

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

*“Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές
πρακτικές και επιμέρους στρατηγικές προώθησης κοινωνικών
και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων.”*

Φύσσα Αριστέα, Α.Μ.: 1001085

Επίβλεψη εργασίας: κ. Βλάχου – Μπαλαφούτη Αναστασία
Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - ΠΤΕΑ

Ακαδημαϊκό Έτος 2004 – 2005

Βόλος, Ιούνιος 2005



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 4514/1

Ημερ. Εισ.: 14-07-2005

Δωρεά: Συγγραφέα

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ

2005

ΦΥΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

*“Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές
πρακτικές και επιμέρους στρατηγικές προώθησης κοινωνικών
και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων.”*

Φύσσα Αριστέα, Α.Μ.: 1001085

Επίβλεψη εργασίας: κ. Βλάχου – Μπαλαφούτη Αναστασία
Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - ΠΤΕΑ

Ακαδημαϊκό Έτος 2004 – 2005

Βόλος, Ιούνιος 2005

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	3
Εισαγωγή.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο Η διαδικασία της ένταξης στην προσχολική εκπαίδευση	
1.1. Οι διαφορετικοί ορισμοί και οι μορφές της ένταξης.....	8
1.2. Οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης.....	15
1.3. Η σημαντικότητα της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	20
1.4. Η ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο Εκπαιδευτικές πρακτικές και επιμέρους στρατηγικές προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων	
2.1. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.....	31
2.2. Οι κοινωνικο – επικοινωνιακές δεξιότητες.....	39
2.3. Πρακτικές προώθησης δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης.....	43
2.4. Η δόμηση φιλιών.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Μεθοδολογία έρευνας	
3.1. Το δείγμα της έρευνας.....	57
3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	59
3.3. Διαδικασία επιλογής του δείγματος και συλλογής δεδομένων.....	61
3.4. Ανάλυση.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο Αποτελέσματα.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο Συζήτηση.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	96
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	109

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που δηλώνει ότι χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης στην τάξη του, ώστε να α) προωθήσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) ενισχύσει τις κοινωνικές και κοινωνικο – επικοινωνιακές δεξιότητες τους και γ) υποστηρίξει και να διατηρήσει τις μεταξύ τους φιλίες. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί:

α) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές για την προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων και

β) Εάν ο βαθμός χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, την ειδικότητα και την ύπαρξη περαιτέρω σπουδών (π.χ. επιμόρφωση, μετεκπαίδευση και μεταπτυχιακές σπουδές) του / της νηπιαγωγού.

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

Το ερωτηματολόγιο αποτέλεσε το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων και κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της συγκεκριμένης μελέτης.

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν μία αυξανόμενη τάση εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων, εκ μέρους των νηπιαγωγών, αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους με κριτήριο τα κοινωνικοδημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Εισαγωγή

Οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζονται από μία προσπάθεια της ευρύτερης κοινωνίας να απαλλαγεί από προκαταλήψεις, μισαλλοδοξίες και μοιρολατρικές θεωρήσεις απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρίες. Οι προσπάθειες αυτές συντέλεσαν στη διαμόρφωση μιας φιλοσοφίας που τείνουν να ενστερνίζονται ολοένα και περισσότεροι παιδαγωγοί, επιστήμονες, γονείς, η οποία αναφέρεται στο δικαίωμα όλων των ανθρώπων για αναγνώριση, αποδοχή, ολόπλευρη ανάπτυξη και ισότιμη συμμετοχή στα μαθησιακά και κοινωνικά αγαθά, γνωστής ως «ένταξη».

Ένας από τους ευρύτερους στόχους 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 όρου ένταξη δεν επιτυγχάνεται με την απλή συνύπαρξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (χωρική ένταξη). 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 ολόπλευρη ανάπτυξη τους, αλλά και για την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο (Buysse, 2003, Brown et al., 2001, Odom, 2000).

Στο σημείο αυτό, σημαντικός καθίσταται ο ρόλος του νηπιαγωγείου και ιδιαίτερος της νηπιαγωγού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – συμπεριλαμβανομένου και της κοινωνικής. Η σπουδαιότητα αυτής της σχολικής 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 του ρόλου του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ελληνική βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται από διακριτή έλλειψη. Το κενό που έχει δημιουργηθεί έρχεται να καλύψει η παρούσα εργασία με

θέμα: «*Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές πρακτικές και επιμέρους στρατηγικές προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων*», η οποία διερευνά τη σημαντικότητα της κοινωνικής ένταξης και τις εκπαιδευτικές πρακτικές – στρατηγικές που φαίνεται να την προωθούν. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που δηλώνει ότι χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης στην τάξη του, ώστε να α) προωθήσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) ενισχύσει τις κοινωνικές και κοινωνικο – επικοινωνιακές δεξιότητες τους και γ) υποστηρίξει και να διατηρήσει τις μεταξύ τους φιλίες. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσουμε:

α) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές για την προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων και

β) Εάν ο βαθμός χρήσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, την ειδικότητα και την ύπαρξη περαιτέρω σπουδών (π.χ. επιμόρφωση, μετεκπαίδευση και μεταπτυχιακές σπουδές) του / της νηπιαγωγού.

Αναλυτικότερα, η διπλωματική αυτή μελέτη απαρτίζεται από δύο μέρη. Το πρώτο, το θεωρητικό μέρος, χωρίζεται σε δύο κεφάλαια όπου το καθένα αποτελείται από τέσσερις υποενότητες. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται αρχικά μία παράθεση των διαφορετικών ορισμών και των μορφών της ένταξης, ενώ γίνεται αναφορά και στις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξή της. 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 μίας λειτουργικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό, αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, παρατίθεται μία σειρά από εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που στόχο έχουν την προώθηση των κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, προτάσσονται εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές, η εφαρμογή των οποίων κρίνεται απαραίτητη όχι μόνο για την

ανάπτυξη των κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και για τη διαμόρφωση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων και φιλιών. Επιπλέον, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το δεύτερο κεφάλαιο αποτελεί προπομπό του ερευνητικού μέρους της παρούσας εργασίας, καθώς εκεί πρόκειται να αναφερθούν οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Το τρίτο, το τέταρτο, το πέμπτο και έκτο κεφάλαιο που ακολουθούν αποτελούν με τη σειρά τους το ερευνητικό μέρος αυτής της μελέτης. Στα συγκεκριμένα κεφάλαια πραγματοποιείται αναφορά στα χαρακτηριστικά του δείγματος και στον τρόπο που αυτό επιλέχθηκε, καθώς και στην διαδικασία κατασκευής του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς και συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Ακόμη, αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια των νηπιαγωγών, ενώ εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται παράλληλα κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο κλείσιμο αυτού του εισαγωγικού σημειώματος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιστημονική υπεύθυνη της έρευνας κ. Βλάχου – Μπαλαφούτη Αναστασία, 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 την κ. Σταυρούση Παναγιώτα, τον κ. Βλάχο Φίλιππο και την κ. Μπότσογλου Καφένια για τις πολύτιμες συμβουλές και διορθώσεις τους. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τον κ. Μπάρμπα Γιώργο, τον κ. Σούλη Σπύρο, την κ. Παναγιωτίδου Ρίτσα, τον κ. Τέλλιο Χριστόφορο, την κ. Ξανθοπούλου Μαρία, την κ. Γρηγορίου Φωτεινή και την κ. Παπαδημητρίου Άρτεμις, οι οποίοι συνέβαλαν σημαντικά στη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ερωτηματολογίων.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, από τα Ιωάννινα, την Έδεσσα, τη Σκύδρα, τα Γιαννιτσά, τη Χαλκιδική, τη Θεσσαλονίκη, την Κατερίνη, τη Λάρισα και το Βόλο, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας που διεξήγαγα.

Ιούνιος, 2005

Φύσσα Αριστεά

Α' Θεωρητικό Μέρος

Η Διαδικασία της Ένταξης στην Προσχολική Εκπαίδευση

1.1. Οι διαφορετικοί ορισμοί και οι μορφές της ένταξης

Αν είχαμε τη δυνατότητα να ανατρέξουμε στιγμιαία σε βιβλία, συγγράμματα, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, στα οποία έχει γίνει λόγος κατά καιρούς για την ποιότητα ζωής των «ανάπηρων» ανθρώπων, θα ερχόμασταν συχνά αντιμέτωποι με ζητήματα έντονου ρατσισμού, αλλά και συναισθήματα ντροπής και ανοχής. Η αιτία των παραπάνω συναισθημάτων και συμπεριφορών έγκειται στο γεγονός ότι οι «ανάπηροι» άνθρωποι ως παιδιά δεν υπήρξαν ποτέ «...ένα τυπικό φαινόμενο» και δεν θεωρούνταν ποτέ «...τα παιδιά της γειτονιάς ή του σχολείου» (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2004), καθώς παρέμεναν εσώκλειστα είτε σε ιδρύματα και απομακρυσμένα ειδικά σχολεία, είτε ακόμα και στα σπίτια τους. Αποτελούσαν και κάποιες φορές συνεχίζουν να αποτελούν εκείνη την αιτία του κοινωνικού στίγματος που φέρει η οικογένεια τους - από τη στιγμή της γέννησης τους, καθώς και τον πόλο έλξης περιέργων σχολιασμών, φόβου ή και οίκτου, από την πλευρά των «φυσιολογικών» και «κανονικών» συνανθρώπων τους (Vlachou – Balafouti & Zoniou - Sideris, 2000).

Η εικόνα αυτή φαίνεται να ανατρέπεται κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, όταν εξελίξεις 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» (Άλκηστις, 2000). Το περιεχόμενο των εξελίξεων αυτών, συχνά αποτυπώνεται και σε εκφωνήσεις πολιτικών, οι οποίοι διακηρύσσουν τις απαιτήσεις για ίσες ευκαιρίες και ένταξη όλων των ανθρώπων, τόσο στο στενό πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στηριζόμενοι σε ζητήματα «κοινωνικής δικαιοσύνης» και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Derick, Felicity and Barton, 2000).

Έτσι, για πρώτη φορά η ένταξη των «ανάπηρων» ανθρώπων και παιδιών στο σύνολο των συνανθρώπων τους με τυπική ανάπτυξη, γίνεται το πιο πολυσυζητημένο θέμα στην πολιτική, αλλά και στις πρακτικές του κάθε σχολείου γενικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις χώρες του εξωτερικού (Garner & Davies, 2001, Odom, 2000). 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 (Ζώνιοι 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.

Ωστόσο, αν και η φιλοσοφία της ένταξης έχει ερευνηθεί από πολλούς επιστήμονες και ερευνητές (Rose, 2004), χαρακτηρίζεται μέχρι και σήμερα, τόσο στον ελληνικό, όσο και στον διεθνή χώρο, ένα φαινόμενο «...πολυδιάστατο, με ιριδισμούς και διαφορετικές σημασιολογικές χροιές» (HELLIOS, 1996). Η πολυπλοκότητα της ένταξης, μπορεί να έγκεινται από τη μια στο γεγονός ότι η ένταξη, όσον αφορά την ιστορική της εξέλιξη, έχει περάσει κατά καιρούς μέσα από μία 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 εκπαιδευτικές ανάγκες, γίνεται πράξη σε γενικά σχολεία (Kochhar, West & Taymans, 2000, Barton, 2004, Bailey, 1998, Γεννά, 1998, Ζώνιου – Σιδέρη, 1998).

Βέβαια, από όλες τις παραπάνω έννοιες ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί 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, της οποίας η πληρέστερη εννοιολογική ανάλυση θα αποδοθεί παρακάτω. (Η αιτιολογία της σύγκρισης αυτής, αποδίδεται στο γεγονός ότι για πολύ καιρό, 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 – όπως για παράδειγμα οι δομές υποστήριξης ή η πολιτική που αυτά ακολουθούν - ώστε να καθίστανται κατάλληλα για τις ανάγκες των παιδιών (Florian, 1998). Επιπλέον, ο όρος της ενσωμάτωσης, εμπειρείχε στην φιλοσοφία του και την έννοια της ομαλοποίησης, η οποία ναι 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 δεν γινόταν αποδεκτή, β) οι μαθητές επαινούσαν μόνο για τις προσπάθειές τους να αγγίζουν 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).

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.

Πιο συγκεκριμένα στο σημείο αυτό θα παρατεθούν μία σειρά *ορισμών* σχετικά με το τι είναι ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση, που είναι πολύ πιθανόν να διαφοροποιούνται όσον αφορά το περιεχόμενό τους. Έτσι, σύμφωνα με την Florian, (1998), υπήρξαν κατά καιρούς ορισμοί οι οποίοι έδιναν ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο που αποκτούν τα γενικά σχολεία, ώστε να μπορέσουν να συμπεριλάβουν στα πλαίσιά τους όλο και περισσότερο παιδιά διαφορετικού δυναμικού (Clark et.al, 1995). Ο παραπάνω ορισμός φαίνεται να συγκλίνει και με την άποψη του Κόμπου, (1990), ο οποίος επισημαίνει ως ένταξη «*την έγγραφη 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*» (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998).

Από την άλλη, υπήρξαν ορισμοί που έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι η ένταξη πρώτον, προωθεί τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, καθώς αποδίδει αξία σε όλα τα παιδιά ως ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας (Florian, 1998) και δεύτερον απευθύνεται σε όλες εκείνες τις απαραίτητες οργανωτικές διευθετήσεις που θα πρέπει να λάβουν μέρος στο σχολικό χώρο, ώστε η μάθηση να μην αποκλείει κανέναν μαθητή. Επιπρόσθετα, οι Ballard, (1995), Potts, (1997) και Sebba, (1996)

περιέγραψαν την ένταξη, ως εκείνη την διαδικασία διαμόρφωσης ενός αναλυτικού προγράμματος, που θα απευθύνεται στις ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να καταρριφθούν τα οποιαδήποτε εμπόδια και οι οποιοσδήποτε προοπτικές διαχωρισμού τους, από το σύνολο των συμμαθητών τους με τυπική ανάπτυξη (Florian, 1998).

(Οι Booth & Swann, (1987) αναφέρθηκαν και εκείνοι από μεριά τους στην ενταξιακή εκπαίδευση, αποδίδοντας της το όνομα «συμπεριληπτική» (inclusive). Το περιεχόμενο του όρου αυτού δεν διαφοροποιείται με βάση τους παραπάνω ορισμούς, καθώς και εδώ επισημαίνεται η σημαντικότητα σχεδιασμού ενός αναλυτικού προγράμματος, που θα εκτιμά και θα αναγνωρίζει την αξία, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά (McDonnell, 2004). 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 εδώ, επισημαίνεται η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός σχολείου για όλους, που με τις εκπαιδευτικές του 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).

Από την παραπάνω κατάθεση ορισμών σχετικών με το τι είναι ένταξη και τι ενταξιακή εκπαίδευση, προκύπτει μία κοινή συνισταμένη, είτε αναφερόμαστε στους παραπάνω ορισμούς με τους όρους της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», είτε με τον όρο «εκπαίδευση για όλους» ή ένα «σχολείο για όλους». Η κοινή αυτή πορεία μπορεί να εννοηθεί μέσα από τον ορισμό που αποδίδουν στην ένταξη οι Booth et.al., (2000), οι οποίοι υποστηρίζουν πως, «... η ένταξη, έχει ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών και τον περιορισμό του οποιουδήποτε αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, 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» (Barton, 2004). Η ένταξη πιο συγκεκριμένα φαίνεται: α) να μην αποδέχεται την έννοια της «αφομοίωσης», αλλά να θεωρεί το κάθε παιδί ένα λειτουργικό μέλος, που συμμετέχει ενεργά σε ένα σχολικό περιβάλλον και σε ένα περιβάλλον τάξης που συνεχώς αναδιαμορφώνεται, όσον αφορά την ποιότητα των πρακτικών και παροχών του, β) να καταρρίπτει, οποιαδήποτε είδους προκατάληψη

σχετικά με το τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - λόγω των δυσλειτουργιών του - (Kochhar, West & Taymans, 2000), και να δίνει έμφαση στις ικανότητες του παιδιού, έτσι ώστε η διαφορετικότητα να χαρακτηρίζεται ως «δημιουργική δυνατότητα» και τέλος, γ) να μην στοχεύει απλά στη συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινά σχολικά πλαίσια, αλλά να παρέχει και κίνητρα για τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων (κοινωνική ένταξη) (Odom, 2000).

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 τις μορφές της ένταξης που υιοθετεί το συγκεκριμένο σχολείο. Από αναφορές της Μάνου, (1995) έχει βρεθεί, πως οι μορφές της χωρίζονται σε δύο κατηγορίες με κριτήριο τόσο το χρόνο, όσο και το περιεχόμενο της ένταξης και της διδασκαλίας. Έτσι, ανάλογα με τον χρόνο συνύπαρξης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινούς σχολικούς χώρους, μπορούν να αναφερθούν οι εξής μορφές ένταξης:

- το μοίρασμα μίας 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 του διαλείμματος ή και κατά τη διάρκεια συνεκπαίδευσής τους σε μαθήματα που έχουν να κάνουν με αισθητική και ψυχοκινητική αγωγή ή και κατά τη διδασκαλία ενός άλλου γνωστικού αντικείμενου, 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 μία κανονικής τάξης, τη θέση τους παίρνει μία μικρή ομάδα παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τελούν μία 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 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 ένταξη 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 περιφέρειάς 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 ενεργοποίησής 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 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 μία 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.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της η ένταξη, διαχωρίζεται στις μορφές αυτές της: χωροταξικής, κοινωνικής και λειτουργικής (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998, Πολυχρονοπούλου, 2003, Florian, 1998). Σύμφωνα με τις προαναφερόμενες πηγές, ο όρος «χωροταξική ένταξη» απευθύνεται στις περιπτώσεις εκείνες που τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν στον ίδιο σχολικό χώρο, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες, με αποτέλεσμα ο χρόνος αλληλεπίδρασης τους να είναι αρκετά περιορισμένος. Ακολουθεί η «κοινωνική ένταξη», όπου δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων π.χ. φαγητό ή κατά την ώρα του διαλείμματος ή σε γιορτές και εκδρομές. Τελευταία στη διάρθρωση συναντούμε και την περίπτωση της «λειτουργικής ένταξης», όπου δεν πραγματοποιείται καμία μορφή απόκλισης και διάκρισης. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρούνται αναπόσπαστο μέλος της σχολικής τάξης και της ομάδας των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης. Συμμετέχουν ισότιμα σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες, ενώ υποστηρίζονται μέσα στην τάξη, από υπηρεσίες που παρέχονται σε παιδιά που χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη στο σημείο αυτό τόσο τους πολλαπλούς ορισμούς της ένταξης, αλλά και τις διαφορετικές μορφές διεκπεραίωσής της - ανάλογα με το χρόνο και το περιεχόμενο της - θα πρέπει να σημειώσουμε πως στα πλαίσια της διπλωματικής αυτής εργασίας θα μας απασχολήσει η σημαντικότητα της λειτουργικής ένταξης για ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αιτιολογία της προσέγγισης αυτής, βρίσκεται σε αυτό που ορίζει ο Odom (2000), ως ένταξη με κεφαλαίο 'Ε', η οποία περνά τα στενά όρια του σχολείου και αφορά την ευρύτερη κοινωνία. Για να επιτευχθεί όμως αυτός ο ορισμός της ένταξης, το σχολείο αλλά και ο εκπαιδευτικός - που έχει στην τάξη του παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - καλούνται να αποδώσουν ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στη διδακτέα ύλη, αλλά και στην κοινωνική μάθηση (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998) και συγκεκριμένα στο αν «τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αναπτύσσουν και διατηρούν στον ίδιο ποιοτικό βαθμό τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συμμαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως κάνουν και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους» (Guralnick, 1999).

Γίνεται φανερό από τη διάσταση της λειτουργικής ένταξης, πως αυτή έρχεται να προσφέρει τις υπηρεσίες της σε παιδιά τόσο με απλές, όσο και με σοβαρές και πολλαπλές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σκοπός της είναι να τους δώσει τα κατάλληλα εφόδια, ώστε τα ίδια να οδηγηθούν σε μία άρτια γνωστική,

συναισθηματική, αλλά και κοινωνική ανάπτυξη, γνώσεις πολύτιμες, ώστε να λειτουργούν ως ενεργά μέλη όχι μόνο στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η πρακτική αυτή ένταξης δεν μπορεί να εννοηθεί, όμως, σε ένα σχολικό πλαίσιο που διακρίνεται από: έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών, ακατάλληλη δόμηση, εμμονή στον ίδιο παραδοσιακό τύπο διδασκαλίας και γενικότερα σε έναν χώρο που παραμένει στάσιμος – χωρίς καμία εξέλιξη (Kochhar, West & Taymans, 2000). Έτσι, στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί, θα γίνει λόγος για τις απαραίτητες προϋποθέσεις επίτευξης της λειτουργικής ένταξης, το εννοιολογικό περιεχόμενο της οποίας έχει ήδη οριστεί..

1.2. Οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης

Όπως διαπιστώθηκε από την μέχρι τώρα ανάλυση η πραγματική διάσταση του όρου ένταξη, καταρρίπτει οποιαδήποτε είδους διάκριση και υποστηρίζει την εκπαίδευση ως αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών. Πρόκειται δηλαδή, για εκείνο το αγαθό που στόχο έχει 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 μόνες τους να πραγματοποιήσουν τα ιδεώδη που αυτή υπηρετεί. Το τι απαιτείται βρίσκεται ανάμεσα σε αυτό που υποστηρίζει ο Rose, (2004) ως προϋποθέσεις ανάπτυξης μίας αποτελεσματικής «παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πρακτικής», όπου θα λάβουν μέρος τροποποιήσεις, όχι μόνο σε επίπεδο ολόκληρου 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**. Μιλώντας για πολιτική, αναφερόμαστε στον τρόπο που επιλέγει το κάθε σχολείο να οργανώσει τις δομές και τις υπηρεσίες του, ώστε η διαφορετικότητα να υποστηρίζεται και να γίνεται λειτουργικά αποδεκτή σε όλες τις πρακτικές που λαμβάνουν μέρος στα πλαίσιά του. Για να περάσουμε όμως από την θεωρία στην πράξη, προσπαθώντας έτσι να επιτύχουμε μία λειτουργική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι σημαντική η θεώρηση του σχολείου ως εκείνο 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 παρουσιάζεται ως αναγκαιότητα, στα πλαίσια «ενός σχολείου για όλους», η επίτευξη της συνεργασίας και του αμοιβαίου σεβασμού, που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τις σχέσεις όχι μόνο μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, αλλά και μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας όλων των παιδιών και ιδιαίτερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αρχικά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί (γενικοί και ειδικοί) και ο διευθυντής του σχολείου, ο λογοθεραπευτής και ο φυσικοθεραπευτής, ο κοινωνικός λειτουργός και ο ψυχολόγος, οι γυμναστές και γενικά όλες οι εν δυνάμει ειδικότητες - που υφίστανται στα πλαίσια ενός σχολείου, το οποίο περιλαμβάνει και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - θα πρέπει να αποτελούν μία λειτουργική ομάδα. Η διεπιστημονική αυτή ομάδα είναι σημαντικό να διέπεται από τις αρχές: *της μοιρασμένης ευθύνης* (Garner & Davies, 2001) *και του πλήρους σεβασμού*, όλων των παιδιών ως μοναδικές ανθρώπινες προσωπικότητες (Τσιούρη, 2005), *της αποτελεσματικής μεταξύ τους επικοινωνίας, της ανάληψης συγκεκριμένων ρόλων και της απαραίτητης γνώσης για τον σωστό χρόνο παρέμβασης και απόστασης από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Rose, 2004), αλλά και τους μαθητές που δύναται να χρήζουν της υποστήριξης τους, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους.

Το διεπιστημονικό προσωπικό ενός ενταξιακού σχολείου καλείται ταυτόχρονα να αναπτύξει και δεξιότητες συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού, 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: α) το προφίλ του παιδιού: ποιες είναι δηλαδή οι δυνατότητες και οι ανάγκες του στον γνωστικό – ψυχοσυναισθηματικό – κοινωνικό – κινητικό τομέα, τα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, β) ποιες είναι εκείνες οι ειδικότητες και ο τρόπος που θα υποστηρίζουν και θα αξιολογούν το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες π.χ. ο γενικός παιδαγωγός, ο ειδικός παιδαγωγός, ο λογοθεραπευτής, ο

φυσικοθεραπευτής και άλλοι, στο χώρο του σχολείου, γ) ποιοι είναι οι βραχυπρόθεσμοι και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι που τίθενται σε σχέση με την εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ιδιαιτερότητες και δυνατότητές του και τέλος, δ) ποιοι θα είναι οι τρόποι αξιολόγησης της ωφέλειας του ίδιου του προγράμματος για την ανάπτυξη του παιδιού (Kochhar, West & Taymans, 2000, Πολυχρονοπούλου, 2003, Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2003).

Η αποτελεσματική όμως λειτουργία ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί, αν κατά τις φάσεις *σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησής* του, οι ίδιοι οι γονείς δεν έχουν έναν ενεργητικό ρόλο σε αυτό. Βιβλιογραφικές αναφορές επισημαίνουν πως οι γονείς είναι εκείνοι που γνωρίζουν τους ρυθμούς ανάπτυξης του παιδιού τους, τι είναι σημαντικό για εκείνο και ποια είναι τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητές του, γνώση πολύτιμη για τους ειδικούς (Garner & Davies, 2001, Kochhar, West & Taymans, 2000). Επιπλέον, θα πρέπει να τους αναγνωρίζεται ο πρωταρχικός τους αυτός ρόλος, καθώς θεωρούνται για το παιδί τους ως το κέντρο του κόσμου του, οι πρώτοι του δάσκαλοι, αλλά και οι μεσάζοντες του για την επικοινωνία του με τους άλλους. Η επικοινωνία, όμως, μεταξύ των ειδικών και των γονέων για να είναι αποτελεσματική σε όλες τις φάσεις του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, θα πρέπει: να λαμβάνει υπόψη της τις αξίες, τις προτεραιότητες και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει η κάθε οικογένεια, να θεωρείται ως μία ζωντανή σχέση ανθρώπων με διαφορετικό παρελθόν, εμπειρίες, προσωπικές αξίες και να στηρίζεται στη χρήση μίας κοινής, απλής και κατανοητής γλώσσας, παρά επιστημονικής, απόμακρης και δυσνόητης (Vincent & McLean, 1996, Wilson, 1998).

Μετά την παραπάνω έκθεση κάποιων γενικευμένων πρακτικών που μπορούν να λάβουν μέρος στο επίπεδο του σχολείου, θα πρέπει να αναφερθούμε και σε διαδικασίες που θεωρούνται εξίσου απαραίτητες προϋποθέσεις, έτσι ώστε η ένταξη να θεωρείται πλέον ως πραγματικότητα και όχι ως ουτοπία ακόμη και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, τρίτον κατά σειρά εμφανίζεται η ανάγκη ύπαρξης ενός **αναλυτικού προγράμματος** που σύμφωνα με τον Rose, (1998) 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. Επομένως, η αλλαγή της φιλοσοφίας του αναλυτικού προγράμματος εμφανίζεται ως επιτακτική

ανάγκη. Υποστηρίζεται πως για να σχεδιαστεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα, που θα στοχεύει στην λειτουργική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην καθημερινότητα της κανονικής τάξης, θα πρέπει αυτό να: α) δίνει έμφαση όχι μόνο στις ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και δεξιοτήτων ζωής, β) παρέχει μαθησιακές ευκαιρίες, που θα καταστήσουν το παιδί ικανό, μέχρι , όμως, το σημείο εκείνο που ξεκινούν οι βιοηθικοί περιορισμοί, γ) δίνει κίνητρα ευελιξίας και δημιουργικότητας στον εκπαιδευτικό, ώστε να οργανώνονται δραστηριότητες κοινωνικού περιεχομένου που μπορεί να αφορούν π.χ. την ανάπτυξη μίας καλής αυτοεικόνας των μαθητών του, την επικοινωνία, τον σεβασμό, την ανταλλαγή πληροφοριών και δ) προσανατολίζει το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες του στις απαιτήσεις τόσο της οικογένειας, όσο και του κοινωνικού - πολιτισμικού πλαισίου, στο οποίο τα παιδιά θα κληθούν να ενεργοποιηθούν στο μέλλον (Cook, Klein, Tessier & Daley, 2004, Rose, 1998, Zepeda & Lagenbach, 1999, Brown & Odom, 1993).

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, καθώς οι εκπαιδευτικοί στέκουν ως οι κύριοι εκφραστές των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος στην πράξη. Έτσι, θεωρείται πως είναι απαραίτητο αυτοί να διακρίνονται από τις εξής δεξιότητες: α) να είναι γνώστες των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων όπως Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες κ.ά., β) να έχουν την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης, γ) να είναι γνώστες των αναπηριών που κάνουν την εμφάνισή τους στα πλαίσια της τάξης, δ) να έχουν την ικανότητα οργάνωσης της διδασκαλίας και προετοιμασίας των δραστηριοτήτων που θα λάβουν μέρος κατά την μαθησιακή διαδικασία, ε) να δίνουν ευκαιρίες προώθησης της γλώσσας – επικοινωνίας, μέσω χρήσης κατάλληλων ερωτήσεων, στ) να χρησιμοποιούν ένα αποτελεσματικό σύστημα επιβράβευσης και ανατροφοδότησης όλων των μαθητών, ζ) να παρέχουν την δυνατότητα για επιλογές και αυτενέργεια - επιτρέποντας την πρόσβαση στο παιδαγωγικό υλικό της τάξης οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας η) να έχουν υψηλές και ταυτόχρονα ρεαλιστικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, θ) να έχουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, αξιολόγησης της προόδου των μαθητών τους και επαναπροσδιορισμού των στόχων της διδασκαλίας τους όποτε κρίνεται αναγκαίο, ι) να οργανώνουν λειτουργικές ομάδες ενασχόλησης των παιδιών για την επίτευξη ενός κοινού στόχου,

κ) να διαφοροποιούν την διδασκαλία τους όποτε κρίνεται αναγκαίο, επιτυγχάνοντας έτσι και την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και
λ) να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με όποιες ειδικότητες δύναται να εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και με τους γονείς αυτών (Βλάχου - Μπαλαφούτη, 2003, Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2005, Rose, 1998, Day, 1998, Rose, 2004).

Εν κατακλείδι, έχει διαπιστωθεί κατά καιρούς περισσότερο θεωρητικά παρά πρακτικά, ότι όλες αυτές οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ένταξης που αναφέρθηκαν ως τώρα, είναι και εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία, για την εξασφάλιση ενός ασφαλούς και ελκυστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που θα δίνει κίνητρα κινητοποίησης και λειτουργικής συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης όλων των μαθητών. Το σημαντικό είναι ότι οι απόψεις αυτές είναι ξεκάθαρο πως απομακρύνονται από αντιλήψεις περί Ειδικής Παιδαγωγικής ή περί ύπαρξης Ειδικών Σχολείων (Meister, 2004), που ο ρόλος τους ήταν μόνο στο να διαιωνίζουν τις διακρίσεις μεταξύ των παιδιών, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη και μονόπλευρα, τις αδυναμίες εκείνων που αποκλείονταν από τα πρότυπα της φυσιολογικής ανάπτυξης. Αυτές, οι ενταξιακές πρακτικές δίνουν παράλληλα και τη δυνατότητα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκονται σε ειδικά σχολεία λόγω της βαρύτητας της διαγνωσμένης δυσλειτουργίας τους, π.χ. παιδιά με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς ή παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες, να αποκτούν τη δυνατότητα μίας πιθανής μετάβασής τους στα πλαίσια του γενικού σχολείου (Rose, 1998).

Ο τρόπος παρουσίασης, ωστόσο, των διαδικασιών αυτών, δεν έχει τη μορφή κάποιας συνταγής ή ενός κανονιστικού συστήματος, του οποίου η ακολουθία μπορεί να επιφέρει και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της λειτουργικής ένταξης. Η θεώρηση και η εφαρμογή τους, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από εξατομίκευση και να βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με: *τις δυνατότητες που το ίδιο το σχολείο μπορεί να παρέχει, τις αρχές και αξίες του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου – στο οποίο το σχολείο υπάρχει και λειτουργεί - και τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά όλου του προσωπικού που λειτουργεί στους κόλπους του.* Στο σημείο αυτό, τέλος, δε θα πρέπει να λησμονείται και το γεγονός ότι η σημαντικότητα και η αποτελεσματικότητα των πρακτικών αυτών, θα πρέπει να αξιολογείται και βάσει της ωφέλειάς τους, όσον αφορά την ολόπλευρη εξέλιξη που – πιθανόν - σημείωσε το παιδί κατά τη διάρκεια της φοίτησής του σε ένα τέτοιο σχολικό πλαίσιο. Το ζήτημα αυτό θα αναλυθεί στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί, αν λάβουμε υπόψη μας τα λόγια του Odom, (2000), ότι για κάποια παιδιά ένα ενταξιακό σχολείο, μπορεί να μην είναι η απαιτούμενη λύση.

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

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινά σχολικά πλαίσια με συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης θεωρείται πλέον μία πραγματικότητα, που ακολουθεί ρυθμούς ραγδαίας εξέλιξης (Odom, 2000, Rafferty, Piscitelli & Boettcher, 2003). Η καθημερινή της πρακτική φαίνεται πως διαφοροποιείται, ανάλογα με το περιεχόμενο των προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί για την προώθησή της, και μπορεί αυτή να εμφανίζεται είτε υπό τη μορφή της μερικής ένταξης, είτε της ολικής (Hestenes & Carroll, 2000, Janko, Schwartz, Sandall, Anderson & Cottam, 1997, Smoot, 2004). Ωστόσο, οι μέχρι τώρα αναφορές μας στο εννοιολογικό της περιεχόμενο και στις απαραίτητες προϋποθέσεις επίτευξής της, την καθιστούν ως μία 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 (Buysse, Goldman & Skinner, 2003). Οι Booth et. al., (2000) υποστηρίζουν πως μία τέτοιου είδους ανάπτυξη, μπορεί να επιτευχθεί στα πλαίσια ενός σχολείου για όλους, όπου ο τρόπος λειτουργίας του καταρρίπτει οποιαδήποτε είδους απόκλιση και απόρριψη και το κάθε παιδί εκλαμβάνεται ως μία μοναδική προσωπικότητα, που συμμετέχει ισότιμα τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην «πολιτιστική» και «κοινοτική» δραστηριότητα του σχολείου (Barton, 2004). Εντούτοις, παρά τη σημαντικότητα αυτή της ένταξης, μεγάλη είναι η σύγχυση που επικρατεί τόσο σε ερευνητικές, όσο και σε βιβλιογραφικές αναφορές, σχετικά με το αν οι πρακτικές της προωθούν ή στην ουσία εμποδίζουν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πέραν της ακαδημαϊκής (Bricker, 1995, Odom, 2000).

Για τους υποστηρικτές της, η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικές τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρείται ως κάτι το επιθυμητό και αναγκαίο (Fad & Ryser, 1993, Mancini, Coster, Trombly & Heeren, 2000, Coster & Haltiwanger, 2004). Θετικά ερευνητικά αποτελέσματα (Odom, 2000, Buysse & Bailey, 1993, Lamorey & Bricker, 1993) έχουν αναδείξει κατά καιρούς τη σημασία της ένταξης για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς πρόκειται για μία διαδικασία που α) παρέχει πολλές ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ

των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί όταν τα πρώτα βρίσκονται σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά πλαίσια από τα δεύτερα (Jenkins, Speltz & Odom, 1989), β) 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, Guralnick & Groom, 1989), γ) μνει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αποδεκτές κοινωνικές συμπεριφορές του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, εφόσον τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούν και να μιμούνται ταυτόχρονα τους κοινωνικά ικανούς συμμαθητές τους, δ) δίνει την ευκαιρία στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να αποτελούν ενεργά μέλη του αναλυτικού προγράμματος, καθώς προωθεί την καλλιέργεια λειτουργικών δεξιοτήτων, δηλαδή των ακαδημαϊκών (μαθηματικά, γλώσσα, φυσικές επιστήμες κ.ά.) και κοινωνικών (η συνεργασία με συμμαθητές για την ολοκλήρωση κάποιων δραστηριοτήτων, η συμμετοχή σε διάλογους, ο τρόπος προσέγγισης των γύρω συνανθρώπων κ.ά.) (Coster & Haltiwanger, 2004) και ε) ενισχύει την πιθανότητα συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε άλλα πλαίσια συνεύρεσής τους με συνανθρώπους τυπικής ανάπτυξης.)

Στον αντίποδα των πλεονεκτημάτων που έχουν προκύψει σχετικά με την φιλοσοφία των ενταξιακών προγραμμάτων, βρίσκονται έντονες ανησυχίες και προβληματισμοί. Ερευνητικά αποτελέσματα αναδεικνύουν πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή τα παιδιά που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο να συμπεριληφθούν σε αυτή την ομάδα, παιδιά που έχουν κακοποιηθεί ή έχουν παραμεληθεί, παρουσιάζουν πολλά προβλήματα εν συγκρίσει με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη, όταν αυτά βρεθούν σε χώρους συνεκπαίδευσης (Peterson & McConnell, 1993, Brown, Odom & Maureen, 2001). Έτσι, πρόκειται για παιδιά που: α) δεν διαφοροποιούνται κατά πολύ όσον αφορά την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη από τις αντίστοιχες ομάδες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία, β) δυσκολεύονται πολύ στη δόμηση φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους τους και γενικότερα στις μεταξύ τους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν αρκετά χαμηλή αυτοεκτίμηση, β) αδυνατούν να ξεκινήσουν τα ίδια θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να τις διατηρήσουν, γ) συμμετέχουν περισσότερο σε μοναχικό είδους παιχνιδιού και λιγότερο σε κοινωνικού είδους παιχνιδιού, δ) συνηθίζουν να χρησιμοποιούν κατώτερες ποιοτικά και ποσοτικά στρατηγικές για αποτελεσματική συμμετοχή σε

κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με ενηλίκους και συνομηλίκους, ε) δεν αποτελούν τις περισσότερες φορές αντικείμενο πειράγματος των συμμαθητών τους με τυπική ανάπτυξη – βασικό στοιχείο της κουλτούρας των συνομηλίκων και στ) εμφανίζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα παραβατικές και αρνητικές συμπεριφορές, που δεν αρμόζουν σε ένα κοινωνικό – σχολικό περιβάλλον (Hestenes & Carroll, 2000, Odom, McConnell & Chandler, 1993, Brown & Odom, 1993, Spicuzza, McConnell & Odom, 1991, Odom, Peterson, McConnell & Ostrosky, 1990, Guralnick & Weinhouse, 1984, Odom, 2002, Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2001 κ.ά.).

Τα αμφιλεγόμενα συμπεράσματα που έχουν προκύψει ως τώρα – σχετικά με το αν η πρακτική της ένταξης πράγματι προωθεί ή όχι την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - δημιουργούν αρκετές αμφιβολίες και δυσκολίες (Odom & McEvoy, 1988, Buysse & Bailey, 1993, Lamorey & Bricker, 1993). Ωστόσο, η σημαντικότητα επίτευξης και της κοινωνική ανάπτυξης, πέραν της ακαδημαϊκής, γλωσσικής, γνωστικής και σωματικής σε ενταξιακά πλαίσια υποστηρίζεται έντονα από αρκετές βιβλιογραφικές αναφορές (Αραβανής & Αραβανή, 2002, Τάφα, 1998, Brown & Odom, 1993). Η αναγκαιότητά 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).

Όλα αυτά τα εφόδια, τα οποία προσδίδει η κοινωνική ανάπτυξη στο κάθε παιδί, δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται κατά πολύ και στην περίπτωση των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Umansky & Hooper, 1998). Απεναντίας, είναι εκείνα που σε συνδυασμό με δεξιότητες γνωστικές και ακαδημαϊκές, εξασφαλίζουν την λειτουργική ένταξη του κάθε ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των συνομηλίκων, ενηλίκων, συνεργατών, μελών της οικογένειας και εργοδοτών του στο παρόν και μέλλον (Kochhar, West & Taymans, 2000), επιτυγχάνοντας, παράλληλα, και το περιεχόμενο του όρου «ποιότητα ζωής» (Robertson, 1998, Τσιούρη, 2005). Η ερμηνεία του όρου αυτού, δεν φαίνεται να διαφοροποιείται κατά πολύ από αυτό για το οποίο καθημερινά αγωνίζονται οι άνθρωποι στο σύνολό τους και που προσανατολίζεται προς τους εξής

τομείς ζωής: ελεύθερος χρόνος και διασκέδαση, αυτονομία και δυνατότητες επιλογής, κοινωνική και κοινοτική ένταξη, προσωπική ανάπτυξη (ακαδημαϊκή, ψυχοσυναισθηματική, σωματική) και συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Perry, & Felce, 1995).

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 να επιτευχθεί «η σύνδεση των παιδιών και γενικότερα των ανθρώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους, με την ευρύτερη κοινότητα που αποκαλούν σπίτι τους» (Pretty, Rapley & Bramston, 2002). Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν εκπληρώνεται όταν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απλά, εγγράφονται σε κοινούς σχολικούς χώρους και συμμετέχουν σε από κοινού δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν κυρίως την καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αλλά μόνο όταν η μάθηση είναι, ταυτόχρονα και κοινωνικά προσανατολισμένη (Coster & Haltiwanger, 2004, Brown, Odom, Li & Zercher, 1999) 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 (Kochhar, West & Taymans, 2000, Wehmeyer & Schwartz, 1997). Η προσφορά του ρόλου της προσχολικής εκπαίδευσης στην κοινωνική ανάπτυξη και στη λειτουργική ένταξη του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο σύνολο των συμμαθητών του τυπικής ανάπτυξης, απασχολεί το επόμενο υποκεφάλαιο.

1.4. Η ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση

Είναι γεγονός ότι, οι τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζονται από ένα έντονο ενδιαφέρον της κοινωνίας και της επιστήμης προς τη σημαντικότητα των πρώτων

χρόνων ζωής του παιδιού (Lerner, Lowenthal & Egan, 2001). Η αιτία του προσανατολισμού αυτού έγκειται στη θεώρηση της χρονικής περιόδου από τη στιγμή της γέννησης μέχρι και την ηλικία εισόδου του παιδιού στο σχολείο, ως μία «κρίσιμη περίοδο» για μία μελλοντικά ευεργετική ή όχι βιωσιμότητα του κάθε παιδιού ως ενήλικα. 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 μόνο 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. Πρωταρχικό και κύριο ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει 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 ανάπτυξή του (Τάφα, 1998, Lloyd, 2000).

Ο χώρος του νηπιαγωγείου δεν αποτελεί αποκλειστικά εκείνο το πλαίσιο που σκοπεύει στην απόκτηση κυρίως δεξιοτήτων σχετικών με τη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική. Ιδιαίτερος χαρακτηρίζεται ο ρόλος του, όσον αφορά την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Κιτσαράς, 2001, Αραβανής & Αραβανή, 2002). Πρόκειται, δηλαδή, για εκείνη την βαθμίδα εκπαίδευσης που αναλαμβάνει να προετοιμάσει το παιδί, τόσο για τις απαιτήσεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας 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).

Συνήθως, η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου πραγματώνεται 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 προσωπικότητάς του (Κιτσαράς, 2001). Βιβλιογραφικές πηγές κάνουν λόγο για αρκετά είδη παιχνιδιών, από τα οποία πιο χαρακτηριστικό είναι «το παιχνίδι κανόνων» ή «κοινωνικό παιχνίδι», στο οποίο μεταβαίνουν τα παιδιά κατά την ανάπτυξή τους, μετά το «παιχνίδι άσκησης» ή «συμβολικό 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 ικανότητές 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.ά. (Μπότσογλου, 2004).

Ενώ, οι μέχρι τώρα πληροφορίες επιτάσσουν τη συμβολή της προσχολικής εκπαίδευσης στην αποτελεσματική ανάπτυξη του κάθε παιδιού ως μία 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 αποδοχής 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 γενικά νηπιαγωγεία της γειτονιάς τους, στηριζόμενες σε ζητήματα νομικά και κοινωνικο - 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 υποτιμούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες, γ) να μην προχωρούν σε καμία σύγκριση των 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).

Στο σημείο αυτό, έγκειται και η σπουδαιότητα του ρόλου των νηπιαγωγείων που προωθούν τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η λειτουργία τους καθίσταται 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. Αρκετά είναι εκείνα τα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουν αναδείξει, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, τη σημαντικότητα του ρόλου αυτών των εκπαιδευτικών πλαισίων (Guralnick & Groom, 1988, Buysse & Bailey, 1993, Brown & Odom, 1993, Vincent, 1995, Τάφα, 1998, Odom, 2000). Οι αντίστοιχες έρευνες αποκάλυψαν ότι, τα νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης αποτελούν, συχνότερα, ένα πιο πρόσφορο έδαφος για την προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από ότι τα απομονωμένα ειδικά νηπιαγωγεία. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια των νηπιαγωγείων συνεκπαίδευσης, καθίστανται συχνότερα γνώστες πολύτιμων κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, με αποτέλεσμα να μπορούν να ανταποκρίνονται

με μεγαλύτερη ευκολία στις αλλαγές των στοιχείων του περιβάλλοντος, αλλά και να δομούν συχνότερα φιλίες και κοινωνικές επαφές με συνομηλίκους τους.

Συμπληρωματικές των ερευνητικών αυτών αποτελεσμάτων εμφανίζονται 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 (Guralnick, 1994, Guralnick, Connor & Hammond, 1995, Τάφα, 1998). Συγκεκριμένα, είναι εκείνοι που διαπιστώνουν: α) αυξημένα ποσοστά κοινωνικής αποδοχής των παιδιών τους από ανθρώπους που δύνανται να λειτουργούν μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης π.χ. συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, β) συμμετοχή των παιδιών τους σε όλο και περισσότερο μαθησιακές ευκαιρίες και κοινωνικές επαφές και γ) γενικότερη βελτίωση της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών τους (Bailey & Winton, 1987, Guralnick, 1994, Odom, 2000). Σημαντική χαρακτηρίζεται και η επίδραση της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις δύο ομάδες παιδιών που συνυπάρχουν. Βιβλιογραφικές αναφορές και έρευνες έχουν αποδείξει 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 αυτή αναγνωρίζουν τις από κοινού ανάγκες και των παιδιών με δυσκολίες στην ανάπτυξη για μάθηση, ψυχαγωγία και κοινωνική συμμετοχή (Kochhar, West & Taymans, 2000, Odom, 2000).

Στον αντίποδα των θετικών αυτών αποτελεσμάτων υπάρχουν, ωστόσο, και μελέτες που αντικατοπτρίζουν τη σημαντικότητα των ειδικών νηπιαγωγείων ή των ξεχωριστών μονάδων παροχής εκπαίδευσης, για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Fewell & Oelwein, 1990). Οι αντίστοιχες έρευνες αναφέρουν ότι, η αναγκαιότητα των εκπαιδευτικών αυτών πλαισίων στηρίζεται στο γεγονός ότι προσφέρουν ένα καλύτερο και καταλληλότερα προσαρμοσμένο περιβάλλον, στο οποίο τα «ευάλωτα» παιδιά και κυρίως τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες αισθάνονται περισσότερο ασφαλή, μακριά από οποιαδήποτε είδους σύγκριση και περιθωριοποίηση (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2003). Παρόμοιες έρευνες ισχυροποιούν τις παραπάνω αναφορές, καθώς έχουν αναδείξει τις δυσκολίες που αναπτύσσονται σε καθημερινό – πρακτικό επίπεδο σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης. Ο Odom, (2000) από τη μεριά του επισημαίνει πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετέχουν κατά πολύ λιγότερο σε αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τους, από ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε μεγαλύτερο

κίνδυνο για κοινωνική απομόνωση και κοινωνικά προβλήματα μέσα και πέρα από το σχολείο (Kochhar, West & Taymans, 2000, Odom, 2000 & Brown, Odom & Maureen, 2001).

Επιπρόσθετα, μία έρευνα έδειξε, πως οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα τα σχολεία, οδηγούνται συχνότερα στην ένταξη παιδιών με βάση το βαθμό «μειονεξίας» του παιδιού, όπως για παράδειγμα παιδιά με ήπιες και μέτριες μορφές αναπηριών, παρά σοβαρές μορφές αναπηριών (Odom, 2000). Είναι πολύ πιθανό η ένδειξη αυτή να οφείλεται στην μη άνεση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί όταν έρχονται σε επαφή με παιδιά με σοβαρές και πολλαπλές αναπηρίες, καθώς από τη μια δεν έχουν γνώσεις για τις συγκεκριμένες αναπηρίες και από την άλλη δεν γνωρίζουν τρόπους κινητοποίησης των παιδιών, ώστε να γίνουν και εκείνα ενεργητικά μέλη στο σύνολο των συμμαθητών τους με τυπική ανάπτυξη. Το προαναφερθέν αποτέλεσμα επιβεβαιώνει και συμπληρώνει μία μεταγενέστερη έρευνα του Odom, (2002) που διερεύνησε το τι συμβαίνει όταν στο γενικό νηπιαγωγείο, συνυπάρχουν παιδιά με μικρότερου βαθμού δυσλειτουργίες και παιδιά με σοβαρές μορφές αναπηρίας, σε συνδυασμό με παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν έδειξαν πως τα πρώτα συμμετείχαν πολύ περισσότερο σε αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη από ότι τα δεύτερα. Το παραπάνω εύρημα, είναι πολύ πιθανό, να οφείλεται στο γεγονός πως ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης, ενεργοποιείται και συμμετέχει ο ίδιος περισσότερο σε δραστηριότητες, όταν στην τάξη του υπάρχουν παιδιά με σοβαρές αναπηρίες ή παιδιά που έχουν προβλήματα λόγου ή και έλλειψη αυτού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύονται οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών με σοβαρές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρά οι σχέσεις αυτών με τους συμμαθητές τους και το παιδί να τείνει να επιλέγει το μοναχικό είδος παιχνιδιού, απ' ότι τα επικοινωνιακά παιχνίδια (π.χ. το κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι, τα παιχνίδια κατασκευής κτλ) (Odom, 2002).

Η προαναφερθείσα κατάσταση αν και δεν φαίνεται να διαφοροποιείται κατά πολύ στην Ελλάδα, θα ήταν επίφοβο να γενικευθεί αν λάβουμε υπόψη τον μικρό αριθμό ερευνητικών δεδομένων. Και εδώ, ενώ η συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινά σχολικά πλαίσια είναι μία πραγματικότητα, η ουσιαστική διάσταση της ένταξης, δηλαδή ο όρος «ένα σχολείο για όλους», δεν έχει επιτευχθεί. Μία 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 & Μπάρμπας, 2001).

Τα ερευνητικά αυτά αποτελέσματα ίσως αποκαλύπτουν ότι, η ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά 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 εξειδίκευσή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών, φαίνεται να εμποδίζουν μία ουσιαστική και αποτελεσματική ένταξη (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001).

Χαρακτηριστικό είναι, το αδιέξοδο στο οποίο μας έχουν οδηγήσει όλες οι παραπάνω βιβλιογραφικές και ερευνητικές αναφορές, που έχουν ασχοληθεί κατά καιρούς με το ζήτημα της «ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά νηπιαγωγεία». Ωστόσο θα ήταν χρήσιμο να τονίσουμε πως δεν υπάρχει κάποιο καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα που να προωθεί την αποτελεσματική ένταξη (Odom, 2002). 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 (Luetke – Stahlman, 1994, 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 την κοινωνική τους ανάπτυξη (Vincent, 1995, Τάφα, 1998). Γι' αυτό και στο επόμενο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη σημασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης για την προώθηση της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού νηπιαγωγείου, όπου αρκετά συχνά εκεί ελλοχεύει ο κίνδυνος της κοινωνικής απομόνωσης και των προβλημάτων προσαρμογής (Kohhar, West & Taymans, 2000, Odom, 2000, Brown, Odom & Maureen, 2001). Οι λιγότερο αναπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, η απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με το

χαμηλό νοητικό δυναμικό είναι πολύ πιθανόν να προκαλούν την απόρριψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από την ομάδα των τυπικά αναπτυγμένων συνομηλίκων τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Τάφα, 1998). Έχοντας λάβει υπόψη τις δυσκολίες αυτές, θα γίνει ανάλυση μίας σειράς από εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές σημαντικές για την προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων, έτσι ώστε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα δευτερογενή τους προβλήματα, δηλαδή αυτά της «περιθωριοποίησης» και της «απομόνωσης» και να ενταχθούν κοινωνικά στο σύνολο των συμμαθητών τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θέτοντας, παράλληλα, τις βάσεις για μία καλύτερη ζωή (Τάφα, 1998, Lerner, Lowenthal & Egan, 2001).

Εκπαιδευτικές πρακτικές και επιμέρους στρατηγικές προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Η ικανότητα ενός παιδιού να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να αναπτύσσει και να διατηρεί φιλικές σχέσεις, να συμμετέχει σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να αντιλαμβάνεται τους γύρω του – συνομήλικες και ενήλικες - προϋποθέτει την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Για ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη η κατάκτηση των δεξιοτήτων αυτών θεωρείται μια αρκετά εύκολη υπόθεση εκ μέρους του, όταν αυτό συμμετέχει σε κοινωνικά γεγονότα, που λαμβάνουν χώρα στην καθημερινότητά του, τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Brown & Odom, 1993). Εξετάζοντας πιο συγκεκριμένα την εικόνα ενός κοινωνικά αναπτυγμένου παιδιού, ιδιαίτερα στα πλαίσια ενός σχολικού περιβάλλοντος και λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις απαιτήσεις του χώρου αυτού, φαίνεται ότι μιλούμε για ένα ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας. Εμφανίζεται ως ιδιαίτερα φιλικό και ικανό να συμμετέχει σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλικούς του, με ικανοποιητική γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανό να ακολουθεί οδηγίες και να εμμένει στην ολοκλήρωση απαιτητικών εργασιών (Gail & Strain, 2003).

Από την άλλη πλευρά, οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά αυτά, φαίνονται να ελλείπουν κατά πολύ σε παιδιά με τη διάγνωση του αυτισμού (Strain & Hoyson, 2000), της τύφλωσης ή των προβλημάτων όρασης (Jindal – Suare, 2004), της κώφωσης ή βαρηκοΐας (Luetke – Stahlman, 1994), των πολλαπλών αναπηριών (Drasgow & Halle, 1995) και των μαθησιακών δυσκολιών (Vaughn, Zaragoza, Hogan & Walker, 1993), που λόγω της «αναπηρίας» τους δυσκολεύονται όχι μόνο να αναπτυχθούν βιολογικά και ακαδημαϊκά, αλλά και κοινωνικά, όπως τονίζουν οι αντίστοιχες έρευνες. Οι δυσκολίες αυτές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι αυτές που φαίνεται να τους οδηγούν συχνά σε αποτυχημένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, με μία σειρά ακόλουθων αρνητικών συνεπειών (Brown & Odom, 1993), αν λάβουμε υπόψη και το γεγονός ότι η γνωστική ανάπτυξη και η επιτυχημένη ή όχι ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού, εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική και συναισθηματική του ικανότητα (Gail & Strain, 2003).

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν καλείται να οργανώσει τη διδασκαλία του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν όχι μόνο

ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά και κοινωνικές. Έτσι, για να θεωρηθούν ως λειτουργικά μέλη του συνόλου των συνομηλίκων τους, θα πρέπει ενδεικτικά να μάθουν πώς να: παίζουν με τους άλλους μαθητές, αναγνωρίζουν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους, μιλούν ευγενικά σε συνομηλίκους και ενηλίκους, επιτυγχάνουν τον αυτοέλεγχο των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους, διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα διάφορα προβλήματα που τυχόν εμφανίζονται. Η εφαρμογή των παρεμβάσεων αυτών καθίσταται σημαντική ήδη από το νηπιαγωγείο, αν λάβουμε υπόψη ότι, οι αυξανόμενες απαιτήσεις του σχολείου και γενικότερα της ζωής, οδηγούν συχνά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συναισθηματικά προβλήματα και παραβατικές συμπεριφορές, ο χαρακτήρας των οποίων γίνεται πιο ανθεκτικός μετά την ηλικία των 8 χρόνων (Gail & Strain, 2003).)

Με βάση την σχετική ερευνητική βιβλιογραφία που έχει μελετηθεί ως τώρα, θα ακολουθήσει μία εκτενή αναφορά σε εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές, καίριες για την επίτευξη αυτού του οποίου έχουμε ορίσει ως τώρα λειτουργική ένταξη, ώστε το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχει ενεργητικά και στην κοινωνική μάθηση πέραν της ακαδημαϊκής, αναπτύσσοντας και διατηρώντας κατά αυτό τον τρόπο υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Odom, 2000). Η ανάλυση που ακολουθεί αφορά ένα σύνολο δεξιοτήτων απαραίτητων για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και κοινωνικών διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, καθώς και για την προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο - επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ανάμεσά τους επικρατεί ένας δυναμικός και όχι ιεραρχικός αλληλοσυσχετισμός, όπου καμιά δεξιότητα δεν θεωρείται υποδεέστερη της άλλης, αλλά όλες μαζί συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου και στην κοινωνική του ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, της εργασίας και της κοινωνίας (Odom, 2000 & Odom, 2002).

2.1. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Προτού ξεκινήσει μία εκτενής διαδικασία διασαφήνισης του όρου «κοινωνικές δεξιότητες», καθώς και αναφοράς μας σε στρατηγικές προώθησης αυτών στα στενά πλαίσια της τάξης, είναι σημαντικό να επισημανθεί έγκαιρα η αναγκαιότητα κατάκτηση τους για την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ανθρώπους. Με τον όρο «κοινωνική αλληλεπίδραση», αναφερόμαστε στο πλήθος εκείνων των κοινωνικών συμπεριφορών που μπορεί να στέκουν είτε ως ερέθισμα για την ανάπτυξη μίας επικοινωνίας, είτε ως αντίδραση (Brown & Odom,

1993). Το κατά πόσο, όμως, αποτελεσματική εμφανίζεται η εκδήλωση αυτού του είδους των κοινωνικών συμπεριφορών από την πλευρά των συμμετεχόντων παιδιών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθορίζεται από την «κοινωνική τους ικανότητα». Η κοινωνική ικανότητα αντανακλά την ικανότητα των παιδιών για: *μοίρασμα παιχνιδιών ή και άλλων αντικειμένων, ανταλλαγή ιδεών με τους γύρω, προστασία του εαυτού του σε επιθετικές διαθέσεις των άλλων* - δεξιότητες καίριες και πρωταρχικές για τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες παιχνιδιού, στα πλαίσια του νηπιαγωγείου (Odom et. al., 1999, Rubin, Bukosky & Parker, 1998).

Πολλές φορές, όμως, ο όρος «κοινωνική ικανότητα», σύμφωνα με τους Cartledge & Milburn, (1986), τείνει να συγχέεται με αυτόν των «κοινωνικών δεξιοτήτων». Οι ίδιοι οι συγγραφείς, λαμβάνοντας υπόψη την εννοιολογική αυτή σύγχυση, προχωρούν σε μία αποσαφήνιση και διαφοροποίηση του όρου «κοινωνική ικανότητα», αναφέροντας πως η ικανότητα είναι ένας περιληπτικός όρος, ο οποίος αντανακλά την κοινωνική κριτική της γενικότερης ικανότητας του ατόμου να αποδίδει σε μία δεδομένη κατάσταση. Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων, ο οποίος φαίνεται να κινείται ανάμεσα στη γενικότητα και στην εξειδίκευση (Cartledge & Milburn, 1986, Combs & Slaby, 1977). Οι αντίστοιχες έρευνες επισημαίνουν ότι, οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν «την ικανότητα του ανθρώπου να αλληλεπιδρά με τους άλλους μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, με συγκεκριμένους τρόπους, οι οποίοι είναι κοινωνικά αποδεκτοί, πολύτιμοι και παράλληλα ευεργετικοί απέναντι στους άλλους» - αναδεικνύοντας έτσι, την αλληλένδετη σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες και στην κοινωνική ικανότητα.

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη του ατόμου στην ευρύτερη κοινωνία. Κάτι τέτοιο ισχύει και για τα πλαίσια του σχολείου – αν λάβουμε υπόψη μία ερευνητική μελέτη που αποδίδει αξία στις κοινωνικές δεξιότητες με τις οποίες θα πρέπει να είναι εφοδιασμένο το κάθε παιδί, ώστε να οδηγηθεί σε μία επιτυχή προσαρμογή και πορεία (ακαδημαϊκή και κοινωνική) τόσο στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, όσο και της κοινωνίας (McClelland & Morrison, 2003). Αναγκαία επομένως καθίσταται η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς θα πρέπει να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι: α) τα παιδιά ερχόμενα στην προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα γνώσης, όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες και β) η «ανεξαρτησία», η «υπευθυνότητα», η «αυτορρύθμιση» και η «συνεργασία»,

είναι μαθημένες συμπεριφορές, που απορρέουν από μία διδασκαλία που έχει τόσο ακαδημαϊκούς όσο και κοινωνικούς στόχους (McClelland & Morrison, 2003).

Πιο συγκεκριμένα στον όρο «κοινωνικές δεξιότητες» οι Cartledge & Milburn, (1986) συμπεριλαμβάνουν την ικανότητα του παιδιού να: *αποδέχεται τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, αποδέχεται τους ηθικούς νόμους του πλαισίου που ενεργεί, εκφράζει τα συναισθήματά του, έχει θετική συμπεριφορά απέναντι στον εαυτό του και απέναντι στους άλλους, είναι υπεύθυνος, συμμετέχει σε συζητήσεις της τάξης, ολοκληρώνει την εργασία του, συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες, ακολουθεί κανόνες, συμμετέχει σε ατομική εργασία, προσπαθεί για την ποιοτική ολοκλήρωση ενός έργου, σέβεται το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, χειρίζεται διαμάχες και συγκρούσεις, ευχαριστεί τους άλλους και να τους βοηθά, ξεκινά μία συζήτηση, οργανώνει το παιχνίδι του, έχει οπτική επαφή με το συνομιλητή του, χρησιμοποιεί το σωστό τόνο φωνής, ακούει ιδιαίτερα προσεκτικά το συνομιλητή του, μοιράζεται τα σχολικά αντικείμενα και να συνεργάζεται με τους γύρω του, διακρίνεται από την ικανότητα της ενσυναίσθησης - αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα του συνομιλητή του (Σταυρούση, 2004), φροντίζει τον εαυτό του (δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης) (Σταυρούση, 2004), κλπ.*

Για να προχωρήσει όμως ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία των παραπάνω κοινωνικών δεξιοτήτων θα πρέπει να αναλογιστεί τα εξής κριτήρια: α) το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης κοινωνίας, καθώς υπάρχουν αρκετά παραδείγματα που καταδεικνύουν τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται ανάμεσα στους ανθρώπους με διαφορετική κοινωνική προέλευση, όσον αφορά την απόσταση που αυτοί θα πρέπει να διατηρούν κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις ή όσον αφορά τον προσανατολισμό του βλέμματός τους στα πλαίσια μίας κοινωνικής συζήτησης κτλ. Η γνώση αυτή θεωρείται πολύτιμη για τον κάθε εκπαιδευτικό, ώστε να οδηγήσει τους μαθητές του σε μία λειτουργική ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, με βάση τις «κοινωνικές νόρμες» που αυτό ορίζει ως απαραίτητες. β) τις αντιλήψεις των συνομηλίκων, σχετικά με το ποιες θεωρούνται σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες, εφόσον αποτελεί κοινή παραδοχή το γεγονός ότι οι φιλίες μεταξύ των συνομηλίκων θεωρούνται απαραίτητες για την κοινωνική αποδοχή του ατόμου, αλλά και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του. Τα παιδιά είναι εκείνα που καθορίζουν τις περισσότερες φορές τις δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχει ο συνομηλίκός τους, ώστε να αλληλεπιδράσουν μαζί του, όπως να είναι καλοσυνάτοι, να είναι καλή παρέα ή να είναι η «ψυχή του πάρτι», να βοηθούν τους γύρω τους και να είναι συμπονετικοί, να συμμετέχουν σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες, να είναι εξωστρεφείς, να είναι καλοί μαθητές, κτλ. γ) τις αντιλήψεις των ενηλίκων, των

οποίων οι απόψεις εμφανίζονται ως αρκετά διαφοροποιημένες ανάλογα, βέβαια, και με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Ειδικότερα, στα πλαίσια μίας σχολικής τάξης, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν ιδιαίτερη αξία σε κοινωνικές συμπεριφορές που διευκολύνουν την διεξαγωγή της διδασκαλίας – η οποία φαίνεται να είναι κυρίως προσανατολισμένη προς την ακαδημαϊκή μάθηση. Ανάλογες έρευνες έχουν δείξει, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ικανότητα των παιδιών να είναι συνεργάσιμα, να αποδέχονται τις συνέπειες των πράξεών τους, να ακολουθούν τους «νόμους» της τάξης, να αποφεύγουν τις διαμάχες και να έχουν καλή εκτίμηση του εαυτού τους, ως τα βασικά στοιχεία μίας κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Ωστόσο, οι αναφορές τους δεν αποδίδουν ισότιμη αξία σε δεξιότητες καίριες για την ανάπτυξη αποτελεσματικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων όπως, οι δεξιότητες έναρξης και διατήρησης μίας συζήτησης ή οι δεξιότητες εθελοντικής προσφοράς στους γύρω, χωρίς προσμονή κάποιας ανταμοιβής, καθώς και δ) *πς εξατομικευμένες ικανότητες και ανάγκες των παιδιών που βρίσκονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο του νηπιαγωγείου* (McClelland & Morrison, 2003, Cartledge & Milburn, 1986).

- Ο ρόλος, ωστόσο, του εκπαιδευτικού δεν σταματά στο σημείο εκείνο της προεπιλογής των κοινωνικών δεξιοτήτων με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια. Η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα εκμάθησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, τον καθιστούν αρμόδιο, επιπλέον, και για το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με προσανατολισμό την κοινωνική μάθηση. Έρευνες επισημαίνουν, πως η παρέμβαση του αυτή για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να περιλαμβάνει δύο σημαντικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας είναι αυτός της κατάλληλης **οργάνωσης του περιβάλλοντος της τάξης (environmental arrangements)**, που θα πρέπει να είναι κατά τέτοιο τρόπο δομημένο, ώστε να προωθεί τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια ενός ενταξιακού σχολείου. Η εκπαιδευτική αυτή πρακτική που είναι, επίσης, διαδεδομένη και ως «δομημένο παιχνίδι» ή «δραστηριότητες παιχνιδιού» προϋποθέτει την από κοινού συμμετοχή των παιδιών με μειωμένη κοινωνική ικανότητα και κοινωνικά ικανούς συμμαθητές τους, σε κοινές δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά: *γνωρίζουν την δραστηριότητα, μοιράζονται μεταξύ τους ρόλους, παρακινούνται και ενισχύονται ελάχιστα από τον εκπαιδευτικό* (Odom, McConnell, McEvoy, Peterson, Ostrosky, Spicuzza, Skellenger, Favazza, 1999). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη χρησιμότητα της πρακτικής αυτής επισημαίνουν πως με αυτό τον τρόπο όλα τα παιδιά «κερδίζουν» τόσο όσον αφορά την κοινωνική αλλά και γλωσσική τους ανάπτυξη, κάτι που οφείλεται τόσο στον τρόπο «δόμησης» των

διάφορων δραστηριοτήτων, αλλά και στη «φύση» της ίδιας της δραστηριότητας, εφόσον απαραίτητα της στοιχεία είναι το παιχνίδι, η οργάνωση και τα περιορισμένα υλικά (Odom, et. al, 1999).

Από την άλλη πλευρά, ο δεύτερος άξονας προσανατολισμού της παρέμβασης του εκπαιδευτικού πέρα από το περιβάλλον, θα πρέπει να είναι και το παιδί (*child specified*). Πρόκειται και αυτή για μία πρακτική που έχει καταχωρηθεί με τον όρο αυτό στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, γιατί απευθύνεται κατά κύριο λόγο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία βρίσκονται σε ενταξιακά τμήματα νηπιαγωγείου. Ο εκπαιδευτικός εδώ, καλείται να διαμορφώσει ομάδες εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων στις οποίες συμμετέχουν, ταυτόχρονα, παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσω του τρόπου αυτού οργάνωσης των ομάδων δίνεται ταυτόχρονα η ευκαιρία στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να «μάθουν» τόσο νέους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους, αλλά και να κάνουν πράξη τους ήδη κατακτηθέντες. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός συμμετέχει και εκείνος στα πλαίσια των δραστηριοτήτων, παρέχοντας βοήθεια, ενίσχυση ή και κάποια βραβεία, όταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετέχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης (Odom, et. al., 1999). Η πρακτική αυτή φαίνεται απαραίτητη για την ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς σκοπό έχει την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων εκ μέρους τους.

Στο σημείο αυτό, σημαντική καθίσταται και η αναφορά μας σε στρατηγικές που μπορούν και από τη μεριά τους να συμβάλλουν στην προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτά συνεκπαιδούνται με συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Από τη μια υφίσταται μία στρατηγική, όπου οι συμμαθητές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λαμβάνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού (*peer – mediated*). Είναι αυτοί που καθίστανται υπεύθυνοι στο να διδάξουν στους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεξιότητες κοινωνικής ικανότητας, όταν συμμετέχουν από κοινού σε θετικές και μεγάλης διάρκειας κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Πρόκειται, όμως, για μία στρατηγική που προϋποθέτει ότι, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη είναι κοινωνικά ικανά και έχουν διδαχθεί αποτελεσματικούς τρόπους, ώστε να εμπλέκουν σε κοινωνικές δραστηριότητες τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Odom et. al., 1999, Brown & Odom, 1993).

Μία ακόμη στρατηγική, που αποδίδει και αυτή με τη σειρά της τη σημαντικότητα του ρόλου των συνομηλίκων στην εκμάθηση των κοινωνικών

δεξιοτήτων εκ μέρους των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι αυτή της *μίμησης και παρατήρησης ενός κοινωνικού μοντέλου* ή και αλλιώς γνωστή ως *μάθηση μέσω παρατήρησης*. Πρόκειται για μία στρατηγική αρκετά αποτελεσματική για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών, αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων όσον αφορά παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση, αλλά και γενικότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cartledge & Milburn, 1986). Εδώ, απαιτείται η ικανότητα του δασκάλου να δημιουργεί ένα κοινωνικό μοντέλο, το οποίο παράγει μία κοινωνική συμπεριφορά – στόχο και παράλληλα να ενεργοποιεί και να εμπλέκει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε αυτό να: *προσέξει, κατανοήσει, μιμηθεί, απομνημονεύσει και αναπαράγει* σε ανάλογες συνθήκες, την διδασκόμενη συμπεριφορά (Garfinkle & Schwartz, 2002). Μέσω της στρατηγικής αυτής ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοβοήθειας και προστασίας του εαυτού του, γλώσσας και διάκρισης – όταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμμετέχουν σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Για να θεωρηθεί, όμως αποτελεσματική μία τέτοια στρατηγική θα πρέπει το παιδί που παρατηρεί το μοντέλο – πρότυπο να έχει την ικανότητα να μιμείται και την αντίστοιχη συμπεριφορά που αυτό εμφανίζει.

Πολύ συχνά ως μοντέλο παρουσίασης μίας κοινωνικής δεξιότητας χρησιμοποιείται ένας συμμαθητής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εδώ, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλούνται να παρατηρήσουν το μοντέλο – συνομήλικό τους και να συνδέσουν τις συμπεριφορές τους με αυτές του συνομηλικού τους. Για να επέλθει όμως η μάθηση μίας κοινωνικής δεξιότητας μέσω της παρατήρησης είναι ιδιαίτερος σημαντικό ο / η νηπιαγωγός να προσέξει: α) τα χαρακτηριστικά του μοντέλου, ώστε να είναι αναγνωρίσιμα, ελκυστικά και σημαντικά για το παιδί - παρατηρητή β) η διδασκόμενη δεξιότητα να είναι εμφανής στο παιδί – παρατηρητή, γ) οι συμπεριφορές που περικλείνονται στη συγκεκριμένη δεξιότητα, να κυμαίνονται από τις πιο εύκολες συμπεριφορές μέχρι και τις πιο δύσκολες (task analysis) και δ) η συμπεριφορά του μοντέλου να παρουσιάζεται αρκετές φορές και με διαφορετικούς εμπλεκόμενους μαθητές – μοντέλα, ώστε να επιτυγχάνεται η επανάληψη και η γενίκευση (Cartledge & Milburn, 1986). Πρόκειται για μία μέθοδο σημαντική αλλά αρκετά δύσκολη για τα παιδιά με τη διάγνωση του αυτισμού, που παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες γενίκευσης μιμητικών κινήσεων και έκφρασης συναισθημάτων, καθώς και ελλιπή γλωσσική ανάπτυξη – γλώσσα συχνά μη λεκτική και αρκετά απομακρυσμένη από την πραγματικότητα, με την μορφή ηχολαλίας (Garfinkle & Schwartz, 2002, Μάνος, 1997). Για να αντιμετωπιστεί η

δυσκολία αυτή, σημαντική θεωρείται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού, ώστε το παιδί με τη διάγνωση του αυτισμού να ενεργοποιηθεί, να μιμηθεί και να παρουσιάσει την αντίστοιχη συμπεριφορά που παρουσιάζει το παιδί με τυπική ανάπτυξη. Σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στα πλαίσια της στρατηγικής αυτής, ως προς την απόδοση ενίσχυσης και ανατροφοδότησης και των δύο συμμετεχόντων παιδιών – με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-, ώστε από τη μια το παιδί να μάθει τις καινούργιες κοινωνικές δεξιότητες και από την άλλη να ενισχυθεί η αυτό – αποτελεσματικότητά του, ως προς την ικανότητα του εμφάνισης αυτών των δεξιοτήτων, νέων για το ρεπερτόριό του (Morris, Sharkey & Redd, 1979, Kohler, Leslie, Steighner & Hoyson, 2001).

Ως κοινωνικά μοντέλα – πρότυπα μπορούν να χρησιμοποιηθούν, επιπλέον, εκτός από ένα συμμαθητή και άλλον δάσκαλο, οι *κούκλες* (Cartledge & Milburn, 1986). Οι κούκλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια ενός δραματικού παιχνιδιού, σε παιδιά μικρής ηλικίας και ενήλικες. Μέσω της χρήσης τους το παιδί μπορεί να δει και να συζητήσει αντικειμενικά για μία κατάσταση, η οποία στην πραγματικότητα είναι ιδιαίτερα αγχογόνα και στρεσογόνα. Κοινωνικά μοντέλα – πρότυπα μπορούν να παρουσιαστούν και μέσω της *τηλεόρασης, των εφημερίδων και των περιοδικών, του ραδιοφώνου και μέσω του βίντεο* – περιπτώσεις που είναι δύσκολο να ελέγξουμε αν το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πράγματι, παρατηρεί ή διαβάζει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά – στόχο. Αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση βίντεο, όπου εκεί δύναται να υπάρχουν βιντεοκασέτες εξειδικευμένες σε θέματα κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, τα κοινωνικά – μοντέλα πρότυπα μπορούν να παρουσιαστούν και *μέσω των χαρακτήρων ενός βιβλίου*, (Ivey, Heflin & Alberto, 2004) αρκεί: η ιστορία να αφορά μία *συγκεκριμένη κοινωνική δεξιότητα, το λεξιλόγιο* που χρησιμοποιείται να αντιστοιχεί στο γλωσσικό και νοητικό επίπεδο των παιδιών, η ιστορία να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την *καθημερινότητα* του παιδιού και οι *χαρακτήρες* του βιβλίου να είναι πειστικοί, χωρίς να *ξεφεύγουν* από την καθημερινότητα.

Η μέχρι τώρα αναφορά μας έχει αποδώσει ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του εκπαιδευτικού, στα πλαίσια των αναφερθέντων πρακτικών και στρατηγικών, ως προς την απόδοση *κινήτρων και ενίσχυσης* στους μαθητές του με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η χρήση των κινήτρων και της ενίσχυσης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, θεωρείται σημαντική, όταν αυτή στοχεύει στην προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά διαφέρουν ως προς τη χρονική στιγμή που αυτές αποδίδονται.

Ειδικότερα, τα *κίνητρα* - λεκτικά ή φυσικά - αποδίδονται από τον εκπαιδευτικό με στόχο την ενεργοποίηση του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να απαντήσει θετικά σε κοινωνικά μηνύματα που του στέλνουν οι άλλοι – συνομήλικοι – ή να ξεκινήσει εκείνος μία αλληλεπίδραση. Από την άλλη, η *ενίσχυση*, λεκτική / υλική / κοινωνική, παρέχεται από τον εκπαιδευτικό τη στιγμή που το παιδί είναι ήδη εμπλεκόμενο σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλικούς του. Ανώτεροι στόχοι και των δύο αυτών παρεμβάσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού, είναι να αυξηθεί από τη μια ο χρόνος συμμετοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης, αλλά και να εξασφαλισθεί η πιθανή μελλοντική συμμετοχή των πρώτων σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, χωρίς την εξωτερική ενίσχυση.

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της χρήσης της *ενίσχυσης* και των *κινήτρων*, ερευνητές διαπίστωσαν πως παιδιά με τη διάγνωση του αυτισμού ή με τη διάγνωση της κώφωσης ή βαρηκοΐας, βελτίωσαν την κοινωνική τους συμπεριφορά είτε ξεκινώντας τα ίδια θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλικούς τους ή συμμετέχοντας για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε αυτές (Odom & Strain, 1986, Antia & Kreimeyer, 1988, McConnell et al., 1991, Brown & Odom, 1993). Ωστόσο, οι ίδιοι ερευνητές ήταν εκείνοι που τόνισαν τη σημαντικότητα της *βαθμιαίας απόσυρσης* των κινήτρων, καθώς και την σημαντικότητα ως προς τη *συνέπεια* απόδοσης ενισχύσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού - ιδιαίτερα την χρονική στιγμή που τα παιδιά πράγματι συμμετέχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλικούς τους. Οι παράμετροι αυτοί, της συνέπειας και της βαθμιαίας απόσυρσης, επισημαίνονται ώστε να αποφευχθούν: α) οι περιπτώσεις εκείνες στροφής της επικοινωνίας προς τον ενήλικα / εκπαιδευτικό παρά προς τον συνομήλικο, όταν τα παιδιά ενισχύονται κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης (Brown & Odom, 1993) και β) οι περιπτώσεις αλληπάλληλης αποτυχίας του μαθητή ή υπερεξάρτησής του, όταν η απόδοση κινήτρων διακόπτεται απότομα ή όταν αυτή παρατείνεται, αντίστοιχα (Τσιούρη, 2005).

2.2. Οι κοινωνικο – επικοινωνιακές δεξιότητες (social communication skills)

Οι κοινωνικο – επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν μέρος των κοινωνικών δεξιοτήτων, που απαιτούνται στο πλαίσιο των επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων με τους γύρω μας (Reynolds & Holdgrafer, 1998). Ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο οι

επικοινωνιακές αυτές αλληλεπιδράσεις αφορούν τόσο τη σχέση του παιδιού με τους ενηλίκους (π.χ. δασκάλους, ψυχολόγους κτλ.), όσο και με τους συνομηλίκους του (Reynolds & Holdgrafer, 1998). Σχετικές ερευνητικές αναφορές (Beckman & Leiber, 1994, Unkefer – Craig & Kaiser, 2002), έχουν αναδείξει την ικανότητα των ανθρώπων: α) να συμμετέχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, β) να επικοινωνούν πρώτοι κοινωνικά ερεθίσματα αλλά και να δέχονται, γ) να παραμένουν σε μία κοινωνική επαφή, δ) να απαντούν λεκτικά (take verbal turns) και ε) να διαπραγματεύονται τις διαφορές – συγκρούσεις, ως τα κύρια στοιχεία που συντελούν μία επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι παραπάνω όμως δεξιότητες, φαίνεται να εκλείπουν κατά πολύ σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (Reynolds & Holdgrafer, 1998) και σοβαρές αναπηρίες (Drasgow & Halle, 1995), σε παιδιά με δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη και προβλήματα συμπεριφοράς (Unkefer – Craig & Kaiser, 2002), με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμμετέχουν σε ουσιαστικές κοινωνικές επαφές.

Ειδικότερα, οι Unkefer – Craig & Kaiser, (2002) έχουν αναφέρει ότι, τα παιδιά με δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη και προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν ελλείψεις κοινωνικές και λεκτικές δεξιότητες και συνεπώς, αρκετές δυσκολίες σχετικά με την ικανότητα συμμετοχής τους – αλλά και διατήρησης – σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Από την άλλη πλευρά οι Drasgow & Halle, (1995) ήρθαν να συμπληρώσουν τα παραπάνω ευρήματα με την αναφορά τους στην περίπτωση παιδιών με βαριές αναπηρίες που είναι πιθανόν να μην έχουν λόγο, να μην χρησιμοποιούν τους παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας - όπως για παράδειγμα λόγο, νόημα ή με το να δείχνουν κάποια εικόνα ενός βιβλίου - με αποτέλεσμα η οποιαδήποτε μορφή επικοινωνίας τους να μην είναι κατανοητή από το περιβάλλον τους ως επικοινωνιακή. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω δυσκολίες, είναι επόμενο οι μαθητές αυτοί να οδηγούνται σε κοινωνική – σχολική περιθωριοποίηση και αυτό γιατί συχνά εκδηλώνουν επιθετικές και όχι συμβατές συμπεριφορές, όταν συνυπάρχουν με τους κοινωνικά ικανούς συμμαθητές τους. Στον κοινωνικό – σχολικό αποκλεισμό οδηγούνται επίσης και οι μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίοι παρουσιάζουν τις ίδιες δυσκολίες σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων (Unkefer – Craig & Kaiser, 2002).

Επειδή, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τη σημασία της κοινωνικής αποδοχής στην ψυχοσύνθεση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επειδή θέλει να προλαμβάνει προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικά προβλήματα, είναι σημαντικό να θέτει στόχους με σκοπό την καλλιέργεια τόσο των λεκτικών όσο

και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων, όταν αναφερόμαστε σε παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσχολικής ηλικίας, μπορεί να γίνει κυρίως μέσω του παιχνιδιού (Unkefer – Craig & Kaiser, 2002). Το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη συμμετοχή του στο παιχνίδι καλείται για παράδειγμα να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένη γλώσσα στα πλαίσια ενός παιχνιδιού, να διαβάσει τις ετικέτες των παιχνιδιών / αντικειμένων, να κάνει σχετικά σχόλια, αναφορικά με το παιχνίδι και να λάβει έναν ρόλο στο παιχνίδι, ώστε να επιτευχθεί η καλλιέργεια λεκτικών δεξιοτήτων. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δραστηριότητες αυτές, καλούνται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να ανταποκριθούν και να μεταδώσουν επικοινωνιακά ερεθίσματα, στοιχεία που σχετίζονται άμεσα με το εννοιολογικό περιεχόμενο των κοινωνικών δεξιοτήτων (Unkefer – Craig & Kaiser, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια προγραμμάτων παρέμβασης με σκοπό την καλλιέργεια κοινωνικο - επικοινωνιακών δεξιοτήτων ιδιαίτερες αποτελεσματικές θεωρούνται στρατηγικές όπως: Α) **η μεσολάβηση των ενηλίκων (adult – mediated)**. Πρόκειται για μία στρατηγική που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο έργο του / της εκπαιδευτικού σχετικά με την *αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων* από τη μια και *υποστήριξης των γλωσσικών δεξιοτήτων* από την άλλη, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ο εκπαιδευτικός όσον αφορά την προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, καλείται να: α) παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη στα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) προσανατολίζει τις προσπάθειες του προς τη σημαντικότητα συμμετοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο παιχνίδι των συνομηλίκων τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) επιλέγει ελκυστικές δραστηριότητες για όλους τους μαθητές - δίνοντας έτσι κίνητρα συμμετοχής -, και δ) παρατηρεί και καταγράφει λεπτομερώς τη συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά τις δραστηριότητες παιχνιδιού.

Από την άλλη, όσον αφορά την προώθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο εκπαιδευτικός καλείται να: α) προσελκύει την προσοχή των παιδιών στα αντικείμενα που λαμβάνουν μέρος στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, β) δίνει στα παιδιά κίνητρα να περιγράψουν αντικείμενα μέσω χρήσης ετικετών, γ) ανταποκρίνεται θετικά στις προσπάθειες των παιδιών για επικοινωνία, δ) αποκωδικοποιεί και να ερμηνεύει τη γλώσσα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ε) ενισχύει την εκμάθηση καινούργιων λέξεων, αντιστοιχίζοντας το σημασιολογικό τους περιεχόμενο και την επικοινωνιακή τους λειτουργία, ανάλογα με το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου (π.χ. τα είδη

φρούτων), ώστε τα παιδιά να μάθουν να αλληλεπιδρούν σωστά ανάλογα με το πλαίσιο που βρίσκονται κάθε φορά (π.χ. στη λαϊκή που πωλούνται φρούτα ή στο ψυγείο που είναι δυνατόν να βρεθούν φρούτα).

Β) **Η χρήση εποπτικού υλικού.** Είναι μία στρατηγική καλλιέργειας και βελτίωσης των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων π.χ. *ονομάζω κάποιον με το όνομά του, ακουμπώ κάποιον κτλ.*, που χρησιμοποιείται κυρίως σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (Reynolds & Holdgrafer, 1998). Στη χρήση εποπτικού υλικού είναι πιθανό να συμπεριλαμβάνονται και *βιντεοκασέτες*, που σκοπό έχουν την επίδειξη, οπτικοποιημένα, μίας επιτυχούς κοινωνικο – επικοινωνιακής σχέσης, ώστε να ενεργοποιηθεί ο μαθητής και να δώσει μεγάλη προσοχή στην παραγωγή αυτού του μηνύματος. Το μήνυμα το οποίο μεταδίδεται από τα βίντεο αυτά, μπορεί να είναι και μη λεκτικό.

Γ) **Η χρήση της αξιολόγησης.** Πρόκειται για έναν τρόπο καταγραφής στοιχείων όσον αφορά τον τρόπο της επικοινωνίας, τη λειτουργία της, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο αυτή λαμβάνει μέρος. Ειδικότερα στον όρο *τρόπο επικοινωνίας*, περιλαμβάνονται τόσο οι συμβατικοί (π.χ. η ομιλία, ένα νόημα, κτλ), όσο και οι μη συμβατικοί τρόποι (π.χ. όταν ένα παιδί με βαριά αναπηρία χρησιμοποιεί το χέρι του για να δείξει το επιθυμητό αντικείμενο ή κλαίει ή παρουσιάζει παροξυσμό νεύρων ή θυμού ή φωνάζει ή προσπαθεί να ξεφύγει από κάτι ή μεγεθύνει τη διάμετρο του ματιού του κατά την βλεμματική επαφή με τους γύρω του κτλ.). Από την άλλη, ως *λειτουργία της επικοινωνίας*, εκλαμβάνεται η σημαντικότητα της παρατήρησης του τρόπου συμμετοχής του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπου εδώ, όπως γίνεται άλλωστε και στις περιπτώσεις παιδιών με τυπική ανάπτυξη, είτε αποφεύγεται μία κατάσταση ή προσδοκάται η ενίσχυση. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει μέρος η επικοινωνία, είτε μέσα στην τάξη ή και την ώρα του φαγητού στην τραπεζαρία (Drasgow & Halle, 1995).

Γ) **Η γενίκευση.** Εδώ, γίνεται λόγος για την ικανότητα του παιδιού να εμφανίζει συμπεριφορές που σχετίζονται με τη διδασκόμενη κοινωνικο – επικοινωνιακή δεξιότητα, σε διαφορετική στιγμή της ημέρας, με διαφορετικούς ανθρώπους, διαφορετικά αντικείμενα και σε διαφορετικό πλαίσιο (Drasgow & Halle, 1995). Για να επιτευχθεί όμως η ικανότητα αυτή σε ένα παιδί με σοβαρή μορφή αναπηρίας, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τη διδασκαλία κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων, να στοχεύει: α) στην αξιολόγηση των συμπεριφορών που συνδέονται με τη συγκεκριμένη κοινωνικο – επικοινωνιακή δεξιότητα, καθώς και περιγραφή της

τωρινής και μελλοντικής τους λειτουργίας, β) στην κατάλληλη οργάνωση του πλαισίου, με σχετικά και μη ερεθίσματα, όπου θα λάβει μέρος η διδασκαλία της *κοινωνικο - επικοινωνιακής δεξιότητας*, γ) στην επιλογή διδακτικών παραδειγμάτων που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη *κοινωνικο - επικοινωνιακή δεξιότητα*, έχοντας ως άμεσο στόχο την ενεργή συμμετοχή του παιδιού σε αυτή, δ) στην επιλογή μίας καινούργιας επικοινωνιακής συμπεριφοράς η οποία θα είναι κατανοητή, λειτουργική και πιο αποτελεσματική για το παιδί και ε) στην επιλογή πολλαπλών πλαισίων που είναι πολύ πιθανό η διδασκόμενη *κοινωνικο - επικοινωνιακή συμπεριφορά* να εμφανιστεί. Πρόκειται για μία στρατηγική βελτίωσης των *κοινωνικο - επικοινωνιακών δεξιοτήτων* που χρησιμοποιείται πολύ συχνά για τη διδασκαλία δεξιοτήτων όπως: *πώς να περάσουν τα παιδιά το δρόμο, πώς να ντυθούν, πώς να χρησιμοποιήσουν ένα παιχνίδι* (Drasgow & Halle, 1995).

Τέλος, είναι ιδιαίτερος σημαντικό να ληφθεί υπόψη και η σημαντικότητα της *επιβράβευσης και της ενίσχυσης* από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όπως έχει άλλωστε επισημανθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο (Drasgow & Halle, 1995). Η ενίσχυση - επιβράβευση, θα πρέπει να συνδέεται από τη μια λειτουργικά με το ερέθισμα που δίνεται στο παιδί και από την άλλη να αποδίδεται τη στιγμή εκείνη που εμφανίζεται η επιθυμητή συμπεριφορά, η οποία σχετίζεται με την διδασκόμενη *κοινωνικο - επικοινωνιακή δεξιότητα*. Η ενίσχυση παρέχεται στο παιδί, είτε πριν την απάντηση του παιδιού στο συγκεκριμένο ερέθισμα, είτε κατά την διάρκεια εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς (Drasgow & Halle, 1995).

2.3. Πρακτικές προώθησης δεξιοτήτων κοινωνικής διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης

Έχει ήδη αναφερθεί, ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες όσον αφορά την κοινωνική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, αδυνατούν να προχωρήσουν στην κατάκτηση κοινωνικών και *κοινωνικο - επικοινωνιακών δεξιοτήτων*, να διαμορφώσουν την κοινωνική τους ικανότητα και άρα να αποκτήσουν φιλικές σχέσεις με βάση την ποιοτική τους διάσταση. Οι δυσκολίες τους αυτές επηρεάζουν και περιορίζουν με τη σειρά τους την ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και άρα τις σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του (Peterson & McConnell, 1993).

Οι δυσκολίες αυτές των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά με τους συνομηλίκους τους μπορούν να διαπιστωθούν,

πιο έντονα, σε ένα σχολικό πλαίσιο συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: α) συμμετέχουν κατά πολύ λιγότερο σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους τους, β) δεν λαμβάνουν εύκολα - ή και καθόλου πρωτοβουλίες για έναρξη οποιωνδήποτε κοινωνικών σχέσεων, γ) ο χρόνος παραμονής τους σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη - που συνήθως αποτελεί και το κατάλληλο περιβάλλον για την εκμάθηση κοινωνικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων - είναι λιγιστός και δ) παρουσιάζονται να μη χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές ή να χρησιμοποιούν αυτές σε μικρό ποσοστό, όταν αλληλεπιδρούν με ενήλικες και συνομηλίκους στο πλαίσιο του γενικού νηπιαγωγείου (Peterson & McConnell, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί έχοντας επίγνωση των παραπάνω δυσκολιών, αντιλαμβάνονται πως πρέπει να δραστηριοποιηθούν άμεσα σχετικά με την επιλογή και το σχεδιασμό παρεμβάσεων, που σκοπό θα έχουν την προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι Brown, Odom & Maureen, (2001) τονίζουν ότι αυτού του είδους οι πρακτικές και στρατηγικές για να είναι χρήσιμες και εύχρηστες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να διέπονται από τα εξής χαρακτηριστικά: α) να είναι συμβατές με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της τάξης του κάθε εκπαιδευτικού, β) να είναι αποτελεσματικές, δηλαδή πράγματι να βελτιώνουν ή αυξάνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, γ) να είναι αποδοτικές, με την προϋπόθεση οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται ουσιαστικά στην διαδικασία διαμόρφωσης και εφαρμογής τους, δ) να είναι λειτουργικές - προωθώντας τη γενίκευση και τη διατήρηση των σχέσεων που αναπτύσσονται και σε χώρους μη οικείους για τους μαθητές και ε) να είναι φυσικές, εκμεταλλευόμενες δηλαδή τον χώρο της τάξης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως θα πρέπει να χαρακτηρίζονται και ως ευέλικτες, ώστε να μην λειτουργούν ως αυστηρές δομές, αλλά να είναι εφικτός ο δανεισμός στοιχείων της μιας στρατηγικής, από επόμενες ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και τις απαιτήσεις της τάξης (Brown, Odom & Maureen, 2001).

Στο σημείο αυτό θα γίνει λόγος για μία σειρά από πρακτικές, χρήσιμες για την προώθηση δεξιοτήτων διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι νηπιαγωγοί σε τάξεις συνεκπαίδευσης (Brown & Odom, 1993, Garfinkle & Schwartz, 2002, Brown, Odom & Maureen, 2001). Όπως θα διαπιστωθεί και από την ανάλυση των πρακτικών αυτών, που ακολουθεί, ιδιαίτερος χαρακτηρίζεται ο ρόλος του παιδαγωγού, ως προς το να: α) *δίνει κίνητρα χρήσης καινούργιων παιχνιδιών*, ενσωματώνοντάς τα στα πλαίσια μίας συγκεκριμένης

δραστηριότητας που έχει επιλεγεί. Εδώ, μπορούν να περιλαμβάνονται αντικείμενα όπως μπαλόνια, δακτυλοκούκλες κ.ά., τα οποία είναι πιθανόν από νωρίτερα να έχουν τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών, β) *συμμετέχει ενεργά στην δραστηριότητα που εκτυλίσσεται*, επικοινωνώντας με τα παιδιά, γ) *προσκαλεί τα παιδιά να κάνουν επιλογές*, τόσο όσον αφορά δραστηριότητες, αλλά και αντικείμενα – παιχνίδια, δίνοντάς τους ταυτόχρονα και τη δυνατότητα να κάνουν ερωτήσεις (π.χ. να κρατά ο εκπαιδευτικός μία ποικιλία από μάρκες και το παιδί να επιλέξει ανάμεσα σε αυτές), δ) *προκαλεί την εμφάνιση καινούργιων συμπεριφορών*, τοποθετώντας αντικείμενα / παιχνίδια σε σημεία στα οποία τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση ή να εμποδίζει την πρόσβασή τους, σαμποτάροντας έτσι, τις προσδοκίες τους, ε) *κάνει σχόλια και ερωτήσεις*, με σκοπό την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος του παιδιού, αλλά και παραγωγής λόγου σχετικού με το παιχνίδι (π.χ. «Σκέφτομαι να βάλω την κούκλα μου ακριβώς δίπλα στη δικιά σου», «Γιατί βάφεις τη χελώνα σου μοβ;»), στ) *παρέχει* επίσης και *κατάλληλες ενισχύσεις* στο παιδί, λαμβάνοντας πάντα υπόψη και εδώ το τι πραγματικά ενισχύει το παιδί π.χ. κοινωνική ενίσχυση (ένα χαμόγελο) -, ζ) *δίνει κίνητρα για παραγωγή λόγου και γλωσσική έκφραση*, εφόσον καλείται να απαντήσει στις ερωτήσεις του παιδιού με έναν τρόπο που εξειδικεύει τις αναφορές του για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (π.χ. «Τι χρώμα έχει η μπάλα;», «Τι θα κάνεις με αυτή την μπάλα;»), προτού δώσει την μπάλα στο παιδί) και τέλος η) *προσκαλεί τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αλληλεπιδράσουν*, έλκοντας από τη μια την προσοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προς τους συνομηλίκους τους ή και αντίστροφα δίνοντας κίνητρα προς τους συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες π.χ. «Θα μπορούσες να ρωτήσεις το Νίκο αν θέλει να παίξει μαζί σου» (Kohler, Leslie, Steighner & Hoyson, 2001).

Αρχικά, είναι ιδιαίτερος σημαντικό να αναφερθεί ότι, όταν γίνεται λόγος για την προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο, θα πρέπει να προσεχθεί η *δόμηση και η οργάνωση του περιβάλλοντος* αυτού χώρου. Όταν μιλούμε για «περιβάλλον», οι αναφορές μας θα πρέπει να περικλείουν και τα δύο περιεχόμενα του όρου: α) το φυσικό και β) το κοινωνικό περιβάλλον (Brown & Odom, 1993, Μπότσογλου, 2003). Από τη μια όσον αφορά το *φυσικό περιβάλλον*, ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώνει κατά τέτοιο τρόπο *το εκπαιδευτικό υλικό και τα παιχνίδια στις γωνιές της τάξης*, ώστε: α) οι μαθητές να επιλέγουν, β) τα αντικείμενα – παιχνίδια να ελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, γ) οι γωνιές να αποτελούν, παράλληλα, και καλά οργανωμένα κέντρα μάθησης (π.χ. γωνιά

κουκλοθέατρου, μουσικής, βιβλιοθήκης κτλ.) (Mayberry & Lazarus, 2002, Hestenes & Carroll, 2000) και δ) το παιδί να έχει την ευκαιρία να ασχολείται και με αντικείμενα – παιχνίδια που δεν κέντριζαν μέχρι τώρα το ενδιαφέρον του (π.χ. θέτοντας επιθυμητά αντικείμενα εκτός οπτικού παιδιού ή αποδιοργανώνοντας την θέση τους στο χώρο) (Kohler, Leslie, Steighner & Hoyson, 2001).

Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός καλείται να εξασφαλίσει ταυτόχρονα και ένα θετικό *κοινωνικό περιβάλλον*, καθιστώντας από τη μια τον εαυτό του και από την άλλη τους συνομηλίκους, ως κοινωνικά πρόθυμους συμμετέχοντες στο πλαίσιο της τάξης (Brown, Odom & Maureen, 2001). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι, τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλληλεπιδρούν περισσότερο κοινωνικά, όταν τα παιχνίδια στα οποία συμμετέχουν είναι από τη μια δομημένα - από την πλευρά του εκπαιδευτικού (π.χ. συζήτηση πριν την έναρξη του παιχνιδιού, μοίρασμα και ανάληψη ρόλων στους συμμετέχοντες μαθητές και ξεκάθαρη παρουσίαση των στόχων και των προσδοκιών του εκπαιδευτικού – το θεατρικό παιχνίδι) και από την άλλη η συμμετοχή του ιδίου δεν είναι τόσο άμεση (Brown & Odom, 1993). Χαρακτηριστική είναι στο σημείο αυτό και μία ανάλογη έρευνα που υποστήριξε πως, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρεμποδίζονται και εμφανίζονται σε χαμηλά ποσοστά, όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στα παιχνίδια που εκτυλίσσονται, άμεσα και για μεγάλο χρονικό διάστημα (Odom, 2002). Πρόκειται για μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τμήματα ένταξης – νηπιαγωγείου και ανέδειξε ότι τα παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες από τη μια αλληλεπιδρούσαν κατά πολύ περισσότερο με τον εκπαιδευτικό της τάξης και από την άλλη έτειναν να προσανατολίζονται περισσότερο προς μοναχικού είδους παιχνιδιού. Τα ευρήματα αυτά δεν διαφέρουν τόσο για τα παιδιά με προβλήματα επικοινωνίας, όσο και για τα παιδιά με αυτισμό, που παρουσιάζουν μεγάλη καθυστέρηση σε αναπτυξιακό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Kohler, Leslie, Steighner & Hoyson, 2001).

Σε σχέση με την αποτελεσματικότητα ή όχι της πρακτικής αυτής δόμησης και οργάνωσης του περιβάλλοντος χώρου της τάξης, υπάρχουν τόσο έρευνες που τάσσονται υπέρ της (Strain, 1983), όσο και έρευνες, που τονίζουν τις αφανείς ή λιγιστές αλλαγές που προκάλεσε η χρήση της στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, στον επιστημονικό χώρο φαίνεται να επικρατεί μία *μέση οδός*, που να υποστηρίζει την χρήση της πρακτικής αυτής σε συνδυασμό με κάποιες πιο εντατικές και απαιτητικές, ώστε και οι δύο, μαζί, να επιφέρουν τις επιθυμητές αλλαγές τόσο στο *επίπεδο*, όσο

και στη συχνότητα κοινωνικής ανταπόκρισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους τους και μη (Odom & Strain, 1984).

Δεύτερη στη σειρά ακολουθεί μία μέθοδο διδασκαλίας, η οποία είναι πιο εξειδικευμένη σε σχέση με την προηγούμενη και είναι γνωστή ως **φυσικός τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας (naturalistic teaching)**. Πρόκειται για μία πρακτική «πολλά υποσχόμενη», αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι: α) παρέχει πολλές ευκαιρίες για μάθηση, β) λαμβάνει υπόψη της και την εξατομικευμένη διδασκαλία - η οποία είναι κυρίως σύντομη, γ) προσαρμόζει τα γνωστικά αντικείμενα στις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών, δ) θέτει στόχους ξεκάθαρους και λειτουργικούς και ε) υποστηρίζει την απόδοση της φυσικής ενίσχυσης για κάθε επίτευγμα των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Kohler, Leslie, Steighner & Hoyson, 2001, Brown, McEvoy & Bishop, 1991, Malmskog & McDonnell, 1999).

Μία πληθώρα ερευνών, έχουν αναδείξει την πρακτική αυτή ως κύρια για την διδασκαλία επικοινωνιακών, γνωστικών, κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης (Barnett, Carey & Hall, 1993, Kaiser, Hendrickson & Warren, 1991, κ.ά.) Ο τρόπος λειτουργίας της φαίνεται πως διαφοροποιείται από άλλες παραδοσιακές - πιο δομημένες μεθόδους διδασκαλίας, που ήθελαν το παιδί να ανταποκρίνεται παθητικά στην επικοινωνία του με ενήλικες, δασκάλους και άλλους επαγγελματίες. Απεναντίας η πρακτική αυτή παρέχει πολλαπλά κίνητρα ενεργοποίησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε τα παιδιά να επιλέγουν: *δραστηριότητες και χώρους εκτέλεσης αυτών* (γωνιές στο νηπιαγωγείο), *παιχνίδια – αντικείμενα και συμμαθητές για να αλληλεπιδράσουν*. Έτσι, το παιδί στα πλαίσια αυτής της μεθόδου λαμβάνει το ρόλο του «αρχηγού» που καθοδηγεί στην ουσία τις ενέργειες του ενήλικα.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με ανάλογες βιβλιογραφικές αναφορές και ξενόγλωσση αρθρογραφία η μέθοδος αυτή διδασκαλίας συμπεριλαμβάνει στους κόλπους της και πιο εντατικές και απαιτητικές μεθόδους, όπως είναι για παράδειγμα η *συμπτωματική διδασκαλία της κοινωνικής συμπεριφοράς (incidental teaching)*, ο *σχεδιασμός δραστηριοτήτων φιλίας (friendship activities)*, ο *σχεδιασμός δραστηριοτήτων προώθησης της κοινωνικής ένταξης (social integration activities)* και η *άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (explicit social skills training)*.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τη **συμπτωματική διδασκαλία της κοινωνικής συμπεριφοράς (incidental teaching)**, πρόκειται για μία μη αυστηρά δομημένη μέθοδο διδασκαλίας, που στοχεύει στην εκμάθηση της κοινωνικής συμπεριφοράς, για

σύντομο χρονικό διάστημα και τη στιγμή εκείνη που οι μαθητές έχουν εκδηλώσει ένα έντονο ενδιαφέρον για αντικείμενα (παιχνίδια / εποπτικό υλικό), δραστηριότητες ή συνομηλίκους τους (Brown, Odom & Maureen, 2001, Brown & Odom, 1993).

Η μέθοδος αυτή προωθεί την εκμάθηση της κοινωνικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών, μέσα από την αξιοποίηση συνθηκών όπως: α) δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στις γωνιές του νηπιαγωγείου, β) παιχνίδια και εκτός σχολικής τάξης, δηλαδή κατά την ώρα του διαλείμματος - στη σχολική αυλή, γ) τα γεύματα των παιδιών - δεκατιανό, μεσημεριανό και δ) τις μετακινήσεις των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σχολείο στο σπίτι και αντίστροφα, ώστε να προωθηθεί η εκμάθηση καινούργιων κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών ή να κάνουν πράξη και να ενισχύσουν τις ήδη κερκτημένες (Brown, Odom & Maureen, 2001). Στα πλαίσια αυτής της μη δομημένης μεθόδου διδασκαλίας, ουσιώδη θεωρείται η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην απόδοση κινήτρων, ώστε από τη μια να ενεργοποιεί τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη να λειτουργήσουν ως πρότυπα ή μοντέλα μίμησης για τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και από την άλλη τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να ενδιαφερθούν και να ενσυναισθανθούν έναν συμμαθητή τους, που δύναται να είναι εκνευρισμένος ή λυπημένος, εκδηλώνοντας κατά αυτό τον τρόπο μαθημένες κοινωνικές συμπεριφορές (Brown, Odom & Maureen, 2001). Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφέρουμε πως η μέχρι τώρα λειτουργία της συμπτωματικής διδασκαλίας της κοινωνικής συμπεριφοράς περιοριζόταν στην προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης, ενώ δεν υπάρχει αρκετή εμπειρική έρευνα που να υποστηρίζει τη χρήση της σε προγράμματα παρέμβασης που σκοπεύουν στην εκμάθηση κοινωνικών συμπεριφορών / δεξιοτήτων (Brown, Odom & Maureen, 2001).

Δεύτερη κατά σειρά ακολουθεί μία μέθοδος διδασκαλίας που στοχεύει στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων φιλίας (friendship activities). Η μέθοδος αυτή, που μέχρι τώρα ήταν γνωστή, ως ομαδική εκμάθηση δραστηριοτήτων συμπάθειας (group affection activities) (Brown, Odom & Maureen, 2001, Brown & Odom, 1993, Twardosz, Nordquist, Simon & Botkin, 1983), ενώ αποτελεί κομμάτι της μεθόδου του φυσικού τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας (naturalistic teaching), φαίνεται να απαιτεί μεγαλύτερη οργάνωση, συμμετοχή και υποστήριξη από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Στα πλαίσια της μεθόδου αυτής, ο παιδαγωγός αναλαμβάνει να προωθήσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μεταξύ των μαθητών του με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - όταν αυτά συμμετέχουν από κοινού σε τυπικές καθημερινές δραστηριότητες, που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο, όπως για

παράδειγμα κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού ή όταν τα παιδιά τραγουδούν – διδάσκοντας και εξασκώντας κοινωνικές πρωτοβουλίες όπως *αγκαλιά, πειράγματα, κομπλιμέντα* (Brown & Odom, 1993).

Για να επιφέρει όμως σημαντικά αποτελέσματα η χρήση αυτής της μεθόδου διδασκαλίας, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός από μεριά του: α) να οργανώνει κατά τέτοιο τρόπο το περιβάλλον της τάξης, ώστε να ευνοεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών του, β) να συζητά με τους μαθητές του σχετικά με τη σημαντικότητα της φιλίας και της έννοιας «ειδικοί φίλοι», παρέχοντας τους, παράλληλα, τις κατάλληλες πληροφορίες, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και συνειδητά σε ανάλογες δραστηριότητες, γ) να συμβάλλει στην γενίκευση και διατήρηση των διδασκόμενων κοινωνικών συμπεριφορών - οργανώνοντας κάθε φορά πολλαπλές δραστηριότητες και λαμβάνοντας υπόψη τη συμμετοχή διαφορετικών κάθε φορά συνομηλίκων - και, δ) να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει τους μαθητές του, όταν αυτοί αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια παιχνιδιών, τραγουδιού και ανάγνωσης ιστοριών (Brown & Odom, 1993, Brown, Odom & Maureen, 2001).

Τρίτη κατά σειρά μέθοδο διδασκαλίας είναι αυτή που σκοπεύει στο σχεδιασμό *δραστηριοτήτων προώθησης της κοινωνικής ένταξης (social integration activities)*. Η διαδικασία ενσωμάτωσης στον καθημερινό τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας δραστηριοτήτων που προάγουν και αυτές με τη σειρά τους τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, θεωρείται μία από τις απαιτητικές μεθόδους του φυσικού τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας. Απαιτεί από τη μια ικανότητες σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας, καθώς και εξειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Brown, Odom & Maureen, 2001). Για την επιτυχή της έκβαση, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εξής τέσσερα βασικά βήματα, κατά την οργάνωση τέτοιων δραστηριοτήτων: α) επιλογή μαθητών τυπικής ανάπτυξης με αυξημένη κοινωνική ικανότητα, ώστε να συμμετέχουν σε από κοινού δραστηριότητες με συμμαθητές τους με έντονες ελλείψεις στην κοινωνική τους ανάπτυξη, β) εγγύς τοποθέτηση όλων των παιδιών, γ) εφαρμογή δραστηριοτήτων σε καθορισμένο χώρο και για σύντομο χρονικό διάστημα (π.χ. 5 με 15 λεπτά), δ) επιλογή μίας ποικιλίας ελκυστικών δραστηριοτήτων, που θα παρέχουν ευχάριστες εμπειρίες στους συμμετέχοντες μαθητές και θα κινητοποιούν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, ε) ενημέρωση των παιδιών σχετικά με την ιδέα του παιχνιδιού και στ) υποστήριξη των παιδιών, ώστε να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με τους συμμαθητές τους, κάνοντας παράλληλη χρήση αποτελεσματικών κινήτρων και ενισχύσεων (Brown, Odom & Maureen, 2001).

Πιο συγκεκριμένα ο / η νηπιαγωγός καλείται να επιλέγει δραστηριότητες, ώστε να είναι *ελκυστικές, λειτουργικές και δημιουργικές*, όπως για παράδειγμα το κοινωνικό – θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια κατασκευής, δίνοντας έτσι κίνητρα στα παιδιά να μοιράζονται τα παιχνίδια μεταξύ τους, να επικοινωνούν λεκτικά, να αλληλοβοηθούνται και να παίζουν. Τέλος και στα πλαίσια της μεθόδου αυτής διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν: α) να παρατηρούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών, β) να παρέχουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) να μοιράζουν ρόλους, όταν συγκεκριμένες δραστηριότητες το απαιτούν όπως π.χ. η δημιουργία ενός γλυκού, δ) να ενημερώνουν τα παιδιά για το πώς θα διεξαχθεί το παιχνίδι και ε) να λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη των μαθητών τους (Brown, Odom & Maureen, 2001).

Ανάμεσα στις προαναφερθείσες μεθόδους, που εμπερικλείονται στο φυσικό τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, μπορούμε τελευταία να συναντήσουμε και την μέθοδο της *άμεσης διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων (explicit social skills training)*. Πρόκειται για μία μέθοδο διδασκαλίας, που έχει προταθεί ως κατάλληλη για την επίτευξη της γενίκευσης μίας κοινωνικής συμπεριφοράς, αλλά και διατήρησής της σε διαφορετικές περιβαλλοντικές καταστάσεις (υλικό και κοινωνικό περιβάλλον) – διαφορετικές και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Brown, Odom & Maureen, 2001). Στα πλαίσια αυτής της μεθόδου – και πιο επιτακτικά – απαιτείται η διδασκαλία τόσο κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ. μείνε – παίξε και μίλησε με τον φίλο / συμμαθητή σου), όσο και προ – κοινωνικών (π.χ. κάνε ερωτήσεις, κάνε σχόλια πάνω στο παιχνίδι και υποστήριζε τον φίλο / συμμαθητή σου).

Στο σημείο αυτό θα ήταν καλό να αναφέρουμε πως αυτή η τελευταία μέθοδος διδασκαλίας εμφανίζεται ως ιδιαίτερα απαιτητική τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τον εκπαιδευτικό. Η εφαρμογή της είναι δύσκολη σε παιδιά με σοβαρές μορφές αναπηρίας - τα οποία έχουν αρκετά μειωμένες δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή και ανύπαρκτες – καθώς: α) κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης κοινωνικών δεξιοτήτων, τα μαθήματα που πραγματοποιούνται τείνουν να στηρίζονται κατά πολύ στην χρήση του προφορικού λόγου, με αποτέλεσμα παιδιά με γλωσσικές ελλείψεις να μην ευνοούνται από την διδασκαλία αυτή και β) τα παιδιά με μειωμένη κοινωνική ικανότητα, ενώ μπορεί να έχουν κατακτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες, να μην μπορούν να εμφανίσουν αυτές, σε καταστάσεις με καινούργια και πρωτόγνωρα δεδομένα, δηλαδή άλλους ανθρώπους, υλικά, στοιχεία περιβάλλοντος (ικανότητες γενίκευσης). Έτσι, τις περισσότερες φορές, καθίσταται ως αναγκαίο, αρχικά, ο εκπαιδευτικός να ξεκινά από την προώθηση της επικοινωνίας μεταξύ των

παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να συνεχίζει με τη διδασκαλία μη συμβατικών τρόπων επικοινωνίας π.χ. *πώς να πραγματοποιώ μία ερώτηση ή πώς να ξεκινά το παιδί πρώτο μία επικοινωνία*, αν λάβουμε υπόψη τις παραπάνω δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με μειωμένη κοινωνική ικανότητα (Brown, Odom & Maureen, 2001).

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι μέχρι τώρα εκτενείς αναφορές μας έχουν προσανατολιστεί προς πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας σημαντικές για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων από την πλευρά μόνο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συνεπώς για την προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων αυτών με συνομηλίκους τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η μνεία που θα γίνει σε μία πρακτική που φαίνεται από μεριά της να στοχοθετεί στην **βελτίωση των συμπεριφορών και στάσεων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη**, προς τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με μία σχετική έρευνα, το περιεχόμενο της πρακτικής αυτής σκοπεύει στην ανάδειξη και διαμόρφωση θετικών συμπεριφορών των παιδιών με τυπική ανάπτυξη προς τους συμμαθητές τους που έχουν διαγνωστεί ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτά συνεκπαιδεύονται σε ενταξιακά τμήματα νηπιαγωγείου (Brown, Odom & Maureen, 2001). Στα πλαίσια της πρακτικής αυτής σημαντικός καθίσταται για ακόμα μία φορά ο ρόλος των εκπαιδευτικών κάθε τάξης, ώστε να:

- Να ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Να προωθούν την εξοικείωση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, με τις διάφορες μορφές αναπηριών, μέσα από φωτογραφίες, φωτοτυπημένα άρθρα και βιβλία.
- Να παρέχουν ευκαιρίες με σκοπό τα παιδιά χωρίς αναπηρία να ανακαλύψουν τον εξειδικευμένο εξοπλισμό των συμμαθητών τους με αναπηρία.
- Να προσκαλούν ανθρώπους με αναπηρία να μιλήσουν για τη ζωή τους στη τάξη του νηπιαγωγείου.
- Να επιλέγουν κατάλληλα παραδείγματα, μέσω των οποίων τα παιδιά χωρίς αναπηρία, θα διδάσκονται θέματα σχετικά με τους ανάπηρους συμμαθητές τους.
- Να προσομοιώνουν στην μικρή τάξη του νηπιαγωγείου τρόπους επίλυσης των προβλημάτων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπηρία.
- Να προκαλούν τις συζητήσεις διαφόρων λανθασμένων αντιλήψεων, στερεοτυπιών και προκαταλήψεων, όσον αφορά ανθρώπους με αναπηρία.

- Να συζητούν και να βρίσκουν λύσεις, σχετικά με πιθανούς τρόπους προσαρμογής της κοινωνίας στους ανθρώπους με αναπηρία, έτσι ώστε να υποστηριχθεί η προσβασιμότητα αυτών και στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Μία έρευνα που τάχθηκε υπέρ της χρήσης της πρακτικής αυτής, ήταν αυτή των Favazza & Odom, (1997), οι οποίοι διαπίστωσαν μία θετική προσέγγιση της αναπηρίας από τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν στην ώρα του κύκλου αναπτύσσονταν συζητήσεις, άμεσες ή έμμεσες, σχετικά με ανθρώπους με αναπηρία ή όταν αναγιγνώσκονταν κάποιες πραγματικές ιστορίες για τη ζωή τους ή όταν επιτρεπόταν η πρόσβαση των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον εξειδικευμένο εξοπλισμό των συμμαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές συμπέραναν πως η θετική αυτή διαμόρφωση της συμπεριφοράς διατηρούνταν, όταν οργανώνονταν, παράλληλα, και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με ετερογενή σύνθεση δυναμικού των παιδιών. Από την άλλη, όμως, υπήρξε και η έρευνα του Schikendanz, (1999) που υποστήριξε πως μία τέτοιου είδους πρακτική είναι ενδεδειγμένη στα νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης. Ωστόσο η αποτελεσματικότητά της δεν επιτυγχάνεται όταν για παράδειγμα λαμβάνουν μέρος απλά συζητήσεις για ζητήματα αναπηρίας, αλλά και όταν γίνεται παράλληλη χρήση και άλλων υλικών για την κατανόηση της αναπηρίας, όπως για παράδειγμα τα οπτικοακουστικά μέσα ή βιβλία κτλ. Κατά αυτό τον τρόπο η πρακτική αυτή τείνει να εμφανίζεται περισσότερο λειτουργική, για τη διαμόρφωση μίας θετικής εικόνας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στους συνομηλίκους τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άρα να δοθούν περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και πιθανόν για δόμηση ουσιαστικών φιλικών σχέσεων.

2.4. Η δόμηση φιλιών

Κατά καιρούς, πολλοί ερευνητές επισήμαναν τη σημαντικότητα της **φιλίας**, καθώς την θεώρησαν ως την βασική προϋπόθεση για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Buysse, Goldman & Skinner, 2003, Costin & Jones, 1992, Fenichel, 2001, Shonkoff & Phillips, 2000, Klein, 2002, Knitzer, 2002, Raver, 2002). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αναφορές των Buysse, Goldman & Skinner, (2003) διαπιστώνεται πως όταν ένας άνθρωπος έχει φίλους είναι δυνατή η «σωματική του ανάπτυξη, η ακαδημαϊκή του απόδοση, η ανταπόκριση στα συναισθήματά του και η κοινωνικοποίησή του», όσον αφορά τους σημαντικούς «άλλους».



Τα παραπάνω όμως αποτελέσματα είναι ορατά, όταν τα παιδιά αποκτούν ποιοτικές φιλίες και όχι ποσοτικές. Μέσω της δόμησης ποιοτικών φιλικών σχέσεων, το παιδί βιώνει την κοινωνική σύγκριση, τη συναισθηματική ασφάλεια, την οικειότητα, τη συμβαλλόμενη βοήθεια και τη συντροφιά, εκπληρώνοντας παράλληλα και την ανάγκη του για ένταξη σε μία κοινωνική ομάδα (Buysse, Goldman & Skinner, 2003). Προτού όμως καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα σχετικά με την ικανότητα ή όχι κάποιου παιδιού να δημιουργεί φιλικές σχέσεις, είναι σημαντικό κάθε φορά να λαμβάνουμε υπόψη «τις διαφορετικές κοινωνικές του ανάγκες», τον τύπο του παιδιού ή το ταμπεραμέντο του π.χ. παιδί εξωστρεφές ή εσωστρεφές (Herbert, 1998, Umansky & Hooper, 1998), καθώς και την πραγματική ανάγκη του για απομόνωση, κάποιες φορές (Rubin, 1987).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι, μέσω της ανάπτυξης ουσιαστικών φιλιών, τα παιδιά γνωρίζουν τον εαυτό τους, επιτυγχάνουν την αυτοεκτίμησή τους, ενώ αποκτούν παράλληλα επικοινωνιακές δεξιότητες και μία αίσθηση της πραγματικής λειτουργίας της κοινωνίας (Rubin, 1987). Ωστόσο, η κατάκτηση των ιδιαίτερων αυτών δεξιοτήτων και αντιλήψεων – σημαντικών για την περαιτέρω ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη ζωή - δεν επιτυγχάνεται όταν αυτά συνεχίζουν να λειτουργούν, μόνο, στα στενά προστατευτικά και ασφαλή πλαίσια της οικογένειας, αλλά και όταν προχωρούν στη δόμηση μίας σημαντικής φιλίας με έναν συνομήλικό της προτίμησής τους, η οποία καλεί τα παιδιά να αναμετρηθούν μεταξύ τους, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και αδυναμίες τους και να βιώσουν τόσο την αποδοχή όσο και την απόρριψη (Rubin, 1987, Hartup, 1998).

Στο σημείο αυτό και έχοντας υπόψη τη σημαντικότητα της φιλίας για την ψυχοσύνθεση και ανάπτυξη των παιδιών, είναι απαραίτητη η εξέταση του ρόλου που έχει ο εκπαιδευτικός, στην δόμηση φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός: α) έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών που κάθε φορά αλληλεπιδρούν, β) χρησιμοποιεί αποτελεσματικές στρατηγικές και πρακτικές, ώστε οι μαθητές του να αποτελέσουν ενεργά μέλη των δραστηριοτήτων της τάξης, γ) είναι σε θέση να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη αποτελεσματικών φιλικών σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον και δ) βοηθά στη ρύθμιση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, καθώς και στην παροχή ευκαιριών για επικοινωνία μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hestenes & Carroll, 2000, Howes & Smith, 1995).

Μία αντίστοιχη έρευνα (Buysse, Goldman & Skinner, 2003) σχετικά με το πώς εννοείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην δόμηση φιλικών σχέσεων μέσα σε μία τάξη συνεκπαίδευσης, ανέδειξε έντεκα στρατηγικές που δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους, ανάλογα: α) με τις απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά στο μέλλον και β) με τις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών τους. Οι στρατηγικές που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή, θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: τις ενεργητικές και τις παθητικές, κυρίως ως προς το ρόλο παρέμβασής του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση φιλικών σχέσεων. Έτσι, υπήρξαν στο σύνολο των αναφερθέντων στρατηγικών τέσσερις *παθητικές* στρατηγικές, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός φάνηκε: να παρέχει επαρκή ελεύθερο χρόνο για την επιλογή φίλου, να επιτρέπει στους μαθητές – φίλους να παίξουν μόνοι τους, να αφήνει τα παιδιά να δημιουργήσουν μόνοι τους τις δικές τους φιλίες και να επιτρέπει σε μαθητές – φίλους να διώξουν τους μη φίλους από την παρέα τους. Στη λίστα επιπλέον, προστέθηκαν και επτά *ενεργητικές* στρατηγικές, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλούνταν: να βοηθά τους μαθητές του να βρίσκουν λύσεις στο παιχνίδι τους ή στην επίλυση των μεταξύ τους διαφορών, να παρέχει την ελευθερία σχετικά με τη χρήση εποπτικού υλικού, να κανονίζει ώστε δύο μαθητές – φίλοι να είναι κοντά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους, να μιλά εκ μέρους ενός παιδιού ή να ερμηνεύει τη συμπεριφορά του στο φίλο του που παίζουν μαζί, να σχολιάζει το παιχνίδι μεταξύ των μαθητών, να προσκαλεί δύο μαθητές – φίλους να παίξουν μαζί και να οργανώνει συναντήσεις δύο μαθητών – φίλων και εκτός τάξης.

Είναι γεγονός ότι οι μέχρι τώρα αναφορές μας σε εκπαιδευτικές πρακτικές και επιμέρους στρατηγικές προώθησης των κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθιστούν ιδιαίτερο το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η σπουδαιότητα του ρόλου της νηπιαγωγού έγκειται σε μία κοινή παραδοχή, ότι η κοινωνική ανάπτυξη δεν είναι η ίδια για όλα τα παιδιά όταν αυτά εισέρχονται για πρώτη φορά στα πλαίσια του νηπιαγωγείου (McClelland & Morrison, 2003). Η εικόνα αυτή είναι πιο συχνή, όπως έχει ήδη διατυπωθεί, στις περιπτώσεις των παιδιών με διαγνωσμένες ή μη ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα αυτά να οδηγούνται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στην κοινωνική απομόνωση από τους συνομηλίκους τους σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης.

Παρά τον κριτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άρα στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης αυτών στο σύνολο των συνομηλίκων τους, στον ελλαδικό

χώρο, λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα αυτό. Το κενό που έχει δημιουργηθεί έρχεται να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που δηλώνει ότι χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης στην τάξη του, ώστε να α) προωθήσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) ενισχύσει τις κοινωνικές και κοινωνικο – επικοινωνιακές δεξιότητες τους και γ) υποστηρίξει και να διατηρήσει τις μεταξύ τους φιλίες. Ειδικότερα, οι *επιμέρους στόχοι* της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσουμε:

α) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές για την προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων και

β) Εάν ο βαθμός χρήσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, την ειδικότητα και την ύπαρξη περαιτέρω σπουδών (π.χ. επιμόρφωση, μετεκπαίδευση και μεταπτυχιακές σπουδές) του / της νηπιαγωγού.

Β' Ερευνητικό Μέρος

Μεθοδολογία Έρευνας

3.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τη διεξαγωγή της εργάζονταν σε νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων, της Έδεσσας, της Σκύδρας, των Γιαννιτσών, της Χαλκιδικής, της Θεσσαλονίκης, της Κατερίνης, της Λάρισας και του Βόλου. Βασικό κριτήριο επιλογής τους ήταν ότι δίδασκαν σε νηπιαγωγεία που τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονταν α) στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου με ή χωρίς παράλληλη στήριξη από ειδικό νηπιαγωγό ή β) σε τμήματα ένταξης ή γ) σε ειδικά νηπιαγωγεία που συστεγάζονταν με το γενικό νηπιαγωγείο, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μεταφέρονται για κάποιες ώρες στη γενική τάξη μετά από απόφαση της ειδικού νηπιαγωγού. Συγκεκριμένα στα πλαίσια της έρευνας αυτής διανεμήθηκαν 83 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 81 τα οποία ήταν άρτια συμπληρωμένα.

Πίνακας 1. *Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος*

	<i>Σύνολο</i>		<i>N%</i>
<i>Φύλο</i>	<i>άνδρες</i>	<i>γυναίκες</i>	100%
	3,8% (3)	96,2% (75)	
<i>Ηλικία</i>	<i><30 - 40</i>	<i>40 - >50</i>	100%
	55,1% (43)	44,9% (35)	
<i>χρόνια διδακτικής εμπειρίας</i>	<i>0 - 10</i>	<i>11 - 16 + άνω</i>	98,8%
	35% (28)	63,8% (51)	
<i>ειδικότητα εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης</i>	<i>γενικοί</i>	<i>ειδικοί</i>	100%
	61,7% (50)	38,3% (31)	
<i>Επιμόρφωση</i>	<i>ναι</i>	<i>όχι</i>	100%
	64,2% (52)	35,8% (29)	
<i>Μετεκπαίδευση</i>	<i>ναι</i>	<i>όχι</i>	100%
	37% (30)	63% (51)	
<i>μεταπτυχιακές σπουδές</i>	<i>ναι</i>	<i>όχι</i>	100%
	7,4% (6)	92,6% (75)	

Ειδικότερα, στο δείγμα της έρευνας (πίνακας 1) συμμετείχαν 81 νηπιαγωγοί, 50 νηπιαγωγοί γενικής αγωγής (61,7%) και 31 νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής (38,3%). Το 3,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ήταν άνδρες και το 96,2% γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία τους, το 55,1% των εκπαιδευτικών ήταν από χρονολογικές ηλικίες μικρότερες των 30 μέχρι και 40, ενώ το 44,9% συμπεριλάμβανε ηλικίες από 40 μέχρι και μεγαλύτερες των 50. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,9%) διέθετε μακροχρόνια εκπαιδευτική εμπειρία (11 έτη, μέχρι 16 και πάνω), η οποία είχε αποκτηθεί μετά από υπηρεσία σε παραπάνω από ένα εκπαιδευτικά πλαίσια, ενώ το (35%) των εκπαιδευτικών είχε εκπαιδευτική εμπειρία από 0 μέχρι και 10 έτη.

Σε ανάλογες ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης σημειώνεται ότι το 64,2% αυτών είχε λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, το 37% είχε κάνει μετεκπαίδευση, ενώ μόλις το 7,4 % του συνόλου των νηπιαγωγών διέθετε κάποιο τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών (πίνακας 1).

Το μέγεθος των σχολικών τάξεων στο οποίο δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί ήταν μέτριο, καθώς το σύνολο των μαθητών που υπήρχαν στις τάξεις συνεκπαίδευσης ήταν από 9 μέχρι και 27 μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο αριθμός των οποίων κυμαίνονταν από 1 μέχρι 7 μαθητές. Όπως καταδεικνύει και ο πίνακας 2, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στις τάξεις τους υπήρχαν τόσο παιδιά με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (88,88%), όσο και παιδιά που δεν είχαν ωστόσο κάποια διάγνωση ή η διάγνωσή τους δεν τηρούσε τα απαραίτητα στοιχεία πληρότητας (11,11%). Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί έκαναν λόγο συχνότερα για εκείνες τις περιπτώσεις παιδιών με νοητική καθυστέρηση (23,23%) (π.χ. σύνδρομο Cri du chat, σύνδρομο Down) και για παιδιά που φέρουν τη διάγνωση της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής ή αυτισμού (21,21%). Στη συνέχεια ακολουθούν οι ομάδες των παιδιών με προβλήματα ακοής ή κώφωσης (10,10%) – έχει καταγραφεί και μία περίπτωση παιδιού με κοχλιακό εμφύτευμα -, προβλήματα συμπεριφοράς και υπερκινητικότητας (8,08%), εγκεφαλικής παράλυσης (7,07%), προβλήματα λόγου (5,05%), αναπτυξιακής ανωριμότητας (4,04%) και πολλαπλών¹ ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (4,04%). Αντίθετα, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς

¹ Ως πολλαπλές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εννοούνται εκείνες οι περιπτώσεις παιδιών με: α) προβλήματα λόγου και κινητικά προβλήματα, β) υποτονία και ήπια νοητική καθυστέρηση, γ) προβλήματα λόγου, προσοχής και κοινωνικο - ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα, και δ) προβλήματα λόγου, υπερκινητικότητα και ψυχοσυναισθηματική καθυστέρηση.

ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις παιδιών με διαγνωσμένα προβλήματα όρασης ή τύφλωσης (2,02%), ψυχοκινητικής ανωριμότητας (2,02%), μυοπάθειας (1,01%) και νευρολογικών και κινητικών προβλημάτων (1,01%), που βρίσκονταν στα αντίστοιχα νηπιαγωγεία.

Πίνακας 2. *Δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*

Μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών	Αριθμός παιδιών με ε. ε. α. (%)
<i>Νοητική καθυστέρηση</i>	23,23% (23)
<i>Εγκεφαλική παράλυση</i>	7,07% (7)
<i>Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή - Αυτισμός</i>	21,21% (21)
<i>Προβλήματα ακοής - Κώφωση</i>	10,10% (10)
<i>Προβλήματα όρασης - Τύφλωση</i>	2,02% (2)
<i>Προβλήματα λόγου</i>	5,05% (5)
<i>Ψυχοκινητική ανωριμότητα</i>	2,02% (2)
<i>Αναπτυξιακή ανωριμότητα</i>	4,04% (4)
<i>Μυοπάθεια</i>	1,01% (1)
<i>Προβλήματα συμπεριφοράς – υπερκινητικότητα</i>	8,08% (8)
<i>Νευρολογικά και κινητικά προβλήματα</i>	1,01% (1)
<i>Παιδιά με πολλαπλές ε. ε. α.</i>	4,04% (4)
<i>Παιδιά χωρίς διάγνωση</i>	11,11% (11)
Σύνολο	100% (99)

3.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ενός ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α) το οποίο ήταν ανώνυμο και σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η έλλειψη ανάλογων σταθμισμένων ερωτηματολογίων διερεύνησης των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης στην τάξη του, ώστε να α) προωθήσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) ενισχύσει τις κοινωνικές και κοινωνικο – επικοινωνιακές δεξιότητες τους και γ) υποστηρίξει και να διατηρήσει τις μεταξύ τους φιλίες - στη

σχετική ελληνική βιβλιογραφία - κατέστησε αναγκαία τη δημιουργία της συγκεκριμένης κλίμακας.

Το ερωτηματολόγιο συγκροτείται από τρία μέρη: το πρώτο μέρος κατέγραφε βασικά δημογραφικά στοιχεία του ερωτώμενου νηπιαγωγού όπως, α) το *φύλο* (άνδρας ή γυναίκα) και β) την *ηλικία* (> 30 μέχρι και < 50), γ) τις *βασικές σπουδές* (Πτυχίο Σχολής νηπιαγωγού – Ακαδημία, Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγού – ΑΕΙ ή και πτυχίο κάποιας άλλης σχολής), δ) την *ειδικότητα* (γενικοί οι ειδικοί νηπιαγωγοί), ε) *τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας* και στ) κάποια περαιτέρω εκπαίδευση που τυχόν έχουν κάνει οι νηπιαγωγοί όπως *επιμόρφωση, μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακό* (ερωτήσεις: 1 – 9).

Το δεύτερο μέρος αναφέρονταν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τάξης στην οποία δίδασκε η κάθε νηπιαγωγός. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν: α) τον *αριθμό των παιδιών* με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που υπάρχουν αντίστοιχα στην τάξη τους, β) το αν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκονται στη γενική τάξη φέρουν ή όχι κάποια *διάγνωση* των δυσκολιών τους και γ) το *είδος* της διάγνωσης που φέρει το κάθε παιδί (ερωτήσεις: 10 – 13). Τέλος, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε μία 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=*καθόλου*, 5=*πάντοτε*) με 37 προτάσεις που περιέγραφαν εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός στην τάξη για την προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων (ερωτήσεις: 1 – 37).

Για το σχεδιασμό της κλίμακας του ερωτηματολογίου έγινε συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και καταγραφή των σημαντικότερων πρακτικών και επιμέρους στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων και άρα της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των συνομηλίκων του (Brown, Buysse & Odom, 2001, Brown & Odom, 1993, Odom, Peterson, McConnell & Ostrosky, 1990, Buysse, Goldman & Skinner, 2003, Drasgow & Halle, 1995, Unkefer – Craig & Kaiser, 2002, McClelland & Morrison, 2003, Reynolds & Holdgrafer, 1998 κ.ά.).

Η αρχική κλίμακα περιελάμβανε 108 προτάσεις, οι οποίες εξετάστηκαν από πάνελ ειδικών σε θέματα ποσοτικής μεθοδολογίας όσον αφορά την *εγκυρότητα αντιπροσωπευτικού περιεχομένου* (face validity). Ειδικότερα, η επιστημονική ομάδα συνέστησε τον περιορισμό της κλίμακας σε 37 προτάσεις και πρότεινε, σε συμφωνία με την σχετική βιβλιογραφία, την κατηγοριοποίησή τους στις εξής τέσσερις ομάδες: α) *εκπαιδευτικές προαπτικές προώθησης κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων*

(ερωτήσεις: 1, 8, 32, 37), β) εκπαιδευτικές πρακτικές προώθησης κοινωνικών δεξιοτήτων (ερωτήσεις: 2, 5, 9, 10, 13, 16, 23, 24, 30, 34, 35, 36) γ) στρατηγικές προώθησης κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων (ερωτήσεις: 11, 12, 14, 15, 27, 28, 29) και δ) στρατηγικές προώθησης κοινωνικών δεξιοτήτων (ερωτήσεις: 3, 4, 6, 7, 17, 18, 20, 21, 22, 31, 33).

3.3. Διαδικασία επιλογής του δείγματος και συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία επιλογής του δείγματος ξεκίνησε λίγο πριν την τελειοποίηση του ερωτηματολογίου. Αρχικά η αναζήτησή μας προσανατολίστηκε στα γραφεία της Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης και στη συνέχεια προς τους Συμβούλους Προσχολικής Αγωγής, οι οποίοι μας ενημέρωσαν μέσω τηλεφώνου και μέσω φαξ για γενικά νηπιαγωγεία που: α) συστεγάζονται με ειδικά νηπιαγωγεία και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταφέρονται για κάποιες ώρες στις γενικές τάξεις, β) παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω των τμημάτων ένταξης και γ) προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στη γενική τάξη με την παράλληλη στήριξη ή όχι της ειδικού παιδαγωγού, στις περιοχές της Χαλκιδικής, της Θεσσαλονίκης, των Γιαννιτσών, των Ιωαννίνων, της Λάρισας και του Βόλου.

Στη συνέχεια μετά την επιλογή των σχετικών σχολείων πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των νηπιαγωγείων, αλλά και με τις ίδιες τις νηπιαγωγούς, ώστε να εξασφαλισθεί από τη μια η εγκυρότητα των πληροφοριών – σχετικά με το αν πράγματι υπάρχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια των συγκεκριμένων νηπιαγωγείων -, η πρόσβαση στους χώρους εργασίας τους, αλλά και να οριστούν ζητήματα όπως η ώρα, η ημερομηνία επίσκεψης, καθώς και οι σκοποί της έρευνας.

Κατά την άφιξή μου στο κάθε νηπιαγωγείο, το ερωτηματολόγιο δινόταν στη νηπιαγωγό της γενικής τάξης, αλλά και στην ειδική νηπιαγωγό ή γενική νηπιαγωγό που παρείχε τις υπηρεσίες της στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα και έξω από τη γενική τάξη σε τμήμα ένταξης ή σε συστεγαζόμενο ειδικό νηπιαγωγείο. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν οι απαραίτητες επεξηγήσεις για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ενώ η παρουσία μου θεωρήθηκε σημαντική και για την παροχή διευκρινήσεων κατά τη διάρκεια συμπλήρωσής του. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθούν και εκείνες οι περιπτώσεις νηπιαγωγών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο χωρίς την παρουσία μου, ενώ είχα εξασφαλίσει

την ενημέρωση των αρμόδιων διανομής των ερωτηματολογίων σχετικά με τα τηλέφωνα μου, ώστε να απαντηθούν οι οποιεσδήποτε απορίες των νηπιαγωγών.

Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων κυμαίνονταν από 10' μέχρι και 20', ενώ η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε την περίοδο μεταξύ Μάρτιο και Απρίλιο του 2005.

3.4. Ανάλυση

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και υπολογίσθηκαν, αρχικά, οι συχνότητες και τα ποσοστά σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Επιπλέον, υπολογίσθηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις τριάντα εφτά (37) εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εν συνεχεία, εφαρμόστηκε το Levene's test ($t - test$), ώστε να διαπιστωθεί εάν ο βαθμός εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαφοροποιείται με βάση συγκεκριμένα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, προσχολικής εκπαίδευσης όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, η ειδικότητα (γενικός ή ειδικός νηπιαγωγός) και η περαιτέρω εκπαίδευσή τους (επιμόρφωση, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές).

Τέλος, η στατιστική ανάλυση προσανατολίστηκε στη μελέτη των σχέσεων συνάφειας μεταξύ των κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών των νηπιαγωγών (ανεξάρτητες μεταβλητές) και της εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών - στρατηγικών (εξαρτημένες μεταβλητές) και ειδικότερα του τρόπου που αυτές οι μεταβλητές συμμεταβάλλονται (αρνητικά ή θετικά), χρησιμοποιώντας το δείκτη συνάφειας Pearson r .

Αποτελέσματα

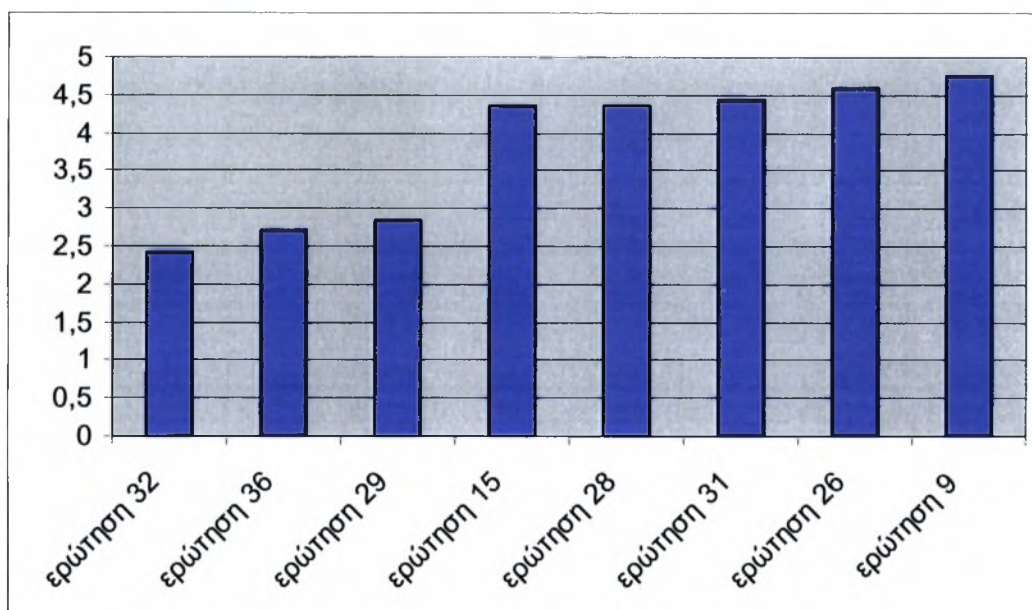
Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε οι νηπιαγωγοί στο σύνολό τους αναφέρουν ότι εφαρμόζουν από συχνά μέχρι και πολύ συχνά, σχεδόν όλες τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων του παρόντος ερωτηματολογίου. Ωστόσο, η στατιστική ανάλυση έδειξε κάποιες διαφοροποιήσεις σχετικά με το βαθμό χρήσης ορισμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών στα πλαίσια των ελληνικών νηπιαγωγείων συνεκπαίδευσης.

Αν θέσουμε τις τριάντα επτά αυτές εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε ένα συνεχές διαπιστώνουμε ότι δημιουργούνται δύο άκρα. Το ένα άκρο περιλαμβάνει την ομάδα εκείνων των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης αναφέρουν ότι εφαρμόζουν από σπάνια μέχρι και πολύ λίγο. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί σημειώνουν ότι σπάνια: α) χρησιμοποιούν καινούργιες τεχνολογίες π.χ. υπολογιστή, β) χρησιμοποιούν εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα για να ενημερώσουν τους μαθητές τους σχετικά με τις αναπηρίες και γ) μιλούν εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να συνδράμουν στην επικοινωνία του με τον φίλο που παίζει μαζί, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Απεναντίας, στο άλλο άκρο του συνεχούς βρίσκεται μία δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών που δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί πολύ συχνά α) προτρέπουν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι, γ) παρακινούν τα παιδιά ώστε να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους (π.χ. μία ζωγραφιά) αναφέροντας πόσο σημαντικό είναι αυτό και δ) βοηθούν τα παιδιά στην επίλυση των μεταξύ τους διαφορών (σχήμα 1).

Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τους μέσους όρους που συγκεντρώνει κάθε μία από τις ερωτήσεις που παρουσιάζονται στο σχήμα 1, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν από σπάνια μέχρι και πολύ λίγο την ερώτηση 32 (Μ.Ο=2,4079) στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αφορά μία εκπαιδευτική πρακτική που σκοπό έχει την προώθηση κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων, μέσω της χρήσης καινούργιων τεχνολογιών (π.χ. υπολογιστή). Με παρόμοια χαμηλή

συχνότητα ακολουθούν οι ερωτήσεις 36 (Μ.Ο.=2,7250) και 29 (Μ.Ο.=2,8519). Πρόκειται και αυτές για στρατηγικές που στοχεύουν στην προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε κάνοντας από τη μια χρήση εποπτικού υλικού ή καθημερινών παραδειγμάτων, ώστε να επιτευχθεί η ενημέρωση των παιδιών σχετικά με τις αναπηρίες, είτε μιλώντας εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του.

Σχήμα 1. Βαθμός εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών - στρατηγικών



Ερωτήσεις

ερ.32: Επιδεικνύω ο ίδιος / η ίδια συχνά την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά

ερ.36: Χρησιμοποιώ π.χ. εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα για να ενημερώσω τα παιδιά σχετικά με τις αναπηρίες

ερ.29: Μιλώ εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του

ερ.15: Προτρέπω τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ερ.28: Δίνω τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι

ερ.31: Παρακινώ τα παιδιά ώστε να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους (π.χ. μία ζωγραφιά) αναφέροντας πόσο σημαντικό είναι αυτό

ερ.26: Βοηθώ τα παιδιά στην επίλυση των μεταξύ τους διαφορών

ερ.9: Συνδέω βασικές διδακτικές ενότητες (π.χ. γλώσσα) με πραγματικές ανάγκες της καθημερινής ζωής

Από την άλλη, στο σχήμα 1 καταδεικνύονται και εκείνες οι εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν πολύ συχνά στην τάξη τους, αν λάβουμε υπόψη τους μέσους όρους που αυτές συγκεντρώνουν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το διάγραμμα 1,

δηλώνουν ότι πολύ συχνά, α) προτρέπουν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ερ.15 Μ.Ο.=4,3704), β) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι (ερ.28 Μ.Ο.=4,3704), γ) παρακινούν τα παιδιά, ώστε να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους (π.χ. μία ζωγραφιά) (ερ.31 Μ.Ο.=4,4444) και δ) βοηθούν τα παιδιά στην επίλυση των μεταξύ τους διαφορών (ερ.26 Μ.Ο.=4,5897). Τέλος, υψηλό μέσο όρο συγκεντρώνει και η ερώτηση 9 (Μ.Ο.=4,7595), η οποία αφορά μία πρακτική που σκοπό έχει την προώθηση των κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνδέοντας βασικές διδακτικές ενότητες (π.χ. γλώσσα) με πραγματικές ανάγκες της καθημερινής ζωής.

Η στατιστική ανάλυση που ακολούθησε προσανατολίστηκε στη μελέτη του κατά πόσο ο βαθμός εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαφοροποιείται με βάση τα ιδιαίτερα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Αρχικά, όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, τα στατιστικά αποτελέσματα που προέκυψαν, ανέδειξαν έξι πρακτικές – στρατηγικές, οι οποίες παρουσιάζονται να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά. Ειδικότερα, οι άνδρες και οι γυναίκες νηπιαγωγοί εμφανίζονται να διαφέρουν σημαντικά ως προς το βαθμό που δηλώνουν ότι: α) εξοικειώνουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών ($t=7,65, p<.0001$), β) επιλέγουν το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες, έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους ($t=8,13, p<.0001$), γ) παρακινούν τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους μέσα ($t=11,52, p<.0001$) και έξω από την τάξη ($t=10,35, p<.0001$), ε) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι ($t=7,24, p<.0001$) και στ) χρησιμοποιούν εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα, ώστε να ενημερώνουν τα παιδιά σχετικά με τις αναπηρίες ($t=2,01, p<.01$).

Συγκεκριμένα, οι άνδρες νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι πάντοτε α) εξοικειώνουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών (Μ.Ο.=5,00) και β) επιλέγουν το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες, έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους, σε σύγκριση με τις γυναίκες νηπιαγωγούς που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τις πρακτικές αυτές αρκετά συχνά (Μ.Ο.=4,28 και Μ.Ο.=4,20) (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Σύγκριση Μ.Ο. χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με κριτήριο το φύλο του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικές πρακτικές - Στρατηγικές	Φύλο		t
	άνδρες Μ.Ο. (Τ.Α.)	γυναίκες Μ.Ο. (Τ.Α.)	
1. Εξοικειώνω τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών	5,00 (000)	4,28 (0,81)	7,65****
2. Επιλέγω το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες, έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους	5,00 (000)	4,20 (0,084)	8,13****
3. Παρακινώ τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους μέσα στην τάξη	5,00 (000)	3,89 (0,83)	11,52****
4. Παρακινώ τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους έξω από την τάξη	5,00 (000)	4,01 (0,81)	10,35****
5. Δίνω τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι	5,00 (000)	4,36 (0,76)	7,24****
6. Χρησιμοποιώ π.χ. εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα για να ενημερώσω τα παιδιά σχετικά με τις αναπηρίες	3,00 (000)	2,74 (1,09)	2,01**

**** p < .0001, ** p < .01

Ακόμη, από τον πίνακα 3 φαίνεται πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης παρακινούν τους μαθητές τους συχνότερα, ώστε να οργανώνουν οι ίδιοι το παιχνίδι τους μέσα (Μ.Ο.=5,00) και έξω από την τάξη (Μ.Ο.=5,00), ενώ οι γυναίκες νηπιαγωγοί εμφανίζονται περισσότερο παρεμβατικές ως προς τη δόμηση του παιχνιδιού (Μ.Ο.=3,89). Η διαφοροποίηση αυτή ως προς το φύλο ολοκληρώνεται αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι οι άνδρες νηπιαγωγοί δηλώνουν από τη μια ότι δίνουν συχνότερα τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κάνουν ερωτήσεις (Μ.Ο.=5,00) και από την άλλη ότι χρησιμοποιούν πιο συχνά εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα για να ενημερώσουν τα παιδιά σχετικά με τις αναπηρίες (Μ.Ο.=3,00), εν αντιθέσει των γυναικών συναδέλφων τους, που

δήλωσαν τη χρήση των εκπαιδευτικών αυτών πρακτικών και στρατηγικών λιγότερο συχνά (M.O.=4,36, M.O.=2,74).

Συμπερασματικά, αν και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των μέσων όρων (M.O.) που προκύπτουν από τον πίνακα 3, μπορεί να διαπιστωθεί ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνότερα στην τάξη τις έξι αυτές εκπαιδευτικές πρακτικές – στρατηγικές, από ότι οι γυναίκες συναδέλφοί τους, το *φύλο* δεν μπορεί να εκληφθεί ως στατιστικά σημαντικός παράγοντας και αυτό λόγω του μικρού αριθμού των ανδρών νηπιαγωγών της έρευνας αυτής (n=3).

Αναφορικά με την **ηλικία**, η στατιστική ανάλυση που έλαβε χώρα παρουσίασε πέντε εκπαιδευτικές πρακτικές – στρατηγικές, οι οποίες εμφανίζονται να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά. Συγκεκριμένα, οι νεότεροι και οι μεγαλύτεροι ηλικιακά νηπιαγωγοί διαφέρουν ως προς τη συχνότητα που δηλώνουν ότι: α) εμπλέκουν όλους τους μαθητές σε αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες ($t=2,00$, $p<.01$), β) προτρέπουν τους μαθητές να βρίσκουν μόνοι τη λύση σε προβληματικές καταστάσεις ($t=-2,11$, $p<.01$), γ) χρησιμοποιούν τη βιωματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων ($t=-2,41$, $p<.01$), δ) διαπραγματεύονται με τους μαθητές τους κανονισμούς που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη ($t=2,43$, $p<.01$) και ε) χρησιμοποιούν εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα, ώστε να ενημερώνουν τα παιδιά σχετικά με τις αναπηρίες ($t=2,53$, $p<.01$).

Η ανάλυση αποδεικνύει ότι οι μικρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης (<30 – 40): α) εμπλέκουν όλους τους μαθητές τους σε αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες (M.O.=4,26), β) διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη (M.O.=4,16) και γ) χρησιμοποιούν εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα για να ενημερώσουν τα παιδιά σχετικά με τις αναπηρίες (M.O.=3,00), συχνότερα από τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους (40 - ≥ 50), οι οποίοι εμφανίζονται να χρησιμοποιούν αυτές τις πρακτικές - στρατηγικές λιγότερο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (M.O.=3,79, M.O.=3,48 και M.O.=2,40, αντίστοιχα) (πίνακας 4).

Όμως, διαφοροποιημένα εμφανίζονται τα αποτελέσματα για τη συχνότητα χρήσης δύο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών – στρατηγικών με βάση την ηλικία. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τους αντίστοιχους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις οι μεγαλύτεροι ηλικιακά νηπιαγωγοί σημειώνουν ότι συχνότερα: α) προτρέπουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να καταλήγουν

μόνα τους στην επίλυση των προβλημάτων (Μ.Ο.=4,26) και β) να χρησιμοποιούν τη βιωματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Μ.Ο.=4,33), εν αντιθέσει της ομάδας των μικρότερων ηλικιακά νηπιαγωγών, όπως άλλωστε διαπιστώνεται από τους αντίστοιχους μέσους όρους (Μ.Ο.=3,88, Μ.Ο.=3,90) (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Σύγκριση Μ.Ο. χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με κριτήριο την ηλικία του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικές πρακτικές - Στρατηγικές	Ηλικία		t
	<30 - 40 Μ.Ο. (Τ.Α.)	40 - ≥50 Μ.Ο. (Τ.Α.)	
1. Εμπλέκω όλους τους μαθητές σε αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες	4,26 (1,00)	3,79 (1,03)	2,00**
2. Προτρέπω τα παιδιά να καταλήγουν μόνα τους στην επίλυση προβλημάτων	3,88 (0,91)	4,26 (0,66)	-2,11**
3. Χρησιμοποιώ τη βιωματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων	3,90 (0,78)	4,33 (0,73)	-2,41**
4. Διαπραγματεύομαι με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη	4,16 (0,99)	3,48 (1,37)	2,43**
5. Χρησιμοποιώ π.χ. εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα για να ενημερώσω τα παιδιά σχετικά με τις αναπηρίες	3,00 (0,98)	2,40 (1,09)	2,53**

**p < .01

Η συχνότητα εφαρμογής ορισμένων εκπαιδευτικών πρακτικών – στρατηγικών εμφανίζεται να διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά και ως προς την **ειδικότητα** των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που διδάσκουν σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης. Η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, παρουσιάζει τρεις εκπαιδευτικές πρακτικές – στρατηγικές, η συχνότητα εφαρμογής των οποίων εμφανίζεται να διαφοροποιείται σημαντικά με κριτήριο το αν οι εκπαιδευτικοί είναι γενικοί ή ειδικοί νηπιαγωγοί. Ειδικότερα, οι γενικοί νηπιαγωγοί εμφανίζονται να διαφέρουν ως προς τη συχνότητα, που αναφέρουν ότι: α) εμπλέκουν **όλους τους** μαθητές σε αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες ($t=-2,71$, $p<.001$), β) παρακινούν τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους μέσα στην τάξη ($t=-$

2,16, $p < .01$) και γ) μιλούν εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του ($t = -2,38$, $p < .01$), σε σύγκριση με τις συναδέλφους τους ειδικούς νηπιαγωγούς.

Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γενικοί νηπιαγωγοί α) εμπλέκουν όλους τους μαθητές σε αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες (Μ.Ο.=4,29), β) παρακινούν τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους μέσα στην τάξη (Μ.Ο.=4,08) και γ) μιλούν εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με ένα φίλο του (Μ.Ο.=3,10), συχνότερα από τις συναδέλφους τους ειδικούς νηπιαγωγούς, οι οποίες δηλώνουν ότι εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές και στρατηγικές σπανιότερα εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μ.Ο.=3,66, Μ.Ο.=3,67 και Μ.Ο.=2,45) (πίνακας 5).

Πίνακας 5. Σύγκριση Μ.Ο. χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με κριτήριο την ειδικότητα του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικές πρακτικές – Στρατηγικές	Ειδικότητα του εκπαιδευτικού		t
	ειδικός νηπιαγωγός Μ.Ο. (Τ.Α.)	γενικός νηπιαγωγός Μ.Ο. (Τ.Α.)	
1. Εμπλέκω όλους τους μαθητές σε αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες	3,66 (1,02)	4,29 (0,96)	-2,71***
2. Παρακινώ τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους μέσα στην τάξη	3,67 (0,79)	4,08 (0,82)	-2,16**
3. Μιλώ εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του	2,45 (1,20)	3,10 (1,18)	-2,38**

**** $p < .0001$, ** $p < .01$

Όσον αφορά τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, η στατιστική ανάλυση που έλαβε χώρα παρουσιάζει τρεις εκπαιδευτικές πρακτικές – στρατηγικές οι οποίες παρουσιάζονται να διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά ως προς το βαθμό εφαρμογής τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί με τα περισσότερα και τα λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας εμφανίζονται να διαφέρουν σημαντικά ως προς το βαθμό που δηλώνουν ότι: α) εξοικειώνουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών

($t=2,85$, $p<.001$), β) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κάνουν ερωτήσεις ($t=2,15$, $p<.01$) και γ) διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη ($t=3,00$, $p<.001$).

Η παραπάνω διαφοροποίηση ως προς τη συχνότητα χρήσης συγκεκριμένων πρακτικών - στρατηγικών με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών, διαπιστώνεται και στον πίνακα 6 που ακολουθεί. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί με τα λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας (0 – 10) αναφέρουν ότι: α) εξοικειώνουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών (Μ.Ο.=4,60), β) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κάνουν ερωτήσεις (Μ.Ο.=4,00) και γ) διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη (Μ.Ο.=4,32), συχνότερα, από τους συναδέλφους τους με τα περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, όπως άλλωστε καταδεικνύουν και οι αντίστοιχοι μέσοι όροι (Μ.Ο.=4,05, Μ.Ο.=3,88 και Μ.Ο.=4,05).

Πίνακας 6. Σύγκριση Μ.Ο. χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικές πρακτικές – Στρατηγικές	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας		t
	0 – 10 Μ.Ο. (Τ.Α.)	11 – 16 + άνω Μ.Ο. (Τ.Α.)	
1. Εξοικειώνω τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών	4,60 (0,62)	4,05 (0,90)	2,85***
2. Δίνω τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κάνουν ερωτήσεις	4,00 (0,90)	3,88 (1,00)	2,15**
3. Διαπραγματεύομαι με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη	4,32 (0,86)	3,58 (1,29)	3,00***

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Αναφορικά με την **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, στατιστικώς σημαντικά διαφοροποιημένος εμφανίζεται ο βαθμός εφαρμογής δύο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών, που στόχο έχουν την προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, τα στατιστικά αποτελέσματα απέδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί (με επιμόρφωση και χωρίς)

παρουσιάζονται να διαφέρουν σημαντικά ως προς το βαθμό που αναφέρουν ότι: α) οργανώνουν το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, έτσι ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($t=-2,12$, $p<.01$) και β) διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη ($t=-2,77$, $p<.001$).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση φαίνεται να: α) οργανώνουν το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.=4,13) και β) διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη (Μ.Ο.=4,31) συχνότερα από ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που έχει λάβει κάποια είδους επιμόρφωση (Μ.Ο.=3,64 και Μ.Ο.=3,61, αντίστοιχα) (πίνακας 7).

Πίνακας 7. Σύγκριση Μ.Ο. χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με κριτήριο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικές πρακτικές - Στρατηγικές	Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών		t
	ναι	όχι	
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	
1. Οργανώνω το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα έτσι ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3,64 (1,23)	4,13 (0,83)	-2,12**
2. Διαπραγματεύομαι με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη	3,61 (1,25)	4,31 (0,96)	-2,77***

p < .01, *p < .001

Ακόμη, στατιστικώς σημαντικά διαφοροποιημένα εμφανίζονται τα αποτελέσματα ως προς το βαθμό χρήσης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών, με κριτήριο την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Οι σχετικές στατιστικές αναλύσεις αναδεικνύουν ότι η συχνότητα χρήσης τεσσάρων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών παρουσιάζεται ως σημαντικά διαφοροποιημένη με κριτήριο την μετεκπαίδευση των νηπιαγωγών. Ειδικότερα, οι δύο ομάδες νηπιαγωγών (με μετεκπαίδευση και χωρίς) παρουσιάζονται

να διαφέρουν σημαντικά ως προς το βαθμό, που αναφέρουν ότι: α) οργανώνουν θεατρικά παιχνίδια, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($t=-1,99$, $p \leq 0,05$), β) προτρέπουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($t=-2,15$, $p < 0,01$), γ) προτρέπουν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($t=-3,06$, $p < 0,001$) και δ) μιλούν εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτό παίζει με τον φίλο του, βοηθώντας στην καλύτερη διεξαγωγή της μεταξύ τους επικοινωνίας ($t=-2,63$, $p < 0,001$).

Πίνακας 8. Σύγκριση Μ.Ο. χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με κριτήριο την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικές πρακτικές - Στρατηγικές	Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών		t
	να	όχι	
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	
1. Οργανώνω θεατρικά παιχνίδια ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές μου με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3,34 (1,07)	3,87 (1,16)	-1,99*
2. Προτρέπω τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3,50 (0,97)	3,98 (0,96)	-2,15**
3. Προτρέπω τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	4,03 (0,92)	4,56 (0,64)	-3,06***
4. Μιλώ εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του	2,40 (1,03)	3,11 (1,25)	-2,63**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Αναλυτικότερα, οι νηπιαγωγοί που δεν έχουν λάβει κάποιου είδους μετεκπαίδευση σημειώνουν υψηλότερα ποσοστά εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών, που προωθούν την κοινωνική και κοινωνικο – επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες. Οι νηπιαγωγοί χωρίς μετεκπαίδευση εμφανίζονται να οργανώνουν θεατρικά παιχνίδια, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.=3,87), να προτρέπουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.=3,98), να προτρέπουν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.=4,56) και να μιλούν εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτό παίζει με τον φίλο του (Μ.Ο.=3,11), πολύ συχνά στα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής (πίνακας 8).

Ωστόσο, η συχνότητα εφαρμογής των τεσσάρων αυτών εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με σκοπό την προώθηση *κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων* παρουσιάζεται διαφοροποιημένη στο σύνολο των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με μετεκπαίδευση. Αυτό γίνεται αντιληπτό, αν λάβουμε υπόψη τους μέσους όρους που συγκεντρώνουν, αντίστοιχα, οι πρακτικές αυτές (Μ.Ο.=3,34, Μ.Ο.=3,50, Μ.Ο.=4,03 και Μ.Ο.=2,40), οι οποίοι τεκμηριώνουν πως η ομάδα των νηπιαγωγών με μετεκπαίδευση χρησιμοποιούν αυτές λιγότερο συχνά στα πλαίσια της σχολικής τάξης (πίνακας 8).

Ακόμη, η συχνότητα εφαρμογής ορισμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών εμφανίζεται να διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά και ως προς τις **μεταπτυχιακές σπουδές** των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που διδάσκουν σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης. Ειδικότερα, στατιστικώς σημαντικά διαφοροποιημένα εμφανίζονται τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη συχνότητα εφαρμογής οχτώ εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης *κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων* με κριτήριο τις μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Οι αντίστοιχες στατιστικές αναλύσεις που έλαβαν χώρα παρουσιάζουν ότι, οι νηπιαγωγοί που έχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών διαφοροποιούνται σημαντικά από τους συναδέλφους τους χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ως προς το βαθμό, που αναφέρουν ότι: α) εξοικειώνουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών ($t=7,93$, $p<.0001$), β) επιλέγουν το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους ($t=8,76$, $p<.0001$), γ) προτρέπουν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ($t=2,61$, $p<.01$), δ) παρακινούν τους μαθητές τους, ώστε να επιλέγουν από μόνοι τους παιχνίδια ($t=10,63$, $p<.0001$), ε) κινητοποιούν τα παιδιά να βρίσκουν λύσεις στο παιχνίδι τους ($t=3,55$, $p<.001$), στ)

ενεργοποιούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι ($t=2,64$, $p<.01$), ζ) μιλούν εκ μέρους ενός μαθητή τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτό παίζει με τον φίλο του ($t=2,62$, $p<.01$) και η) διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη ($t=3,41$, $p<.001$).

Οι στατιστικώς αυτές σημαντικές διαφοροποιήσεις αναδεικνύονται στον πίνακα 9 που έπεται. Αν παρατηρήσουμε συνολικά τον πίνακα τότε μπορούμε να διακρίνουμε ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που έχουν κάνει κάποιου είδους μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, χρησιμοποιούν συχνότερα τις οκτώ συγκεκριμένες πρακτικές και στρατηγικές, από τους συναδέλφους τους που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης που έδωσαν θετική απάντηση στο ερώτημα για το αν έχουν κάνει κάποιου είδους μεταπτυχιακό, φαίνεται ότι έχουν την τάση συχνότερα ή και πάντοτε να: α) εξοικειώνουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών (Μ.Ο.=5,00), β) επιλέγουν το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους (Μ.Ο.=5,00), γ) προτρέπουν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μ.Ο.=4,83), δ) παρακινούν τα παιδιά ώστε να επιλέγουν από μόνα τους παιχνίδια (Μ.Ο.=5,00), ε) παρακινούν τα παιδιά να βρίσκουν λύσεις στο παιχνίδι τους (Μ.Ο.=4,83) στ) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι (Μ.Ο.=4,83), ζ) μιλούν εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτό παίζει με τον φίλο του (Μ.Ο.=3,50) και η) διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη (Μ.Ο.=4,66), στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης.

Όμως, οι αναφερόμενοι μέσοι όροι – και οι τυπικές αποκλίσεις - συχνοτήτων εφαρμογής των συγκεκριμένων οχτώ εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών παρουσιάζονται διαφοροποιημένοι στο σύνολο των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης που έχουν απαντήσει αρνητικά για το αν έχουν λάβει κάποιου είδους μεταπτυχιακής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, η ομάδα των εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τις οχτώ πρακτικές και στρατηγικές από σπάνια μέχρι και αρκετά συχνά (Μ.Ο.=4,21, Μ.Ο.=4,13, Μ.Ο.=4,33, Μ.Ο.=4,10, Μ.Ο.=4,16, Μ.Ο.=4,33, Μ.Ο.=2,80, Μ.Ο.=3,80, αντίστοιχα) κατά την διδασκαλία, όταν αυτή στοχεύει στην προώθηση των κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων (πίνακας 9).

Πίνακας 9. Σύγκριση Μ.Ο. χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με κριτήριο τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικές πρακτικές - Στρατηγικές	Μεταπτυχιακός τίτλος		t
	σπουδών των εκπαιδευτικών		
	ναι	όχι	
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	
1. Εξοικειώνω τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών	5,00 (0,00)	4,21 (0,85)	7,93****
2. Επιλέγω το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους	5,00 (0,00)	4,13 (0,84)	8,76****
3. Προτρέπω τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	4,83 (0,40)	4,33 (0,81)	2,61**
4. Παρακινώ τα παιδιά ώστε να επιλέγουν από μόνα τους παιχνίδια	5,00 (0,00)	4,10 (0,72)	10,63****
5. Παρακινώ τα παιδιά να βρίσκουν λύσεις στο παιχνίδι τους	4,83 (0,40)	4,16 (0,71)	3,55***
6. Δίνω τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι	4,83 (0,40)	4,33 (0,77)	2,64 **
7. Μιλώ εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του	3,50 (0,54)	2,80 (1,25)	2,62**
8. Διαπραγματεύομαι με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη	4,66 (0,51)	3,80 (1,21)	3,41***

p < .01, *p < .001, ****p < .0001

Επιπρόσθετα, αυτές οι ομάδες εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης φαίνονται να διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους και ως προς τη συχνότητα χρήσης, γενικότερα εκπαιδευτικών πρακτικών (t=4,05, p<.001) και στρατηγικών

($t=4,23$, $p<.0001$) που στοχεύουν αντίστοιχα στην προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως άλλωστε καταδεικνύει ο πίνακας 10. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής εκπαίδευσης με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών εφαρμόζουν τις εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές και στρατηγικές, στο σύνολό τους, συχνότερα (Μ.Ο.=50,83, Μ.Ο.=54,50), από τους συναδέλφους τους χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές (Μ.Ο.=45,84 και Μ.Ο.=49,86) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αντίθεση αυτή είναι εμφανής και από τους συνολικούς μέσους όρους που έχουν προκύψει σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής γενικότερα εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με σκοπό την προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, από την πλευρά των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με (Μ.Ο.=105,00) και χωρίς (Μ.Ο.=95,81) μεταπτυχιακές σπουδές.

Πίνακας 10. Σύγκριση Μ.Ο. χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με κριτήριο τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης

	Εκπαιδευτικές πρακτικές – Στρατηγικές	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών των εκπαιδευτικών		t
		ναι	όχι	
1.	Εκπαιδευτικές πρακτικές προώθησης κοινωνικών δεξιοτήτων	50,83 (2,48)	45,84 (6,06)	4,05***
2.	Στρατηγικές προώθησης κοινωνικών δεξιοτήτων	54,50 (1,87)	49,86 (6,77)	4,23****
	Σύνολο	105,00 (2,68)	95,81 (11,35)	5,37****

*** $p < .001$, **** $p < .0001$

Για να μελετήσουμε περαιτέρω τη σχέση μεταξύ των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και του βαθμού εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων προβήκαμε σε αναλύσεις συνάφειας. Πιο συνοπτικά, μελετήθηκε η συνάφεια που υπάρχει μεταξύ δύο μεταβλητών, αλλά και ποιος είναι ο τρόπος που αυτές οι μεταβλητές συσχετίζονται (θετικά ή αρνητικά) (Παρασκευόπουλος, 1990, Βάμβουκας, 2000).

Για χάριν της συγκεκριμένης διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Pearson r , ώστε να καθορισθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση της συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας που έλαβε χώρα (πίνακας 11), αναδεικνύουν πέντε εκπαιδευτικές πρακτικές ή στρατηγικές που εμφανίζονται να συσχετίζονται αρνητικά ή θετικά με δύο από τις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές των νηπιαγωγών, την ηλικία και τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας.

Πίνακας 11. Συνάφειες Pearson r μεταξύ κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών και χρήσης εκπαιδευτικών πρακτικών - στρατηγικών

Εκπαιδευτικές πρακτικές - Στρατηγικές	Κοινωνικοδημογραφικές Μεταβλητές	
	ηλικία	χρόνια διδακτικής εμπειρίας
1. Χρησιμοποιώ τη βιωματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων	,263*	
2. Εξοικειώνω τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών		-,233*
3. Επιλέγω το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους	-,267*	-,260*
4. Παρακινώ τα παιδιά ώστε να επιλέγουν από μόνα τους παιχνίδια		-,221*
5. Διαπραγματεύομαι με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη	-,308*	-,233*

* $p \leq .05$, ** $p < .01$

Αν παρατηρήσουμε μία προς μία τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της κάθε μιας από τις εκπαιδευτικές πρακτικές – στρατηγικές και των αντίστοιχων κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών (πίνακας 11), μπορούμε να διαπιστώσουμε αρχικά, ότι στατιστικώς σημαντικά παρουσιάζεται να συσχετίζεται η ηλικία των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με τρεις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές, από το σύνολο των τριάντα εφτά. Από τον πίνακα 11 επισημαίνεται ότι, όσο αυξάνεται η ηλικία των νηπιαγωγών (40 - ≥ 50) τόσο τείνει να αυξάνει και η χρήση της βιωματικής προσέγγισης κατά τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων ($r = ,263$, $p \leq .05$). Δεν φαίνεται, ωστόσο, το ίδιο να ισχύει και για τις δύο επόμενες

($r=,263$, $p\leq,05$). Δεν φαίνεται, ωστόσο, το ίδιο να ισχύει και για τις δύο επόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές – στρατηγικές. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι, όσο αυξάνει η ηλικία των νηπιαγωγών (>30 – 40), τόσο φαίνεται να μειώνεται η συχνότητα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης α) θέτουν συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους και παράλληλα επιλέγουν το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες ($r=-,267$, $p<,01$) και β) διαπραγματεύονται με τους μαθητές τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούνται στην τάξη ($r=-,308$, $p<,01$).

Τέλος, στατιστικώς σημαντική παρουσιάζεται και η σχέση μεταξύ του κοινωνικοδημογραφικού παράγοντα **χρόνια διδακτικής εμπειρίας** και τεσσάρων από τις τριάντα εφτά εκπαιδευτικές πρακτικές – στρατηγικές. Ειδικότερα, η ανάλυση έδειξε ότι, όσο αυξάνουν χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης τόσο φαίνεται να μειώνεται η συχνότητα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί α) εξοικειώνουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών ($r=-,233$, $p\leq,05$), β) συνδυάζουν εξειδικευμένο υλικό και δραστηριότητες με συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους ($r=-,260$, $p\leq,05$), γ) παρακινούν τους μαθητές τους ώστε να επιλέγουν τα παιχνίδια ($r=-,221$, $p\leq,05$) και δ) διαπραγματεύονται με τους μαθητές τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούνται στην τάξη ($r=-,233$, $p\leq,05$).

Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα ξεκινήσει μία κριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση που προηγήθηκε. Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης στα ελληνικά νηπιαγωγεία ώστε να α) προωθήσουν τις κοινωνικές και κοινωνικο – επικοινωνιακές δεξιότητες όλων των μαθητών τους – συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με διαγνωσμένες ή μη ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες –, β) ενισχύσουν τις κοινωνικές συναναστροφές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γ) υποστηρίξουν και να διατηρήσουν τις μεταξύ τους φιλίες. Η μέχρι τώρα βιβλιογραφική και ερευνητική αρθρογραφία που έχει μελετηθεί, έχει αναδείξει τις αναφερόμενες αυτές πρακτικές και στρατηγικές ως προαπαιτούμενα για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μία μάθηση που θα πρέπει να διέπεται και από κοινωνικούς στόχους πέραν των ακαδημαϊκών και άρα για την επίτευξη της λειτουργικής τους ένταξης στο σύνολο των συνομηλίκων τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Odom, 2000) - το εννοιολογικό περιεχόμενο της οποίας έχει οριστεί στο θεωρητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσουν α) σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές για την προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων και β) εάν ο βαθμός χρήσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, την ειδικότητα και την ύπαρξη περαιτέρω σπουδών (π.χ. επιμόρφωση, μετεκπαίδευση και μεταπτυχιακές σπουδές) του / της νηπιαγωγού.

Από την ανάλυση των κοινωνικοδημογραφικών αυτών μεταβλητών καταδεικνύεται ότι τα ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν και να διαφοροποιούν τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών και άρα τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο τους στην προώθηση

των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στις μεταξύ τους φιλικές σχέσεις.

Προτού ξεκινήσει μία τέτοιου είδους ανάλυση θα ήταν ιδιαίτερος σημαντικό να αναφέρουμε ότι, αν μπορούσαμε να ανατρέξουμε στιγμιαία στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, θα διαπιστώναμε ότι γενικότερα οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι προωθούν την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφαρμόζοντας από συχνά μέχρι και πολύ συχνά ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η στατιστική ανάλυση έδειξε κάποιες διαφοροποιήσεις σχετικά με το βαθμό χρήσης ορισμένων πρακτικών και στρατηγικών στα πλαίσια των ελληνικών νηπιαγωγείων συνεκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών πρακτικών - στρατηγικών, οι οποίες φάνηκαν να διαφοροποιούνται ως προς τη συχνότητα εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Η *πρώτη* ομάδα εμπεριέχει εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές - στρατηγικές που φαίνεται να χρησιμοποιούνται σπανιότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις *νέες τεχνολογίες* (π.χ. υπολογιστή) με σκοπό την προώθηση των κοινωνικο - επικοινωνιακών δεξιοτήτων, κάτι που έχει θεωρηθεί ως απαραίτητο (Reynolds & Holdgrafer, 1998). Οι παραπάνω ερευνητές υποστηρίζουν τη χρήση της τηλεόρασης ή του υπολογιστή, καθώς με τον τρόπο αυτό μπορεί να αποδοθεί οπτικοποιημένα, μία επιτυχημένη κοινωνικο - επικοινωνιακή σχέση, οι μαθητές να δώσουν προσοχή στο παραγόμενο μήνυμα, το οποίο δύναται να είναι και μη λεκτικό, και έτσι να επέλθει η μάθηση της επιδιωκόμενης κοινωνικο - επικοινωνιακής δεξιότητας. Η σπανιότητα χρήσης της συγκεκριμένης στρατηγικής είναι πολύ πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι τα ελληνικά νηπιαγωγεία ενδεχομένως να μην είναι εξοπλισμένα με καινούργια τεχνολογικά μέσα ή και οι νηπιαγωγοί να μην έχουν λάβει μία ανάλογη εκπαίδευση, σχετικά με την «εκμετάλλευση» των νέων αυτών τεχνολογικών μέσων, όταν το περιεχόμενο της μάθησης είναι και κοινωνικά προσανατολισμένο.

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να χρησιμοποιούν το ίδιο σπάνια και *εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα*, ώστε να ενημερώνουν τους μαθητές τους σχετικά με τις *αναπηρίες*. Σύμφωνα με τους Brown, Odom & Maureen, (2001) πρόκειται για μία στρατηγική που μπορεί να επιφέρει αρκετά θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά την

αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών των νηπίων με τυπική ανάπτυξη απέναντι στους συνομηλίκους τους με διαγνωσμένες ή μη δυσκολίες. Η μη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής από τους νηπιαγωγούς στο σύνολό τους είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός, ότι στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας οι «ανάπηροι» άνθρωποι δεν θεωρούνται ένα τυπικό, καθημερινό φαινόμενο (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2004) και άρα οι σχετικές συζητήσεις να δημιουργούν στους νηπιαγωγούς αισθήματα άγχους και μη άνεσης κατά τη διεξαγωγή τους (Odom, 2000). Επιπρόσθετα, υποθέτουμε ότι οι νηπιαγωγοί σπάνια δηλώνουν τη συγκεκριμένη στρατηγική και αυτό γιατί ίσως θεωρούν ότι από μόνες τους οι συζητήσεις για την αναπηρία δεν μπορούν να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα - αυτό της λειτουργικής αποδοχής των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες -, αν αυτές δεν θεωρηθούν κομμάτι ενός γενικότερου παρεμβατικού σχεδιασμού που θα εμπερικλείει δομημένες δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες θα δίνουν το έναυσμα για αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπίων (Favazza & Odom, 1997).

Η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε (κεφ.4) έδειξε και μία τρίτη στρατηγική, που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σε αρκετά χαμηλά ποσοστά, όταν διδάσκουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αρκετά σπάνια *μιλούν εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του*. Πρόκειται για μία στρατηγική, η οποία στοχεύει στην προώθηση των φιλιών μεταξύ των συνομηλίκων με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τους Buysse, Goldman & Skinner, (2003). Η μη συχνή εφαρμογή της, ίσως, να οφείλεται στο γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί δεν έχουν κατανοήσει ακόμη τη σημαντικότητα του ρόλου τους στη διαμόρφωση αποτελεσματικών φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και άρα στην κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών τους, (Buysse, Goldman & Skinner, 2003) ακόμη και εκείνων με γνωστικά και γλωσσικά προβλήματα (Unkefer – Craig & Kaiser, 2002), που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν σε ένα συμμαθητή τους τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Κάποιες επιπλέον ερμηνείες που θα μπορούσαν να αποδοθούν όσον αφορά τα μικρά ποσοστά χρήσης της στρατηγικής αυτής, είναι ότι ίσως οι νηπιαγωγοί α) να μη θεωρούν σωστή την παρέμβασή τους κατά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, αλλά απεναντίας να πιστεύουν ότι η στάση τους θα πρέπει να δίνει στα παιδιά περιθώρια αυτενέργειας (Buysse, Goldman & Skinner, 2003) ή β) να μη θεωρούν αποτελεσματική την ίδια τη στρατηγική, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στην τάξη τους (π.χ. παιδιά χωρίς προβλήματα επικοινωνίας) (Hestenes & Carroll, 2000).

Η δεύτερη ομάδα εμπεριέχει εκείνες τις πρακτικές – στρατηγικές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα ή και πάντοτε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί επισήμαναν ότι προτρέπουν αρκετά συχνά τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτής της στρατηγικής έχει προκαλέσει αρκετούς προβληματισμούς. Σύμφωνα με τον Steel, (1998) είναι αλήθεια ότι μέσω της παροχής βοήθειας, μπορούν πράγματι να αναδειχθούν θετικές συμπεριφορές και άρα να δημιουργηθούν συνθήκες αποδοχής και συμπάθειας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Εντούτοις, η ωφέλεια της βοήθειας – κυρίως φυσικής βοήθειας – κρίνεται αμφισβητήσιμη, καθώς τα υψηλά ποσοστά παροχής της μπορεί να δημιουργήσουν ένα κλίμα εξάρτησης και άρα υποτίμησης των πραγματικών δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τους συνομηλίκους τους (Steel, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν με αρκετά υψηλά ποσοστά, ότι δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι. Πρόκειται για μία στρατηγική που στόχο έχει την προώθηση των κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν τις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα συχνά να οδηγούνται σε παραβατικές συμπεριφορές. Η σπουδαιότητα χρήσης της συγκεκριμένης στρατηγικής στα πλαίσια ενός ευρύτερου παρεμβατικού σχεδιασμού που στόχο θα έχει την παράλληλη καλλιέργεια κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, έχει αποδειχθεί και με σχετικές μελέτες περιπτώσεων παιδιών (Unkefer – Craig & Kaiser, 2002), οι οποίες σημειώνουν τα εξής θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της: α) αύξηση της χρήσης του λόγου των παιδιών κατά τη διάρκεια παιχνιδιού, β) βελτίωση του περιγραφικού τους λόγου και γ) ενίσχυση της ικανότητας τους να ζητάνε κάτι.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ανέφεραν ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία παρακινούν πολύ συχνά τους μαθητές τους, ώστε να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους (π.χ. μία ζωγραφιά). Η αξία, η οποία αποδίδεται στη συγκεκριμένη στρατηγική έγκειται σε αποτελέσματα μελετών, στα οποία έχουν καταλήξει κατά καιρούς πολλοί ερευνητές. Οι ερευνητές αυτοί αναφέρουν ότι, από τη στιγμή που οι μαθητές

μαθαίνουν να λειτουργούν ανεξάρτητα στα πλαίσια του νηπιαγωγείου, να ολοκληρώνουν υπεύθυνα τις εργασίες με τις οποίες κάθε φορά καταπιάνονται, να είναι συνεργάσιμοι και να ακολουθούν οδηγίες, έχουν εκπληρώσει, κατά αυτό τον τρόπο, τους πιο αισιόδοξους «δείκτες» για μία σχολική επιτυχία και καλή προσαρμογή στην γεμάτη από απαιτήσεις σχολική πραγματικότητα (McClelland & Morrison, 2003, Foulks & Morrow, 1989, Ladd et al., 1990).

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι παρεμβαίνουν με μεγάλη συχνότητα στις συγκρούσεις που λαμβάνουν μέρος μεταξύ των μαθητών τους, ώστε να τους βοηθήσουν να βρουν μία από κοινού λύση στα προβλήματα που εμφανίζονται κατά το παιχνίδι τους. Η στάση αυτή των νηπιαγωγών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι από τη μια, οι νηπιαγωγοί έχουν συνειδητοποιήσει τη σπουδαιότητα του ρόλου τους στην επίλυση συγκρούσεων και άρα στη διαμόρφωση υγιών φιλικών σχέσεων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί μέσω χρήσης της συγκεκριμένης στρατηγικής, ίσως να θεωρούν αναγκαία την παρέμβαση τους για τη δημιουργία μίας σχολικής κοινότητας, όπου το κάθε παιδί θα σέβεται και θα αναγνωρίζει τα δικαιώματα, τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των άλλων (Buysse, Goldman & Skinner, 2003, Wesley & Buysse, 2002).

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν, ότι σχεδόν πάντοτε συνδέουν βασικές διδακτικές ενότητες (π.χ. γλώσσα) με πραγματικές ανάγκες της καθημερινής ζωής. Η μεγάλη συχνότητα εφαρμογής της συγκεκριμένης πρακτικής είναι πολύ πιθανόν να έγκειται στη συνειδητοποίηση του γεγονότος, από μεριά τους, ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί πράγματι εκείνη τη σχολική βαθμίδα που κατά κύριο λόγο αναλαμβάνει να: α) προσαρμόζει κάθε νέα γνώση τόσο στις ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών, όσο και στις απαιτήσεις του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου (Kohler, Leslie, Steighner & Hoyson, 2001, Brown, McEvoy & Bishop, 1991, Malmskog & McDonnell, 1999) και β) προετοιμάζει το κάθε παιδί για μία επιτυχημένη πορεία τόσο στη σχολική, όσο και στην ενήλικη ζωή, μέσω της εκμάθησης λειτουργικών δεξιοτήτων (Κιτσαράς, 2001). Όλα τα προαναφερθέντα στα πλαίσια του νηπιαγωγείου μπορούν να επιτευχθούν κυρίως μέσω του παιχνιδιού - όπως υποστηρίζεται και ερευνητικά - το οποίο αποτελεί ανεξάντλητη πηγή μάθησης. Κατά αυτό τον τρόπο, τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες απαραίτητες, όπως τρόπους επίλυσης προβλημάτων, συζήτησης, διαχείρισης χρημάτων κ.ά., ώστε να μπορούν να αντεπεξέρχονται των

απαιτήσεων του εκπαιδευτικού, εργασιακού και αντίστοιχα κοινωνικού πλαισίου στο μέλλον, ως ενεργά, λειτουργικά και παραγωγικά μέλη. (Vaughn, Ae – Hwa, Morris – Sloan, Hughes, Elbaum, & Sridhar, 2003, Smoot, 2004).

Χαρακτηριστικές εμφανίζονται στη συνέχεια οι διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών – στρατηγικών με κριτήριο τους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών. Αρχικά, όσον αφορά το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης τείνουν να: α) εξοικειώνουν τους μαθητές τους με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών, β) επιλέγουν το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες, έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους, γ) παρακινούν τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους μέσα στην τάξη, δ) παρακινούν τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους έξω από την τάξη, ε) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι και στ) χρησιμοποιούν π.χ. εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα, ώστε να ενημερώσουν τα παιδιά σχετικά με τις αναπηρίες, συχνότερα από τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, εντύπωση προκαλεί η σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, κυρίως, ως προς τον βαθμό που παρουσιάζονται να παρακινούν τους μαθητές τους να οργανώνουν οι ίδιοι το παιχνίδι τους μέσα και έξω από την τάξη (πίνακας 3). Πρόκειται για στρατηγικές οι οποίες έχουν αποδειχθεί σημαντικές για την προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cartledge & Milburn, 1986). Η διαφοροποίηση που σημειώνεται ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, υποθέτουμε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες νηπιαγωγοί θεωρούν ότι, η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων εκ μέρους των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιτυγχάνεται αρτιότερα μέσω του δομημένου παιχνιδιού, όταν δηλαδή προ – επιλέγονται οι συμμετέχοντες μαθητές, το περιεχόμενο της δραστηριότητας και μοιράζονται οι ρόλοι μεταξύ των παιδιών (Odom, Mc Connell, McEvoy, Peterson, Ostrosky, Chandler, Spicuzza, Skellenger, Creighton, Favazza, 1999). Ωστόσο, ο παράγοντας φύλο αν και εμφανίζεται στατιστικά σημαντικός αποδυναμώνεται, όταν λαμβάνεται υπόψη ο μικρός αριθμός του δείγματος των ανδρών νηπιαγωγών της έρευνας αυτής (n=3).

Όσον αφορά την **ηλικία** των εκπαιδευτικών, η στατιστική ανάλυση που προέκυψε αποδεικνύει ότι οι νεότεροι σε ηλικία νηπιαγωγοί (<30 - 40, α) εμπλέκουν **όλους τους μαθητές σε αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες, β) διαπραγματεύονται με τους μαθητές τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη και γ) χρησιμοποιούν π.χ. εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα για να ενημερώσουν τους μαθητές σχετικά με τις αναπηρίες**, πιο συχνά από τους μεγαλύτερους ηλικιακά συναδέλφους τους (40 - >50). Απεναντίας, η ομάδα των μεγαλύτερων ηλικιακά νηπιαγωγών δηλώνουν ότι **προτρέπουν τα παιδιά να καταλήγουν μόνα τους στην επίλυση προβλημάτων και χρησιμοποιούν τη βιωματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων**, συχνότερα από τους μικρότερους ηλικιακά συναδέλφους τους.

Συγκεκριμένα, ο παράγοντας ηλικία φάνηκε να επηρεάζει κατά πολύ, από τη μια, τη συχνότητα εφαρμογής της **βιωματικής προσέγγισης κατά τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων**. Η εφαρμογή της πρακτικής αυτής αναφέρεται με αρκετά υψηλά ποσοστά από το σύνολο των μεγαλύτερων ηλικιακά νηπιαγωγών, οι οποίοι ίσως να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την διαδικασία διδασκαλίας καινούργιων λέξεων μέσω αντιστοίχισής τους με το ανάλογο διδακτικό αντικείμενο - στόχο (Unkefer – Craig & Kaiser, 2002) ή και νέων επικοινωνιακών δεξιοτήτων εκμεταλλευόμενοι πραγματικές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου, ώστε να επέλθει η επιδιωκόμενη μάθηση (Τσιούρη, 2005).

Από την άλλη, η ηλικία φάνηκε να επηρεάζει και τη συχνότητα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι **διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη**. Συγκεκριμένα, τα στατιστικά αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής **ωξάνεται, όσο μειώνεται η ηλικία των νηπιαγωγών**. Η σημαντική αυτή διαφοροποίηση ως προς τη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής με κριτήριο την ηλικία φαίνεται πράγματι να επιβεβαιώνεται, αν τη συσχετίσουμε και με τα **χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών**. Σύμφωνα με τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η στρατηγική αυτή δηλώνεται ότι χρησιμοποιείται συχνότερα από νεότερους ηλικιακά νηπιαγωγούς, με τα λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Η διαφοροποίηση που σημειώνεται, είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο δομημένες μεθόδους διδασκαλίας και παραδοσιακούς – δασκαλοκεντρικούς τρόπους οργάνωσης της τάξης, την οποία δομή καλείται παθητικά το παιδί να αποδεχθεί και να ακολουθήσει

(Buysse, Goldman & Skinner, 2003, Ματσαγγούρας, 2001). Απεναντίας, οι μικρότεροι ηλικιακά νηπιαγωγοί παρουσιάζονται από μεριά τους να είναι περισσότερο διαλλακτικοί και να παρέχουν περισσότερα κίνητρα ενεργοποίησης των μαθητών τους, ώστε να συμμετέχουν σε σχετικές συζητήσεις για τη θέσπιση των κανόνων της τάξης και, περαιτέρω, ώστε να καθίστανται οι υπεύθυνοι «αρχηγοί» που καθοδηγούν τις ενέργειες του εκπαιδευτικού (Barnett, Carey & Hall, 1993, Kaiser, Hendrickson & Alpert, 1987, Kohler, Leslie, Steighner & Hoyson, 2001, κ.ά.).

Επιπρόσθετα, η ηλικία και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών φάνηκαν να επηρεάζουν και τη συχνότητα κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι *επιλέγουν το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους*. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική αυτή πρακτική παρουσιάζεται να εφαρμόζεται συχνότερα από τους νεότερους ηλικιακά νηπιαγωγούς με, αντίστοιχα, λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Η διαφοροποίηση αυτή ίσως έγκειται στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά νηπιαγωγοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι, με το ότι η κοινωνική μάθηση μπορεί να επιτευχθεί, παράλληλα, και μέσα από μία πλειάδα καθημερινών δραστηριοτήτων γνωστικές, ψυχοκινητικές, χωρίς να απαιτείται η θέσπιση συγκεκριμένων κοινωνικών στόχων και άρα η προ – επιλογή υλικών και δραστηριοτήτων. Αντίθετα, οι μικρότεροι ηλικιακά νηπιαγωγοί και αντίστοιχα εκείνοι με τα λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν συχνότερα τη συγκεκριμένη πρακτική, ίσως γιατί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι από μεριά τους με τις διαδικασίες της αξιολόγησης, όταν η μάθηση είναι και κοινωνικά προσανατολισμένη. Για να επιτευχθεί, όμως, η διαδικασία της αξιολόγησης απαιτείται: α) η θέσπιση συγκεκριμένων στόχων βάσει των ιδιαίτερων ικανοτήτων και αναγκών των παιδιών - στη συγκεκριμένη περίπτωση κοινωνικών στόχων -, β) η οργάνωση του πλαισίου της τάξης και η κατάλληλη επιλογή υλικού και δραστηριοτήτων που θα αποσκοπούν στην προώθηση κοινωνικών ή και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων και γ) η καταγραφή σημαντικών πληροφοριών, που μας ενημερώνουν σχετικά με την αποτελεσματικότητα του πλαισίου, την κατάκτηση των στόχων εκ μέρους των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άρα της διδασκαλίας (Drasgow & Halle, 1995).

Επιπλέον, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τείνουν να α) *εξοικειώνουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών»* και β)

παρακινούν τα παιδιά ώστε να επιλέγουν από μόνα τους παιχνίδια συχνότερα από τους συναδέλφους τους με τα περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Οι αναφερόμενες αυτές στρατηγικές έχουν αποδειχθεί, ερευνητικά, σημαντικές για την προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο - επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Brown & Odom, 1993, Garfinkle & Schwartz, 2002, Brown, Odom & Maureen, 2001). Η διαφοροποίηση αυτή, με κριτήριο τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι νεότεροι νηπιαγωγοί αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ενεργοποίηση των παιδιών μέσα στα στενά όρια της τάξης, με αποτέλεσμα να τους παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να γνωρίζουν κάθε φορά την δραστηριότητα, τα υλικά και τη χρησιμότητά τους, αλλά και να κάνουν επιλογές ως προς αυτά (Odom, Mc Connell, McEvoy, Peterson, Ostrosky, Chandler, Spicuzza, Skellenger, Creighton & Favazza, 1999).

Η **ειδικότητα** (γενικός ή ειδικός νηπιαγωγός) του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται να επηρεάζει και αυτή τη συχνότητα χρήσης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών – στρατηγικών με σκοπό την προώθηση των κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η στατιστική ανάλυση, έδειξε ότι οι γενικοί νηπιαγωγοί α) *εμπλέκουν όλους τους μαθητές σε αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες, β) παρακινούν τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους μέσα στην τάξη και γ) μιλούν εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του, συχνότερα από τους συναδέλφους τους ειδικούς νηπιαγωγούς, όταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες βρίσκονται στη γενική τάξη για το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα κατά τη διάρκεια μίας σχολικής ημέρας.*

Ειδικότερα, οι δύο ομάδες νηπιαγωγών φάνηκαν να διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τη συχνότητα που αναφέρουν ότι *εμπλέκουν όλους τους μαθητές σε αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες.* Το στατιστικό αυτό εύρημα παρουσιάζεται ως αρκετά ελπιδοφόρο αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι στα ελληνικά νηπιαγωγεία τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να βιώνουν όλο και περισσότερες ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή σε από κοινού ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης, από ότι αν εκπαιδεύονταν σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά πλαίσια (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2005).

Επιπλέον, η αναφερόμενη διαφοροποίηση καθίσταται ως σημαντική, αν στρέψουμε το βλέμμα μας προς τον ρόλο τον οποίο αναδεικνύεται να κατέχει ο γενικός νηπιαγωγός, όταν αναλαμβάνει να εκπαιδεύσει μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, είναι εκείνος ο οποίος παρουσιάζεται να μην προχωρά σε καμία είδους διάκριση μεταξύ των παιδιών, αλλά να καθίσταται ως ο κύριος υπεύθυνος για την οργάνωση των δραστηριοτήτων και τη συμμετοχή σε αυτές τόσο των παιδιών με διαγνωσμένες ή μη ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και των υπολοίπων συμμαθητών τους.

Βέβαια, οι παραπάνω διαφοροποιήσεις που διαπιστώθηκαν όσον αφορά τη συχνότητα χρήσης συγκεκριμένων πρακτικών – στρατηγικών με κριτήριο την ειδικότητα του εκπαιδευτικού, αναδεικνύουν με τη σειρά τους και τις διαφορετικές δεξιότητες που εμφανίζονται να έχουν οι γενικοί και οι ειδικοί νηπιαγωγοί στα πλαίσια των ελληνικών νηπιαγωγείων συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται από τη μια, ότι η εκπαίδευση των ειδικών νηπιαγωγών τείνει να αφορά περισσότερο ζητήματα εξατομίκευσης της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα σχεδιασμός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους γενικούς νηπιαγωγούς, που η εκπαίδευσή τους φαίνεται να αφορά περισσότερο την διδασκαλία σε μεγάλες ομάδες και την προετοιμασία των δραστηριοτήτων που θα λάβουν μέρος στη μαθησιακή διαδικασία (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2005). Ωστόσο, πολλά είναι τα ερωτήματα τα οποία γεννιούνται σχετικά με το αν οι γενικοί εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, έχουν ταυτόχρονα γνώση των αναπηριών που κάνουν την εμφάνισή τους στα πλαίσια της τάξης και των ιδιαιτέρων αναγκών και δυνατοτήτων όλων των παιδιών, αλλά και δεξιότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε όλοι οι μαθητές πράγματι να θεωρούνται λειτουργικά μέλη της διδακτικής πράξης (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2003, Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2005, Rose, 1998, Day, 1998, Rose, 2004).

Η **επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση** των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, δεν παρουσιάζονται να *καθορίζουν σημαντικά* τη συχνότητα κατά την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν πρακτικές – στρατηγικές με στόχο την κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών. Απεναντίας, τα σχετικά στατιστικά αποτελέσματα, έδειξαν από τη μια ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια (π.χ. Π. Ε. Κ., κατασκηνώσεις για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απασχόληση σε κέντρα διημέρευσης) *οργανώνουν το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα, και διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους*

κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη λιγότερο συχνά ή και σπάνια, από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωσης.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν παρουσιάζονται διαφοροποιημένα και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι δήλωσαν ότι έχουν κάνει κάποιου είδους μετεκπαίδευσης (π.χ. Διδασκαλείο, Σ. Ε. Α. Δ. Ε.). Ειδικότερα, η στατιστική ανάλυση μας γνωστοποιεί ότι αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών στα πλαίσια της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας παρουσιάζονται να: α) οργανώνουν θεατρικά παιχνίδια ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) προτρέπουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) προτρέπουν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δ) μιλούν εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του, λιγότερο συχνά από τους νηπιαγωγούς χωρίς μετεκπαίδευση.

Στον αντίποδα των προαναφερθέντων ευρημάτων, βρίσκονται τα στατιστικά αποτελέσματα που έχουν αναδείξει τις μεταπτυχιακές σπουδές των νηπιαγωγών (π.χ. Σπουδές στην εκπαίδευση Ε. Α. Π., Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, Med special Educational needs) καίριες για την αυξημένη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών, που στοχεύουν στην προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές παρουσιάζονται πολύ συχνά να: α) εξοικειώνουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών, β) επιλέγουν το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους, γ) προτρέπουν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δ) παρακινούν τα παιδιά, ώστε να επιλέγουν από μόνα τους παιχνίδια, ε) παρακινούν τα παιδιά να βρίσκουν λύσεις στο παιχνίδι τους, στ) δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι, ζ) μιλούν εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του και η) διαπραγματεύονται με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αν και τα ευρήματα που αφορούν τους νηπιαγωγούς που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές μπορούν να θεωρηθούν ότι αποδυναμώνονται λόγω του μικρού αριθμού των νηπιαγωγών που έχουν μεταπτυχιακό (7,4%) – στα πλαίσια της

έρευνας αυτής-, αίσθηση προκαλεί η σημαντική διαφοροποίησή τους από τους νηπιαγωγούς με επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, κάτι που θέτει τις βάσεις για περαιτέρω έρευνα. Η ανάλυση που έλαβε μέρος αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές χρησιμοποιούν πολύ πιο συχνά εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που στόχο έχουν την προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους συναδέλφους τους που έχουν κάνει επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση. Η υπόθεση που θα μπορούσε να διατυπωθεί όσον αφορά τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, είναι ότι τόσο η μετεκπαίδευση, όσο και η επιμόρφωση στην Ελλάδα των εκπαιδευτικών τείνουν να προσανατολίζονται περισσότερο τη θεματολογία τους στη γνωστική διάσταση της μάθησης, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη, παράλληλα, τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (κοινωνική διάσταση της μάθησης).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης να καθίστανται «ανεπίδοτοι» όσον αφορά ζητήματα προώθησης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άρα της λειτουργικής ένταξης των παιδιών με διαγνωσμένες ή μη δυσκολίες στα γενικά νηπιαγωγεία. Στηριζόμενοι στις παραπάνω αναφορές, αλλά και στις σχετικές βιβλιογραφικές και ερευνητικές πηγές (Hestenes & Carroll, 2000, Kohler, Leslie, Steighener & Hoyson, 2001, Brown, Odom & Maureen, 2001 Odom, McConnell, McEvoy, Peterson, Ostrosky, Chandler, Spicuzza, Skellenger, Creighton, Favazza, 1999) καθιστούμε την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης ως επιτακτική ανάγκη, όπου θα δίνεται σημασία: α) στην δια βίου παροχή γνώσεων με κριτήριο την ποιοτική τους διάσταση και όχι την ποσοτική τους, β) στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην θεωρία και στην πράξη, προσεγγίζοντας κατά αυτό τον τρόπο την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004) και γ) στη συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του ρόλου των εκπαιδευτικών και γενικότερα του σχολείου στην διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων, προαπαιτούμενων για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Εν κατακλείδι, τα μέχρι τώρα αποτελέσματα και οι ερμηνείες τους ανέδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σημαντικά εμφανίζονται να διαφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών, που

σκοπό έχουν την προώθηση κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αλλά και σε σύγκριση με καθορισμένους κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες. Με βάση τις διαφοροποιήσεις αυτές οδηγούμαστε στα ακολουθούμενα συμπεράσματα – προτάσεις.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

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

Στη σημαντικότητα των παραπάνω στηρίχθηκε και η σκοπιμότητα της πρώτης αυτής διερευνητικής μελέτης που διεξήχθη. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης στην τάξη του για να α) προωθήσει τις κοινωνικές συναναστροφές των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) ενισχύσει τις κοινωνικές και κοινωνικο – επικοινωνιακές δεξιότητες τους και γ) υποστηρίξει και να διατηρήσει τις μεταξύ τους φιλίες. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί: α) σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης εφαρμόζουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές για την προώθηση των κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και β) εάν ο βαθμός εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαφοροποιείται με κριτήριο συγκεκριμένα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, η ειδικότητα, η επιμόρφωση, η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές τους σπουδές.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση που έλαβε χώρα απέδειξε ότι οι νηπιαγωγοί, με βάση τις αυτοαναφορές τους, εμφανίζονται να εφαρμόζουν από συχνά μέχρι και πολύ συχνά σχεδόν όλες τις εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές, στις οποίες αναφερόταν το παρόν ερωτηματολόγιο, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους με και χωρίς ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, σημαντικές διαφοροποιήσεις σημειώθηκαν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής οκτώ εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης *δεν* χρησιμοποιούν *συχνά* τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και *εποπτικό υλικό* ή καθημερινά παραδείγματα *για να ενημερώσουν τους μαθητές τους* σχετικά με τις αναπηρίες και ούτε μιλούν *συχνά* εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν αυτό παίζει με ένα συμμαθητή του. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι *πολύ συχνά*, προτρέπουν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ζητούν κάτι όπως για παράδειγμα ένα παιχνίδι, παρακινούν τα παιδιά, ώστε να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους (π.χ. μία ζωγραφιά), βοηθούν τα παιδιά στην επίλυση των μεταξύ τους διαφορών και συνδέουν βασικές διδακτικές ενότητες (π.χ. γλώσσα) με πραγματικές ανάγκες της καθημερινής ζωής.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, σημαντικές διαφοροποιήσεις παρουσιάστηκαν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών, με κριτήριο τα ιδιαίτερα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι νηπιαγωγοί εμφανίστηκαν να διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με *την ηλικία και τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας*. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί με τα λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και αντίστοιχα οι νεότεροι ηλικιακά νηπιαγωγοί, δήλωσαν ότι διαπραγματεύονται με τους μαθητές τους κανόνες της τάξης και θέτουν συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, συχνότερα από ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά συνάδελφοί τους με τα περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν σχετικά με το βαθμό εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών, με κριτήριο την *ειδικότητα* των εκπαιδευτικών (γενικός ή ειδικός νηπιαγωγός). Συγκεκριμένα, οι γενικοί νηπιαγωγοί παρουσιάστηκαν να διαφέρουν από τους ειδικούς νηπιαγωγούς, ως προς την ικανότητά τους να οργανώνουν συχνότερα αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες, ώστε να εμπλέκονται όλοι οι μαθητές τους, 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.

Ακόμη, σημαντική ήταν η διαφοροποίηση που επισημάνθηκε όσον αφορά τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών με κριτήριο την *περαιτέρω εκπαίδευση* των νηπιαγωγών (επιμόρφωση, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές). Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί με μεταπτυχιακές σπουδές διαφέρουν ως προς τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών – στρατηγικών, που στόχο έχουν την προώθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, έναντι των συναδέλφων τους που έχουν κάνει μετεκπαίδευση ή κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια. Αναλυτικότερα, οι νηπιαγωγοί που έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές είναι εκείνοι που δήλωσαν ότι συχνότερα εξοικειώνουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών ή υλικών, θέτουν κοινωνικούς στόχους και επιλέγουν συγκεκριμένα υλικά και δραστηριότητες, παρακινούν τους μαθητές να επιλέγουν παιχνίδια και να βρίσκουν λύσεις στις μεταξύ τους διαφωνίες, στα πλαίσια της καθημερινότητας του σχολείου.

Τα συνοπτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν μία αυξανόμενη τάση εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών εκ μέρους των νηπιαγωγών, αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους με κριτήριο τα κοινωνικοδημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά δεν επιδέχονται δυνατότητα γενίκευσης. Ο παραπάνω περιορισμός οφείλεται στο γεγονός ότι: α) το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό και άρα όχι αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και β) το μόνο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να εγγυηθούμε την εγκυρότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Βάμβουκας, 2000).

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας, είναι ότι πρόκειται για μία πρώτη διερευνητική μελέτη εκπαιδευτικών πρακτικών και στρατηγικών προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων και άρα της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές, που συστάθηκε μετά από ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Brown, Buysse & Odom, 2001, Brown & Odom, 1993, Odom, Peterson, Mc Connell & Ostrosky, 1990, Buysse, Goldman & Skinner, 2003, Drasgow & Halle, 1995, Unkefer – Craig & Kaiser, 2002, McClelland & Morrison, 2003, Reynolds & Holdgrafer, 1998 κ.ά.). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούμε να εγγυηθούμε την εγκυρότητα του παρόντος ερευνητικού εργαλείου, καθώς θα πρέπει να διεξαχθεί και μία

δευτερογενής μελέτη, που θα οδηγήσει στη διαμόρφωση και τη σύσταση μίας μεταγενέστερης, πιο αξιόπιστης, μετρικής κλίμακας.

Εντούτοις, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε δίνουν το έναυσμα για περαιτέρω σκέψη και ερευνητική προσέγγιση, όπου τίθεται απαραίτητο να γίνει παράλληλη χρήση και άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων όπως *παρατήρηση και βιντεοσκόπηση*, συμβάλλοντας κατά αυτό τον τρόπο στην *τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων*. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεδομένου ότι ολοένα και περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται στις γενικές τάξεις του νηπιαγωγείου, *προτείνουμε την ανάγκη για μία ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Η αλλαγή αυτή θα έχει ως στόχο τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της διττής υπόστασης της μάθησης - τη *γνωστική*, αλλά και τη *κοινωνική*. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση για την επίτευξή αυτού του είδους αλλαγής, είναι η ενημέρωση, η εκπαίδευση και η εξάσκηση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο – επικοινωνιακών δεξιοτήτων, απαραίτητα εφόδια για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

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, Ρέθυμνο.

Antia, S. D. & Kreimeyer, K. H. (1988). Maintenance of positive peer interaction in preschool hearing – impaired children. *The Volta Review*, 90, 325 – 337.

Asher, S. R. & Taylor, A. R. (1981). Social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Education Quarterly* 1, pp. 13 – 30.

Bailey, J. (1998). Medical and Psychological models in special needs education. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorising Special Education* (pp. 44 – 78). Publishing Co: Routledge, London and New York.

Bailey, D. B. & Winton, P. (1987). Stability and change in parents' expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 73 – 88.

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

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

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Barnett, D. W., Carey, K. T., & Hall, J. D. (1993). Naturalistic intervention design for young children: Foundations, rationales, and strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 430-444.

Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.) *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 55 – 68). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Beckman, P. & Leiber, H. (1994). The social strategy rating scale: An approach to evaluating social competence. *Journal of Early Intervention*, 18, 1 – 11.

Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2001). Κοινωνική σχολική ένταξη: οι σχέσεις μεταξύ αναπήρων και μη μαθητών. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 31, 181 – 212.

Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2003). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα *Σύγχρονες Τάσεις στην Ειδική Αγωγή* Εξάμηνο Δ'. Ακαδημαϊκό Έτος 2002 – 2003, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.

➤ **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.

Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2005). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα *Παιδαγωγική της Ένταξης* Εξάμηνο Η'. Ακαδημαϊκό Έτος 2004 – 2005, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.

Booth, T., Ainscow, M., Black – Howkins, K., Vaughn, M. & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE, Bristol.

Booth, T. & Swann, W. (1987). *Including people with disabilities*. Milton Keynes: Open University Press.

Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention, 19*, 179 – 194.

Brown, W. H. & Odom, S. L. (1993). Social interaction skills interventions for young children with disabilities in integrated settings. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs* (pp. 39 – 63). Publishing Co: Paul H. Brookes, Baltimore.

Brown, W. H., Odom, S. L. & Maureen C. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting preschool children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 162 – 175.

Brown, W. H., Odom, S. L., Li S. & Zercher C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: a portrait of preschool inclusion. *Journal of Special Education, 33* (3), 138 – 154.

Brown, W. H., McEvoy, M. A. & Bishop, N., (1991). Incidental teaching of social behaviour: A naturalistic approach for promoting young children's peer interactions. *Teaching Exceptional Children, 24*, 35 – 38.

Buysse, V. & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of special education, 26*, 434 – 461.

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

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.

Cartledge, G. & Milburn, J. A. (1986). *Teaching Social Skills to Children, Innovative Approaches* (2nd ed.). Publishing Co: Pergamon Press, USA.

Clark, C., Dyson, A. & Milward, (1995). *Towards Inclusive Schools?* Publishing Co: David Fulton Publishers, London.

Combs, M. L. & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical psychology, 1*. Publishing Co: Plenum Press, New York.

Cook, E. R., Klein, M. D., Tessier, A. & Daley, E. S. (2004). *Adapting Early Childhood Curricula for Children in Inclusive Settings*. Publishing Co: Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio.

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

Costin, S. E. & Jones, D. C. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology, 28*, 941 – 947.

Day, A. (1998). Inclusion in national standards. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting Inclusive Practice* (pp. 184 – 222). Publishing Co: Routledge, London & New York.

Derick, A., Felicity, A., and Barton, L. (2000). Introduction: what is this book about? In A. Derick, A. Felicity and L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy contexts and comparative perspectives* (pp. 1-11). Publishing Co: David Fulton Publishers, London.

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

Drasgow, E. & Halle, J. W. (1995). Teaching social communication to young children with severe disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 15* (2), 164 – 176.

Fad, K. S. & Ryser, G. R. (1993). Social / behavioural variables related to success in general education. *Remedial and Special Education, 14*, 25 – 35.

Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63, 405-418.

Fenichel, E. (2001). The science of early childhood development. *Zero to Three*, 21 (5).

Fewell, R. R. & Owelwein, P. L. (1990). The relationship between time and in integrated environments and developmental gains in young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10 (2), 104 – 116.

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

Foulks, B. & Morrow, R. D. (1989). Academic survival skills for the young child at risk for school failure. *Journal of Educational Research*, 82, 158 – 165.

Gail, E. J. & Strain, P. S. (2003). Comprehensive evidence based social – emotional curricula for young children: an analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (2), 65 – 76.

Garfinkle, A. N. & Schwartz, I. S. (2002). Peer Imitation: Increasing Social Interactions in Children with Autism and Other Developmental Disabilities in Inclusive Preschool Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (1), 13 – 26.

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

Guralnick, M. J. (1994). Mother's perceptions of the benefits and drawbacks of early childhood mainstreaming. *Journal of Early Intervention*, 18, 168 – 183.

Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70 – 86.

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

Guralnick, M. J. & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialised classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54, 415 – 425.

Guralnick, M. J. & Weinhouse, E. M. (1984). Peer – related social interactions of developmentally delayed young children: Development and Characteristics. *Developmental Psychology*, 20, 815 – 827.

Hartup, W. W. (1998). *The Social Child*, Press: Psychology Ltd, UK.

Hayes, N. (1998). (επιμ. Ι.Ν. Παρασκευόπουλος) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Β' Τόμος, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Hellios, H. (1996). Final Report: Thematic Group 1. (Eds.) Peterander F., LMU Munich. Publishing Co: Druck – Service Schwarz GmbH, Munich.

Herbert, M. (1998). (επιμ. Ι. Ν. Παρασκευόπουλος) *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Hestenes, L. L. & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 229 – 246.

Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behaviour, children's play activities, emotional security and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381 – 404.

Janko, S., Schwartz, I., Sandall, S., Anderson, K. & Cottam, C. (1997). Beyond Microsystems: unanticipated lessons about the meaning of inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 286 – 306.

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

Jindal – Suape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairments: self – evaluation and the role of feedback. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98 (8), 470 – 483.

Ivey, M. L., Heflin, J. L. & Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviours in novel events for children with PDD – NOS. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 19 (3), 164 – 176.

Kaiser, A., Hendrickson, J. & Alpert, K. (1991). Milieu language teaching: A second look. In R. Gable (Ed.), *Advances in mental retardation and developmental disabilities* (pp. 63-92), London: Kingsley.

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

Klein, L. G. (2002). Introduction, in set for success: building a strong foundation for school readiness based on social – emotional development of young children. *The Kauffman Early Education Exchange*, 1 (2), 1 – 5.

Knitzer, J. (2002). Implications for policy and practice in set for success: Building a strong foundation for school readiness based on social – emotional development of young children. *The Kauffman Early Education Exchange*, 1 (2), 100 - 116.

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

Kohler, F. W., Leslie, A. J., Steighner, S. A. & Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: an examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (2), 12 – 93.

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.

Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1990). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 58, 1168 – 1189.

Lamorey, S. & Bricker, D. D. (1993). Integrated programs: effects on young children and their parents. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community based programs: Ecological Perspectives on Research and Implementation* (pp. 249 – 269). Publishing Co: Paul H. Brookes, Baltimore

Lerner, J., Lowenthal, B. & Egan, R. (2001). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία. Στο Μ. Τζουριάδου (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 190 – 210). Εκδ. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.

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

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

Malmskog, S. & McDonnell, P. A. (1999). Teacher – Mediated Facilitation of Engagement by children with Developmental Delays in Inclusive Preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (4), 203 – 216.

Mancini, M. C., Coster, W. J., Trombly, C. A. & Heeren, T.C. (2000). Predicting participation in elementary school children with disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, 339 – 347.

Μάνου, Α. (1995). Διπλωματική εργασία με θέμα *Πρότυπη εφαρμογή σχολικής ένταξης παιδιού με νοητική υστέρηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 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.

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

McConnell, S. R., Sisson, L. A., Cort, C. A. & Strain, P. S. (1991). Effects of social skills training and contingency management on reciprocal interaction of preschool children with behavioural handicaps. *Journal of Special Education*, 24, 473 – 495.

McClelland, M. M. & Morrison, J. F. (2003). The emergence of learning – related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (2), 206 – 224.

McDonnell, P. (2000). Inclusive education in Ireland. In A. Derick, A. Felicity and L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy contexts and comparative perspectives* (pp. 12 – 26). Publishing Co: David Fulton Publishers, London.

Meister, H. (2004). Βασικές παιδαγωγικές 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). (επιμ. Α. Καλαντζή – Αζίζι & συνεργάτες) *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο: Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Morris, E. K., Sharkey, R. W. & Redd, W. H. (1979). Adult – child interactions and incidental imitation. *Genetic Psychology Monographs*, 99, pp. 291 – 315.

Μπότσογλου, Κ. (2004). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα *Πρακτική Άσκηση II* Εξάμηνο Στ'. Ακαδημαϊκό Έτος 2003 – 2004, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.

Ν. 2817 / 2000 στο ΦΕΚ 78 της 14 Μαρτίου 2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Ντέρου – Ντεροπούλου, 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.

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

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

Odom, S. L., McConnell, S. R. & Chandler, L. K. (1993). Acceptability and feasibility of classroom – based social interaction interventions for young children with disabilities. *Exceptional children*, 60 (3), 226 – 237.

Odom, S. L. & McEvoy, M. A. (1988). Integration of young children with handicaps and normally developing children. In S. L. Odom & M. B. Karnes, *Early Intervention for infants and children with handicaps: An empirical base* (pp. 241 – 267). Publishing Co: Paul H. Brookes, Baltimore.

Odom, S. L., Peterson, S., McConnell, S. R. & Ostrosky, M. (1990). Ecobehavioral analysis of early education / specialised classrooms setting and peer social interaction. *Education and Treatment of Children*, 13 (4), 316 – 330.

Odom, S. L., Mc Connell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., Spicuzza, R. J., Skellenger, A., Creighton, M., Favazza, P. C. (1999). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (2), 75 – 84.

Odom, S. L. & Strain, P. S. (1984). Classroom – based social skills instruction for severely handicapped preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 97 – 116.

Odom, S. L. & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer – initiation and teacher – antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 26 – 43.

Okagaki, L. Diamond, K. E., Kontos, S. J. & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 67 – 86.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1990). Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Τόμος Α', Αθήνα.

Perry, J. & Felce, D. (1995). Measure for measure: how do measures of quality of life compare? *British Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 100 – 104.

Peterson, C. A. & McConnell, S. R. (1993). Factors affecting the impact of social interaction skills interventions in early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13 (1), 38 – 56.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης. Τόμος Α', εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Potts, P. (1997). *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country.* Paper presented to the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, September.

Pretty, G. Rapley, M. & Bramston, P. (2002). Neighbourhood and community experience, and the quality of life of rural adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Intellectual and developmental Disability*, 27 (2), 106 – 116.

Rafferty, Y., Piscitelli, V. & Boettcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69 (4), 467-479.

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Society for Research in child development*, 16 (3), pp. 3 – 19.

Reynolds, M. A. & Holdgrafer, G. (1998). Social – communicative interactions of preschool children with developmental delays in integrated settings: An exploratory study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (4), 235 – 246.

Ricbarz, S. (1993). Innovations in early childhood education: models that support the integration of children of varied developmental levels. In C. A. Peck, S. L. Odom & D. D. Bricker (Eds.), *Integrating Young Children with Disabilities into Community*

Programs: Ecological Perspectives on Research and Implementation (pp. 83 – 107).
Publishing Co: Paul H. Brookes, Baltimore.

Robertson, R. (1998). Quality of life as a consideration in the development of inclusive education for pupils and students with learning difficulties. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting Inclusive Practice* (pp. 264 – 275).
Publishing Co: Routledge, London & New York.

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

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.

Rubin, Bukosky & Parker, 1998. Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon, (Eds.), *Handbook of child Psychology* (pp. 619 – 700). Publishing Co: Wiley, New York.

Rubin, Z. (1987). *Οι φίλιες των παιδιών: ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί, Εμείς και τα παιδιά μας, από τη γέννηση μέχρι την εφηβεία*. Εκδ. Κουτσούμπος Α.Ε. – Fontana.

Schickedanz, J. A. (1999). Much more than the ABCs: The early stages of reading and writing. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

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

Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press, Washington.

Smoot, S. L. (2004). An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*, 23 (3), 15 – 25.

Spicuzza, R. J., Mc Connell, S. R. & Odom, S. L. (1991). *Normative analysis of social interaction behaviors for children with and without handicaps: Implications for evaluation and design of interventions*. Annual Conference of Association for Behavior Analysis, Atlanta, GA.

Σταυρούση, Π. (2004). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα *Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων* Εξάμηνο Στ'. Ακαδημαϊκό έτος 2004 – 2005, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.

Steele, J. (1998). Routes to inclusion. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting Inclusive Practice* (pp. 203 – 218). Publishing Co: Routhledge, London & New York.

Strain, P. S. (1983). Generalization of autistic children's social behaviour change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 23 – 34.

Strain, P. S. & Hoyson, M. (2000). The Need for Longitudinal Intensive Social Skills Intervention: LEAP Follow – Up Outcomes for Children with Autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (2), 116 – 123.

Τάφα, Ε. (1998). 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* (σελ. 88 – 129). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2001). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: οι απόψεις των νηπιαγωγών. Στο Μ. Τζουριάδου (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 190 – 210). Εκδ. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.

Τσιούρη, Ι. (2005). Πανεπιστημιακές σημειώσεις από το μάθημα *Δεξιότητες Αυτοεξπληρέτησης – Αυτόνομης Διαβίωσης* Εξάμηνο Η'. Ακαδημαϊκό Έτος 2004 – 2005, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.

Twardosz, S., Nordquist, V. M., & McEvoy, M. A., (1985). Promoting social interaction of autistic children through peer – mediated affection activities and incidental teaching. The Council for Exceptional Children, Anaheim, CA.

Twardosz, S., Nordquist, V. M., Simon, R. & Botkin, D. (1983). The effects of group affection activities on the interaction of socially isolate children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 3, 311 – 338.

Umansky, W. & Hooper, S. (1998). *Young children with Special Needs* (3rd ed.). Publishing Co: Prentice Hall Inc, New Jersey.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.*

Unkefer – Craig, L. A. & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at – risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (1), 3 – 11.

Vaughn, S., Zaragoza, N., Hogan, A. & Walker, J., (1993). A four – year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (6), 404 – 412.

Vaughn, S., Ae – Hwa, M., Morris – Sloan, C. V., Hughes, M. T., Elbaum, B. & Sridhar, D. (2003). Social skills interventions for young children with disabilities. *Remedial & Special Education*, 24 (1), p2, 14p.

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.

Vincent, L. J. & Mc Lean M. E., (1996). Family participation. In McLean and Odom S. L. (Eds.), *Early Intervention / Early Childhood Special Education Recommended Practices* (pp. 59 – 76). Publishing Co: Inc Austin, Texas.

Vincent, L. J. (1995). Preschool curriculum and instruction. In M. A. Falvey (Ed.), *Inclusive and heterogeneous schooling: assessment, curriculum and instruction*. Pb: Paul H. Brookes, Baltimore.

Warnock Report (1982). Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people. London Her Majesty's Stationary Office.

Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M. (1997). Self – determination and positive adult outcomes: A follow – up of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245 – 255.

Wesley, P. W. & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18 (3), 351 -375.

Wilson, A. R. (1998). *Special educational needs in the early years*. Publishing Co: Rutledge, London.

Zepeda, S. J. & Lagenbach, M. (1999). *Special Programs in Regular Schools: historical foundations, standards and contemporary issues*. Publishing Co: Allyn & Bacon, USA.

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

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.), *Θεωρία Α: Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (σελ. 9 – 31). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μία πορεία είκοσι ετών. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 21 – 29). Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παράρτημα

Το παρόν ερωτηματολόγιο λειτουργεί υποστηρικτικά στην έρευνα τεταρτοετούς φοιτήτριας, του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, με θέμα «Εκπαιδευτικές Πρακτικές και επιμέρους Στρατηγικές, που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την προώθηση Κοινωνικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση». Με τη συμπλήρωσή του θα μας βοηθήσετε σημαντικά στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Σημειώστε με (X) ή με (✓) όπου χρειάζεται. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων!

1) Φύλο: ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

2) Σημειώστε την ηλικία σας στον πίνακα:

< 30	31 – 35	36 – 40	40 - 45	45 - 50	>50

3) Σημειώστε τις βασικές σας σπουδές:

- Πτυχίο Σχολής Νηπιαγωγών.....
- ΑΕΙ.....
- Άλλο

4) Μεταπτυχιακές σπουδές: ΝΑΙ..... ΌΧΙ....

5) Μετεκπαίδευση: ΝΑΙ..... ΌΧΙ....

6) Επιμόρφωση: ΝΑΙ..... ΌΧΙ....

7α) Είστε γενικός παιδαγωγός: ΝΑΙ..... ΌΧΙ....

7β) Είστε ειδικός παιδαγωγός: ΝΑΙ..... ΌΧΙ....

8) Χρόνια διδακτικής εμπειρίας:

9) Εάν είστε ειδικός παιδαγωγός πόσα είναι τα χρόνια διδακτικής σας εμπειρίας σε μονάδες Ειδικής Αγωγής:

10) Σύνολο των παιδιών που υπάρχουν στην τάξη σας:

11) Αριθμός των παιδιών με ειδικές ανάγκες που υπάρχουν στην τάξη σας:

12) Υπάρχει επίσημη διάγνωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες που υπάρχουν στην τάξη σας; ΝΑΙ ΌΧΙ

13) Ποια είναι η διάγνωση που φέρει το κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες που υπάρχει στην τάξη σας;

1).....

2).....

3).....

.....

14) Στοιχεία 1^{ου} παιδιού

Φύλο του παιδιού: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

Ηλικία του παιδιού:

Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια; ΝΑΙ ΟΧΙ

15) Στοιχεία 2^{ου} παιδιού

Φύλο του παιδιού: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

Ηλικία του παιδιού:

Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια; ΝΑΙ ΟΧΙ

16) Στοιχεία 3^{ου} παιδιού

Φύλο του παιδιού: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

Ηλικία του παιδιού:

Υπάρχει συνεργασία με την οικογένεια; ΝΑΙ ΟΧΙ

Παρακαλούμε σημειώστε με (X) ή με (✓), κατά πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω εκπαιδευτικές πρακτικές και επιμέρους στρατηγικές στα πλαίσια της τάξης σας [όπου 1= καθόλου, 2= σπάνια, 3= συχνά, 4= πολύ συχνά, 5= πάντοτε].

	1	2	3	4	5
1. Οργανώνω δραστηριότητες που ελκύουν το ενδιαφέρον όλων των παιδιών.					
2. Σχεδιάζω ομαδικές δραστηριότητες εξασφαλίζοντας έτσι τη συμμετοχή όλων των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες.					
3. Εμπλέκω όλους τους μαθητές σε αρκετές κατασκευαστικές δραστηριότητες.					
4. Οργανώνω θεατρικά παιχνίδια ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές μου με και χωρίς ειδικές ανάγκες.					
5. Εντάσσω στο υπάρχον πρόγραμμα των παιδιών τη διδασκαλία λειτουργικών δεξιοτήτων καθημερινής ζωής.					
6. Σχεδιάζω ξεχωριστές δραστηριότητες για την άσκηση και βελτίωση δεξιοτήτων π.χ. σχετικά με την επικοινωνία.					
7. Προτρέπω τα παιδιά να καταλήγουν μόνα τους στην επίλυση προβλημάτων.					
8. Χρησιμοποιώ τη βιωματική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων.					
9. Συνδέω βασικές διδακτικές ενότητες (π.χ. γλώσσα) με πραγματικές ανάγκες της καθημερινής ζωής.					
10. Εξοικειώνω τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες στη χρήση καινούργιων παιχνιδιών / υλικών.					
11. Παρακινώ τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μιλήσουν για ένα παιχνίδι.					
12. Δίνω τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κάνουν ερωτήσεις.					
13. Επιλέγω το διδακτικό υλικό και τις καθημερινές δραστηριότητες, έχοντας συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους.					
14. Προτρέπω τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
15. Προτρέπω τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να βοηθούν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.					
16. Ο τρόπος πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων που επιλέγω, παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα για ανεξάρτητη ενεργοποίηση.					
17. Παρακινώ τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους μέσα στην τάξη.					
18. Παρακινώ τα παιδιά να οργανώνουν τα ίδια το παιχνίδι τους έξω από την τάξη.					
19. Επιχειρώ τη διδασκαλία επικοινωνιακών δεξιοτήτων και εκτός τάξης π.χ. στη γιορτή του σχολείου όταν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες συμμετέχουν από κοινού.					

20. Ενεργοποιώ τα παιδιά ώστε να επιλέγουν από μόνα τους γωνιές που θα εξελιχθεί το παιχνίδι τους.					
21. Παρακινώ τα παιδιά ώστε να επιλέγουν από μόνα τους παιχνίδια.					
22. Προτρέπω τα παιδιά ώστε να επιλέγουν από μόνα συμμαθητές που θα παίζουν μαζί.					
23. Οργανώνω το παιχνίδι των παιδιών στο διάλειμμα έτσι ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες.					
24. Χρησιμοποιώ μία ιστορία / παραμύθι για να αναφερθώ σε θέματα σεβασμού απέναντι στον άλλον.					
25. Παρακινώ τα παιδιά να βρίσκουν λύσεις στο παιχνίδι τους.					
26. Βοηθώ τα παιδιά στην επίλυση των μεταξύ τους διαφορών.					
27. Ερμηνεύω τη συμπεριφορά ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στον φίλο του χωρίς ειδικές ανάγκες όταν αυτοί οι δύο παίζουν μαζί.					
28. Δίνω τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να ζητούν κάτι π.χ. ένα παιχνίδι.					
29. Μιλώ εκ μέρους ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες όταν αυτό παίζει με τον φίλο του.					
30. Διαπραγματεύομαι με τα παιδιά τους κανόνες που θα πρέπει να ακολουθούν στην τάξη.					
31. Παρακινώ τα παιδιά ώστε να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους (π.χ. μία ζωγραφιά) αναφέροντας πόσο σημαντικό είναι αυτό.					
32. Κάνω χρήση καινούργιων τεχνολογιών π.χ. υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία.					
33. Επιδεικνύω ο ίδιος / η ίδια συχνά την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά.					
34. Οργανώνω παιχνίδια ρόλων έχοντας ως στόχο την εξοικείωση των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά.					
35. Χρησιμοποιώ εποπτικό υλικό (π.χ. βιντεοκασέτες, φωτογραφίες) για να ενημερώσω τα παιδιά σχετικά με την έκφραση συναισθημάτων.					
36. Χρησιμοποιώ π.χ. εποπτικό υλικό ή καθημερινά παραδείγματα για να ενημερώσω τα παιδιά σχετικά με τις αναπηρίες.					
37. Θέτω διδακτικούς στόχους που αφορούν τις κοινωνικές επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές απαιτήσεις ενήλικης ζωής.					



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000074658

Παρασημεία, Αρχειών

«Η ένταξη των παιδιών με
αποτέλεσμα στην τάξη της

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

«Γενική Εκπαίδευση»

ΤΙΤΛΟΣ

ΛΗΞΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ

28/10/11

90-3-19

51-11

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 706300-2

