

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ)
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

*«Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην
προσχολική εκπαίδευση».*

Αναστασίου Έλενα

A.M: 0203079

Επίβλεψη Εργασίας: κ. Βιδάλη Άννα

κ. Καρβούνης Μιλτιάδης

Ακαδημαϊκό Έτος 2006 – 2007

Βόλος, Σεπτέμβριος 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5873/1
Ημερ. Εισ.: 28-09-2007
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ
2007
ΑΝΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ (ΒΟΛΟΣ)
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

*«Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην
προσχολική εκπαίδευση».*

Αναστασίου Έλενα

A.M: 0203079

Επίβλεψη Εργασίας: κ. Βιδάλη Άννα

κ. Καρβούνης Μιλτιάδης

Ακαδημαϊκό Έτος 2006 – 2007

Βόλος, Σεπτέμβριος 2007

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Εισαγωγή.....	2

A' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Η Ειδική Αγωγή και η Διαδικασία της ένταξης

1.1. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.....	6
1.2. Πλαίσια Παροχής Ειδικής Αγωγής.....	8
1.3. Το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης και τα προβλήματα οριοθέτησης της.....	10
1.4. Οι διαφορετικοί ορισμοί, οι μορφές και τα μοντέλα της ένταξης.....	14

Κεφάλαιο 2^ο: Η διαδικασία της ένταξης στην προσχολική αγωγή

2.1. Οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης.....	22
2.2. Η σημαντικότητα της ένταξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες.....	25
2.3. Η ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση.....	27

B' ΜΕΡΟΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1. Η έννοια της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση.....	34
--	----

3.2. Ποιοτική ή ποσοτική προσέγγιση.....	36
3.3. Μελέτη Περίπτωσης	38

Γ' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4^ο: Ερευνητικό Μέρος

4.1. Δυσκολίες που συνάντησα.....	47
4.2. Πορεία διεξαγωγής της έρευνας	48
Συλλογή Δεδομένων.....	51
Ανάλυση Δεδομένων.....	63
Συμπεράσματα.....	69
Παράρτημα.....	74
Βιβλιογραφία	84

*Αφιερώνεται στην
Οικογένεια μου*

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν κυρίως η διαδικασία ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο, οι συγκεκριμένες στρατηγικές και πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις επιπτώσεις της ένταξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις γενικούς νηπιαγωγούς.

Η έρευνα μου διεξήχθη με τη μέθοδο της παρατήρησης η οποία έλαβε χώρα σε νηπιαγωγείο του Βόλου. Με βάση την προγενέστερη βιβλιογραφία διερευνήθηκε πρώτα απ' όλα η ειδική αγωγή κυρίως στην Ελλάδα και τα πλαίσια οριοθέτησης της και κατά δεύτερον η διαδικασία της ένταξης στη προσχολική εκπαίδευση.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι λειτουργεί κατά πολύ μεγάλο βαθμό η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση και ότι και η ειδικός αλλά και ο γενικός νηπιαγωγός ακολουθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές για την προώθηση της ένταξης και υποστήριξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα του παιδιού που παρατήρησα εγώ.

Τέλος γενικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες γενικά για τη λειτουργία της ένταξης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του νηπιαγωγείου αλλά και συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις επιπτώσεις που έχει.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια απασχολεί το χώρο της εκπαίδευσης η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Η κοινωνία γενικότερα προσπαθεί να απαλλαγεί από διάφορες προκαταλήψεις, μισαλλοδοξίες και μοιρολατρικές θεωρήσεις απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρίες. Κάποιες προκαταλήψεις τις οποίες έχει η κοινωνία γενικότερα απέναντι σε αυτούς τους ανθρώπους είναι η περιφρόνηση, η απομάκρυνση, η αποστροφή, ο αποκλεισμός, η περιθωριοποίηση, η διάκριση όπως και ο φόβος, ο οίκτος, η ανασφάλεια, η αμηχανία αλλά και οι ενοχές. Βασικό ζητούμενο είναι η αποδοχή και η συμμετοχή όλων των ατόμων σε μια πολιτεία ίσων δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών. Σίγουρα η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση βοηθά στο να αυξηθεί η συμμετοχή όλων των μαθητών στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες για τη μείωση του αποκλεισμού και για τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Δηλαδή με άλλα λόγια η ένταξη ενδυναμώνει και αξιολογεί τη διαφορετικότητα, προβάλλοντας μια ολιστική αντιμετώπιση των μαθητών.

Ως εκπαιδευτική δομή, το νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται από διάφορα στοιχεία που ευνοούν την εφαρμογή της ένταξης. Θεμελιώδεις είναι οι βασικές παιδαγωγικές αντιλήψεις του νηπιαγωγείου, οι οποίες περιλαμβάνουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου αναγνωρίζοντας τις έντονες αναπτυξιακές διαφορές των νηπίων. Η προσχολική εκπαίδευση, λοιπόν είναι ένα πλαίσιο που δομείται πάνω στην αρχή της διαφορετικότητας. Επίσης, είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο νωρίτερα εφαρμοστεί η ένταξη τόσο καλύτερα θα είναι τα αποτελέσματα για την εξέλιξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ταφά-1997, Ζώνιου-Σιδέρη-1998, Πολυχρονοπούλου-2003).

Ο ευρύτερος στόχος της ένταξης είναι η δημιουργία ενός σχολείου για όλους που θα κατανοεί και θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βέβαια η ουσιαστική διάσταση του δεν επιτυγχάνεται με την απλή συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Απεναντίας η λειτουργική πλέον 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. Η κοινωνική αποδοχή και οι κοινωνικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους, αποτελούν βασική και αναγκαία προϋπόθεση για την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο (Byssse, 2003, Brown et al., 2001, Odom, 2000). Επίσης και τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να αποκομίσουν πολλά από τη συνύπαρξη τους στη τάξη με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως ότι μαθαίνουν περισσότερα για τις αναπηρίες και για την αντιμετώπιση αυτών των ατόμων. Ακόμη αποκτούν διαπροσωπικές σχέσεις και κάνουν φιλίες με άτομα με ειδικές ανάγκες. Είναι πιο άνετα απέναντι στη διαφορετικότητα και αναπτύσσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Σε αυτό το σημείο, καθίσταται πολύ σημαντικός ο ρόλος του νηπιαγωγείου αλλά ιδιαίτερος της νηπιαγωγού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-συμπεριλαμβανομένης και της κοινωνικής. Η σπουδαιότητα της σχολικής αυτής βαθμίδας έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος, όπου τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες καίριες για την συμμετοχή τους σε υγιείς κοινωνικές συναναστροφές και για την κοινωνική τους ένταξη στο σύνολο τόσο στα στενά πλαίσια του σχολείου, όσο και της ευρύτερης κοινότητας.

Εντούτοις, παρά τη σημαντικότητα της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο και των παραγόντων που παίζουν ρόλο για την εφαρμογή της ένταξης στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η ελληνική βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται από διακριτή έλλειψη. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας εργασίας με θέμα «Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη προσχολική εκπαίδευση», είναι να διερευνήσει:

- α) τη διαδικασία ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο,
 - β) σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
 - γ) τις επιπτώσεις της ένταξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις γενικούς νηπιαγωγούς.
- Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο

μέρη, το θεωρητικό, τη μεθοδολογία της έρευνας και το με ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια στα οποία γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής βιβλιογραφικών δεδομένων που σχετίζονται με την διαδικασία της ένταξης. Το πρώτο κεφάλαιο, διαπραγματεύεται τη πορεία εξέλιξης της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και τα πλαίσια παροχής ειδικής εκπαίδευσης, την μετάβαση από την διαχωριστική εκπαίδευση στην ένταξη καθώς και τα προβλήματα οριοθέτησης της, ενώ παρουσιάζονται και οι μορφές και τα μοντέλα ένταξης. Στο δεύτερο κεφάλαιο αρχικά γίνεται αναφορά στις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη της ένταξης. Στη συνέχεια, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στη σπουδαιότητα και στα πλεονεκτήματα της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών 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 μέρος γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της έρευνας μου. Αρχικά αναγράφεται η έννοια της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση και τα δύο κινήματα που δημιουργήθηκαν, ο θετικισμός και το αντι-θετικιστικό κίνημα. Στη συνέχεια εξετάζεται η ποιοτική και η ποσοτική προσέγγιση σε μια έρευνα και εξηγούνται οι λόγοι της δικής μου επιλογής πάνω στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Τέλος αναφέρομαι στη μελέτη περίπτωσης, το είδος της έρευνας όπου εργάστηκα για τη συλλογή των δεδομένων μου, με τη μέθοδο της μη συμμετοχικής παρατήρησης.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της εργασίας μου παρουσιάζονται οι δυσκολίες που συνάντησα κατά τη συλλογή των δεδομένων μου μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου και γενικότερα πως εκτιλύχθηκαν κάποιες απρόβλεπτες καταστάσεις. Ακολουθεί η ενότητα με την πορεία διεξαγωγής της έρευνας μου. Εδώ γίνεται λόγος για την επιλογή του δείγματος των παιδιών, τον χρόνο που διήρκεσε η έρευνα, τη θέση μου μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου και γενικότερα πως εξελίχθηκαν κάποιες απρόβλεπτες καταστάσεις. ακολουθεί η ενότητα με την πορεία διεξαγωγής της έρευνας μου. Εδώ γίνεται λόγος για την επιλογή του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου, για την επιλογή του δείγματος, το χρόνο που διήρκεσε η έρευνα, τη θέση μου μέσα στο χώρο κ.τ.λ. στην επόμενη ενότητα κατατίθενται τα ερευνητικά δεδομένα όπως ακριβώς καταγράφηκαν

για αν ακολουθήσει η ανάλυση τους. Στο τέλος της εργασίας διατυπώνονται τα συμπεράσματα στα οποία μας οδήγησε η παρούσα έρευνα.

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

Θεωρώ, επίσης χρέος μου να ευχαριστήσω τον κ. Καρβούνη Μιλτιάδη για τον χρόνο που αφιέρωσε, τις πολύτιμες συμβουλές και διορθώσεις του όπως και τη σημαντική βοήθεια για την υλοποίηση της πτυχιακής μου εργασίας . Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον νηπιαγωγό και την ειδική εκπαιδευτικό και τα νήπια του νηπιαγωγείου για την συνεργασία τους και την ανοχή τους κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Σεπτέμβριος 2007

Αναστασίου Έλενα

Α' ΜΕΡΟΣ (ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

1.1. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα

Είναι γεγονός ότι ο τρόπος που η κοινωνία αντιμετωπίζει την αναπηρία σχετίζεται άμεσα με τις παροχές και τις ευκαιρίες εκπαίδευσης που παρέχονται σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο πρώτος νόμος που αναφέρεται στην ειδική αγωγή είναι ο Αναγκαστικός Νόμος 453/1937 με τον οποίο προσδιορίζεται η έννοια του νοητικά «καθυστερημένου παιδιού», που μέχρι τότε «θεωρούνται υπολειπόμενα των άλλων τόσο από εκπαιδευτικής όσο και από ανθρωπιστικής σκοπιάς» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, σ.79) και ιδρύεται το πρώτο Ειδικό σχολείο στην Αθήνα και θεσμοθετεί την ίδρυση του (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Ο Νόμος 905/195 ρυθμίζει θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των τυφλών ατόμων και ζητήματα επιδοματικής πολιτικής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Σε αυτό το διάστημα και ως τη δεκαετία του '70 δεν παρατηρείται κάποια συζήτηση για την ένταξη ενώ παράλληλα αρμόδιοι για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι φιλανθρωπικά και προνοιακά ιδρύματα κυρίως ιδιωτικής πρωτοβουλίας (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000, Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας σύμφωνα με το οποίο οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν προσωπική τραγωδία εξαιτίας μιας ατομικής δυσλειτουργίας βιολογικής προέλευσης (Παντελιάδου, 2004). Έτσι προκύπτει ότι η αναπηρία έχει να κάνει με κάποιους περιορισμούς και εμπόδια που επιβάλλει η έλλειψη ή η δυσλειτουργία κάποιου οργάνου ή μηχανισμού του σώματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν λαμβάνει υπόψη τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε με τις κατάλληλες προσαρμογές να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα από αυτές. Η αλλαγή στάσης νοοτροπίας και συμπεριφοράς έναντι των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να είναι πολύ αισθητή αλλά δυστυχώς δεν αποτελεί γνώρισμα γενικό και έμπρακτο της κοινωνίας μας ακόμα και των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Μεγάλη εξέλιξη στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι η ψήφιση του Νόμου 1143/1981, με τον οποίο το Υπουργείο παιδείας «αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες» (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου,

2000, σ.166). Ο νόμος αυτός παρά τα θετικά στοιχεία που περιλαμβάνει, όπως η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από έξι ως δεκαεπτά ετών, η πρόβλεψη για ειδικές σχολικές δομές, η μεταβίβαση στο ΥΠ.Ε.ΠΘ. της αποκλειστικής ευθύνης για τη λειτουργία της ειδικής αγωγής κ.ά., δέχτηκε αυστηρή κριτική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Ο νόμος όχι μόνο δεν προώθησε την ένταξη αλλά αντίθετα στιγματίσε και περιθωριοποίησε τα παιδιά με αναπηρίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (1998), «ο νόμος αυτός συνιστούσε αφενός μεν μια προφύλαξη των «κανονικών» παιδιών στη διδακτική διαδικασία από τις «παρενοχλήσεις» των ανάπηρων παιδιών και αφετέρου τον κοινωνικό εφησυχασμό»(σ.95).

Υπήρξαν πολλές αντιδράσεις και έτσι με το νόμο 1566/1985 δίνονται απαντήσεις, όπου βλέπουμε την ειδική αγωγή να ενσωματώνεται στο γενικότερο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Σε αυτή τη νομοθετική ρύθμιση σημειώθηκαν πολλές ελλείψεις και παραλείψεις ενώ υπάρχουν οι ισχυρισμοί ότι οι περισσότερες αλλαγές ήταν απλά μια δημοτικοποίηση του παλιού νόμου (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000).

Στη συνέχεια είναι ο Νόμος 2817/2000 με τον οποίο διαμορφώνεται η σύγχρονη πραγματικότητα στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρά την έμφαση στην ένταξη, δεν προβλέπονται συγκεκριμένα μέτρα για την στήριξη των μαθητών και των δασκάλων μέσα στη γενική εκπαίδευση. Οι στόχοι της ειδικής αγωγής σύμφωνα με την τελευταία νομοθεσία για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οργανώνονται στους παρακάτω: «α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξη τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη» (άρθρο 1, παρ.6).

Σίγουρα η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί την κύρια επιδίωξη τη εκπαιδευτικής πολιτικής αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια ανάπτυξη γύρω από αυτό το θέμα για την καλύτερη εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.2. Πλαίσια Παροχής Ειδικής Αγωγής

Ο ορισμός των πλαισίων τα οποία παρέχουν ειδική αγωγή στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν θα ήταν ολοκληρωμένος αν πρώτα δεν οριοθετηθούν οι κατηγορίες των ατόμων, όπου με βάση τον Νόμο 2817/2000 χαρακτηρίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται: «άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών» (παρ1). Πιο συγκεκριμένα, άτομα τα οποία: «α) έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, β) έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), γ) έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, δ) έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ε) έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαγνωσία, στ) έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης» (παρ2). Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε την προσθήκη στο νόμο που έγινε σύμφωνα με σχέδιο νόμου (29-10-2003) και το οποίο αναφέρει ότι: «ειδικής εκπαιδευτικής μεταχείρισης μπορεί να τύχουν τα άτομα που έχουν ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα». Επιπλέον, με βάση τον Νόμο 2817/2000, «στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους. Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για το μόνο λόγο η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση, δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (παρ3).

Οι μαθητές που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α) χωρίζονται ανά κατηγορία ανάλογα των εκπαιδευτικών τους αναγκών όπως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, προβλήματα ακοής, όρασης, λόγου και ομιλίας, νευρολογικές και άλλες δυσκολίες, σύνθετες γνωστικές/συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες όπως και πολλαπλές αναπηρίες.

Σύμφωνα με το Νόμο 2817/2000, η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται δωρεάν από το Κράτος σε δημόσια σχολεία, η μορφή των οποίων προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (άρθρο 1, παρ.9). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: «α) στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ., και β) σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» (άρθρο 1, παρ.11). στο συγκεκριμένο νόμο υπάρχει ρύθμιση για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των οποίων το είδος και ο βαθμός δυσκολίας τους τα εμποδίζει να φοιτήσουν στις παραπάνω δομές. Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών παρέχεται: α) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παράρτημα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλεύόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να χρησιμοποιείται και το σύστημα της τηλε-εκπαίδευσης. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται από το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ. ή σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, το οποίο διαθέτει την κατά περίπτωση αναγκαία εξειδίκευση (άρθρο 1, παρ.12). Επίσης λειτουργούν και πολλά αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής όπως νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για τα νήπια και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από το 4^ο μέχρι και το 14^ο έτος της ηλικίας τους, γυμνάσια ειδικής αγωγής από το 14^ο μέχρι και το 18^ο έτος, ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής από το 18^ο μέχρι το 22^ο έτος, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια(Τ.Ε.Ε) Ειδικής Αγωγής και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης /

Με την εξέλιξη της ειδικής αγωγής και την φιλανθρωπία στην ένταξη ο τρόπος και οι πρακτικές αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που υιοθετούνται στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία αλλάζουν μορφές και τρόπους έκφρασης. Το θεσμικό πλαίσιο που επικρατεί σε κάθε

εποχή καθώς και η κατεύθυνση των ειδικών που μελετούν τη διαδικασία της ένταξης αποδίδουν σε αυτή διαφορετικές ιδιότητες και ποικίλο περιεχόμενο.

1.3. Το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης και τα προβλήματα οριοθέτησης της

Αναμφίβολα γίνονται πολλές συζητήσεις γύρω από την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία, όμως αυτό για να λειτουργήσει χρειάζεται να ληφθεί υπόψη το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο της, το οποίο κάθε φορά ένα διαφορετικό ορισμό για το τι είναι ένταξη.

Η ένταξη στην Ελλάδα θεσμοθετείται για πρώτη φορά με το Νόμο 1566/85 «περί γενικής εκπαίδευσης», σε μια προσπάθεια της Πολιτείας να εναρμονιστεί με τα ευρωπαϊκά δεδομένα και τη γενικότερη κοινωνική πολιτική ισονομίας και ισότητας, (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Όπως αναφέρουν οι Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000), «για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ήταν τμήμα της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση θέτοντας σε πράξη τις νομοθετικές, διοικητικές τουλάχιστον, προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες» (σ.160). Στο νόμο αυτό αναφέρεται ότι «μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, ειδική αγωγή και μάθηση»(άρθρο 2, παρ. 4). Σε ένα άλλο άρθρο του ίδιου νόμου γίνεται αναφορά στη κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με την οποία «για την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα με βάση το είδος και το βαθμό ανάγκης, τις δυνατότητες εκπαίδευσης και ένταξης στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και αλληλοαποδοχής με το κοινωνικό σύνολο, αφού ληφθούν υπόψη και οι κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, οι πολιτιστικές και άλλες ειδικές συνθήκες της διαβίωσης τους» (άρθρο 33, παρ.3). Παρά τη θεσμοθέτηση της ένταξης δεν ακολούθησε σχεδιασμός κάποιας «εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και τη διαμόρφωση των σχολικών χώρων» (Ζώνιου-Σιδέρη,

2000, σ.38). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αυξηθούν τα ειδικά σχολεία και οι ειδικές τάξεις διαιωνίζοντας την εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού.

Όπως αναφέρεται στο Νόμο 2817/2000, «λόγω των γρήγορων εξελίξεων και αλλαγών που σημειώνονται, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης, καθίσταται αναγκαία η περιοδική ανανέωση και εκσυγχρονισμός» του Νόμου 1566/1985. Η «περιοδική ανανέωση και εκσυγχρονισμός» του από 15 χρόνια με την ψήφιση του Νόμου 2817/2000, ο οποίος καθορίζει «το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης με μια πιο σύγχρονη αντίληψη σε σύγκριση με τα προηγούμενα» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ.36). Αν και ο νέος νόμος δεν παύει να «αναπτύσσει ένα πλήρες ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με το κοινό» » (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, σ.36), περιέχει στοιχεία τα οποία αναμφισβήτητα προωθούν τη φιλοσοφία της ένταξης όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Δεν πρέπει να αγνοούμε ότι αναγνωρίζεται στα άτομα με αναπηρία το δικαίωμα για πλήρη και ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή της χώρας τους. Έτσι θα προωθούνται νέες εκπαιδευτικές τάσεις που ως βασικό τους στοιχείο θα έχουν την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη με τελικό στόχο την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ένταξη των ατόμων αυτών.

Η φοίτηση σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) περιορίζεται μόνο στις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες (άρθρο 1, παρ.12 Δηλαδή, εάν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του πλαισίου της γενικής εκπαίδευσης τότε προωθούνται στην ειδική αγωγή, απομονωμένοι από τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην περίπτωση που οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους επιτρέπουν να παραμείνουν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή σε τμήμα ένταξης, τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οργανώνονται, στελεχώνονται και υποστηρίζονται κατάλληλα ώστε να παρέχεται στους μαθητές η αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική τους στήριξη (άρθρο 1, παρ.11). Επίσης ο νόμος ορίζει ότι είναι υποχρέωση του σχολείου και της Πολιτείας να εφαρμόζει ειδικά προγράμματα, μεθόδους και υλικά ώστε να διευκολυνθεί η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (άρθρο 1, παρ.17 3,β).

Χρειάζεται αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών για να διαπιστωθεί το αν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα φοιτούν στη γενική εκπαίδευση ή σε Σ.Μ.Ε.Α. Υπεύθυνοι για την διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης). Πιο αναλυτικά, τα Κ.Δ.Α.Υ. α) διαπιστώνουν το είδος και το βαθμό των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας, β) εισηγούνται για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, παρακολουθούν και αξιολογούν την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, γ) εισηγούνται για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής ή διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής υποστήριξης, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών και κοινωνικών λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του Κ.Δ.Α.Υ. ή στο σπίτι, δ) παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη και ενημέρωση στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ε) καθορίζουν το είδος των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι, καθώς επίσης κάνουν προτάσεις για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στους χώρους της εκπαίδευσης και στ) εισηγούνται για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρόωπης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Νόμος 2817/2000, άρθρο 2, παρ.2, 3). Διαγνωστικές υπηρεσίες παρέχονται και από Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (Π.Δ. 603/82, άρθρο 10) καθώς και από Κινητικές Διαγνωστικές Ομάδες (Π.Δ. 472/83). Τα Κ.Δ.Α.Υ. βρίσκονται στις έδρες των νομών και νομαρχιών, τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα βρίσκονται σε διάφορα σημεία των συγκεκριμένων νομών και οι Κινητικές Διαγνωστικές Ομάδες στις περισσότερες νομαρχίες.

Με το Νόμο 2817/2000 προωθείται η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, «καθίσταται περισσότερο σαφής η αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης και δημιουργούνται οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την προώθηση της στη σχολική πράξη, δίνεται έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση των Α.Μ.Ε.Α., προωθεί ο νέος θεσμός των υποστηρικτικών υπηρεσιών και προβλέπονται ασφαλιστικές δικλείδες για την καλύτερη μελέτη, αναβάθμιση και παραπέρα προώθηση του θεσμού της ειδικής αγωγής». Με την

αντικατάσταση του όρου «άτομα με ειδικές ανάγκες» αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν ομάδες παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μόνο στο πλαίσιο του σχολείου. Η αδυναμία, δηλαδή, του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων μαθητών τους αποδίδει τον όρο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η ίδρυση νέων τύπων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής (π.χ. ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, Ε.Ε.Ε.Κ.) συμβάλουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση προσφέροντας ευκαιρίες για την συμβίωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες με το κοινωνικό σύνολο (άρθρο 1, παρ.6,β). Ο Λιοδάκης (2000), αναφέρει ότι μια από τις καινοτομίες του νόμου είναι ότι βασίζεται στην παραδοχή κατά την οποία το «εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να παρέχει ίσες (όχι ίδιες) εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά, με και χωρίς ειδικές ανάγκες» (σ.173).

Είναι γεγονός ότι για να επιτευχθεί μια ωφέλιμη και ουσιαστική αλλαγή για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζεται μια σωστή διαδικασία για την ένταξη τους στα σχολεία. Στην Ελλάδα, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά διάφοροι όροι για την ένταξη όπως ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, σύγκλιση, εκπαίδευση για όλους οι οποίοι άλλες φορές έχουν το ίδιο περιεχόμενο και άλλες διαφορετικό για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολικό σύστημα. Παρόλο που η λέξη ένταξη σημαίνει «τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους», ενώ η ενσωμάτωση σημαίνει «η συνένωση σ' ένα σώμα», στην ελληνική βιβλιογραφία, ιδιαίτερα όσον αφορά άτομα με ειδικές ανάγκες, συναντούμε τις έννοιες «ένταξη» και «ενσωμάτωση» σχεδόν ως ταυτόσημες (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998, σ. 127). Όπως αναφέρουν οι Πολυζώη και Πολυχρονοπούλου (2000), «η σχολική ενσωμάτωση πρέπει να θεωρείται ως μια οργανωμένη προσπάθεια να εντάξουμε τα άτομα με ειδικές ανάγκες μέσα στη κοινωνία μας, μια κοινωνία που δεν θα χαρακτηρίζεται από στεγανά και διαχωριστικές γραμμές αλλά από το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να δοθεί έγκαιρα στα άτομα αυτά η κατάλληλη υποστήριξη προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητες τους στο μέγιστο βαθμό και μάλιστα, στα πλαίσια προγραμμάτων ενσωμάτωσης που υλοποιούνται σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία» (σ.89). Δηλαδή, με αυτόν τον ορισμό καταλαβαίνουμε τη σημασία της διατήρησης της διαφορετικότητας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο παρέχοντας προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης. Χρειάζεται αναδιαμόρφωση της κοινωνίας η οποία θα επιτρέπει

την ανάπτυξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Περίπου ίδια και η θέση της Ζώνιου-Σιδέρη (2000), σύμφωνα με την οποία η «ένταξη είναι μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός (καλύτερου) σχολείου για ανάπηρα και μη άτομα, στο πλαίσιο του οποίου θα γινόταν αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής του κάθε μαθητή» (σ.39). Ο παραπάνω ορισμός επεκτείνει ένα ακόμα βήμα την έννοια της ένταξης περιλαμβάνοντας σε αυτή και τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στην ξένη βιβλιογραφία βλέπουμε πως ορίζουν την έννοια της ένταξης οι διάφοροι επιστήμονες απ' τη δική τους σκοπιά. Κατά τον Reicher (1989), ο όρος «ένταξη» υποδηλώνει μια τεράστια, ευρεία, πολύπλευρη τοποθέτηση. Μπορεί κανείς να τον εξετάσει κάτω από διαφορετικές προοπτικές, ανάλογα με το πώς βλέπει την ένταξη. Αν τη βλέπει ως στόχο ή ως μέθοδο και ποιες λειτουργίες και ποιες διαστάσεις αποδίδει στον όρο. Επίσης ο Muth (1986) κάτω από την έννοια της ένταξης καταλαβαίνει την κοινή αγωγή παιδιών και νέων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Προϋπόθεση βέβαια για την εφαρμογή της ένταξης είναι η οριζόντια διάρθρωση του σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, σ.129). Ένας πιο σύγχρονος ορισμός της εκπαιδευτικής ένταξης προτείνεται από τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004), με βάση τον οποίο η έννοια «ένταξη» συνδέεται με «την απαίτηση για εκπαίδευση, με την ανάγκη για μόρφωση, καθώς επίσης και με την ειδική ανάγκη προώθησης όλων των μαθητών, ανάπηρων και μη, με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και να πραγματώνεται το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, σ.24).

1.4. Οι διαφορετικοί ορισμοί, οι μορφές και τα μοντέλα της ένταξης

Αναμφισβήτητα, τα παλαιότερα χρόνια υπήρχε μια ρατσιστική συμπεριφορά, συναισθήματα ντροπής και ανοχής απέναντι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό το θέμα όμως έχει πάρει μια άλλη διάσταση, συζητιέται κατά πολύ και τα θέματα που αφορούν τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσονται ραγδαία. Έτσι κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, όταν εξελίχθηκε στις επιστήμες της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, θέτουν το κάθε παιδί – ανεξαρτήτου νοητικής, σωματικής και συναισθηματικής ανάπτυξης – στο κέντρο του

κοινωνικού προβληματισμού και «κοινωνικού γίνεσθαι» (Αλκηστις, 2000). Αυτή η εξέλιξη βλέπουμε να αποτυπώνεται και σε διάφορες εκφωνήσεις πολιτικών, οι οποίοι διακηρύσσουν τις απαιτήσεις για ίσες ευκαιρίες και ένταξη όλων των ανθρώπων στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στηριζόμενοι σε ζητήματα «κοινωνικής δικαιοσύνης» και ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με κάποιες δυσλειτουργίες δεν χαρακτηρίζονται πλέον ως «ανάπηρα» ή «ανώμαλα, ψυχανώμαλα, απροσάρμοστα, προβληματικά και δύσκολα παιδιά» (Κρουσταλάκης, 2000), αλλά ως «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Στα πλαίσια επίσης, αυτών των εξελίξεων, σημαντική είναι η θεώρηση της υπόστασης του σχολείου – από ειδικούς επιστήμονες, εθελοντές εκπαιδευτικούς και γονείς – ως εκείνο το μέσο έκφρασης και προώθησης της ισότητας, της αλληλοαποδοχής, αλλά και όλων εκείνων των αναγκαίων πρακτικών που απαιτούνται (Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000) για την αποτελεσματική λειτουργία του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όχι μόνο στα πλαίσια του σχολείου, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Σίγουρα η έννοια της ένταξης έχει συζητηθεί και ερευνηθεί κατά πολύ χωρίς όμως ακόμα να υπάρχουν ξεκάθαρα συμπεράσματα. Η πολυπλοκότητα της ένταξης μπορεί να έγκειται από τη μια στο γεγονός ότι η ένταξη, όσον αφορά την ιστορική της εξέλιξη, έχει περάσει κατά καιρούς μέσα από μια πλειάδα εννοιών, χαρακτηριστικές είναι αυτές της ομαλοποίησης (normalization), της ενσωμάτωσης (integration), του λιγότερου περιοριστικού περιβάλλοντος (least restrictive environment) και της πλήρους ένταξης (full inclusion), οι οποίες έχουν προκαλέσει αρκετή σύγχυση σχετικά με το πώς το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες και συμμετοχή όλων των παιδιών με και χωρίς ειδικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται πράξη σε γενικά σχολεία (Kochhar, West & Taymans, 2000, Barton, 2004, Bailey, 1998, Γεννά, 1998, Ζώνιου – Σιδέρη, 1998).

Ωστόσο, από όλες τις παραπάνω έννοιες έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη διαφοροποίηση των όρων «ενσωμάτωση» και «ομαλοποίηση», (Barton, 2004, Lloyd, 2000, Florian, 1998, McDonnell, 2000, Ζώνιου – Σιδέρη, 1998) από αυτό που αποκαλούμε σήμερα λειτουργική και αποτελεσματική ένταξη, δηλαδή, ο όρος ενσωμάτωση αφορούσε την άκριτη μεταφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, χωρίς όμως να εξετάζονταν από πριν τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά των σχολικών αυτών πλαισίων και οι δομές υποστήριξης ώστε να καθίστανται κατάλληλα για τις ανάγκες των παιδιών. Επιπλέον, ο όρος της ενσωμάτωσης, εμπεριείχε στην φιλοσοφία του και την έννοια της ομαλοποίησης, η οποία να μεν υποστήριζε ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τα ίδια δικαιώματα στη ζωή, όπως και οι συνομήλικοί τους άλλωστε, αλλά υποτιμούσε δε τα πρώτα (Florian, 1998), καθώς: α) η διαφορετικότητα δε γινόταν αποδεκτή, β) οι μαθητές επαιούνταν μόνο για τις προσπάθειές τους να αγγίξουν τα πρότυπα του «φυσιολογικού», γ) η «αναπηρία» θεωρούνταν ως προσωπική τραγωδία και δ) οι οποιεσδήποτε προσπάθειες βελτίωσης τόσο της μαθησιακής διαδικασίας, όσο και των παροχών υποστήριξης, εμποδίζονταν με αποτέλεσμα να προωθείται η μετριότητα και η ομοιογένεια (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2004 στο Ζώνιου – Σιδέρη σ.121-150).

Από την άλλη, τα προβλήματα σχετικά με τον ακριβή ορισμό της ένταξης, μπορούν να αποδοθούν και στις προσπάθειες κάποιων ερευνητών να μιλήσουν με κοινούς όρους για τη σημαντικότητα της, κατά τις συναντήσεις τους σε διεθνές επίπεδο (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Οι δυσκολίες αυτές, γίνονται ολοένα και πιο εμφανείς στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας, όταν δημιουργείται η εντύπωση πως ο ξενόγλωσσος όρος «inclusion» είναι πιο αποδοτικός και ορθός, παραγκωνίζοντας το γεγονός ότι, ο όρος «ένταξη» για την Ελλάδα είναι αναντικατάστατος (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Από τα παραπάνω απορρέει η αναγκαιότητα προσέγγισης της σημαντικότητας της ενταξιακής εκπαίδευσης, από μη «...βαρύγδουπους» και πολύπλοκους ορισμούς Ζώνιου – Σιδέρη, 2004), αλλά από έννοιες που μπορούν να γίνουν κατανοητές από εκπαιδευτικούς και άλλους επιστήμονες που καλούνται να την κάνουν πράξη.

Στο σημείο αυτό θα παρατεθούν μια σειρά ορισμών σχετικά με το τι είναι ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση, που είναι πολύ πιθανόν να διαφοροποιούνται όσον αφορά το περιεχόμενο τους. Ο Κόμπος, (1990), επισημαίνει ως ένταξη «*την εγγραφή και σχολική φοίτηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-και κυρίως παιδιών με νοητική καθυστέρηση ή με σωματικές αναπηρίες ή με προβλήματα συμπεριφοράς – μέσα στις κανονικές τάξεις του συνηθισμένου σχολείου*». Επίσης ο Τσιναρέλης (1993), υποστηρίζει ότι ένταξη σημαίνει « *η αποδοχή μέσα σε μια ήδη λειτουργούσα- με τις δικές τις φυσικές και κοινωνικές δυναμικές – ομάδα, μιας θέσης, από ένα άτομο ή μια κατηγορία ατόμων, που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά*

και την παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης αυτής, καθώς και την απόκτηση ρόλου ή ρόλων στα πλαίσια αυτής της ομάδας». (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθούμε και στον όρο «Εκπαίδευση για όλους», ο οποίος φαίνεται στο περιεχόμενο του να αντικατοπτρίζει την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Έτσι και εκπαιδευτικές πρακτικές θα «...ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικού – οικονομικού επιπέδου, χρώμα δέρματος ή και χρώμα ματιών» (UNESCO, 1994).

Γενικότερα με τους πιο πάνω ορισμούς για το τι είναι ένταξη και τι ενταξιακή εκπαίδευση συμπεραίνουμε ότι η ένταξη, έχει ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών και περιορισμό του αποκλεισμού τους από την κοινωνία, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινοτική δραστηριότητα του σχολείου. Αφορά, την ανάπτυξη και διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών, ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και ανάγκες όλων των μαθητών που δύνανται να παρουσιάσουν κάποιες δυσκολίες κατά την σχολική τους φοίτηση και όχι μόνο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Ειδικότερα η ένταξη θεωρεί το κάθε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ένα μέλος που συμμετέχει ενεργά στην τάξη και στο σχολείο, με συνεχές αναδιαμορφώσεις. Ακόμη η ένταξη καταρρίπτει τις προκαταλήψεις για τις περιορισμένες ικανότητες του παιδιού και δίνει έμφαση σε αυτά που μπορεί να κάνει, όπως και να βοηθά τα παιδιά να συμμετέχουν και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις.

Το αν, όμως, η φιλοσοφία και το περιεχόμενο της ένταξης, όπως αυτά έχουν οριστεί μέχρι τώρα γίνονται πράξη – όταν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνυπάρχουν σε ένα κοινό σχολικό πλαίσιο – αυτό εξαρτάται και από τα μοντέλα της ένταξης που υιοθετεί το συγκεκριμένο σχολείο. Τα μοντέλα ένταξης μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε με βάση: α) τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2003) και β) το ποσοστό του χρόνου που φοιτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τους τάξη. Σύμφωνα με τα παραπάνω έχουμε:

- το μοίρασμα μιας κοινής στέγης μεταξύ ειδικού σχολείου και σχολείου γενικής

εκπαίδευσης: Αυτή η μορφή ένταξης, έχει να κάνει με το γεγονός, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται το μεγαλύτερο ποσοστό της ημέρας στην τάξη του ειδικού σχολείου. Βέβαια μπορούν να τους δοθούν ευκαιρίες συνύπαρξης με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια συνεκπαίδευσης τους σε μαθήματα που έχουν να κάνουν με αισθητική και ψυχοκινητική αγωγή ή και κατά τη διδασκαλία ενός άλλου γνωστικού αντικειμένου, κάτι που επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό του ειδικού σχολείου με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί και η περίπτωση της «αντίστροφης ένταξης», όπου αντί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταφέρονται από το ειδικό σχολείο στα πλαίσια μιας κανονικής τάξης, τη θέση τους παίρνει μια μικρή ομάδα παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τελούν μια αντίστροφη πορεία, δηλαδή από την κανονική τάξη στο ειδικό σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2003).

• *η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη για λίγες ώρες της σχολικής εβδομάδας, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της συμμετοχής του πραγματοποιείται σε τμήματα ένταξης:* Το περιεχόμενο αυτού του είδους ένταξης, δεν διαφοροποιείται από την παραπάνω μορφή (Πολυχρονοπούλου, 2003).

• *η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας:* Η μορφή αυτή της ένταξης, διαφέρει από την αμέσως προηγούμενη, όσον αφορά το βαθμό συμμετοχής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη και αντίστοιχα στο τμήμα ένταξης. Τα παιδιά, θεωρούνται μέλος της τάξης και μεταφέρονται για κάποιες ώρες, ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες τους, στα τμήματα ένταξης, για την παροχή θεραπειών από ειδικούς επιστήμονες ή βοήθειας όσον αφορά τα σχολικά μαθήματα από τον ειδικό παιδαγωγό του τμήματος (Πολυχρονοπούλου, 2003).

• *η πλήρης ένταξης του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη, με την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό επιστήμονα ή ομάδα:* Στις περιπτώσεις αυτές ένταξης, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του ευρύτερου συνόλου των συμμαθητών του. Ο ειδικός (π.χ. ένας άλλος δάσκαλος ή ένας σχολικός ψυχολόγος) ή η υποστηρικτική ομάδα (π.χ. μπορεί να αποτελείται από ένα σχολικό ψυχολόγο και δύο σχολικούς συμβούλους)

περνά ανά τακτά χρονικά διαστήματα από το σχολείο της περιφέρειας του/ της και ανάλογα με τις ανάγκες, δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του παιδιού παρέχει την βοήθεια του/ της τόσο στο παιδί, όσο και στον εκπαιδευτικό της τάξης για τη σωστή αξιολόγηση και εκπαίδευση του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2003).

- *η ένταξη του παιδιού στην κανονική τάξη με παροχή βοήθειας από ειδικό εκπαιδευτικό – η περίπτωση της συνδιδασκαλίας:* Και εδώ οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται ενεργά μέλη της κανονικής τάξης. Την ευθύνη συμμετοχής και ενεργοποίησης τους σε δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στην τάξη, την έχει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, όπως και για όλους τους υπόλοιπους μαθητές. Ωστόσο, τους παρέχεται βοήθεια για κάποιες ώρες μέσα στην εβδομάδα ή και για συγκεκριμένα μαθήματα, από τον ειδικό εκπαιδευτικό μέσα στην κανονική τάξη. Στην περίπτωση αυτή της ένταξης, για να αποφευχθεί η οποιαδήποτε περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται βοήθεια και από τους δύο εκπαιδευτικούς προς όλους τους μαθητές (Πολυχρονοπούλου, 2003).

- *η πλήρης ένταξη:* Τέλος, στην μορφή αυτή ένταξης ακολουθούνται πρακτικές συνύπαρξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανεξαρτήτου του τύπου και της σοβαρότητας των δυσλειτουργιών που αυτά φέρουν με τους συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για μια μορφή, η οποία όπως δείχνει τουλάχιστον η πρακτική της, αφορά περισσότερο παιδιά με απλές μορφές δυσκολιών (π.χ. παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση), παρά παιδιά με σοβαρές ή πολλαπλές μορφές αναπηριών.

Η προώθηση της ένταξης ενθαρρύνεται σε διαφορετικούς βαθμούς και αντανακλά διαφορετικές μορφές και αντίστοιχα μοντέλα εφαρμογής της στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι έχουμε:

A) Χωροταξική ή Χωρική (locational) Ένταξη. Στο επίπεδο αυτό αποδίδονται δύο διαφορετικές σημασίες. Σύμφωνα με τον τύπο χωρικής ένταξης τα ανάπηρα παιδιά εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο μαζί με τα μη ανάπηρα αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτίρια. Η επαφή των δύο ομάδων είναι πολύ περιορισμένη. Σύμφωνα με τη δεύτερη απόδοση οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταφέρονται από ειδικά πλαίσια στις γενικές τάξεις χωρίς την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας ή τις α

Β) Κοινωνική(social) Ένταξη. Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται σε ξεχωριστές τάξεις και οι κοινές δραστηριότητες περιορίζονται στα διαλείμματα, στις εκδρομές κ.α. με αυτή τη μορφή της ένταξης προωθείται η επικοινωνία και η επαφή των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυξάνοντας την κοινωνική αποδοχή αλλά χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη του νοητικού δυναμικού τους (Πολυχρονοπούλου, 2003, Ζώνιου- Σιδέρη, 1998). Με άλλα λόγια, μπορεί οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν κοινωνικές επαφές με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες αλλά δεν εντάσσονται στον κοινό εκπαιδευτικό προγραμματισμό και δεν λαμβάνουν μέρος στην κοινή διδακτική διαδικασία.

Γ) Λειτουργική ή Εκπαιδευτική Ένταξη. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται μέσα στη συνηθισμένη τάξη και συμμετέχουν στην ίδια διδακτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, παρακολουθώντας ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες του προγράμματος (Πολυχρονοπούλου, 2003, Ζώνιου – Σιδέρη, 1998). Αυτή η μορφή της ένταξης είναι η πιο ολοκληρωμένη και περιλαμβάνει τις προηγούμενες μορφές. Δεν μπορούσαμε να αναφερόμαστε σε λειτουργική ένταξη αν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ήταν μέσα στην γενική τάξη και αν δεν συναναστρέφονταν με τους συνομηλίκους τους. Όμως ούτε οι παραπάνω μορφές δεν θα ήταν πλήρης αν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συμμετείχαν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη λειτουργική ένταξη οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνονται ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας απολαμβάνοντας όλα τα δικαιώματα που κατέχουν ως μαθητές ενός γενικού σχολείου τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη στο σημείο αυτό τόσο τους πολλαπλούς ορισμούς της ένταξης, αλλά και τις διαφορετικές μορφές διεκπεραίωσης της θα πρέπει να σημειώσουμε πως στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας θα μας απασχολήσει η σημαντικότητα της λειτουργικής ένταξης για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για την επίτευξη αυτού του ορισμού ένταξης, το σχολείο αλλά και ο εκπαιδευτικός που έχει στην τάξη του παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να αποδώσουν ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στη διδακτέα ύλη, αλλά και στην κοινωνική

μάθηση (Ζώνιου –Σιδέρη, 1998) και ειδικότερα αν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναπτύσσουν τις ίδιες διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όπως και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Συνοψίζοντας, γίνεται φανερό ότι η λειτουργική ένταξη η οποία είναι ο τύπος της σχολικής ένταξη που λειτουργεί και στο σχολείο όπου θα κάνω κι εγώ τη δική μου έρευνα προσφέρει υπηρεσίες σε παιδιά με απλές, σοβαρές ή και πολλαπλές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο στόχος και σκοπός είναι να δώσει στα παιδιά τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να οδηγηθούν σε μια άρτια γνωστική, συναισθηματική, αλλά και κοινωνική ανάπτυξη και να αποκτήσουν γνώσεις πολύτιμες, ώστε να λειτουργούν ως ενεργά μέλη όχι μόνο στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για να υλοποιηθεί όμως αυτό χρειάζονται οι κατάλληλες δομές υποστήριξης και βελτίωση και ανάπτυξη γύρω από τα θέματα της ειδικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης

Όπως διαπιστώσαμε μέχρι τώρα ο ορισμός της ένταξης, καταρρίπτει οποιοδήποτε είδους διάκριση και υποστηρίζει την εκπαίδευση ως αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών. Δηλαδή, έχει στόχο να καταστήσει το κάθε παιδί, έναν λειτουργικό και ολοκληρωμένο άνθρωπο, που θα συμμετέχει σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής ως ισότιμο μέλος. Οι σύγχρονες αυτές αντιλήψεις της ένταξης, που συνιστούν παράλληλα και το φιλοσοφικό της υπόβαθρο, δεν μπορούν από μονές τους να πραγματοποιήσουν τα ιδεώδη που αυτή υπηρετεί. Το τι απαιτείται βρίσκεται ανάμεσα σε αυτό που υποστηρίζει ο Rose, (2004) ως προϋποθέσεις ανάπτυξης μιας αποτελεσματικής «παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πρακτικής», όπου θα λάβουν μέρος τροποποιήσεις όχι μόνο σε επίπεδο ολόκληρο του σχολείου, αλλά και σε επίπεδο τάξης, στρατηγικών διδασκαλίας και συμπεριφορών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στους γονείς τους.

Πρώτα από όλα, είναι ιδιαίτερος σημαντική η τροποποίηση της *πολιτικής ολόκληρου του σχολείου*. Δηλαδή, αναφερόμαστε στον τρόπο όπου το κάθε σχολείο οργανώνει τις δομές και τις υπηρεσίες του, ώστε η διαφορετικότητα να υποστηρίζεται και να γίνεται αποδεκτή. Για να περάσουμε όμως από τη θεωρία στην πράξη, προσπαθώντας έτσι να επιτύχουμε μια λειτουργική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι σημαντική η θεώρηση του σχολείου ως το πλαίσιο, που θα:

- α) αποτελείται από ένα προσωπικό που αποδέχεται από κοινού την φιλοσοφία και τις ιδέες της ένταξης,
- β) θεωρεί όλους τους μαθητές, που είναι εγγεγραμμένοι στα αρχεία του, ευπρόσδεκτους,
- γ) παρέχει, με την αρχιτεκτονική του δομή, φυσική πρόσβαση σε όλους τους μαθητές του, συμπεριλαμβανομένους και εκείνους με κινητικά προβλήματα,
- δ) υπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών του και όχι μόνο εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω ενός εξειδικευμένου προσωπικού (π.χ. ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, φυσικοθεραπευτής, κοινωνικός λειτουργός),
- ε) είναι ανοιχτό στους

γονείς όλων των παιδιών και στην ευρύτερη κοινότητα και στ) προωθεί το σεβασμό και τη συνεργασία (Garner & Davies, 2001, Kochhar, West & Taymans, 2000).

Δεύτερον είναι η επίτευξη της *συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού*, που χαρακτηρίζει τις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, αλλά και μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας όλων των παιδιών και ιδιαίτερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευτικοί με ειδικότητα δηλαδή το διεπιστημονικό προσωπικό ενός ενταξιακού σχολείου είναι σημαντικό να υπάρχει σεβασμός, συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ τους και να αποτελούν μια λειτουργική ομάδα για αποτελεσματικότερη παρέμβαση και υποστήριξη απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης απαραίτητο να υπάρχει σεβασμός και συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως στο σημείο εκείνο που αρχίζει να γίνεται λόγος για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Με τον όρο «εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» εννοείται η γραπτή αναφορά που περιλαμβάνει πληροφοριακά στοιχεία σχετικά με ότι αφορά το παιδί, το προφίλ του, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του και την εξέλιξη του. Ακόμη οι στόχοι για την εξέλιξη και εκπαίδευση του γίνονται πάντα με βάση τις δυνατότητες του και όλη η πορεία του παιδιού αξιολογείται .

Για να γίνει αποτελεσματική η λειτουργία ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει οι γονείς να συμμετέχουν ενεργά και να υπάρχει επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για καλύτερα αποτελέσματα σε αυτό. Οι γονείς είναι αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα τους ρυθμούς ανάπτυξης και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους.

Επίσης απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε η ένταξη να θεωρείται πλέον ως πραγματικότητα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι κατά τρίτον η ανάγκη ύπαρξης ενός *αναλυτικού προγράμματος* που από τη μια θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές μιας τάξης, ανεξαρτήτως των δυνατοτήτων και αναγκών τους και από την άλλη θα αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες δυνατότητες, ανάγκες και ρυθμούς μάθησης κάθε παιδιού ξεχωριστά, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα, που στοχεύει στην λειτουργική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να διέπεται από τις παρακάτω αρχές: α) Εύρος: η δυνατότητα για εναλλακτική πορεία δράσης του εκπαιδευτικού ως προς τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης, β) Συνάφεια του αναλυτικού προγράμματος με την καθημερινή ζωή

και τα κοινωνικά δεδομένα σε τελική ανάλυση, θα πρέπει να αποφασίσουμε αν μαθαίνουμε για τη ζωή ή για το σχολείο, γ) Ισορροπία ως προς το χρόνο και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει μια διαφορετική αντιμετώπιση της γνώσης, που δε θα κατηγοριοποιείται σε βασικά και δευτερεύοντα μαθήματα ή σε μαθήματα επιλογής, δ) Διαφοροποίηση του παιδαγωγικού υλικού και των μεθόδων διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση δεν αφορά μόνο τα ανάπηρα παιδιά αλλά αποτελεί παιδαγωγική στρατηγική η οποία παίρνει υπόψη της τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών και ε) Αποτελεσματικότητα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα καθορίζουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, την ένταξη ή τον αποκλεισμό. (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000, σ. 41).

Τέλος, οι πρακτικές τροποποίησης του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, βρίσκονται κατά σειρά, σε άμεση συνάρτηση και με την αναγκαιότητα αλλαγής του *ρόλου του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης*. Ο εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε προγράμματα ένταξης πρέπει να διαθέτει τα μέσα να χρησιμοποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό που απαιτείται, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας του. Είναι απαραίτητο να έχουν αρκετές γνώσεις και δεξιότητες γύρω από διάφορα θέματα και γνωστικά αντικείμενα, και να μπορούν να τα χειριστούν ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν δημιουργικά σε σχέση με τις ανάγκες της ομάδας τους και να καλλιεργήσουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας πρέπει να τους παρέχεται η ανάλογη ευελιξία από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και να θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να αναλάβει το ρόλο αυτό, για το λόγο αυτό χρειάζεται να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα για επιμόρφωση, αλλά και συνεχής στήριξη και συνεργασία από διάφορους φορείς, όπως σχολικοί σύμβουλοι, διεπιστημονική ομάδα, συνάδελφοι κ.λ.π. (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000, σ. 41 - 42).

Εν κατακλείδι, έχει διαπιστωθεί ότι οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης που έχουν αναφερθεί είναι τα απαραίτητα στοιχεία, για την εξασφάλιση ενός ασφαλούς και ελκυστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που θα δίνει κίνητρα για συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης όλων των μαθητών. Έχουν σταματήσει πλέον να υπάρχουν αντιλήψεις οι οποίες διαιωνίζουν τις διακρίσεις μεταξύ των παιδιών. Επίσης οι

ένταξιακές πρακτικές δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το ειδικό σχολείο να μεταβιβαστούν στο κανονικό.

Για τη σωστή εφαρμογή πρέπει να ληφθούν σοβαρά οι προϋποθέσεις της ένταξης, τις δυνατότητες τις οποίες παρέχει το κάθε σχολείο όπως και το προσωπικό του σχολείου. Στο σημείο αυτό, τέλος, η σημαντικότητα και η αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών, θα πρέπει να αξιολογείται και βάσει της ωφέλειας τους, όσον αφορά την εξέλιξη που ίσως σημείωσε το παιδί κατά τη διάρκεια της φοίτησης του σε ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο. Το ζήτημα αυτό θα αναλυθεί στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

2.2. Η σημαντικότητα της ένταξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Είναι φανερό ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα τυπικά σχολεία και τάξεις είναι πλέον μια πραγματικότητα, που ακολουθεί ρυθμούς ραγδαίας εξέλιξης. Ανάλογα με το περιεχόμενο των προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για την προώθηση της ένταξης, αυτή εμφανίζεται είτε υπό τη μορφή της μερικής ένταξης, είτε της ολικής. Ωστόσο οι μέχρι τώρα αναφορές μας στο εννοιολογικό της περιεχόμενο και στις απαραίτητες προϋποθέσεις επίτευξης της, την καθιστούν ως μια αναγκαία διαδικασία για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Με τον όρο «ολόπλευρη ανάπτυξη» αναφερόμαστε τόσο στην ακαδημαϊκή, όσο και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Αναμφισβήτητα μια τέτοιου είδους ανάπτυξη, μπορεί να επιτευχθεί στα πλαίσια ενός σχολείου για όλους, όπου ο τρόπος λειτουργίας του καταρρίπτει την διαφορετικότητα, την απόκλιση και απόρριψη και το κάθε παιδί συμμετέχει ισότιμα τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην πολιτιστική και κοινωνική δραστηριότητα του σχολείου. Υπάρχει όμως γενικά μια σύγχυση και αμφιβολία εάν οι πρακτικές προώθησης της ένταξης εμποδίζουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Για πολλούς η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό σχολείο θεωρείται ως κάτι το επιθυμητό και αναγκαίο. Από έρευνες έχουμε θετικά αποτελέσματα όπου φαίνεται ότι η ένταξη βοηθά κατά πολύ για

την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γιατί πρώτον παρέχει πολλές ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που συμβαίνει όταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεύτερον προωθεί την καλλιέργεια και ανάπτυξη της επικοινωνίας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στοιχεία ιδιαίτερος σημαντικά για τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση, για παιδιά με δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή και πολλαπλές αναπηρίες (Τάφα, 1998). Τρίτον, ωθεί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποδέχονται και να μιμούνται διάφορες συμπεριφορές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, φυσικά όταν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν και να μιμούνται τους κοινωνικά ικανούς συμμαθητές τους. Τέταρτο, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να αποτελούν ενεργά μέλη του αναλυτικού προγράμματος, καθώς προωθεί την καλλιέργεια λειτουργικών δεξιοτήτων και τέλος ενισχύει την πιθανότητα συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συνεύρεσης τους με συνανθρώπους τυπικής ανάπτυξης.

Έχουν προκύψει αρκετά αμφιλεγόμενα προγράμματα σχετικά με το αν η πρακτική της ένταξης όντως προωθεί ή όχι την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δημιουργούν αρκετές αμφιβολίες και δυσκολίες. Ωστόσο, η σημαντικότητα επίτευξης και της κοινωνικής ανάπτυξης, πέραν της ακαδημαϊκής, γλωσσικής, γνωστικής και σωματικής σε ενταξιακά πλαίσια υποστηρίζεται έντονα από αρκετές βιβλιογραφικές αναφορές (Αραβανής & Αραβανή, 2002, Τάφα, 1998). Η αναγκαιότητα της έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά μέσω της κοινωνικής τους ανάπτυξης, διαμορφώνουν την προσωπική τους ταυτότητα, περνούν από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία, αποδέχονται και ταυτόχρονα διευρύνουν τους κανόνες, τις αξίες, τις στάσεις και τα κοινωνικά πρότυπα που διέπουν το κοινωνικό σύστημα στο οποίο ζουν και δρουν (Κιτσαράς, 2001, Αραβανής & Αραβανή, 2002). Επιπρόσθετα, αναπτύσσουν τις σχέσεις τους τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας, όσο και στο πλαίσιο του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, διαμορφώνοντας παράλληλα την κοινωνική τους συνείδηση και το κοινωνικό τους συναίσθημα (Αραβανής & Αραβανή, 2002).

Για την επίτευξη, όμως, της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ουσιώδης καθίσταται ο ρόλος του σχολείου και ο τρόπος

διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πέραν της οικογένειας, ώστε τα παιδιά κυρίως με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συνδέονται και με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σίγουρα κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό να υλοποιηθεί όταν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απλά είναι γραμμένα σε κοινούς σχολικούς χώρους και συμμετέχουν σε από κοινού δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν περισσότερο την καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά μόνο όταν η μάθηση είναι, ταυτόχρονα και κοινωνικά προσανατολισμένη και όταν λαμβάνουν μέρος προγράμματα παρέμβασης που συντελούν στην απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κοινωνικών επαφών και σχέσεων.

Η αποτελεσματικότητα, όμως, αυτών των προγραμμάτων παρέμβασης, με κοινωνικό προσανατολισμό, απαιτεί την έναρξη τους, ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια, δηλαδή από το νηπιαγωγείο. Η σημαντικότητα του ρόλου της προσχολικής εκπαίδευσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – συμπεριλαμβανομένου και της κοινωνικής ανάπτυξης – έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, για την απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων – καίριων για την διαμόρφωση υγιών σχέσεων του παιδιού με τους γύρω του – (Αραβανής & Αραβανή, 2002), αλλά και για την προετοιμασία του, ώστε να αποτελέσει ένα αυτόνομο μέλος της ενήλικης ζωής. Το ρόλο που παίζει η προσχολική εκπαίδευση στην κοινωνική ανάπτυξη και στη λειτουργική ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο σύνολο των συμμαθητών του τυπικής ανάπτυξης θα μας απασχολήσει στο επόμενο υποκεφάλαιο.

2.3. Η ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι, με την εξέλιξη της ένταξης τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος και υπάρχει και αρκετό ενδιαφέρον της κοινωνίας και της επιστήμης προς τη σημαντικότητα των πρώτων χρόνων ζωής του παιδιού. Στη σημαντικότητα των χρόνων αυτών στηρίχτηκε και η αναγκαιότητα της έγκαιρης διάγνωσης και παρέμβασης (ψυχολογική – συμβουλευτική – εκπαιδευτική), όταν γίνεται λόγος για παιδιά που

δύναται να εμφανίσουν ή έχουν διαγνωσμένες δυσκολίες (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998, Τάφα, 1998, Lerner, Lowenthal & Egan, 2001, Πολυχρονοπούλου, 2003).

Υποστηρίζεται ότι μέσω της έγκαιρης αναγνώρισης και του κατάλληλου προγραμματισμού παροχών υποστήριξης προς το παιδί και την οικογένεια, μπορούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύξουν δεξιότητες και να εκμεταλλευτούν δυνατότητες – σημαντική παρακαταθήκη για την μετέπειτα πορεία τους στη ζωή. Η ανάγκη της άμεσης παρέμβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα για την αποδοχή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ισότιμων μελών πρέπει να ξεκινά από τη σχολική τάξη (Κυπριωτάκης, 2001). Πρωταρχικό και κύριο ρόλο φαίνεται να διαδραματίζεται κατά τα πρώιμα αυτά χρόνια η προσχολική εκπαίδευση, όταν τα παιδιά καλούνται για πρώτη φορά να απομακρυνθούν για κάποιες ώρες από το ασφαλές οικογενειακό περιβάλλον και να βιώσουν εμπειρίες καινούργιες και πολλές φορές πολύπλοκες (Hellios II, 1996). Η προσχολική εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τη ζωή του παιδιού, καθώς τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες που βιώνει αυτό στο νηπιαγωγείο συμβάλλουν στην γνωστική, ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική, και σωματική ανάπτυξη του (Τάφα, 1998, Lloyd, 2000).

Σίγουρα, ιδιαίτερος χαρακτηρίζεται ο ρόλος του νηπιαγωγείου, όσον αφορά την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Κιτσαράς, 2001, Αραβανής & Αραβανή, 2002). Πρόκειται, δηλαδή, για εκείνη την βαθμίδα εκπαίδευσης, όσο και της ζωής, ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου (Κιτσαράς, 2001). Ο χαρακτηριστικός αυτός ρόλος του νηπιαγωγείου διαφαίνεται μέσα από τους σύγχρονους σκοπούς του, τους οποίους καλείται να υπηρετήσει εφόσον αναλαμβάνει να προσφέρει τα κατάλληλα εφόδια, ώστε τα παιδιά «να αναδειχθούν σε μοναδικές και υπεύθυνες προσωπικότητες, να περάσουν προοδευτικά από την εξάρτηση στην ανεξαρτησία, να αποκαλύψουν τη δημιουργικότητα, τις ικανότητες και τις έμφυτες καταβολές τους και να ωριμάσουν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, ώστε να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στην κοινωνική ομάδα των συνομηλίκων τους και της κοινότητας» (Κιτσαράς, 2001, Αραβανής & Αραβανή, 2002).

Στα πλαίσια της ενιαίας εκπαίδευσης, οι μέθοδοι παρέμβασης που στοχεύουν στη στήριξη της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης όλων των παιδιών του νηπιαγωγείου, αφορούν στην εξάσκηση των παιδιών στις κυρίες ικανότητες μάθησης με βάση το ατομικό αναπτυξιακό τους προφίλ: α) τα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να είναι προσανατολισμένα τόσο στη χρονική όσο και στην αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού. Προϋπόθεση για την ανάλυση της αναπτυξιακής ηλικίας είναι η γνώση της φυσικής, ψυχικής και νοητικής αναπτυξιακής κατάστασης του μη «ανάπηρου νηπίου. β) προτεραιότητα έχουν δραστηριότητες οι οποίες αφορούν στην ομαδική παρεμβατική εξάσκηση, αλλά και στην εξατομικευμένη υποστηρικτική παρέμβαση (από νηπιαγωγούς, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους). γ) η υποδειγματική συμπεριφορά και η καθοδήγηση είναι βασικές προϋποθέσεις για τη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών. Η υποστήριξη θα πρέπει να είναι όσο δυνατόν λιγότερη, αλλά τόση όσο είναι αναγκαία. δ) το πλαίσιο θα πρέπει να είναι διαφανές και προσβάσιμο από το παιδί. Η ασφάλεια και η εμπιστοσύνη είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη. ε) η παιδική προσωπικότητα δεν επιτρέπεται να διασπάται σε μεμονωμένους τομείς λειτουργίας (π.χ. νοημοσύνη, γλώσσα, κινητικότητα κ.α.), οι οποίοι μπορούν να υποστηριχθούν ανάλογα με την έκταση και το είδος της μειονεξίας. Οι σχέσεις του παιδιού με το περιβάλλον του δεν τεμαχίζονται σε τυπικές κατηγορίες και δεν υποστηρίζονται ανεξάρτητα από τις περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες ζει. Βέβαια, μια ολοκληρωμένη παρέμβαση πρέπει να λάβει υπόψη όλα τα μεμονωμένα στοιχεία, ωστόσο θα πρέπει να θεωρήσει την παιδική προσωπικότητα ως μια ολότητα, η οποία βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την κοινωνική πραγματικότητα. (Καρβούνης, 2007).

Οι βασικοί τομείς παρέμβασης κατά την ενταξιακή διαδικασία είναι οι ακόλουθοι. Πρώτο, είναι η αντίληψη (επίγνωση) της προσωπικής δραστηριότητας, δηλαδή, γενική υποστήριξη της αντιληπτικής λειτουργίας. Δεύτερο, οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Τρίτο, οι επικοινωνιακές ικανότητες γλωσσικές και μη γλωσσικές και τέταρτο, η πρακτική υποστήριξη και εκπαίδευση για την αυτονόμηση του παιδιού. Τέλος, το παιχνίδι ως μέσο κατανόησης και αλλαγής και ως δημιουργική απασχόληση. (Καρβούνης, 2007).

Συνήθως, η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου πραγματοποιείται μέσω της από κοινού συμμετοχής τους στο παιχνίδι, χαρακτηριστικό

γνώρισμα και ασχολία της νηπιακής περιόδου (Κιτσαράς, 2001). Το παιχνίδι στέκει ως ανεξάντλητη πηγή μάθησης, ευχαρίστησης και απόλαυσης, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην απόκτηση εμπειριών καίριων για την μετέπειτα πορεία του παιδιού στη ζωή και στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του (Κιτσαράς, 2001). Βιβλιογραφικές πηγές κάνουν λόγο για αρκετά είδη παιχνιδιών, από τα οποία πιο χαρακτηριστικό είναι «το παιχνίδι» (Bailey & Wolery, 1992, Hayes, 1998, Diamond, 2001, Μπότσογλου, 2004). Πρόκειται για ένα παιχνίδι που έχει ομαδικό χαρακτήρα, καθώς καλεί τα εμπλεκόμενα παιδιά: να συμμορφωθούν και να ακολουθήσουν τους κανόνες που το διέπουν, να σέβονται και να αποδέχονται το κάθε παιδί – συμπαίκτη τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και ικανότητες του και να αναπτύξουν, ταυτόχρονα, στρατηγικές π.χ. επίλυσης προβλημάτων, ανταλλαγής ιδεών, διαλλακτικότητας κ.ά. (Κιτσαράς, 2001, Hayes, 1998). Αυτό το είδος παιχνιδιού, στα πλαίσια της καθημερινότητας του νηπιαγωγείου, μπορεί να εμφανιστεί είτε ως αυθόρμητο – κατά τις ώρες δηλαδή του διαλείμματος ή όταν τα παιδιά έρχονται τα πρωινά στο σχολείο -, είτε ως οργανωμένο – δραστηριότητες που οργανώνει ο ίδιος ο νηπιαγωγός, ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές του – στις λεγόμενες γωνιές του νηπιαγωγείου π.χ. φυσικής γωνιάς, κατασκευών, μαγαζάκι κ.α. (Μπότσογλου, 2004).

Οι πληροφορίες οι οποίες έχουμε μέχρι τώρα επιτάσσουν τη συμβολή της προσχολικής εκπαίδευσης στην αποτελεσματική ανάπτυξη του κάθε παιδιού ως μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, η απόφαση αυτή χαρακτηρίζεται ιδιαίτερος πολύπλοκη στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι γονείς τους τη συγκεκριμένη αυτή χρονική στιγμή έρχονται αντιμέτωποι και για πρώτη φορά, με την πρόκληση αυτή επιλογής εκπαιδευτικού πλαισίου από τη μια και δημόσιας αποδοχή της αναπηρίας και των ιδιαίτερων αναγκών του παιδιού τους από την άλλη (Hellios II, 1996). Για τα ελληνικά δεδομένα, η κατάσταση αυτή δυσχεραίνει περισσότερο από τη στιγμή που δεν υφίσταται κανένας ιδιαίτερος νόμος για την προσχολική εκπαίδευση των παιδιών που φέρουν ή όχι την διάγνωση κάποιας μειονεξίας (Τάφα, 1998). Ωστόσο, οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποχρεούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε ειδικά νηπιαγωγεία και σε νηπιαγωγεία μερικής ή ολικής ένταξης, έχοντας εις γνώση τους ότι, η εκπαίδευση συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και ανάδειξη των ικανοτήτων του

παιδιού και στην ένταξη του τόσο στα) πλαίσια της παραγωγικής διαδικασίας, όσο και της κοινωνίας (Τάφα, 1998, Ν.2817/2000).

Οι σύγχρονες τάσεις της ειδικής αγωγής φαίνονται να προσανατολίζονται περισσότερο προς πρακτικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε νηπιαγωγεία γενικά νηπιαγωγεία της γειτονιάς τους, στηριζόμενες σε ζητήματα νομικά και κοινωνικό – ηθικά (Τάφα 1998, Lerner, Lowenthal & Egan, 2001, Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001). Πιο συγκεκριμένα, οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν ενεργοποιήσει τους μηχανισμούς της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, ώστε: α) να αποδέχονται το δικαίωμα όλων των παιδιών, χωρίς εξαίρεση για τη συμμετοχή τους στα «αγαθά της παιδείας», β) να μην κατηγοριοποιούν και να υποτιμούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες, γ) να μην προχωρούν σε καμιά σύγκριση δυνατοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τις αντίστοιχες των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης και δ) να υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της συνύπαρξης όλων των μαθητών σε κοινά εκπαιδευτικά πλαίσια, ανεξαρτήτου των μέτρων που θα πρέπει να ληφθούν για την προστασία τους (Warnock, 1982, UNESCO, 1994, Ζώνιου –Σιδέρη, 1998, Florian, 1998).

Σε αυτό σημείο αντιλαμβανόμαστε και τη σπουδαιότητα των νηπιαγωγείων που προωθούν τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η λειτουργία τους είναι ιδιαίτερη, όχι μόνο για την προετοιμασία των παιδιών για τις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου, αλλά κυρίως για την αποτελεσματική ένταξη και κοινωνικοποίηση αυτών στο σύνολο των συνομηλίκων τους. Οι περισσότερες έρευνες μας επισημάνουν την σπουδαιότητα των νηπιαγωγείων συνεκπαίδευσης και ότι βοηθούν στην προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από ότι τα απομονωμένα ειδικά νηπιαγωγεία. Σίγουρα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία φοιτούν σε ενταξιακά τμήματα αποκτούν γνώσεις κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, με αποτέλεσμα να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ευκολία στις αλλαγές των στοιχείων του περιβάλλοντος, αλλά και να δομούν συχνότερα φιλίες κοινωνικές επαφές με συνομήλικους τους.

Επίσης σημαντικές είναι και οι απόψεις των γονέων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι αποκτούν όλο και περισσότερο θετική στάση προς τη

φιλοσοφία των ενταξιακών αυτών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, είναι εκείνοι που διαπιστώνουν: α) το κατά πόσο τα παιδιά τους είναι αποδεχτά από τα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται στο χώρο του σχολείου π.χ. συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, β) συμμετοχή των παιδιών τους στις μαθησιακές ευκαιρίες και στις κοινωνικές επαφές και γ) αν υπάρχει βελτίωση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών τους. Σημαντική χαρακτηρίζεται και η επίδραση της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις δύο ομάδες παιδιών που συνυπάρχουν. Αποδεικνύεται, ότι η λειτουργία αυτών των νηπιαγωγείων αυξάνει από τη μια την ποιότητα ζωής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ από την άλλη διαμορφώνει όλο και περισσότερο θετικές συμπεριφορές των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στην αναπηρία, καθώς ερχόμενα καθημερινά σε επαφή με αυτά αναγνωρίζουν τις από κοινού ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εκτός από θετικά αποτελέσματα υπάρχουν και αναφορές οι οποίες αναφέρουν τη σημαντικότητα των ειδικών νηπιαγωγείων ή των ξεχωριστών μονάδων παροχής εκπαίδευσης, για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζουν ότι προσφέρεται ένα καταλληλότερο και προσαρμοσμένο περιβάλλον και τα παιδιά νιώθουν πιο ασφαλές και μακριά από συγκρίσεις και περιθωριοποίηση. Τα παιδιά που δεν συμμετέχουν σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης συμμετέχουν λιγότερο σε αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τους, από ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, έτσι έχουν το κίνδυνο για κοινωνική απομόνωση και κοινωνικά προβλήματα και μέσα αλλά και πέρα από το σχολείο.

Στην Ελλάδα η συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινά σχολικά πλαίσια είναι μια πραγματικότητα, η ουσιαστική διάσταση της ένταξης, δηλαδή ο όρος «ένα σχολείο για όλους», δεν έχει επιτευχθεί. Μια σχετική έρευνα επισημαίνει ότι, το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού ελληνικού νηπιαγωγείου, εμφανίζεται ως αρκετά συχνά περιθωριοποιημένο και στιγματισμένο από το σύνολο των συμμαθητών του και αυτό γιατί από τη μια δεν έχει πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μαζί τους και από την άλλη βιώνει ασταμάτητες σχολικές αποτυχίες (Τζουριάδου & Μπαρμπας, 2001).

Τα ερευνητικά αυτά αποτελέσματα ίσως αποκαλύπτουν ότι, η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε νηπιαγωγεία, δεν έχει απασχολήσει ακόμα σοβαρά

(Ζώνιου – Σιδέρη, 1998) τόσο τον κρατικό μηχανισμό πολλών χωρών, όσο και την παιδαγωγική επιστήμη. Η αιτία αυτή πιθανόν να έγκειται στην απουσία απαραίτητων δρομολογήσεων για αλλαγές στην οργάνωση και δόμηση τάξεων και σχολείων, στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και στην εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων. Επιπρόσθετα, η έλλειψη ευαισθητοποίησης των νηπιαγωγών σε θέματα που αφορούν την «αναπηρία», καθώς και η μη εξειδίκευση τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών, φαίνεται να εμποδίζουν μια ουσιαστική και αποτελεσματική ένταξη (Τζουριάδου & Μπαρμπας, 2001).

Χαρακτηριστικό, είναι το αδιέξοδο στο οποίο μας έχουν οδηγήσει οι βιβλιογραφικές και ερευνητικές αναφορές, που έχουν ασχοληθεί κατά καιρούς με το ζήτημα της «ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά νηπιαγωγεία». Σημαντικοί δείκτες επιτυχίας ή όχι των ενταξιακών προγραμμάτων φαίνεται να αποτελούν «η συνεχής και ακριβής αξιολόγηση» των δυνατοτήτων και αναγκών του παιδιού για μάθηση και κοινωνική ανάπτυξη, ο σχεδιασμός ξεκάθαρων στόχων και η πρόθυμη εθελοντική συμμετοχή των γονέων, των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης (Τάφα, 1998, Ντέρου – Ντεροπούλου, 2004).

Σε συνάρτηση με τα προαναφερθέντα βρίσκεται και το γεγονός ότι οι επιστήμονες και οι γονείς προσανατολίζουν κυρίως το ενδιαφέρον τους στη σπουδαιότητα της φοίτησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά νηπιαγωγεία, ως προαπαιτούμενα για τη κοινωνική τους ανάπτυξη (Τάφα, 1998). Όπως είδη έχει αναφερθεί, η ένταξη είναι μια πολύπλοκη διαδικασία για την οποία τίποτα δεν είναι αυτονόητο. Παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση της μπορούν ταυτόχρονα, με μια διαφορετική εφαρμογή ή μέσω της έλλειψής τους, να αποτελέσουν εμπόδιο για την δημιουργία ενός αποτελεσματικού ενταξιακού πλαισίου. Κατά τη διάρκεια της έρευνας μου στο χώρο του νηπιαγωγείου θα οδηγηθώ σε συμπεράσματα για το κατά πόσο λειτουργεί η ένταξη στο νηπιαγωγείο, υπό ποιες συνθήκες και αν όλα όσα συμβαίνουν στο νηπιαγωγείο γύρω από τα θέματα της ένταξης συμπίπτουν με τις βιβλιογραφικές αναφορές στις οποίες έχω αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της πτυχιακής μου εργασίας.

Β' ΜΕΡΟΣ (ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Η έννοια της επιστημονικής έρευνας στην εκπαίδευση

Ο άνθρωπος πάντα ένιωθε και νιώθει την ανάγκη και θέλει να γνωρίσει τι συμβαίνει γύρω του στον κόσμο και συνεχώς θέτει ερωτήματα – προβλήματα και προσπαθεί να δώσει απαντήσεις, να βρει λύσεις για αυτά τα ερωτήματα και προβλήματα που έχει καθημερινά να αντιμετωπίσει. Όλοι μας νιώθουμε αυτή την ανάγκη και όλοι μας επιχειρούμε, τόσο ο ειδικός επιστήμονας στις ειδικές ενασχολήσεις του, όσο και ο απλός άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή, τα διάφορα φαινόμενα που συναντάμε στο περιβάλλον μας και στον κόσμο: α) να περιγράψουμε, εντοπίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν, β) να τα ερμηνεύσουμε, επισημαίνοντας τα αίτια που τα προκαλούν, γ) να τα προβλέψουμε, καθορίζοντας την πιθανή πορεία τους κάτω από ορισμένες συνθήκες και δ) να τα ελέγξουμε, τροποποιώντας την εξέλιξη τους προς επιθυμητή κατεύθυνση (Παρασκευόπουλος, 1993).

Σε αυτή την προσπάθεια που γίνεται για περιγραφή, πρόβλεψη, έλεγχο και ερμηνεία αυτών των φαινομένων, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Ο κοινός, απλός άνθρωπος βασίζεται στις εμπειρίες που αποκτά από τη ζωή, δηλαδή σε «αυθεντικές» και λογικές λύσεις. Ως συνήθως καταφεύγει σε προσωπικές του εμπειρίες ή και σε εμπειρίες των άλλων. Αντίθετα ο επιστήμονας ακολουθεί τη λεγόμενη επιστημονική ερευνητική μέθοδο, η οποία έχει μεθοδολογικούς κανόνες και ακολουθεί μια δική της μεθοδολογική πορεία. Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος, σε σύγκριση προς τις άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, εξασφαλίζει εγκυρότερη γνώση (Παρασκευόπουλος, 1993).

Πως, όμως, στήριξε μέσα στα χρόνια την εκπαίδευση η ερευνητική μέθοδος ώστε να φέρει την πρόοδο και να επιλύσει διάφορα προβλήματα; Ο Borg [Cohen – Manion (1974)], μας αναφέρει ότι η επιστημονική ερευνητική μέθοδος στην εκπαίδευση υπήρξε άστατη και ανομοιομορφη. Ένας βασικός λόγος ήταν οι αποτελεσματικές και μη επιστημονικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν από τους παιδαγωγούς για την απόκτηση γνώσης και την επίλυση των προβλημάτων τους. Μια άκριτη αποδοχή της άποψης της



αυθεντίας η οποία δεν στηρίζεται στην αντικειμενική μαρτυρία και μια υπερβολική εξάρτηση από την προσωπική πείρα που έχουν χαρακτηρίσει τις τεχνικές του παιδαγωγού κατά την επίλυση προβλημάτων.

Αυτή η απαισιόδοξη πλην όμως ακριβή αποτίμηση της κατάστασης, επικρατούσε για πολλά χρόνια και εξακολουθεί να υπάρχει και σήμερα και χαρακτηρίζει κάποιες περιοχές της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια πρόοδος, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής των μεθόδων της κοινωνικής επιστήμης στη μελέτη της εκπαίδευσης και των προβλημάτων της. Αυτή όμως η ανάπτυξη έχει οδηγήσει σε σύγκρουση και διαμάχη, καθώς υιοθετώντας έναν κοινωνικό – επιστημονικό προσανατολισμό, η εκπαιδευτική έρευνα απορρόφησε ταυτόχρονα δύο ανταγωνιζόμενες απόψεις των κοινωνικών επιστημών – την καθιερωμένη, παραδοσιακή άποψη και μια πιο πρόσφατα εμφανιζόμενη ριζοσπαστική άποψη. Η πρώτη υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές επιστήμες είναι ίδιες με τις φυσικές και επομένως η μέριμνα τους είναι να ανακαλύψουν φυσικούς και καθολικούς νόμους οι οποίοι ρυθμίζουν και καθορίζουν την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά (Θετικισμός). Η δεύτερη άποψη συμερίζεται την αυστηρότητα των φυσικών επιστημών και έχει την ίδια μέριμνα με την παραδοσιακή κοινωνική επιστήμη στο να περιγράψει και να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά, τονίζει πως οι άνθρωποι διαφέρουν από τα άψυχα φυσικά φαινόμενα και μάλιστα μεταξύ τους (Αντι – θετικισμός). Αυτές οι αντιμαχόμενες απόψεις όπως και οι αντανάκλασες τους στην εκπαιδευτική έρευνα προέρχονται από διαφορετικές θεωρήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και της ατομικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Cohen – Manion, 1974). Το αντι – θετικιστικό κίνημα στην κοινωνιολογία, το οποίο αντιπροσωπεύεται από τρεις σχολές σκέψης – τη φαινομενολογία, την εθνομεθοδολογία και τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Πιο συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει η φαινομενολογία που αποτέλεσε τη βάση της μεθοδολογικής μου προσέγγισης πάνω σ' αυτή την εργασία γιατί ασχολείται με την με την εμπειρική μελέτη γύρω από την καθημερινή ανθρώπινη συμπεριφορά όπως θα δούμε και παρακάτω. Χρήσιμα όμως χαρακτηριστικά και των δύο άλλων σχολών, θα αναφερθούν όπως για τον «αναστοχασμό», που χρησιμοποιούν οι εθνομεθοδολόγοι αλλά και για την έννοια της συμβολικής αλληλεπίδρασης από το έργο του G. Mead (Cohen – Manion, 1994). Ένα κοινό στοιχείο και στις τρεις σχολές είναι το ενδιαφέρον για τα φαινόμενα, δηλαδή τα πράγματα που αντιλαμβανόμαστε άμεσα με τις αισθήσεις μας

καθώς ασχολούμαστε με την καθημερινή ζωή μας, με μια συνακόλουθη έμφαση στην ποιοτική, σε αντίθεση με την ποσοτική μεθοδολογία.

Με λίγα λόγια, αυτό που πρεσβεύει η φαινομενολογία είναι ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά εξαρτάται από την εμπειρία, παρά από την εξωτερική πραγματικότητα που περιγράφει κανείς, φέρνοντας στο προσκήνιο την άμεση εμπειρία (English και English, 1958).

Όπως η μεθοδολογία έτσι και η εθνομεθοδολογία ενδιαφέρεται και αυτή για τον κόσμο της καθημερινής ζωής. Πιο ειδικά, στρέφεται στους μηχανισμούς μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες επιτυγχάνουν και διατηρούν την αλληλεπίδραση σε μια κοινωνική συναναστροφή, τις παραδοχές που κάνουν, τις συμβάσεις που αξιοποιούν και τις πρακτικές που υιοθετούν (Cohen – Manion, 1994).

Έκρινα, λοιπόν, χρήσιμο τελειώνοντας την ενότητα αυτή να αναφερθώ, έστω και περιεκτικά και στις δύο αυτές έννοιες του «αναστοχασμού» και της «συμβολικής αλληλεπίδρασης», καθώς παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με τη μεθοδολογική προσέγγιση της φαινομενολογίας. Όπως μας αναφέρουν οι Cohen – Manion, (1994), *«ένα χαρακτηριστικό που είναι κοινό στις οπτικές της φαινομενολογίας, της έννοιας του «αναστοχασμού» και της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» και που τις καθιστά εξαιρετικά ελκυστικές για τον υποψήφιο ερευνητή της εκπαίδευσης, είναι ο τρόπος με τον οποίο «ταιριάζουν» με φυσικότητα με το είδος της δράσης που βρίσκει κανείς σε αίθουσες διδασκαλίας και σε σχολεία, μιας δράσης που χαρακτηρίζεται από μαθητές και δασκάλους...ως δράση που συνεχώς προσαρμόζεται, υπολογίζει, εκτιμά, διαπραγματεύεται, επενεργεί και αλλάζει»*. Ακόμα ένα χαρακτηριστικό που μας αναφέρουν είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι οπτικές μπορούν να διατηρούν την «ακεραιότητα» της κατάστασης στην οποία απασχολούνται. Αυτό σημαίνει ότι η επίδραση του ερευνητή στη δόμηση, ανάλυση και ερμηνεία της κατάστασης είναι παρούσα σε πολύ μικρότερο βαθμό απ' ό τι θα ήταν σε μια ερευνητική προσέγγιση περισσότερο παραδοσιακά προσανατολισμένη, κάτι το οποίο δεν επιθυμούσα για τη δική μου έρευνα, γι' αυτό και δεν επέλεξα θετικιστική φιλοσοφία μιας μεθοδολογικής προσέγγισης.

3.2. Ποιοτική ή ποσοτική προσέγγιση:

Αυτό το κεφάλαιο της μεθοδολογίας επικεντρώνεται στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τους κοινωνικούς επιστήμονες για τη συλλογή των κοινωνικών δεδομένων και κατ' επέκταση γίνεται λόγος για τις δικές μου μεθοδολογικές επιλογές. Στην παρούσα ενότητα γίνεται λόγος για τις δύο βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις μιας έρευνας : την ποιοτική και την ποσοτική προσέγγιση και εξηγούνται οι λόγοι της δικής μου μεθοδολογικής επιλογής.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να εξεταστούν και να κατανοηθούν τα κοινωνικά φαινόμενα και ο κάθε τρόπος προσφέρει το δικό του βαθμό αξιοπιστίας - μέτρηση του ίδιου πράγματος σε διαφορετικές περιπτώσεις – και εγκυρότητας – μέτρηση αυτού που πρέπει να μετρηθεί. Η κοινωνική μέθοδος βασίζεται σε δύο προσεγγίσεις : τις ποιοτικές και ποσοτικές, και καθεμία από αυτές έχει τις δικές τις διακλαδώσεις. Μερικοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τις ποιοτικές, μερικοί τις ποσοτικές, ενώ άλλοι και τις δύο. Η εκτενής ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων δεν εντάσσεται στους σκοπούς αυτής της ενότητας. Όμως θα παρουσιάσω μερικά χαρακτηριστικά και των δύο προσεγγίσεων, προκειμένου να στηρίξω τη δική μου μεθοδολογική προσέγγιση.

Οι ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις έχουν πολλά κοινά : και οι δύο προσπαθούν να συλλέξουν ακριβείς πληροφορίες για τα κοινωνικά φαινόμενα, όμως έχουν διαφορές ως προς το είδος των πληροφοριών και τον τρόπο που τις συλλέγουν. Οι ερευνητές που υιοθετούν μια αντικειμενιστική (ή θετικιστική) προσέγγιση (για την οποία έχει γίνει λόγος πιο πάνω, καθώς και για την αντιθετικιστική προσέγγιση) του κοινωνικού κόσμου και που τον θεωρούν παρόμοιο με το σκληρό, πραγματικό και εξωτερικό, σε σχέση με το άτομο, κόσμο των φυσικών φαινομένων, θα στραφούν στο φάσμα των παραδοσιακών επιλογών – επισκοπήσεις, πειράματα και τα συναφή. Άλλοι που διάκεινται ευνοϊκά στην πιο υποκειμενιστική (ή αντι – θετικιστική) προσέγγιση και που θεωρούν ότι ο κοινωνικός κόσμος είναι πιο εύπλαστος, προσωπικός και έχει επίκεντρο του τον άνθρωπο, θα επιλέξουν από ένα φάσμα πρόσφατα αναδυόμενων τεχνικών – όπως είναι, για παράδειγμα, οι ιστορίες ζωής, η συνέντευξη, η συμμετοχική ή μη παρατήρηση και άλλες (Παρασκευόπουλος, 1993).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι ποσοτικές μέθοδοι είναι βασισμένες στη θετικιστική παράδοση, που επικεντρώνονται σε αριθμητικά δεδομένα και σε στατιστικές συγκρίσεις του αντικειμένου που εξετάζουν, προκειμένου να εξάγουν αιτιακές σχέσεις. Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί ποσοτικές μεθόδους στηρίζεται σε αριθμητικά δεδομένα που προέρχονται από ειδικά δομημένα κλειστά ερωτηματολόγια ή από οποιαδήποτε μέθοδο που στηρίζεται σε μετρήσεις και αριθμητικά στοιχεία (Παρασκευόπουλος, 1993).

Όταν κάποιος συμφωνεί με την άποψη αυτή που αντιμετωπίζει τον κοινωνικό κόσμο όπως τον φυσικό – σαν αν ήταν μια σκληρή, εξωτερική και αντικειμενική πραγματικότητα – τότε η επιστημονική διερεύνηση θα κατευθυνθεί στην ανάλυση των σχέσεων και των κανονικοτήτων ανάμεσα σε επιλεγμένους παράγοντες αυτού του κόσμου. Θα είναι δηλαδή, κατά κύριο λόγο, ποσοτική διερεύνηση (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ωστόσο εάν κάποιος διάκειται ευνοϊκά στην εναλλακτική άποψη για την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία τονίζει τη σημασία της υποκειμενικής εμπειρίας των ατόμων στη δημιουργία του κοινωνικού κόσμου, τότε η προσπάθεια για κατανόηση εστιάζεται σε διαφορετικά ζητήματα και τα προσεγγίζει με διαφορετικούς τρόπους άλλες (Παρασκευόπουλος, 1993).

Η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται, λοιπόν, περισσότερο στην κατανόηση του ερευνητή ως προς το αντικείμενο που εξετάζει. Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί την ποιοτική προσέγγιση πρέπει να στηριχτεί στην καλή γνώση του αντικειμένου που εξετάζει, ώστε να συλλέξει όλες τις πληροφορίες που μπορεί – ανοικτές ερωτήσεις, διάφοροι υπαινιγμοί, ισχυρισμοί, υπονοούμενα και οτιδήποτε άλλο είδος ανεπίσημων σημαντικών στοιχείων. Επιπλέον – και αυτό είναι πολύ σημαντικό – ο ερευνητής πρέπει να είναι πολύ καλά ειδικευμένος ώστε να ξεχωρίζει την κοινωνική από την άχρηστη ή από την κακή πιθανών πληροφόρηση (Bell, 2001).

Σύμφωνα με το θέμα μου, που έχει να κάνει με την ανάλυση μιας ανθρώπινης συμπεριφοράς, έκρινα πως καταλληλότερο είδος για το σχεδιασμό της έρευνας μου ήταν η ποιοτική προσέγγιση (αν και δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσε να ήταν εφικτό κάτι τέτοιο για τη διερεύνηση του δικού μας θέματος στην περίπτωση που ακολουθούσα την ποσοτική έρευνα, πιστεύω θα ήταν αρκετά δύσκολο). Στόχος της δικής μου προσπάθειας ήταν να κατανοήσω τη διαδικασία της ένταξης ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα να δω πως λειτουργεί η ένταξη αυτών των παιδιών στο νηπιαγωγείο, πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν για την ένταξη και οι επιπτώσεις που υπάρχουν στα παιδιά με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στους νηπιαγωγούς.

Η ποιοτική προσέγγιση κάλυπτε περισσότερο τις ανάγκες της έρευνας μου αυτής καθώς, επικεντρώνεται στο παιδί και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Η ποιοτική έρευνα προσεγγίζει τέτοια θέματα με διαφορετικούς τρόπους από τις στατικές αναλύσεις και τα πειράματα της ποσοτικής έρευνας. Για παράδειγμα, με την παρατήρηση όπου ακολούθησα και συνέλεξα τα δικά μου δεδομένα.

Εν κατακλείδι, θα ήθελα να αναφερθώ σε κάτι το οποί έχει γράψει η Judith Bell(2001) που κάνει λόγο στα όσα έγραψαν κάποιο επικριτές της ποσοτικής έρευνας : « *Αμφιβάλλουμε αν υπάρχουν κοινωνικά «δεδομένα», ενώ αναρωτιόμαστε πως και ποια «επιστημονική» προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν έχουμε να αντιμετωπίσουμε άτομα και αριθμούς».*

3.3. Η μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης ήταν εκείνο το είδος της έρευνας που έκρινα κατάλληλο για να εργαστώ επάνω στο θέμα της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να απαντήσω στα ερωτήματα τα οποία έχω θέσει. Αφού μελέτησα διεξοδικά και εξέτασα τα χαρακτηριστικά όλων των ειδών έρευνας, αποφάσισα πως το καταλληλότερο για την έρευνα μου ήταν η μελέτη περίπτωσης, καθώς τα χαρακτηριστικά της εξυπηρετούν τους στόχους μου και χρονικά και ερευνητικά.

Η μελέτη περίπτωσης δίνει τη δυνατότητα να μελετηθεί σε βάθος μια πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση. Στη μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιούνται συνήθως η παρατήρηση και οι συνεντεύξεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αποκλείεται κάθε άλλη μέθοδος. Η μέθοδος που επέλεξα για τη συγκέντρωση των πληροφοριών μου πάνω στο θέμα της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη προσχολική εκπαίδευση, είναι όπως θα δούμε και παρακάτω αναλυτικότερα, η μέθοδος της παρατήρησης.

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης της μελέτης περίπτωσης είναι ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό ή σε μια κατάσταση και να αναγνωρίσει, ή να προσπαθήσει να αναγνωρίσει, τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην εργασία του (δηλαδή στη έρευνα). Αυτές οι διαδικασίες μπορεί να μην ενδιαφέρουν μια ευρείας κλίμακας έρευνα, αλλά μπορεί να είναι αποφασιστικές για την επιτυχία ή την αποτυχία της λειτουργίας των συστημάτων ή των οργανισμών που μελετώνται.

Ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης, σε αντίθεση με εκείνον που εκτελεί πειράματα και που χειρίζεται μεταβλητές, προκειμένου να καθορίσει την αιτιακή τους σημασία, ή από αυτόν που διενεργεί επισκοπήσεις και υποβάλλει τυποποιημένες ερωτήσεις σε μεγάλα αντιπροσωπευτικά δείγματα ατόμων, παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας, ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μιας κοινότητας. Ο σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να εξερευνηθούν βαθιά και να αναλυθούν συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν το κύκλο της ζωής της μονάδας, προκειμένου να γίνουν γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα.

Στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης, βρίσκεται μια μέθοδος παρατήρησης, μας αναφέρουν οι Cohen & Manion (1994). Παρατήρηση είναι η θέαση – ακρόαση, από τον ίδιο τον ερευνητή, καταστάσεων όπου λαμβάνει χώρα το υπό μελέτη φαινόμενο. Επίσης, παρατήρηση είναι η μέτρηση και η καταγραφή των σχετικών με το ερευνώμενο θέμα πληροφοριών, με βάση τα όσα ο ίδιος ο ερευνητής είδε και άκουσε καθώς το ερευνώμενο φαινόμενο εκτυλίσσονταν ενώπιόν του (Bell, 2001).

Η κύρια μεθοδολογική διαφορά της παρατήρησης από τις άλλες τεχνικές συλλογής υλικού (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, καθώς και τα παντός είδους τεστ) είναι ότι, ενώ σε όλες τις άλλες αυτές τεχνικές η συλλογή δεδομένων βασίζεται στις περιγραφές – απαντήσεις που δίνουν τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, γραπτώς ή προφορικώς, σε ερωτήσεις όπου ο ερευνητής υποβάλλει, στην παρατήρηση ή συλλογή των δεδομένων βασίζεται σε περιγραφές – μετρήσεις που δίνει ο ίδιος ο ερευνητής ο οποίος φροντίζει να είναι αυτόπτης και αυτόκοος μάρτυρας των διαδραματιζομένων. Δηλαδή, ο παρατηρητής, θα έλεγε κανείς, χρησιμεύει ως όργανο μέτρησης.

Για τη δική μου έρευνα έκρινα ότι η παρατήρηση ήταν η καλύτερη μέθοδος συλλογής πληροφοριών, επειδή οι μετρήσεις τις στηρίζονται στις περιγραφές αυτών που ασχολούνται με την παρατήρηση και στην αξιολόγηση της πραγματικής συμπεριφοράς των υποκειμένων, έναντι των άλλων μέσων συλλογής που στηρίζονται στις περιγραφές των ίδιων των υποκειμένων.

Όπως έχει αναφερθεί, σκοπός της έρευνας αυτής είναι να μελετήσω την ένταξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο. Πιο συγκεκριμένα, με ποιον τρόπο εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη, πως λειτουργούν και τι κάνουν στο ειδικό τμήμα, δηλαδή τις ώρες που δεν γίνεται η ένταξη, τι στρατηγικές ακολουθεί ο γενικός αλλά και ο ειδικός εκπαιδευτικός για την ένταξη των παιδιών όπως και το πώς αντιδρούν τα παιδιά με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Όπως θα αναφερθώ αναλυτικότερα παρακάτω, ο τύπος της παρατήρησης που επέλεξα να εργαστώ για να συλλέξω τα δεδομένα μου, ήταν η μη συμμετοχική παρατήρηση.

Γενικώς, η παρατήρηση θεωρείται ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής των δεδομένων, κυρίως για τις έρευνες, όπου το αντικείμενο μελέτης είναι ευρέα ποικίλα σύνολα συμπεριφοράς, η οποία αυθόρμητα και πηγαία εκτυλίσσεται στο φυσικό περιβάλλον.

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να πει ότι η παρατήρηση φέρεται ως αντίποδας του πειράματος. ότι «παρατήρηση» είναι να μελετάμε τα φαινόμενα, χωρίς καμιά δική μας εξωτερική παρέμβαση για έλεγχο «τρίτων» παραγόντων, πρέπει να τονιστεί ότι η παρατήρηση είναι ένα μέσο συλλογής εμπειρικών δεδομένων, όπως είναι το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και τα διάφορα τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ακόμη, και στις πειραματικές έρευνες.

Αφετηρία για να αποφασίσει κανείς που διενεργεί επιστημονική έρευνα, ποιες θα είναι οι μορφές συμπεριφοράς που θα παρατηρήσει και θα καταγράψει, είναι να διατυπωθούν τα συγκεκριμένα ερωτήματα ή και υποθέσεις της επιχειρούμενης έρευνας.

Θα πρέπει δηλαδή, να καθοριστούν Α) οι συγκεκριμένες καταστάσεις-συνθήκες στις οποίες εκτυλίσσεται το υπό μελέτη φαινόμενο για να αποτελέσουν πεδία παρατήρησης, β) τα συγκεκριμένα γεγονότα, οι αντιδράσεις και μορφές συμπεριφοράς που θα πρέπει στις καταστάσεις αυτές να παρατηρηθούν. Πεδίο παρατήρησης κατά τη

δική μου έρευνα, έχει οριστεί η κανονική τάξη, η ειδική τάξη και ο προαύλιος χώρος των παιδιών.

Σκοπός της δικής μου παρατήρησης, ύστερα και από τη σύμφωνη γνώμη των επιβλεπόντων καθηγητών της εργασίας μου, ήταν να καταγραφεί από τη στιγμή που θα ξεκινούσα την παρατήρηση ως και το τέλος όλη η συμπεριφορά και η αντίδραση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν βρισκόταν στο ενταξιακό τμήμα και όταν στην κανονική τάξη όπως και οι αντιδράσεις όλων όσων είχαν σχέσεις με αυτό το παιδί(νηπιαγωγός, ειδικός εκπαιδευτικός, υπόλοιπα παιδιά). Και εδώ αναφέρω ότι από την πρώτη επίσκεψη στο νηπιαγωγείο και από την παρατήρηση μου επέλεξα από τα τέσσερα παιδιά που είναι στο ειδικό τμήμα να παρατηρήσω το ένα γιατί τα άλλα τρία παιδιά δεν βρίσκονταν καθημερινά στο χώρο του σχολείου κυρίως οι δύο δίδυμες αδερφές λόγω της σοβαρότητας του προβλήματος τους. Επίσης το κορίτσι που επέλεξα ήταν περισσότερες ώρες ημερησίως στην κανονική τάξη. Ένας άλλος και βασικός λόγος είναι ότι τη δεύτερη εβδομάδα της παρατήρησης μου η ειδική εκπαιδευτικός θα απουσίαζε και τα υπόλοιπα παιδιά δεν θα έρχονταν καθόλου στο σχολείο παρά μόνο το κορίτσι που επέλεξα να παρατηρήσω και θα ήταν όλη μέρα ενταγμένο στην κανονική τάξη χωρίς ειδική εκπαιδευτικό. Η επιλογή αυτή έγινε καθώς στόχος της έρευνας μου ήταν να εξετάσω την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο και επέλεξα το συγκεκριμένο κορίτσι γιατί αυτό εντάσσεται περισσότερο στην κανονική τάξη και έτσι θα είχα τη δυνατότητα να κατανοήσω πως λειτουργεί η ένταξη. Η μελέτη περίπτωσης, λοιπόν εδώ διερευνά σε βάθος την ένταξη ενός παιδιού στο κανονικό τμήμα, αλλά και παράλληλα στο ειδικό τμήμα όπως και τη συμπεριφορά αυτού του παιδιού και όσων είναι γύρω της στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Αφού λοιπόν, έχει επιλεγεί το «πεδίο» παρατήρησης, όπως είπαμε είναι η κανονική τάξη, η ειδική τάξη και ο προαύλιος χώρος των παιδιών και έχει αποφασιστεί το περιεχόμενο της παρατήρησης: οι παντός είδους ενέργειες του παρατηρούμενου παιδιού, πως παρεμβαίνουν οι νηπιαγωγοί αλλά και το τι κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά. Στη συνέχεια τίθεται το ερώτημα για το πώς πρέπει ο παρατηρητής να καταγράφει τις ζητούμενες πληροφορίες.

Αν επρόκειτο να χρησιμοποιήσω ως μέθοδο συλλογής των δεδομένων μου π.χ. το ερωτηματολόγιο, θα έπρεπε να ενεργήσω περίπου ως εξής: Να συναντήσω το παιδί σε

μόνο του σε κάποια ήσυχη αίθουσα και να του δώσω να συμπληρώσει το έντυπο ερωτηματολόγιο. Κάτι το οποίο, φυσικά δεν θα ήταν ποτέ δυνατό να γίνει, καθώς το νήπιο δεν γνωρίζει ακόμη να γράφει και να διαβάζει.

Αν, πάλι, είχα επιλέξει τη συνέντευξη, η διαδικασία θα ήταν πιο απαιτητική: θα έπρεπε σε κάποιο ήσυχο δωμάτιο, κατά προτίμηση μέσα στο σχολείο του παιδιού, να συναντήσω το παιδί και να του υποβάλλω προφορικά τις προκαθορισμένες ερωτήσεις, τη μια μετά την άλλη, και το παιδί να τις απαντά. Έπειτα σε ειδικό έντυπο θα κατέγραφα τις απαντήσεις του παιδιού, όσο πιο πιστά μπορούσα. Κι εδώ, αναρωτιέμαι κανείς, ποιο θα ήταν το επίπεδο της επικοινωνίας μεταξύ συνεντευκτή και του νηπίου και πως θα μπορούσε να εκφράσει το νήπιο σκέψεις και συναισθήματα του. Η Dorothy H. Cohen (1991), στο βιβλίο της *Παρατηρώντας και καταγράφοντας την συμπεριφορά των παιδιών*, μας αναφέρει σχετικά πως τα παιδιά, μπορεί να μαθαίνουν να μιλούν πολύ γρήγορα, δεν χρησιμοποιούν όμως την ομιλία για να εκφράσουν το πώς αισθάνονται και το τι σκέφτονται. Συνήθως, μας λέει, μιλούν για το τι συμβαίνει γύρω τους, εκφράζουν τις ανάγκες τους ή κτίζουν φανταστικούς κόσμους. Δεν περιμένουμε από ένα παιδί να μας πει ότι νοιώθει λυπημένο ή ότι δεν κατάλαβε την ερώτηση, για παράδειγμα, που άκουσε. Τα αισθήματα του και οι σκέψεις του φαίνονται, μας λέει η Cohen, από τον τρόπο που το παιδί κινείται ή κάθεται, από την έκφραση που είναι ζωγραφισμένη στο πρόσωπο του, από τη συμπεριφορά του προς τα άλλα παιδιά.

Κι εδώ ακριβώς έρχεται η παρατήρηση για να τα καταγράψει όλα αυτά. Κλείνοντας αυτή την παρένθεση και συνεχίζοντας στην ανάλυση της μεθοδολογικής μου προσέγγισης, συνεχίζω με το πώς πρέπει να ενεργήσει ο ερευνητής για να παρατηρήσει και να καταγράψει τα δεδομένα του και, κατ' επέκταση, το πώς εγώ ενήργησα.

Υπάρχουν διάφοροι εναλλακτικοί τρόποι που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο ερευνητής- παρατηρητής για να καταγράψει τις απαιτούμενες πληροφορίες. Ένας τρόπος διενέργειας της παρατήρησης είναι να χρησιμοποιεί ο παρατηρητής κάποιο ειδικό έντυπο «σχεδίου καταγραφής». Στο σχέδιο αυτό, έχουν καταχωρηθεί όλα τα διαφορετικά περιεχόμενα της παρατήρησης. Ο ερευνητής ενώ παρατηρεί το υπό μελέτη φαινόμενο, συμπληρώνει το έντυπο αυτό, με κάποιον κωδικοποιημένο, γρήγορο τρόπο: με ένα απλό τσεκάρισμα ή με κάποιο αριθμητικό κωδικό δίπλα στο αντίστοιχο είδος περιεχομένου, κοκ. Η κατασκευή ενός «σχεδίου παρατήρησης και καταγραφής» παρουσιάζει πολλά

κοινά με τη διαδικασία της σύνταξης ενός σχεδίου συνέντευξης και ενός έντυπου ερωτηματολογίου. Εν μέρει συμπεριέλαβα και αυτό τον τρόπο παρατήρησης αφού που και που συμβουλευόμουν την κλείδα παρατήρησης που είχα.

Ένας άλλος τρόπος διενέργειας της παρατήρησης είναι η λεγόμενη χρονική δειγματοληψία. Στη μέθοδο αυτή ο συνολικός χρόνος παρατήρησης διαιρείται σε επακριβώς καθορισμένες και βραχείας διάρκειας χρονικές ενότητες, όπως π.χ. σε διαστήματα των 15" , των 30", του 1', των 3', των 15' κ.α. Ο ερευνητής παρατηρεί τα συμβαίνοντα για το καθορισμένο διάστημα της παρατήρησης. Στη μέθοδο της χρονικής δειγματοληψίας αντί να παρατηρούμε την όλη ροή των γεγονότων και να καταγράφουμε κάθε σχετικό συμβάν, όποτε αυτό συμβαίνει, παίρνουμε δειγματοληπτικώς ορισμένα χρονικά διαστήματα και καταγράφουμε κάθε σχετικό συμβάν, όποτε αυτό συμβαίνει, παίρνουμε δειγματοληπτικώς ορισμένα χρονικά διαστήματα και καταγράφουμε ποια από τα προκαθορισμένα σχετικά γεγονότα συμβαίνουν στα χρονικά διαστήματα αυτά.

Ούτε και ο τρόπος αυτός διενέργειας της παρατήρησης ήταν αυτός που ακολούθησα. Δεν με ενδιέφερε να κάνω κάτι παρόμοιο, καθώς θα υπήρχαν πρακτικές δυσκολίες, όπως τον προκαθορισμένο χρόνο που θα είχα ορίσει να μην τύχαινε το παιδί να ήταν στην κανονική τάξη και να ήταν στο ειδικό τμήμα. Κατά συνέπεια, μια τέτοιου είδους παρατήρηση θα απαιτούσε αρκετές επισκέψεις στο νηπιαγωγείο, πέρα από αυτόν που είχα ορίσει για τη δική μου έρευνα, τις δύο εβδομάδες.

Η άμεση παρατήρηση και οι σημειώσεις σε ρέοντα λόγο, ήταν ο τρόπος με τον οποίο εργάστηκα για την καταγραφή του περιεχομένου της παρατήρησης. Παρατηρούσα την όλη ροή των γεγονότων και κρατούσα σημειώσεις, σε συνεχή εκθετικό λόγο. Κάθε φορά, το παιδί που παρατηρούσα δεν το άφηνα λεπτό από τα μάτια μου. Πολλές φορές το χέρι έγραφε τα όσα έβλεπα, χωρίς τα μάτια να κοιτούν στο χαρτί, αλλά συνέχιζαν να βρίσκονται προσηλωμένα πάνω στο αντικείμενο της παρατήρησης μου.

Αφού, λοιπόν αναφέρθηκα για το ποια είναι τα ερευνητικά ερωτήματα μου και ποιο το πεδίο της έρευνας μου(βασικά όλοι οι χώροι του νηπιαγωγείου που κινείται το παιδί) και εφόσον εξήγησα με ποιον τρόπο κατέγραψα τις απαιτούμενες πληροφορίες, τέλος θα γίνει σε δύο βασικές κατηγορίες παρατήρησης, στη μη συμμετοχική παρατήρηση και στη συμμετοχική παρατήρηση.

Με βάση τα όσα προηγήθηκαν, έγινε γνωστό ότι ο τύπος της παρατήρησης που εγώ ακολούθησα, ήταν η μη συμμετοχική παρατήρηση. Πιο αναλυτικά, τι εννοούμε όταν λέμε συμμετοχική παρατήρηση. Από τον όρο της, είναι κατανοητή ότι ο ερευνητής που επιλέγει αυτό τον τύπο της παρατήρησης, δεν συμμετέχει στα όσα διαδραματίζονται κατά τον υπό μελέτη φαινόμενο. Αλλά, προσπαθεί, όσο αυτό είναι εφικτό, να περάσει απαρατήρητος, να κρατήσει, δηλαδή τις σημειώσεις του χωρίς οι υπόλοιποι να γνωρίζουν για ποιο, πραγματικά λόγο βρίσκεται το συγκεκριμένο άτομο-ερευνητής στο χώρο τους.

Αυτό μπορεί, για παράδειγμα, να επιτευχθεί αν, εν αγνοία των υποκειμένων, φροντίσει ο παρατηρητής να διεξάγει την παρατήρηση του «κρυμμένος» πίσω από κάποιο φυσικό παραβάν ή αν φρόντιζε να παρακολουθεί τα δρώμενα μέσω «κλειστού κυκλώματος» τηλεόρασης ή ακόμα με μια κρυμμένη – αθέατη κινηματογραφική μηχανή λήψης, να βιντεοσκοπήσει τα δρώμενα.

Πως ενήργησα εγώ κατά τη δική μου παρατήρηση: αφού εισήλθα στο πεδίο παρατήρησης, για κάποιο χρονικό διάστημα, πριν αρχίσει η συλλογή των δεδομένων, παρέμεινα στο χώρο και άρχισα να συλλέγω πληροφορίες όταν πλέον όλοι οι εμπλεκόμενοι είχαν συνηθίσει την παρουσία μου και η συμπεριφορά τους είχε επανέλθει στο φυσιολογικό. Ο νηπιαγωγός της τάξης, την πρώτη ημέρα της επίσκεψής μου εκεί, με σύστησε στα παιδιά λέγοντας ότι θα πηγαίνω για μερικές μέρες να τους επισκέπτομαι για να βλέπω τις πρόβες που κάνουν για τη γιορτή τους και γενικώς για αυτά που κάνουν στην τάξη.

Η κάθε παρατήρηση είχε και διαφορετική διάρκεια, περίπου 30' έως και 60'. Όπως ανέφερα η έρευνα μου συνολικά κράτησε δύο εβδομάδες, με επισκέψεις των τριών ημερών ανά εβδομάδα.

Πως λειτουργεί, όμως ένας ερευνητής που επιλέγει να κάνει συμμετοχική παρατήρηση; Αυτός ο τρόπος παρατήρησης δίνει τη δυνατότητα στους παρατηρητές να μοιράζονται, όσο είναι δυνατό, τις ίδιες εμπειρίες και τα υποκείμενα, ώστε να κατανοούν καλύτερα τον τρόπο δράσης τους. Με άλλα λόγια, οι ερευνητές εμπλέκονται στις ίδιες τις δραστηριότητες που επιχειρούν να παρατηρήσουν. Συχνά, το «καμουφλάρισμα» τους είναι τόσο τέλει, ώστε σε ότι αφορά τους άλλους συμμετέχοντες, δεν είναι παρά ,μέλη της ομάδας.

Έτσι λοιπόν αρχικός μου σκοπός ήταν να μη συμπεριλάβω τη συμμετοχική παρατήρηση στην έρευνα μου. Αυτό προσπάθησα να το τηρήσω όσο μπορούσα αλλά μου ήταν δύσκολο όταν ερχόταν προς εμένα το παιδί αυτό να αποφύγω την επαφή μαζί του. Γενικότερα όμως όσο μπορούσα ήμουν απόμακρη και προσπαθούσα να κρατώ τις αποστάσεις γιατί σύμφωνα με τα παραπάνω που αναφέρω θα έπρεπε να γίνω «αποδεκτή» από το υπό μελέτη παιδί. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε ότι θα έπρεπε ή να σκώ το επάγγελμα της νηπιαγωγού ή να ζω στο ίδιο περιβάλλον και στις ίδιες συνθήκες με τα νήπια, να ήμουν δηλαδή, η ίδια νήπιο.

Γ' ΜΕΡΟΣ (ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.1. Δυσκολίες που συνάντησα

Δεν συνάντησα ιδιαίτερα δύσκολες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μου στο νηπιαγωγείο. Αν και, για μένα η όλη διαδικασία της έρευνας με παρατήρηση ήταν κάτι καινούργιο, θα έλεγα πως ήμουν κάπως ανυποψίαστη σε γεγονότα που συνέβησαν κι εγώ να μπορέσω να τα αποφύγω. Οι δυσκολίες που θα αναφέρω παρακάτω μπορεί να μην δημιούργησαν, όπως είπα, ουσιαστικά προβλήματα, ωστόσο προκάλεσαν σε μένα, αν όχι όλες αλλά μερικές από αυτές προβληματισμό για το πώς θα ήταν καλύτερα να αντιδράσω εκείνη τη στιγμή.

Ένα πρόβλημα το οποίο είχα να αντιμετωπίσω και περισσότερο αυτό αφορούσε εμένα και όχι το χώρο του νηπιαγωγείου είναι ότι λόγω των μαθημάτων στο πανεπιστήμιο και άλλων υποχρεώσεων δεν μπορούσα να ευρίσκομαι στο νηπιαγωγείο αρχικά μια συνεχόμενη εβδομάδα και έτσι η παρατήρηση μου υλοποιήθηκε σε δύο εβδομάδες, τρεις μέρες τη μια και τρεις την άλλη και κατά δεύτερον να πηγαίνω από το πρωί μέχρι την ώρα που έφευγαν τα παιδιά ώστε να έχω πιο ολοκληρωμένη παρατήρηση λόγω του επιβαρυσμένου προγράμματος. Βέβαια το κοριτσάκι αυτό παραμένει και το απόγευμα στο νηπιαγωγείο αφού είναι ολόημερο. Εγώ αυτό το γνώριζα εξ αρχής αλλά είχαμε ορίσει ότι η παρατήρηση θα λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του κλασικού νηπιαγωγείου, δηλαδή μέχρι το μεσημέρι.

Το βασικό πρόβλημα το οποίο συνάντησα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μου είναι ότι τη χρονική διάρκεια που έκανα εγώ την παρατήρηση μου είχαν ξεκινήσει στο νηπιαγωγείο να κάνουν τις πρόβες για την τελική τους εορτή. Έτσι αυτό το γεγονός δυσκόλεψε την παρατήρηση μου, κυρίως για τα ερωτήματα που είχα θέσει. Συγκεκριμένα, η πρόβα διαρκούσε γύρω στη 1:00 ώρα και γινόταν μετά τις ελεύθερες δραστηριότητες, δηλαδή γύρω στις 9:00. Μετά όταν τελείωνε η πρόβα τα παιδιά πήγαιναν για φαγητό και ύστερα ως συνήθως έβγαιναν στην αυλή για διάλειμμα πράγμα το οποίο δεν μου επέτρεπε να δω το παιδί πως λειτουργεί στις οργανωμένες δραστηριότητες της τάξης.

Κάτι το οποίο συνέβαινε κυρίως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και όχι τόσο έντονα μέσα στην τάξη, είναι ότι στο προαύλιο εγώ καθόμουνά κάθε φορά σ' ένα πάγκο ώστε να μπορώ να βλέπω όλο το μήκος του, ενώ κατέγραφα όλες τις κινήσεις και αντιδράσεις του παιδιού δεν μπορούσα να έχω τη δυνατότητα και μου ήταν συγχρόνως πολύ δύσκολο να ακούω τις συνομιλίες του κοριτσιού με τα υπόλοιπα παιδιά. Η φασαρία ήταν μεγάλη, αλλά και η απόσταση δεν βοήθησε, ώστε να ακούω διαλόγους μεταξύ των παιδιών.

Άλλες φορές πάλι, ερχόντουσαν παιδιά και από άλλα τμήματα, με πλησίαζαν για να με ρωτήσουν τι κάνω εδώ, ποια είμαι. Η απάντηση ήταν συνήθως ότι «είμαι φίλη της κυρίας Μάγδας, άντε τώρα πηγαίνετε να παίξετε ή να συνεχίσετε αυτό που κάνετε» κι έτσι έφευγαν. Κάπως έτσι απέφευγα τις επίμονες ερωτήσεις τους δεν ξέρω κατά πόσο τα ικανοποιούσε μια τέτοια απάντηση, σίγουρα όμως είχε τα αποτελέσματα της, καθώς τα ίδια παιδιά δεν με πλησίαζαν δεύτερη φορά, ενώ ενημέρωναν και κάποια από τα υπόλοιπα που είχαν τις ίδιες απορίες.

Τελειώνοντας με τις δυσκολίες –απρόβλεπτες καταστάσεις που συνάντησα κατά τη διάρκεια των δύο εβδομάδων της παρατήρησης μου στο νηπιαγωγείο, θα αναφερθώ σε μια μέρα που είχα πάει και το παιδί το συγκεκριμένο απουσίαζε και έτσι αναγκάστηκα να ξαναπάω άλλη μέρα. Επίσης κάποια άλλη μέρα είχαν διοργανώσει οι νηπιαγωγοί μια εκδήλωση κουκλοθέατρου. Είχαν προσκαλέσει μια φίλη όπου ασχολείται με το κουκλοθέατρο και παρουσίασε στα παιδιά κάτι απτή δουλεία της, δηλαδή και εκείνη την ημέρα δεν είχα όλο το χρόνο να παρακολουθήσω το παιδί μέσα στην τάξη.

4.2. Πορεία διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα τη εργασίας αυτής διεξήχθη στο 4^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Βόλου που βρίσκεται στο σταυροδρόμι των οδών Όγλ με Γιάννη Δήμου. Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρειάστηκε να εκπληρωθούν έξι επισκέψεις, τρεις ημέρες την πρώτη εβδομάδα και τρεις την δεύτερη στο χώρο του σχολείου. Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκαν οι επισκέψεις για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν από τις 16 Μαΐου έως και τις 25 Μαΐου 2007.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από ένα κορίτσι. Η επιλογή του παιδιού έγινε κατόπιν της πρώτης μου επίσκεψης στον παιδικό σταθμό, όπου και σε συνεννόηση με τους δύο νηπιαγωγούς, επέλεξα το κορίτσι αυτό όπου η παρατήρηση του θα είχε περισσότερο ενδιαφέρον για την έρευνα μου. Καθώς, ως γνωστόν, ο στόχος της παρατήρησης μου ήταν να δω κατά πόσο γίνεται η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση, πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν για την ένταξη και οι επιπτώσεις που υπάρχουν στα παιδιά με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και στους νηπιαγωγούς. Το κοριτσάκι αυτό που παρατήρησα για την καταγραφή της παρατήρησης εγώ θα το ονομάσω ως «Ε» γιατί δεν το θεωρώ χρήσιμο να δημοσιοποιήσω κάποια στοιχεία. Η «Ε» είναι 7 χρονών (δηλαδή έπρεπε να φοιτούσε στη Γ' τάξη δημοτικού), πράγμα το οποίο έμαθα πολύ αργότερα, δηλαδή όταν είχα είδη κάνει την επιλογή μου και είχα ξεκινήσει και την παρατήρηση.

Σημαντικό ρόλο στην επιλογή αυτού του νηπιαγωγείου έπαιξε το γεγονός ότι και ο νηπιαγωγός της τάξης που παρεμπόδιοντος ήταν άντρας κάτι ασυνήθιστο για τα δεδομένα του νηπιαγωγείου και έτσι είχα μια περιέργεια να παρατηρήσω και αυτό το ενδεχόμενο και από την άλλη η ειδική εκπαιδευτικός από την πρώτη στιγμή που πήγα και συζήτησα μεταξύ τους και τους μίλησα για το θέμα της πτυχιακής μου και τους εξήγησα για το τι ακριβώς ήθελα να κάνω ήταν πολύ πρόθυμοι να με βοηθήσουν να πραγματοποιήσω την έρευνα μου στο σχολείο τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης μου στο νηπιαγωγείο ήταν πολύ ευγενικοί μαζί μου, φιλικοί και με βοηθούσαν σε ότι και αν χρειαζόμουν. Γενικότερο υπήρχε ένα πολύ καλό κλίμα συνεργασίας και συνεννόησης μεταξύ μας, όπως και σχετικά με το πότε θα βόλευε να επισκέπτομαι το νηπιαγωγείο ανάλογα κάθε φορά με το πρόγραμμα τους.

Η παρατήρηση του κοριτσιού γινόταν στην ειδική τάξη, στην κανονική τάξη και κάποιες φορές και στην αυλή και στην κανονική τάξη μαζί με τα παιδιά και των δύο τάξεων του σχολείου για τις πρόβες της τελικής γιορτής. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης μου, βρισκόμουν σε μια σχετική απόσταση από τα παιδιά, όσο αυτό το επέτρεπε ο χώρος. Κάθε μέρα παρατηρούσα και κατέγραφα με λεπτομέρεια και χρονική αναφορά την κάθε κίνηση του παιδιού που παρακολουθούσα και είχα αποφασίσει εξ' αρχής να εργαστώ με αυτό. Σημειώνω, λοιπόν, στο μπλοκ μου κάθε φορά, σε συνεχή –

ρέοντα λόγο, τη συνολική συμπεριφορά και αντίδραση του κοριτσιού για περίπου 30 λεπτά της ώρας έως και 60, ανάλογα με το τι συνέβαινε εκείνη τη φορά.

Αφού επισκέφτηκα το νηπιαγωγείο για δύο εβδομάδες, τρεις ημέρες ανά εβδομάδα και συγκέντρωσα τα απαραίτητα για την έρευνα μου στοιχεία από το κοριτσάκι, έπειτα προχώρησα στην ανάλυση δεδομένων μου. Κατά την ανάλυση στόχος μου ήταν να εντοπίσω και να καταγράψω το πώς και κατά πόσο λειτουργεί η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση, πως λειτουργεί και συμπεριφέρεται μέσα στα πλαίσια της ένταξης το συγκεκριμένο παιδί και πως λειτουργούν τα υπόλοιπα άτομα που πλαισιώνονται γύρω από το παιδί.

Ακολουθούν, όπως ακριβώς καταγράφηκαν, οι καθημερινές παρατηρήσεις του παιδιού με τις ανάλογες αναλύσεις.

*Συλλογή
Δεδομένων*

A. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Ημερομηνία: 16/05/2007

Τόπος Παρατήρησης: Αρχικά στην κανονική τάξη και μετά στην αίθουσα του ειδικού τμήματος

- 09:15** Προετοιμασία, διανομή ρόλων για την τελική γιορτή και τα δύο τμήματα του σχολείου μαζί. Η «Ε» μιλάει συνεχώς με την «Ι» και κάνει συνέχεια διάφορες κινήσεις με τα χέρια κυρίως γύρω από την περιοχή γύρω του προσώπου.
- 09:30** Η ειδική νηπιαγωγός πήρε τα παιδιά του ειδικού τμήματος στην ειδική τάξη, μαζί και η «Ε», όπου κλαίει για αρκετή ώρα μέχρι η εκπαιδευτικός άρχισε μια δραστηριότητα. Αυτό συνέβη γιατί αποχωρίστηκε τη φίλη της.
- 09:37** Η νηπιαγωγός δίνει οδηγίες για να κάνουν μια άσκηση , δηλαδή κλείσουν τα μάτια για να ηρεμήσουν και να συγκεντρωθούν. Η «Ε» αρχικά τα είχε κλείσει αλλά μετά κατά διαστήματα τα ανοιγόκλεινε. Στην συνέχεια τους ζήτησε να κάνουν κάποιες εκφράσεις προσώπου. Αρχικά η «Ε» ντράπηκε γιατί ήμουν κι εγώ εκεί, αλλά όταν τους είπε η νηπιαγωγός ότι είμαι μια φίλη της και μετά από καθοδήγηση της η «Ε» κάνει κάποιες εκφράσεις όπως χαρούμενη – χαμογελαστή και θυμωμένη - νευριασμένη.
- 09:51** Στη μοκέτα υπήρχε σχηματισμένος ο αριθμός (5) από την προηγούμενη ημέρα. Η νηπιαγωγός ζήτησε από την «Ε» να της πει πιο αριθμός είναι και αυτή χωρίς δυσκολία απάντησε κατευθείαν ότι είναι το (5). Στη συνέχεια δίνει χαρτί και μαρκαδόρους στα παιδιά και τους ζητά να ζωγραφίσουν – γράψουν τον αριθμό. Η «Ε» επιμένει και θέλει να ζωγραφίσει σε κόκκινο χαρτί, έτσι και η νηπιαγωγός της έδωσε. Ζωγραφίζει ένα ανθρωπάκι με

τεράστια χέρια. Τον αριθμό δεν τον έχει ζωγραφίσει μέχρι που πάει η νηπιαγωγός και της λέει να γράψει και το (5). Το κάνει και μετά γράφει και το όνομα της όπως αυτή ξέρει. Καθ' όλη τη διάρκεια που ζωγραφίζει μιλάει συνεχώς με τον «Β». Επίσης γράφει με το αριστερό της χέρι.

B. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Ημερομηνία: 17/05/2007

Τόπος Παρατήρησης: Αίθουσα ειδικού τμήματος και προαύλιος χώρος.

- 11: 00** Ώρα του φαγητού. Αρχικά η «Ε» αρνείται να πλύνει τα χεριά της και έτσι την παίρνει η νηπιαγωγός από χέρι και πάνε. Μετά πήγε από μόνη της να πάρει την τσάντα της. Όταν πλέον ξεκινήσανε να τρώνε κατά διαστήματα μιλούσε με το «Β» και δεν ήθελε να φάει όλο το φαγητό της λέγοντας στη νηπιαγωγό «Δεν πεινάω, δεν θέλω».
- 11:15** Στη συνέχεια μάζεψε το φαγητό της, το έβαλε στην τσάντα της και πήρε την τσάντα της και την τοποθέτησε στην κρεμάστρα. Όταν επιστρέφει παίρνει το σκουπάκι και το φαράσι και μαζεύει το τραπέζι, εκεί όπου έτρωγε και μετά τα πέταξε στα σκουπίδια και έβαλε στη θέση τους τη σκούπα και το φαράσι.
- 11:21** Η ειδική εκπαιδευτικός ανακοίνωσε στα παιδιά ότι θα βγούνε στην αυλή για διάλειμμα. Λέει στα παιδιά να μπουνε σε σειρά ονομαστικά όπως τα φωνάζει. Η «Ε» δυσκολεύεται να μπει στη σειρά. Όταν λέει τα ονόματα και των τεσσάρων παιδιών δεν μπορεί να τοποθετηθεί στη σειρά και στάθηκε σε ένα σημείο, όχι στη σειρά με τα χέρια στο στόμα χωρίς να κάνει κάποια κίνηση. Μετά λέει στα παιδιά τα ονόματα ανά δύο, δηλαδή «Ε» και μετά «Β» αρχικά δεν αντιδρά αλλά μετά όταν το επαναλαμβάνει η εκπαιδευτικός τότε το αντιλαμβάνεται και στέκεται στη θέση της.
- 11:30** Βγαίνουν στην αυλή για διάλειμμα. Αρχικά στέκεται χωρίς να κάνει κάτι δίπλα από τους εκπαιδευτικούς. Τότε ο νηπιαγωγός της κανονικής τάξης της λέει να πάει να παίξει με τα υπόλοιπα παιδιά και αυτή λέει «να πάρω

μπάλα» και τότε απαντάει η ειδική εκπαιδευτικός «ναι πήγαινε πάρε από την τάξη μας, ξέρεις που είναι».

11:38 Έρχεται με την μπάλα και πηγαίνει στη φίλη της την «I» να παίξουν. Είναι πολύ χαρούμενη και χαμογελάει συνεχώς. Μετά αφήνει την μπάλα και πηγαίνει στην τσουλήθρα και παίζει.

11:45 Έρχεται προς το μέρος των εκπαιδευτικών κλαίγοντας. Την ρωτάει ο νηπιαγωγός «Τι έπαθες «E»» και λέει «χτύπησα» και δείχνει τον αγκώνα της. Τότε την παίρνει ο νηπιαγωγός και πάνε προς τα μέσα για να της βάλει τσιρότο.

Γ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Ημερομηνία: 18/05/2007

Τόπος Παρατήρησης: Αίθουσα υποδοχής, κανονικής τάξης και ειδικού τμήματος.

- 09:32** (Έχουν μαζευτεί τα παιδιά και των δύο σχολείων στην αίθουσα υποδοχής, για να παρακολουθήσουν μια παράσταση κουκλοθέατρου).
Η «Ε» είναι πολύ ήσυχη, γελάει με αυτά που βλέπει στην παράσταση. Συμμετέχει στα τραγούδα χτυπώντας παλαμάκια και κάνοντας τις κινήσεις που τους δείχνει η κουκλοπέκτρια. Χαμογελά συνεχώς.
- 10:08** Μόλις τελείωσε η παράσταση, πήρε τη καρέκλα την πήρε στην κανονική τάξη και ήταν με τη φίλη της την «Ι». Έρχεται η νηπιαγωγός και την παίρνει για να πάνε στην ειδική τάξη. Η «Ε» ενώ είναι χαρούμενη και ευδιάθετη που παίζει με τη φίλη της, ξαφνικά αρχίζει το κλάμα γιατί την πήρε η ειδική εκπαιδευτικός και πάνε στην τάξη του ειδικού τμήματος.
- 10:12** Είναι στην τάξη του ειδικού τμήματος και συνεχίζει να κλαίει. Η ειδική εκπαιδευτικός της λέει: «Θα πάμε μετά στην άλλη τάξη και θα είσαι με την «Ι» και η «Ε» απαντά «εγώ τώρα θέλω». Η ειδική εκπαιδευτικός κατευθύνεται κοντά της, την αγκαλιάζει και της δίνει ένα φιλί και της λέει «Εντάξει «Ε» μου θα πάμε μετά».
- 10:18** Η ειδική εκπαιδευτικός μαζεύει και τα τέσσερα παιδιά του ειδικού τμήματος σε ένα τραπεζάκι. Λέει στα παιδιά «Σήμερα το απόγευμα θέλω να πάω στο σουπερμάρκετ να ψωνίσω, τι θα βρω εκεί». Η «Ε» δεν είναι συγκεντρωμένη, δεν παρακολουθεί και δεν συμμετέχει, κάθεται στην καρέκλα και κοιτάει αφηρημένα. Ενώ τα άλλα παιδιά δίνουν απαντήσεις η

«Ε» δεν απαντά σε αυτά που ρωτάει η ειδική εκπαιδευτικός. Τότε η εκπαιδευτικός της λέει «Πες μας «Ε» πόσα τρόφιμα έχουμε βάλει σε κάθε κατηγορία»(ομαδοποίησαν τα τρόφιμα με κατηγορίες όπως λαχανικά, γαλακτοκομικά, φρούτα κ.α.). Μετράει ένα-ένα τα τρόφιμα δείχνοντας με το χέρι αλλά δυσκολεύεται. Έχει μπερδευτεί γιατί μετρά το ίδιο πράγμα δύο φορές και τότε της λέει η εκπαιδευτικός «Έλα πάμε ξανά από την αρχή». Αρχίζει πάλι να μετρά και τώρα ξεχνάει να μετρήσει κάποιο από τα τρόφιμα το οποίο είναι στη σειρά και πάει στο επόμενο. Γνωρίζει τους αριθμούς.

Δ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Ημερομηνία: 22/05/2007

Τόπος Παρατήρησης: Αίθουσα κανονικής τάξης

- 08:35** Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων κάθεται με τη φίλη της τη «Ι» και μιλάνε, χαμογελάνε.
- 08:37** Κάθονται στην μοκέτα και παίζουν με σιδηρόδρομο με μπαλάκια μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Παίζουν με τη σειρά και μάλιστα ο «Σ» λέει «Έλα «Ε» είναι η σειρά σου, παίξε». Και έτσι η «Ε» παίρνει ένα μπαλάκι και παίζει στο σιδηρόδρομο χαμογελώντας.
- 08:45** Σηκώθηκε μαζί με την «Ι» και της βλέπει ο νηπιαγωγός και τους λέει «Άντε «Ε» και «Ι» βρείτε και μαζέψτε τα μπαλάκια που σας έχουν φύγει που παίζατε και βάλτε τα μαζί με τα άλλα. Τρέχει πρώτη η «Ε» και ψάχνει να τα βρει για να τα μαζέψει. Όταν μάζεψε κάποια μπαλάκια πάει στο νηπιαγωγό και του τα δείχνει και της λέει «Μπράβο «Ε» μου» και την χαϊδεύει. Αυτή είναι πολύ χαρούμενη και χαμογελαστή.
- 08:59** Έρχονται τα παιδιά της άλλης τάξης για να κάνουν την πρόβα για τη γιορτή. Αντί να πάει να καθίσει εκεί που κάθονται τα κορίτσια της υπόλοιπης ομάδας στην οποία συμμετέχει πάει εκεί που είναι η ομάδα στην οποία είναι και η φίλη της η «Ι». όταν το αντιλαμβάνεται ο νηπιαγωγός της λέει «Εκεί είπαμε ότι θα κάθεται «Ε» όταν θα έχουμε πρόβα; Πήγαινε να καθίσεις στη δική σου ομάδα». Τότε πάει αλλά είναι έτοιμη να κλάψει και δένει τα χέρια της και η έκφραση του προσώπου της δείχνει να έχει θυμώσει και νευριάζει. Την βλέπει ο νηπιαγωγός και πάει και της

λέει «Επειδή δεν είσαι στην ίδια ομάδα με την «Ι» δεν πρέπει να στεναχωριέσαι. Η «Ι» θα συνεχίσει να είναι φίλη σου, απλά έτυχε στην γιορτή να μην είσατε στην ίδια ομάδα. Έλα τώρα μην στεναχωριέσαι γι' αυτό εντάξει «Ε» μου». Αυτή κούνησε το κεφάλι και ο νηπιαγωγός της έδωσε ένα φιλί και τότε χαμογέλασε. Καθ' όλη τη διάρκεια της πρόβας η «Ε» μέχρι να έρθει η σειρά της είναι πολύ ήσυχη στην ομάδα της (είναι χωρισμένα τα παιδιά σε ομάδες, ανάλογα με το ρόλο τους. Κάνει πάλι κινήσεις με τα χέρια, γύρω από την περιοχή του προσώπου και πιο συγκεκριμένα στο κεφάλι και στα μαλλιά. Επίσης με τα μάτια επικεντρώνει την προσοχή της σε συγκεκριμένο σημείο και τα μάτια της κάπου ξεφεύγουν από την κανονική ευθεία, δηλαδή το βλέμμα της φεύγει προς τα πάνω.

09:43

Έρθε η σειρά της δικής της ομάδας. Σηκώνεται και μπαίνει στην ευθεία. Κοιτάζει δεξιά και αριστερά τα υπόλοιπα κορίτσια για να δει τι πρέπει να κάνει. Καθυστερεί στις κινήσεις τις σε σχέση με τα υπόλοιπα κορίτσια. Μπερδεύεται και δεν ξέρει πότε πρέπει να αφήσει τη μια κοπέλα και να πιάσει την άλλη, δηλαδή να αλλάξει ζευγάρι την ώρα που χορεύουν. Σταματά και μένει ακίνητη και περίμενε να πάει η «Ο» να την πιάσει από το χέρι και να την βοηθήσει να συνεχίσουν τον χορό. Επειδή άργησε πολύ να γίνει αυτή η εναλλαγή

Ε. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Ημερομηνία: 23/05/2007

Τόπος Παρατήρησης: Αίθουσα κανονικής τάξης

- 09:01** Όλα τα παιδιά έχουν μαζευτεί στην γωνιά της παρεούλας. Γίνεται μια συζήτηση με θέμα την ιδανική οικογένεια. Η «Ε» κάθεται χωρίς να συμμετέχει και να δίνει καμιά απάντηση στις ερωτήσεις του νηπιαγωγού.
- 09:19** Ο νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν πως φαντάζονται και ποια είναι η ιδανική οικογένεια για αυτούς.
- 09:23** Τα παιδιά κάθονται στα τραπεζάκια για να κάνουν τη ζωγραφιά. Η «Ε» κάθεται δίπλα στο τραπεζάκι από την «Ι». Η θέση αυτή όμως είναι μιας άλλης κοπέλας και πάει και αυτή να καθίσει εκεί και έτσι η «Ν» της λέει «Φύγε από εδώ αυτή είναι η θέση μου». Ακούει ο νηπιαγωγός το τι συμβαίνει και τότε λέει «Έλα «Ε» να καθίσεις σε αυτό το τραπεζάκι μαζί με τα άλλα παιδιά γιατί εδώ είναι η θέση της «Ν». Η «Ε» σηκώνεται αλλά η έκφραση της είναι πολύ θυμωμένη και στεναχωρημένη.
- 09:26** Όλα τα παιδιά κάνουν τη ζωγραφιά τους όπως και η «Ε». είναι πολύ ήσυχη. Μία φορά μιλάει με τα παιδιά που είναι δίπλα της.
- 09:35** Το κάθε παιδί που τελειώνει τη ζωγραφιά του πηγαίνει στο νηπιαγωγό και του τη δείχνει και συζητάνε για το ποια είναι τα πρόσωπα που ζωγράφισε.
- 09:40** Η «Ε» παίρνει τη ζωγραφιά της στο νηπιαγωγό. Ζωγράφισε 7 πρόσωπα. Πρώτα τη ρωτάει «Ποια είσαι εσύ;» και αυτή δείχνει το 4^ο πρόσωπο στη

σειρά που έχει ζωγραφίσει. «Τώρα πες μου ποια είναι τα υπόλοιπα πρόσωπα;». Δεν απαντάει. Και έτσι ο νηπιαγωγός της δείχνει ένα – ένα τα πρόσωπα. «Αυτός ποιος είναι;». Και απαντάει «ο αδερφός μου» (δεν έχει αδερφό αλλά αδερφή). «Ο αδερφός σου ή η αδερφή σου;» της λέει νηπιαγωγός. Και αυτή επιμένει και λέει «Η αδερφή μου». Έτσι ο νηπιαγωγός της λέει «Αφού δεν έχεις αδερφό, ίσως έχεις ζωγραφίσει τον αδερφό που θα ήθελες να είχες;». Τότε η «Ε» δεν απαντάει. Της δείχνει και τα υπόλοιπα πρόσωπα και λέει «Αυτός είναι ο «Β»(Ο «Β» είναι συμμαθητής της στην ειδική τάξη). «Η μαμά και ο μπαμπάς δεν είναι στη ζωγραφιά σου;» λέει ο νηπιαγωγός και η «Ε» δείχνει το 6^ο πρόσωπο από αυτά που ζωγράφισε και λέει «Αυτός είναι ο μπαμπάς». Μετά από ώρα λέει ποια είναι η μαμά και για τα άλλα δύο πρόσωπα δεν απαντά στην ερώτηση του νηπιαγωγού ποια είναι. Την ρωτά και αυτή έχει μαζέψει τα χέρια της και σκύβει το κεφάλι και δεν απαντά έτσι και ο νηπιαγωγός την αφήνει και δεν την πιέζει άλλο.

ΣΤ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Ημερομηνία: 24/05/2007

Τόπος Παρατήρησης: Αίθουσα κανονικής τάξης

- 10:15** Τελείωσαν την πρόβα για τη γιορτή και τα παιδιά μαζεύονται στην γωνιά της παρεούλας. Ο νηπιαγωγός τοποθετεί δύο καρέκλες εκεί που κάθονται τα παιδιά. Τους λέει ότι «Θα παίζουν το παιχνίδι της άδειας καρέκλας» και τους εξηγεί « Το κάθε παιδί με τη σειρά θα κάθεται στην πρώτη καρέκλα και θα μας λέει λίγα λόγια για τον εαυτό του και μετά στη δεύτερη καρέκλα ποιος είναι ο αγαπημένος σας ήρωας και λίγα λόγια για αυτόν.
- 10:22** Ήρθε η σειρά της «Ε», κάθεται στην πρώτη καρέκλα και δεν μιλάει. Ο νηπιαγωγός της λέει «Πες μας «Ε» ποια είσαι και λίγα λόγια για εσένα». Έτσι λέει «είμαι η «Ε». Και πάλι σταματά να μιλά. «Κάτι άλλο δεν θα μας πεις, για παράδειγμα τι κάνεις στο σπίτι το απόγευμα;» τη ρωτάει η νηπιαγωγός. Αυτή σκύβει το κεφάλι χαμηλά και δεν μιλά. «Έλα «Ε» πες μας με ποιους είσαι στο σπίτι και τι κάνεις» της λέει πάλι ο νηπιαγωγός. Τότε η «Ε» λέει «Είμαι με τον μπαμπά και παίζουμε». «Τι παίζεται;» της λέει ο νηπιαγωγός. «Παιχνίδια στο κινητό». Συνεχίζει ο νηπιαγωγός και τη ρωτάει « Ποιοι άλλοι είναι στο σπίτι;».Και λέει «Η γιαγιά και ο παππούς». Και ο νηπιαγωγός της λέει «Τώρα πήγαινε να καθίσεις στη διπλανή καρέκλα και πες μας ποιος είναι ο αγαπημένος σου ήρωας». Η «Ε» πάει και κάθεται στην δίπλα καρέκλα και δεν λέει τίποτα. Μετά από παρότρυνση του νηπιαγωγού λέει «Η Barbie». «Γιατί σου αρέσει η Barbie, τι θα σε συμβούλευε η Barbie» τη ρωτάει ο νηπιαγωγός. Η «Ε» σκύβει πάλι το κεφάλι και δεν απαντά για ένα – δύο λεπτά παρά τις

συνεχείς προσπάθειες του νηπιαγωγού. Μετά της λέει «Άλλαξε καρέκλα και πες μας τι θα συμβούλευες την Barbie;». Η «Ε» αλλάζει και πάλι καρέκλα αλλά πάλι δεν λέει κάτι. Δύο παιδιά που κάθονται δίπλα – δίπλα λέει το ένα στο άλλο όχι πολύ δυνατά «Πόση ώρα να περιμένουμε αφού δεν ξέρει». Ο νηπιαγωγός συνεχίζει και λέει στην «Ε» «Έλα πες μας «Ε» μου αφού ξέρεις, τι θες ρε ζουζούνι και με κουράζεις αφού είσαι εσύ μια που όλα τα ξέρεις». Η «Ε» γελάει αλλά και πάλι δεν λέει τίποτα. Έτσι ο νηπιαγωγός της λέει «Σε ευχαριστούμε «Ε» κάθισε στην θέση σου τώρα».

*Ανάλυση
Δεδομένων*

Ανάλυση Δεδομένων

Η «Ε» όπως έχω αναφερθεί είναι 7 χρονών, δηλαδή έπρεπε να φοιτούσε στην Γ' δημοτικού. Έχει παρθεί διάγνωση από τα Κ.Δ.Α.Υ. αλλά δεν είναι απαραίτητο να αναφερθεί για την παρούσα εργασία, όπου τη διάγνωση εγώ την διάβασα ενώ τελείωσα την παρατήρηση μου για να μην επηρεαστώ και οδηγηθώ από την αρχή σε κάποια συμπεράσματα. Μέχρι το τελευταίο χρονικό διάστημα χρειαζόταν ενίσχυση με τη χορηγία φαρμάκων για την αντιμετώπιση του προβλήματος, αλλά όχι πλέον και τώρα. Από την παρατήρηση μου φαίνεται ότι στην εξωτερική εμφάνιση και σωματική ανάπτυξη του κοριτσιού δεν υπάρχει καμία διαφορά με τα υπόλοιπα φυσιολογικά παιδιά, μόνο η ομιλία της και η άρθρωση της δεν είναι ακόμη κατανοητή και καθαρή. Ακόμη οι συχνές κινήσεις των χεριών, τα τεντώματα όπως και με τα μάτια της, επικεντρώνει την προσοχή της σε συγκεκριμένο σημείο και κάπου ξεφεύγουν από την κανονική ευθεία, δηλαδή το βλέμμα της φεύγει προς τα πάνω. Επίσης κουράζεται πολύ εύκολα, δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, να παρατηρήσει και να αντιληφθεί πολλά πράγματα όπως και δεν θυμάται εύκολα αν και τώρα από τα λεγόμενα του νηπιαγωγού έχει βελτιωθεί κατά πολύ σε σχέση με την αρχή της σχολικής χρονιάς. Επιπρόσθετα, η εναλλαγή των συναισθημάτων της είναι πολύ γρήγορη, δηλαδή ενώ είναι πολύ χαρούμενη και συμβαίνει κάτι το οποίο την δυσαρεστεί ξαφνικά αρχίζει και κλαίει και το αντίθετο, αλλά όλο αυτό σε πολύ γρήγορο ρυθμό που πολλές φορές δυσκολευόμουν να καταλάβω το τι συνέβαινε και έτσι ξαφνικά άλλαζαν τα συναισθήματα της.

Η μικρή έχει ενταχθεί στο ολοήμερο σχολείο από τον Ιανουάριο και μετά. Αυτό γιατί το προηγούμενο χρονικό διάστημα δηλαδή Σεπτέμβριο μέχρι τις διακοπές των Χριστουγέννων πήγαινε από τις 8:00 έως τις 12:00 μόνο στο ειδικό τμήμα. Ένα γεγονός το οποίο δυσκόλεψε την προσαρμογή του παιδιού (αναφορά από τον νηπιαγωγό) είναι η συναναστροφή με πολλούς εκπαιδευτικούς τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Στο σχολείο γιατί υπάρχουν τέσσερεις εκπαιδευτικοί δηλαδή το πρωί, ο νηπιαγωγός της κανονικής τάξης, η ειδική εκπαιδευτικός και αντίστοιχα και το απόγευμα. Επίσης μετά την ένταξη ο νηπιαγωγός της κανονικής τάξης απουσίαζε από το σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα και έτσι είχαν περάσει κι' άλλοι εκπαιδευτικοί εκείνο το χρονικό διάστημα, όπως και τώρα που έκανα την παρατήρηση η ειδική εκπαιδευτικός στη μέση

της δεύτερης εβδομάδας πήρε άδεια, έτσι έστειλαν αντικαταστάτρια όμως ήταν από τους εκπαιδευτικούς που είχαν πάει ξανά στο σχολείο όταν απουσίαζε ο νηπιαγωγός. Παράλληλα με το σχολείο οι γονείς της «Ε» έχουν και στο σπίτι διάφορους εκπαιδευτικούς όπως παιδαγωγό που την απασχολεί κάποιες ώρες της ημέρας, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή και κάποιες άλλες δραστηριότητες όπως κολυμβητήριο και ιπασία. Όλα αυτά σίγουρα είναι πάρα πολλά για ένα παιδάκι 7 χρονών και με τέτοιο βαρυφορτωμένο πρόγραμμα δεν έχει καθόλου χρόνο για να παίξει και να κάνει ότι θέλει. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι είναι δύσκολο για ένα γονιό να δεχθεί την διαφορετικότητα του παιδιού του αλλά δεν είναι αναγκαίο να φορτώνουν παιδί με τόσα πράγματα καθημερινά για να το κάνουν όπως αυτοί θέλουν. Επιπλέον, το γεγονός των «ιδιαίτερων μαθημάτων» στο σπίτι δυσκολεύουν κατά πολύ το πρόγραμμα του ειδικού εκπαιδευτικού στο σχολείο γιατί και η «Ε» πολλές φορές βαριέται και κουράζεται και δεν θέλει να συμμετέχει στην τάξη.

Στη περίπτωση της «Ε» ισχύει το μοίρασμα μιας κοινής στέγης μεταξύ ειδικού σχολείου γενικής εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται και πιο αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος, δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό της ημέρας βρίσκεται στο ειδικό τμήμα και κάποιες ώρες στην κανονική τάξη. Τη δεύτερη εβδομάδα όμως που απουσίαζε η ειδική εκπαιδευτικός η «Ε» ήταν πλήρως ενταγμένη στη κανονική τάξη. Το σχολικό μοντέλο εφαρμογής στο οποίο φοιτά η «Ε» δεν είναι εξ ολοκλήρου η λειτουργική ένταξη για το λόγο ότι δεν βρίσκεται όλη μερα στην κανονική τάξη. Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και συναναστρέφεται με τους συνομήλικους της. Είναι σημαντικό να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς η σημαντικότητα της ένταξης ώστε να μπρορέσουν να βοηθήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο το παιδί αυτό. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να δώσουν αρκετή σημασία τόσο στη διδακτέα ύλη όσο και στην κοινωνική μάθηση.

Από εδώ και πέρα θα ασχοληθώ με την ανάλυση των αντιδράσεων και της συμπεριφοράς που είχε η «Ε» στην διάρκεια της παρατήρησης. Γενικώς είναι ένα παιδί το οποίο είναι αρκετά κοινωνικό, δηλαδή μιλάει και παίζει με όλα τα παιδιά αλλά έχει μια ιδιαίτερη προσκόλληση με την «Ι» τις ώρες που βρίσκεται στην κανονική τάξη όπως και στο διάλειμμα. Επίσης στο ειδικό τμήμα μιλάει και παίζει περισσότερο με τον «Β». Νιώθει ανασφάλεια και ότι θα χάσει την φίλη της για αυτό όπως είδα και στην

παρατήρηση μου όταν ήταν στιγμή να αποχωριστεί από την «I» έκλαιγε ή νεύριαζε. Όμως της άρεσε πιστεύω περισσότερο να βρίσκεται στην κανονική τάξη παρά στο ειδικό τμήμα λόγω και της φίλης της αλλά και μιας ιδιαίτερης συμπάθειας που δείχνει προς τον νηπιαγωγό. Εδώ προκύπτει ένα ζήτημα το οποίο βλέπουμε ότι είναι πού σημαντικό για την ένταξη. Μέσα από τη συνεκπαίδευση τα παιδιά αναπτύσσουν φιλίες και αυτό είναι πολύ θετικό. Όπως είδαμε και στη θεωρία όντως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ωφελούνται κατα πολύ κυρίως στην κοινωνικοποίηση και στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Στην συγκεκριμένη περίπτωση θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να βρουν κάποιους τρόπους όπως για παράδειγμα να αφήνουν τα δύο κορίτσια να είναι συνεχώς μαζί και να αλληλοβοηθούνται στις ασκήσεις και δραστηριότητες. Αυτό πιστεύω είναι το καλύτερο θεραπευτικό δώρο που μπορεί να υπάρχει ώστε να βοηθηθεί κατά πολύ η «E» τόσο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων όσο και στην κοινωνική της ένταξη. Αναμφισβήτητα ο στόχος της συνεκπαίδευσης αποτελεί μια αξιέπαινη κοινωνική προσπάθεια φυσικά όταν γίνεται με τους σωστούς τρόπους και μεθόδους. Είναι γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα ενός μεγάλου αριθμού μεθόδων που αποβλέπουν στην αύξηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες δίνει ελπίδες για την επιτυχία της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Ακόμη η «E» όταν βρίσκεται στην κανονική τάξη και συναναστρέφεται και βλέπει είτε την «I» είτε τα υπόλοιπα παιδιά πως συμπεριφέρονται και αντιδρούν μπορεί να μιμείται κάποιες θετικές συμπεριφορές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

Το γεγονός που ανέφερα πιο πάνω όπως και κάποια άλλα τα οποία συμβαίνουν και δεν της αρέσουν την κάνουν να έχει μια πολύ γρήγορη εναλλαγή συναισθημάτων. Ενώ είναι με τη φίλη της και παίζει ή μιλάει δείχνει και φαίνεται πολύ χαρούμενη, ευτυχισμένη και χαμογελάει συνεχώς, σε κλάσματα δευτερολέπτου όταν πρέπει να πάει στο ειδικό τμήμα η να αποχωριστεί την «I» στεναχωριέται, κατσουφιάζει και αρχίζει και κλαίει. Αυτό συμβαίνει και αν γίνει κάτι το οποίο δεν θέλει. Είναι παιδί που δεν θέλει να της χαλάνε χατίρι, θέλει να γίνεται το δικό της και όταν δεν συμβαίνει αυτό στεναχωριέται και κλαίει. Όταν γίνεται κάτι και την στεναχωρεί και οι δύο εκπαιδευτικοί πάντα πηγαίνουν κοντά της και συζητάνε για αυτό και με μια αγκαλιά, ένα φιλή ή ένα χάδι κατευθείαν αλλάζει διάθεση και ενώ έκλαιγε χαμογελάει. Όταν στεναχωριέται και

κλαίει συνέρχεται πιο εύκολα όταν την πλησιάσει ο νηπιαγωγός παρά η ειδική εκπαιδευτικός αν και έχουν και οι δύο τον ίδιο τρόπο αντιμετώπισης.

Στις οργανωμένες δραστηριότητες που παρακολούθησα είτε στο ειδικό τμήμα είτε στην κανονική τάξη φαίνεται ότι δεν παρακολουθεί και είναι αφηρημένη. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί έχει μια δυσκολία να αντιληφθεί κάποια πράγματα και μόνο με την επανάληψη μπορούν οι εκπαιδευτικοί να το πετύχουν αυτό. Στο ειδικό τμήμα γίνονται κάποιες δραστηριότητες περισσότερο για εμπέδωση κάποιων πραγμάτων όπως να μπει στη σωστή σειρά όπως της έλεγε η νηπιαγωγός. Τις αρέσουν περισσότερο οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες όπως μουσική, χορός, θέατρο και διάφορα παιχνίδια. Αυτού του είδους δραστηριότητες τις αντιλαμβάνεται πιο εύκολα γιατί της αρέσουν και την ενδιαφέρουν. Όπως έχουμε δει από τη θεωρία αυτού του είδους δραστηριότητες είναι πιο ενδιαφέρον και αρέσουν περισσότερο στα παιδιά. Επίσης με αυτού του είδους δραστηριότητες αντιλαμβάνονται κάποια πράγματα πιο εύκολα. Άρα είναι θετικό οι νηπιαγωγοί να κάνουν ψυχοκινητική και αισθητική αγωγή όπως και γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στην περίπτωση της «Ε» σε κάποιο βαθμό είναι καθοδηγητής η ίδια των νηπιαγωγών για το τι δραστηριότητες ήθελε να κάνουν κυρίως στο ειδικό τμήμα γιατί εκεί το πρόγραμμα είναι πιο ευέλικτο και έτσι έκαναν δραστηριότητες που με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών, όπως οι δραστηριότητες ψυχοκινητικής αγωγής.

Είναι πολύ ευαίσθητο και ευάλωτο παιδί και αυτό φαίνεται και από το ότι στεναχωριέται εύκολα και αλλάζει διάθεση αλλά και από το γεγονός έχει την αίσθηση ότι πονάει σε κάποια σημεία του σώματος της. Δηλαδή όταν έπαιζε στην αυλή και γρατσουνίστηκε στον αγκώνα, έκλαιγε και ήθελε να της βάλουν τσιρότο, όπως και μια άλλη ημέρα είχε μια κοκκινίλα στο πόδι και το έδειχνε στην ειδική εκπαιδευτικό πολύ στεναχωρημένη ενώ ουσιαστικά δεν ήταν κάτι το σοβαρό.

Κάτι το οποίο μου έκανε εντύπωση είναι ότι για την μητέρα της δυσκολευόταν πολύ να εκφραστεί ενώ για τον πατέρα της πολύ πιο εύκολα. Δηλαδή και στην δραστηριότητα για την ιδανική οικογένεια είπε κατευθείαν ποιος είναι ο πατέρας ενώ για την μητέρα χρειάστηκε πολύ πίεση από το νηπιαγωγό για να αναφέρει ποια είναι η μητέρα της. Επίσης στην δραστηριότητα της άδειας καρέκλας αναφέρει ότι στο σπίτι είναι ο πατέρας όπου και με αυτόν παίζει και την γιαγιά και τον παππού. Η μητέρα δεν

αναφέρεται πουθενά όπως ούτε και η μεγαλύτερη κατά 4 χρόνια αδερφή της. Αντιθέτως στην δραστηριότητα για την ιδανική οικογένεια επιμένει ότι έχει ζωγραφίσει τον αδερφό της και λέει ότι δεν έχει αδερφή αλλά αδερφό παρά την επισήμανση του νηπιαγωγού ο οποίος της λέει ότι ίσως είναι ο αδερφός που θα ήθελες να έχεις.

Είναι σημαντικό να αναφέρω και τις στρατηγικές αλλά και τις συγκεκριμένες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση αυτού του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Γενικότερα και η ειδική εκπαιδευτικός αλλά και ο νηπιαγωγός είναι πολύ στοργικοί, ενδιαφέρονται και νοιάζονται πολύ για την «Ε». Την προσέχουν και προσπαθούν με κάθε τρόπο να μην τη στεναχωρούν, να μην της χαλάνε χατίρι γιατί είναι αρκετά ευαίσθητη. Προσπαθούν και οι δύο να την προσεγγίσουν περισσότερο με βάση τον ψυχολογικό τομέα, δηλαδή να την κάνουν να αισθανθεί άνετα και πιο οικεία απέναντι σε αυτούς αλλά και στο σύνολο του σχολείου. Επίσης όπως μου έχουν πει και οι δύο προσπάθησαν από την αρχή της χρονιάς να την κερδίσουν ως άνθρωποι και μετά ως εκπαιδευτικοί. Επίσης, κυρίως ο νηπιαγωγός της κανονικής τάξης αντιμετωπίζει την «Ε» το ίδιο με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς να την παραμερίζει. Το μόνο διαφορετικό που κάνει απέναντι στην «Ε» σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά είναι ότι την παροτρύνει περισσότερο για να συμμετέχει στις δραστηριότητες. Είναι γεγονός ότι και με τους δύο αυτούς εκπαιδευτικούς νιώθει και η ίδια πολύ οικεία και άνετα. Όμως κυρίως με τον νηπιαγωγό έχει μια άλλη σχέση, δηλαδή την χαροποιεί ιδιαίτερα όταν την προσεγγίζει, αλλά και αυτή από μόνη της πηγαίνει προς αυτόν. Πιστεύω αυτό γίνεται γιατί και ο ίδιος της έχει δείξει συμπάθεια, αγάπη και ότι χρειαστεί είναι πάντα δίπλα της αλλά πιστεύω ότι παίζει ρόλο και το γεγονός ότι είναι άντρας. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών. Ακόμη να έχουν γνώσεις και δεξιότητες για να χειρίζονται με άνεση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να αναλάβουν αυτό το ρόλο, όπως συμβαίνει και στη δική μου μελέτη περίπτωσης.

Ένα συμβάν το οποίο με εντυπωσίασε είναι η στάση των υπόλοιπων παιδιών της τάξης. Δηλαδή όταν βρισκόταν η «Ε» στην κανονική τάξη όλα λειτουργούσα φυσιολογικά. Στις τόσες μέρες που ήμουν στο σχολείο τα παιδιά δεν είπαν ποτέ τίποτα εκτός από μια φορά που τα δύο παιδιά σε μια δραστηριότητα όπου η «Ε» δεν απαντούσε

σε αυτά που τη ρωτούσε ο νηπιαγωγός λέει ο ένας στον άλλο πόση ώρα να περιμένουμε αφού δεν ξέρει και αυτό πολύ σιγά. Ο νηπιαγωγός μου έχει πει ότι ποτέ δεν έχουν ρωτήσει γιατί η «Ε» είναι και στα δύο τμήματα και στο δικό τους πηγαίνει κάποιες ώρες της ημέρας, αλλά ούτε και την έχουν κοροϊδέψει καμιά φορά. Ακόμη, και παίζουν μαζί της και στις ελεύθερες δραστηριότητες αλλά και στο διάλειμμα όπως και αρκετές φορές την βοηθού όπως στην πρόβα που γίνεται για την γιορτή. Δηλαδή ουσιαστικά αυτή η αλλαγή και μετακίνηση από τη μια τάξη στην άλλη δεν επηρεάζει κανένα, ούτε την ίδια την «Ε», αντιθέτως της αρέσει πολύ να είναι στην κανονική τάξη αλλά ούτε και τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εδώ βλέπουμε ότι εν μέρει επιτυγχάνεται ο στόχος της ένταξης για κατάργηση αποκλεισμού και προκαταλήψεων αφού τα παιδιά της τάξης αντιμετωπίζουν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Εν κατακλείδι, όπως έχουμε δει και στις βιβλιογραφικές αναφορές υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπου και στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι απαραίτητες για τη σωστή λειτουργία και υλοποίηση της ένταξης. Το γεγονός ότι το νηπιαγωγείο δεν έχει αυτοσκοπό τη μάθηση γνώσεων προς το παιδί αλλά περισσότερο την ένταξη στη κοινωνία, τη μη απόκλιση τους λόγω της ιδιαιτερότητας τους και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Σε αυτό βοηθά πολύ το έργο των νηπιαγωγών όπου είναι αυθεντικοί και πρόθυμοι απέναντι στο παιδί και σε ότι έχει σχέση με αυτό, όπως και το γεγονός ότι υπάρχει συνεργασία με όλο το διεπιστημονικό προσωπικό, όπως και με τους γονείς για το καλύτερο του παιδιού, αν και αυτό πιστεύω ότι υπάρχει στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Επίσης όπως έχει αναφερθεί πολύ σημαντικό είναι το γεγονός στο νηπιαγωγείο να προσπαθούν οι νηπιαγωγοί να καλύπτουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί έτσι τα παιδιά περνούν πιο ευχάριστα την ώρα τους, κάνουν πράγματα που τους αρέσουν και σίγουρα επειδή αυτά τους ενδιαφέρουν περισσότερο και δίνουν περισσότερη σημασία σε δραστηριότητες που τους αρέσουν, τα κατανοούν καλύτερα και πιο εύκολα από κάποιες άλλες δραστηριότητες. Κατά την παρατήρηση παρακολούθησα όπως ανέφερα και πιο πάνω ότι οι νηπιαγωγοί προσπαθούσαν όσο μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και έδειχναν ότι τις σέβονταν και τις κατανοούσαν, έτσι τις πιο πολλές φορές τις υλοποιούσαν.

Συμπεράσματα

Αναμφισβήτητα, τα τελευταία χρόνια έχει πάρει ραγδαία εξέλιξη το θέμα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα. Έχουν ψηφισθεί και παρθεί διάφοροι νόμοι για τη σωστή λειτουργία και τους στόχους της Ειδικής Αγωγής στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αλλά και ειδικότερα στην εκπαίδευση αφού στην παρούσα εργασία μας απασχολήσε η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ένα κεντρικό ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος της Ειδικής Αγωγής γύρω από το οποίο έχει δημιουργηθεί έντονος και μαχητικός διάλογος επί σειρά ετών είναι αυτό της Ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές του κανονικού σχολείου. Η διαδικασία της ένταξης απαιτεί την αναθεώρηση των αντιλήψεων αγωγής και εκπαίδευσης με τελικό στόχο τον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Στα πλαίσια αυτής της διπλωματικής εργασίας υποστηρίχθηκε η άποψη ότι ο όρος «Ένα Σχολείο για όλους» ή «Ένταξιακό Σχολείο» ή «Σχολείο Συνεκπαίδευσης», αναφέρεται σε εκείνο το σχολικό πλαίσιο, οι λειτουργίες του οποίου απευθύνονται σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου χαρακτηριστικών, ιδιαιτεροτήτων και δυνατοτήτων, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Επίσης, επισημάνθηκε η συμβολή του σχολείου και συγκεκριμένα της προσχολικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στη σημαντικότητα των παραπάνω στηρίχθηκε και η σκοπιμότητα αυτής της διερευνητικής μελέτης που διεξήχθη. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να μελετηθεί η διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο, σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις επιπτώσεις της ένταξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις γενικούς νηπιαγωγούς.

Σίγουρα για να θεωρηθεί κάποιο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει οι δυσκολίες του στο σχολείο να είναι αρκετά σοβαρές, ώστε να μην είναι ικανό να τις ξεπεράσει μόνο του, στηριζόμενο στις δικές του δυνάμεις. Σε αυτή τη περίπτωση είναι απαραίτητη η παροχή ειδικής βοήθειας. Με την παροχή της κατάλληλης ειδικής αγωγής

πολλά παιδιά θα μπορέσουν να ξεπεράσουν βασικές δυσκολίες τους και να επανεταχθούν στο κοινωνικό σχολικό πρόγραμμα. Προυπόθεση για αυτό είναι να επισημανθούν έγκαιρα οι δυσκολίες και η ειδική βοήθεια να είναι συστηματική. Αλλά όμως θα χρειαστεί να παρακολουθήσουν κάποιο ειδικό πρόγραμμα για το σύνολο ή μέρος του διδακτικού χρόνου στην ειδική τάξη ή στο ειδικό σχολείο όπως και στην περίπτωση της «Ε». Υπάρχουν διάφορες κατηγορίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που κατατάσσονται στα σχολεία όπως έχουμε αναφέρει.

Μετά από το πέρασμα κάποιων χρόνων πλέον θεσμοθετείται η ένταξη και στην Ελλάδα και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις για την κατάλληλη εκπαίδευση και την γενικότερη κοινωνική ένταξη. Όμως μετά από αυτό έπρεπε να παρθούν κάποιες αποφάσεις όπως ο σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων και η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πλέον έχουν ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή της χώρας του. Επίσης είναι υποχρέωση του σχολείου και της πολιτείας να εφαρμόζει κατάλληλα προγράμματα και μεθόδους για τη διευκόλυνση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Για τη διάγνωση, υποστήριξη και για το που θα φοιτούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπεύθυνοι είναι τα Κ.Δ.Α.Υ, όπου και για την «Ε» αυτοί είναι υπεύθυνοι και έχουν κάνει τη διάγνωση για την αναπηρία που υπάρχει όπως και για το πρόγραμμα υποστήριξης που ακολουθεί.

Με το νόμο 2817/2000 προωθείται η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή είναι πιο ξεκάθαρος ο όρος της σχολικής ενσωμάτωσης και δίνεται έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση. Όπως έχει αναφερθεί δίνονται διαφορετικοί ορισμοί για την ένταξη όπως ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, σύγκλιση και εκπαίδευση για όλους και πολλές φορές έχουν το ίδιο περιεχόμενο από πολλούς συγγραφείς όπως είδαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Από όλους αυτούς τους ορισμούς συμπεραίνουμε ότι η ένταξη έχει ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών και τον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την κοινωνία, το αναλυτικό πρόγραμμα και την ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα. Ακόμη τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών ώστε το σχολείο να

ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στις ανάγκες όλων των μαθητών, όπως και το ότι η ένταξη καταρρίπτει τις προκαταλήψεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα βοηθά να συμμετέχουν και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις.

Βασικό εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης είναι ο προσδιορισμός του τρόπου με τον οποίο φοιτούν και εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τα στοιχεία που σύλλεξα από την παρατήρηση μου τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενσωματώνονται στο κανονικό τμήμα με παράλληλη στήριξη στο ειδικό τμήμα με ειδικό εκπαιδευτικό. Εδώ φαίνεται λοιπόν ότι εφαρμόζεται η πρώτη μορφή ένταξης, δηλαδή έχουμε το μοίρασμα μιας κοινής στέγης μεταξύ ειδικού σχολείου και σχολείου γενικής εκπαίδευσης όπως και το παιδί το οποίο παρακολούθησα. Δηλαδή εδώ βλέπουμε ότι δεν εφαρμόζεται το ένα σχολείο για όλους αλλά λειτουργούν δύο σχολεία παράλληλα. Σίγουρα η ένταξη χρειάζεται ακόμα αρκετό χρονικό διάστημα για να οροθετηθεί πλήρως και να λειτουργεί με σωστό τρόπο. Αυτό συμβαίνει γιατί ακόμα βρίσκεται σε πρώτο στάδιο. Ακόμη σημαντικός παράγοντας για τη σωστή λειτουργία της ένταξης είναι ο ρόλος που παίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια σε σύγκριση με τα πιο παλιά άρχισαν και αποδέχονται την ένταξη και ειδικότερα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κανονικό νηπιαγωγείο. Όμως είναι σημαντικό ότι με την ένταξη οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων μπορούν να συναντήσουν τις ανάγκες που έχουν όλοι οι μαθητές στο νηπιαγωγείο. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους είχα συνεργασία αναγνωρίζουν το γενικό νηπιαγωγείο ως ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο για την εφαρμογή της ένταξης. Με βάση τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που ακολουθεί ο νηπιαγωγός και ο ειδικός εκπαιδευτικός έχουν από τη μια αρκετά κοινά περισσότερο ως προς τη συμπεριφορά και τον τρόπο προσέγγισης αλλά οι νηπιαγωγοί οργανώνουν συχνότερα αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες ώστε να εμπλέκονται όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι ειδικοί νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στον εξατομικευμένο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και της διδασκαλίας γενικότερα. Σίγουρα η ειδική εκπαιδευτικός είναι πιο καταρτισμένη και ενημερωμένη γύρω από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και υπάρχει διαφορά ως προς τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών που έχουν στόχο

περισσότερο την προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων έναντι του συνάδελφου της , αλλά αυτό συμβαίνει δικαιολογημένα αφού έχει την ειδικότητα, έτσι και για αυτό είναι αναγκαίος και ο ειδικός εκπαιδευτικός στα ενταξιακά τμήματα κυρίως όταν υπάρχουν δύσκολες και πιο σοβαρές περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. . Ακόμη πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δίνουν περισσότερη προσοχή και έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών για την καλύτερη και ολόπλευρη ανάπτυξη.

Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα, αποτελεί ο προσδιορισμός τη ωφελιμότητας της ένταξης τόσο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχουν πολλά οφέλη από την ένταξη και για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και για τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως η κοινωνικοποίηση, η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Το συγκεκριμένο παιδί το οποίο παρατήρησα πιστεύω ότι επωφελείται πάρα πολύ από την ένταξη λόγω της συναναστροφής που έχει με τα υπόλοιπα παιδιά, αναπτύσσει σχέσεις και κοινωνικοποιείται και το σημαντικότερο είναι ότι δεν αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα και έτσι τουλάχιστον από το χώρο του σχολείου δεν νιώθει καθόλου μειονεκτικά. Βλέπουμε ότι η ένταξη εν μέρει λειτουργεί αλλά ακόμη χρειάζεται περισσότερη οργάνωση για τα καλύτερα αποτελέσματα.

Η μέθοδος η οποία χρησιμοποίησα για την δική μου έρευνα είναι η μελέτη περίπτωσης και πιο συγκεκριμένα η παρατήρηση. Η παρατήρηση είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται για τη συμπεριφορά και εξέλιξη του παιδιού. Πιστεύω ότι η παρατήρηση ήταν η πιο σωστή και αντικειμενική μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Συμπερασματικά η παρούσα έρευνα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες γενικά για τη λειτουργία της ένταξης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο χώρο του νηπιαγωγείου αλλά και συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις επιπτώσεις που έχει. Σίγουρα η ένταξη είναι ένα πολύ ευρύ και μεγάλο θέμα για συζήτηση και υπάρχουν πολλά στοιχεία στα οποία μπορούμε να δώσουμε έμφαση και να συγκεκριμενοποιήσουμε..Η παρούσα έρευνα μπορεί να παρέχει τη δυνατότητα να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα, εντούτοις λόγω του μικρού αριθμού

του δείγματος και της μη αντιπροσωπευτικότητας του, αυτά θα πρέπει να αναγνωστούν με προσοχή. Μέσα από αυτή την έρευνα πεδίου και την παρατήρηση τα αποτελέσματα και συμπεράσματα που βγήκαν είναι πολύ συγκεκριμένα και δεν θα οδηγηθώ σε γενικεύσεις

Εν κατακλείδι, εκτός από τα παραπάνω συμπεράσματα χρειάζεται η ένταξη να εισαχθεί πλήρως και να λειτουργεί ορθά στην προσχολική εκπαίδευση. Παράλληλα χρειάζεται επιτακτική ανάγκη για επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή αλλά και ειδικότερα σε ζητήματα σχετικά με την διαφορετικότητα και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και πρακτικών. Επιπρόσθετα είναι αδιαμφισβήτητη η αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός πλαισίου παροχής υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών τόσο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και για τους εμπλεκόμενους γονείς και εκπαιδευτικούς.

Παράρτημα

Εργαλείο Παρατήρησης

Κλείδα παρατήρησης

Α. Δεξιότητες αδρής κινητικότητας και προσανατολισμός ως προς το χώρο.

A/A	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΑΡ/ΣΕΙΣ
1	Οι δεξιότητες της αδρής κινητικότητας φαίνεται να καθυστερούν σε σχέση με αυτές των άλλων παιδιών της ηλικίας του;	
2	Η αδρή κινητικότητα του παιδιού είναι γενικά αδέξια και ασυντόνιστη ;	
3	Πέφτει εύκολα ;	
4	Σκοντάφτει πάνω στ' άλλα παιδιά κατά τις μετακινήσεις του ;	
5	Ζητάει συχνά τη βοήθεια της δασκάλας χωρίς στην πραγματικότητα να τη χρειάζεται ;	
6	Ανεβοκατεβαίνει σκάλα με εναλλαγή ποδιών ;	
7	Δυσκολεύεται να κλοσήσει τη μπάλα ;	
8	Συμμετέχει σε παιχνίδια που απαιτούν κίνηση;	
9	Μπορεί να σκαρφαλώσει ;	
10	Μπορεί να χοροπηδήσει ;	
11	Μπορεί να κάνει κουτσό για λίγο ;	
12	Μπορεί να τρέξει ομαλά ;	
13	Είναι το παιδί υποκινητικό;	
14	Αποφεύγει να κινηθεί ακόμα κι όταν χρειάζεται ;	
15	Παρουσιάζει αστάθεια στο βάδισμά του ;	
16	Κουράζεται εύκολα ;	
17	Στριφογουρίζει διαρκώς στη θέση του όταν κάθεται ;	
18	Κινείται υπερβολικά μέσα στην τάξη ;	

19	Δυσκολεύεται να κάνει μικρά πηδηματάκια με τα δύο πόδια ;	
20	Οι κινήσεις του παιδιού είναι απότομες, κοφτές και περιορισμένες;	
21	Το παιδί έχει την τάση να περιορίζει τις ενέργειές του σε μια μικρή περιοχή, χωρίς λόγο;	
22	Το παιδί έχει την τάση να παραβαίνει τα προκαθορισμένα ή τα φυσικά όρια;	
23	Είναι το παιδί ικανό να εκτιμήσει τη σχέση αντικειμένων μεταξύ τους ή ως προς τον εαυτό του, σε σχέση με το χώρο;	
24	Είναι το παιδί υπερβολικά προσεχτικό και δειλό από φυσική άποψη;	
25	Είναι απρόσεχτο ως προς την ασφάλειά του;	
26	Έχει άγνοια των φυσικών κινδύνων;	
27	Το επίπεδο ενέργειας του παιδιού είναι σταθερά πολύ υψηλό ή πολύ χαμηλό;	
28	Το επίπεδο ενέργειας του παιδιού είναι σταθερά πολύ υψηλό ή πολύ χαμηλό;	
29	Υπάρχει ακραία εναλλαγή στο επίπεδο ενέργειας του παιδιού;	
30	Το παιδί περπατά κυκλικά, ή κινείται μέσα στο δωμάτιο με τον ίδιο τρόπο επανειλημμένα, π.χ. από τους κύβους στο καβαλέτο, στο τραπέζι.	
31	Το παιδί κινεί τα χέρια του, πάνω – κάτω όταν περπατά, ενώ δεν υπάρχει προφανής λόγος (π.χ. ότι κάνει το αεροπλάνο ή παριστάνει το πουλί).	
32	Το παιδί μπορεί να ασχολείται με μια σειρά σωματικών κινήσεων χωρίς προφανές νόημα;	

Β. Συντονισμός λεπτής κινητικότητας

Α/Α	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΑΡ/ΣΕΙΣ
1	Η ικανότητα του παιδιού να εκτελέσει δεξιότητες που απαιτούν συντονισμό της λεπτής κινητικότητας φαίνεται να καθυστερεί σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του;	
2	Του πέφτουν συχνά αντικείμενα από τα χέρια ;	
3	Δυσκολεύεται να τακτοποιήσει τα προσωπικά του αντικείμενα;	
4	Αντιμετωπίζει το παιδί δυσκολίες στο να σηκώσει και να κρατήσει αντικείμενα με τον αντίχειρα και το δείκτη;	
5	Είναι ανίκανο να ισοροπήσει δύο κύβους τον ένα πάνω στον άλλο;	
6	Αντιμετωπίζει δυσκολία στο να τοποθετεί ένα κομμάτι σ' ένα παζλ κατάλληλο για την ηλικία του;	
7	Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει ψαλίδι ;	
8	Ζωγραφίζει χωρίς προθυμία ;	
9	Δυσκολεύεται να υποδεχτεί μπάλα ;	
10	Αντιμετωπίζει δυσκολία να πετάξει τη μπάλα προς τα πάνω ;	
11	Μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί κατά την διάρκεια του φαγητού ;	
12	Μπορεί να πλάσει πλαστελίνη με τα χέρια ;	
13	Δυσκολεύεται σε παιχνίδια που απαιτούν λεπτό χειρισμό ; (π.χ. χάντρες , υφαντική κ.τ.λ.)	
14	Είναι απρόθυμο να δοκιμάσει καινούργια πράγματα ; (υλικά ή δραστηριότητες).	
15	Μπορεί να ταιριάξει δύο όμοια σχήματα ;	
16	Μπορεί να ταιριάξει δύο όμοια χρώματα ;	

Γ. Σχέσεις με τους ανθρώπους

A/A	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΑΡ/ΣΕΙΣ
1	Αντιμετωπίζει το παιδί δυσκολίες στη σχέση του με τους ενηλίκους;	
2	Αντιμετωπίζει το παιδί δυσκολίες στη σχέση του με τα άλλα παιδιά;	
3	Φαίνεται να αισθάνεται άβολα με τους ανθρώπους;	
4	Έχει το παιδί την τάση να παίζει μόνο του; (σε σχέση με την ηλικία του;).	
5	Φαίνεται αποτραβηγμένο από την υπόλοιπη ομάδα;	
6	Κοιτάζει το παιδί τους άλλους στα μάτια;	
7	Έχει το παιδί την τάση να μη συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες;	
8	Το παιδί μιλά σπάνια στα άλλα παιδιά;	
9	Όταν το παιδί συμμετέχει σε κάποια ομαδική δραστηριότητα έχει την τάση να είναι ντροπαλό;	
10	Είναι το παιδί υπερβολικά προσκολλημένο σ' ένα άτομο, ενώ φαίνεται να τρομάζει από τα άλλα άτομα;	
11	Αντιστέκεται το παιδί υπερβολικά στις οδηγίες και τις υποδείξεις της δασκάλας;	
12	Προσκολλάται το παιδί στους ενηλίκους, τους αγγίζει συχνά;	
13	Είναι το παιδί εξαρτημένο και απαιτεί τη βοήθεια ή την έγκριση των ενηλίκων κ.τ.λ.;	
14	Είναι το παιδί υπερβολικά αντεκδικητικό - απαθές;	
15	Έχει το παιδί την τάση να εγκαταλείπει υλικά κ.τ.λ. για χάρη άλλων παιδιών, χωρίς διαμαρτυρία, δίνει τη σειρά του εύκολα;	
16	Έχει το παιδί την τάση να εγκαταλείπει γρήγορα αν δεν πάρει αμέσως απάντηση από τους άλλους;	
17	Είναι ανυπάκουο προς τη δασκάλα;	
18	Καυγαδίζει συχνά;	
19	Είναι το παιδί επιθετικό χωρίς να το προκαλεί κανένας;	

20	Έχει το παιδί την τάση να εκδηλώνει την επιθετικότητά του και στην πράξη;	
21	Εκφράζει το παιδί την επιθετικότητά του προφορικά; ξεφωνίζει, βρίζει ή βλαστημά ;	

Δ. Τρόποι Έκφρασης Συναισθημάτων

A/A	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΑΡ/ΣΕΙΣ
1	Έχει το παιδί την τάση να ελέγχει το θυμό του ;	
2	Αποτυγχάνει στο να εκφράσει το θυμό του, είτε σωματικά είτε προφορικά, ακόμα κι όταν το ερέθισμα θα προκαλούσε συνήθως θυμό;	
3	Είναι το παιδί υπερβολικά φοβισμένο;	
4	Έχει το παιδί έμμονες φοβίες (π.χ. φόβους των σκύλων ή των ξένων);	
5	Έχει το παιδί την τάση να είναι παθητικό, δειλό ή ανήσυχος;	
6	Κλαίει πολύ;	
7	Κλαίει εύκολα και με το παραμικρό;	
8	Εκφράζει το παιδί τους φόβους του συχνά στο δραματικό παιχνίδι;	
9	Έχει το παιδί συχνές ή και ακραίες αλλαγές διάθεσης;	
10	Έχει το παιδί ξαφνικά και, προφανώς, απρόκλητα ξεσπάσματα κλάματος, θυμού ή γέλιου, που είναι ανίκανο να ελέγξει;	
11	Έχει το παιδί την τάση να ξεφωνίζει συχνά;	
12	Έχει το παιδί την τάση να αντιδρά ακατάλληλα σε καταστάσεις ή ερεθίσματα;	
13	Έχει το παιδί συχνές εκρήξεις θυμού;	
14	Εκφράζει το παιδί προσμονή καταστροφών;	
15	Εμφανίζεται αβέβαιο για τον εαυτό του και τις ικανότητές του ;	
16	Εμφανίζεται υπερβολικά σίγουρο για τον εαυτό του και τις	

	ικανότητές του ;	
17	Δυσανασχετεί την ώρα της προσέλευσης;	
18	Εγκαταλείπει γρήγορα τις προσπάθειές του όταν δεν τα καταφέρνει καλά σε μια δραστηριότητα;	
19	Αποφεύγει να εκφράζει τα συναισθήματά του;	

Ε. Γνωστική Λειτουργία.

A/A	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΑΡ/ΣΕΙΣ
1	Έχει το παιδί πολύ μικρό διάστημα προσοχής;	
2	Παραμένει σε μια δραστηριότητα πολύ λιγότερο απ' ό,τι τα περισσότερα παιδιά της ομάδας;	
3	Εγκαταλείπει γρήγορα μια δραστηριότητα χωρίς να την έχει ολοκληρώσει;	
4	Περισπάται πολύ εύκολα το παιδί από ήχους, δραστηριότητες άλλων παιδιών κ.λ.π.;	
5	Είναι ανίκανο να δει ομοιότητες και διαφορές;	
6	Είναι ανίκανο να ταιριάξει χρώματα, σχήματα;	
7	Δυσκολεύεται να κάνει ταξινομήσεις ή ομαδοποιήσεις αντικειμένων;	
8	Είναι ανίκανο ν' ακολουθήσει ένα αντικείμενο, π.χ. μια μπάλα ή ένα άτομο, με τα μάτια του;	
9	Έχει το παιδί φτωχές ακουστικές δεξιότητες ακόμα κι όταν η ακοή του είναι φυσιολογική;	
10	Δυσκολεύεται το παιδί να καταλάβει από πού έρχεται ένας ήχος;	
11	Είναι ανίκανο να θυμηθεί προφορικές οδηγίες ή ιστορίες που λέει η δασκάλα (όταν δεν υπάρχουν εικόνες που βοηθούν στην απομνημόνευση της ιστορίας) ;	
12	Δυσκολεύεται το παιδί να ξεχωρίσει τον ένα ήχο από τον άλλο , π.χ το "μπ" από το "χ" ή το "λ" από το "ρ";	
13	Έχει το παιδί λίγα ενδιαφέροντα; (Ως αποτέλεσμα, αντί να	

	ασχολείται με κάποια δραστηριότητα όπως τα άλλα παιδιά, μπορεί να βυζαίνει το δάχτυλό του, να αυνανίζεται, να λικνίζεται κ.τ.λ.).	
14	Έχει το παιδί την τάση να μην αντιλαμβάνεται όσα συμβαίνουν γύρω του;	
15	Έχει το παιδί την τάση να αδιαφορεί για όσα συμβαίνουν γύρω του;	
16	Έχει την τάση να συγχέει το "εσύ" με το "εγώ" ; το "αυτός" ή το "αυτή" με το "εγώ";	
17	Μπερδεύεται το παιδί από τις αλλαγές (επίπλων , σχολικής ρουτίνας κ.τ.λ.) ;	
18	Είναι το παιδί ανίκανο να μάθει, όπως τα άλλα παιδιά της ηλικίας του, βλέποντας και ακούγοντας;	
19	Σε σύγκριση με τους συνομηλίκους , έχει το παιδί λιγότερες γενικές γνώσεις για τον κόσμο και τον εαυτό του;	
20	Έχει το παιδί φτωχή μνήμη;	
21	Δείχνει το παιδί έλλειψη λογικής ικανότητας;	
22	Έχει την τάση να λέει ασυναρτησίες;	

ΣΤ. Γλώσσα και Ομιλία

Α/Α	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΑΡ/ΣΕΙΣ
1	Μιλά σπάνια το παιδί;	
2	Το παιδί επικοινωνεί μη λεκτικά περισσότερο απ' ό,τι λεκτικά;	
3	Είναι το παιδί ηχολαλικό; Επαναλαμβάνει ό,τι του λένε αντί να απαντά κατάλληλα;	
4	Συγχέει το παιδί λέξεις που σχετίζονται μεταξύ τους π.χ. λέει τραπέζι όταν εννοεί καρέκλα;	
5	Έχει δυσκολία στο ν' ακολουθήσει απλές οδηγίες;	
6	Είναι ανίκανο να καταλάβει αυτό που του λένε, ακόμα κι όταν δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα με την ακοή του;	
7	Καταλαβαίνει το παιδί το νόημα των επιρρημάτων όπως : "μέσα" ή "έξω" , "επάνω" , ή "κάτω", "μπροστά" ή	

	“πίσω”;	
8	Έχει το παιδί φτωχή εκφραστική γλώσσα;	
9	Χρησιμοποιεί το παιδί κυριολεκτικές περιγραφές αντί των συνηθισμένων γενικών όρων;	
10	Έχει το παιδί δυσκολία στη μάθηση της σωστής γραμματικής και σύνταξης μιας πρότασης; (Ανάλογα με την ηλικία)	
11	Είναι το παιδί ανίκανο να θυμηθεί λέξεις που ξέρει και τις αντικαθιστά με ονοματοποιητικούς ήχους π.χ. “μπε – μπε , για το πρόβατο (όπως κάνει πολύ μικρότερο παιδί);	

Z. Λειτουργία του Εγώ

A/A	ΕΡΩΤΗΣΗ	ΠΑΡ/ΣΕΙΣ
1	Έχει το παιδί αυτοεκτίμηση;	
2	Το παιδί έχει την τάση να υποτιμά τον εαυτό του;	
3	Έχει το παιδί την τάση να είναι υπερβολικά ευαίσθητο στην κριτική, να φοβάται την αποδοκιμασία;	
4	Έχει το παιδί την τάση να αυτοτιμωρείται;	
5	Διστάζει το παιδί να δοκιμάσει καινούργια υλικά ή δραστηριότητες;	
6	Είναι το παιδί υπερβολικά παρορμητικό;	
7	Το παιδί έχει την τάση να ενεργεί χωρίς να σκέφτεται τα πιθανά επακόλουθα της πράξης του ;	
8	Έχει το παιδί την τάση να ελέγχει υπερβολικά τα συναισθήματά του;	
9	Δείχνει το παιδί έλλειψη ανεκτικότητας σε καταστάσεις που μπορούν να προκαλέσουν δυσφορία;	
10	Έχει το παιδί την τάση να επιδιώκει την τελειότητα;	
11	Έχει το παιδί την τάση να επαναλαμβάνει την ίδια δραστηριότητα για ασυνήθιστα μακρά χρονικά διαστήματα;	
12	Έχει το παιδί την τάση να μιλά στον εαυτό του δυνατά ή χαμηλόφωνα;	
13	Έχει την τάση να δημιουργεί φανταστικούς συντρόφους	

	στο παιχνίδι του και να συνομιλεί μαζί τους;	
14	Έχει το παιδί δυσκολία στο διαχωρισμό του πραγματικού από το φανταστικό;	

Πρωτόκολλο καταγραφής της παρατήρησης

Μαθητής Ημερ. Γενν.....

Επίπεδο ή τάξη.....

Σχολείο Περιοχή.....

Δάσκαλος

Γενική Εκτίμηση Δεδομένων

.....

Τωρινό Επίπεδο

Δεξιότητες αδρής κινητικότητας

.....

Δεξιότητες λεπτής κινητικότητας

.....

Σχέσεις με τους ανθρώπους

.....

Τρόποι έκφρασης συναισθημάτων

.....

Γνωστικές Λειτουργίες

.....

Γλώσσα και ομιλία

.....

Λειτουργία του Εγώ

.....

Παροχή Ειδικής Εκπαίδευσης

.....

Άρχισε Μέχρι

.....
Έκταση και συμμετοχή σε συνηθισμένο πρόγραμμα

Ετήσιοι Στόχοι Μαθητή Ημερομηνία : Στόχος :	Εκτίμηση της κατάστασης & παρατηρήσεις.
Ημερομηνία : Στόχος :	Εκτίμηση της κατάστασης & παρατηρήσεις.
Ημερομηνία : Στόχος :	Εκτίμηση της κατάστασης & παρατηρήσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- **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,
- **Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α.** (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Πράξη Β: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 121 – 150). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Γεννά Α.** (1998). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 231 – 259). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Ζώνιου- Σιδέρη, Α.** (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Ζώνιου- Σιδέρη, Α.** (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαίδευση και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σ. 31-56). Εκδ. Ελληνικά **Ζώνιου- Σιδέρη, Α.** (2000). Γράμματα, Αθήνα.
- **Ζώνιου- Σιδέρη, Α.** (2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Β', σ. 9-32). Εκδ: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Ζώνιου- Σιδέρη, Α.** (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Β', σ. 45-58). Εκδ: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

- **Καρβούνης Μ.** (2006) Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα Ειδική Αγωγή: Ένταξη στην Προσχολική Εκπαίδευση, , Εξάμηνο 6^ο . Ακαδημαϊκό Έτος 2006-2007, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Εκδ. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος.
- **Κιτσαράς Γ.Δ.** (2001) *Προσχολική Παιδαγωγική* (2^η Έκδοση), Αθήνα.
- **Κόμπος Χ.** (1990). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*, Διατριβή, Φ.Π.Ψ., Αθήνα.
- **Κοντογιάννη Α.** (2000). *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- **Κρουσταλάκης Γ.** (2000). *Παιδιά με Ιδιαίτερες Ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα.
- **Κυπριωτάκης, Α.** (1989) Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους, Ψυχοτεχνική (γ' έκδοση), Ηράκλειο.
- **Κυπριωτάκης Α., Αγγελάκη Κ., Γεωργιάδη Μ., Στρατιδάκη Χ. & Χουρδάκης Γ.** (2000). Στάσεις και ετοιμότητα του προσώπου Α/θμιας Εκπαίδευσης μπροστά στη νέα τάση ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σελ. 341 – 358). Ρέθυμνο.
- **Λαμπροπούλου Β. & Παντελιάδου Σ.** (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σελ. 341 – 358). Ρέθυμνο.
- **Μάνου Α.** (1995). *Πρότυπη εφαρμογή σχολικής ένταξης παιδιού με Ν.Υ., Θεσσαλονίκη.*
- **Μάνος Ν.** (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*: University Studio Press, Θεσσαλονίκη
- **Ματσαγγούρας Η.** (2001). Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη (5^η Εκδ.). Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

- **Μπότσογλου Κ.** (2004). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα: *Πρακτική Άσκηση II Εξάμηνο Στ'*. ακαδημαϊκό Έτος 2003- 2004, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- **Μπίρτσας, Χ.** (1990) Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Συμυρνωτάκης, Αθήνα.
- Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 176/30.9.1985 τ.1) άρθρο 3, παράγραφος 1.
- Ν. 2817/ 2000 στο ΦΕΚ 78 της 14^{ης} Μαρτίου 2000 «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*».
- **Ντέρον – Ντερόπουλου , Ε.** (2004). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση – τύφλωση). Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ., 151-180). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Παντελιάδου Σ. & Νικολοραϊζή Μ.** (2000). Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σ. 184 – 205) Ρέθυμνο.
- **Παρασκευόπουλος Ι.** (1993) Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, (Τόμος Α. & Β), Εκδ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- **Πολυχρονοπούλου Σ.** (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (Τόμος Α'). Εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- **Πολυχρονοπούλου. Σ & Πολυζώη, Ε.** (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας, Εκδ. Μέντορας, 2, 3-31.
- **Ρήγα, Α.** (1997). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών ε και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ.260 -294). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Σούλης Γ.** (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Εκδ: Τυπωθήτω, Αθήνα.

- **Στασινός, Δ. Π. (1991)** Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989), Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.
- **Τάφα Ε. (1997)**. Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ.88-230). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- **Τζουριάδου Μ. & Μπαρμπας, Γ. (2001)**. Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σ. 137-140). Ρέθυμνο.
- **Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1991)**. Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, Βιβλίο Νηπιαγωγού. Εκδ. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Ξένη Βιβλιογραφία

- **Barton L. (2000)**. Η πολιτική της inclusion. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία η Πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σελ. 57 – 70). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Barton L. (2004)**. Η πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 55 – 68). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Bell J. (2001)**. Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, *Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες*, Αναστασία-Βαλεντίνη Ρήγα {Επιμ.(Πρόλογος- Εισαγωγή - Απόδοση)}. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα

- **Bruder M. B.** (1997). Η εξασφάλιση της έγκαιρης παρέμβασης και της ειδικής προσχολικής εκπαίδευσης σε προσχολικά κέντρα της τοπικής κοινότητας. Χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής παροχής υπηρεσιών. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 130 – 153). Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Cohen L. – Manion L.** (1994) Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- **Florian. L.** (2005). Στρατηγικές διδασκαλίας για τη αντιμετώπιση των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» στα γενικά σχολεία. Εργασία υπό παρουσίαση στο στο *Συνέδριο:Ειδική Αγωγή και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σελ. 1 – 16). Βόλος.
- **Hayes N.** (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Β',*(Επιμ.) Ι.Ν. Παρασκευόπουλος, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα.
- **Hellios II.** (1996). Final Report: Thematic Group 1. (Eds.) Peterander F., LMU Munich Publishing Co: Druck – Service Schwarz GmbH, Munich.
- **Herbert M.** (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* (Επιμ.) Ι.Ν. Παρασκευόπουλος, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Lloyd C.** (2000). Inclusive education for children with special educational needs in the early years. In S. Wolfendale (Ed), *Meeting special needs in the early years. Directions in policy and practice* (pp. 172 – 182). David Fulton Publishers, London.
- **Lerner J., Lowenthal R. & Egan R.** (2001). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 78 – 85). Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- **Mason J.** (2003) Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (Επιμ.), Κυριαζή Ν., Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- **Meister H.** (2004). Βασικές παραγωγικές και διδακτικές αρχές της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 69 – 85). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Molinar A. & Lindquist B.** (1999). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο: Οικοσυστηματική Προσέγγιση.* (Επιμ. Α. Καλαντζή – Αζίζι & Συνεργάτες), Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.



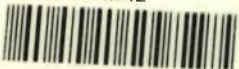
- **Rose R.** (2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση των προγραμμάτων ένταξης αναζητώντας αποτελεσματικούς τρόπους. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (Επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 209- 234). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Vlachou – Balafouti A. & Zoniou – Sideris. A.** (2000). Greek 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.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091030