχετικά με την ένταξη» και «προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης».

Τέλος, για την ενότητα «Προτεινόμενες αλλαγές για αποτελεσματικότερη ένταξη» έγινε ανάλυση περιεχομένου και παρουσιάστηκαν τα ποσοστά των απαντήσεων με βάση το συνολικό αριθμό των συμμετεχόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Αποτελέσματα

1. Βινιέτα – το Παράδειγμα του Γιάννη.

Αρχικά, αξίζει να επισημάνουμε πως στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε αυτό το κεφάλαιο θα ακολουθήσουμε την σειρά των ενοτήτων όπως αυτές εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο.

Ξεκινώντας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το άγχος που βιώνουν με την (υποθετική) παρουσία ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (προφίλ του Γιάννη) στη τάξη τους μέσω μιας κλίμακας 1-4, όπου 1= Καθόλου αγχωμένος, 2=Λίγο αγχωμένος, 3=Αρκετά αγχωμένος και 4= Πολύ αγχωμένος.

Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε οι νηπιαγωγοί στο σύνολο τους δήλωσαν πως η παρουσία ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη τάξη τους δεν θα τους προκαλούσε ιδιαίτερα μεγάλο άγχος. Συγκεκριμένα ο Μέσος Όρος (Μ.Ο.) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι το άγχος που θα βίωναν εάν ο Γιάννης, ένας μαθητής με νοητική καθυστέρηση, ήταν μαθητής στη τάξη τους κυμαίνεται μεταξύ του «Λίγο αγχωμένος» και «Αρκετά αγχωμένος» (Μ.Ο.= 2,30 και Τ.Α. = 0,85) (πίνακας 1.)

Πίνακας 2. Μ.Ο. και Τ.Α. της βινιέτας

Συμμετέχοντες	200
Missing	0
Μ.Ο.	2,30
Τ.Α.	0,85

Αναλυτικότερα από το σύνολο των συμμετεχόντων της έρευνας (200 άτομα), οι 76 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα βίωναν λίγο άγχος και άλλοι 72 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως θα βίωναν αρκετό άγχος. Συνολικά οι παραπάνω δύο κατηγορίες αφορούν το 74% του συνολικού δείγματος αντιπροσωπεύοντας πως το επίπεδο άγχους τους κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα. Το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος δήλωσε «καθόλου αγχωμένοι» σε ποσοστό 19,5% (39 εκπαιδευτικοί) , ενώ «πολύ

αγχωμένοι» δήλωσαν μόνο 13 εκπαιδευτικοί που αντιστοιχούν σε ποσοστό 6,5% του συνολικού δείγματος (πίνακας 2.)

Πίνακας 3. Αν ο Γιάννης ή ένας μαθητής με τα χαρακτηριστικά του Γιάννη έρχονταν στην τάξη σου αύριο, θα ένιωθες;

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καθόλου αγχωμένος	39	19,5
Λίγο αγχωμένος	76	38,0
Αρκετά αγχωμένος	72	36,0
Πολύ αγχωμένος	13	6,5
Σύνολο	200	100,0

Θέλοντας να συγκεκριμενοποιήσουμε τους παράγοντες που διαμορφώνουν τα παραπάνω ποσοστά πραγματοποιήσαμε t – test ώστε να συγκρίνουμε τις μέσες τιμές του σκορ άγχους που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί που έχουν πραγματοποιήσει **μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή** από αυτούς που δεν έχουν κάνει. Τα δείγματα που χρησιμοποιήσαμε για το t – test είναι ανεξάρτητα και είναι αρκετά μεγάλα για να εφαρμόσουμε independent samples t – test. Η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση που κάνουμε είναι:

H_0 : τα δύο δείγματα προέρχονται από πληθυσμούς με ίδια μέση τιμή

H_1 : τα δύο δείγματα προέρχονται από πληθυσμούς με διαφορετική μέση τιμή.

Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα τις στατιστικής ανάλυσης που ακολούθησε, από το σύνολο των 200 εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα μόνο οι 26 έχουν κάνει μεταπτυχιακό και ο Μέσος Όρος τους απάντησε πως θα ήταν λίγο αγχωμένοι ($M.O.= 2,00$ και $T.A.=0,80$). Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή έδειξαν πως θα αγχώονταν λίγο περισσότερο ($M.O. = 2,34$ και $T.A.=0,86$).

Το t – test που πραγματοποιήσαμε είχε βαθμό εμπιστοσύνης 95% επομένως $\alpha=0,05$. Ο έλεγχος ίσων μεταβλητοτήτων γίνεται μέσω του Levene test. Η υπόθεση ίσων μεταβλητοτήτων δεν μπορεί να απορριφθεί γιατί το p – value της υπόθεσης αυτής είναι μεγαλύτερο από το α (p – value= 0,21 > $\alpha=0,05$). Επομένως, θα υποθέσουμε ότι οι δύο πληθυσμοί έχουν την ίδια μεταβλητότητα και για αυτό το λόγο θα χρησιμοποιήσουμε την πρώτη γραμμή του πίνακα που μας έδωσε το SPSS.

Χρησιμοποιώντας την υπόθεση ίσων μεταβλητοτήτων προκύπτει $t = -1,89$ με 198 βαθμούς ελευθερίας. Το $p - value$ για τον αμφίπλευρο έλεγχο είναι 0,06 και παρατηρούμε ότι $p - value = 0,06 > \alpha = 0,05$. Το $p - value$ είναι μεγαλύτερο από το α άρα δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση H_0 . Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι το $t - test$ δεν μας έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μέσες τιμές των δύο πληθυσμών. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή δεν φαίνεται να βιώνουν διαφορετικό μέσο επίπεδο άγχους, με την παρουσία του Γιάννη στην τάξη τους, από αυτούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

Στη συνέχεια πραγματοποιήσαμε στατιστική ανάλυση με κριτήριο **το φύλο** ώστε να συγκρίνουμε τις απαντήσεις που έδωσαν οι άνδρες (21) και οι γυναίκες (179) που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά πάντα με την παρουσία του Γιάννη στη τάξη τους για να ελέγξουμε σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι απαντήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί όπως μπορούμε να δούμε και στον πίνακα 4. κατά το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών (10) και το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών (66) θα αισθάνονταν «Λίγο αγχωμένοι». Οκτώ (8) άνδρες και 64 γυναίκες δήλωσαν «Αρκετά αγχωμένοι», ενώ «Καθόλου αγχωμένοι» δήλωσαν 3 άνδρες και 36 γυναίκες. Τέλος μεγάλη είναι η διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών που δήλωσαν «Πολύ αγχωμένοι» μιας και κανένας άνδρας δεν επέλεξε τη συγκεκριμένη απάντηση σε αντίθεση με 13 γυναίκες που την επέλεξαν. Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα που προέκυψαν μπορεί να διαπιστωθεί ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης θα αισθάνονταν λιγότερο αγχωμένοι με την παρουσία του Γιάννη στην τάξη τους, από ότι οι γυναίκες συνάδελφοι τους. Παρ' όλα αυτά, το φύλο δε μπορεί να εκληφθεί ως στατιστικά σημαντικός παράγοντας και αυτό λόγω του μικρού αριθμού ανδρών νηπιαγωγών της έρευνας αυτής ($n=21$).

Πίνακας 4. Αν ο Γιάννης ή ένας μαθητής με τα χαρακτηριστικά του Γιάννη έρχονταν στην τάξη σου αύριο, θα ένιωθες; (Με κριτήριο το φύλο)

	Φύλο		Σύνολο
	Άνδρας	Γυναίκα	
Καθόλου αγχωμένος	3	36	39
Λίγο αγχωμένος	10	66	76
Αρκετά αγχωμένος	8	64	72
Πολύ αγχωμένος	0	13	13
Σύνολο	21	179	200

Ένας δεύτερος παράγοντας με βάση τον οποίο συγκρίναμε το σκορ άγχους των εκπαιδευτικών είναι ο **τόπος διδασκαλίας** τους. Αναφορικά με τον τόπο διδασκαλίας, από τους ερωτηθέντες οι 130 είναι εκπαιδευτικοί σε μεγάλη πόλη, οι 50 σε κωμόπολη και οι 20 σε χωριό. Πραγματοποιήσαμε ANOVA με έναν παράγοντα ο οποίος ήταν ο τόπος διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Σε κάθε κατηγορία ο Μέσος Όρος σχετικά με το άγχος είναι 2,29, 2,28 και 2,35 αντίστοιχα. Ουσιαστικά η διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους είναι πολύ μικρή.

Από τα αποτελέσματα της ANOVA φαίνεται πως το $p - value = 0,95 > \alpha = 0,05$ γεγονός που σημαίνει ότι η μηδενική υπόθεση δεν μπορεί να απορριφθεί και επομένως δεν υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις που να υποδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μέσες τιμές του κάθε τόπου διδασκαλίας. Επομένως, ο τόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει το σκορ άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί με έναν μαθητή μέσα στη τάξη τους όπως η περίπτωση του Γιάννη είτε βρίσκονται σε χωριό, πόλη ή κωμόπολη ($F(2,197) = 0,05$, $p = 0,95$).

2. Ενταξιακές Πρακτικές

Στην ενότητα του ερωτηματολογίου σχετικά με τις ενταξιακές πρακτικές τέθηκε μία σειρά ερωτήσεων στην οποία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα καθημερινών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη δημιουργία ενταξιακού κλίματος στην τάξη. Η αξιολόγηση της κάθε πρότασης σχετικά με αυτούς τους παράγοντες

πραγματοποιήθηκε μέσω μίας εξαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert όπου το ένα σήμαινε «Διαφωνώ απόλυτα» και το έξι «Συμφωνώ απόλυτα».

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους προέκυψαν τρεις επιμέρους παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με την «Αποτελεσματικότητα στην δημιουργία ενταξιακού κλίματος», ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την «αποτελεσματικότητα στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους επαγγελματίες, εκπαιδευτικούς και γονείς» και ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με την «Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφορών μέσα στη τάξη». Καθένας από τους τρεις παράγοντες αποτελείται από έξι ερωτήσεις.

Για τους τρεις παραπάνω παράγοντες υπολογίσαμε τον δείκτη Cronbach alpha χωριστά για τον καθένα έτσι ώστε να διαπιστωθεί πόσο αξιόπιστη είναι η κάθε κλίμακα και κατά πόσο οι ερωτήσεις που αποτελούν την καθεμιά βρίσκονται σε συνάφεια μεταξύ τους.

Για τους τρεις παραπάνω παράγοντες που αναφέρθηκαν, υπολογίσαμε τον δείκτη Cronbach Alpha χωριστά και τα αποτελέσματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

➤ Για τον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφορών μέσα στη τάξη» ο δείκτης Cronbach's α είναι $\alpha = 0,76$, προκύπτει από τον συνυπολογισμό έξι ερωτήσεων και επειδή είναι μεγαλύτερος από 0,7 θεωρείται αποδεκτός. Επίσης, παρατηρούμε ότι αφαιρώντας οποιαδήποτε από τις έξι ερωτήσεις ο δείκτης Cronbach's α μειώνεται οπότε οι ερωτήσεις συσχετίζονται επαρκώς μεταξύ τους και γι αυτό η αξιοπιστία του παράγοντα θεωρείται αποδεκτή.

➤ Για τον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους επαγγελματίες, εκπαιδευτικούς και γονείς» ο δείκτης Cronbach's α είναι $\alpha = 0,61$, για τον υπολογισμό του χρησιμοποιούνται έξι ερωτήσεις και επειδή είναι μεγαλύτερο από 0,6 θεωρείται οριακά αποδεκτός. Παρατηρούμε ότι καμία ερώτηση δεν επηρεάζει αρνητικά την αξιοπιστία του παράγοντα εκτός από την ερώτηση 9. Αφαιρώντας την ερώτηση αυτή ο δείκτης Cronbach's α αυξάνεται ($\alpha = 0,62$) γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ερώτηση αυτή δεν συσχετίζεται επαρκώς με τις άλλες πέντε και ίσως θα έπρεπε να παραληφθεί.

➤ Τέλος, για τον τρίτο παράγοντα «Αποτελεσματικότητα στη δημιουργία ενταξιακού κλίματος» ο δείκτης Cronbach's α είναι $\alpha = 0,47$, για τον υπολογισμό του οποίου χρησιμοποιήθηκαν έξι ερωτήσεις και επειδή είναι χαμηλότερο από 0,6 η κλίμακα θεωρείται ανεπαρκής. Ωστόσο, παρατηρούμε ότι εξαιρώντας την ερώτηση 15 ο δείκτης παίρνει την τιμή 0,65 γεγονός που σημαίνει ότι η ερώτηση αυτή δε

συσχετίζεται επαρκώς με τις υπόλοιπες και η παράληψή της θα οδηγούσε σε σημαντική βελτίωση της αξιοπιστίας του παράγοντα.

Πίνακας 5. Υπολογισμός του δείκτη εσωτερικής συνέφειας Cronbach alpha του παράγοντα «Αποτελεσματικότητα στη δημιουργία ενταξιακού κλίματος» χωρίς την ερώτηση 15

Cronbach's Alpha	N of Items
0,645	5

Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθούν οι παράγοντες που μπορεί να μειώνουν την αξιοπιστία και είναι οι εξής: α) λάθη στη συμπλήρωση του τεστ, β) απαντήσεις στη τύχη (guessing- πχ σε ερωτήματα τύπου σωστό/λάθος), γ) μικρός αριθμός items, δ) Items που δεν είναι ξεκάθαρα και μπορούν να μπερδέψουν τους συμμετέχοντες, ε) οδηγίες που δεν είναι ακριβείς και ξεκάθαρες, στ) σφάλμα που οφείλεται στους συμμετέχοντες (πχ επιδράσεις διάθεσης, κινήτρων, κούραση, πλήξη κλπ), ζ) Χαμηλή εγκυρότητα όψης (face validity), η) μεταβολές στις συνθήκες, θ) διακυμάνσεις στη διάθεση, στα κίνητρα συμμετοχής.

Στη συνέχεια για την κάθε κατηγορία από τις παραπάνω υπολογίσαμε τον Μέσο Όρο των απαντήσεων κάθε εκπαιδευτικού. Έπειτα υπολογίσαμε τον Μέσο Όρο των μέσων όρων για κάθε έναν από τους τρεις παραπάνω παράγοντες.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο Μέσος Όρος των απαντήσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα στην δημιουργία ενταξιακού κλίματος ανέρχεται στο 4,67 (T.A. = 0,57) δηλαδή περίπου στην απάντηση «Συμφωνώ λίγο» προς «Συμφωνώ». Επειδή όμως κρίθηκε απαραίτητο από την ανάλυση της αξιοπιστίας να μη ληφθεί υπόψη η ερώτηση 15 για να διορθωθεί ο συντελεστής Cronbach alpha ο νέος M.O. που προκύπτει είναι M.O. 4,9 (T.A. 0,6) και κλείνει στην απάντηση «Συμφωνώ». Τα αποτελέσματα σχετικά με τον παράγοντα της αποτελεσματικότητας στην συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους επαγγελματίες έδειξαν πως ο Μέσος Όρος ανέρχεται στο 4,89 (T.A. = 0,60) που κλείνει στην απάντηση «Συμφωνώ». Τέλος, ο Μέσος Όρος που αφορά των παράγοντα που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της ανάρμοστης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη ανέρχεται στο 4,84 (T.A. = 0,62), κλείνοντας στην απάντηση «Συμφωνώ» όπως και οι προηγούμενες δύο κατηγορίες (πίνακας 6). Επομένως, με βάση τους M.O. φαίνεται πως οι νηπιαγωγοί στο συνολό τους εμφανίζονται ιδιαίτερα θετικοί – σύμφωνοι στις ενταξιακές

πρακτικές που κλήθηκαν να απαντήσουν γύρω από τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα καθημερινών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη δημιουργία ενταξιακού κλίματος στην τάξη. Αυτό που δε μπορούμε να γνωρίζουμε είναι εάν οι απαντήσεις τους συνάδουν και με την πράξη ή απλώς έχουν δηλώσει ότι συμφωνούν στο να εφαρμόζονται οι συγκεκριμένες πρακτικές.

Πίνακας 6. Μ.Ο. των μέσων όρων των τριών παραγόντων

	Μέγεθος δείγματος	Μ.Ο.	T.A.
Αποτελεσματικότητα στην δημιουργία ενταξιακού κλίματος	200	4,9	0,6
Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με άλλους επαγγελματίες, εκπαιδευτικούς και γονείς	200	4,89	0,60
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφορών μέσα στη τάξη	200	4,84	0,62
Σύνολο	200		

Εν συνεχεία για τους τρεις παραπάνω παράγοντες πραγματοποιήσαμε t – test ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και σε αυτούς που δεν έχουν κάνει, για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους αυτών των δύο πληθυσμών. Για τον πρώτο παράγοντα ο Μέσος Όρος του δείγματος των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ανέρχεται στο 4,60 (T.A.= 0,56) και στο δείγμα αυτών που δεν έχουν κάνει ανέρχεται στο 4,68 (T.A. = 0,57). Όσον αφορά το δεύτερο παράγοντα, ο Μέσος Όρος του δείγματος των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει μεταπτυχιακό ανέρχεται στο 4,76 (T.A. = 0,69) ενώ ο Μέσος όρος αυτών που δεν έχουν κάνει ανέρχεται στο 4,91 (T.A.=0,59). Ολοκληρώνοντας, ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα των μέσων όρων που

σχετίζονται με τον τρίτο παράγοντα με $M.O = 4,68$ ($T.A. = 0,73$) και $M.O. = 4,87$ ($T.A. = 0,59$) για κάθε κατηγορία εκπαιδευτικών αντίστοιχα .

Τα p-value του κάθε ελέγχου είναι μεγαλύτερα από το $\alpha=0,05$. Επομένως δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν διαφοροποιούν την μέση τιμή του κάθε παράγοντα. Άρα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές ενδείξεις για να θεωρήσουμε ότι το μεταπτυχιακό επηρεάζει την αποτελεσματικότητα σε οποιονδήποτε από τους τρεις παράγοντες. Έτσι μπορούμε να αποδώσουμε τα συμπεράσματα αυτά στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή διαισθητικά και μόνο απαντούν αφού δεν έχουν την ανάλογη εμπειρία και τις γνώσεις αυτών που έχουν κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

Επιπλέον, ακολουθήσαμε την ίδια διαδικασία και πραγματοποιήσαμε ANOVA για να εξετάσουμε εάν η **ιδιότητα** με την οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (ως γενικός νηπιαγωγός ή ως ειδικός νηπιαγωγός) είναι σημαντικός παράγοντας ώστε να επηρεάζει τις απόψεις τους.

Από τα αποτελέσματα της ANOVA επειδή το p-value είναι μεγαλύτερο και στις τρεις περιπτώσεις από το $\alpha=0,05$ συμπεραίνουμε ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η μέση τιμή του κάθε πληθυσμού δεν επηρεάζεται από την ιδιότητα των εκπαιδευτικών. Επομένως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές ενδείξεις για να θεωρήσουμε ότι η ιδιότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα σε οποιονδήποτε από τους τρεις παράγοντες.

Στη συνέχεια πραγματοποιήσαμε ANOVA για να εξετάσουμε εάν η **μετεκπαίδευση** είναι σημαντικός παράγοντας ώστε να επηρεάζει τις απόψεις τους.

Όπως συμπεραίνουμε, το p-value είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$ και στις τρεις περιπτώσεις οπότε απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση του κάθε ελέγχου η οποία θεωρεί ότι η μέση τιμή του κάθε παράγοντα δε μεταβάλλεται. Επομένως, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές ενδείξεις ότι η μετεκπαίδευση επηρεάζει την μέση τιμή της αποτελεσματικότητας των τριών παραγόντων.

Τέλος, για τους παραπάνω τρεις παράγοντες πραγματοποιήσαμε ANOVA για να εξετάσουμε εάν **το διδακτορικό** στην ειδική αγωγή μπορεί να τους επηρεάσει.

Όπως συμπεραίνουμε, το p-value είναι μικρότερο από το $\alpha=0,05$ και στις τρεις περιπτώσεις οπότε απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση του κάθε ελέγχου η οποία θεωρεί ότι η μέση τιμή του κάθε παράγοντα δε μεταβάλλεται. Επομένως, υπάρχουν

στατιστικά σημαντικές ενδείξεις ότι οι διδακτορικές σπουδές στην ειδική αγωγή επηρεάζουν την μέση τιμή της αποτελεσματικότητας των τριών παραγόντων.

3. Βινιέτα – ενταξιακές πρακτικές.

Προκειμένου να ελέγξουμε την ύπαρξη γραμμικής σχέσης μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών, χρησιμοποιούμε συνήθως τον παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης του Pearson, r . Ο δειγματικός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson συμβολίζεται με r .

Ο συντελεστής Pearson μεταξύ του σκορ άγχους και των τριών παραγόντων «Αποτελεσματικότητα στη δημιουργία ενταξιακού κλίματος», «Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες, εκπαιδευτικούς και γονείς» και «Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφορών μέσα στη τάξη» είναι 0,01, 0,07 και 0,10 αντίστοιχα γεγονός που καταδεικνύει ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη βινιέτα και σε κάθε έναν από τους παράγοντες. Επομένως φαίνεται πως οι μεταβλητές δεν συσχετίζονται μεταξύ τους.

4. Ανησυχίες των νηπιαγωγών για την ένταξη

Η επόμενη ενότητα αφορά τις ανησυχίες των νηπιαγωγών για την ένταξη. Εδώ οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια 4βαθμη τύπου Likert κλίμακα, όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ απόλυτα. Η ενότητα αποτελείται από 5 items τα οποία αφορούν την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών οποιασδήποτε κοινωνικής προέλευσης και διαφορετικών ικανοτήτων που εκπαιδεύονται με τους συμμαθητές τους σε γενικά νηπιαγωγεία, στα οποία οι νηπιαγωγοί προσαρμόζουν ή αλλάζουν τις πρακτικές τους για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των παιδιών.

Τα στατιστικά αποτελέσματα όπως παρουσιάζονται και στον πίνακα 16 φανερώνουν ότι οι νηπιαγωγοί ανησυχούν περισσότερο ότι θα αυξηθεί ο φόρτος εργασίας τους και ότι θα είναι περισσότερο αγχωμένοι εάν έχουν στην τάξη τους ένα μαθητή με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο. 3,00 και Τ.Α. 0,96, και Μ.Ο. 2,91 και Τ.Α. 0,85 αντίστοιχα). Αμέσως μετά αυτό που τους προκαλεί λιγότερη ανησυχία είναι το γεγονός ότι δε θα μπορούν να δώσουν την κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μία ενταξιακή τάξη (Μ.Ο. 2,72 και Τ.Α. 0,88) και

το ότι ίσως να μην έχουν τις κατάλληλες γνώσεις που απαιτούνται για να διδάξουν μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο. 2,70 και Τ.Α. 0,96). Αυτό το οποίο φαίνεται να τους απασχολεί λιγότερο είναι εάν οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα γίνουν αποδεκτοί από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (Μ.Ο. 2,67 και Τ.Α. 0,81).

Πίνακας 7. Μ.Ο. και Τ.Α. για τις ανησυχίες των νηπιαγωγών για την ένταξη

	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ανησυχώ ότι ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί εάν έχω μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου	200	3,00	0,96
Ανησυχώ ότι θα είμαι περισσότερο αγχωμένος/η εάν έχω μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου	200	2,91	0,85
Ανησυχώ ότι θα είναι δύσκολο να δώσω την κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μία ενταξιακή τάξη	200	2,72	0,88
Ανησυχώ ότι δεν έχω τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξω μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	200	2,70	0,96
Ανησυχώ ότι οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα γίνονται αποδεκτοί από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης	200	2,67	0,81
Σύνολο	200		

5. Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης

Στη συγκεκριμένη ενότητα οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν το βαθμό με τον οποίο πληρούνται, στο δικό τους σχολείο, δέκα προϋποθέσεις οι οποίες σχετίζονται με την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης. Εδώ οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια 4βαθμη τύπου Likert κλίμακα, όπου 1=Καθόλου, 2=Αρκετά, 3=Πολύ, 4=Εξαιρετικά. Η ενότητα αποτελείται από 10 items τα οποία αφορούν προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης στο γενικό σχολείο.

Όπως μας δείχνει και το σύνολο των απαντήσεων η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει αρκετά καλή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών

με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο. 2,74 και Τ.Α. 0,90). Λίγο περισσότερο από αρκετά έχουν δηλώσει οι νηπιαγωγοί ότι λαμβάνουν την απαραίτητα υποστήριξη στο σχολείο τους, π.χ. από τη διευθύντρια του σχολείου ή την προϊσταμένη, σε θέματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της ένταξης (Μ.Ο. 2,68 και Τ.Α. 1,02). Στη συνέχεια ακολουθεί η εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο του σχολείου (Μ.Ο. 2,49 και Τ.Α. 0,92) και η οργάνωση του χώρου, της σχολικής αίθουσας (Μ.Ο. 2,28 και Τ.Α. 0,92). Αρκετά έχουν δηλώσει οι εκπαιδευτικοί ότι εφαρμόζουν τροποποιημένες δραστηριότητες στα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν στην τάξη τους (Μ.Ο. 2,09 και Τ.Α. 0,93) και ότι υπάρχει επιμόρφωση για θέματα ειδικής αγωγής (Μ.Ο. 2,09 και Τ.Α. 0,88). Περισσότερη υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό (λογοπεδικό, ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό) φαίνεται να θέλουν οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί (Μ.Ο. 1,96 και Τ.Α. 0,94) αλλά και υποστήριξη από ΚΕΔΔΥ (Μ.Ο. 1,89 και Τ.Α. 0,88) και ειδικό βοηθητικό προσωπικό (Μ.Ο. 1,86 και Τ.Α. 0,88). Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν υλοποιείται στο σχολείο τους εξατομικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα για τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά νηπιαγωγεία (Μ.Ο. 1,69 και Τ.Α. 0,87) καθώς ο Μ.Ο. της συγκεκριμένης απάντησης κλείνει προς το καθόλου.

Πίνακας 8. Μ.Ο. και Τ.Α. για τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης

	N	Μ.Ο.	Τ.Α.
Σχέση συνεργασίας με γονείς	200	2,74	0,90
Διοικητική υποστήριξη (π.χ. υποστήριξη από προϊσταμένη)	200	2,68	1,02
Εξασφάλιση προσβασιμότητας στον χώρο	200	2,49	0,92
Οργάνωση του χώρου	200	2,28	0,92
Δημιουργία τροποποιημένων δραστηριοτήτων ή/και εργασιών	200	2,09	0,93
Δυνατότητα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής	200	2,09	0,88
Υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. ειδικό παιδαγωγό, λογοπεδικό, ψυχολόγο)	200	1,96	0,94
Υποστήριξη από ΚΕΔΔΥ	200	1,89	0,88
Υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό	200	1,86	0,88
Δημιουργία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος	200	1,69	0,87
Σύνολο	200		

6. Προτεινόμενες αλλαγές για αποτελεσματικότερη ένταξη.

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν τις τρεις κυριότερες αλλαγές που θα ήθελαν να δούνε στην τάξη τους έτσι ώστε να εντάξουν περισσότερο αποτελεσματικά παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αυτήν.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων (200 νηπιαγωγοί) οι 194 έδωσαν έστω και μία προτεινόμενη αλλαγή που θα ήθελαν να δούνε στην τάξη τους, οι 158 ανέφερες δύο προτεινόμενες αλλαγές και μόλις οι 115 ανέφεραν τρεις αλλαγές, που θα ήθελαν να γίνουν στην τάξη τους έτσι ώστε να ενταχθούν αποτελεσματικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συγκεκριμένη ερώτηση έξι νηπιαγωγοί δεν έδωσαν καμία απάντηση (3% του συνόλου των συμμετεχόντων).

Από το σύνολο των απαντήσεων και την ομαδοποίηση των απαντήσεων που ακολούθησε από την ερευνήτρια προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

Σχολικό περιβάλλον

Ειδικά διαμορφωμένος χώρος
Κατάλληλος εξοπλισμός στο σχολείο
Αναπηρική μπάρα - πρόσβαση με καροτσάκι
Μεγαλύτερη αίθουσα
Μικρός αριθμός παιδιών στην τάξη
Φοίτηση αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία
Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή - Τεχνολογίας
Διαμόρφωση του χώρου της τουαλέτας
Χώρος για εξατομικευμένη εργασία
Δυνατότητα απομάκρυνσης και απομόνωσης των παιδιών ώστε να χαλαρώνουν και να ηρεμούν
Να εξαλειφτεί η έννοια της διαφορετικότητας
Δημιουργία κλίματος αποδοχής στη τάξη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Συχνή συνύπαρξη παιδιών τυπικής ανάπτυξης με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Εκπαίδευση – Κατάρτιση

Σεμινάρια ειδικής αγωγής (με πρακτικό μέρος - όχι μόνο θεωρία)
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
Αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών
Επιμόρφωση για την καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών
Μαθήματα ειδικής αγωγής στα παιδαγωγικά τμήματα του πανεπιστημίου

Παροχή Βοήθειας

Βοήθεια από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό
Σχολικός ψυχολόγος
Δεύτερος νηπιαγωγός στη τάξη
Υποστήριξη από εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό
Στήριξη του σχολείου από την τοπική κοινωνία
Αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ, καθορισμός στόχων και επίσκεψη από το ΚΕΔΔΥ 1 φορά τον χρόνο στην τάξη
Στήριξη από προϊσταμένα
Υποστήριξη από νηπιαγωγό ειδικής αγωγής

Συνεργασία με κάποιον ειδικό φορέα με σκοπό τη συνεργασία για την ανάπτυξη περισσότερων δραστηριοτήτων

Συνεργασία με λογοθεραπευτές

Συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας

Παράλληλη στήριξη

Δραστηριότητες – Διδακτέα ύλη

Δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος

Ειδικό παιδαγωγικό υλικό

Προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος

Συνεργατική μάθηση

Χρόνος παράδοσης μαθήματος προσαρμοσμένος στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες

Τροποποίηση των δραστηριοτήτων

Έμφαση στην ατομικότητα του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Γονείς

Σχολή γονέων για τη στήριξη και εκπαίδευση τους

Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α. και αποδοχή των ιδιοτεροτήτων των παιδιών τους

Αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης

Οι παραπάνω απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες. Οι κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής: 1.αλλαγές που αφορούν το σχολικό περιβάλλον (τάξη, χώρος σχολείου), 2. αλλαγές που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, 3.αλλαγές που αφορούν οποιαδήποτε είδους βοήθεια που ζητούν οι εκπαιδευτικοί, 4.αλλαγές που αφορούν τη διδακτέα ύλη και 5. Αλλαγές που αφορούν τους γονείς των μαθητών.

Όπως προκύπτει από την ομαδοποίηση των αποτελεσμάτων το μεγαλύτερο ποσοστό, 71% των νηπιαγωγών από το σύνολο των συμμετεχόντων, συγκέντρωσε η κατηγορία που περιλαμβάνει τις αλλαγές που θα ήθελαν να δούνε οι νηπιαγωγοί ως προς τη **βοήθεια** που τους παρέχεται. Συγκεκριμένα η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει βοήθεια από ειδική νηπιαγωγό(4%), από τη διευθύντρια του σχολείου(6,5%), από βοηθητικό προσωπικό (17%), σχολικό ψυχολόγο (7%), λογοθεραπευτή (14%),

δεύτερο νηπιαγωγό (5%) καθώς λόγω του μεγάλου αριθμού στις τάξεις των γενικών σχολείων οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν αν δώσουν την κατάλληλη προσοχή και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν έχουν το χρόνο να ασχοληθούν μαζί τους με αποτέλεσμα να δουλεύουν περισσότερο με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δημιουργία διεπιστημονικής ομάδας (2,5%), παράλληλη στήριξη (2%), στήριξη από την τοπική κοινωνία (1,5%), παρουσία από τα ΚΕΔΔΥ (10%) για αξιολόγηση και επανέλεγχο, έτσι ώστε να δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για το προφίλ του μαθητή στον εκπαιδευτικό, ο οποίος με τη σειρά του θα γνωρίζει τις ανάγκες του μαθητή και θα επικεντρώνεται σε αυτές, συνεργασία με ειδικό φορέα (1,5%)

(Απ.16 : “ βοήθεια του ΚΕΔΔΥ από ειδικούς για ένα δομημένο πρόγραμμα που θα αφορά τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, καθορισμός στόχων και επίσκεψη του ΚΕΔΔΥ ανά 3/μηνο στο σχολείο για έλεγχο της προόδου μιας και ο σύμβουλος ειδικής αγωγής είναι ανύπαρκτος Σήμερα το ΚΕΔΔΥ επισκέπτεται 1 φορά το χρόνο την τάξη και αν, και αυτό γιατί υπάρχει ελλιπής στελέχωση”).

Έπειτα ακολουθούν οι αλλαγές που αφορούν το **σχολικό περιβάλλον**, 65,5% από το σύνολο των συμμετεχόντων απάντησαν σε αυτήν την κατηγορία. Στην ενότητα αυτή οι νηπιαγωγοί θα ήθελαν να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος (27,5%) στο σχολείο που εργάζονται, έτσι ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη άνεση στο χώρο για τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως προς την κίνησή τους αλλά και την αποφυγή τραυματισμών, μικρότερος αριθμός μαθητών στις τάξεις (12,5%), κατάλληλος εξοπλισμός στο σχολείο (1%), αναπηρική μπάρα (1,5%), κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου της τουαλέτας (1%), μεγαλύτερες αίθουσες (3%), παρουσία και χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (9,5%), αίθουσα για εξατομικευμένη εργασία (0,5%), δημιουργία κλίματος αποδοχής στο χώρο του σχολείου για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2%).

(Απ.79: “ Μικρός αριθμός παιδιών στις τάξεις έτσι ώστε να δίνεται η κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές”, Απ. 179: “ Χρήση υπολογιστή. Κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”)

Η ενότητα που αφορά αλλαγές στη **διδασκτέα ύλη** και στον **τρόπο διδασκαλίας** έρχεται τρίτη με ποσοστό 39,5% του συνόλου των συμμετεχόντων της έρευνας. Οι νηπιαγωγοί ζητούν εμπλουτισμό του παιδαγωγικού υλικού (14%), τη δυνατότητα σχεδιασμού εξατομικευμένου προγράμματος από την αρχή του σχολικού έτους (8,5%), τροποποίηση των δραστηριοτήτων στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών (7%), προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (3%), περισσότερο

χρόνο παράδοσης (1%), συνεργατική μάθηση (1,5%) και να δοθεί έμφαση στην ατομικότητα των μαθητών (4,5%).

(Απ.123: *‘‘Δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος με τη συνεργασία ψυχολόγου και λογοπεδικού’’*).

Έπειτα ακολουθεί η ενότητα που περιλαμβάνει τις αλλαγές που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί γύρω από την **εκπαίδευση και την κατάρτισή τους**. Συγκεκριμένα, το 25% του συνόλου των συμμετεχόντων προτείνουν να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η κατάλληλη επιμόρφωση για θέματα ειδικής αγωγής (25%) για παράδειγμα με ανάλογα σεμινάρια, συνέδρια, μαθήματα ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων (1%), μια σημαντική παράμετρος που θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη καθώς πολλοί από τους εκπαιδευτικούς στα γενικά (κυρίως) σχολεία δε έχουν την κατάλληλη γνώση να χειριστούν και να διδάξουν τέτοια παιδιά . Το 2% θα ήθελε να αλλάξει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών γύρω από την ειδική αγωγή και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες. Τρεις συμμετέχοντες (1,5%) προτείνουν να γίνεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να επιτυγχάνουν καλή συνεργασία μεταξύ τους.

(Απ. 12: *‘‘σεμινάρια ειδικής αγωγής με ουσιαστικό περιεχόμενο όχι μόνο θεωρία’’* και Απ.135: *‘‘ Θα έπρεπε να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής εκπαίδευσης πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής κάθε χρόνο’’*).

Τελευταία έρχεται η κατηγορία, με ποσοστό 16%, που αφορά τις αλλαγές που θα ήθελαν οι νηπιαγωγοί στο σχολείο που εργάζονται και σχετίζονται με τους **γονείς** όλων των μαθητών. Το 14,5% θα ήθελε να υπάρχει αρμονική συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών τους από τους ίδιους. Ακόμη, το 1% προτείνει την ύπαρξη σχολής γονέων και το 0,5% την αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Κεφάλαιο 6^ο

Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα ξεκινήσει μια κριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση που προηγήθηκε.

Από την ανάλυση των κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών καταδεικνύεται ότι τα ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν πάντοτε το άγχος που βιώνουν έχοντας στην τάξη τους ένα παιδί με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών για την προώθηση του θεσμού της ένταξης.

Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν λίγο αγχωμένοι (Μ.Ο. 2,30 και Τ.Α. 0,85) όσον αφορά την παρουσία του Γιάννη, ενός μαθητή με νοητική καθυστέρηση – υποθετικό προφίλ, στην τάξη τους.

Ο παράγοντας φύλο φάνηκε να επηρεάζει τα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, οι άνδρες νηπιαγωγοί (21 στο σύνολο) δήλωσαν ότι θα βίωναν λιγότερο άγχος από τις γυναίκες συναδέλφους τους (179) αν ο Γιάννης φοιτούσε στην τάξη τους. Κανένας από τους άνδρες μάλιστα δεν επέλεξε την απάντηση «Πολύ αγχωμένος». Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι άνδρες νηπιαγωγοί είναι πιο θετικοί απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κι αυτό γιατί δεν επηρεάζονται από τα επίπεδα άγχους τους σε αντίθεση με τις γυναίκες νηπιαγωγούς.

Αντιθέτως, ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και η κατοχή ή μη μεταπτυχιακού διπλώματος στην ειδική αγωγή φάνηκαν να μην επηρεάζει το σκορ άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί με έναν μαθητή μέσα στη τάξη τους όπως η περίπτωση του Γιάννη.

Ακολούθησε η στατιστική ανάλυση για την ενότητα «Ενταξιακές Πρακτικές». Η μέχρι τώρα βιβλιογραφική και ερευνητική αρθρογραφία που έχει μελετηθεί, έχει αναδείξει τις αναφερόμενες αυτές πρακτικές ως προαπαιτούμενες για τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μία μάθηση που θα πρέπει να διέπεται και από κοινωνικούς στόχους πέραν των ακαδημαϊκών και άρα για την επίτευξη της λειτουργικής τους ένταξης στο σύνολο των συνομηλίκων τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Odom, 2000). Οι διδακτικές προσεγγίσεις πρέπει να προάγουν την ενεργητική μάθηση, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία, να ενισχύουν την

αυτονομία και τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης των μαθητών και να παρέχουν κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διδασκαλία (King-Sears, 2004).

Όπως έδειξε η στατιστική ανάλυση μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι συμμετέχοντες εμφανίζονται ιδιαίτερα θετικοί για την εφαρμογή των συγκεκριμένων ενταξιακών πρακτικών στο δικό τους νηπιαγωγείο.

Εν συνεχεία το $t - test$ που πραγματοποιήσαμε στην ενότητα αυτή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και σε αυτούς που δεν έχουν κάνει, έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές ενδείξεις για να θεωρήσουμε ότι το μεταπτυχιακό επηρεάζει την αποτελεσματικότητα στις χρήση ενταξιακών πρακτικών. Η υπόθεση που θα μπορούσε να διατυπωθεί όσον αφορά τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι ότι οι μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα τείνουν να προσανατολίζονται περισσότερο στη γνωστική διάσταση της μάθησης, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη, παράλληλα τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ομοίως η ειδικότητα του εκπαιδευτικού (γενικός ή ειδικός νηπιαγωγός) δεν παρουσιάζεται να καθορίζει σημαντικά τη συχνότητα κατά την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν ενταξιακές πρακτικές. Το στατιστικό αυτό εύρημα παρουσιάζεται ως αρκετά ελπιδοφόρο αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι στα ελληνικά νηπιαγωγεία τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να βιώνουν όλο και περισσότερες ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή σε από κοινού ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, από ότι σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά πλαίσια (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2004). Ωστόσο πολλά είναι τα ερωτήματα που γεννιούνται σχετικά με το αν οι γενικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, έχουν ταυτόχρονα γνώση των αναπηριών που κάνουν την εμφάνισή τους στα πλαίσια της τάξης και των ιδιαιτέρων αναγκών και δυνατοτήτων όλων των παιδιών, αλλά και δεξιότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε όλοι οι μαθητές πράγματι να θεωρούνται λειτουργικά μέλη της διδακτικής πράξης (Rose, 2004, Day, 1998).

Στον αντίποδα των προαναφερθέντων ευρημάτων, βρίσκονται τα στατιστικά αποτελέσματα που έχουν αναδείξει την μετεκπαίδευση και την κατοχή διδακτορικού στην ειδική αγωγή καίρια για τη συχνότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων ενταξιακών πρακτικών, που στοχεύουν στην προώθηση του θεσμού της ένταξης. Οι στατιστικές αναλύσεις αναδεικνύουν ότι η συχνότητα χρήσης των ενταξιακών

πρακτικών διαφοροποιείται με κριτήριο τη μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών. Η ανάλυση που έλαβε μέρος αποδεικνύει ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν κάνει κάποιου είδους μετεκπαίδευση χρησιμοποιούν πολύ πιο συχνά εκπαιδευτικές πρακτικές που έχουν ως στόχο την προώθηση του θεσμού της ένταξης από τους συναδέλφους τους που δεν έχουν κάνει μετεκπαίδευση. Ομοίως, τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι οι νηπιαγωγοί που κατέχουν διδακτορικό τίτλο στον τομέα της ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα θετικοί στην εφαρμογή του θεσμού της ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες ή/και αναπηρίες.

Σχετικά με τις «ανησυχίες των νηπιαγωγών για την εφαρμογή του θεσμού της ένταξης» οι νηπιαγωγοί εκφράζουν την άποψη ότι θα αυξηθεί ο φόρτος εργασίας τους εάν έχουν στην τάξη τους μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι θα αισθάνονται πολύ περισσότερο αγχωμένοι, ενώ λιγότερο φαίνεται να ανησυχούν για το αν οι μαθητές αυτοί θα γίνουν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι το άγχος αυτό απορρέει από το γεγονός του ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν αυτά τα παιδιά μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου χωρίς να έχουν λάβει ικανοποιητική κατάρτιση πάνω στα θέματα ειδικής αγωγής και χωρίς να έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση από το εκπαιδευτικό σύστημα (Scott, Vitale & Masten, 2004). Συγκεκριμένα, θεωρούν πως είναι ένα επιπλέον πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίσουν μόνοι τους, μια επιπρόσθετη διαδικασία γι αυτούς η οποία δεν αποφέρει κανένα όφελος στους μαθητές (Wong, Pearson & Kuen Lo, 2004). Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Yuen και Westwood, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ιδιαίτερα θετικές αντιλήψεις απέναντι στην ένταξη. Οι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικοί στο να εφαρμοστεί η ένταξη για όλους τους τύπου μειονεξίας και μόνο το 37,9% πίστευε ότι η ένταξη θα είναι αποτελεσματική πρακτική στο μέλλον (Yuen & Westwood, 2001). Φαίνεται να υποστηρίζουν ότι δεν είναι δυνατή η διδασκαλία μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη (Lopes et al, 2004).

Όσον αφορά την ενότητα «προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης» οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι έχουν σχετικά, καλές σχέσεις με τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες, γεγονός το οποίο φαίνεται και από τις απαντήσεις τους στην ανοικτού τύπου ερώτηση, καθώς μόνο το 14,5% δήλωσε ότι θα ήθελε περισσότερη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες.

Αντιθέτως, δήλωσαν ότι πληρούνται λιγότερο η υποστήριξη από τα αρμόδια ΚΕΔΔΥ της περιοχής, υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό και η εφαρμογή εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος.

Στις τρεις κυριότερες αλλαγές που θα ήθελαν να δουν στο σχολείο τους έτσι ώστε να εντάξουν περισσότερο αποτελεσματικά παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες την πρώτη θέση κατέχει η παροχή βοήθειας (71%). Έπειτα ακολουθούν οι αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν στο περιβάλλον του σχολείου (65,5%), στη διδακτέα ύλη (39,5%), στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (29,5%) και τέλος στις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους γονείς όλων των μαθητών (16%).

Βοήθεια

Η διαθεσιμότητα υποστηρικτικών υπηρεσιών επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη (Rose,2004). Γι αυτό το λόγο οι συμμετέχοντες της έρευνας αναφέρουν σε αυτήν την κατηγορία τις περισσότερες αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν στην τάξη τους. Οι εκπαιδευτικοί κυρίως ζητούν βοήθεια από βοηθητικό προσωπικό, λογοθεραπευτές, νηπιαγωγό ειδικής αγωγής και υποστήριξη από τα αρμόδια ΚΕΔΔΥ.

Η στήριξη των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής από ειδικούς παιδαγωγούς επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις των πρώτων για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο διευρυμένος άλλωστε ρόλος του εκπαιδευτικού υπό την προοπτική της φοίτησης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη που προωθείται με το μοντέλο της ένταξης, καθιστά απαραίτητη τη συνεργασία του με ειδικούς, οι οποίοι εργάζονται στο χώρο της ειδικής αγωγής. Επιπλέον, στο έργο του εκπαιδευτικού μπορούν να συμβάλλουν σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, φυσιοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί καθώς επίσης και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου και η διευθύντρια (Evans, 2000).

Ο σπουδαιότερος ρόλος αυτών των ειδικών είναι να συνεργαστούν κατάλληλα με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ενυπάρχουν και δημιουργούνται κατά τη διδασκαλία τους στις συμμετοχικές τάξεις. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι ειδικοί αυτοί όταν εργάζονται ομαδικά και συνεργατικά με το δάσκαλο της γενικής τάξης μπορούν να συμβάλλουν στην αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων της τάξης και κατά συνέπεια να λειτουργήσουν αποτρεπτικά σε μια τάση για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος για τους μαθητές σε ένα αντίστοιχο ειδικό πλαίσιο (Buck, Polloway, Smith-Thomas,

Cook, 2003). Επιπλέον, άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης είναι θετικοί αναφορικά με τις εμπειρίες που έχουν βιώσει από την εμπειρία της συνεργασίας τους με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Lane, Pierson, Robertson, & Little, 2004· Papalia-Berardi, & Hall, 2007).

Από την άλλη πλευρά ορισμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί, καθώς θεωρούν ότι τα συγκεκριμένα παιδιά παρακωλύουν την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των άλλων παιδιών, ενώ τα ίδια δεν ωφελούνται καθόλου. Κάποιοι συμμετέχοντες διατυπώνουν την άποψη ότι τέτοια παιδιά θα πρέπει να φοιτούν αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία ή αν εντάσσονται στο γενικό σχολείο θα πρέπει να απασχολούνται αποκλειστικά από ειδικούς. Όμως οι ειδικές τάξεις απομονώνουν τους μαθητές από την επαφή τους με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και εμποδίζουν την ένταξη αυτών. Διαφορετικός εμφανίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος είναι λιγότερο απαιτητικός και περιορίζεται στις δυνατότητες των μαθητών του. Η τοποθέτηση των παιδιών στην ειδική αγωγή χαμηλώνει τις προσδοκίες των δασκάλων και των γονέων και αυξάνει την πιθανότητα διακοπής της φοίτησής τους από το σχολείο (Kugelmass, 2004).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν πως εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να βρίσκονται σε άμεση συνεργασία στην προσπάθεια εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες και στην εκπόνηση πολλές φορές εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΕΕΠ) για τα παιδιά αυτά.

Σχολικό περιβάλλον- Τάξη

Οι αλλαγές που αφορούν το σχολικό περιβάλλον βρίσκονται στη δεύτερη θέση (65,5%). Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν αλλαγές που αφορούν τον εξοπλισμό του σχολείου, τη διαμόρφωση του χώρου, τη χρήση της τεχνολογίας, το κλίμα αποδοχής και γενικότερα τη διαθεσιμότητα πόρων (resources). Οι ανεπάρκειες αυτές οφείλονται στις υποδομές των σχολικών κτηρίων, τα οποία παρουσιάζονται με πολλές ελλείψεις. Ζητούν μία ουσιαστική αναδόμηση του φυσικού σχολικού περιβάλλοντος, με στόχο να γίνουν οι σχολικές δομές πιο προσβάσιμες στους μαθητές με σωματικές αναπηρίες.

Ο χώρος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται βασικός, καθώς οι εκπαιδευτικοί λόγω έλλειψης χώρου, όπως αναφέρουν, δυσκολεύονται να επιτελέσουν αποτελεσματικά το έργο τους. Όμως και για τους ίδιους τους μαθητές η

σωστή οργάνωση του χώρου ή η δημιουργία μιας εργονομικής τάξης, αποτελεί δυσκολία, όταν για παράδειγμα έχουμε να εντάξουμε έναν μαθητή με προβλήματα όρασης (Καραγιάννη, 2004).

Πέραν της κτηριακής υποδομής αναφέρεται επίσης στα ερωτηματολόγια των νηπιαγωγών η πενιχρή χρήση της τεχνολογίας λόγω της έλλειψής της. Απουσιάζουν ηλεκτρονικοί υπολογιστές, γεωμετρικά σχήματα και άλλα διδακτικά μέσα τα οποία είναι απαραίτητα για την ομαλή ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα μέσω της τεχνολογίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει μια ποικιλία δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (κυρίως παιδιά με αυτισμό ‘‘αγαπούν’’ την τεχνολογία) μέσω της παρατήρησης, με την παρουσίαση προτύπου μέσω βίντεο (Shipley- Benamou, Lutzker, & Taubman, 2002). Η ένταξη τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις σχολικές τάξεις θα μπορούσε να παρέχει μια οικονομικά αποδοτική μέθοδο διδασκαλίας συμπληρωματική της τρέχουσας εκπαιδευτικής πρακτικής, που θα ωφελούσε όχι μόνο τα παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς το μάθημα θα ήταν ταυτόχρονα ευχάριστο και αποδοτικό.

Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί συζητούν για το μεγάλο αριθμό μαθητών μέσα στις τάξεις τους. Η ύπαρξη, για παράδειγμα, τάξεων με πάνω από 25 μαθητές, λειτουργεί κατά τη γνώμη τους ανασταλτικά στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη μπορούν να ασχοληθούν όσο θα ήθελαν με τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες. Όπως υποστηρίζει και η Ντεροπούλου – Ντέρου (2004), η ένταξη μπορεί να στηριχθεί θετικά μέσα σε ολιγομελή τμήματα. Τότε θα υπάρχει περισσότερος χρόνος για εξατομικευμένη εργασία και τροποποίηση των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των μαθητών.

Δραστηριότητες-Διδακτέα ύλη

Αλλαγές προτείνουν οι εκπαιδευτικοί στις δραστηριότητες και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μιας και η επιτυχία της διδασκαλίας τόσο σε παιδιά με αλλά και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, βασίζεται στο πρόγραμμα διδασκαλίας (curriculum). Μέσω αυτού ο εκπαιδευτικός καλείται να προκαλέσει το μαθητή να αποκτήσει όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες, προσαρμόζοντας τους μαθησιακούς στόχους στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός διαφοροποιεί το πρόγραμμα διδασκαλίας θέτοντας γενικούς στόχους για όλους τους μαθητές και ειδικούς στόχους που εξατομικεύονται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών

(Stainback & Stainback, 1996). Στη διαφοροποίηση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να δεχτεί τη βοήθεια μιας ομάδας ειδικών, όπως αναφέρθηκε στην πρώτη κατηγορία.

Μία ακόμη σημαντική αλλαγή που θα ήθελαν οι νηπιαγωγοί είναι να είναι σε θέση να εφαρμόσουν ευέλικτες στρατηγικές. Συνδυάζοντας τις στρατηγικές αυτές με ένα μεγαλύτερο ποσοστό απόδοσης διδακτικού χρόνου θεωρούν ότι θα καταφέρνουν να επιτύχουν τις αναγκαίες διδακτικές προσαρμογές και δράσεις για την καλύτερη εκπαίδευση και ένταξη των μαθητών τους με ειδικές ανάγκες.

Ακόμη, το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι έχει πολλές ελλείψεις και δε διαφέρει από αυτό που χρησιμοποιείται για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Εκπαίδευση- Κατάρτιση

Οι νηπιαγωγοί προτείνουν αλλαγές στην εκπαίδευσή τους γύρω από την ειδική αγωγή, καθώς θεωρούν ότι και αυτή συνδέεται με την εφαρμογή του θεσμού της ένταξης και φαίνεται στο σύνολό τους να έχουν θετική στάση για την επιμόρφωση.

Ξεκινώντας, σημειώνεται ότι σε έρευνες που έχουν γίνει οι δάσκαλοι τόσο της γενικής εκπαίδευσης (Παντελιάδου, 1995) όσο και της ειδικής εκπαίδευσης (Lampropoulou, 1998) αναγνωρίζουν την έλλειψη γνώσεων εκ μέρους τους και θέτουν ως προτεραιότητα για την επιτυχία της ένταξης την επιμόρφωση τους. Η πλειοψηφία μάλιστα των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων, λόγω ελλείψεων σε γνώσεις, αισθάνονται απροετοίμαστοι επιστημονικά για να διδάξουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Παντελιάδου, 1995).

Οι αρνητικές στάσεις των δασκάλων προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και την ένταξή τους και οι ελλείψεις που έχουν σε γνώσεις, σε συνδυασμό με την έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης δασκάλων, αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες υποβάθμισης της παρεχόμενης ειδικής αγωγής. Άλλωστε και οι ίδιοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι οι εκπαίδευσή τους είναι υποβαθμισμένη και πιστεύουν ότι ο κυριότερος παράγοντας γι' αυτήν την κατάσταση είναι η έλλειψη ειδικών γνώσεων από τους δασκάλους τους (Lampropoulou, 1998, Λαμπροπούλου, 1997).

Στα Παιδαγωγικά Τμήματα, τα μαθήματα που προσφέρονται είναι συνήθως γενικά, δεν οδηγούν σε εξειδικεύσεις και δεν παρέχουν πολλές ευκαιρίες για πρακτική άσκηση κι αν υπάρχουν προπτυχιακά μαθήματα Ειδικής Αγωγής είναι λίγα

και όχι υποχρεωτικά. Προτείνεται να γίνονται μαθήματα περισσότερο πρακτικά και όχι θεωρητικά.

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι εκτός από τα παραπάνω προτείνουν να γίνει επιμόρφωση στους ίδιους για να καλλιεργήσουν αρμονικές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους. Άλλωστε η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα και ενθαρρύνει τη δόμηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Slee, 2000).

Γενικά, από τα παραπάνω φαίνεται πως ακολουθώντας τη τάση προς τη συμμετοχική εκπαιδευτική προσέγγιση στα σχολεία, τα προγράμματα προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να προωθήσουν μια σημαντική αλλαγή στους στόχους και τις επιδιώξεις τους με σκοπό να μπορέσουν να προετοιμάσουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς της συμμετοχικής εκπαίδευσης (Forlin, 2010a).

Από όλα τα παραπάνω, μπορούμε με μεγάλη επιφύλαξη να εξάγουμε το εξής συμπέρασμα για τη βελτίωση των προγραμμάτων προετοιμασίας δασκάλων για την ειδική αγωγή: (α) μεγαλύτερος σε διάρκεια κύκλος σπουδών, (β) προώθηση της επαφής των σπουδαστών με ΑΜΕΑ, (γ) αύξηση του χρόνου πρακτικής εμπειρίας των σπουδαστών στη διδασκαλία παιδιών με ΕΑ και (δ) βελτίωση του επιπέδου κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή.

Γονείς

Βελτίωση θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί στις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών τους. Μέσω μιας καλής συνεργασίας αυτών των δύο μπορούν να επωφεληθούν και οι δύο πλευρές. Οι γονείς θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό δίνοντάς τους πληροφορίες που αφορούν το παιδί τους, εστιάζοντας στις αδυναμίες του αλλά και ενισχύοντας τις δυνατότητές του. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει συναντήσεις και οι γονείς να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των αναγκών των παιδιών τους αλλά και στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής διδασκαλίας. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να καθοδηγήσει τους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο θα ενισχύουν το παιδί τους στο σπίτι και θα το βοηθούν να ολοκληρώσει διάφορες δραστηριότητες. Σε μερικές περιπτώσεις αρκεί απλά για τους γονείς να λάβουν γνώση των προβλημάτων που υπάρχουν. Αυτό είναι ένα σημαντικό βήμα σε μια προσπάθεια αποτελεσματικής παρέμβασης.

Οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι πολλές φορές οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν προκαταλήψεις λόγω του

φόβου του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης. Ακόμη, και οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών εκφράζουν ανησυχίες για τη συνύπαρξη αυτών των δύο όπως υποστηρίζουν. Υποστηρίζουν ότι θα ‘πάει πίσω’ το πρόγραμμα, ή ότι δε θα κάνει καλό στο παιδί τους να κάνει παρέα με τέτοια παιδιά. Η ένταξη όμως δε μπορεί να πετύχει χωρίς την υποστήριξη των γονέων, οι οποίοι πρέπει να πεισθούν ότι είναι προνόμιο να βρίσκεται το παιδί τους σε ενταξιακή τάξη, γιατί μόνο θετικά οφέλη μπορεί να έχει.

Κεφάλαιο 7^ο

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στα πλαίσια αυτής της διπλωματικής εργασίας υποστηρίχθηκε η άποψη ότι ο όρος «ενταξιακό σχολείο» ή «Ένα σχολείο για όλους» αναφέρεται σε εκείνο το σχολικό πλαίσιο, οι λειτουργίες του οποίου αναφέρονται σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου χαρακτηριστικών, ιδιοτεροτήτων και δυνατοτήτων, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Ιδιαίτεως, επισημάνθηκε η συμβολή του σχολείου και συγκεκριμένα της προσχολικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλωστε, τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες που το κάθε παιδί βιώνει στο νηπιαγωγείο θεωρούνται καίριες για την κατάκτηση πολύτιμων δεξιοτήτων, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται με ευκολία στις κοινωνικές απαιτήσεις, αναπτύσσοντας κοινωνικές σχέσεις και φιλίες (Buysse, Goldman & Skinner, 2003).

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να εξετάσει τις στάσεις εκπαιδευτικών Α' βάθμιας εκπαίδευσης γύρω από την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα οι *επιμέρους στόχοι* της παρούσας μελέτης ήταν: α) να εξετάσουμε τις στάσεις των νηπιαγωγών Α' βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ένα συγκεκριμένο παράδειγμα παιδιού με νοητική καθυστέρηση σε περίπτωση που βρισκότανε στην τάξη τους, β) να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές για την προώθηση του θεσμού της ένταξης, γ) να εξετάσουμε το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για το αν είναι σε θέση να διαχειρίζονται τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις ανάγκες των μαθητών αυτών σε μια ενταξιακή τάξη, δ) να εξετάσουμε σε ποιο βαθμό πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις που σχετίζονται με την εφαρμογή της ένταξης και κατά πόσο όλα τα παραπάνω διαφοροποιούνται με κριτήριο συγκεκριμένα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, η επιμόρφωση, ο τόπος διδασκαλίας, η μετεκπαίδευση, οι μεταπτυχιακές σπουδές και οι διδακτορικές σπουδές.

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι όσα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και όσα γενικά συμπεράσματα καταγράψουμε παρακάτω αναμένεται να ελεγχθούν ως προς τη δυνατότητα γενίκευσής τους στο πληθυσμό

ύστερα από συγκέντρωση επιπλέον δείγματος με τα ίδια χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη παρούσα έρευνα ή ύστερα από την ενίσχυση του υπάρχοντος δείγματος με συμμετέχοντες που θα καλύπτουν διαφορετικές αποδόσεις σε δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση που έλαβε χώρα κατέδειξε ότι οι νηπιαγωγοί, με βάση τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια, δε θα ήταν ιδιαίτερα αγχωμένοι εάν είχαν στην τάξη τους έναν μαθητή με νοητική καθυστέρηση. Ωστόσο οι γυναίκες νηπιαγωγοί αγχώνονται περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους στην ιδέα της παρουσίας ενός παιδιού με νοητική καθυστέρηση στην τάξη τους.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι νηπιαγωγοί εμφανίζονται να εφαρμόζουν πολύ συχνά όλες τις ενταξιακές πρακτικές στις οποίες αναφέρονταν το παρόν ερωτηματολόγιο, συμβάλλοντας έτσι στην εφαρμογή του θεσμού της ένταξης στο γενικό σχολείο. Παρουσιάζονται ιδιαίτερα θετικοί και στη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες και γονείς. Τέλος, θεωρούν ότι μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την ενοχλητική συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Οι νηπιαγωγοί εμφανίστηκαν να διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με την κατοχή διδακτορικού τίτλου σπουδών στην ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα αυτοί οι οποίοι έχουν κάνει διδακτορικό στην ειδική αγωγή παρουσιάστηκαν να διαφέρουν από αυτούς που δεν έχουν ως προς την βαθμό εφαρμογής των ενταξιακών πρακτικών. Σε ό,τι αφορά τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών παρατηρείται πως οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως δε θα μπορέσουν να βοηθήσουν κατάλληλα όλους τους μαθητές τους που βρίσκονται μέσα στη τάξη εάν υπάρχει μέσα σ' αυτή κάποιος μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι τελευταίοι ανησυχούν πως δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και ένα ικανό υπόβαθρο δεξιοτήτων για να ανταπεξέλθουν σωστά στη διδασκαλία ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην ενταξιακή τάξη. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί μας φαίνονται σε σύνολο δείγματος, να αποδέχονται εν γένει τα άτομα με ειδικές ανάγκες και να μην "υποτιμούν" τις αλληλεπιδράσεις τους με τα άτομα αυτά.

Συνεχίζοντας, σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες για μια ενταξιακή τάξη, οι συμμετέχοντες θεωρούν πως μπορούν και διατίθενται να συνεργαστούν με ειδικό προσωπικό για την καλύτερη δυνατή περαίωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στην ενταξιακή τάξη. Από την άλλη, μπορούν να στηρίξουν και τους γονείς εκτιμώντας το ρόλο τους και σεβόμενοι το λόγο που έχουν οι τελευταίοι στην

εκπαίδευση του παιδιού τους αλλά φαίνεται πως δεν έχουν το απαραίτητο υπόβαθρο και τη γνώση των πολιτικών και της σχετικής με την εκπαίδευση αυτών των παιδιών νομοθεσίας ώστε να τους ενημερώνουν κατάλληλα τους γονείς για το τι ακριβώς μπορούν να κάνουν για τη διασφάλιση της παροχής των καλύτερων δυνατών εκπαιδευτικών ευκαιριών για το παιδί τους.

Όσον αφορά τις προτεινόμενες αλλαγές που ζητούν έτσι ώστε να εντάξουν περισσότερο αποτελεσματικά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι κατηγορίες που προέκυψαν, με σειρά προτίμησης, είναι οι εξής: 1.αλλαγές που αφορούν το σχολικό περιβάλλον (τάξη, χώρος σχολείου), 2. αλλαγές που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, 3.αλλαγές που αφορούν οποιαδήποτε είδους βοήθεια που ζητούν οι εκπαιδευτικοί, 4.αλλαγές που αφορούν τη διδακτέα ύλη και 5. Αλλαγές που αφορούν τους γονείς των μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεδομένου ότι ολοένα και περισσότεροι μαθητές εκπαιδεύονται στις γενικές τάξεις του νηπιαγωγείου, προτείνουμε την ανάγκη για μια ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του είδους αλλαγής, είναι η ενημέρωση, η εκπαίδευση και η εξάσκηση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές προώθησης της ένταξης.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι θετικοί ως προς την ένταξη οι απόψεις τους όμως φανερώνουν ότι έχουν μια συγκεχυμένη εικόνα, ως προς το ρόλο τους και τις αρμοδιότητές τους. Για το λόγο αυτό, στην πλειονότητά τους, προτείνουν ενίσχυση κυρίως από βοηθητικό προσωπικό, τη βοήθεια του οποίου θεωρούν συμπληρωματική.

Γενικότερα υποστηρίζεται η άποψη ότι η αποτελεσματική υποστήριξη μέσα στην τάξη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ένταξη (Rose, 2004). Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτάται από την εξασφάλιση των κατάλληλων μέσων σε επίπεδο τάξης, από την κατάλληλη οργανωτική δομή σε επίπεδο σχολείου αλλά και από την υποστήριξη τόσο από τους συναδέλφους τους, τους διευθυντές/τριες, τους νηπιαγωγούς ειδικής αγωγής, όπως και από άλλους φορείς υποστήριξης όπως σχολικά συμβουλευτικά κέντρα, ειδικό βοηθητικό προσωπικό, ειδικό υποστηρικτικό προσωπικό.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν πως εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό βρίσκονται σε άμεση συνεργασία στην προσπάθεια εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες των συμμετοχικών τάξεων. Η συνεργασία αυτή θεωρείται δεδομένη εφόσον σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι τελευταίοι συνεργάζονται αρμονικά και εντατικά και για την εκπόνηση πολλές φορές εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΕΕΠ) για τα παιδιά αυτά. Αυτή, μάλιστα, είναι μία ακόμη παράμετρος που δεν πρέπει να παραβλέπεται και πρέπει να εμπίπτει στις ικανότητες των δασκάλων της γενικής εκπαίδευσης καθώς αυτοί είναι οι πρώτοι που αξιολογούν τις ανάγκες των μαθητών τους (Watkins, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ευέλικτοι και με επαρκείς γνώσεις στο να μπορούν να προσαρμόζουν αλλά και να τροποποιούν κατάλληλα το ακολουθούμενο για όλους τους μαθητές Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) καθώς και τις διδακτικές τους ενέργειες με απώτερο στόχο και σκοπό να προσεγγίσουν ορθά τις ανάγκες όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένου και αυτών των οποίων οι δυσκολίες έχουν επίδραση στη μαθησιακή τους εξέλιξη (Stanovich & Jordan, 2002).

Επίσης, η εφαρμογή της ένταξης προωθείται και από την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, τον προγραμματισμό διεπιστημονικής ομάδας (Tilstone, 2004, Forsbak, 2004, Ζιώνου – Σιδέρη, 2004). Η κατάρτιση πάνω στην ειδική αγωγή έχει επανειλημμένα βρεθεί να έχει επηρεάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Campbell et al., 2003, Cook, 2002) είτε μέσω ενός μόνο μαθήματος (Avramidis & Norwich, 2002, Shade & Stewart, 2001, Subban & Sharma, 2006, Sharma et al., 2006) είτε μέσω ενός πιο οργανωμένου και στοχευμένου προγράμματος. Τα προγράμματα κατάρτισης, επιμόρφωσης, των νηπιαγωγών πρέπει να μεριμνούν για την προώθηση θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών οι οποίες πιθανώς θα οδηγήσουν στο να εξοπλιστεί η εκπαίδευση με ένα πιο κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (Andrews, 2002, Reinke & Moseley, 2002). Η εκπαίδευση αυτή θα πρέπει να έχει ως στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις αντιλήψεις τους για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τη σειρά τους οι εκπαιδευτικοί που θα λαμβάνουν κάποια κατάρτιση για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα αποκτήσουν πιο θετικές αντιλήψεις για την ένταξη αυτών (Yuen & Westwood, 2001). Αντικείμενο κατάρτισης θα πρέπει να αποτελούν οι νέες θεωρίες και πρακτικές που αφορούν την ειδική αγωγή.

Πέρα από τις ενταξιακές προσπάθειες των ειδικών παιδαγωγών, σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών, οι οποίοι παρακολουθούν το τμήμα ένταξης, είναι το είδος του προγράμματος, που ακολουθείται και σε ποιο βαθμό προβλέπει δραστηριότητες ανάπτυξης κοινωνικών δραστηριοτήτων. Ο χώρος καθώς και ο εξοπλισμός θα πρέπει να πληρούν ορισμένες προδιαγραφές. Οι προδιαγραφές αυτές αφορούν τουλάχιστον την προσβασιμότητα καθώς και την καταλληλότητα του εξοπλισμού για τη στήριξη των διαφόρων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η αίθουσα θα πρέπει να είναι αρκετά ευρύχωρη, για να μπορούν τα παιδιά να δουλεύουν και ατομικά και να μη διασπάται η προσοχή τους. Σε σχέση με τον εξοπλισμό, τα καθίσματα θα πρέπει να είναι ανατομικά και να διαθέτουν μηχανισμό, ώστε να προσαρμόζονται στις διάφορες σωματικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Το διδακτικό και παιδαγωγικό υλικό θα πρέπει να είναι πολυαισθητηριακό, να περιέχει τεχνολογικά βοηθήματα και να είναι προσαρμοσμένο στο εξατομικευμένο πρόγραμμα του κάθε μαθητή (Χαρούπιας 2008).

Όσον αφορά τους γονείς, μπορεί μερικές φορές να είναι απρόθυμοι στο να συμμετέχουν στις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να εξυπηρετήσει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά τις ανάγκες του μαθητή με ειδικές ανάγκες επειδή πολλές φορές υπάρχει προηγούμενη αρνητική επαφή των γονέων με το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει τους γονείς να γίνουν μέρος της προσπάθειας για την αποτελεσματική μάθηση και εκπαίδευση του παιδιού τους. Όταν οι γονείς γνωρίζουν τις προσπάθειες που κάνουν οι δάσκαλοι για το παιδί τους και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τότε αυτό βοηθά σημαντικά τη σχολική αλλά και τη γενικότερη πρόοδο του παιδιού τους με ειδικές ανάγκες.

Ολοκληρώνοντας, στο σημείο αυτό μπορούμε να καταγράψουμε τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, που προέκυψαν από τη σχετική ανάλυσή μας και οι οποίες παρουσιάζονται ως προαπαιτούμενες για να μπορούμε μελλοντικά να γενικεύσουμε τα δεδομένα μας στο σύνολο του πληθυσμού, και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας. Οι περαιτέρω διερευνήσεις που θα ήταν χρήσιμο να διενεργηθούν είναι :

1) Με βάση τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης και χρησιμοποιώντας τα ίδια εργαλεία μέτρησης των στάσεων, των συναισθημάτων και των ανησυχιών για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να συλλεχθεί επιπλέον δείγμα με όμοια χαρακτηριστικά και από άλλες περιοχές της Ελλάδας προκειμένου να

δούμε εάν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης τελικά επιβεβαιώνονται ή προκύπτουν νέες πτυχές που μέχρι τώρα δεν έχουν επισημανθεί.

2) Με βάση τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης και χρησιμοποιώντας τα ίδια εργαλεία για τις σχετικές μας μετρήσεις να γίνει εκ νέου συγκριτική μελέτη μεγαλύτερου δείγματος με τα ίδια χαρακτηριστικά.

3) Με βάση τα ερωτήματα της παρούσας μελέτης και μετά τη συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος, να συγκεντρωθούν επιπλέον ποιοτικά δεδομένα, μέσα από συνεντεύξεις με τους νηπιαγωγούς, παρατήρηση μέσα στην τάξη, συμβάλλοντας στην τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων και τα οποία σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα ποσοτικά δεδομένα λογικά θα μας δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Στους περιορισμούς της έρευνας, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διαδικασία της πιλοτικής μελέτης του ερωτηματολογίου να μην διαβεβαιωθήκαμε για την ορθή διατύπωση των ερωτήσεων όμως παραβλέψαμε το γεγονός ότι η Ενότητα Α – Βινιέτα πιθανόν να επηρέαζε τις απαντήσεις των ερωτώμενων στις υπόλοιπες ενότητες. Για το λόγο αυτό η περίπτωση του παιδιού με νοητική καθυστέρηση θα έπρεπε να είχε μπει στο τέλος του ερωτηματολογίου, πριν τα δημογραφικά, έτσι ώστε να μην έχουμε καμία αμφιβολία ότι η τοποθέτηση της ως πρώτη ενότητα επηρεάζει και τις απαντήσεις των υπόλοιπων ενοτήτων. Οι ερωτήσεις των επόμενων ενοτήτων αναφέρονται στο σύνολο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μόνο η πρώτη ενότητα αναφέρεται σε παιδί με νοητική καθυστέρηση. Άλλος ένας περιορισμός είναι ότι το γεγονός αυτό δε διευκρινίζεται στις Ενότητες Β, Γ και Δ με αποτέλεσμα ορισμένοι συμμετέχοντες να υπέθεσαν ότι και οι υπόλοιπες Ενότητες, εκτός της Α, αναφέρονται στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση.

Όλα δείχνουν πως όσα παρουσιάστηκαν στη παρούσα μελέτη μας έδωσαν μια συγκεκριμένη εικόνα για τις στάσεις 200 νηπιαγωγών για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη του σχολείου. Η ικανή ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου και η ανάλυση που έλαβε χώρα, μας υποδεικνύει πως η σχετική μελέτη οφείλει να συνεχιστεί στη βάση των όσων έχει κατοχυρώσει και συνεχίζει να εξετάζει η έρευνα στο τομέα που μελετάται εδώ. Έτσι, λοιπόν, προσπαθώντας να απαντήσουμε στα ερωτήματα που θέσαμε προς διερεύνηση με βάση τον αρχικά καθορισμένο σκοπό καταλήξαμε σε κάποια σημαντικά συμπεράσματα τα οποία σε πολλά σημεία δένουν με τα δεδομένα και τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της μελέτης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Alghazo, E., M., Dodeen, H. & Algaryouti, I., A. (2003). Attitudes of pre- service teachers towards persons with disabilities : predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37 (4), 1–12.

Alghazo, E. M. & Nagaar Gaad, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94–99.

American Psychiatric Association (2000). DSM-IV-TR (4th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Andrews, L. (2002). Preparing general education pre-service teachers for inclusion: Web-enhanced case-based instruction, *Journal of Special Education Technology*, 17, 27-35.

Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3-6.

Arbeiter, S. & Hartley, S. (2002). Teachers' and pupils' experiences of integrated education in Uganda. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(1), 61-78.

Atkinson, D. (2004). Theorizing how student teachers form their identities in initial education. *British Educational Research Journal*, 30(3), 379-394.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teacher attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3) , 277-293.

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.

Bailey, D. & Wolery, M. (1992). Teaching infants and Preschoolers with Disabilities. Publishing Co : Prentice – Hall, Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio.

Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. IN A. Clark, A. Dyson and A. Milward (Eds.), *Towards inclusive schools?* Publishing Co: David Fulton Publishers, London.

Buck, G. H., Polloway, E. A., Smith-Thomas, A. & Cook, K. W. (2003). Prereferral intervention processes: A survey of state practices. *Exceptional Children*, 59, 349-360.

Buyse, V., Goldman, D. B. & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms : what is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 485–501.

Cambra C. & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom : social intergration and self- concept, *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208.

Campbell, J. Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing students teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* , 28(4), 369–379.

Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25, 262-277.

Coster, W. J. & Haltiwanger, J. T. (2004). Social – behavioural skills of elementary students with physical disabilities included in general education classrooms. *Remedial and Special Education*, 25(2), 95-103.

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Croen, L. Grether, J. & Selvin, S. (2001). The epidemiology of Mental Retardation of Unknown Cause. *Pediatrics*, 107(6), 86–91.

Day, A. (1998). Inclusion in national standards. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting Inclusive Practice*. Routhledge, London & New York.

Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children's ideas, Emotional Understanding and Social Contact with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104–113.

Draper, N., Aleknavicious, K. & Crooks, L. (1998). Teacher and students perspectives on a Physical Education Inclusion Programmer at o College of Further education. *Journal of Sport Pedagogy*, 4(1), 19-28.

Evans, P. (2000). Evidence-based practice : How will we know what works? An international perspective. In H. Daniels (Ed.), *Special education re-formed. Beyond rhetoric? New Millennium Series*. London: Falmer Press, 69-84.

Fakolade, O., Adeniyi, S. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 155-169.

Fewell, R.R. & Oelwein, P. L. (1990) The Relationship Between Time in Integrated Environments and Developmental Gains in Young Children With Special Needs. *Topics in Early Childhood Education*, 10(2), 104–116.

Florian, L. (1998). Inclusive Practice: What, why and how? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose, (Eds.), *Promoting Inclusive Practice* (pp. 13-26). Publishing Co : Routledge, London & New York.

Forlin, C. (2010a). Re-framing teacher education for inclusion, in C. Forlin (ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*, London: Routledge, pp. 3-10.

Forlin, C. (1995). 'Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia', *British Journal of Special Education*, 22, 179–185.

Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.

Garner, P. & Davies, J. D. (2001). *Introducing Special Needs : A companion guide for student teachers*. Publishing Co : David Fulton Publishers, London.

Gibb, K., Tunbridge , D., Angelia Chua, A. & Frederickson, N.(2007). Panthways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127.

Guralnick, M.J. et al (2007). The friendship of young children with developmental delays : a longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64-79.

Guralnick, M. J., Connor, R. T. & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 457–476.

Heflin, L. J. & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders : A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-111.

Hegarty, M. (1993). Constructing mental models of machines from text and diagrams. *Journal of Memory and Language*, 32(6), 717-742.

Hodapp, R. (1997). Direct and Indirect Behavioral Effects of Different Genetic Disorders of Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 102, (1) 67-79.

Hughes, C. , Copeland, S., Cai, X., Hwang, B. (2002). Increasing social interaction between general education high school students and their peers with mental retardation, *Journal of Developmental and Psychological Disabilities*, 14(4).

Jenkins, J.R. Speltz, M. L. & Odom, S.L. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55, 420- 428.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with educational needs in mainstreaming schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.

Kochhar, C. A., West, L. & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility*. Publisg Co : Prentice- Hall, USA.

King-Sears, M. E. (2004). Best academic practices for inclusive classrooms. *Special Educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 4, 111-149.

Kugelmass, J.W. (2004). *The inclusive school. Sustaining Equity and Standards*. New York : Teachers College Press.

Lampropoulou, V. (1998). The Integration of Deaf Children in Greece: Results of a Needs Assessment Study. In A. Weisel (Ed.), *Insights into Deaf Education: Current Theory and Practice*. Tel Aviv Academic Press: Ramot Publishing.

Lane, K. L., Pierson, M. R., Robertson, F. E. & Little, A. (2004). Teachers' views of prereferral interventions: Perceptions of and recommendations for implementation support. *Education and Treatment of Children*, 27, 420-439.

Lloyd, C. (2000). Inclusive education for young children with special educational needs in the early years. In S. Wolfendale (Eds.), *Meeting Special Needs in the Early Years: Directions in Policy and Practice* (pp. 172 – 182). Publishing Co: David Falton Publishers, London.

Lopes, J., Monteiro, I., Sil, V., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27 (4), 394 – 419.

Luetke – Stahlman, B. (1994). Procedures for socially integrating preschoolers who are hearing, deaf and hard of hearing. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14 (4), 472-482.

Marshall, J., Stojanovik, V. & Ralph, S. (2002). 'I never even gave it a second thought' : PGCE students' attitudes towards the inclusion of children with speech and language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders* , 37(4), 475–789.

Manset, G. & Semmel, M. I. (1997). Models of inclusive education programs for students with mild disabilities: An empirical research perspective . *International Conference on the Rights of Persons with Mental Handicaps*, 27-30.

Mayberry, S. C. & Lazarus, B. B. (2002). *Teaching students with special needs in the 21st century classroom*. The Scarecrow Press, Maryland & London.

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *The international Journal of Research and Practice*, 5 (2), 189–207.

Monsen, J.J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' Attitudes Towards Mainstreaming and their Pupils' Perceptions of their Classroom Learning Environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142.

Nuovo, S., Buono, S. (2011). Behavioral phenotypes of genetic syndromes with intellectual disability : Comparison of adaptive profiles. *Psychiatry Research*, 189, 440- 445 .

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion : What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-32.

Odom, S. L. (2002). Narrowing the question : social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 167–170.

Olkin, R. (1999). *What psychotherapists should know about disability*. London : The Guilford Press.

Panteliadu, S., Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183.

Papalia-Berardi, A. & Hall, T. E. (2007). Teacher assistance team social validity: A perspective from general education teachers. *Education and Treatment of Children*, 30, 89-110.

Proctor, R., Niemeyer, J. (2001). Preservice Teacher Beliefs About Inclusion: Implications for Early Intervention Educators. *Journal of Early Intervention*, 24 (1), 55-66.

Reinke, K. & Moseley, C. (2002). The effects of teacher education on elementary and secondary pre-service teachers' beliefs about integration: A longitudinal study. *Action in Teacher Education*, 24, 31-39.

Reinke, K. & Moseley, C. (2002). The effects of teacher education on elementary and secondary pre-service teachers' beliefs about integration: A longitudinal study. *Action in Teacher Education*, 24, 31-39.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Rose, R. (1998). The Curriculum : A vehicle for inclusion or a lever of exclusion? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Rds.), *Promoting Inclusive Practice* (pp 27- 38). Publishing Co: Routhledge, London & New York.

Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.

Rose, R. (2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης : αναζητώντας αποτελεσματικούς τρόπους. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (σελ. 209 – 234). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Sebba, J. (1996). Developing inclusive schools. *University of Cambridge Institute of Education*, 31, 3.

U.S. Department of Education, (2000). Twenty-second annual report to Congress on the implementation of the individuals with Disabilities Education Act. Washington, DC: Government Printing Office.

Scott, B. J., Vitale, M. R. & Masten, W. G. (2004). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education : Major themes in education*, 4. London : Routledge Falmer, 172 – 198.

Shade, R. & Stewart, R. (2001) General education and special education pre-service teachers' attitudes towards inclusion. *Preventing School Failure*, 46 (1), 37-41.

Shalock, R., Verdugo, M. & Gomez, L. (2010). Evidence-based practices in the field of intellectual and developmental disabilities: An international consensus approach. *Evaluation and Program Planning*, 34(3), 273–282.

Shalock et al. (2007). The renaming of mental retardation : understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and developmental Disabilities*, 45(2), 116-124.

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Impact of training on pre-service teachers' attitudes about inclusive education, concerns about inclusive education, and sentiments about persons with disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(2) 80-93.

Shipley- Benamou, R., Lutzker, J., & Taubman, M. (2002). Teaching Daily Living Skills to Children with Autism Through Instructional Video Modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4 , 166-177 .

Slee, R. (2000). Policies and practices ? Inclusive education and its effects on schooling. In Daniels H. & Garner P. (Eds.). *Inclusive Education. Supporting Inclusion in Education Systems*. London : Kogan Page, 195- 206.

Smith, G. M. (2000). Secondary teachers' perceptions toward inclusion of students with severe disabilities. *NASSP Bulletin*, 84 (613), 54 – 60.

Stainback, S. & Stainback, W. (1996). Curriculum in inclusive classrooms. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion, a guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 203-208.

Stanovich, P. & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The Teacher Educator*, 37(3), 173-185.

Subban, P. & Sharma, U. (2006). Teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 42-52.

Tait, K., Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability : teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25–38.

Thompson, D., R. Whitney and P. K. Smith. (1994). “Bullying of children with special needs in mainstream schools.” *Support for Learning*, 9, 103-106.

Tilstone, C. (2004). Πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Ζιώνου – Σιδέρη , Α (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις . Τόμος Α΄. Θεωρία* Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 193–205.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 1, 17–35.

Vlachou, A. (2006). Role of special/ support teachers on Greek primary schools : a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

Vlachou – Balafouti, A. & Zoniou – Sideris, A. (2000). Greek policy in the area of special inclusive education. In A. Derick, A. Felicity and L. Barton (Eds), *Inclusive education : Policy contexts and comparative perspectives* (pp. 27-41), Publishing Co : David Fulton Publishers, London.

Watkins, A. (ed.) (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Wehmeyer, M. L. & Garner, W.N. (2003). The import of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self – determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual disabilities*, 16, 255-265.

Wong, D. K. P. , Pearson, V. & Kuen, M. (2004). Competing philosophies in the classroom : a challenge to Hong Kong teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 261–279.

Yuen, M. & Westwood, P. (2001). Integrating students with special needs in Hong Kong secondary schools : teachers attitudes and their possible relationship to guidance training . *International Journal of Special Education*, 16 (2), 69–84.

Zoniou-Sideri A, Vlachou A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education*, 10 (2), 379–394.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

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

Αραβανής, Γ. & Αραβανή, Ε. (2002). Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Στα πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας* (σελ. 356 – 361). Τόμος Α', εκδ. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο.

Βάμβουκας, Μ.Ι. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών, στο Ζαφειροπούλου, Μ. & Κλεφτάρας, Γ. (επιμ), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*, σσ. 65- 106. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βλάχου, Α. Μπαλαφούτη, Α. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ), *Πράξη Β: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ζιώνου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους* : Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης . Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Καραγιάννη, Π. (2004). Εκπαιδευτικές Πρακτικές για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Στο Ζιώνου – Σιδέρη, Α. (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις :Πράξη. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 233-250.

Κιτσαράς, Γ. Δ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα.

Λαμπροπούλου, Β. (1997). *Οι Απόψεις και οι Εμπειρίες των Κωφών Μαθητών από τη Φοίτησή τους σε Σχολεία Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 93, 60 - 69.

Ντέρου – Ντεροπούλου, Ε. (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση- τύφλωση). Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.), *Θεωρία Α :Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (151-180)*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-82, 90-96.

Στασινός, Δ. (1991). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη : Επιμορφωτικός Φορέας

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες : Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* . Τόμος Α΄, Άτραπος, Αθήνα.

Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στεφάνης Κ., Σολδάτος Κ., Μαυρέας Β., 1997. *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς, κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*, Αθήνα : Βήτα.

Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη .

Τζουριάδου, Μ. & Μπαρμπας, Γ. (2001). *Πρώιμη Παρέμβαση : Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.

Τσιάντης Γ. (1996), *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*, Τεύχος Β, Αθήνα, Καστανιώτης.

Χαρούπιας, Α. (2008). Προγράμματα Παράλληλης Στήριξης Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Συνηθισμένο Σχολείο. Διαπιστώσεις, Κριτική και Προτάσεις για το Νέο Θεσμό. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 39, 54-67.

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

http://www.aaid.org/content_100.cfm?navID=21

<http://www.psych.org/MainMenu/Research/DSMIV.aspx>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μας τίτλου με θέμα «Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας διεξάγουμε έρευνα με θέμα «Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με νοητική καθυστέρηση και προβλήματα συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο». Για το λόγο αυτό θα σας παρακαλούσαμε να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για την συμπλήρωση του παρακάτω ερωτηματολογίου. Σας ενημερώνουμε ότι δεν υπάρχουν «σωστές» και «λάθος» απαντήσεις. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ανώνυμο και σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με τον τρόπο που ορίζεται κάθε φορά. Τα στοιχεία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιούνται για καθαρά ερευνητικούς – επιστημονικούς σκοπούς.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο και τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Τσιωμή Ευαγγελία

(Α) ΕΝΟΤΗΤΑ

BINIETA 1 - Νοητική Καθυστέρηση

Ο Γιάννης είναι 5 ετών και φοιτά στο νηπιαγωγείο της γειτονιάς του. Σύμφωνα με τη διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ έχει ελαφριά νοητική καθυστέρηση με νοητική ηλικία δύο χρόνια μικρότερη από τη χρονολογική. Έχει δυσκολίες στην κατανόηση του προφορικού λόγου και χρησιμοποιεί ένα μικρό αριθμό λέξεων, όπως «μαμά», «γεια σου» «μπαμπάς» και «μπάλα». Όταν θέλει κάτι δυσκολεύεται να εκφράσει προφορικά τις ανάγκες ή/και επιθυμίες του και φωνάζει ή σε οδηγεί προς αυτό που θέλει. Όπως αναφέρει η νηπιαγωγός του, συχνά προτιμά να τριγυρνά στην τάξη προτού ολοκληρώσει τη δραστηριότητα που του έχει ανατεθεί. Δυσκολεύεται να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, και παρότι έχει ένα φίλο συχνά κάθεται μόνος του στο διάλειμμα. Χρειάζεται βοήθεια για να φάει (κυρίως στον τεμαχισμό της τροφής), συνεχή ενθάρρυνση για να ντυθεί μόνος του και βοήθεια στη χρήση της τουαλέτας. Του αρέσει πολύ να εργάζεται στον υπολογιστή και συχνά καταφέρνει να ολοκληρώσει εκεί κάποιες δραστηριότητες.

Αν ο Γιάννης ή ένας μαθητής με τα χαρακτηριστικά του Γιάννη έρχονταν στην τάξη σου αύριο, θα ένιωθες:

Πολύ αγχωμένος	Αρκετά αγχωμένος	Λίγο αγχωμένος	Καθόλου αγχωμένος

(B) ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Αυτή η ενότητα εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα καθημερινών δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη δημιουργία ενταξιακού κλίματος στην τάξη. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει περισσότερο τη γνώμη σας για κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις. Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις

1	2	3	4	5	6
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
				ΔΑ Δ ΔΛ ΣΛ Σ ΣΑ	
1	Μπορώ να κάνω σαφείς στους μαθητές τις προσδοκίες μου για τη συμπεριφορά τους			1 2 3 4 5 6	
2	Είμαι σε θέση να ηρεμήσω έναν μαθητή που κάνει φασαρία			1 2 3 4 5 6	
3	Μπορώ να κάνω τους γονείς να νιώθουν άνετα να έρχονται στο σχολείο			1 2 3 4 5 6	
4	Μπορώ να στηρίζω τις οικογένειες στο πως να βοηθούν τα παιδιά τους να βελτιωθούν στο σχολείο			1 2 3 4 5 6	
5	Μπορώ να εκτιμήσω με ακρίβεια τι έχουν κατανοήσει οι μαθητές μου από όσα έχω διδάξει			1 2 3 4 5 6	
6	Μπορώ να παρέχω τις κατάλληλες μαθησιακές προκλήσεις στους πολύ ικανούς μαθητές			1 2 3 4 5 6	
7	Νιώθω σίγουρος/η για την ικανότητα μου να παρεμποδίζω την ενοχλητική συμπεριφορά πριν αυτή συμβεί στην τάξη			1 2 3 4 5 6	
8	Μπορώ να ελέγχω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη			1 2 3 4 5 6	
9	Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να εμπλέκω τους γονείς των παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές τους δραστηριότητες			1 2 3 4 5 6	
10	Νιώθω σίγουρος/η στο να σχεδιάζω μαθησιακές δραστηριότητες ούτως ώστε να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες			1 2 3 4 5 6	
11	Είμαι σε θέση να κατευθύνω τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης			1 2 3 4 5 6	
12	Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (π.χ ειδικούς εκπαιδευτικούς ή λογοθεραπευτές) για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες			1 2 3 4 5 6	
13	Είμαι σε θέση να συνεργάζομαι με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό (π.χ. βοηθούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς) για τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη.			1 2 3 4 5 6	
14	Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να κατευθύνω τους μαθητές να εργάζονται σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες			1 2 3 4 5 6	
15	Μπορώ να χρησιμοποιώ ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης (για παράδειγμα, αξιολόγηση φακέλου (portfolio), τροποποιημένες δραστηριότητες αξιολόγησης, αξιολόγηση με βάση την επίδοση, κ.λπ.)			1 2 3 4 5 6	
16	Νιώθω σίγουρος/η ότι έχω την ικανότητα να ενημερώνω άλλους που γνωρίζουν λίγα πράγματα για τους νόμους και την πολιτική			1 2 3 4 5 6	

	σχετικά με την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες						
17	Νιώθω σίγουρος/η όταν αντιμετωπίζω μαθητές που ασκούν σωματική βία	1	2	3	4	5	6
18	Είμαι σε θέση να παρέχω μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι	1	2	3	4	5	6

(Γ) ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ενταξιακή εκπαίδευση μαθητών οποιασδήποτε κοινωνικής προέλευσης και διαφορετικών ικανοτήτων που εκπαιδεύονται με τους συμμαθητές τους σε γενικά νηπιαγωγεία, στα οποία οι νηπιαγωγοί προσαρμόζουν ή αλλάζουν τις πρακτικές τους για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των παιδιών.

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

1	2	3	4
Διαφωνώ απόλυτα ΔΑ	(Διαφωνώ) Δ	Συμφωνώ Σ	Συμφωνώ απόλυτα ΣΑ

		ΔΑ	Δ	Σ	ΣΑ
1	Ανησυχώ ότι οι μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα γίνονται αποδεκτοί από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης	1	2	3	4
2	Ανησυχώ ότι θα είναι δύσκολο να δώσω την κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια ενταξιακή τάξη	1	2	3	4
3	Ανησυχώ ότι ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί εάν έχω μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου	1	2	3	4
4	Ανησυχώ ότι θα είμαι περισσότερο αγχωμένος/η εάν έχω μαθητές με αναπηρίες ή /και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μου.	1	2	3	4
5	Ανησυχώ ότι δεν έχω τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξω μαθητές με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.	1	2	3	4

(Δ) ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Οι παρακάτω προϋποθέσεις σχετίζονται με την εφαρμογή της ένταξης στο νηπιαγωγείο. Παρακαλώ δηλώστε κατά πόσο πληρούνται στο δικό σας νηπιαγωγείο.

1	2	3	4
Καθόλου Κ	Αρκετά Α	Πολύ Π	Εξαιρετικά Ε

		Κ	Α	Π	Ε
1	Εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο	1	2	3	4
2	Οργάνωση του χώρου	1	2	3	4
3	Διοικητική υποστήριξη (π.χ. υποστήριξη από προϊσταμένη)	1	2	3	4
4	Υποστήριξη από ΚΕΔΔΥ	1	2	3	4
5	Υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό	1	2	3	4
6	Υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. ειδικό παιδαγωγό, λογοπεδικό, ψυχολόγο)	1	2	3	4
7	Σχέση συνεργασίας με γονείς	1	2	3	4
8	Δυνατότητα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής	1	2	3	4
9	Δημιουργία τροποποιημένων δραστηριοτήτων ή/και εργασιών	1	2	3	4
10	Δημιουργία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΤΑΞΗ

Παρακαλώ αναφέρατε τις τρεις κυριότερες αλλαγές που θα θέλατε να δείτε να γίνονται στην τάξη σας προκειμένου να εντάξετε περισσότερο αποτελεσματικά παιδιά με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.....
.....
.....
.....
.....

2.....
.....
.....
.....
.....

3.....
.....
.....
.....
.....

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο:	Ανδρας ☐ Γυναίκα ☐		
Ηλικία:			
Βασικές σπουδές:	Πτυχίο Ακαδημίας ☐ Πτυχίο ΑΕΙ ☐ Άλλο ☐		
Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή:	Ναι ☐ Όχι ☐		
Διδακτορικές σπουδές στην ειδική αγωγή:	Ναι ☐ Όχι ☐		
Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή:	Σεμινάριο 400 ωρών ☐	Σεμινάρια μικρής διάρκειας ☐	Συμμετοχή σε συνέδριο ή ημερίδα ☐
Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές:	Ναι ☐ Όχι ☐		
Άλλες διδακτορικές σπουδές:	Ναι ☐ Όχι ☐		
Μετεκπαίδευση (π.χ. διδασκαλείο):	Ναι ☐ Όχι ☐		
Διδάσκετε σε:	Γενικό νηπιαγωγείο ☐ Τμήμα ένταξης ☐ Παράλληλη στήριξη ☐ Ειδικό νηπιαγωγείο ☐		
Διδάσκετε ως:	Ειδικός/ή παιδαγωγός ☐ Γενικός/ή παιδαγωγός ☐		
Το σχολείο που διδάσκεται βρίσκεται σε:	Μεγάλη πόλη ☐ Κωμόπολη ☐ Χωριό ☐		
Διδακτική εμπειρία σε χρόνια:			
Διδακτική εμπειρία σε δομές ειδ. αγωγής σε χρόνια (συμπληρώνεται από ειδ. παιδαγωγούς):			
Αριθμός παιδιών τάξης:			
Αριθμός παιδιών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη:			

Σημείωση: Αν έχετε παιδιά στην τάξη σας με προβλήματα συμπεριφοράς ή νοητική ανωριμότητα/καθυστέρηση και επιθυμείτε να δώσετε συνέντευξη παρακαλώ σημειώστε το κινητό σας τηλέφωνο ή/και το τηλέφωνο του σχολείου που εργάζεστε.
 Κινητό _____ Τηλ. Σχολείου _____

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ