

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
*Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής*

ΑΡΙΣΤΕΑ ΦΥΣΣΑ  
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Συγκριτική αξιολόγηση στρατηγικών-πρακτικών για την προώθηση  
των εκπαιδευτικών και κοινωνικών διεργασιών ένταξης  
παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες  
στο γενικό νηπιαγωγείο: Έρευνα πεδίου**

*Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή*

**Βλάχου Αναστασία**  
*(Επιβλέπουσα)*  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής,  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

**Αλευριάδου Αναστασία**  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,  
Παιδαγωγικό Τμήμα  
Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο  
Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

**Σταυρούση Παναγιώτα**  
Επίκουρη Καθηγήτρια,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής  
Αγωγής, Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας, Βόλος

**ΒΟΛΟΣ**  
**2015**



**Ευρωπαϊκή Ένωση**  
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



**ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ**  
*επένδυση στην κοινωνία της γνώσης*  
**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ**  
**ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ**

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



**ΕΣΠΑ**  
**2007-2013**  
πρόγραμμα για την ανάπτυξη  
**ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ**

Η παρούσα έρευνα έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: Ηράκλειτος II. Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

ΑΡΙΣΤΕΑ ΦΥΣΣΑ  
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Συγκριτική αξιολόγηση στρατηγικών-πρακτικών για την προώθηση των  
εκπαιδευτικών και κοινωνικών διεργασιών ένταξης παιδιών με ειδικές  
εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο: Έρευνα πεδίου**

Υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής  
Ημερομηνία Προφορικής Εξέτασης: 29/10/2015

Εξεταστική Επιτροπή:

1. Βλάχου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, *Επιβλέπων*
2. Αλευριάδου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, *Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής*
3. Σταυρούση Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, *Μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής*
4. Ανδρέου Ελένη, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
5. Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
6. Διδασκάλου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
7. Στρογγυλός Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

*...για τα παιδιά και τις/τους νηπιαγωγούς  
που αγωνίζονται να πραγματοποιήσουν  
τη φιλοσοφία της προσχολικής ένταξης  
στην Ελλάδα...*

## *Ευχαριστίες*

Το ανά χείρας δημιούργημα είναι αποτέλεσμα μίας απαιτητικής και στοχευμένης εκπαιδευτικής/ερευνητικής προσπάθειας. Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους εκείνους που έκαναν αυτό το ταξίδι προς τη γνώση ελκυστικό, ενδιαφέρον, ρεαλιστικό και μοναδικό, γεμάτο από όμορφες στιγμές.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διδακτορικής μου διατριβής, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Αναστασία Βλάχου, για την ιδιαίτερη σχέση «δασκάλας-μαθήτριας» η οποία αναπτύχθηκε. Η αμέριστη και συνεχής υποστήριξη της, ήδη από το 2004 όταν ήμουν ακόμη τριτοετής προπτυχιακή φοιτήτρια, η υπομονή της καθώς και η ενθάρρυνσή της με οδήγησαν στη σταδιακή υλοποίηση αυτού του στόχου. Το επιστημονικό της ήθος και οι εμπειρίες της έχουν συμβάλει στην εξέλιξη της σκέψης μου και στην επιστημονική μου κατάρτιση. Της είμαι ιδιαίτερος ευγνώμων που εξακολούθησε να στέκεται δίπλα μου ως αρωγός, παρά τις προσωπικές της –και τις προσωπικές μου– δυσκολίες.

Οφείλω θερμές ευχαριστίες στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Αναστασία Αλευριάδου και στην Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Παναγιώτα Σταυρούση. Η υποστήριξη και οι συμβουλές τους αλλά και η εμπιστοσύνη που μου έδειξαν υπήρξαν πολύτιμο δώρο καθόλη τη διάρκεια της διδακτορικής διατριβής. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές, Δόμνα-Μίκα Κακανά, Ελένη Ανδρέου, Ελένη Διδασκάλου και Βασίλη Στρογγυλό για την τιμή που μου έκαναν να αποτελέσουν τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διδακτορικής διατριβής.

Είμαι ακόμη ευγνώμων σε όλους/-ες τις/τους νηπιαγωγούς και στα παιδιά των εκπαιδευτικών πλαισίων που συμμετείχαν στην έρευνα. Ειδικότερα, η θετική στάση και η διάθεση για μοίρασμα των εμπειριών και των ανησυχιών/σκέψεων που έδειξαν οι συνάδελφοι νηπιαγωγοί προώθησαν τη γνώση μου σχετικά με την παιδαγωγική πράξη.

Στην Ιωάννα, στην Πόπη, στη Χαρά, στη Ρούλα και στη Βάσω, με τις οποίες μοιράστηκα πολλαπλά συναισθήματα και ερευνητικές αγωνίες στα πλαίσια αυτού του έργου, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ. Ευχαριστώ, επίσης, τους καλύτερους μου φίλους Γιώργο, Γιώργο και Αθηνά για τις σχέσεις ζωής. Η στήριξη όλων ήταν ανεκτίμητη.

Είμαι ακόμη ευγνώμων στο Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών και στο Πρόγραμμα «Ηράκλειτος II» που χρηματοδότησαν, σε διαφορετικές φάσεις, το συγκεκριμένο έργο. Χωρίς αυτή την οικονομική υποστήριξη δεν θα μπορούσα να προχωρήσω και να εξελίξω την ερευνητική μου δραστηριότητα.

Για το τέλος άφησα τους ανθρώπους που έζησαν από πολύ κοντά αυτόν τον αγώνα. Για την ανιδιοτελή αγάπη και συμπαράσταση τους, ευχαριστώ τους γονείς μου και την αδελφή μου.

# Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η συγκριτική αξιολόγηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης προκειμένου να προωθήσουν την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ΕΕΑ/Α) σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων. Ειδικότερα, μελετήθηκε ο βαθμός στον οποίο οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν την πρόσβαση και την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές διεργασίες της γενικής τάξης. Επίσης, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο δομείται η έννοια της «ποιότητας» των ενταξιακών εμπειριών για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και η σχέση της ποιότητας με το προφίλ των νηπιαγωγών και του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Διερευνήθηκαν ακόμη οι απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με: (1) το περιεχόμενο του όρου «ένταξη», (2) τα εκπαιδευτικά και τα κοινωνικά οφέλη της ένταξης, (3) τους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή της ένταξης και τους παράγοντες που τη διευκολύνουν, (4) την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις ρουτίνες/δραστηριότητες μίας τυπικής ημέρας, (5) τα μοτίβα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α και (6) τις στρατηγικές-πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν για να ενθαρρύνουν την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες αλλά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

Η έρευνα στηρίχθηκε σε συγχρονικό σχέδιο μεικτών μεθόδων καθώς τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν (σχεδόν) ταυτόχρονα. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων εφαρμόστηκε η αξιολογική κλίμακα συστηματικής παρατήρησης, Ενταξιακό Προφίλ Τάξης ([ΕΠΤ]· Inclusive Classroom Profile), ενώ τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η έρευνα βασίστηκε σε ένα δείγμα 52 τάξεων γενικών δημόσιων νηπιαγωγείων για παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών, στις οποίες φοιτούσε τουλάχιστον ένα παιδί με διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α. Οι τάξεις του δείγματος διαφοροποιούνταν ως προς τον τύπο της παρεχόμενης ειδικής υποστήριξης που προσφερόταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α, δηλαδή: τμήμα ένταξης (42.3%,  $n = 22$ ), παράλληλη στήριξη (32.7%,  $n = 17$ ) και χωρίς επιπλέον στήριξη (25.0%,  $n = 13$ ). Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν επίσης και 96 νηπιαγωγοί γενικής (60.4%,  $n = 58$ ) και ειδικής εκπαίδευσης (36.9%,  $n = 38$ ).

Τα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων έδειξαν ότι η ποιότητα η οποία προσφερόταν στις τάξεις του δείγματος κυμαινόταν μεταξύ ακατάλληλου και μετρίου βαθμού. Επιπλέον από την ανάλυση προέκυψε ότι η ποιότητα προσδιοριζόταν ως μία ενιαία δομή στην οποία δε συμπεριλαμβανόταν η στρατηγική: «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών». Δηλαδή, οι νηπιαγωγοί δεν τροποποιούσαν το φυσικό περιβάλλον, τις δραστηριότητες και την υποστήριξή τους σύμφωνα με τους εξατομικευμένους στόχους των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Σε αυτές τις συνθήκες, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες τόσο ως προς την εμπλοκή-συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της γενικής τάξης (εκδήλωση συμπεριφορών χαμηλής περιπλοκότητας) όσο και ως προς τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους (κοινωνική απόρριψη ή/και υιοθέτηση υποδεέστερων ρόλων).

Σε μία προσπάθεια ανάλυσης των παραγόντων οι οποίοι επιδρούν στη φτωχή ποιότητα των «ενταξιακών» παροχών/υπηρεσιών, τα ποσοτικά δεδομένα έδειξαν πως το επίπεδο της ποιότητας δεν εξαρτιόταν από τις ακόλουθες ανεξάρτητες μεταβλητές: το μοντέλο ειδικής

στήριξης, το μέγεθος της ομάδας/τάξης, τον αριθμό των παιδιών με ΕΕΑ/Α, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και το επίπεδο της επαγγελματικής τους κατάρτισης στην ειδική εκπαίδευση. Η ποιοτική ανάλυση, αντίθετα, φέρνοντας στην επιφάνεια τους περιορισμούς και τις συγκρουόμενες απόψεις των νηπιαγωγών προσέφερε ένα συμπληρωματικό πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συζητούνται ως προς τη συμβολή τους στη διαδικασία ανάπτυξης «πολιτισμικά ευαίσθητων» εργαλείων μέτρησης της ποιότητας στην προσχολική ένταξη και, κατ' επέκταση, στη βελτίωση των πλαισίων εκπαιδευτικής παρέμβασής. Τέλος, συζητείται η συνεισφορά των αποτελεσμάτων ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική ένταξη, ποιότητα προσχολικής ένταξης, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, εκπαιδευτικές στρατηγικές-πρακτικές ένταξης, μεικτές μέθοδοι έρευνας

# Abstract

The present research set out to assess in a comparative way the strategies-practices that early childhood general and special education teachers employ in order to advance the inclusion of children with special educational needs and disabilities (SENDs) in general early childhood classrooms. The aim of the study is to investigate to what extent early childhood teachers promote access and participation for children with SENDs within the educational and social processes of the general classroom. The study further examines the way the concept of “quality” of inclusive experiences for children with SENDs is constructed within the Greek educational system. The association between quality, context and teacher’s characteristics is also tested.

Moreover, early childhood teachers’ views are enquired regarding: (1) their understanding of the notion of “inclusion”, (2) the educational advantages and social benefits of inclusion, (3) the factors that impede or advance the implementation of inclusion, (4) the engagement–participation of children with SENDs in typical classroom day routines and activities, (5) the emergent patterns of social interaction between children with and without disabilities and (6) their preferred strategies-practices for facilitating children’s involvement in the context of daily activities and routines and social interaction with peers.

The research is based on a concurrent mixed methods design since quantitative and qualitative data collection took place in parallel. For the purpose of quantitative data collection, a structured observation rating scale the “Inclusive Classroom Profile” was employed. Qualitative data were collected by means of semi-structured interviews with the teachers. The sample of the research was constituted by 52 public early childhood classes for children 4-6 years old having at least one child with a diagnosed disability. The selected sample mirrored the full spectrum of “inclusive” provision in Greece, namely 22 (42.3%) of the participating classrooms operated pull-out programs, 17 (32.7%) had adopted an in-class support model, whereas in the remaining 13 (25.0%) cases no additional support was offered to children with disabilities. Also, 96 early childhood teachers participated in research 60.4% ( $n = 58$ ) of whom were early childhood general education teachers while the remaining 36.9% were ( $n = 38$ ) early childhood special education teachers.

Findings from the quantitative data analysis point to the fact that the quality offered in the sampled classes ranged between “inadequate” to “minimal” level. The analysis also reveals that quality was detected as a unidimensional construct that did not include the strategy: “planning and monitoring of children’s individual needs and goals”. In other words, early childhood teachers do not adapt the physical environment, the activities and their support according to the individual goals of children with disabilities. Within this context, children with SENDs are confronted with severe difficulties regarding both their engagement-participation in the class activities (display of low complexity behavior) and their interaction with peers (social rejection and/or adoption of secondary roles).

Quantitative data analysis assisted the process of investigation of the factors that engender the poor quality of “inclusive” services. The findings reveal that the level of quality was not dependent upon the following independent variables: the model of special education provision, the group/class size, the number of children with disabilities, the training teachers had in special education or their teaching experience. On the contrary, qualitative analysis offered a



complementary framework of analysis and data interpretation by revealing that teachers held conflicting and restrictive beliefs about inclusive education.

The results of the research are discussed in relation to their contribution to the development of culturally-sensitive instruments that will assess quality of early childhood inclusion and, by extension, the improvement of educational interventions. Finally, the contribution of the findings to the professional development of early childhood teachers and early childhood special education teachers is further discussed.

**Keywords:** early childhood inclusion, quality of early childhood inclusion, children with special educational needs and disabilities, inclusive strategies-practices, mixed methods research

## Σχετικές Δημοσιεύσεις

Οι ιδέες οι οποίες παρουσιάζονται στα πλαίσια της συγκεκριμένης διατριβής εμπεριέχονται στις ακόλουθες δημοσιεύσεις:

1. Vlachou, A., & Fyssa, A. (accepted for publication). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. In the *International Journal of Disability, Development and Education*.
2. Fyssa, A., & Vlachou, A. (2015). Assessment of quality for inclusive programs in Greek preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207. doi:10.1177/1053815115606908
3. Φύσσα, Α., & Βλάχου, Α. (2014). Διερεύνηση της ποιότητας των πρακτικών ένταξης που εφαρμόζονται στην προσχολική εκπαίδευση: Εμπειρική μελέτη συστηματικής παρατήρησης. Στο Μ. Τζεκάκη, & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (σελ. 1307-1332). Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.
4. Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. doi:10.1080/09669760.2014.909309
5. Fyssa, A., & Vlachou, A. (2012). Quality of social and educational processes in early childhood inclusive classrooms. In V. Prachalias (Ed.), *Proceedings of the 8<sup>th</sup> International Conference on Education*. Samos Island, Greece: Research and Training Institute of East Aegean (INEAG). ISBN: 978-618-5009-05-2. ISSN: 1792-3867.
6. Νησιώτου, Ι., Βλάχου, Α. & Φύσσα, Α. (2010). Έγκαιρη παρέμβαση για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή παράγοντες κινδύνου. Στο Α. Ν. Κορνηλάκη, Μ. Α. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης, (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση: Διεπιστημονική θεώρηση* (σελ. 19-44). Αθήνα: Πεδίο.
7. Βλάχου, Α., & Φύσσα, Α. (2008). Εκπαιδευτικές πρακτικές για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καράμηντας (Επιμ.), *Πρακτικά του 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα* (σελ. 556-563). Αθήνα: Ατραπός.

# Περιεχόμενα

<u>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ</u>	i
<u>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ</u>	iii
<u>Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u>	1
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	2
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΕΑ/Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ</u>	11
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
1.2 ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ	12
1.2.1 Ένταξη/ενταξιακή εκπαίδευση: οριοθέτηση και βασικά χαρακτηριστικά	14
1.2.2 Εννοιολογική οριοθέτηση, χαρακτηριστικά και η σημασία της προσχολικής ένταξης	17
1.3 ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΕΑ/Α ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ	24
1.3.1 Μοτίβα και πλαίσια εμπλοκής-συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της τάξης: ο διαμεσολαβητικός ρόλος των νηπιαγωγών	26
1.3.2 Μοτίβα και πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με ΕΕΑ/Α και τους συνομηλίκους: ο διαμεσολαβητικός ρόλος των νηπιαγωγών	33
1.4 ΣΥΝΟΨΗ ΕΠΙ ΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	44
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΝΤΑΞΙΑΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ</u>	46
2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	46
2.2 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗΣ	46
2.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	55
2.4 ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	69
2.5 ΣΥΝΟΨΗ ΕΠΙ ΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ	87
<u>Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u>	89
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	90
3.1 ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	90
3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	92
3.3 ΔΕΙΓΜΑ	94
3.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ	99
3.5 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	104
3.5.1 Εισαγωγή	104
3.5.2 Ερευνητικά εργαλεία	105
3.5.2.1 Ποιότητα ενταξιακών πρακτικών	105
3.5.2.2 Δομικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης	110
3.5.3 Διαδικασία συλλογής των ποσοτικών δεδομένων	110
3.5.4 Διαδικασία ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων	115
3.6 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	117
3.6.1 Εισαγωγή	117
3.6.2 Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία συλλογής των ποιοτικών δεδομένων	119

3.6.3 Διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων	121
3.7 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	123
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	126
4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	126
4.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ 11 ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΕΠΤ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ	127
4.2.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των 11 θεμάτων της κλίμακας ΕΠΤ	127
4.2.2 Συνολική συγκεντρωτική βαθμολογία της κλίμακας ΕΠΤ	137
4.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΕΠΤ	138
4.4 ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	146
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	150
5.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	150
5.2 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	151
5.3 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	158
5.4 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ Ή ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ	165
5.5 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΕΜΠΛΟΚΗ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΕΑ/Α ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΜΙΑΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΗΜΕΡΑΣ	174
5.6 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ- ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ- ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΕΑ/Α ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	183
5.7 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ/Α	190
5.8 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ – ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ/Α	195
5.9 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ	201
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	211
6.1 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	214
6.1.1 Ο βαθμός υποστήριξης της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α	214
6.1.2 Παραγοντική δομή της κλίμακας για τη μέτρηση της ποιότητας	216
6.1.3 Περιγραφικοί δείκτες της ποιότητας της προσχολικής ένταξης	219
6.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΕ «ΕΝΤΑΞΙΑΚΑ» ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΣΥΝΑΡΘΡΩΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	225
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b>	236
7.1 ΣΥΝΟΨΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	236
7.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	241
7.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ	242
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	247
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>	280
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	280
(1) Η Κλίμακα Δείκτης Ικανοτήτων	280
(2) Η Κλίμακα Ενταξιακό Προφίλ Τάξης	287
(3) Ερωτηματολόγιο Επισκόπησης	322
(4) Πρωτόκολλο Συνέντευξης	324
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	326
(1) Επιστολή προς τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για	326

τη Φάση της Χαρτογράφησης	
(2) Εκπαιδευτικές Άδειες για τη Διεξαγωγή της Έρευνας	328
(3) Υποστηρικτικό Ενημερωτικό Υλικό και Δηλώσεις Συγκατάθεσης προς το Εκπαιδευτικό Προσωπικό και τους Γονείς των Παιδιών για τη Διεξαγωγή της Έρευνας	332
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	337
<i>E-mail</i> Επικοινωνίας Αναφορικά με την Εκπαίδευση της Ερευνήτριας στην Εφαρμογή της Κλίμακας Ενταξιακό Προφίλ Τάξης (στα αγγλικά: <i>Inclusive Classroom Profile</i> ) από τη Συγγραφέα	337
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	338
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης με τις οποίες Διεξήχθησαν οι Ημιδομημένες Συνεντεύξεις	338
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε	339
Έλεγχοι της Κανονικότητας των Βαθμολογιών που Συγκέντρωσαν τα Θέματα της Κλίμακας Ενταξιακό Προφίλ Τάξης	339
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΣΤ	342
Συχνότητα (%) των «Ακατάλληλης» και «Άριστης» Ποιότητας Στρατηγικών- Πρακτικών που οι Νηπιαγωγοί Εφάρμοζαν Αναφορικά με τα 9 Θέματα της Κλίμακας Ενταξιακό Προφίλ Τάξης	342

# Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1	Διδακτικές Στρατηγικές- Πρακτικές (ή Παρεμβάσεις) Προώθησης της Συμμετοχής	53
Πίνακας 2	Λειτουργικοί Ορισμοί των Διαστάσεων της Ποιότητας της Προσχολικής Ένταξης Σύμφωνα με την Κλίμακα Quality of Inclusive Experiences Measure (QuIEM· Wolery et al., 2000)	59
Πίνακας 3	Λειτουργικοί Ορισμοί των Θεμάτων της Ποιότητας της Προσχολικής Ένταξης Σύμφωνα με την Κλίμακα SpecialLink Early Childhood Inclusion Quality, με Έμφαση στην Υποκλίμακα SpecialLink Child Care Inclusion Practices Profile (Irwin, 2005· 2009)	63
Πίνακας 4	Λειτουργικοί Ορισμοί των Θεμάτων της Ποιότητας της Προσχολικής Ένταξης Σύμφωνα με την Κλίμακα SpecialLink Early Childhood Inclusion Quality, με Έμφαση στην Υποκλίμακα SpecialLink Child Care Inclusion Principles Profile (Irwin, 2005· 2009)	64
Πίνακας 5	Λειτουργικοί Ορισμοί των Θεμάτων της Ποιότητας της Προσχολικής Ένταξης Σύμφωνα με την Κλίμακα Inclusive Classroom Profile (ICP· Soucacou, 2007· Soukakou, 2012)	68
Πίνακας 6	Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης	95
Πίνακας 7	Εκτίμηση της Λειτουργικότητας των Παιδιών με ΕΕΑ/Α Σύμφωνα με την Κλίμακα Δείκτης ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ σε 9 Τομείς της Ανάπτυξης	97
Πίνακας 8	Στοιχεία Δείγματος της Έρευνας	103
Πίνακας 9	Ωρολόγιο Πρόγραμμα Γενικού Νηπιαγωγείου	112
Πίνακας 10	Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των Βαθμολογιών που Συγκέντρωσαν τα 11 Θέματα της Κλίμακας ΕΠΤ	127
Πίνακας 11	Συχνότητα (%) των «Μέτριας» και «Καλής» Ποιότητας Στρατηγικών -Πρακτικών που οι Νηπιαγωγοί Εφάρμοζαν Αναφορικά με τα 9 Θέματα της Κλίμακας ΕΠΤ	130
Πίνακας 12	Οι Συντελεστές Συμφωνίας Kappa (κ) Μεταξύ των Ανεξάρτητων Βαθμολογητών για κάθε Θέμα της Κλίμακας ΕΠΤ	139
Πίνακας 13	Συσχετίσεις (Pearson r) Μεταξύ των Θεμάτων της Κλίμακας ΕΠΤ	140
Πίνακας 14	Συσχετίσεις (Pearson r) Μεταξύ των Θεμάτων και της Συνολικής Βαθμολογίας της Κλίμακας ΕΠΤ	141
Πίνακας 15	Ανάλυση Παραγόντων για τα 10 και τα 9 Θέματα της Κλίμακας ΕΠΤ Σύμφωνα με την Παραγοντική Ανάλυση Κύριων Αξόνων	145

	(Principal Axis Factoring [PAF]) μετά από Άμεση Πλαγιόγωνα Περιστροφή (Direct Oblimin Rotation)	
Πίνακας 16	Συχνότητα (%) των Στρατηγικών-Πρακτικών που οι Νηπιαγωγοί Χρησιμοποιούσαν για να Διευκολύνουν την Εμπλοκή-Συμμετοχή των Παιδιών με ΕΕΑ/Α	187
Πίνακας 17	Συχνότητα (%) των Στρατηγικών-Πρακτικών που οι Νηπιαγωγοί Χρησιμοποιούσαν για να Προωθήσουν τις Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις των Παιδιών	197
Πίνακας 18	Κατάρτιση των Νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή	202
Πίνακας 19	Προτάσεις για την Προώθηση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Νηπιαγωγών σε Συνθήκες Ένταξης	207
Πίνακας 20	Συνάρθρωση των Θεματικών Κατηγοριών (και Υποκατηγοριών) της Ποιοτικής Ανάλυσης και των Μεταβλητών της Ποσοτικής Ανάλυσης	220

# Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1	Οπτικό Μοντέλο του Συγχρονικού Σχεδιασμού των Μεικτών Μεθόδων Έρευνας	125
Διάγραμμα 2	Ιστόγραμμα Συχνοτήτων της Συνολικής Συγκεντρωτικής Βαθμολογίας της Ποιότητας Σύμφωνα με την Κλίμακα ΕΠΤ	138



# **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

# Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σε εθνικό, ευρωπαϊκό αλλά και σε διεθνές επίπεδο έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (ΕΕΑ/Α) σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια (βλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α· European Agency in Special Needs Education, 2012α· Odom, Hanson, Blackman, & Kaul, 2003· Vargas-Barón, Janson, & Mufel, 2009· World Health Organization (WHO) & Unicef, 2012). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ένταξη αναδεικνύεται και υποστηρίζεται και από τη σύναψη σχετικών Συμβάσεων και Διακηρύξεων, οι οποίες έχουν υπογραφεί από τις περισσότερες χώρες παγκοσμίως και αφορούν την κατοχύρωση των ίσων ευκαιριών για συμμετοχή και πρόσβαση όλων των παιδιών –συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ΕΕΑ/Α– στη γενική εκπαίδευση (Διεθνείς Συμβάσεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού και των Ανθρώπων με Αναπηρία [S. E. Brown & Guralnick, 2012] και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco), 1994])). Επιπλέον, είναι ευρέως διαδεδομένη η άποψη ότι όσο πιο νωρίς ξεκινάει η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α στη γενική εκπαίδευση τόσο περισσότερο διευκολύνεται η συμμετοχή τους και σε άλλα «τυπικά/γενικά» πλαίσια (π.χ., σε δράσεις στην κοινότητα) και επιπλέον προάγεται η ανάπτυξή τους (Guralnick, Neville, Hammond, & Connor, 2008· Meisels & Shonkoff, 2000).

Παράλληλα, η έρευνα στο πεδίο της προσχολικής ένταξης τεκμηριώνει την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ή στρατηγικών που αφορούν την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της γενικής τάξης και κατ' επέκταση την επίτευξη σημαντικών μαθησιακών στόχων (π.χ., W. H. Brown, Odom, & McConnell, 2008· Buysse, 2011· Horn & Banerjee, 2009· Sandall, Hemmeter, Smith, &

McLean, 2005· Trivette, Dunst, Hamby, & O'Herin, 2010). Τέτοιου είδους παρεμβάσεις είναι, για παράδειγμα: (α) οι στρατηγικές τροποποίησης του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης (π.χ., διευθέτηση παιδαγωγικού υλικού/εξοπλισμού, σύσταση ομάδων) και του αναλυτικού προγράμματος (π.χ., διαφοροποίηση του στόχου μίας δραστηριότητας), (β) οι μέθοδοι υποστήριξης των εξατομικευμένων ατομικών στόχων των παιδιών, στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων εντός και εκτός τάξης (π.χ., την ώρα του φαγητού ή του ελεύθερου παιχνιδιού και τις μεταβάσεις) και (γ) οι συστηματικές διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ., η μοντελοποίηση). Ταυτοχρόνως, οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών, η διαθεσιμότητα των απαραίτητων πόρων (π.χ., η ύπαρξη υποστηρικτικών πολιτικών) και η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών και των γονέων έχουν αναγνωρισθεί ως μερικοί από τους σημαντικότερους παράγοντες στη διαδικασία προώθησης της προσχολικής ένταξης (Buysse & Hollingsworth, 2009· Division of Early Childhood [DEC], 2014· Odom, 2000· Spiker, Hebbeler, & Barton, 2011).

Υπό το πρίσμα αυτών των εξελίξεων, ο βαθμός της ποιότητας παροχής υπηρεσιών στήριξης και εκπαίδευσης για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α σε γενικά προσχολικά πλαίσια αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας, τόσο για τους ερευνητές, όσο και για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς καθώς και τους ιθύνοντες για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012β· Frankel, Gold, & Amanda Ajodhia-Andrews, 2010· Guralnick, 2001· Odom et al., 2004· Unesco, 1994). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ποιότητα στην προσχολική ένταξη συνδέεται με τρεις διαστάσεις: την «πρόσβαση» (access), τη «συμμετοχή» (participation) και την «υποστήριξη» (supports) (Barton & Smith, 2015· Buysse, 2011· 2012· Odom, Buysse, & Soukakou, 2011· Soukakou, 2012· Spiker et al., 2011). Και οι τρεις αυτές διαστάσεις θεωρούνται εξίσου πολύ σημαντικές για την

προώθηση θετικών ενταξιακών εμπειριών (Division of Early Childhood [DEC]/National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009). Προσπαιτούμενο των εν λόγω διαστάσεων είναι η ενσωμάτωση εξειδικευμένων στρατηγικών-πρακτικών στο γενικό πρόγραμμα, οι οποίες ενισχύουν τη συμμετοχή, τις κοινωνικές σχέσεις αλλά και τη γενικότερη μαθησιακή πρόοδο όλων των παιδιών (Odom et al., 2011).

Ανταποκρινόμενη στις διαστάσεις της πρόσβασης και της συμμετοχής (DEC/NAEYC, 2009), η Soukakou ανέπτυξε την κλίμακα Inclusive Classroom Profile (ICP· Soucacou, 2007· Soukakou, 2012) στην Αγγλία, προκειμένου να μετρήσει την ποιότητα σε ενταξιακά προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Ειδικότερα, η κλίμακα ICP αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί «προσαρμόζουν σκόπιμα το περιβάλλον της τάξης, τις δραστηριότητες και τη διδασκαλία τους, έτσι ώστε να ενθαρρυνθεί η πρόσβαση και η συμμετοχή του κάθε παιδιού στην ομάδα (συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ΕΕΑ/Α)» (σελ. 481). Η κλίμακα ICP, στην πρωτότυπη, διεθνή της μορφή, μετράει την ποιότητα ως μία ενιαία δομή και περιλαμβάνει 10 πρακτικές, οι οποίες προωθούν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις εκπαιδευτικές και στις κοινωνικές διεργασίες της γενικής τάξης. Αυτές είναι: (1) «οι προσαρμογές του υλικού/εξοπλισμού», (2) «η εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών», (3) «η καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)», (4) «η συμμετοχή του παιδιού ως μέλος της ομάδας/τάξης», (5) «οι κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού», (6) «η υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία», (7) «η προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων», (8) «οι μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων», (9) «η ανατροφοδότηση» και τέλος (10) «ο σχεδιασμός και η παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών» (βλ. Soucacou, 2007· Soukakou, 2012).

Δεδομένης της έλλειψης αντίστοιχων μοντέλων θεώρησης και μέτρησης της ποιότητας της προσχολικής ένταξης στην Ελλάδα αλλά και της έλλειψης συστηματικών μελετών διερεύνησης των εμπειριών των παιδιών με ΕΕΑ/Α, η παρούσα έρευνα αποτελεί μία προσπάθεια μελέτης και διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζεται η προσχολική ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο αναλυτικά, αξιοποιώντας το θεωρητικό μοντέλο που ανέπτυξε η Soukakou (Soucacou, 2007· Soukakou, 2012), η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιεί την κλίμακα της συστηματικής παρατήρησης ICP για να αξιολογήσει τις στρατηγικές-πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε να στηρίζουν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε 52 τάξεις γενικών νηπιαγωγείων. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να μελετηθούν: (1) ο βαθμός με τον οποίο οι στρατηγικές-πρακτικές –που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης– προωθούν την πρόσβαση και την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες της γενικής τάξης αλλά και στην ομάδα των συνομηλίκων, (2) η εννοιολογική δομή της ποιότητας της προσχολικής ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εάν παρατηρείται σύγκλιση με το θεωρητικό μοντέλο της Soukakou και (3) η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο επαγγελματικό προφίλ των νηπιαγωγών, στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου και στην ποιότητα των ενταξιακών στρατηγικών-πρακτικών. Παράλληλα, η παρούσα έρευνα εξετάζει μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων τις απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με: (1) το περιεχόμενο του όρου «ένταξη», τα οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α και τους παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν ή διευκολύνουν την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης, (2) την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες της γενικής τάξης αλλά και τις στρατηγικές-πρακτικές τις οποίες οι ίδιοι αναφέρουν πως εφαρμόζουν για να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των παιδιών στις εν λόγω δραστηριότητες και

ρουτίνες, (3) τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνουν μεταξύ τους τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α αλλά και τις στρατηγικές-πρακτικές που οι ίδιοι αναφέρουν πως εφαρμόζουν για να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α και (4) το επίπεδο κατάρτισης/εκπαίδευσής τους σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ένταξη καθώς και τις προτάσεις τους για την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μια πρώτη απόπειρα επιτόπιας καταγραφής των στρατηγικών-πρακτικών που εφαρμόζονται σε τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης, όπου συνεκπαιδεύονται παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Κατά αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στη διεθνή έρευνα γύρω από την ποιότητα της προσχολικής ένταξης προσφέροντας δεδομένα από την Ελλάδα τα οποία στηρίζονται σε συστηματική παρατήρηση –και όχι σε αυτοαναφορές (Κοντοπούλου, Τζιβινίκος, & Τζιβινίκου, 2007· Πολυζώη & Πολυχρονοπούλου, 2000· Barbas, Birbili, Stagiopoulos, & Tzivinikou, 2006)– στο φυσικό πλαίσιο ενός σχετικά μεγάλου αριθμού τάξεων. Επιπλέον, η συμβολή της μελέτης αυτής έγκειται στο ότι εντείνει την έρευνα γύρω από την ανάπτυξη της κλίμακας ICP καθώς εξετάζει για πρώτη φορά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό, κοινωνικο-εκπαιδευτικό και γλωσσικό περιβάλλον (σε σχέση με αυτό της Αγγλίας). Η σπουδαιότητά της επίσης σχετίζεται και με το γεγονός ότι εξετάζει τη «στατιστική ευαισθησία» της κλίμακας ICP, αφού μελετώνται οι διαφορές στην ποιότητα της παρεχόμενης υποστήριξης μεταξύ εκπαιδευτικών πλαισίων, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς τα δομολειτουργικά τους στοιχεία (π.χ., το επίπεδο της εκπαίδευσης/κατάρτισης των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, τον τύπο της παρεχόμενης ειδικής υποστήριξης προς τα παιδιά με ΕΕΑ/Α).

Σε ό,τι αφορά την πρωτοτυπία της, η συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιεί ένα ερευνητικό σχέδιο μεικτής μεθοδολογίας σύμφωνα με το οποίο τα ποσοτικά –τα οποία συγκεντρώνονται

μέσω συστηματικών παρατηρήσεων (χρήση της κλίμακας ICP)– και τα ποιοτικά δεδομένα –τα οποία συγκεντρώνονται μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων– συλλέγονται (σχεδόν) παράλληλα/ ταυτόχρονα. Η συνάρθρωση η οποία επιχειρείται μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας στοχεύει στην επεξήγηση, συμπλήρωση, επέκταση αλλά και στην τριγωνοποίηση των πορισμάτων της έρευνας. Επιπλέον, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων προσεγγίζονται – εκτός από τις πρακτικές– και οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους διενεργείται η ένταξη (πολιτισμικά χαρακτηριστικά της τάξης· Carrington, 1999· McDonnell, 2003). Έχοντας ως δεδομένο την παραπάνω προσέγγιση, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη συζήτηση σχετικά με την ανάπτυξη ερευνητικά τεκμηριωμένων και «πολιτισμικά ευαίσθητων» εργαλείων για την αξιολόγηση και μέτρηση της ποιότητας της προσχολικής ένταξης.

#### *Διάρθρωση της εργασίας*

Η εργασία συγκροτείται σε δύο μέρη. Στο *A' Μέρος* «Θεωρητικό Μέρος» εμπεριέχονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες διαμορφώνουν το υποστηρικτικό πλαίσιο σχετικά με τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Στο *B' Μέρος* «Ερευνητικό Μέρος» παρουσιάζονται η μεθοδολογία, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας καθώς και η συζήτηση, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που προκύπτουν έπειτα από την επεξεργασία και τη συνάρθρωση των ποσοτικών και ποιοτικών πορισμάτων.

Πιο αναλυτικά, το *A' Μέρος* αποτελείται από τα *Κεφάλαια 1* και *2*. Το *Κεφάλαιο 1* πραγματεύεται τη χρήση και το περιεχόμενο του όρου «ένταξη/ενταξιακή εκπαίδευση» και, πιο συγκεκριμένα, της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε μονάδες προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης διατυπώνοντας/παρουσιάζοντας τον ορισμό τον οποίο αυτή η εργασία υιοθετεί για τη μελέτη του πεδίου. Στο ίδιο κεφάλαιο συζητείται η σημασία της προσχολικής ένταξης, υπό το

πρίσμα της κρισιμότητας των πρώτων θετικών εμπειριών στη ζωή των παιδιών με ΕΕΑ/Α και εξετάζονται οι πολιτικές της προσχολικής ένταξης, οι οποίες αναπτύχθηκαν πρόσφατα στην Ελλάδα (στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα). Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται μία ενδεδειγμένη επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας η οποία είναι προσανατολισμένη στις εκπαιδευτικές και στις κοινωνικές ενταξιακές εμπειρίες των παιδιών με ΕΕΑ/Α προσχολικής ηλικίας. Η παραπάνω επισκόπηση διενεργήθηκε, κυρίως, έχοντας ως δεδομένο την απουσία στη χώρα μας συστηματικών μελετών αναφορικά με την επίδραση που έχουν οι εκάστοτε ενταξιακές πολιτικές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και οι οποίες καθημερινά εφαρμόζονται σε προσχολικά κέντρα γενικής εκπαίδευσης.

Το *Κεφάλαιο 2* εστιάζει στο ζήτημα της ποιότητας ως δείκτη αξιολόγησης του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ/Α και προωθούν την ένταξή τους σε γενικά προσχολικά πλαίσια. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αρχικά τα θεωρητικά μοντέλα για την ποιότητα στην εκπαίδευση με ιδιαίτερη έμφαση στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, αναλύεται ένα σχετικά νέο θεωρητικό πλαίσιο για την ποιότητα σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης. Επίσης, παρουσιάζονται –μέσω «κριτικής σκέψης»– τα εργαλεία τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της ποιότητας σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης αλλά και τα αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Μέσα από αυτά τα κεφάλαια αναδεικνύεται η επιχειρηματολογία για την έρευνα που πραγματοποιείται σε αυτή τη διδακτορική διατριβή.

Το «Ερευνητικό Μέρος» (ή το *Β' Μέρος*) της εργασίας εμπεριέχει τα *Κεφάλαια 3* έως και *7*. Στο *Κεφάλαιο 3* αναλύεται διεξοδικά η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται: (α) ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα που



επιχειρούνται να μελετηθούν στην παρούσα έρευνα, (β) η ερευνητική στρατηγική που ακολουθείται η οποία περιλαμβάνει συγχρονικό σχέδιο μεικτών μεθόδων, (β) το δείγμα, η διαδικασία επιλογής του δείγματος και οι τρόποι διαχείρισης των δεοντολογικών ζητημάτων και τέλος (γ) η ποσοτική και η ποιοτική προσέγγιση της έρευνας στην οποία αναφέρονται λεπτομερώς τα εργαλεία και η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω συστηματικών παρατηρήσεων και ημιδομημένων συνεντεύξεων, αντίστοιχα. Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία της ανάλυσης παρουσιάζεται ακόμη ένα οπτικό μοντέλο προκειμένου να απεικονισθούν με μεγαλύτερη ευκρίνεια οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν (συμπύκνωση και μετασχηματισμός των δεδομένων), έτσι ώστε να επιτευχθεί η συνάρθρωση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

Στο *Κεφάλαιο 4* περιέχονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη συστηματική παρατήρηση. Η έκθεση των ευρημάτων χωρίζεται σε τρεις υποενότητες οι οποίες αφορούν (α) την αποτύπωση του βαθμού της ποιότητας στις τάξεις του δείγματος, (β) τη λειτουργική διερεύνηση της έννοιας «ποιότητα της προσχολικής ένταξης» στο ελληνικό συγκείμενο μέσω του ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ποσοτικών δεδομένων και (γ) τη σχέση μεταξύ της ποιότητας των ενταξιακών στρατηγικών-πρακτικών και των δομικών χαρακτηριστικών των τάξεων (επαγγελματικό προφίλ των νηπιαγωγών και προφίλ των εκπαιδευτικών πλαισίων).

Το *Κεφάλαιο 5* περιλαμβάνει τα ευρήματα –τις θεματικές και τους κώδικες– που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις/τους νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης τα οποία πλαισιώνονται από αποσπάσματα συζητήσεων που λειτούργησαν ως παραδείγματα ανάλυσης.

Στο *Κεφάλαιο 6* επιχειρείται η ερμηνεία και η συνάρθρωση των ευρημάτων της συστηματικής παρατήρησης και των συνεντεύξεων.

Στο *Κεφάλαιο 7* περιλαμβάνονται τα βασικά συμπεράσματα τα οποία συνάγονται από την επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί της. Επιπλέον αναδεικνύονται οι ενδεχόμενες επιπτώσεις καθώς και οι προεκτάσεις της έρευνας σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της ένταξης στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Στο τελευταίο μέρος της διατριβής, παρατίθεται η ελληνική και η ξένη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε ακολουθώντας το σύστημα το οποίο προτείνεται από την Αμερικανική Ένωση Ψυχολόγων (δηλαδή, American Psychological Association, 2010). Τέλος, συμπεριλαμβάνεται σε Παράρτημα όλο το υποστηρικτικό υλικό το οποίο χρησιμοποιήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διδακτορικής διατριβής (π.χ., εργαλεία συλλογής των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων, εκπαιδευτικές άδειες διεξαγωγής της έρευνας).

## Κεφάλαιο 1

### *Προσχολική ένταξη παιδιών με ΕΕΑ/Α: θεωρητική και εμπειρική τεκμηρίωση*

#### 1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό αναδεικνύονται ζητήματα τα οποία σχετίζονται τόσο με τη θεωρητική προσέγγιση της ένταξης/ενταξιακής εκπαίδευσης καθώς και της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε γενικά προσχολικά πλαίσια παροχής φροντίδας και εκπαίδευσης όσο και με το πώς εφαρμόζεται η προσχολική ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο οργανώνεται σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας προσανατολίζεται στην εννοιολογική οριοθέτηση και στη διερεύνηση του περιεχομένου των όρων της «ένταξης/ενταξιακής εκπαίδευσης» και της «προσχολικής ένταξης». Επιπλέον, συζητείται η σπουδαιότητα της προσχολικής ένταξης και εξετάζονται οι πολιτικές υποστήριξης της στην Ελλάδα. Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τα εμπειρικά δεδομένα γύρω από την πρακτική εφαρμογή της προσχολικής ένταξης με εστίαση στις εμπειρίες των παιδιών με ΕΕΑ/Α ως προς (α) την εμπλοκή (ή συμμετοχή) τους στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες που λαμβάνουν χώρα σε γενικά προσχολικά κέντρα αλλά και (β) τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που κατ' επέκταση συνεπάγονται μεταξύ των εν λόγω παιδιών και των συνομηλίκων τους χωρίς ΕΕΑ/Α.

## 1.2 ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΣΗΜΑΣΙΑ

Η υποενότητα αυτή ξεκινά με μία γενική –αλλά σημαντική– επισήμανση σχετικά με τη χρήση των όρων «ένταξη» και «ενταξιακή εκπαίδευση» στο ελληνικό συγκείμενο. Συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι για να προχωρήσουμε στην εννοιολογική οριοθέτηση της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βασική προϋπόθεση είναι να διευκρινιστεί ο λόγος για τον οποίο στην παρούσα μελέτη ο διεθνής όρος «inclusion» (ή/και «inclusive education»· Fuchs & Fuchs, 1994· Stainback & Stainback, 1990) μεταφράζεται ως «ένταξη».

Η ανάγκη αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι ο ξενόγλωσσος όρος «inclusion ή/και inclusive education» έχει πλέον εισαχθεί στην ελληνική βιβλιογραφία ως νέος όρος και έχει μεταφραστεί με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικούς συγγραφείς/ερευνητές του χώρου. Οι όροι που χρησιμοποιούνται πιο συχνά είναι: «συμπερίληψη», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011β· σχετικά με τη χρήση του όρου συμπεριληπτική εκπαίδευση βλ. επίσης, Νάνου, Πατσίδου-Ηλιάδου, Γκαράνης, & Χαριοπολίτου, 2013), «συνεκπαίδευση» (Σούλης, 2008· Τάφα, 1997), «Ένα Σχολείο για Όλους» (Σούλης, 2008), «Καθολικός Σχεδιασμός» (Universal Design) (Σούλης, 2008), «Εκπαίδευση για Όλους» (UNESCO, 1994) ή/και «ενιαία εκπαίδευση» (Γουδήρας, 2013).

Παρόλο που οι όροι που αναφέρθηκαν είναι ακριβείς και ανταποκρίνονται κατάλληλα στο περιεχόμενο και τους στόχους μίας εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, όπως επίσης ανεξάρτητα από το φύλο, το χρώμα αλλά και το πολιτισμικό, γλωσσικό και οικονομικό τους υπόβαθρο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α· Booth & Ainscow, 2011), στην παρούσα μελέτη οι όροι αυτοί δε χρησιμοποιούνται.

Καθ' όλη τη διατριβή χρησιμοποιείται ο παλαιότερος όρος «ένταξη ή/και ενταξιακή εκπαίδευση» διότι όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2011β):

«(στην Ελλάδα) η ένταξη δεν έχει εφαρμοστεί ευρέως και δεν έχει σχεδιαστεί με τρόπο ώστε να προκύψουν από την εφαρμογή της σφαιρικά αποτελέσματα: [...] όταν οι κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτικές συνθήκες δεν έχουν ωριμάσει, η 'μεταφύτευση' ενός ξένου όρου και ενός ξένου μοντέλου έχει αρνητικές συνέπειες: [...] και ο όρος 'ένταξη' (τουλάχιστον στον ελλαδικό χώρο) δεν συνοδεύεται από αρνητική εμπειρία, άρα ούτε από αρνητικά γλωσσικά συμφραζόμενα.» (σελ. 35-36)

Επιπλέον, στο έργο της σχετικά με το περιεχόμενο του αγγλικού όρου «inclusive education» (Ζώνιου-Σιδέρη 2011β), παρατηρείται ότι υπάρχει μια αλληλοεπικάλυψη μεταξύ του συγκεκριμένου όρου (όπως χρησιμοποιείται σε άλλες χώρες της Ευρώπης) και του όρου «ένταξη» όπως πρωτοεμφανίστηκε, θεωρητικά τουλάχιστον, στον Ελλαδικό χώρο (βλ. Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Αν και ο ξενόγλωσσος όρος «inclusive education/inclusion» παρουσιάζεται να είναι πιο διευρυμένος, εντούτοις η εννοιολογική του βάση είναι κοινή με τον αντίστοιχο ελληνικό όρο «ένταξη», καθώς και οι δυο διέπονται από τις αρχές της *κοινωνικής δικαιοσύνης* και των *ίσων ευκαιριών* απέναντι στη διαφορετικότητα.

Με βάση τα παραπάνω, η συζήτηση που ακολουθεί εστιάζει στον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου ένταξη (ή/και ενταξιακή εκπαίδευση) καθώς και στην ανάδειξη των βασικών γνωρισμάτων της ενταξιακής εκπαίδευσης δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική ένταξη.

### 1.2.1 Ένταξη/ενταξιακή εκπαίδευση: οριοθέτηση και βασικά χαρακτηριστικά

Τα τελευταία χρόνια στο διεθνή χώρο η ένταξη κατέχει δεσπόζουσα θέση καθώς αποτελεί το πιο επιθυμητό μοντέλο παροχής εκπαίδευσης για παιδιά με ΕΕΑ/Α, έναντι των ειδικών σχολείων τα οποία κρίθηκαν ότι αναπαρήγαγαν την περιθωριοποίηση, το στιγματισμό και τον αποκλεισμό των εν λόγω παιδιών από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (βλ. Σούλης, 2008· Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000· Mittler, 2005· Slee, 2011· Vlachou, 1997). Αν και υπάρχει μια πολυπλοκότητα γύρω από την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ένταξη», εντούτοις σήμερα υπάρχει ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο αναφοράς σχετικά με το τι σημαίνει και κυρίως τι περιλαμβάνει ο όρος «ένταξη/ ενταξιακή εκπαίδευση» (Frederickson & Cline, 2009· Florian, 1998· Mitchell, 2005). Χαρακτηριστική σε αυτό το σημείο είναι η εργασία του Loreman (2009· παρατίθεται στο Loreman, 2014) ο οποίος περιέγραψε επτά σημεία βάσει των οποίων ερμηνεύεται πιο συχνά η ενταξιακή εκπαίδευση. Αυτά είναι:

- (1) *όλα τα παιδιά*<sup>1</sup> να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους·
- (2) τα σχολεία και οι διευθύνσεις ή/και τα γραφεία εκπαίδευσης να υιοθετούν την πολιτική της «μηδενικής-απόρριψης» όταν καλούνται να εγγράψουν και να εκπαιδεύσουν τα παιδιά που διαμένουν στις γεωγραφικές τους περιοχές. Εκτός από αυτό, ένταξη σημαίνει ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να αισθάνονται ευπρόσδεκτα και να αντιμετωπίζονται ως άξια μέλη του σχολείου, της κοινότητας καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου·
- (3) όλα τα παιδιά να διδάσκονται σε γενικές και ετερογενείς τάξεις με άλλα παιδιά ίδιας ηλικίας·

---

<sup>1</sup> Εδώ συμπεριλαμβάνεται και η ομάδα των παιδιών με ΕΕΑ/Α.

- (4) όλα τα παιδιά να ακολουθούν παρόμοια προγράμματα σπουδών· είναι απαραίτητο, όταν χρειάζεται, να πραγματοποιούνται προσαρμογές και αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, να χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών·
- (5) όλα τα παιδιά να συμβάλλουν στο γενικό σχολείο αλλά και στις μαθησιακές δραστηριότητες και στις εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη·
- (6) όλα τα παιδιά να υποστηρίζονται ώστε να κάνουν φίλους και να βιώνουν θετικές κοινωνικές εμπειρίες στις συναναστροφές τους με συνομηλίκους· και
- (7) το σχολείο αλλά και τα γραφεία ή/και οι διευθύνσεις εκπαίδευσης να παρέχουν κατάλληλους πόρους και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού προκειμένου να υποστηριχθεί η ένταξη.

Η Ζώνιου-Σιδέρη (2011α) θέλοντας να αποδώσει πιο περιγραφικά το ρόλο, τη λειτουργία και το χαρακτήρα της ένταξης στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται καθημερινά σε ένα σχολικό περιβάλλον, αναφέρει πως πρόκειται για μια «αμφίδρομη διεργασία, κατά την οποία προκύπτει μία συνισταμένη εξελικτική τάση από τις συνεισφέρουσες τάσεις ατόμων και κοινωνικού συνόλου που οδηγούν σε διαρκή μεταβολή και αύξηση του βαθμού κοινωνικής οργάνωσης» (σελ. 160). Υπό αυτό το πρίσμα, κατά τη διαδικασία της ένταξης τα αρχικά βασικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου «διατηρούνται», «εμπλουτίζονται» και «μεταβαίνουν» συνεχώς σε εξελιγμένα επίπεδα ολοκλήρωσης. Επιπλέον, υιοθετώντας τους αρχικούς προσδιορισμούς από την έκθεση της Warnock (1978· παρατίθεται στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α), η Ζώνιου-Σιδέρη αναφέρεται σε τρεις τύπους ένταξης: (α) τη «χωρική ένταξη» κατά την οποία τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α φοιτούν στον ίδιο σχολικό χώρο αλλά η επαφή των δύο ομάδων είναι περιορισμένη ή ανύπαρκτη, (β) την «κοινωνική ένταξη»

βάσει της οποίας τα παιδιά με ΕΕΑ/Α έχουν κάποιες ευκαιρίες για κοινωνική επαφή (π.χ., την ώρα του διαλείμματος) με τα άλλα παιδιά (δηλαδή, παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) και (γ) τη «λειτουργική ένταξη» στην οποία τα παιδιά με ΕΕΑ/Α συνεκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλίκους χωρίς ΕΕΑ/Α (στη γενική τάξη) ακολουθώντας, όμως, ένα ειδικό πρόγραμμα.

Ο Barton (2011β), ως θεωρητικός της κοινωνικο-πολιτικής προσέγγισης της ένταξης, υποστήριξε ότι η ένταξη «ασχολείται με τις αιτίες, τον χρόνο, τον τόπο και τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Αφορά δηλαδή την *παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό*» (σελ. 51). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, βασική προϋπόθεση προκειμένου να λειτουργήσει η ένταξη αποτελεί η μετατροπή του γενικού σχολείου σε έναν οργανισμό «έτοιμο» και «πρόθυμο» για να υποδεχθεί και να ανταποκριθεί στις ακαδημαϊκές διαφορές ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού (Barton, 2011β). Επομένως, απώτερος στόχος της ένταξης είναι η «ευημερία» όλων των παιδιών και, τελικά, η αποδοχή της διαφορετικότητας.

Σε πρακτικό επίπεδο, η ένταξη αποτελεί μία πολύπλοκη, συνεχής διαδικασία κατά την οποία, σε συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, διδάσκουν με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχουν δυνατότητες και ευκαιρίες σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν ισότιμα στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης/σχολείου (Vlachou, 2004). Δεδομένου του συνεχή αγώνα που απαιτείται για τη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας του γενικού σχολείου, η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο προς αυτήν τη βελτίωση. Επομένως, η ένταξη δεν αφορά σε ένα παιδί ή σε μία μικρή ομάδα παιδιών για τα οποία γίνονται προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, σχεδιάζονται διαφορετικές εργασίες ή παρέχεται ειδικό προσωπικό (π.χ., ειδικός παιδαγωγός, θεραπευτές) προς υποστήριξη των αναγκών τους. Επιπλέον, η ένταξη δεν ασχολείται με την



αφομοίωση και τη μονόπλευρη, βεβιασμένη διαδικασία προσαρμογής/ομαλοποίησης μίας ομάδας παιδιών με ΕΕΑ/Α σε ένα αμετάβλητο περιβάλλον μάθησης, παροχών και στρατηγικών-πρακτικών (βλ. επίσης, Vislie, 2003). Απεναντίας η ένταξη είναι ένα απαιτητικό –και δυναμικό ως προς τη φύση του– εγχείρημα προώθησης της αποτελεσματικότητας του γενικού σχολείου για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με ΕΕΑ/Α (Barton, 2011β). Σε αυτή τη διαδικασία ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου, η ένταξη θα πρέπει να ξεκινά από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα από τη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης (βλ. Odom, 2000· Vislie, 2003).

### 1.2.2 Εννοιολογική οριοθέτηση, χαρακτηριστικά και η σημασία της προσχολικής ένταξης

Το 2009, δύο οργανισμοί στην Αμερική (ο οργανισμός Division of Early Childhood [DEC] of the Council for Exceptional Children και ο οργανισμός National Association for the Education of Young Children [NAEYC]) δημοσίευσαν από κοινού ένα κείμενο που αφορούσε τον εννοιολογικό προσδιορισμό της προσχολικής ένταξης και τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτής της διαδικασίας. Σύμφωνα με τους δύο αμερικανικούς οργανισμούς DEC/NAEYC (2009), η προσχολική ένταξη εμπεριέχει τις αξίες, τις πολιτικές και τις πρακτικές οι οποίες υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν το δικαίωμα κάθε παιδιού προσχολικής ηλικίας (βρέφος, προνήπιο και νήπιο), ανεξαρτήτου ικανότητας, να συμμετέχει ως ενεργό και ισότιμο μέλος σε μία πληθώρα δραστηριοτήτων και κοινωνικών πλαισίων. Από εκπαιδευτικής πλευράς, οι «ενταξιακές εμπειρίες» για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΕΕΑ/Α αφορούν το βαθμό που τα εν λόγω παιδιά (α) συμμετέχουν ως μέλη της ομάδας/τάξης, (β) διαμορφώνουν θετικές κοινωνικές σχέσεις και φιλίες με τα άλλα παιδιά και (γ) εξελίσσονται μαθησιακά και

αναπτυξιακά (DEC/NAEYC, 2009). Αυτός ο εννοιολογικός προσδιορισμός της προσχολικής ένταξης, ο οποίος είναι και ο ορισμός της προσχολικής ένταξης που υιοθετείται στο παρόν κείμενο, προέκυψε με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν σε σχετική έρευνα 1,210 άτομα (εκπαιδευτικοί, διοικητικά στελέχη, μέλη οικογενειών παιδιών με αναπηρία, καθηγητές πανεπιστημίου, υπεύθυνοι για την κατάρτιση/εκπαίδευση των επαγγελματιών ειδικής αγωγής και φοιτητές· βλ. Buysse, 2012· Buysse, Hollingsworth, & Catlett, 2009).

Στα πλαίσια αυτής της μελέτης, η ένταξη θεωρήθηκε και ως «μέτρο» κατά του στίγματος και της περιθωριοποίησης και επισημάνθηκε ότι είναι υψίστης σημασίας να ξεκινάει όσο το δυνατόν πιο νωρίς στη ζωή του παιδιού με ΕΕΑ/Α (Buysse, 2012). Επιπλέον, η σημασία της προσχολικής ένταξης είναι θεμελιωμένη σε κοινωνικά, ηθικά και νομοθετικά επιχειρήματα (για μία πιο λεπτομερή ανάλυση αυτών των επιχειρημάτων, βλ. Τάφα, 1997· Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998· Odom & Diamond, 1998), ενώ τα οφέλη της έχουν αναδειχθεί από σειρά ερευνητικών μελετών. Ειδικότερα, οι εξελίξεις στο επιστημονικό πεδίο γύρω από την ανάπτυξη του παιδιού (ευρήματα σχετικά με τη πλαστικότητα του παιδικού εγκεφάλου και τους μηχανισμούς ωρίμανσης τη συγκεκριμένη περίοδο βλ. Καραπέτσας, 1991· Bailey, Bruer, Symons και Lichtman [2001] και Nelson [2000]· παρατίθενται στο Guralnick, 2005) έχουν αναδείξει την κρισιμότητα των πρώτων χρόνων ζωής του (δηλαδή, από τη γέννηση μέχρι και την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο). Οι θετικές εμπειρίες και τα ερεθίσματα που ένα παιδί προσχολικής ηλικίας λαμβάνει συμμετέχοντας σε «τυπικά/φυσικά» (naturalistic) περιβάλλοντα μάθησης μαζί με παιδιά ίδιας ηλικίας χωρίς ΕΕΑ/Α θεωρούνται ότι είναι αποφασιστικής σημασίας για την ολόπλευρη ανάπτυξή του (Κακανά & Σιμούλη, 2008 Νησιώτου, Βλάχου, & Φύσσα, 2010· Odom & Wolery, 2003).

Για παράδειγμα, η προσχολική ένταξη φαίνεται να συνδέεται με την επέκταση των ενταξιακών εμπειριών για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (βλ. Guralnick et al., 2008), ενώ η εκπαίδευση σε ενταξιακά προσχολικά προγράμματα συνδέεται με (α) αναπτυξιακά οφέλη στον τομέα των γλωσσικών, των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α (Hundert, Mahoney, Mundy, & Vernon, 1998· Rafferty, Piscitelli, & Boetcher, 2003) και (β) κοινωνικά οφέλη, όπως αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α (Hollingsworth & Buysse, 2009) καθώς και αύξηση της κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α από τους συνομηλικούς τους χωρίς ΕΕΑ/Α (Odom et al., 2006). Ερευνητές όπως οι Jolivette, Stitche, Scott και Ridgley (2002) βρήκαν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α επωφελούνται και εκπαιδευτικά διότι εμπλέκονται ενεργά και στον ίδιο βαθμό με τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες όταν φοιτούν σε ενταξιακές τάξεις προσχολικής βαθμίδας. Τέλος, ουσιαστικής σημασίας εμφανίζονται να είναι και τα ερευνητικά πορίσματα τα οποία δείχνουν πως η φοίτηση σε ειδικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης δεν επιφέρει πιο θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α σε σχέση με τη φοίτηση των εν λόγω παιδιών σε γενικά προσχολικά πλαίσια (βλ. Buysse & Bailey, 1993· Kishida & Kemp, 2009· LaParo, Sexton, & Snyder, 1998).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, το 2012 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization) σε συνεργασία με τη Unicef, ξεκίνησε μία δημόσια συζήτηση σχετικά με την ανάγκη της εξασφάλισης από όλες τις κυβερνήσεις ανά τον κόσμο ενός υψηλής ποιότητας συστήματος προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, το οποίο να παρέχεται σε τυπικά/φυσικά πλαίσια (WHO & Unicef, 2012).

Στην Ελλάδα, η σημασία της προσχολικής ένταξης αναδείχτηκε μόλις στις αρχές του 21ου αιώνα. Το 2000, με τον Εκπαιδευτικό Νόμο 2817/2000 του Υπουργείου Παιδείας και την

Υπουργική Απόφαση που εκδόθηκε από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας το 2002 (βλ. Υ.Α. Π1β/Γ.Π.οικ.116847/2002), κατοχυρώθηκε –τουλάχιστον νομοθετικά– το δικαίωμα των προνηπίων και νηπίων με ΕΕΑ/Α να φοιτούν σε βρεφονηπιακούς/παιδικούς σταθμούς (από 2.5 μέχρι και 6.5 χρονών) και σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων (από 4 μέχρι και 7 χρονών) της χώρας μαζί με συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α. Οκτώ χρόνια αργότερα, στις 2 Οκτωβρίου του 2008, το Υπουργείο Παιδείας ψήφισε και δημοσίευσε το νέο νομοσχέδιο για την Ειδική Αγωγή (Εκπαιδευτικός Νόμος, 3699/2008) στα πλαίσια του οποίου έμφαση δόθηκε στην «πρόσβαση» και στη «συμμετοχή» των παιδιών με ΕΕΑ/Α –ήδη από το νηπιαγωγείο– σε όλες τις εκφάνσεις (δηλαδή, εκπαιδευτικές [π.χ., αναλυτικό πρόγραμμα] και κοινωνικές [π.χ., πολιτισμικές δράσεις]) της ζωής του γενικού σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί νόμοι που περιγράφηκαν παραπάνω περιελάμβαναν μία σειρά από μέτρα προκειμένου να υποστηριχθούν οι εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ/Α και να προωθηθεί η ένταξή τους σε γενικά περιβάλλοντα μάθησης. Αυτά είναι, για παράδειγμα, οι προσαρμογές του περιβάλλοντος της τάξης και του αναλυτικού προγράμματος, η χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας (π.χ., σύστημα εικόνων), ο σχεδιασμός ή η ανάπτυξη Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΠ) και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) και των γονέων των παιδιών με ΕΕΑ/Α.

Εκτός από τις νομοθετικές ρυθμίσεις, το Υπουργείο Παιδείας, εισήγαγε ένα καινούργιο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) με στόχο την ενίσχυση της προσχολικής ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α ηλικίας 4-6 χρόνων. Στο εισαγωγικό μέρος του Α.Π., προτεραιότητα δόθηκε στη διαδικασία της διαφοροποίησης του προγράμματος, των διδακτικών μεθόδων, των στρατηγικών και παιδαγωγικών μέσων καθώς επίσης και στη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων με βάση το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ των μαθητών.

Μολονότι αυτού του τύπου οι πολιτικές αποφάσεις αποτελούν μία απόπειρα επίτευξης του ενταξιακού οράματος, η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μία διαχωριστική λογική. Για παράδειγμα, η παροχή ειδικής εκπαίδευσης σε ξεχωριστές τάξεις εντός του γενικού σχολείου («τμήμα ένταξης») αποτελεί τη βασική μορφή εκπαιδευτικής υποστήριξης για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ΕΕΑ/Α (βλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Το μοντέλο αυτό, το οποίο απομυθοποιεί κάθε προσπάθεια για ένταξη καθώς εντείνει τις στερεοτυπικές απόψεις, τη σύγκριση και τις πρακτικές διαχωρισμού ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α (βλ. Vlachou, 2006, για εκτενέστερη ανάλυση), συνεχίζει να αποτελεί το κυρίαρχο μοντέλο παροχής της εκπαιδευτικής υποστήριξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, το 2012, σύμφωνα με το ενημερωτικό δελτίο που δημοσιεύθηκε από τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012α), ο μαθητικός πληθυσμός στην Ελλάδα ανέρχονταν σε 1,131,901 μαθητές. Πιο αναλυτικά, 801,101 παιδιά φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Α΄-ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού) και 330,800 παιδιά φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α΄ Γυμνασίου-Γ΄ Λυκείου). Από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, 36,011 (3.40%) παιδιά είχαν διαγνωσθεί με ΕΕΑ/Α. Σύμφωνα με συνημμένες πληροφορίες οι οποίες αφορούσαν το μοντέλο παροχής ειδικής εκπαίδευσης που προσφέρονταν στους μαθητές με ΕΕΑ/Α, διαπιστώθηκε ότι το 73.17% ( $n = 26,350$ ) των παιδιών με ΕΕΑ/Α φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης γενικών σχολείων και το 21.83% ( $n = 7,861$ ) φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Μόλις το 5.0% ( $n = 1,800$ ) των παιδιών με ΕΕΑ/Α συνεκπαιδευόνταν μαζί με συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α σε γενικές τάξεις στις οποίες ακολουθούνταν το μοντέλο της «παράλληλης στήριξης», κατά τη διάρκεια του οποίου οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής

εκπαίδευσης εφαρμόζαν πρακτικές συνεργατικής διδασκαλίας (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012α).

Ενώ στην Ελλάδα υπάρχουν κάποια περιγραφικά στοιχεία αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών με ΕΕΑ/Α, τα οποία φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέχρι και σήμερα δεν υφίστανται επίσημες στατιστικές εκτιμήσεις σχετικά με τον αριθμό παιδιών, ηλικίας κάτω των 6 χρόνων (ηλικία κατά την οποία τα παιδιά εισέρχονται στο δημοτικό σχολείο), στα οποία προσφέρονται υπηρεσίες προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν υπάρχει ένα κοινά αποδεκτό πλαίσιο κανόνων, βάσει του οποίου να μπορεί να διεξαχθεί η διαδικασία της συλλογής δεδομένων για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ακόμη και στις περιπτώσεις στις οποίες υπάρχουν κάποια σχετικά δεδομένα, αυτά δεν είναι αξιόπιστα. Η έλλειψη αξιόπιστων δεδομένων οφείλεται στο γεγονός ότι τα διαγνωστικά εργαλεία δεν είναι ομοιογενή και πολιτισμικά ευαίσθητα σε ό,τι αφορά την αναπηρία ή/και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως διαφορετικοί ερευνητικοί φορείς τείνουν να χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, με αποτέλεσμα τα δεδομένα που συγκεντρώνονται να μην είναι δυνατόν να συγκριθούν αλλά και να αμφισβητούνται ως προς την εγκυρότητά τους (Κοτταρίδη, Καπλή, & Αδάμ, 2000· Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000). Η κατάσταση περιπλέκεται ακόμη περισσότερο, εάν λάβουμε υπόψη ότι η φοίτηση στην προσχολική βαθμίδα είναι υποχρεωτική μόνο για όσα παιδιά έχουν συμπληρώσει το 5<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους. Υπό αυτή την οπτική, και σε συνδυασμό με τη μη ύπαρξη οργανωμένων υπηρεσιών έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης για παιδιά με ΕΕΑ/Α και τις οικογένειές τους, η πρόσβαση σε πληροφορίες (εάν υπάρχουν) για βρέφη και προνήπια με ΕΕΑ/Α είναι ελλιπής. Ως εκ τούτου, εξαιτίας της, όπως αναφέρθηκε, έλλειψης αξιόπιστων στοιχείων, υπάρχει αυξανόμενος κίνδυνος για πολλά παιδιά με ΕΕΑ/Α, τα οποία φοιτούν ή

πρόκειται να φοιτήσουν σε προσχολικά κέντρα της Ελλάδας, είτε να μην αναγνωρισθούν έγκαιρα είτε να μη λάβουν την κατάλληλη φροντίδα/υποστήριξη (World Health Organization & Unicef, 2012).

Σε ό,τι αφορά, τέλος, την εφαρμογή της ένταξης στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης η έρευνα στην Ελλάδα είναι πολύ περιορισμένη. Ένας μικρός αριθμός μελετών οι οποίες ακολούθησαν πειραματικό σχεδιασμό προσφέρουν μία πρώτη εικόνα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές βρήκαν, κατά κύριο λόγο, θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α σε ό,τι αφορά την κοινωνική τους μάθηση, καθώς συμμετείχαν σε θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α σε ενταξιακά προσχολικά πλαίσια (Gena, 2006· Kalyva & Avramidis, 2005· Kammenou, 2012· Zoniou-Sideri, 1997). Επίσης, σε μία διερευνητικού τύπου μελέτη οι Tafa και Manolitsis (2003) εξέτασαν τις αντιλήψεις 290 γονέων απέναντι στην ένταξη. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να σημειωθεί, ότι το δείγμα αποτελούνταν από γονείς παιδιών με τυπική ανάπτυξη, τα οποία φοιτούσαν σε τάξεις γενικού νηπιαγωγείου μαζί με παιδιά με διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς είχαν θετικές αντιλήψεις απέναντι στην ένταξη, αναγνωρίζοντας μάλιστα θετικά οφέλη και για τα δικά τους παιδιά (π.χ., μείωση της προκατάληψης απέναντι στην αναπηρία) κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές με ΕΕΑ/Α. Κοινό εύρημα των παραπάνω ερευνών είναι ότι η εφαρμογή της ένταξης εξαρτάται από το βαθμό που τα παιδιά με ΕΕΑ/Α συμμετέχουν (ή/και εμπλέκονται) καθημερινά στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους αλλά και στις δραστηριότητες των γενικών προγραμμάτων (βλ. επίσης, DEC/NAEYC, 2009). Η σημαντική έλλειψη συστηματικών ερευνών στην Ελλάδα, μας ωθεί να διερευνήσουμε το εν λόγω ζήτημα προχωρώντας σε μία ενδελεχή επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας.

### 1.3 ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΕΑ/Α ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Στη διεθνή έρευνα γύρω από το πεδίο της ενταξιακής προσχολικής εκπαίδευσης ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στη διαδικασία εμπλοκής των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες της γενικής τάξης. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι ο βαθμός εμπλοκής στις δραστηριότητες της τάξης αντικατοπτρίζει τις εμπειρίες και κατ' επέκταση τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν για τα ίδια τα παιδιά με ΕΕΑ/Α (π.χ., McWilliam & Bailey, 1992· McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985· Odom & Bailey, 2001). Ένας ακόμη δείκτης των μαθησιακών ευκαιριών που προσφέρονται μέσω της ένταξης είναι ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εμπλέκονται σε θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους (δηλαδή, τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α· Brown, Odom, McConnell, & Rathel, 2008· Guralnick, 2001· Odom, 2000).

Στη βιβλιογραφία, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών αφορούν τις συμπεριφορές που συναλλάσσουν μεταξύ τους δύο ή/και περισσότερα παιδιά, οι οποίες είναι «αλληλοεξαρτώμενες», καθότι η συμπεριφορά του ενός παιδιού λειτουργεί ταυτόχρονα ως «απάντηση» και ως «ερέθισμα» προς τη συμπεριφορά του άλλου παιδιού (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Σε ό,τι αφορά τώρα τον όρο «εμπλοκή» (child engagement), αυτός έχει προσδιορισθεί ως ο χρόνος που τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το φυσικό (παιχνίδια και υλικά/εξοπλισμός) και το κοινωνικό περιβάλλον (ενήλικες και συνομήλικοι) επιδεικνύοντας κατάλληλες συμπεριφορές σύμφωνα με την αναπτυξιακή τους ηλικία και τις απαιτήσεις του πλαισίου (Bailey & Wolery, 1992· McWilliam & Bailey, 1995· Ridley, McWilliam, & Oates, 2000). Πολύ συχνά, όμως, ο όρος εμπλοκή χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με ή αντικαθίσταται



από τον όρο «συμμετοχή» (participation). Χαρακτηριστική σε αυτό το σημείο είναι η έρευνα των Odom, Brown, Schwartz, Zercher και Sandall (2002) στην οποία οι όροι συμμετοχή και εμπλοκή χρησιμοποιήθηκαν ταυτόχρονα προκειμένου να προσδιορισθούν η φύση και ο βαθμός με τον οποίο τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α έπαιρναν μέρος στις κοινωνικές συνδιαλλαγές, στις δραστηριότητες, στα γεγονότα, στις ρουτίνες και στις τυπικές διαδικασίες των ενταξιακών προσχολικών προγραμμάτων. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization) μέσω του Διεθνούς Συστήματος Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (International Classification of Functioning, Disability and Health) που έχει υιοθετήσει, περιγράφει τη συμμετοχή ως μία έννοια συνδεδεμένη με την υγεία· η καλή υγεία προωθείται όταν το παιδί/άτομο εμπλέκεται στην ενεργό ζωή (βλ. World Health Organization, 2001). Σε άλλες περιπτώσεις, οι ερευνητές απέδωσαν διαφορετικά την έννοια της συμμετοχής. Για παράδειγμα, η Nordström (2011) και οι Rogoff et al. (1993) προσέγγισαν τη συμμετοχή των παιδιών εστιάζοντας στη σημασία της διατήρησης της κοινής δραστηριότητας (joint/shared activity) καθώς και στο βαθμό με τον οποίο η συμπεριφορά ενός παιδιού συμβάλλει στην προαγωγή της κουλτούρας της ομάδας/τάξης. Επίσης, οι Nutbrown και Clough (2009) ταύτισαν τον όρο συμμετοχή με τον όρο «πολιτειότητα» (citizenship), ο οποίος ασχολείται με τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στην τάξη. Παρά τις κάποιες διαφοροποιήσεις που υφίστανται μεταξύ των όρων εμπλοκή και συμμετοχή αποκαλύπτεται ταυτοχρόνως η σημασία που δίνεται στην ύπαρξη κινήτρων και στην ενεργό δράση (Paldanius, 1999· παρατίθεται στο Eriksson & Granlund, 2004) προκειμένου τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και να μάθουν (Odom & Wolery, 2003). Συμπερασματικά, αυτές οι δύο έννοιες (εμπλοκή-συμμετοχή), τουλάχιστον εντός του παρόντος κειμένου, θεωρούνται ταυτόσημες.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα πορίσματα από τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τους τρόπους που τα παιδιά με ΕΕΑ/Α σε συνθήκες ένταξης εμπλέκονται-συμμετέχουν στις δραστηριότητες (εκπαιδευτικά προσανατολισμένες διεργασίες) αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α (κοινωνικά προσανατολισμένες διεργασίες). Η ανάλυση της συμπεριφοράς των παιδιών με ΕΕΑ/Α γίνεται σε σχέση με τον τύπο των δραστηριοτήτων (ρουτίνες, ελεύθερο παιχνίδι, οργανωμένες/δομημένες δραστηριότητες κ.ά.) και το ρόλο των νηπιαγωγών. Πρόκειται για δύο διαστάσεις οι οποίες στο μικροεπίπεδο της τάξης παρέχουν το πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος (Powell, Burchinal, File, & Kontos, 2008).

### 1.3.1 Μοτίβα και πλαίσια εμπλοκής-συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της τάξης: ο διαμεσολαβητικός ρόλος των νηπιαγωγών

Το 2004, ο Odom και οι συνεργάτες του στην βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποίησαν παρέθεσαν πέντε μελέτες Αμερικανών ερευνητών οι οποίοι εξέτασαν το βαθμό που τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εμπλέκονταν-συμμετείχαν στις δραστηριότητες των ενταξιακών προσχολικών προγραμμάτων σε σύγκριση με συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη (Brown, Odom, Li, & Zercher, 1999· Jolivet et al., 2002· Kontos, Moore, & Giorgetti, 1998· McCormick, Noonan, & Heck, 1998· McWilliam & Bailey, 1995). Τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν ήταν μεικτά. Συγκεκριμένα, οι τρεις από τις πέντε έρευνες ανέδειξαν ομοιότητες ως προς την εμπλοκή-συμμετοχή μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Οι McCormick et al. (1998· παρατίθεται στο Odom et al., 2004), για παράδειγμα, παρατήρησαν ότι οι δυο ομάδες μαθητών (23 παιδιά με ΕΕΑ/Α και τα 23 παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α), παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα

εμπλοκής-συμμετοχής στις δραστηριότητες. Βρέθηκε μάλιστα ότι: (α) η εμπλοκή-συμμετοχή δεν εξαρτιόταν από το αναπτυξιακό υπόβαθρο των παιδιών και (β) υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συμπεριφορά των νηπιαγωγών και στο βαθμό που τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εμπλέκονταν-συμμετείχαν. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α ήταν πιο ενεργή όταν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης της τάξης υιοθετούσαν συνεργατικές πρακτικές.

Παρόμοια ευρήματα εντόπισαν στην έρευνα την οποία διεξήγαγαν οι Brown et al. (1999). Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της οικο-συμπεριφορικής αξιολόγησης<sup>2</sup> (ecobehavioral assessment), οι ερευνητές παρακολούθησαν 112 παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Από τη μελέτη προέκυψε πως τόσο τα παιδιά με ΕΕΑ/Α όσο και τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α εμπλέκονταν-συμμετείχαν ενεργά (φυσική εμπλοκή) αλλά και με την ίδια συχνότητα, σε ποικίλες δραστηριότητες, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α). Οι δραστηριότητες οι οποίες παρατηρήθηκαν σε πιο υψηλή συχνότητα και στις οποίες εμπλέκονταν-συμμετείχαν τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α ήταν οι ακόλουθες: η ώρα του κύκλου, οι κινητικές δραστηριότητες (διεξαγωγή σε επίπεδο μεγάλης ομάδας), η ώρα του φαγητού και οι μεταβάσεις. Οι Brown et al. (1999) βρήκαν ακόμη ότι οι πιο συχνές συμπεριφορές που οι νηπιαγωγοί υιοθετούσαν ήταν η «συζήτηση/παροχή οδηγιών», όταν απευθύνονταν στην ομάδα/τάξη (στα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α) και η «παροχή διδακτικής υποστήριξης/βοήθειας», όταν απευθύνονταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Βέβαια σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι οι ερευνητές δε διερεύνησαν συγκεκριμένα την επίδραση που έχουν οι συμπεριφορές των νηπιαγωγών στην εμπλοκή-

---

<sup>2</sup> Η οικο-συμπεριφορική αξιολόγηση αποτελεί μία συστηματική μέθοδο αξιολόγησης των οικολογικών παραγόντων (άμεσων και έμμεσων) οι οποίοι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών στα μαθησιακά περιβάλλοντα που συμμετέχουν (Γενά & Γαλάνης, 2007· Greenwood, Carta, Kamps, & Arreaga-Mayer, 1990 [παρατίθεται στο Brown et al., 1999]).

συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες ή στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ΕΕΑ/Α με τα υλικά/εξοπλισμό της τάξης.

Αντίθετα, οι υπόλοιπες δύο έρευνες τις οποίες εξέτασαν οι Odom et al. (2004) εντόπισαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ΕΕΑ/Α και τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α ως προς το βαθμό εμπλοκής-συμμετοχής τους στις δραστηριότητες της τάξης. Δίνοντας έμφαση στο ζήτημα της «περιπλοκότητας» της συμπεριφοράς των παιδιών, οι Kontos et al. (1998) παρατήρησαν μεταξύ άλλων τον τύπο των δραστηριοτήτων που εμπλέκονταν-συμμετείχαν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ( $n = 40$ ) καθώς και τις αλληλεπιδράσεις τους με τα υλικά/παιχνίδια. Βάσει των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α πιο συχνά εμπλέκονταν-συμμετείχαν σε δραστηριότητες οι οποίες σχετίζονταν με τη λεπτή κινητικότητα (π.χ., ζωγραφική), ενώ το δραματικό παιχνίδι ήταν χαρακτηριστικό στοιχείο για την ομάδα των παιδιών χωρίς ΕΕΑ/Α ( $n = 66$ ). Το εύρημα αυτό, σύμφωνα με τους Kontos et al. (1998), είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι γενικά τα παιδιά με ΕΕΑ/Α παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες στις κοινωνικές και στις επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες λειτουργούν και ως «προϋπόθεση» για την περίπτωση του δραματικού παιχνιδιού. Βρέθηκε επίσης ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με ΕΕΑ/Α με τα υλικά/παιχνίδια κυμαινόταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, οι Odom et al. (2004) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α δε διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α όταν αξιολογείται συνολικά η εμπλοκή-συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της γενικής τάξης. Σημαντικές, όμως, φαίνεται πως είναι οι μεταξύ τους διαφορές όταν αξιολογείται η περιπλοκότητα της συμπεριφοράς τους.

Τη θέση αυτή φαίνεται να επαληθεύουν μέσω της έρευνάς τους οι Sandström Kjellin και Wennerström (2006). Οι ερευνήτριες χρησιμοποίησαν ένα δείγμα μαθητών οι οποίοι ανήκαν σε

διαφορετικό ηλικιακό φάσμα προκειμένου να μελετήσουν το βαθμό σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή και δυσλεξία) εμπλέκονταν-συμμετείχαν σε γλωσσικού τύπου σχολικές δραστηριότητες. Οι Sandström Kjellin και Wennerström (2006) συνέκριναν τις συμπεριφορές 46 συζευγμένων μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι φοιτούσαν σε τάξεις που ανήκαν από την προσχολική έως και την δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης σε σχολεία της Σουηδίας. Από τις αναλύσεις των δεδομένων βρέθηκε ότι τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονταν-συμμετείχαν στον ίδιο τύπο δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι σε όλους τους μαθητές προσφέρονταν πιο συχνά δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν την εξάσκηση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων (π.χ., προφορική αναγνώριση των γραμματικών/ γλωσσολογικών λαθών, πρακτική εξάσκηση για την φωνολογική ενημερότητα μέσω υπολογιστή).

Οι Sandström Kjellin και Wennerström (2006) βρήκαν επίσης, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διέφεραν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ομάδα ελέγχου (μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) ως προς την αποτελεσματική χρήση των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Σε ό,τι αφορά, τέλος, το ρόλο των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε ότι εκείνοι παρενέβαιναν πιο συχνά, με στόχο να δώσουν οδηγίες στα παιδιά (π.χ., ενημέρωση σχετικά με το τι να γράψουν) ή να τα βοηθήσουν, ώστε να εστιάσουν την προσοχή τους στις δραστηριότητες. Σε αυτές τις περιπτώσεις διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μαθητές εξέφραζαν (μέσω της στάσης του σώματος) έντονα τη δυσαρέσκειά τους ως προς την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

Το ζήτημα της εμπλοκής-συμμετοχής των μαθητών με ΕΕΑ/Α απασχόλησε και μία ερευνητική ομάδα από το Χόνγκ Κόνγκ (Leung, Chan, Chung, & Pang, 2011), η οποία μελέτησε

την εμπλοκή-συμμετοχή αλλά και το πώς αποδίδουν<sup>3</sup> στις καθημερινές δραστηριότητες τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση σε σύγκριση με συνομηλίκους τους χωρίς αναπτυξιακή καθυστέρηση. Χρησιμοποιώντας δύο σταθμισμένα εργαλεία μέτρησης (την κλίμακα Vineland Adaptive Behavior Scales-Classroom Edition και την κλίμακα School Function Assessment), οι ερευνητές αξιολόγησαν την εμπλοκή-συμμετοχή και την απόδοση 108 παιδιών (τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση αντιπροσώπευαν το 50.0% του δείγματος, με μέση τιμή ως προς την ηλικία τους 66 μήνες) τα οποία προέρχονταν από γενικά προσχολικά προγράμματα. Από τη μελέτη αυτή προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αναπτυξιακή καθυστέρηση, καθότι τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση παρουσίαζαν πολύ χαμηλή (ή ανεπαρκή) εμπλοκή-συμμετοχή και απόδοση στις καθημερινές δραστηριότητες (π.χ., μεταβάσεις, διάλειμμα/παιχνίδι στην αυλή, χρήση της τουαλέτας, πρόγραμμα/ δραστηριότητες στη γενική τάξη). Ακόμη βρέθηκε πως οι δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπιζαν τα παιδιά με αναπτυξιακή καθυστέρηση στον τομέα των κοινωνικών και των κινητικών δεξιοτήτων καθώς και η υπερκινητικότητα/ελλειμματική προσοχή αποτέλεσαν τους βασικούς προσδιοριστικούς παράγοντες σε ό,τι αφορά το επίπεδο εμπλοκής-συμμετοχής και απόδοσης των παιδιών στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων.

Οι τρεις έρευνες οι οποίες αναλύονται στη συνέχεια είχαν ως βασικό τους στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των στοιχείων του περιβάλλοντος –σε τάξεις όπου φοιτούσαν παιδιά με ΕΕΑ/Α– και της εμπλοκής-συμμετοχής των παιδιών σε αυτά (βλ. Almqvist, 2006· Kishida & Kemp, 2006· Kemp, Kishida, Carter, & Sweller, 2013). Η Almqvist (2006) από τη Σουηδία, μελέτησε την επίδραση που έχουν συγκεκριμένες μεταβλητές των διεργασιών (όπως η

---

<sup>3</sup> Η απόδοση αφορά την εκτέλεση μίας δραστηριότητας από το ίδιο το άτομο. Πρόκειται για μετάφραση στα ελληνικά του ξενόγλωσσου όρου «activity performance» ο οποίος έχει προταθεί με βάση το Διεθνές Σύστημα Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (International Classification of Functioning, Disability and Health [World Health Organization, 2001]).

διαθεσιμότητα των δραστηριοτήτων, η συμμετοχή στις δραστηριότητες και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις), οι οποίες εφαρμόζονταν σε ενταξιακά πλαίσια προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης κατά την εμπλοκή-συμμετοχή<sup>4</sup> των παιδιών με αναπτυξιακή καθυστέρηση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 1,035 παιδιά, με και χωρίς αναπτυξιακή καθυστέρηση, με ηλικιακό εύρος από 1 έως 4 χρονών. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, διαπιστώθηκε ότι η εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών δεν επηρεαζόταν από την ύπαρξη ή μη της αναπτυξιακής καθυστέρησης. Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα είναι ότι στην περίπτωση των παιδιών τα οποία παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα εμπλοκής-συμμετοχής, η εμπλοκή-συμμετοχή θεωρήθηκε ότι αφορά σε ένα πολυδιάστατο ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι διαστάσεις «δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (χαρακτηριστικό το οποίο συνδέεται με τα παιδιά) και «διαθεσιμότητα των δραστηριοτήτων» (χαρακτηριστικό το οποίο συνδέεται με το περιβάλλον) αποτέλεσαν τους κύριους προβλεπτικούς παράγοντες της εμπλοκής-συμμετοχής των παιδιών (με και χωρίς ΕΕΑ/Α) στις δραστηριότητες που διεξάγονταν στους βρεφονηπιακούς/παιδικούς σταθμούς.

Οι Kishida και Kemp (2006) χρησιμοποιώντας την κλίμακα Individual Child Engagement Record παρατήρησαν τους τρόπους με τους οποίους 5 παιδιά με ΕΕΑ/Α εμπλέκονταν-συμμετείχαν σε ένα εύρος δραστηριοτήτων: ρουτίνες της τάξης, ένας-προς-έναν διδασκαλία, οργανωμένες/δομημένες δραστηριότητες από την/τον νηπιαγωγό και αυθόρμητες δραστηριότητες (ή ελεύθερο παιχνίδι). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α διαφοροποιούνταν με βάση τη δραστηριότητα που ήταν σε εξέλιξη. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι ο βαθμός εμπλοκής-συμμετοχής των παιδιών ήταν πιο υψηλός την ώρα

---

<sup>4</sup> Στη συγκεκριμένη έρευνα ο όρος «εμπλοκή-συμμετοχή» αποδίδεται λειτουργικά από την ερευνήτρια ως «υγεία και ευημερία» (health and well-being).

που λάμβαναν χώρα οι ρουτίνες της τάξης οι οποίες αφορούσαν π.χ., το φαγητό, τη χρήση της τουαλέτας και τη χαλάρωση/ξεκούραση. Σε ό,τι αφορά το ελεύθερο παιχνίδι και την ένας-προς-έναν διδασκαλία παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά με ΕΕΑ/Α λάμβαναν από τη νηπιαγωγό κάποια φυσική παρότρυνση η οποία είχε ως στόχο την εμπλοκή-συμμετοχή τους. Η χαμηλότερη συχνότητα στην οποία τα παιδιά εμπλέκονταν-συμμετείχαν ήταν στο πλαίσιο των οργανωμένων/δομημένων δραστηριοτήτων.

Τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται να επικυρώνονται από μια μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα που πραγματοποιήθηκε μεταγενέστερα και κατά τη διάρκεια της οποίας ακολουθήθηκε η ίδια μεθοδολογία (διεξαγωγή στιγμιαίων παρατηρήσεων μέσω της κλίμακας Individual Child Engagement Record· Kemp et al., 2013). Το δείγμα αποτέλεσαν 37 παιδιά με ΕΕΑ/Α ηλικίας 13-64 μηνών, τα οποία παρακολουθούσαν 12 ενταξιακά πλαίσια παροχής προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης στο Σύδνεϋ της Αυστραλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά παρουσίαζαν καλύτερα επίπεδα εμπλοκής-συμμετοχής σε συνθήκες ελεύθερου παιχνιδιού αλλά και κατά τη διάρκεια της ώρας του φαγητού. Συγκριτικά πιο χαμηλή ήταν η εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των ομαδικών δραστηριοτήτων της τάξης όταν διεξάγονταν οι ομαδικές δραστηριότητες. Μία ποιοτική περιγραφή της εμπλοκής-συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων αντανακλά σε παθητικά μοτίβα, κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά απλά κάθονταν και άκουγαν τον/την νηπιαγωγό.

Συνοψίζοντας τις έρευνες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α προσχολικής ηλικίας στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης, προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις. Τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α εμπλέκονται-συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες. Διαφορές εντοπίζονται όταν



εξετάζεται ο βαθμός με τον οποίο τα παιδιά με ΕΕΑ/Α αναπτύσσουν εξελιγμένες συμπεριφορές σχετικά με την εμπλοκή-συμμετοχή (Odom et al., 2004). Σε συνδυασμό με τους παράγοντες που αφορούν τα ίδια τα παιδιά με ΕΕΑ/Α (δηλαδή, το αναπτυξιακό υπόβαθρο/ηλικία και η αναπηρία), υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν ότι η ενεργή εμπλοκή-συμμετοχή των εν λόγω παιδιών επηρεάζεται και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ειδικότερα, το είδος, η διαθεσιμότητα και κατ' επέκταση ο στόχος/το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αλλά και οι στρατηγικές-πρακτικές των νηπιαγωγών φαίνεται πως διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο.

### 1.3.2 Μοτίβα και πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά με ΕΕΑ/Α και τους συνομηλικούς: ο διαμεσολαβητικός ρόλος των νηπιαγωγών

Το 1993, οι Hundert, Mahoney και Hopkins μελέτησαν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τις οποίες ανέπτυσαν μεταξύ τους παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α σε συνθήκες ελεύθερου παιχνιδιού, καθώς και τις σχετιζόμενες συμπεριφορές των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 35 παιδιά με διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α, ηλικίας από 2.1 έως 5.9 ετών τα οποία φοιτούσαν σε 19 γενικές τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης<sup>5</sup> στην περιοχή Νιαγάρα/ Χάμιλτον του Οντάριο, στον Καναδά. Η συλλογή των δεδομένων περιελάμβανε επιτόπιες παρατηρήσεις (εφαρμογή της στιγμιαίας δειγματοληπτικής μεθόδου) των κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλικούς τους, καθώς και των συμπεριφορών που προσανατόλιζαν οι ενήλικες (νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) προς τα παιδιά. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι τα παιδιά με

---

<sup>5</sup> Η μέση τιμή του αριθμού των παιδιών χωρίς ΕΕΑ/Α ανά τάξη υπολογίστηκε ότι ήταν 10.9.

ΕΕΑ/Α πιο συχνά εμπλέκονταν-συμμετείχαν στο ελεύθερο παιχνίδι, διατηρώντας έτσι μόνο την εγγύτητα με κάποιο άλλο παιδί (proximity play· 33.2% του χρόνου παρατήρησης), ενώ η συχνότητα με την οποία αλληλεπιδρούσαν λεκτικά ή μη λεκτικά με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α ήταν συγκριτικά χαμηλότερη (12.0% του χρόνου παρατήρησης). Βρέθηκε ακόμη πως, παρόλο που οι νηπιαγωγοί αλληλεπιδρούσαν με το παιδί με ΕΕΑ/Α, οι αλληλεπιδράσεις αυτές ήταν ατομικά προσανατολισμένες (αφορούσαν δηλαδή το ίδιο το παιδί) και δε στόχευαν στην ενίσχυση των κοινωνικών συνδιαλλαγών μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως, περίπου κατά το 50.0% του χρόνου (χρόνος παρατήρησης του ελεύθερου παιχνιδιού), οι νηπιαγωγοί είτε δεν αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά είτε αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους ή ήταν εκτός τάξης.

Ένα χρόνο αργότερα, η File (1994) μελέτησε μεταξύ άλλων (α) την περιπλοκότητα του κοινωνικού παιχνιδιού για 28 παιδιά με ήπιας ή μέτριας μορφής νοητικές ή/και γλωσσικές δυσκολίες, ηλικίας 56 μηνών (μέση τιμή) και (β) τις αλληλεπιδράσεις τους με τις εκπαιδευτικούς. Η αμερικανική αυτή έρευνα έλαβε μέρος σε 13 τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης στις οποίες φοιτούσαν και προνήπια/νήπια με τυπική ανάπτυξη. Το παιχνίδι των παιδιών (με και χωρίς ΕΕΑ/Α) εντός τάξης (indoor play) παρατηρήθηκε βάσει μίας κλίμακας στην οποία τα επίπεδα του κοινωνικού παιχνιδιού είχαν ορισθεί ως εξής: «μοναχικό παιχνίδι», «παράλληλο παιχνίδι», και «παιχνίδι αλληλεπίδρασης» (για περισσότερες πληροφορίες βλ. File, 1994). Με βάση τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη εμπλέκονταν-συμμετείχαν στις ελεύθερες δραστηριότητες της τάξης αλληλεπιδρώντας πιο συχνά με συνομηλίκους τους (κοινωνικό παιχνίδι) σε σύγκριση με τα παιδιά με ΕΕΑ/Α (45.0% αντί 28.0% του χρόνου παρατήρησης). Από την άλλη πλευρά, η συχνότητα καταγραφής του μοναχικού παιχνιδιού ήταν υψηλότερη για τις περιπτώσεις παιδιών με ΕΕΑ/Α (32.0% του

χρόνου παρατήρησης). Σχετικά με το ρόλο των νηπιαγωγών, παρατηρήθηκαν αρκετά χαμηλά επίπεδα υποστήριξης των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α· οι νηπιαγωγοί παρενέβαιναν περισσότερο με στόχο να ενθαρρύνουν, για παράδειγμα, τον κατάλληλο χειρισμό των παιχνιδιών/υλικών προκειμένου να κατασκευάσουν/δημιουργήσουν κάτι (πρόκειται για γνωστικό είδος παιχνιδιού σύμφωνα με τη File, 1994). Αυτό συνέβαινε, παρά το γεγονός, ότι οι νηπιαγωγοί αναγνώριζαν τις δυσκολίες που παρουσίαζαν τα παιδιά με νοητικές ή/και γλωσσικές δυσκολίες στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι δύο επίσης αμερικανικές έρευνες που ακολουθούν προσφέρουν μεικτά αποτελέσματα αναφορικά με τη συμβολή των νηπιαγωγών στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, εντός και εκτός τάξης (δηλαδή, στη σχολική αυλή· Hestenes & Carroll, 2000· Harper & McCluskey, 2003). Πιο αναλυτικά, οι Hestenes και Carroll (2000) εξέτασαν τις σχετιζόμενες με το ελεύθερο παιχνίδι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εννέα παιδιών με ΕΕΑ/Α (αναπτυξιακή καθυστέρηση ή προβλήματα όρασης) και 21 συνομηλίκων τους με τυπική ανάπτυξη προσχολικής ηλικίας. Σχετικά με τον τύπο των δραστηριοτήτων που τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α εμπλέκονταν-συμμετείχαν, από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως και οι δύο ομάδες παιδιών: πιο συχνά εμπλέκονταν-συμμετείχαν σε δραστηριότητες λεπτής (π.χ., ζωγραφική) και αδρής κινητικότητας (π.χ., τρέξιμο) και λιγότερο συχνά ασχολούνταν με αισθητηριακά παιχνίδια (π.χ., παιχνίδια σε τραπέζι κατασκευών με άμμο) ή έπαιζαν, για παράδειγμα, παιχνίδια ρόλων (δραματικό παιχνίδι). Στο πλαίσιο αυτών των δραστηριοτήτων καταγράφηκε ακόμη, ότι τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α συνεργάζονταν περισσότερο με συνομηλίκους τους (κυρίως άλλα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α· 50.0% του χρόνου παρατήρησης) σε σύγκριση με τα παιδιά με ΕΕΑ/Α (30.0% του χρόνου παρατήρησης)· ίδια ήταν η αναλογία στην οποία τα παιδιά με ΕΕΑ/Α είτε έπαιζαν μόνα τους

(solitary play) είτε απλά παρακολουθούσαν τις δραστηριότητες των άλλων παιδιών (onlooking behavior). Τέλος, η μελέτη αυτή ανέδειξε ότι ένας παράγοντας ο οποίος διευκόλυνε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών (δηλαδή, ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α) ήταν η παρουσία του/της εκπαιδευτικού.

Οι Harper και McCluskey (2003) εντόπισαν ότι υπήρχε μία στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού που οι νηπιαγωγοί αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά και του βαθμού με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους (παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αυτό ίσχυε για 21 από τα 24 παιδιά (10 παιδιά είχαν διαγνωσθεί με ΕΕΑ/Α) που συμμετείχαν στην έρευνα. Περαιτέρω αναλύσεις επί της εμπλοκής των ενήλικων έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί πιο συχνά έτειναν να ξεκινούν μία αλληλεπίδραση όταν τα παιδιά ήταν μόνα τους και όχι όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, διαπιστώθηκε πως για τις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί λάμβαναν πρωτοβουλίες, ώστε να ξεκινήσουν μία αλληλεπίδραση, τα παιδιά είχαν περισσότερες πιθανότητες να ξεκινήσουν μία αλληλεπίδραση με τους ενήλικες από ότι με τους συνομηλίκους τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η υψηλότερη συχνότητα αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά καταγράφηκε για την ομάδα των παιδιών με ΕΕΑ/Α, παρόλο που δεν υπήρχαν διαφορές ως προς το βαθμό με τον οποίο τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α εμπλέκονταν-συμμετείχαν σε κάποιο μοναχικό είδος παιχνιδιού. Επιπλέον, οι Harper και McCluskey (2003) βρήκαν πως σε χρονικό διάστημα 4 έως και 8 μηνών (διάρκεια παρατηρήσεων) τα παραπάνω μοτίβα παρέμειναν σταθερά και δε σημειώθηκε αύξηση σε ό,τι αφορά τον αριθμό των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών.

Στις έρευνες που αναλύονται παρακάτω επιχειρήθηκε μία εκτενέστερη ανάλυση της επίδρασης που μπορεί να έχουν η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς και ο τύπος των

δραστηριοτήτων στην κοινωνική εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε ενταξιακά προσχολικά προγράμματα. Ο Hamilton (2005) μελέτησε το βαθμό στον οποίο 10 παιδιά με σύνδρομο Ντάουν προσχολικής ηλικίας (μέσος όρος ηλικίας 53 μήνες) εμπλέκονταν-συμμετείχαν σε θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Η έρευνα έλαβε μέρος σε 10 τάξεις ενταξιακών προγραμμάτων, οι οποίες λειτουργούσαν στην πολιτεία Βικτώρια της Αυστραλίας. 20 παιδιά τυπικής ανάπτυξης με παρόμοιο μέσο όρο ηλικίας (δηλαδή, 53 μήνες) τα οποία προέρχονταν από διαφορετικές τάξεις ( $n = 6$ ) συγκρότησαν την ομάδα ελέγχου, με στόχο την υλοποίηση συγκριτικών αναλύσεων. Ως προς τη μεθοδολογία της έρευνας είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί πως η έρευνα διεξήχθη σε 2 σχολικά έτη κατά τα οποία πραγματοποιήθηκαν (α) παρατηρήσεις των συμπεριφορών των παιδιών μέσω της χρήσης της οικο-συμπεριφορικής μεθόδου (εργαλείο: Ecobehavioral System for Complex Assessment of Preschool Environments [ESCAPE]) κατά τη διάρκεια διαφορετικών δραστηριοτήτων (π.χ., ελεύθερο παιχνίδι εντός και εκτός τάξης, ανάγνωση ιστορίας, μεταβάσεις, κινητικές δραστηριότητες: για λεπτομερή περιγραφή των δραστηριοτήτων και των στόχων τους βλ. Hamilton, 2005) και (β) αξιολογήσεις (πριν και μετά τις παρατηρήσεις) της γνωστικής, γλωσσικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών.

Ο Hamilton (2005) διαπίστωσε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α δυσκολεύονταν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Ακόμη παρατήρησε ότι η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ΕΕΑ/Α δεν εξαρτιόταν από τον τύπο των δραστηριοτήτων που λάμβαναν χώρα στη γενική τάξη. Αυτό δε φάνηκε να ισχύει για τις περιπτώσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη τα οποία αλληλεπιδρούσαν περισσότερο στα πλαίσια του ελεύθερου παιχνιδιού που διεξάγονταν στη σχολική αυλή και των δραματικών δραστηριοτήτων, σε αντίθεση με τις δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν όλη την ομάδα/τάξη

(π.χ., ανάγνωση ιστορίας, μουσικές δραστηριότητες). Σε ό,τι αφορά το ρόλο των νηπιαγωγών, ο Hamilton (2005) υποστήριξε ότι οι νηπιαγωγοί είχαν ως προτεραιότητά τους, την αλληλεπίδραση των παιδιών με τα υλικά της τάξης (βλ. επίσης File, 1994) και δεν αναγνώριζαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεών τους με τους συνομηλίκους τους, παρά μόνο όταν ήταν εκτός δραστηριοτήτων ή παιχνιδιού (φυσική απομόνωση). Σε αυτές τις περιπτώσεις ο Hamilton (2005) αναφέρει ότι:

«...(ο ενήλικας) παρότρυνε το παιδί να μετακινηθεί πιο κοντά στα άλλα παιδιά χωρίς, όμως, μετά να συμμετέχει εκτενέστερα ενθαρρύνοντας την εμπλοκή του παιδιού στις αλληλεπιδράσεις. Προφανώς, οι ενήλικες υπέθεταν είτε ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση θα προέκυπτε ως αποτέλεσμα αυτής της διευθέτησης είτε ότι η φυσική εγγύτητα ήταν ταυτόσημη με την κοινωνική ένταξη.» (σελ.133)

Το 2010, οι Luttrop και Granlund συνέκριναν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ δύο ομάδων, μιας ομάδας 10 παιδιών με νοητική καθυστέρηση και μιας ομάδας επίσης 10 παιδιών χωρίς νοητική καθυστέρηση, τα οποία και συνεκπαιδούνταν σε τάξεις νηπιαγωγείων στη Σουηδία. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν (μέσω συστηματικής παρατήρησης καθώς και με τη χρήση ερωτηματολογίων) οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των παιδιών σχετικά με τις αλληλεπιδράσεις που αυτά διαμόρφωναν, τόσο με τους συνομηλίκους τους, όσο και με τις νηπιαγωγούς.

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι η εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση ήταν στον ίδιο βαθμό ενεργή με την εμπλοκή-συμμετοχή της ομάδας ελέγχου (παιδιά χωρίς νοητική καθυστέρηση) σε δραστηριότητες, όπως είναι η ώρα του κύκλου και η ώρα του φαγητού (Luttrop & Granlund, 2010). Ο λόγος έγκειται στο ότι αυτές οι δραστηριότητες ήταν έως ένα βαθμό δομημένες από τις νηπιαγωγούς (π.χ., οι νηπιαγωγοί αποφάσιζαν για το θέμα της συζήτησης) και έτσι τα παιδιά δε λάμβαναν πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση αλλά ακολουθούσαν τους σχετικούς με τη δραστηριότητα κανόνες (βλ. επίσης

Tsao et al., 2008). Από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονταν στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, οι οποίες, όπως διαπιστώθηκε ήταν αποφασιστικής σημασίας για την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι στα πλαίσια του ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δε λάμβαναν πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά και αλληλεπιδρούσαν με τη νηπιαγωγό ή δεν εμπλέκονταν-συμμετείχαν γενικότερα σε κοινωνικές επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις με τους γύρω τους. Τέλος, οι Luttrop και Granlund (2010) μέσω της έρευνάς τους επισημαίνουν την επιτακτική ανάγκη του σχεδιασμού και της εφαρμογής κατάλληλων για κάθε περίπτωση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τις νηπιαγωγούς, προκειμένου να προωθήσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς νοητική καθυστέρηση σε μη δομημένες δραστηριότητες (π.χ., ελεύθερο παιχνίδι).

Οι δύο αμερικανικές έρευνες που ακολουθούν προσφέρουν μία πιο θετική εικόνα σχετικά με το βαθμό στον οποίο τα παιδιά με ΕΕΑ/Α αλληλεπιδρούσαν με συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης σε ενταξιακές τάξεις προσχολικής βαθμίδας (βλ. Tsao et al. [2008] και Reszka, Odom και Hume [2012]). Στην έρευνα των Tsao et al. (2008), το δείγμα αποτέλεσαν 143 παιδιά με ΕΕΑ/Α τα οποία φοιτούσαν σε διαφορετικού τύπου ενταξιακά προγράμματα που λειτουργούσαν σε δύο πολιτείες της Αμερικής (Βόρεια Καρολίνα και Ινδιάννα). Όπως και στην προηγούμενη έρευνα (βλ. Hamilton, 2005), υιοθετήθηκε η οικο-συμπεριφορική μέθοδος προκειμένου να αξιολογηθούν τα εξής στοιχεία στο τυπικό πλαίσιο της τάξης: η περιοχή στην οποία λαμβάνει χώρα η δραστηριότητα ή η ίδια η δραστηριότητα, το ποιος αναλαμβάνει πρωτοβουλία, η συμπεριφορά του παιδιού, η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού και η συμπεριφορά του ενήλικα (οι μεταβλητές αυτές και οι υποκατηγορίες τους αναλύθηκαν βάσει του εργαλείου Code for Active Student Participation and Engagement-Revised [CASPER III]).

Κάθε παιδί με ΕΕΑ/Α παρατηρήθηκε συνολικά μία ώρα και στα πλαίσια διαφορετικών δραστηριοτήτων.

Από τη μελέτη των Tsao et al. (2008) προέκυψε πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α αλληλεπιδρούσαν θετικά και στον ίδιο βαθμό τόσο με τις νηπιαγωγούς όσο και με τα άλλα παιδιά. Μία πιο λεπτομερής ανάλυση ως προς την κατεύθυνση των κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών, ανέδειξε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α πιο συχνά προσανατόλιζαν (6.5% του χρόνου παρατήρησης) αλλά και δέχονταν κοινωνικά ερεθίσματα (2.6% του χρόνου παρατήρησης) από τους συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη. Σχετικά με την επίδραση που είχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της οικολογίας της τάξης στην κοινωνική εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α, προέκυψε ότι η μεταβλητή «ποιος αναλαμβάνει πρωτοβουλία» διαδραμάτιζε στατιστικά σημαντικό ρόλο. Ειδικότερα, τα παιδιά έτειναν να αλληλεπιδρούν περισσότερο μεταξύ τους όταν εμπλέκονταν-συμμετείχαν σε δραστηριότητες τις οποίες είχαν επιλέξει με δική τους πρωτοβουλία (child-initiated activities), ενώ στις περιπτώσεις που την πρωτοβουλία της δραστηριότητας την είχαν οι νηπιαγωγοί, τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν σε μεγαλύτερη συχνότητα με τις νηπιαγωγούς (adult-initiated activities).

Επίσης, οι Tsao et al (2008) παρατήρησαν ότι οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της ομάδας πιο συχνά υιοθετούσαν συμπεριφορές οι οποίες αφορούσαν τη διαχείριση της ομάδας ή τη συζήτηση. Λιγότερο συχνά κωδικοποιήθηκαν συμπεριφορές οι οποίες αφορούσαν, για παράδειγμα, την παροχή θετικής ανατροφοδότησης προς τα παιδιά. Βέβαια σε αυτό το σημείο χρειάζεται να αναφερθεί ότι οι ερευνητές δε διερεύνησαν συγκεκριμένα τη σχέση μεταξύ της παρέμβασης των νηπιαγωγών και της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών με ΕΕΑ/Α.

Οι Reszka, Odom και Hume (2012) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα σε συγκεκριμένα στοιχεία της οικολογίας της τάξης και της κοινωνικής εμπλοκής-συμμετοχής για 68 παιδιά με



αυτισμό. Οι Reszka et al. (2012) υιοθέτησαν την οικο-συμπεριφορική μέθοδο χορηγώντας το εργαλείο CASPER III προκειμένου να συλλέξουν δεδομένα αναφορικά με την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό και τις δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα σε 24 τάξεις νηπιαγωγείων ένταξης. Από τη μελέτη προέκυψε, όπως ήταν αναμενόμενο, ότι ο βαθμός που τα παιδιά με αυτισμό εμπλέκονταν-συμμετείχαν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης ήταν πολύ χαμηλός (δηλαδή, 1.84% επί του χρόνου παρατήρησης· ο βαθμός αυτός είναι πιο χαμηλός συγκριτικά με την έρευνα που διεξήγαγαν οι Tsao και συνεργάτες [2008]). Στην αναζήτηση των στοιχείων στο περιβάλλον της τάξης τα οποία ενίσχυαν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, οι Reszka et al. (2012) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά (με και χωρίς αυτισμό) πιο συχνά αλληλεπιδρούσαν κατά τη διάρκεια της ώρας του φαγητού (εύρημα το οποίο βρίσκεται σε αντίθεση με την έρευνα των Luttrup και Granlund [2010]) καθώς και κατά τη διάρκεια της εμπλοκής-συμμετοχής τους σε δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στη γωνιά της βιβλιοθήκης. Δύο ακόμη σημαντικά ευρήματα είναι ότι η κοινωνική εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με αυτισμό ήταν υψηλότερη σε δραστηριότητες οι οποίες (α) ξεκινούσαν με πρωτοβουλία των παιδιών και (β) πραγματοποιούνταν σε επίπεδο τόσο μικρής ομάδας (1 ή 2 παιδιά) όσο και μεγάλης ομάδας (περισσότερα από 3 παιδιά και μαζί η εκπαιδευτικός). Ειδικότερα, για την τελευταία περίπτωση (δηλαδή την περίπτωση [β]), οι ερευνητές υπέθεσαν πως οι νηπιαγωγοί –όταν ήταν παρόντες– χρησιμοποιούσαν στρατηγικές ή πραγματοποιούσαν διευθετήσεις στο χώρο οι οποίες ενθάρρυναν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών.

Οι Kwon, Elicker και Kontos (2011) και οι Irvin, Boyd και Odom (2015) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της λεκτικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών (adult's talk) και της κοινωνικής εμπλοκής-συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Οι Kwon et al. (2011) συμπεριέλαβαν στην

έρευνά τους ένα δείγμα 30 παιδιών με ΕΕΑ/Α με μέσο όρο ηλικίας 55.7 μήνες, τα οποία φοιτούσαν τόσο σε ειδικά όσο και σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Διεξάγοντας παρατηρήσεις συνολικής διάρκειας 60 λεπτών για κάθε παιδί με ΕΕΑ/Α σε συνθήκες ελεύθερου παιχνιδιού, οι Kwon et al. (2011) βρήκαν πως οι νηπιαγωγοί με τις λεκτικές τους παρεμβάσεις διευκόλυναν (σε στατιστικά σημαντικό βαθμό) τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α (βλ. ακόμη, Hestenes & Carroll, 2000). Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι όταν οι νηπιαγωγοί παρενέβαιναν (χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών: παρότρυνση, μοντελοποίηση και καθοδήγηση) τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ανταποκρίνονταν θετικά και εμπλέκονταν-συμμετείχαν σε περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Το εύρημα αυτό δε διαφοροποιόταν με βάση το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο φοιτούσαν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α (δηλαδή, γενική και ειδική τάξη).

Διαφορετικά αποτελέσματα παρουσίασαν οι Irwin et al. (2015). Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκαν ο τύπος και ο βαθμός της λεκτικής παρέμβασης των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως προς τους μαθητές τους με αυτισμό. Τα πορίσματα της έρευνας των Irwin et al. (2015) στηρίχθηκαν σε παρατηρήσεις (χρήση βίντεο) των αλληλεπιδράσεων που ανέπτυσαν 73 παιδιά με αυτισμό ηλικίας 3 έως 5 ετών με τις νηπιαγωγούς και τους συνομηλίκους τους στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων και των ρουτινών που λάμβαναν καθημερινά χώρα σε ενταξιακά προσχολικά προγράμματα. Βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί πιο συχνά παρενέβαιναν για να παράσχουν βοήθεια ή για να υποστηρίξουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με αυτισμό με τα υλικά/ παιχνίδια. Ο βαθμός παρέμβασης των νηπιαγωγών προκειμένου να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές επαφές και τις θετικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς αυτισμό παρατηρήθηκε πως κυμαινόταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Μία από τις εξηγήσεις που έδωσαν οι ερευνητές σχετικά με αυτό το εύρημα είναι ότι οι νηπιαγωγοί μπορεί

να θεωρούν την προαγωγή των κοινωνικών σχέσεων στην τάξη τους (στην οποία συμπεριλαμβάνονται και παιδιά με αυτισμό) ως ένα δύσκολο/απαιτητικό εγχείρημα.

Τέλος, ο Janson (2007) μελέτησε τις διεργασίες οι οποίες ακολουθούνται όταν παιδιά με λειτουργικού βαθμού ΕΕΑ/Α αλληλεπιδρούν με συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α. Τα μοτίβα που αναλύονται πιο κάτω προέκυψαν ύστερα από την επισκόπηση δύο προηγούμενων ερευνών του ερευνητή ο οποίος παρατήρησε συνολικά (χορήγηση της Κλίμακας Individual Social Behaviour Scale) 23 ομάδες παιχνιδιού (κάθε ομάδα αποτελούνταν από 1 παιδί με ΕΕΑ/Α, 2 ή 3 παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α και την εκπαιδευτικό) για 2 μήνες, σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων στη Σουηδία. Διαφορές βρέθηκαν μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α κυρίως σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν, προκειμένου να εισαχθούν στο παιχνίδι αλλά και σε ό,τι αφορά τις συμπεριφορές που ανέπτυσαν κατά την αλληλεπίδραση. Για παράδειγμα, υπήρχε η τάση τα παιδιά με ΕΕΑ/Α πιο συχνά να υιοθετούν υποδεέστερες θέσεις (vertical positions) λειτουργώντας ως μέλη τα οποία οι συνομηλικοί τους θα πρέπει να βοηθούν/ φροντίζουν. Παρατηρήθηκε ακόμη ότι στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί παρενέβαιναν ενεργά (π.χ., παροχή υποστήριξης), τότε εμποδίζονταν οι αυθόρμητες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Απεναντίας, υπήρχαν περισσότερες πιθανότητες να αυξηθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών (ειδικότερα, ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς προβλήματα όρασης) στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί διατηρούσαν μία πιο παθητική συμπεριφορά (δηλαδή, «στοχαστική διάθεση» επί του παιχνιδιού).

Συμπερασματικά, τα παιδιά με ΕΕΑ/Α φαίνεται ότι πιο συχνά παίζουν μόνα τους (μοναχικό παιχνίδι) ή παραμένουν εκτός παιχνιδιού σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α. Στις περιπτώσεις που τα παιδιά με ΕΕΑ/Α αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους, ερωτήματα εγείρονται σχετικά με το βαθμό στον οποίο λαμβάνουν ισότιμους ρόλους.

Σχετικά με την επίδραση που έχει ο τύπος των δραστηριοτήτων στην κοινωνική εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών, σημαντική είναι η συμβολή των ελεύθερων δραστηριοτήτων, καθότι σε αυτό το πλαίσιο η πρωτοβουλία για αλληλεπίδραση ανήκει στα παιδιά. Βέβαια, τα παιδιά με ΕΕΑ/Α έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλέκονται-συμμετέχουν σε δραστηριότητες τις οποίες επέλεξαν οι νηπιαγωγοί (όπως είναι οι οργανωμένες δραστηριότητες), διότι σπάνια λαμβάνουν πρωτοβουλία προκειμένου να αλληλεπιδράσουν με συνομηλίκους τους. Επομένως, η εμπλοκή-συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι έχει βρεθεί ότι κυμαίνεται σε ανησυχητικά χαμηλά επίπεδα. Τέλος, σχετικά με το ρόλο των νηπιαγωγών, οι έρευνες δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί ενδιαφέρονται πιο πολύ για την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της τάξης και για τις αλληλεπιδράσεις τους με τα υλικά/παιχνίδια. Έτσι, οι νηπιαγωγοί παρεμβαίνουν προσανατολίζοντας την υποστήριξη τους μόνο προς τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται σημαντικά οι σχετιζόμενες με τους συνομηλίκους κοινωνικές συνδιαλλαγές. Ως εκ τούτου, και δεδομένου ότι για αρκετά παιδιά με ΕΕΑ/Α υπάρχει υψηλός κίνδυνος να βρεθούν στο κοινωνικό περιθώριο, κριτικής σημασίας θεωρούνται οι στρατηγικές-πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

#### 1.4 ΣΥΝΟΨΗ ΕΠΙ ΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Η οριοθέτηση, η σημασία και το θεσμικό πλαίσιο της προσχολικής ένταξης αλλά και ο βαθμός εμπλοκής-συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε πραγματικές συνθήκες αποτέλεσαν το στόχο του παρόντος κεφαλαίου. Η συζήτηση στηρίχθηκε σε ερευνητικά δεδομένα τα οποία συναντώνται κατεξοχήν στη διεθνή βιβλιογραφία και προερχόμενα από χώρες όπου η ένταξη έχει μία μακρόχρονη ιστορία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους δομές. Στις αντίστοιχες έρευνες αντνακλώνται οι εμπειρίες (και πιο

συγκεκριμένα οι προκλήσεις) που βιώνουν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, όταν φοιτούν σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης, οι οποίες προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης που υπάρχει μεταξύ των ειδικών τους αναγκών και των στοιχείων του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης. Αυτό σύμφωνα με την Almqvist (2006) σημαίνει ότι οι όποιες προσπάθειες γίνονται ώστε να εξετασθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α μονομερώς και από τη σκοπιά των ειδικών τους αναγκών και μόνο οδηγούν στο στιγματισμό των εν λόγω παιδιών αλλά και στην υιοθέτηση λανθασμένων λύσεων. Ο κίνδυνος αυτός είναι πιθανό να είναι μεγαλύτερος σε χώρες, όπως η Ελλάδα, στις οποίες η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α προσχολικής ηλικίας βρίσκεται ακόμα σε «βρεφικό» στάδιο.

Στην πορεία της εξέλιξης της προσχολικής ένταξης, σημαντική κατεύθυνση αποτελεί η συστηματική διερεύνηση της ποιότητας της παρεχόμενης υποστήριξης για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Συγκεκριμένα, έμφαση δίνεται στην ποιότητα των στρατηγικών-πρακτικών οι οποίες εφαρμόζονται σε επίπεδο τάξης, καθότι αυτές διαμορφώνουν τις καθημερινές μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους χωρίς ΕΕΑ/Α. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί (α) συζητούνται διεξοδικά ζητήματα τα οποία σχετίζονται με το πώς ορίζεται ο όρος «ποιότητα» στην προσχολική ένταξη, (β) αναλύονται, με μία κριτική ματιά, τα εργαλεία τα οποία υπάρχουν γύρω από τη μέτρηση της ποιότητας της υποστήριξης που προσφέρεται στα παιδιά με ΕΕΑ/Α προσχολικής ηλικίας σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και (γ) γίνεται μία βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών που μελέτησαν συγκεκριμένες διαστάσεις της ποιότητας του περιβάλλοντος της γενικής τάξης για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α.

## Κεφάλαιο 2

### *Η ποιότητα ως δείκτης αξιολόγησης των ενταξιακών προσχολικών προγραμμάτων*

#### 2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στο θέμα της ποιότητας της προσχολικής ένταξης. Το περιεχόμενό του οργανώνεται με βάση τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά την οριοθέτηση της έννοιας «ποιότητα» γενικά στην εκπαίδευση και στο πεδίο της προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, εξετάζεται το τι περιλαμβάνει ένα υψηλής ποιότητας ενταξιακό πρόγραμμα για παιδιά με ΕΕΑ/Α προσχολικής ηλικίας. Ο δεύτερος άξονας ασχολείται με τα εργαλεία τα οποία έχουν σχεδιασθεί και χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο τα γενικά προσχολικά προγράμματα υποστηρίζουν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Ο τρίτος άξονας εμπεριέχει την επισκόπηση των μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί προκειμένου να ανιχνευθεί η ποιότητα των στρατηγικών-πρακτικών που προσφέρονται στα παιδιά με ΕΕΑ/Α σε γενικά προσχολικά πλαίσια.

#### 2.2 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΕΝΤΑΞΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗΣ

Το θέμα της «ποιότητας στην εκπαίδευση» ή της «ποιότητας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος» έχει απασχολήσει έντονα την ερευνητική κοινότητα για περισσότερα από 30 χρόνια, καθώς δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των συγγραφέων/ερευνητών σχετικά με το

εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου (Δούκας, 2000· Ματθαίου, 2007· Ball, 1985· Reeves & Bednar, 1994· Scheerens, 2011· Sheridan, 2009). Αυτό συμβαίνει γιατί:

- ο όρος «ποιότητα» αποτελεί μία έννοια πολυδιάστατη/πολυπαραγοντική (Δούκας, 2000),
- ο προσδιορισμός της ποιότητας, και κυρίως της ποιότητας στην εκπαίδευση, εξαρτάται από την άποψη, τη θέση καθώς και τις ευαισθησίες που έχουν όλοι όσοι εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα στα περί της εκπαίδευσης τεκταινόμενα (οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και, πιο γενικά, οι υπεύθυνοι για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής) (Ματθαίου, 2007) και
- το περιεχόμενο της ποιότητας διαμορφώνεται ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Melhuish & Πετρογιάννης, 2009· Woodhead, 1998).

Ο προβληματισμός γύρω από τον εννοιολογικό προσδιορισμό της ποιότητας μπορεί να διαπιστωθεί εκ πρώτης όψης εάν ανατρέξουμε σε βιβλιογραφικές πηγές στο πεδίο της οικονομίας και, πιο συγκεκριμένα, της διοίκησης των επιχειρήσεων, καθώς η έννοια της «ποιότητας» αποτελεί δάνειο από τον χώρο της αγοράς εργασίας. Εκεί η ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων και των παρεχόμενων υπηρεσιών έχει προσδιορισθεί σύμφωνα με: (α) την καταλληλότητα του προϊόντος προς χρήση, (β) την ανταπόκριση του προϊόντος στις απαιτήσεις των πελατών, (γ) την τελειότητα<sup>6</sup>, (δ) την αξία, η οποία βασίζεται στη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης και της τιμής, (ε) την ανταπόκριση ή/και την υπέρβαση των προσδοκιών του πελάτη, (στ) την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, (ζ) την απόδοση του μηδενικού ελαττώματος (zero defects), η οποία υποστηρίζει την πρακτική της πρόληψης των λαθών για την ορθή εκτέλεση των εργασιών και όχι τον, εκ των υστέρων, εντοπισμό και αντιμετώπιση των

---

<sup>6</sup>Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου «excellence». Αυτός ο όρος μπορεί να αποδοθεί εναλλακτικά ως «ανωτερότητα» (Ζαλβανός, 2003).

λαθών, (η) την πρόκληση των ελάχιστων απωλειών που μπορεί να προκαλέσει ένα προϊόν από τη στιγμή που διατίθεται προς κατανάλωση (όπως είναι το κόστος εξαιτίας της χαμηλής αξιοπιστίας ή της κακής απόδοσης ενός προϊόντος) και τέλος, (θ) την πείρα κάποιου καθώς θεωρείται ότι η ποιότητα αποτελεί μία απλή, μη αναλύσιμη ιδιότητα η οποία μπορεί να αλλάξει κ.ά. (βλ. Ζαλβανός, 2003· Ζωγόπουλος, 2010· Σπανός, 1995· Cheng & Tam, 1997).

Σε ό,τι αφορά την ποιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, οι Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού και Κούτρα (2008) εντόπισαν τρεις διαφορετικούς ορισμούς. Με βάση τον πρώτο ορισμό, ποιοτική ορίζεται η εκπαίδευση η οποία προωθεί την πνευματική και ηθική ανάπτυξη του ατόμου ως μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα, με «ακέραιο χαρακτήρα». Στη δεύτερη περίπτωση, η ποιότητα ορίζεται με βάση τα τελικά αποτελέσματα και την κατάκτηση των άμεσων στόχων. Η τρίτη προσέγγιση της ποιότητας της εκπαίδευσης εστιάζει στο βαθμό ικανοποίησης των αναγκών-προσδοκιών του πελάτη-καταναλωτή.

Οι παραπάνω ορισμοί δείχνουν ότι η ποιότητα είναι μία έννοια σχετική. Ο Ζαλβανός (2003) επισημαίνει ότι η ποιότητα ως σχετική έννοια προσδιορίζεται μέσα από την προσέγγιση της «ολικής (ή σφαιρικής) ποιότητας». Η ολική ποιότητα θέτει τον «πελάτη ή τον καταναλωτή» στο επίκεντρο και χρησιμοποιεί ένα σύστημα κριτηρίων τα οποία αναφέρονται όχι μόνο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και στις προϋποθέσεις, τα δεδομένα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες με τις οποίες οδηγείται κανείς σε αυτά.

Επιπλέον, η φιλοσοφία της ολικής ποιότητας στηρίζεται στην παραδοχή ότι στα συστήματα τα διάφορα τμήματα αλληλεπιδρούν (Βαβουράκη και συνεργάτες 2008). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η ποιότητα συνδέεται άμεσα με τα άτομα τα οποία χρησιμοποιούν τα προϊόντα και τις υπηρεσίες που προσφέρονται ή ωφελούνται από αυτά δηλαδή τους «πελάτες».



Ως «πελάτες» της εκπαίδευσης εννοούνται οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί φορείς, οι εργοδότες, η κυβέρνηση καθώς και η κοινωνία/κοινότητα γενικότερα.

Πολλοί φορείς, οργανισμοί και ερευνητές έχουν υιοθετήσει τη λογική της ολικής ποιότητας (global quality) προκειμένου να περιγράψουν και να μετρήσουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης (βλ., παραδείγματος χάριν Sylva et al., 2007· Wesley & Buysse, 2010). Βάσει αυτής της κατεύθυνσης, οι εν λόγω φορείς έχουν προσδιορίσει δύο διαστάσεις της ποιότητας με στόχο να ανιχνεύσουν τις πτυχές του προσχολικού περιβάλλοντος, οι οποίες δρουν ως «προβλεπτικοί παράγοντες» της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών. Αυτές είναι: (α) η διάσταση των «δομικών χαρακτηριστικών» (structural quality) και (β) η διάσταση της «διεργασίας» (ή των «δυναμικών χαρακτηριστικών») (process quality) (Early et al., 2007· Peisner-Feinberg & Yazejian, 2010· Vandell & Wolfe, 2000· για τις αντίστοιχες περιγραφές στα ελληνικά βλ. Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Πετρογιάννης & Melhuish, 2001· Melhuish & Πετρογιάννης, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, τα «δομικά χαρακτηριστικά» είναι οι παράγοντες της παρεχόμενης προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης οι οποίοι είναι σχετικά καθορισμένοι και συνδέονται με την καθημερινή αλλά και τη γενικότερη οργάνωση και τη λειτουργία της τάξης/προγράμματος. Στις δομικές αυτές πτυχές της ποιότητας οι οποίες χαρακτηρίζονται από μία σχετική στατικότητα και μπορούν εύκολα να μετρηθούν και να ελεγχθούν συγκαταλέγονται, για παράδειγμα: το μέγεθος της ομάδας/τάξης, η αναλογία εκπαιδευτικών/ενηλίκων και παιδιών, το επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών και ο αριθμός των υλικών/παιχνιδιών. Η διάσταση της «διεργασίας» από την άλλη πλευρά, παραπέμπει στα πιο δυναμικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται, δηλαδή, για τα στοιχεία εκείνα τα οποία συνθέτουν τις καθημερινές μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, όπως είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών

και εκπαιδευτικών, οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων, η συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών που δύναται να βρίσκονται σε μία τάξη, ο τύπος και το περιεχόμενο/στοχοθεσία των δραστηριοτήτων του προγράμματος καθώς και οι διευθετήσεις που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εντός και εκτός της τάξης (π.χ., οργάνωση του παιχνιδιού στην αυλή του νηπιαγωγείου).

Σχετικά με την πιο πάνω προσπάθεια οριοθέτησης της ποιότητας σε γενικά προσχολικά πλαίσια φροντίδας και εκπαίδευσης, έχουν προκύψει κάποιοι προβληματισμοί. Για παράδειγμα, οι Ayich, Cryer, Bailey και Selz (1999) έχουν επισημάνει πως η κατηγοριοποίηση των στοιχείων ενός προσχολικού προγράμματος σε δομικά και δυναμικά δεν αποτελεί στην πραγματικότητα μία ξεκάθαρη διαδικασία. Όταν δε συζητείται το ζήτημα της ποιότητας των παροχών/υπηρεσιών οι οποίες προσφέρονται στα παιδιά με ΕΕΑ/Α εντός των γενικών προσχολικών πλαισίων, αυτές οι δύο διαστάσεις της αξιολόγησης της ποιότητας (δηλαδή, η δομική και η δυναμική) φαίνεται πως δεν είναι επαρκείς (Wesley & Buysse, 2010). Όπως επεξηγούν οι Odom et al. (2011), η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση της ποιότητας ανταποκρίνεται κυρίως «στις ανάγκες του γενικού μαθητικού πληθυσμού και όχι τόσο στα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των παιδιών που παρουσιάζουν αναπτυξιακή καθυστέρηση, εγκεφαλική παράλυση, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού και άλλες αναπηρίες» (σελ. 350).

Η πρώτη απόπειρα προσδιορισμού της ποιότητας της προσχολικής ένταξης ανήκει στους Odom (2000) και Buysse, Skinner και Grant (2001) οι οποίοι επεσήμαναν ότι η ποιότητα της προσχολικής ένταξης: (1) σχετίζεται με την ποιότητα των στρατηγικών-πρακτικών που εφαρμόζονται στα πλαίσια του γενικού προγράμματος, και (2) αφορά το βαθμό στον οποίο υποστηρίζονται οι εξατομικευμένες ανάγκες όλων των παιδιών συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Για τον Odom (2000), ένα προσδιοριστικό στοιχείο της καταλληλότητας του

ενταξιακού περιβάλλοντος σε μία γενική τάξη αποτελούν οι εμπειρίες των παιδιών με ΕΕΑ/Α και, πιο συγκεκριμένα, η εμπλοκή-συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες του προγράμματος αλλά και στο πλαίσιο της δυναμικής της ομάδας των συνομηλίκων χωρίς ΕΕΑ/Α. Ο Odom (2000), αναφέρθηκε ακόμα και σε μία σειρά από άλλους παράγοντες (δείκτες ποιότητας) οι οποίοι προωθούν την ποιότητα της προσχολικής ένταξης όπως είναι (α) η φιλοσοφία του προγράμματος, (β) τα διαθέσιμα μέσα (π.χ., ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού), (γ) η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών, (δ) η αλληλεπίδραση μεταξύ ενήλικα-παιδιού, (ε) η παροχή ευκαιριών για εμπλοκή των γονέων και (στ) η υποστήριξη από την πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας (π.χ., ο/η διευθυντής/ρια εκπαίδευσης, οι σύμβουλοι προσχολικής εκπαίδευσης). Πρόκειται, δηλαδή, για παράγοντες οι οποίοι εδράζονται τόσο στο μικροεπίπεδο της τάξης όσο και σε επίπεδο προγράμματος.

Η Buysse με τους συνεργάτες της (2001) εντόπισαν διαφορετικά στοιχεία –σε σχέση με το θεωρητικό μοντέλο του Odom (2000)– τα οποία λειτουργούν ως παράγοντες που διευκολύνουν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Ειδικότερα, μέσω της ποιοτικού τύπου μελέτης που διεξήγαγαν<sup>7</sup>, βρήκαν πως για τους γονείς και τους επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα σημαντική προτεραιότητα για την προώθηση της ποιότητας της ένταξης αποτελούσε (α) η βελτίωση της αναλογίας του αριθμού μεταξύ ενήλικα-παιδιού και (β) η ενσωμάτωση των θεραπειών ή της ειδικής υποστήριξης που προσφέρονταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες που λάμβαναν χώρα καθημερινά στη γενική τάξη. Μία ειδοποιός διαφορά μεταξύ των γονέων και των επαγγελματιών, ήταν ότι οι πρώτοι

---

<sup>7</sup>Στην έρευνα των Buysse et al. (2001) συμμετείχαν 92 γονείς (παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α) και επαγγελματίες οι οποίοι εργάζονταν σε ενταξιακά προσχολικά πλαίσια (διευθυντές μονάδων, γενικοί παιδαγωγοί και ειδικοί παιδαγωγοί/θεραπευτές). Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων.

αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερη συχνότητα στο ζήτημα της προσαρμογής του περιβάλλοντος της τάξης καθιστώντας το ως έναν ακόμη παράγοντα που συμβάλλει στη στήριξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α στη γενική τάξη.

Πρόσφατα, και συγκεκριμένα, το 2009, η «πρόσβαση» (access), η «συμμετοχή» (participation) και η «υποστήριξη» (support) προτάθηκαν ως οι κύριες συνιστώσες για τη διασφάλιση και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της προσχολικής ένταξης (DEC/NAEYC, 2009). Πιο αναλυτικά, η συνιστώσα της πρόσβασης αφορά (α) στην παροχή ευκαιριών προκειμένου το κάθε παιδί να έχει πρόσβαση σε μία πληθώρα δραστηριοτήτων αλλά και σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης, (β) στην απομάκρυνση των φυσικών ή δομικών εμποδίων και (γ) στη χρήση πολλαπλών μέσων έτσι ώστε να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά (π.χ., χρήση εναλλακτικών συστημάτων επικοινωνίας). Η πρόσβαση των παιδιών με ΕΕΑ/Α στη γενική τάξη προάγεται μέσω της αρχής του «καθολικού σχεδιασμού» (universal design). Βασική επιδίωξη του καθολικού σχεδιασμού είναι η διαμόρφωση και η ανάπτυξη ενός προσβάσιμου φυσικού και μαθησιακού περιβάλλοντος: το περιβάλλον (ή/και το πρόγραμμα) πρέπει να είναι έτοιμο να υποδεχθεί όλα τα παιδιά (συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ΕΕΑ/Α) και όχι το αντίστροφο (Barton & Smith, 2015). Σύμφωνα με τους Conn-Powers, Cross, Traub και Hutter-Pishgahi (2006· παρατίθεται στο Barton & Smith, 2015), η εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού προϋποθέτει ότι σε μία τάξη γενικού νηπιαγωγείου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά ώστε:

- να έχουν πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία,
- να εκφράζονται με διαφορετικούς/πολλαπλούς τρόπους και
- να επιδεικνύουν τις ικανότητές/δεξιότητές τους με διαφορετικούς τρόπους.

Πίνακας 1

*Διδακτικές Στρατηγικές-Πρακτικές (ή Παρεμβάσεις) Προώθησης της Συμμετοχής*

Στρατηγική-πρακτική	Περιγραφή
Εγκολπώμενες Παρεμβάσεις (Embedded Interventions)	Στρατηγικές υποστήριξης των ατομικών στόχων των παιδιών. Εφαρμόζονται κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων στην τάξη, τις ρουτίνες και τις μεταβάσεις (π.χ., από το σχολείο στο σπίτι)
Στρατηγικές της «Σκαλωσιάς» (Scaffolding Strategies)	Διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες στοχεύουν στην παροχή συστηματικής υποστήριξης προς τα παιδιά. Αυτές είναι: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ η μοντελοποίηση (υπόδειξη [λεκτική ή μη λεκτική] της συμπεριφοράς-στόχου)</li> <li>▪ η παρότρυνση (παροχή βοήθειας [λεκτικής ή μη λεκτικής] προκειμένου να προκύψει η σωστή απάντηση σε ένα ερέθισμα)</li> <li>▪ η διαμεσολάβηση των συνομηλίκων (ένας συνομήλικος επιλέγεται προκειμένου να ενθαρρύνει το παιδί-στόχο να εμπλακεί-συμμετάσχει σε μία δραστηριότητα ή να απαντήσει σωστά σε ένα ερέθισμα )</li> <li>▪ η διορθωτική ανατροφοδότηση (ενίσχυση των σωστών αποκρίσεων σε ένα ερέθισμα)</li> </ul>
Κλιμακωτά Μοντέλα Διδασκαλίας και Παρέμβασης (Tiered Models of Instruction and Intervention)	Αυτή η διδακτική προσέγγιση περιέχει δύο στοιχεία-κλειδιά: (α) τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις δεξιότητες των παιδιών προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να σχεδιάσει και να οργανώσει τη διδασκαλία καθώς και τις αναγκαίες παρεμβάσεις και (β) ο έλεγχος της προόδου του παιδιού ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Η εξασφάλιση απλά της πρόσβασης των παιδιών με αναπηρία στο περιβάλλον της τάξης (ή /και πιο γενικά στο πρόγραμμα) δεν θεωρείται επαρκής ώστε το κάθε παιδί να εμπλέκεται-συμμετέχει ενεργά στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές διεργασίες της γενικής τάξης. Έτσι, σημαντική κρίνεται η διάσταση της *συμμετοχής* η οποία αφορά στην εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών προσεγγίσεων και παρεμβάσεων με στόχο την προώθηση της εμπλοκής-συμμετοχής

των παιδιών στις μαθησιακού τύπου δραστηριότητες, στο ελεύθερο παιχνίδι (εντός και εκτός του περιβάλλοντος της τάξης), καθώς και στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Για την προαγωγή της εμπλοκής-συμμετοχής και της μάθησης των παιδιών με ΕΕΑ/Α έχουν αναπτυχθεί και δοκιμασθεί (ως προς την αποτελεσματικότητά τους), κυρίως στην αμερικανική εκπαιδευτική κοινότητα, ένα πλήθος εξειδικευμένων διδακτικών προσεγγίσεων και παρεμβάσεων (βλ. Πίνακα 1, επίσης για μία πιο λεπτομερή ανάλυση σχετικά με το περιεχόμενο, το στόχο καθώς και τον τρόπο εφαρμογής των συγκεκριμένων στρατηγικών-πρακτικών ή παρεμβάσεων βλ. Buysse, 2012· National Professional Development Center on Inclusion [NPDCI], 2009· Odom et al. 2004).

Η διάσταση της *υποστήριξης* συσχετίζεται, τέλος, με την ανάγκη ύπαρξης κατάλληλων δομών και συστημάτων τα οποία λειτουργούν υποστηρικτικά στη διαδικασία της ανάπτυξης μιας υψηλής ποιότητας ένταξης. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι ενήλικες (π.χ., εκπαιδευτικοί) έχουν το δικαίωμα πρόσβασης σε ποιοτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως συνεχιζόμενη εκπαίδευση και οργανωμένες κοινότητες πρακτικής, οι οποίες προωθούν τη συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών και γονέων (Buysse, 2012· Barton, Smith, 2015). Ως υποστηρικτικά μέσα, εννοούνται ακόμη οι εκπαιδευτικές πολιτικές, η διαθεσιμότητα πόρων, η έρευνα καθώς και τα συστήματα αξιολόγησης προκειμένου να εξασφαλίζονται και να προωθούνται οι ενταξιακές πρακτικές.

Οι παραπάνω τρεις διαστάσεις έχουν αποτελέσει και τους κεντρικούς άξονες για την ανάπτυξη ενός λειτουργικού ορισμού της ποιότητας και κατ' επέκταση την ανάπτυξη σχετικών ερευνητικών εργαλείων για την αξιολόγηση της ποιότητας της προσχολικής ένταξης. Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται μερικά από τα κύρια ερευνητικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί ή/και σχεδιασθεί προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα των πρακτικών που

εφαρμόζονται σε γενικά πλαίσια προσχολικής εκπαίδευσης για να υποστηρίξουν την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ/Α.

### 2.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύεται ένα σημαντικό μοτίβο. Σε ένα μεγάλο αριθμό ερευνών (βλ. Ενότητα 2.4 για μία λεπτομερή επισκόπηση των σχετικών ερευνών) οι τρόποι με τους οποίους έχει αξιολογηθεί η ποιότητα για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ταυτίζονται ως προς το περιεχόμενο και την προσέγγιση με τους τρόπους με τους οποίους έχει αξιολογηθεί η ποιότητα για τον γενικό πληθυσμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Odom et al., 2011· Spiker et al., 2011).

Η πιο δημοφιλής κλίμακα που έχει χορηγηθεί για την αξιολόγηση της ποιότητας του ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης είναι η κλίμακα Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). Πρόκειται για μία κλίμακα συστηματικής παρατήρησης που αναπτύχθηκε στην Αμερική το 1980. Ύστερα από 18 χρόνια, οι Harms, Clifford και Cryer (1998) προχώρησαν σε μία εντατική αναθεώρηση του περιεχομένου της. Στην κλίμακα ECERS, η ποιότητα του περιβάλλοντος προσχολικής εκπαίδευσης για παιδιά ηλικίας από 2.5 έως 5 χρονών προσδιορίζεται ως μία σφαιρική/ολική έννοια (global quality) που συμπεριλαμβάνει τόσο δομικά χαρακτηριστικά όσο και χαρακτηριστικά διεργασίας (Munton, Mooney, & Rowland, 1995).

Σύμφωνα με την αναθεωρημένη εκδοχή της κλίμακας (ECERS-R), υπάρχουν επτά υποκλίμακες οι οποίες συνθέτουν την ποιότητα των εν λόγω πρακτικών. Αυτές είναι οι εξής: (1) «χώρος και επίπλωση», (2) «καθημερινή προσωπική φροντίδα», (3) «γλώσσα και σκέψη», (4)

«δραστηριότητες», (5) «αλληλεπίδραση», (6) «δομή του προγράμματος» και (7) «γονείς και προσωπικό». Κάθε υποκλίμακα απαρτίζεται από συγκεκριμένα θέματα (items), τα οποία εμπεριέχουν ένα σύνολο δεικτών (indicators)· οι δείκτες ως προς τη μορφή τους αποτελούν ποιοτικές περιγραφές των πρακτικών και των συμπεριφορών προς αξιολόγηση. Η βαθμολόγηση των θεμάτων της κλίμακας ECERS-R γίνεται βάσει μίας 7βαθμιας κλίμακας τύπου Likert, με περιγραφές για τους βαθμούς 1 (ανεπαρκές), 3 (μέτριο), 5 (καλό) και 7 (άριστο).

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην κλίμακα ECERS-R, το θέμα 37 «πρόβλεψη για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»<sup>8</sup> και το οποίο ανήκει στην υποκλίμακα «δομή του προγράμματος», έχει βρεθεί ότι στοχεύει ξεκάθαρα στην αξιολόγηση του βαθμού επιτυχίας της ένταξης. Για τη βαθμολόγηση του συγκεκριμένου θέματος, οι παρατηρητές καλούνται να εκτιμήσουν, διαμέσου των περιγραφικών δεικτών, ένα εύρος πρακτικών όπως είναι: η εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε δραστηριότητες μαζί με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α, οι προσαρμογές (ή τροποποιήσεις) που οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν/εφαρμόζουν στο φυσικό και στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, στο πρόγραμμα και στις δραστηριότητες (της τάξης) καθώς επίσης και η συνεργασία μεταξύ επαγγελματιών και γονέων για τον σχεδιασμό και την παρακολούθηση των ατομικών στόχων των παιδιών. Επιπλέον υπάρχουν κάποιες ερωτήσεις οι οποίες είναι στη διάθεση του/της ερευνητή/-ριας για πρακτικές που δεν μπορούν να παρατηρηθούν. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία εξάγεται ένας συνολικός βαθμός για όλες τις περιπτώσεις παιδιών με ΕΕΑ/Α που βρίσκονται στην τάξη, ανεξάρτητα από το είδος και τον βαθμό των δυσκολιών τους (των παιδιών). Τέλος και σύμφωνα με διευκρινιστικές σημειώσεις που εσωκλείονται στην κλίμακα ECERS-R, το θέμα 37 επιτρέπεται να βαθμολογηθεί με ME

---

<sup>8</sup> Στην πρωτογενή του μορφή, δηλαδή στην αγγλική γλώσσα, το θέμα 37 ορίζεται ως εξής «provisions for children with disabilities». Η μετάφραση του θέματος στην ελληνική γλώσσα συμπεριλαμβάνεται στην ελληνική έκδοση της κλίμακας ECERS-R η οποία δημοσιεύθηκε πρόσφατα από τις Μπότσογλου και Κακανά (βλ. Harms et al., 2013).



(δηλαδή, ως «Μη Εφαρμόσιμο»), όταν δεν υπάρχει στην τάξη παιδί με ΕΕΑ/Α ή όταν η διαδικασία της διάγνωσης δεν έχει ολοκληρωθεί για ένα παιδί.

Άλλες περιπτώσεις στις οποίες η κλίμακα ECERS-R φαίνεται να εξετάζει την ποιότητα των τροποποιήσεων που λαμβάνουν χώρα για την υποστήριξη των εξατομικευμένων αναγκών των παιδιών με ΕΕΑ/Α, εντοπίζονται και σε επίπεδο δεικτών. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο δείκτης 3.1 «Γίνεται κάποια συνομιλία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και τα παιδιά (π.χ., το εκπαιδευτικό προσωπικό θέτει στα παιδιά ερωτήσεις που έχουν ως απάντηση το «να/όχι»· δίνει σύντομες απαντήσεις στις ερωτήσεις των παιδιών)» που ανήκει στο θέμα 18 «Ανεπίσημη χρήση της γλώσσας»<sup>9</sup>. Με βάση τις διευκρινιστικές σημειώσεις που παρέχονται, οι ενήλικες ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν χειρονομίες ή τη νοηματική γλώσσα με παιδιά που δυσκολεύονται στον τομέα της επικοινωνίας, προκειμένου η συνομιλία τους να είναι επιτυχής.

Τέλος, είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως η κλίμακα ECERS-R (όπως και η αρχική εκδοχή της ECERS) έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες ενώ ταυτοχρόνως έχει εξετασθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά της (για περισσότερες πληροφορίες βλ. Harms, Clifford, & Cryer, 2005). Στην Ελλάδα η κλίμακα ECERS-R μεταφράστηκε πρόσφατα από τις Μπότσογλου και Κακανά (βλ. Harms, Clifford, & Cryer, 2013). Όσον αφορά τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας ECERS-R, μέχρι στιγμής έχει ελεγχθεί μόνο η αξιοπιστία της. Ειδικότερα, οι ερευνήτριες έλεγξαν τη διαβαθμολογική αξιοπιστία μεταξύ 11 ερευνητών σε ένα δείγμα 45 τάξεων. Η αξιοπιστία μεταξύ των διαφορετικών ερευνητών, όπως μετρήθηκε βάσει

---

<sup>9</sup> Η απόδοση στην ελληνική γλώσσα του θέματος και του δείκτη που παρατίθενται στα πλαίσια του συγκεκριμένου παραδείγματος συμπεριλαμβάνεται στην ελληνική έκδοση της κλίμακας ECERS-R η οποία δημοσιεύθηκε πρόσφατα από τις Μπότσογλου και Κακανά (βλ. Harms et al., 2013).

του δείκτη Cronbach's  $\alpha$ , βρέθηκε ότι ήταν ικανοποιητική, τόσο ως προς τις επιμέρους κλίμακες του εργαλείου (Εύρος τιμών: 0.86-0.51), όσο και ως προς τη συνολική βαθμολογία ( $\alpha = 0.89$ ).

Δεδομένου ότι ένα υψηλής ποιότητας πρόγραμμα προσχολικής ένταξης θα πρέπει να υποστηρίζει τους εξατομικευμένους στόχους καθώς και τη συμμετοχή του κάθε παιδιού σε όλο το εύρος των εκπαιδευτικών και κοινωνικών διεργασιών, εργαλεία που αξιολογούν την ποιότητα με συνολικό τρόπο (όπως είναι η κλίμακα ECERS-R), μπορεί να μην είναι κατάλληλα προκειμένου να εκτιμήσουν την ποιότητα για όλα τα παιδιά –συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με ΕΕΑ/Α (Gallagher & Lambert, 2006; Spiker et al., 2011). Ο λόγος είναι ότι τέτοιου είδους εργαλεία δε σχεδιάστηκαν έχοντας ως πρωταρχικό σκοπό την αξιολόγηση της ποιότητας σε τάξεις, όπου συνεκπαιδούνται παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για την ανάπτυξη εργαλείων που αξιολογούν τις πρακτικές και τις διεργασίες που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τη διαδικασία παροχής κατάλληλης υποστήριξης σε παιδιά με ΕΕΑ/Α, εντός των γενικών πλαισίων προσχολικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για την κλίμακα Quality of Inclusive Experiences Measure (Wolery, Pauca, Brashers, & Grant, 2000), την κλίμακα SpecialLink Early Childhood Inclusion Quality Scale (Irwin, 2005· 2009) και την κλίμακα Inclusive Classroom Profile (Soucacou, 2007· Soukakou, 2012).

*Η κλίμακα Quality of Inclusive Experiences Measure.* Η κλίμακα Quality of Inclusive Experiences Measure (QuIEM· Wolery et al., 2000)<sup>10</sup> δημιουργήθηκε με στόχο την ανίχνευση και την αξιολόγηση της ποιότητας σε γενικά πλαίσια παροχής προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης για παιδιά με ΕΕΑ/Α. Η κλίμακα QuIEM αποτελείται από επτά διαστάσεις της

---

<sup>10</sup> Το 2005, οι Dugan, Milbourne και Schmidt πραγματοποίησαν κάποιες αλλαγές σε ό,τι αφορά τη μορφοποίηση της κλίμακας QuIEM. Στα πλαίσια αυτής της αναθεώρησης δε συμπεριλήφθηκαν αλλαγές ως προς το περιεχόμενο ή τον τρόπο χορήγησης της κλίμακας (Dugan et al., 2005). Αυτή η εκδοχή του εργαλείου, διατίθεται ελεύθερα από την ιστοσελίδα του ερευνητικού κέντρου Frank Porter Graham Child Development Center του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας στο Chapel Hill.

ποιότητας, οι οποίες λογίζονται ότι «προωθούν περισσότερο θετικά αποτελέσματα για παιδιά με αναπηρίες» (Wolery et al., 2000, σελ. 3).

Οι 7 διαστάσεις της κλίμακας QuIEM αντανακλούν σημαντικές πρακτικές για την προαγωγή της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε επίπεδο τάξης και διατυπώνονται ως εξής<sup>11</sup>: (1) «σκοπός και στόχοι του προγράμματος», (2) «υποστηρίξεις και αντιλήψεις του προσωπικού», (3) «προσβασιμότητα και καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος», (4) «εξατομίκευση», (5) «συμμετοχή και εμπλοκή των παιδιών», (6) «επαφές και σχέσεις μεταξύ ενήλικα και παιδιού» και (7) «επαφές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών». Οι λειτουργικοί ορισμοί αυτών των διαστάσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

## Πίνακας 2

*Λειτουργικοί Ορισμοί των Διαστάσεων της Ποιότητας της Προσχολικής Ένταξης Σύμφωνα με την Κλίμακα Quality of Inclusive Experiences Measure (QuIEM· Wolery et al., 2000)*

Διάσταση	Περιγραφή
1. Σκοπός και στόχοι του προγράμματος	Αυτή η διάσταση αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ενταξιακές υπηρεσίες αναγνωρίζονται ή αποτελούν ουσιαστικό μέρος της αποστολής του προγράμματος, καθώς και τη δέσμευση του προσωπικού του προγράμματος απέναντι στην ένταξη.
2. Υποστήριξη και αντιλήψεις του προσωπικού	Αυτή η διάσταση αξιολογεί το βαθμό στον οποίο η υποστήριξη που χρειάζεται το προσωπικό είναι διαθέσιμη. Οι περιοχές στις οποίες το προσωπικό μπορεί να λάβει υποστήριξη είναι οι εξής: δραστηριότητες ανάπτυξης του προσωπικού, υποστήριξη από ειδικούς, διαθέσιμος χρόνος για σχεδιασμό, αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσωπικού στο πλαίσιο της τάξης και επαφή με τις οικογένειες.
3. Προσβασιμότητα και καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος	Αυτή η διάσταση αξιολογεί εάν το φυσικό περιβάλλον (συμπεριλαμβανομένων και των περιοχών που διεξάγονται οι δραστηριότητες) και τα υλικά είναι προσβάσιμα και κατάλληλα για το παιδί με αναπηρίες που βρίσκεται σε μια γενική.

<sup>11</sup> Οι 7 διαστάσεις της ποιότητας τις οποίες αξιολογεί η κλίμακα QuIEM παρουσιάζονται μεταφρασμένες από την πρωτότυπη διεθνή εκδοχή της κλίμακας. Η μετάφραση είναι δική μου.

4. Εξατομίκευση	Αυτή η διάσταση αφορά το βαθμό στον οποίο διαμορφώνονται οι εξατομικευμένοι στόχοι, το βαθμό στον οποίο σχεδιάζονται οι εξατομικευμένες παρεμβάσεις καθώς και το βαθμό στον οποίο αυτά τα σχέδια εφαρμόζονται στην πράξη.
5. Συμμετοχή και εμπλοκή των παιδιών	Αυτή η διάσταση αξιολογεί το βαθμό στον οποίο τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες συμμετέχουν και εμπλέκονται στις ίδιες δραστηριότητες.
6. Επαφές και σχέσεις μεταξύ ενήλικα και παιδιού	Αυτή η διάσταση αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ενήλικες της τάξης εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν με τα παιδιά, το γενικό χαρακτήρα των επαφών μεταξύ ενήλικα και παιδιού και το βαθμό στον οποίο οι ενήλικες ανταποκρίνονται και υποστηρίζουν τα παιδιά, όταν αυτά αλληλεπιδρούν.
7. Επαφές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών	Αυτή η διάσταση αξιολογεί τη συχνότητα και τη φύση των επαφών και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες στην τάξη.

*Σημείωση.* Αυτοί οι λειτουργικοί ορισμοί βασίζονται στις πρωτότυπες, διεθνείς εκδοχές των παρατιθέμενων εργαλείων. Η μετάφραση είναι δική μου.

Υπάρχουν δύο εκδοχές της κλίμακας QuIEM: η συνοπτική και πλήρης<sup>12</sup>. Στις περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται η πλήρης μορφή της κλίμακας QuIEM, απαιτούνται αρκετές ημέρες για να συμπληρωθεί για κάθε παιδί με ΕΕΑ/Α που βρίσκεται εντός της γενικής τάξης. Η συλλογή των δεδομένων γίνεται μέσω παρατήρησης, συνέντευξης, εξέτασης εγγράφων και ερωτηματολογίου καταγραφής. Η βαθμολόγηση κάθε διάστασης βασίζεται σε μία 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου το 1 αντιπροσωπεύει «πολύ φτωχής» ποιότητας πρακτικές, ενώ το 5 αντιπροσωπεύει «άριστης» ποιότητας πρακτικές. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως σε τρεις από τις επτά διαστάσεις (δηλαδή, 5, 6 και 7), όπου τα δεδομένα συλλέγονται μέσω της παρατήρησης, η κλίμακα Likert εφαρμόζεται σε συνδυασμό με την τεχνική της κωδικοποίησης διαστήματος (interval coding) και την τεχνική της δειγματοληψίας σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή (time sampling), προκειμένου να εκτιμηθεί η ποιότητα των ενταξιακών εμπειριών που βιώνουν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Το εργαλείο επιτρέπει να εξαχθούν βαθμολογίες για κάθε μία από τις 7 διαστάσεις ξεχωριστά. Επιπλέον, επιτρέπει να υπολογιστεί

<sup>12</sup> Οι δύο εκδοχές της κλίμακας QuIEM περιλαμβάνουν και τις επτά διαστάσεις. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Wolery et al. (2000).

το άθροισμα των επιμέρους βαθμολογιών για να εξαχθεί ένα συνολικό σκορ. Σύμφωνα με τους Spiker και συνεργάτες (2011) τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την κλίμακα QuIEM μπορούν να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με «τη σφαιρική ποιότητα του προγράμματος, την ποιότητα των διαφορετικών τάξεων ενός προγράμματος και την ποιότητα της εμπειρίας για κάθε παιδί εξατομικευμένα» (σελ. 245).

Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία σχετικά με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της κλίμακας QuIEM. Ωστόσο, το 2010, μία ερευνητική ομάδα από τη Λισαβόνα της Πορτογαλίας χρησιμοποίησε την QuIEM προκειμένου να εξετάσει την ποιότητα σε 64 τάξεις νηπιαγωγείων ένταξης (Aguilar, Moiteiro, & Pimentel, 2010). Η κλίμακα βρέθηκε ότι παρουσίαζε καλή εσωτερική συνάφεια, όπως ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach's  $\alpha$  (Εύρος τιμών: 0.73 – 0.93), και διαβαθμολογική αξιοπιστία στο 11.0% των τάξεων (Εύρος τιμών: 91.0% – 96.0%). Επιπροσθέτως, οι Odom και συνεργάτες (Odom & Buysse, 2005· Odom, Buysse, & Skinner, 2006) μέσω της έρευνας που διεξήγαγαν σε δύο πολιτείες της Αμερικής (Βόρεια Καρολίνα και Ινδιάννα) προσφέρουν μία πρώτη πληροφόρηση αναφορικά με την προβλεπτική εγκυρότητα της κλίμακας QuIEM. Η συγκεκριμένη έρευνα εξέταζε τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα (όπως αξιολογήθηκε με τη χρήση της κλίμακας QuIEM) και τα αναπτυξιακά οφέλη για 142 παιδιά με ΕΕΑ/Α που φοιτούσαν σε διαφορετικού τύπου προσχολικά προγράμματα μαζί με συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α. Οι ερευνητές εντόπισαν ότι μία από τις διαστάσεις της κλίμακας QuIEM και, πιο αναλυτικά, η διάσταση «εξατομίκευση» είχε θετική επίδραση σε τρεις περιοχές της ανάπτυξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α: τη γνωστική ανάπτυξη, την επικοινωνία και την κίνηση.

*Η κλίμακα Special Link Early Childhood Inclusion Quality Scale.* Το 2005, η Irwin, με έδρα το National Centre for Child Care Inclusion στον Καναδά, δημοσίευσε το εργαλείο

Specialink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale το οποίο ανέπτυξε για τη μέτρηση και την ενίσχυση της προόδου της ένταξης σε προσχολικά προγράμματα (Irwin, 2005). Σύμφωνα με την αναθεωρημένη<sup>13</sup> έκδοση του εργαλείου που κυκλοφόρησε το 2009, αυτό έχει μετονομαστεί πλέον ως «Specialink Early Childhood Inclusion Quality Scale» (Irwin, 2009).

Το εργαλείο, εν συντομία, Specialink, το οποίο μοιάζει ως προς τη δομή του με την κλίμακα ECERS/ECERS-R (βλ. παραπάνω για την ανάλυση της κλίμακας ECERS/ECERS-R, η οποία μετρά συνολικά την ποιότητα σε γενικά προσχολικά πλαίσια), αποτελείται από δύο υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα με τίτλο «Specialink Child Care Inclusion Practices Profile» περιλαμβάνει 11 θέματα (με 158 περιγραφικούς δείκτες), μέσω των οποίων αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο το πρόγραμμα προωθεί ενταξιακές πρακτικές που καλύπτουν τις εξής περιοχές<sup>14</sup>: (1) «φυσικό περιβάλλον και ειδικές ανάγκες», (2) «εξοπλισμός και υλικά», (3) «διευθυντής/-ρια και ένταξη», (4) «υποστήριξη του προσωπικού», (5) «εκπαίδευση του προσωπικού», (6) «θεραπείες», (7) «σχέδια εξατομικευμένων προγραμμάτων», (8) «γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες», (9) «εμπλοκή των παιδιών με τυπική ανάπτυξη», (10) «διοικητικό συμβούλιο και άλλες παρόμοιες μονάδες» και (11) «προετοιμασία για τη μετάβαση στο σχολείο». Οι λειτουργικοί ορισμοί αυτών των θεμάτων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

---

<sup>13</sup> Για τις αναθεωρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, η συγγραφέας έλαβε υπόψη τις ανατροφοδοτήσεις που παρείχαν 3000 Καναδοί και, περίπου, 100 Αμερικανοί επαγγελματίες προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης αναφορικά με τη δομή και το περιεχόμενο της κλίμακας. Αυτές οι ανατροφοδοτήσεις κατατέθηκαν από τους επαγγελματίες μετά τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα κατάρτισης/εκπαίδευσης στη χρήση της κλίμακας (Irwin, 2010).

<sup>14</sup> Τα θέματα της πρώτης υποκλίμακας του εργαλείου Specialink Early Childhood Inclusion Quality Scale παρουσιάζονται μεταφρασμένα από την πρωτότυπη διεθνή έκδοσή του. Η μετάφραση είναι δική μου.

Πίνακας 3

*Λειτουργικοί Ορισμοί των Θεμάτων της Ποιότητας της Προσχολικής Ένταξης Σύμφωνα με την Κλίμακα Specialink Early Childhood Inclusion Quality, με έμφαση στην Υποκλίμακα Specialink Child Care Inclusion Practices Profile (Irwin, 2005· 2009)*

Θέματα	Περιγραφή
1. Φυσικό περιβάλλον και ειδικές ανάγκες	Ο βαθμός στον οποίο έχουν γίνει τροποποιήσεις για υποστήριξη της ένταξης και την ενίσχυση της προσβασιμότητας.
2. Εξοπλισμός και υλικά	Ο βαθμός στον οποίο έχουν γίνει προσαρμογές και ο βαθμός στον οποίο ο ειδικός εξοπλισμός και τα υλικά είναι διαθέσιμα και χρησιμοποιούνται με τρόπους που επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν άνετα στην ομάδα ώστε να ενισχύουν τις δεξιότητες και ικανότητές τους.
3. Διευθυντής/-τρια και ένταξη	Ο διευθυντής (ή η διευθύντρια) υποστηρίζει ενεργά την ένταξη· έχει γνώσεις και λειτουργεί υποστηρικτικά.
4. Υποστήριξη του προσωπικού	Ο βαθμός στον οποίο η υποστήριξη που παρέχεται στο προσωπικό γίνεται με συμβουλευτικό τρόπο και με ευέλικτες/περιορισμένες αναλογίες, προκειμένου το προσωπικό να υποστηριχθεί, ώστε να ανταποκρίνεται στις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών.
5. Εκπαίδευση του προσωπικού	Ο αριθμός των επαγγελματιών που έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση σε σχέση με την ειδική αγωγή και η πρόσβαση των επαγγελματιών σε ευκαιρίες διαρκούς ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης.
6. Θεραπείες	Ο βαθμός στον οποίο το κέντρο παρέχει θεραπευτική υποστήριξη/παρέμβαση στα παιδιά αλλά και ο τρόπος με τον οποίο παρέχεται η θεραπευτική αυτή υποστήριξη/παρέμβαση (σε έναν χώρο εκτός τάξης ή σε ξεχωριστή κλινική ή/και εντός του ίδιου του προγράμματος)· ο βαθμός στον οποίο το προσωπικό εμπλέκεται στη διαμόρφωση των στόχων και συνεργάζεται με τους γονείς και τους θεραπευτές.
7. Γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες	Ο βαθμός στον οποίο οι γονείς εμπλέκονται, ενημερώνονται και συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων· αυτό εξετάζεται σε σχέση με το δικό τους παιδί αλλά και σε σχέση με το αν οι ίδιοι υπερασπίζονται τα δικαιώματα και των άλλων παιδιών, εντός του κέντρου και της κοινότητας.
8. Εμπλοκή των παιδιών με τυπική ανάπτυξη	Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους· ο βαθμός στον οποίο η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών διευκολύνεται και τα παιδιά (με ειδικές ανάγκες) γίνονται αποδεκτά από τα άλλα παιδιά.
9. Διοικητικό συμβούλιο και άλλες παρόμοιες μονάδες	Το διοικητικό συμβούλιο του κέντρου ή ο σύλλογος γονέων προωθεί και υποστηρίζει την ένταξη ως πολιτική του κέντρου και ως κάτι το επιθυμητό στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας.
10. Προετοιμασία για τη μετάβαση στο σχολείο (δημοτικό σχολείο)	Ο βαθμός στον οποίο το σχολείο της γειτονιάς ή το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου, οι γονείς και το προσωπικό του προγράμματος συνεργάζονται για να σχεδιάσουν τη μετάβαση και λαμβάνουν προληπτικά μέτρα για να υποστηρίξουν την τοποθέτηση του παιδιού στο σχολείο.

*Σημείωση.* Αυτοί οι λειτουργικοί ορισμοί βασίζονται στις πρωτότυπες, διεθνείς εκδοχές των παρατιθέμενων εργαλείων. Η μετάφραση είναι δική μου.

Η δεύτερη υποκλίμακα με τίτλο «Specialink Inclusion Principles Scale» περιλαμβάνει 6 θέματα (με 92 περιγραφικούς δείκτες), μέσω των οποίων αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο το πρόγραμμα υιοθετεί αρχές που ενισχύουν τη φιλοσοφία της ένταξης. Αυτά τα θέματα έχουν οριστεί ως εξής<sup>15</sup>: (1) «πλήρης συμμετοχή», (2) «μηδενική απόρριψη», (3) «φυσικές αναλογίες», (4) «ίδιες ώρες/ημέρες παρακολούθησης διαθέσιμες για όλα τα παιδιά», (5) «γονεϊκή συμμετοχή στο μέγιστο δυνατό βαθμό και σύμφωνα με το επίπεδο άνεσης των γονέων» και (6) «ηγεσία, προληπτικές στρατηγικές και υποστήριξη για μια υψηλής ποιότητας ένταξη σε κέντρα παροχής παιδικής μέριμνας». Οι λειτουργικοί ορισμοί αυτών των θεμάτων παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

#### Πίνακας 4

*Λειτουργικοί Ορισμοί των Θεμάτων της Ποιότητας της Προσχολικής Ένταξης Σύμφωνα με την Κλίμακα Specialink Early Childhood Inclusion Quality, με Έμφαση στην Υποκλίμακα Specialink Child Care Inclusion Principles Scale (Irwin, 2005· 2009)*

Θέματα	Περιγραφή
1. Πλήρης συμμετοχή	Αποτελεί δέσμευση του κέντρου να προωθεί τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στις δραστηριότητες και τις ρουτίνες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της γενικής ομάδας μέσα από εξυπηρετήσεις, τροποποιήσεις καθώς και την παροχή επιπρόσθετης στήριξης, όπου αυτή κρίνεται αναγκαία. Ο χρόνος που το παιδί μεταφέρεται εκτός ομάδας είναι περιορισμένος ή αποφεύγεται η μετακίνηση του παιδιού εκτός ομάδας, όταν οι παρεμβάσεις μπορούν να διεξαχθούν στο πλαίσιο της γενικής τάξης εμπλέκοντας και άλλα παιδιά.
2. Μηδενική απόρριψη	Δεν τίθενται α priori περιορισμοί οι οποίοι αποκλείουν παιδιά με συγκεκριμένο είδος ή βαθμό αναπηρίας από τη γενική τάξη.
3. Φυσικές αναλογίες	Το 10.0-15.0% των παιδιών που εγγράφονται στο κέντρο έχουν ειδικές ανάγκες· πρόκειται για μία «φυσική αναλογία», εάν ληφθεί υπόψη η συχνότητα με την οποία συναντώνται άτομα με αναπηρίες στην κοινότητα.

<sup>15</sup> Τα θέματα της δεύτερης υποκλίμακας του εργαλείου Specialink Early Childhood Inclusion Quality Scale παρουσιάζονται μεταφρασμένα από την πρωτότυπη διεθνή έκδοσή του. Η μετάφραση είναι δική μου.



4. Ίδιες ώρες/ημέρες παρακολούθησης είναι διαθέσιμες για όλα τα παιδιά	Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν περιορίζονται ως προς τις επιλογές που έχουν για παρακολούθηση του προγράμματος (π.χ., μερική παρακολούθηση ή παρακολούθηση για λιγότερες ημέρες την εβδομάδα), συγκριτικά με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.
5. Γονεϊκή συμμετοχή στο μέγιστο δυνατό βαθμό και σύμφωνα με το επίπεδο άνεσης των γονέων	Το κέντρο κάνει συγκεκριμένες προσπάθειες για να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων στις συναντήσεις που γίνονται για το Σχεδιασμό του Εξατομικευμένου Προγράμματος (ΣΕΠ), στις συναντήσεις του συλλόγου γονέων, σε σεμινάρια κατάρτισης καθώς και σε εκδηλώσεις του δικτύου των γονέων. Επιπλέον, η εμπλοκή των γονέων ενισχύεται στο μέγιστο δυνατό βαθμό, μέσα από την προσφορά αναγκαίων παροχών: υποστήριξη για τη φροντίδα/εκπαίδευση του παιδιού, μετακίνηση, ευελιξία ως προς τις ώρες των συναντήσεων, μετάφραση κτλ. Με τον όρο «συμμετοχή στο μέγιστο δυνατό βαθμό» δεν εννοείται ότι η οικογένεια εξαναγκάζεται να συμμετέχει διότι αυτό απαιτείται μέσω της εγγραφής του παιδιού τους στο κέντρο. Απεναντίας, αυτός ο όρος σημαίνει ότι κάθε προσπάθεια γίνεται με γνώμονα το να αισθάνονται όλες οι οικογένειες ευπρόσδεκτες και πολύτιμες.
6. Ηγεσία, προληπτικές στρατηγικές και υποστήριξη για υψηλής ποιότητας ένταξη σε κέντρα παροχής παιδικής μέριμνας	Ο διευθυντής (ή η διευθύντρια), το προσωπικό και το διοικητικό συμβούλιο προωθούν ενεργά την ένταξη, τόσο εντός του κέντρου, όσο και εκτός (δημόσια), μέσα από δραστηριότητες που σχεδιάζουν με στόχο να επιφέρουν τις βέλτιστες αλλαγές σε επίπεδο πολιτικής εξασφαλίζοντας έτσι την κατάλληλη υποστήριξη για υψηλής ποιότητας ενταξιακά προγράμματα.

*Σημείωση.* Αυτοί οι λειτουργικοί ορισμοί βασίζονται στις πρωτότυπες, διεθνείς εκδοχές των παρατιθέμενων εργαλείων. Η μετάφραση είναι δική μου.

Συνολικά, η κλίμακα μέτρησης διερευνά τη δυνατότητα των γενικών προσχολικών προγραμμάτων να παρέχουν υψηλής ποιότητας υποστήριξη σε παιδιά με ΕΕΑ/Α διεξάγοντας συστηματική παρατήρηση, συνεντεύξεις με το προσωπικό αλλά και μέσα από την εξέταση σχετικών εγγράφων. Κάθε θέμα βαθμολογείται από το 1 έως το 7, όπου το 3 υποδεικνύει την ελάχιστη αποδεκτή ποιότητα και το 5 την καλή ποιότητα.

Σε μία πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από τη Lero (2010), ελέγχθηκε η εσωτερική αξιοπιστία (internal reliability), η δομική εγκυρότητα (structural validity) και η εξωτερική/επεκτάσιμη εγκυρότητα (external validity) της κλίμακας SpecialLink. Στην έρευνα συμμετείχαν 588 τάξεις προερχόμενες από 216 βρεφονηπιακούς σταθμούς και ημερήσια προσχολικά προγράμματα που λειτουργούσαν σε 6 διαφορετικές επαρχίες του Καναδά (Οντάριο, Νέο Μπράνσγουικ, Νέα Σκωτία, Μανιτόμπα, Αλμπέρτα και Βρετανική Κολομβία). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι από το σύνολο των 588 τάξεων, στις 395 τάξεις

ήταν εγγεγραμμένο ένα τουλάχιστον παιδί με ΕΕΑ/Α, ενώ στις υπόλοιπες 183 τάξεις είτε δεν φοιτούσαν παιδιά με ΕΕΑ/Α είτε ο αριθμός των παιδιών με ΕΕΑ/Α δεν ήταν γνωστός. Σύμφωνα με τις παραγοντικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν (δηλαδή, διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση), βρέθηκε ότι η SpecialLink διέπεται από τρεις παράγοντες. Αυτό σημαίνει ότι η συγκεκριμένη κλίμακα μετρά την έννοια «ποιότητα» ως μία πολυδιάστατη έννοια (βλ. Lero 2010, για περισσότερες πληροφορίες). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας της συνολικής κλίμακας ήταν Cronbach's  $\alpha = 0.91$ . Τέλος, αναδείχθηκε η εξωτερική/επεκτάσιμη εγκυρότητα της κλίμακας SpecialLink, εφόσον διαπιστώθηκε ότι οι δύο υποκλίμακες της συσχετίζονταν σημαντικά με το πώς οι ίδιοι οι διευθυντές αξιολογούσαν την αποτελεσματικότητα των υποστηρικτικών προς την ένταξη προγραμμάτων που διηύθυναν.

Παρόλο που η κλίμακα SpecialLink αξιολογεί σημαντικές παραμέτρους της ποιοτικής ένταξης, ωστόσο δε διερευνά την ποιότητα των πρακτικών και της υποστήριξης που παρέχονται στο μικροεπίπεδο της τάξης (ή της ομάδας) για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΕΕΑ/Α (Soukakou, Winton, West, Sideris, & Rucker, 2015).

*Η κλίμακα Inclusive Classroom Profile.* Η κλίμακα Inclusive Classroom Profile (ICP· Soucacou, 2007· Soukakou, 2012) αναπτύχθηκε στοχεύοντας στην αξιολόγηση της ποιότητας των πρακτικών που εφαρμόζονται από τους (ή τις) παιδαγωγούς προκειμένου να προωθήσουν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο σύνολο των διεργασιών (εκπαιδευτικών και κοινωνικών) που λαμβάνουν μέρος καθημερινά σε μία γενική τάξη προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη Soukakou, ένα σύνολο αρχών διέπει τη φιλοσοφία της κλίμακας ICP. Αυτές οι αρχές προήλθαν μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, σε μία προσπάθεια να προσδιορισθεί το τι περιλαμβάνει μίας υψηλής ποιότητας ενταξιακή εκπαίδευση (Buysse, 2012· National Professional Development Center on Inclusion [NPDCI], 2011· Odom et al., 2004).

Από τη σύνθεση των σχετικών βιβλιογραφικών πηγών αναδείχθηκε ότι η ποιοτική προσχολική ένταξη στηρίζεται στις εξής αρχές:

- παροχή επιπρόσθετης υποστήριξης εντός του κοινού προγράμματος,
- ενεργό συμμετοχή κάθε παιδιού στις μαθησιακές ευκαιρίες που προσφέρονται μέσα από τις δραστηριότητες και τις ρουτίνες αλλά και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους,
- τα στοιχεία που συνθέτουν το περιβάλλον της τάξης (φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) είναι αλληλοσυσχετιζόμενα,
- ανάπτυξη αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενηλίκων και παιδιών,
- χρήση εξειδικευμένων διδακτικών στρατηγικών και
- εξατομίκευση των πρακτικών της τάξης με βάση τις ανάγκες και τους μαθησιακούς στόχους κάθε παιδιού (για μία πιο λεπτομερή ανάλυση αυτών των αρχών βλ. Soukakou, 2012).

Η κλίμακα ICP, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, στηρίχθηκε σε αυτές τις αρχές και περιλαμβάνει 11 θέματα (βλ. Πίνακα 5) τα οποία αντανακλούν σημαντικές ενταξιακές πρακτικές. Στόχος αυτών των ενταξιακών πρακτικών είναι η προσαρμογή του περιβάλλοντος της τάξης, όπως επίσης και η εξατομικευμένη προσαρμογή των δραστηριοτήτων και της διδασκαλίας. Αυτές οι ενταξιακές πρακτικές θεωρούνται αποτελεσματικές στο βαθμό που ενθαρρύνεται η πρόσβαση και η συμμετοχή όλων των παιδιών στην ομάδα/τάξη (Soukakou, 2012).

Πίνακας 5

*Λειτουργικοί Ορισμοί των Θεμάτων της Ποιότητας της Προσχολικής Ένταξης Σύμφωνα με την*

*Κλίμακα Inclusive Classroom Profile (ICP· Soucacou, 2007· Soukakou, 2012)*

Θέματα	Περιγραφές
1. Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού	Αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ενήλικες προσαρμόζουν το χώρο, τα έπιπλα και τα υλικά για να προωθήσουν τις μαθησιακές και κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών στην τάξη.
2. Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών	Αξιολογεί την ποιότητα της εμπλοκής των ενηλίκων σε σχέση με την υποστήριξη που παρέχουν προς τα παιδιά, προκειμένου αυτά να διατηρούν αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους.
3. Καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)	Αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ενήλικες εμπλέκονται και υποστηρίζουν το παιχνίδι των παιδιών.
4. Επίλυση συγκρούσεων	Αξιολογεί την εμπλοκή των ενηλίκων στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών.
5. Συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης	Αξιολογεί το βαθμό στον οποίο τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους και ευθύνες στην τάξη.
6. Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού	Αξιολογεί την αμοιβαιότητα, τη διατήρηση και το περιεχόμενο σε σχέση με τις λεκτικές και μη λεκτικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενήλικα και παιδιού.
7. Υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία	Αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ενήλικες προάγουν και διευκολύνουν την ανάπτυξη λειτουργικών κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μεταξύ των παιδιών.
8. Προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων	Αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ενήλικες προσαρμόζουν τις ομαδικές δραστηριότητες για να προωθήσουν την ενεργό εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών και το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών.
9. Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων	Αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ενήλικες οργανώνουν και προσαρμόζουν τις μεταβάσεις, ώστε να προετοιμάσουν τα παιδιά για τις δραστηριότητες.
10. Ανατροφοδότηση	Αξιολογεί τη συχνότητα και τη φύση της ανατροφοδότησης που παρέχουν οι ενήλικες σε ένα παιδί ή σε μία ομάδα παιδιών.
11. Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών	Αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ενήλικες σχεδιάζουν και εφαρμόζουν τους στόχους του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) των παιδιών στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης, καθώς και το πώς ελέγχεται η πρόοδος των παιδιών.

*Σημείωση.* Αυτοί οι λειτουργικοί ορισμοί βασίζονται στις πρωτότυπες, διεθνείς εκδοχές των παρατιθέμενων εργαλείων. Η μετάφραση είναι δική μου.

Η κλίμακα ICP δοκιμάστηκε για πρώτη φορά σε 45 τάξεις ένταξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε μια μη μητροπολιτική κομητεία της Αγγλίας, το Οξφορντσάιρ

(Soucacou, 2007). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η κλίμακα μετρά την «ποιότητα» ως μια ενιαία εννοιολογική δομή, η οποία περιλαμβάνει δέκα θέματα (Soucacou, 2007· Soukakou, 2012).

Δεδομένου ότι η κλίμακα ICP αποτέλεσε ένα από τα κύρια εργαλεία της παρούσας διδακτορικής διατριβής, περισσότερο αναλυτικές πληροφορίες αναφορικά με τη δομή, τη βαθμολόγηση, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του εργαλείου παρατίθενται στο Κεφάλαιο 3 Μεθοδολογία της Έρευνας.

Στη συνέχεια αναλύονται οι ερευνητικές μελέτες οι οποίες εξέτασαν την ποιότητα σε γενικά προσχολικά πλαίσια για παιδιά με ΕΕΑ/Α.

#### 2.4 ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Οι έρευνες οι οποίες μελέτησαν το ζήτημα της ποιότητας της προσχολικής ένταξης μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε ευρήματα που αποτυπώνουν τη σφαιρική/ολική ποιότητα των γενικών πλαισίων παροχής προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης στα οποία φοιτούν και παιδιά με ΕΕΑ/Α. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τα ευρήματα τα οποία εστιάζουν στην ποιότητα των ενταξιακών εμπειριών για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α αλλά και στην επίδρασή της στην ανάπτυξη των εν λόγω παιδιών.

##### *Σφαιρική/ολική ποιότητα γενικών προσχολικών πλαισίων για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α*

Οι LaParo et al. (1998) διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά της ποιότητας σε 29 ενταξιακές τάξεις στις οποίες συνυπήρχαν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α και σε 29 τάξεις ειδικών προγραμμάτων για παιδιά ηλικίας 3-5 χρονών. Το δείγμα των τάξεων προερχόταν από μία πόλη

που βρισκόταν σε νοτιοανατολική επαρχία της Αμερικής. Για τη συλλογή των δεδομένων αναφορικά με την ποιότητα του περιβάλλοντος που προσφερόταν στις συμμετέχουσες τάξεις, διεξήχθησαν άμεσες παρατηρήσεις με τη χρήση δύο εργαλείων. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την κλίμακα Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS· πληροφορίες σε σχέση με την κλίμακα ECERS παρουσιάζονται στην ενότητα 2.3), προκειμένου να εκτιμήσουν τη σφαιρική ποιότητα και την κλίμακα Classroom Practices Inventory (CPI), προκειμένου να αξιολογήσουν την καταλληλότητα ή μη των παρεχόμενων πρακτικών για την ανάπτυξη των παιδιών<sup>16</sup>. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι τιμές της ποιότητας δε διαφοροποιούνταν μεταξύ των ενταξιακών και ειδικών τάξεων. Η σφαιρική ποιότητα (μέσω της ECERS) εντοπίστηκε ότι κυμαινόταν από 3.05 έως 5.97 (*M.T.* = 4.72)· οι μισές περίπου τάξεις είχαν λάβει βαθμολογίες ίσες ή μεγαλύτερες του κριτηρίου «5», αντανακλώντας έτσι την «καλή» ποιότητα των πρακτικών που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί. Σε καμία από τις τάξεις του δείγματος δεν παρατηρήθηκαν φτωχής ποιότητας πρακτικές (δηλαδή, μεταξύ του 1 και <3 της 7βαθμιας κλίμακας Likert). Παρόμοια ήταν τα μοτίβα των αποτελεσμάτων που βρέθηκαν μέσω της κλίμακας CPI. Τέλος, οι ερευνητές εξέτασαν εάν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (εθνικότητα, επίπεδο εκπαίδευσης, χρόνια διδακτικής εμπειρίας και ηλικία) μπορούν να προβλέψουν την ποιότητα. Οι ερευνητές δε βρήκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Μετά από έναν χρόνο, το 1999, οι Buysse, Wesley, Bryant και Gardner χρησιμοποίησαν την κλίμακα ECERS προκειμένου να εξετάσουν την ποιότητα σε 180 γενικά τμήματα

---

<sup>16</sup> Στα πλαίσια αυτής της κλίμακας η καταλληλότητα των πρακτικών κρίνεται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της ποιότητας σε προσχολικά προγράμματα «Αναπτυξιακά Κατάλληλες Πρακτικές» (Developmentally Appropriate Practices) που έχει συσταθεί από τον αμερικανικό οργανισμό National Association for the Education of Young Children (Bredekamp & Copple, 1997).

προσχολικής αγωγής και φροντίδας<sup>17</sup>. Από τα 180 πλαίσια, μόνο στο 34.0% ( $n = 62$ ) των τάξεων φοιτούσαν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία από 12 διαφορετικές περιοχές της Βόρειας Καρολίνας, πολιτείας της Αμερικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ενταξιακές τάξεις συγκέντρωσαν υψηλότερες βαθμολογίες ( $\mu.τ. = 4.44$ ) στο ECERS, συγκριτικά με τις τάξεις, όπου φοιτούσαν μόνο παιδιά με τυπική ανάπτυξη ( $\mu.τ. = 4.15$ ). Το εύρημα αυτό διαφάνηκε περισσότερο μέσα από τις ποσοστιαίες αναλύσεις που διενεργήθηκαν, καθώς πολύ καλής ποιότητας πρακτικές καταγράφηκαν στο 26.0% ( $n = 16$ ) για την πρώτη ομάδα τάξεων, ενώ καταγράφηκαν μόλις στο 8.0% ( $n = 9$ ) για τη δεύτερη. Ωστόσο και σε αντίθεση με την προηγούμενη έρευνα (LaParo et al., 1998), οι ερευνητές βρήκαν ότι τα περισσότερα ( $n = 44 \cdot 71.0\%$ ) ενταξιακά προσχολικά προγράμματα ήταν μέτριας ποιότητας, με δύο τάξεις να εφαρμόζουν ακατάλληλες πρακτικές. Επιπλέον τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι καλοί προβλεπτικοί παράγοντες ποιότητας ήταν το επίπεδο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι στα προγράμματα όπου εργάζονταν εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατείχαν βασικό τίτλο πτυχίου στην προσχολική εκπαίδευση και είχαν πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας, εφαρμόζονταν πρακτικές υψηλότερης ποιότητας συγκριτικά με τα προγράμματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λάβει πανεπιστημιακή εκπαίδευση και είχαν λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Ένας ακόμη στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της ποιότητας ήταν οι θετικές απόψεις που οι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους για την υποστήριξη των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Η ποιότητα, όμως, δε φάνηκε να σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο γνώσεων τους σε ζητήματα που άπτονται της ειδικής αγωγής.

---

<sup>17</sup> Να σημειωθεί πως τα συγκεκριμένα τμήματα εξυπηρετούσαν παιδιά με εύρος ηλικίας από τη γέννηση μέχρι και 5 χρονών.

Τρεις μεταγενέστερες έρευνες που διεξήχθησαν στη Βόρεια Αμερική υποστηρίζουν εκτενέστερα τα ευρήματα των Buysse και συνεργατών (1999), καθώς διαπίστωσαν ότι η ποιότητα του παρεχόμενου προγράμματος ήταν υψηλότερη σε ενταξιακά προσχολικά πλαίσια έναντι των πλαισίων στα οποία φοιτούσαν μόνο παιδιά χωρίς EEA/A (Grisham-Brown, Cox, Grivil, & Missall, 2010· Hestenes, Cassidy, Shim, & Hegde, 2008· Knoche, Peterson, Edwards, & Jeon, 2006). Μάλιστα, στην έρευνά τους οι Grisham και συνεργάτες (2010) κατέγραψαν τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των πλαισίων, με τις συγκεντρωτικές μέσες βαθμολογίες της ποιότητας (όπως μετρήθηκε βάσει της κλίμακας ECERS-R) να διαφέρουν κατά 0.81 σημεία ( $p < .01$ )· η μέση τιμή της κλίμακας ECERS-R στο σύνολο των ενταξιακών τάξεων ήταν 4.74. Στο έργο των Hestenes και συνεργατών (2008) όμως αυτή η διαφορά δεν ήταν διακριτή, καθότι σε μία από τις δύο έρευνες που δημοσιεύονται η ολική ποιότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος δε βρέθηκε να επηρεάζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τον τύπο των πλαισίων (ενταξιακά και μη ενταξιακά) ( $F[1, 42] = 2.56, p = .11$ ). Από την άλλη πλευρά η Knoche και οι συνεργάτες της (2006) εντόπισαν, όπως υπολογίστηκε, μικρού μεγέθους διαφορές στην ποιότητα των πρακτικών μεταξύ ενταξιακών ( $\mu.τ. = 4.64$ ) και μη ενταξιακών ( $\mu.τ. = 4.24$ ) πλαισίων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις έρευνες αυτές διαφάνηκε ο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αν και στο σύνολό τους ανέδειξαν μεικτά αποτελέσματα, κυρίως σε ό,τι αφορά τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα και σε άλλα δομικά χαρακτηριστικά των τάξεων. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ενταξιακά πλαίσια είχαν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης/κατάρτισης (π.χ., 1 με 2 χρόνια σπουδών στην προσχολική εκπαίδευση σε κολλέγιο [Hestenes et al., 2008] ή επιπρόσθετο πρόγραμμα κατάρτισης με έμφαση στην ανάπτυξη του παιδιού [Knoche et al., 2006]) από τους συναδέλφους τους που εργάζονταν σε μη ενταξιακά πλαίσια.



Μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2001 σε δύο πολιτείες της Αμερικής (Κεντάκυ και Βόρεια Καρολίνα), εστίασε αποκλειστικά στην εξέταση της ποιότητας 69 ενταξιακών τάξεων οι οποίες αντιπροσώπευαν τμήματα νηπιαγωγείου, καθώς και πρώτης, δευτέρας και τρίτης δημοτικού (Maxwell, McWilliam, Hemmeter, Ault, & Schuster, 2001). Ο μέσος όρος των μαθητών με ΕΕΑ/Α που φοιτούσαν στις συμμετέχουσες τάξεις ήταν 3. Οι ερευνητές χορήγησαν την κλίμακα Assessment of Practices in Early Elementary Classrooms (APEEC), προκειμένου να καταγράψουν την ποιότητα. Οι βαθμολογίες που συγκεντρώθηκαν για κάθε θέμα της APEEC βρέθηκε ότι κυμαίνονταν μεταξύ του 2.2 και 4.6 στην 7βαθμια κλίμακα τύπου Likert, αντανakλώντας μέτριας ποιότητας πρακτικές. Επιπλέον πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις ιεραρχικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη-επεξήγηση της ποιότητας του περιβάλλοντος της τάξης. Από τα αποτελέσματα αναδείχθηκαν τρεις σημαντικές διαστάσεις που επεξηγούσαν το 42.0% της συνολικής διακύμανσης. Αυτές ήταν: η μικρότερη τάξη φοίτησης των μαθητών (το νηπιαγωγείο ή η πρώτη τάξη δημοτικού), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών) και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσδιορίζουν τις κατάλληλες και μη κατάλληλες πρακτικές για την ανάπτυξη των παιδιών (όπως μετρήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου Teacher Beliefs and Practices Scale για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού [δηλαδή, από την πρώτη μέχρι και την τρίτη δημοτικού]).

#### *Ποιότητα των ενταξιακών εμπειριών των παιδιών με ΕΕΑ/Α και η επίδρασή της στην ανάπτυξη των εν λόγω παιδιών*

Σε μία έρευνα που διεξήχθη το 2008 στην Αμερική, μελετήθηκε η ποιότητα των εμπειριών που βίωναν 30 μαθητές με ΕΕΑ/Α και 30 μαθητές χωρίς ΕΕΑ/Α, ηλικίας από 4 μέχρι και 5 ετών (Clawson & Luze, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερευνητές εξέτασαν ακόμη και

τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ποιότητα των ατομικών εμπειριών των παιδιών και τη σφαιρική ποιότητα σε 11 ενταξιακές τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης, στις οποίες φοιτούσαν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την κλίμακα ECERS-R για την καταγραφή της σφαιρικής ποιότητας, ενώ 16 θέματα της ίδιας κλίμακας προσαρμόστηκαν, προκειμένου να καταγραφούν οι εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάθε παιδί ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η συνολική βαθμολογία της κλίμακας ECERS-R (για όλα τα παιδιά) βρέθηκε ότι ήταν υψηλότερη ( $M.T. = 5.10$ ) από τις βαθμολογίες που συγκέντρωσε η προσαρμοσμένη μορφή της ECERS-R, τόσο για την ομάδα των παιδιών με ΕΕΑ/Α ( $\mu.τ. = 4.13$ ), όσο και για την ομάδα των παιδιών χωρίς ΕΕΑ/Α ( $\mu.τ. = 4.00$ ). Διαφορές ακόμη διαπιστώθηκαν εντός της ομάδας των παιδιών με ΕΕΑ/Α, διότι η ποιότητα βρέθηκε ότι ήταν πιο χαμηλή για τις περιπτώσεις παιδιών με πολύ σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς από ότι για τα παιδιά με λιγότερες δυσκολίες. Επιπλέον, μία σειρά από βηματικές παλινδρομήσεις ανέδειξαν ότι η σφαιρική ποιότητα της τάξης ήταν ο πιο ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της ποιότητας των πρακτικών που χρησιμοποιούνταν εξατομικευμένα για κάθε παιδί.

Η Petriwskyj (2010) χρησιμοποίησε μεικτές ερευνητικές μεθόδους (συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων), προκειμένου να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη, τα μαθησιακά επιτεύγματα και την προσαρμογή παιδιών που διαφέρουν ως προς το ακαδημαϊκό τους προφίλ,<sup>18</sup> ηλικίας από 4 έως 7 χρονών. Η έρευνα διεξήχθη σε εκπαιδευτικά πλαίσια της Αυστραλίας (τάξεις νηπιαγωγείου, πρώτης και δευτέρας

---

<sup>18</sup> Σε αυτή την έρευνα, η Petriwskyj προσεγγίζει πιο διευρυμένα τη διαφορετικότητα. Συγκεκριμένα, απευθύνεται σε μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές ή μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μειονοτήτων, μαθητές με διαγνωσμένες αναπηρίες ή/ και ταλέντα και μαθητές για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ανησυχίες ως προς τη συμπεριφορά τους και τη σχολική τους επίδοση.

δημοτικού). Για τον σκοπό της έρευνας, η Petriwskyj (α) διεξήγαγε ημιδομημένες συνεντεύξεις για να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο των όρων «διαφορετικότητα/ ποικιλομορφία» και «ένταξη», (β) χορήγησε τυπικές κλίμακες (δομημένες) αξιολόγησης της μάθησης και της προσαρμογής των παιδιών και (γ) πραγματοποίησε συστηματικές παρατηρήσεις των πρακτικών που εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στην ετερογένεια των μαθητών (για τη διερεύνηση αυτής της διάστασης χρησιμοποιήθηκαν τρεις κλίμακες αξιολόγησης του περιβάλλοντος της τάξης, η κλίμακα APEEC, υποκλίμακες του εργαλείου ECERS-R και υποκλίμακες του εργαλείου Early Childhood Environment Rating Scale-Extension [ECERS-E]). Ένα αποτέλεσμα που συσχετίζεται άμεσα με το σκοπό της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι ότι η ποιότητα του περιβάλλοντος στις συμμετέχουσες τάξεις βρέθηκε ότι ήταν σχετικά υψηλή (δηλαδή,  $\geq 4$ ) αντανακλώντας έτσι τη χρήση σχετικά καλών πρακτικών από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε επίσης ότι υπήρχε μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση –όμως, μετρίου βαθμού– ανάμεσα στην ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος και στην πρόοδο (γενική χρήση του όρου) των παιδιών που παρακολουθούσαν τάξεις νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού. Η Petriwskyj (2010) διαπίστωσε ότι σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή πιο ενταξιακών μοντέλων μάθησης αποτελούσαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αφού μέσω του λόγου τους: υπογράμμιζαν έναν κανονιστικό τρόπο προσέγγισης της παιδαγωγικής, υιοθετούσαν μία «ελλειμματική» θέση απέναντι στη διαφορετικότητα κι επέμεναν στην ανάγκη για ειδικές παροχές. Με αυτούς τους τρόπους, οι ενταξιακές εμπειρίες των παιδιών περιορίζονταν σε σημαντικό βαθμό.

Ο Odom μαζί με τους συνεργάτες του παρουσίασαν σε δύο διεθνή συνέδρια μία έρευνα που διεξήγαγαν σχετικά με την ποιότητα της ένταξης σε διαφορετικού τύπου προσχολικά προγράμματα τα οποία λειτουργούσαν στη Βόρεια Καρολίνα και στην Ιντιάνα της Αμερικής

(Odom & Buysse, 2005· Odom, Buysse, & Skinner, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές μελέτησαν: (α) τη σφαιρική ποιότητα των προγραμμάτων, (β) την ποιότητα των ενταξιακών εμπειριών που βίωναν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α και (γ) τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα του ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης και την ανάπτυξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α.

Στην έρευνα συμμετείχαν 142 παιδιά με ΕΕΑ/Α. Η σοβαρότητα των δυσκολιών τους (όπως μετρήθηκε μέσω της κλίμακας ABILITIES Index) κυμαίνονταν από μετρίου έως σοβαρού βαθμού. Η σφαιρική ποιότητα αξιολογήθηκε μέσω της κλίμακας ECERS-R. Τέσσερις από τις 7 υποκλίμακες του εργαλείου Quality of Inclusive Experiences Measure (QUIEM· Wolery et al., 2000, για περισσότερες πληροφορίες βλ. την ενότητα 2.3) χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να εκτιμηθούν οι ενταξιακές εμπειρίες των παιδιών με ΕΕΑ/Α (δηλαδή, «προσβασιμότητα και καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος», «εξατομίκευση», «επαφές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών» και «επαφές και σχέσεις μεταξύ ενήλικα και παιδιού»). Συμπληρωματικές πληροφορίες που αφορούσαν στο είδος των δραστηριοτήτων που εμπλέκονταν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, καθώς και στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους αλλά και με τους ενήλικες της τάξης, συλλέχθηκαν διαμέσου μίας δομημένης κλίμακας οικο-συμπεριφορικής παρατήρησης (CASPER-II). Για την καταγραφή της αναπτυξιακής προόδου των παιδιών χορηγήθηκε το εργαλείο Battelle Developmental Inventory (BDI), ενώ το ερωτηματολόγιο Playmates and Friends Questionnaire χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθούν τα κοινωνικά οφέλη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Odom και συνεργατών (2005· 2006) έδειξαν ότι, η ποιότητα (συνολική απεικόνιση) του ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης, στα κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν μετρίου επιπέδου. Ως προς το ζήτημα της εμπλοκής, οι παρατηρήσεις αποκάλυψαν, ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης που ήταν σε εξέλιξη –κατά 55.0% με 60.0% επί του

συνολικού χρόνου. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκύπτει αναφορικά με το γεγονός ότι η σφαιρική ποιότητα (όπως μετρήθηκε μέσω της ECERS-R) δε βρέθηκε να συσχετίζεται με την πρόοδο των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Αντίθετα, δύο υποκλίμακες της QuIEM («εξατομίκευση» και «επαφές και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών») συσχετιζόνταν με τις βαθμολογίες που συγκέντρωσαν τα παιδιά στο BDI. Ειδικότερα, οι ερευνητές βρήκαν ότι η «εξατομίκευση», ως διάσταση της ποιότητας της προσχολικής ένταξης, είχε θετική επίδραση σε τρεις περιοχές της ανάπτυξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α: τη γνωστική ανάπτυξη, την επικοινωνία και την κίνηση.

Η Aguiar μαζί με τις συνεργάτιδες της (2010) μελέτησαν την ποιότητα του ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης για παιδιά με διαφορετικού τύπου ειδικές ανάγκες σε ένα δείγμα 64 τάξεων προσχολικής εκπαίδευσης, στη Λισαβόνα της Πορτογαλίας. Ένας ακόμη στόχος τους ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην ποιότητα και τις κοινωνικές εμπειρίες που βίωναν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, με ιδιαίτερη έμφαση στη διάσταση της κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α από τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΕΑ/Α. Η ποιότητα των ενταξιακών πρακτικών αξιολογήθηκε μέσω της κλίμακας QuIEM, ενώ χρησιμοποιήθηκε και η κλίμακα Assessment Profile for Early Childhood Programs-Research Edition II για αξιολόγηση της σφαιρικής ποιότητας. Διεξήχθησαν, επιπλέον, κοινωνιομετρικές συνεντεύξεις με τους συμμαθητές των παιδιών με ΕΕΑ/Α, προκειμένου να καθοριστεί η κοινωνική θέση των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο κοινωνικό δίκτυο της ομάδας/τάξης. Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι η σφαιρική ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ήταν μετρίου βαθμού. Όταν η ανάλυση εστιάστηκε σε συγκεκριμένες παραμέτρους της ποιότητας για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α (μέσω της QuIEM), τα αποτελέσματα ήταν μεικτά. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α: (α) ανέπτυσαν συχνά θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους, (β) είχαν πρόσβαση σε ένα κατάλληλα προσαρμοσμένο φυσικό περιβάλλον που ανταποκρινόταν στις ιδιαίτερες ανάγκες

τους και (γ) εμπλέκονταν-συμμετείχαν ενεργά σε ιδίου τύπου δραστηριότητες όπως και οι συμμαθητές τους, χωρίς ΕΕΑ/Α. Ως μέτριας ποιότητας, καταγράφηκαν οι πρακτικές «σκοπός και στόχοι του προγράμματος» και «υποστήριξη και αντιλήψεις του προσωπικού». Από την άλλη πλευρά, όμως, βρέθηκε ότι οι νηπιαγωγοί εφάρμοζαν πολύ χαμηλής ποιότητας πρακτικές κατά τις επαφές τους με τα παιδιά με ΕΕΑ/Α αλλά και σε ό,τι αφορά την ανταπόκρισή τους στις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών.

Ένα ακόμη εύρημα αφορά στην κοινωνική θέση που κατέχουν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α στην ομάδα των συνομηλίκων τους. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι τα παιδιά με ΕΕ/Α βρισκόταν σε πολύ υψηλό κίνδυνο –σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, παιδιά χωρίς ΕΕ/Α– να βιώσουν την κοινωνική απόρριψη ή την παραμέληση. Τέλος, από τις αναλύσεις δε βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας και του βαθμού κοινωνικής αποδοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α.

Οι Brown, Packer και Passmore (2013) μελέτησαν την καταλληλότητα του περιβάλλοντος της τάξης για 20 παιδιά με προβλήματα όρασης, με μέσο όρο ηλικίας 5.6, που φοιτούσαν σε ενταξιακά εκπαιδευτικά προγράμματα στη Δυτική Αυστραλία, τη Βικτώρια και την Κουίνσλαντ. Η καταλληλότητα του περιβάλλοντος στις συμμετέχουσες τάξεις εξετάστηκε σε 9 διαστάσεις (εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και χρόνια διδακτικής εμπειρίας, υποστήριξη του προσωπικού, γονεϊκή εμπλοκή, εμπλοκή των εκπαιδευτικών, στάσεις απέναντι στην ένταξη, εξατομίκευση του αναλυτικού προγράμματος, φυσικό περιβάλλον και οπτικά βοηθήματα [visual aids]) και σε δύο χρόνους: στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους. Για τη συλλογή των δεδομένων, οι Brown et al. (2013) κατασκεύασαν τρία ερωτηματολόγια, ενώ χρησιμοποίησαν 5 από τις 7 υποκλίμακες του εργαλείου QuIEM: «σκοπός και στόχοι του προγράμματος», «υποστήριξη και αντιλήψεις του προσωπικού», «εξατομίκευση», «προσβασιμότητα και καταλληλότητα του φυσικού περιβάλλοντος» και «επαφές και σχέσεις μεταξύ ενήλικα και

παιδιού». Συνολικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατάλληλης ποιότητας θεωρούνταν οι πρακτικές που αφορούσαν: στην εξατομίκευση του αναλυτικού προγράμματος, στη γονεϊκή εμπλοκή και στο φυσικό περιβάλλον. Οι υπόλοιπες έξι διαστάσεις των «ενταξιακών» προγραμμάτων συγκέντρωσαν βαθμολογίες που αντανάκλασαν σε ακατάλληλης ποιότητας πρακτικές. Μόνο το 40.0% ( $n = 8$ ) των παιδιών με προβλήματα όρασης συμμετείχαν σε τάξεις, στις οποίες μόνο 4 (ή/και λιγότερα) στοιχεία του περιβάλλοντος ήταν κατάλληλα για την εκπαίδευσή τους.

Το 2007, η Soucacou ανέπτυξε και χορήγησε την κλίμακα Inclusive Classroom Profile (ICP· για περισσότερες πληροφορίες βλ. την ενότητα 2.3) για να εξετάσει την ποιότητα των ενταξιακών πρακτικών που προσφέρονταν σε 45 τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης που λειτουργούσαν σε μία μη μητροπολιτική κομητεία της Αγγλίας, το Οξφορντσάιρ (Soucacou, 2007). Ο αριθμός των παιδιών με διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 112· ο μέσος όρος του αριθμού των παιδιών με ΕΕΑ/Α ανά τάξη ήταν 2.48. Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί πως οι τάξεις του δείγματος προέρχονταν από διαφορετικού τύπου προσχολικά προγράμματα, δημόσια και ιδιωτικά. Όπως προέκυψε από τις αναλύσεις των δεδομένων, τα περισσότερα θέματα ( $n = 9$ ) της ICP συγκέντρωσαν βαθμολογίες που εντοπιζόνταν μεταξύ του 3.06 («μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων») και 4.54 («προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων») αντανάκλωντας την εφαρμογή μέτριας ποιότητας πρακτικών. Τα θέματα «συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης» ( $\mu.τ. = 2.51$ ,  $\tau.α. = 1.12$ ) και «εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων» ( $\mu.τ. = 2.53$ ,  $\tau.α. = 0.99$ ) βαθμολογήθηκαν πολύ χαμηλά, βάσει της 7βαθμιας κλίμακας τύπου Likert. Όσον αφορά το θέμα «επίλυση συγκρούσεων», βαθμολογήθηκε ως «Μη Εφαρμόσιμο» στο 77.8% των τάξεων, διότι δεν παρατηρήθηκαν συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Η συγκεντρωτική μέση

τιμή των 10 βαθμολογημένων θεμάτων της ICP (χωρίς το θέμα «επίλυση συγκρούσεων») υπολογίστηκε ότι ήταν 3,00, γεγονός που αντανακλά τη μέτρια ποιότητα των ενταξιακών πρακτικών που ακολουθούνταν στις συμμετέχουσες τάξεις. Τέλος, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι, στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες της ποιότητας της προσχολικής ένταξης ήταν δύο δομικά στοιχεία των τάξεων: ο τύπος του προγράμματος και το ποσοστό των παιδιών με ΕΕΑ/Α, ανά τάξη. Υψηλότερη ποιότητα πρακτικών παρατηρήθηκε σε τάξεις δημοσίων προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, που ήταν υπό την εποπτεία των Τοπικών Αρχών Εκπαίδευσης (Local Educational Authorities) και σε τάξεις στις οποίες συμμετείχε ένα υψηλό ποσοστό παιδιών με ΕΕΑ/Α.

Οι Muccio, Kidd, White και Burns (2014) μελέτησαν το βαθμό στον οποίο 19 επαγγελματίες προσχολικής εκπαίδευσης (9 εκπαιδευτικοί, 9 βοηθοί εκπαιδευτικών και 1 παιδαγωγός ειδικής εκπαίδευσης) υποστήριζαν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε τάξεις προγραμμάτων Head Start<sup>19</sup>. Η έρευνα έλαβε μέρος σε εννέα Head Start τάξεις που επιλέχθηκαν από μία Μεσο-Ατλαντική μητροπολιτική περιοχή. Προς εξυπηρέτηση του στόχου της έρευνας, εφαρμόστηκε η κλίμακα ICP (με 10 θέματα)<sup>20</sup>. Σε αντίθεση με την Soucacou (2007), οι Muccio και οι συνεργάτες τους εντόπισαν πιο υψηλής ποιότητας πρακτικές στο σύνολο των τάξεων ( $M.T. = 4.67$ ,  $T.A. = 0.73$ ). Ειδικότερα, μέσω της μεθόδου της στρογγυλοποίησης που ακολουθήθηκε, διαπιστώθηκε ότι στο 66.0% των τάξεων παρέχονταν καλής ποιότητας ενταξιακές πρακτικές, εφόσον αυτές βαθμολογήθηκαν με «5» και «6». Ακατάλληλης (βαθμοί «1» και «2») ή άριστης ποιότητας πρακτικές δεν καταγράφηκαν στο

---

<sup>19</sup>Πρόκειται για ένα από τα κύρια προγράμματα παροχής προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης για παιδιά ηλικίας 4 ετών, στις ΗΠΑ. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να δείτε στο Roorhagine & Johnson (2006).

<sup>20</sup>Χωρίς το θέμα «Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών» εξαιτίας του ότι οι ερευνητές δεν είχαν εξασφαλίσει άδεια πρόσβασης στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα των παιδιών με ΕΕΑ/Α.



σύνολο των τάξεων. Εκτός από τις παρατηρήσεις, οι ερευνητές χορήγησαν το ερωτηματολόγιο Supports Scale for Preschool Inclusion, ώστε να διερευνήσουν τους παράγοντες οι οποίοι διευκολύνουν ή εμποδίζουν την εφαρμογή της ένταξης<sup>21</sup>. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των επαγγελματιών, η επαγγελματική ανάπτυξη και η ύπαρξη υποστηρικτικού υλικού (ή μέσων) καθώς και εξειδικευμένου προσωπικού αναγνωρίστηκαν ως οι πιο αναγκαίες παράμετροι για την επίτευξη μίας υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικής προσχολικής ένταξης.

Μία πιο πρόσφατη έρευνα που διενεργήθηκε από τη Soukakou και μία ερευνητική ομάδα από τη Βόρεια Καρολίνα της Αμερικής σε 51 ενταξιακά τμήματα για παιδιά ηλικίας από 2 έως 5 χρονών, προσφέρει εξίσου σημαντικά ευρήματα για την ποιότητα της προσχολικής ένταξης (όπως ορίζεται με βάση την κλίμακα ICP<sup>22</sup>). Τα εκπαιδευτικά πλαίσια που συνετέλεσαν το δείγμα της έρευνας εκπροσωπούσαν το εύρος των προσχολικών προγραμμάτων που λειτουργούσαν σε αυτή την πολιτεία της Αμερικής: Head Start προγράμματα, δημόσια προσχολικά προγράμματα (public preschools), παιδικοί σταθμοί (child care programs) και ημερήσια αναπτυξιακά προγράμματα (developmental day programs). Σε συνάφεια με την προηγούμενη αμερικανική έρευνα (βλ. Muccio et al., 2014), οι ερευνητές διαπίστωσαν τη λειτουργία σχετικά υψηλής ποιότητας ενταξιακών τάξεων, με μέσο όρο συνολικής βαθμολογίας 4.39 (*T.A.* = 0.90). Τα περισσότερα θέματα βαθμολογήθηκαν εντός του εύρους της μέτριας βαθμίδας (μέτρια ποιότητα), με διακύμανση τιμών μεταξύ του 3.27 («συνεργασία μεταξύ οικογένειας και επαγγελματιών») και 4.71 («προσαρμογές των ομαδικών δραστηριοτήτων»). Εξαιρέση αποτελούν τα θέματα «συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/ τάξης» (*μ.τ.* = 5.49, *τ.α.* = 0.90) και «προσαρμογή του χώρου, των υλικών και του εξοπλισμού» (*μ.τ.* = 6.22, *τ.α.* = 0.88),

---

<sup>21</sup>Συνολικά συμμετείχαν 71 επαγγελματίες προσχολικής εκπαίδευσης που εργάζονταν στα τρία προγράμματα Head Start, από όπου προήλθαν οι εννέα τάξεις, στις οποίες διεξήχθησαν οι παρατηρήσεις.

<sup>22</sup> Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η πιο πρόσφατη εκδοχή της κλίμακας ICP με 12 θέματα (βλ. Soukakou, West, Winton, & Sideris, 2013· Soukakou, Winton, West, Sideris, & Rucker, 2015).

όπου διαπιστώθηκε η εφαρμογή καλής ποιότητας πρακτικών. Επιπλέον, η ανάλυση ανέδειξε ότι, ο τύπος του προγράμματος αποτελούσε τον πιο σημαντικό προβλεπτικό δείκτη της ποιότητας, με τα ημερήσια αναπτυξιακά προγράμματα να βαθμολογούνται υψηλότερα στην 7βαθμια κλίμακα της ICP.

Οι Lero (2010) και Perlman, Kankesan και Zhang (2010) χρησιμοποίησαν την κλίμακα Specialink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale (Irwin, 2005· 2009, για περισσότερες πληροφορίες βλ. την ενότητα 2.3) προκειμένου να εξετάσουν την ποιότητα της ένταξης σε προγράμματα παροχής πρωτοβάθμιας φροντίδας και εκπαίδευσης. Η Lero (2010) διεξήγαγε την έρευνά της σε 588 τάξεις βρεφονηπιακών σταθμών και ημερησίων προσχολικών προγραμμάτων που εντοπίζονταν σε 6 επαρχίες του Καναδά: Οντάριο, Νέο Μπράνσγουικ, Νέα Σκωτία, Μανιτόμπα, Αλμπέρτα και Βρετανική Κολομβία. Στο 56.12% ( $n = 330$ ) των τάξεων συνεκπαιδευόνταν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα θέματα της υποκλίμακας «Specialink Principles Scale» συγκέντρωσαν βαθμολογίες που ήταν μεταξύ του 3.48 («ηγεσία, προληπτικές στρατηγικές και υποστήριξη για υψηλής ποιότητας ένταξη σε κέντρα παροχής παιδικής μέριμνας») και 4.51 («μηδενική απόρριψη»)· η συνολική μέση τιμή υπολογίστηκε ότι ήταν 4.13. Η μέτρια ποιότητα (δηλαδή, μεταξύ του 3 και <5) ήταν ευδιάκριτη και για την πλειοψηφία των πρακτικών της υποκλίμακας «Specialink Practices Profile». Δύο από τα 11 θέματα αυτής της υποκλίμακας, «διοικητικό συμβούλιο και άλλες παρόμοιες μονάδες» και «εξοπλισμός και υλικά», βαθμολογήθηκαν με 2.39 ( $\tau.α. = 1.56$ ) και 2.64 ( $\tau.α. = 1.57$ ), αντίστοιχα, καταδεικνύοντας την εφαρμογή ακατάλληλης ποιότητας πρακτικών από την πλευρά των επαγγελματιών. Όλες οι τάξεις συγκέντρωσαν μέση βαθμολογία τιμών 3.54. Περαιτέρω συγκριτικές αναλύσεις που διενεργήθηκαν κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τάξεις όπου συνεκπαιδευόνταν μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ/Α και τις μη

ενταξιακές τάξεις. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η πρώτη ομάδα τάξεων έλαβε υψηλότερες βαθμολογίες στις δύο υποκλίμακες της Specialink από ότι η δεύτερη ομάδα (βλ. Lero [2010] για μία πιο αναλυτική απεικόνιση των θεμάτων της Specialink στα οποία σημειώθηκαν οι μεγαλύτερες διαφορές).

Η Perlman μαζί με τους συνεργάτες της (2010) εξέτασαν το βαθμό, στον οποίο 103 τάξεις παιδικών σταθμών στο Τορόντο του Καναδά ανταποκρίνονταν στη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Οι ερευνητές υιοθέτησαν μία πιο διευρυμένη προσέγγιση του όρου «διαφορετικότητα» συμπεριλαμβάνοντας περιπτώσεις παιδιών, των οποίων οι ανάγκες διαφοροποιούνταν με βάση, τόσο το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, όσο και με το επίπεδο των ικανοτήτων τους<sup>23</sup>. Σύμφωνα με πληροφορίες που παρείχαν οι ίδιοι οι ερευνητές, οι συμμετέχουσες τάξεις είχαν ήδη αναγνωρισθεί ότι παρείχαν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση (αξιολόγηση της σφαιρικής ποιότητας με την κλίμακα ECERS-R·  $M.T. = 5.33$ ). Πιο χαμηλή ποιότητα, μέτριου βαθμού, ανιχνεύθηκε με την κλίμακα Specialink που αφορούσε στην στήριξη των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών στις τάξεις του δείγματος. Ειδικότερα, η υποκλίμακα «Specialink Practices Profile» εκτιμήθηκε με μέσο όρο τιμών 4.03 ( $T.A. = 0.68$ ), ενώ η υποκλίμακα «Specialink Principles Scale» εκτιμήθηκε με μέσο όρο τιμών 4.96 ( $T.A. = 0.62$ ). Ωστόσο, αυτές οι τιμές ήταν υψηλότερες συγκριτικά με την έρευνα της Lero (2010). (Είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως, εξαιτίας της μη ικανοποιητικής διακύμανσης των τιμών που συγκέντρωσαν τα θέματα της Specialink, δε μελετήθηκε η αλληλεπίδρασή τους με συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πλαισίων, προκειμένου να εντοπισθούν οι προβλεπτικές μεταβλητές της ποιότητας).

---

<sup>23</sup>Σε αυτό το άρθρο δε δίνονται σαφείς πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα προνήπια/νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αποκλειστικά στην ποιότητα των Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΠ) που είχαν αναπτυχθεί/σχεδιασθεί για 83 παιδιά με ΕΕΑ/Α προσχολικής ηλικίας εστίασαν οι Boavida, Aguiar, McWilliam και Pimentel (2010). Η έρευνα διεξήχθη σε τάξεις ένταξης στη Λισαβόνα της Πορτογαλίας, όπου η ποιότητα των εξατομικευμένων στόχων που συνέθεταν το ΕΕΠ των παιδιών διερευνήθηκε μέσω δύο αξιολογικών εργαλείων: Goal Functionality Scale III<sup>24</sup> και IEP/Individualized Family Service Plan Goals and Objectives Rating Instrument<sup>25</sup>. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιότητα των ατομικών στόχων που συμπεριλαμβάνονταν στο ΕΕΠ των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν χαμηλού επιπέδου. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι αυτοί: (α) διατυπώνονταν με γενικό τρόπο και στερούνταν λειτουργικότητας και μετρησιμότητας και (β) δεν αφορούσαν σε δεξιότητες που ήταν απαραίτητες για τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις καθημερινές ρουτίνες της τάξης. Βρέθηκε επίσης, ότι η ποιότητα των ατομικών στόχων συσχετιζόταν με τη σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά με αναπηρία (όπως μετρήθηκε μέσω της κλίμακας ABILITIES Index). Η ποιότητα των ατομικών στόχων (δύο διαστάσεις: λειτουργικότητα και μετρησιμότητα) ήταν πιο υψηλή στις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες. Τέτοιου είδους στόχοι αφορούσαν αποκλειστικά σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και όχι σε κοινωνικές, γλωσσικές, γνωστικές και κινητικές δεξιότητες.

Σε ό,τι αφορά την ύπαρξη μελετών στην Ελλάδα, η αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας ανέδειξε μόλις τρεις έρευνες οι οποίες διερεύνησαν –άμεσα ή έμμεσα– την

---

<sup>24</sup>Η Κλίμακα Goal Functionality Scale III αξιολογεί την ποιότητα των εξατομικευμένων στόχων αλλά και των συναφών αποτελεσμάτων μέσω 7 θεμάτων: (1) «ένδειξη της συμμετοχής στις ρουτίνες (εμπλοκή)», (2) «συγκεκριμενοποίηση της επιθυμητής συμπεριφοράς», (3) «αναγκαιότητα της δεξιότητας», (4) «ποσοτικοποίηση του κριτηρίου επίτευξης», (5) «συνάφεια με το κριτήριο επίτευξης», (6) «συνάφεια με το κριτήριο γενίκευσης» και (7) «συνάφεια με το χρονικό πλαίσιο».

<sup>25</sup>Η κλίμακα IEP/Individualized Family Service Plan Goals and Objectives Rating Instrument αξιολογεί την ποιότητα πέντε διαστάσεων των στόχων που συνθέτουν το ΕΕΠ των παιδιών. Αυτές είναι: (1) «λειτουργικότητα», (2) «γενικότητα», (3) «πλαίσιο διδασκαλίας» (4) «μετρησιμότητα» και (5) «σχέσεις ιεραρχίας μεταξύ των στόχων».

ποιότητα των παροχών που προσφέρονται στα παιδιά με ΕΕΑ/Α σε γενικά πλαίσια προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 2000, οι Πολυζώη και Πολυχρονοπούλου πραγματοποίησαν μία έρευνα επισκόπησης σε ένα τυχαίο δείγμα 55 βρεφονηπιακών προκειμένου να μελετηθεί ο βαθμός στον οποίο παρέχονταν υπηρεσίες στήριξης προς την ομάδα των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Από τη συγκεκριμένη μελέτη προέκυψε, πως τα παιδιά βρεφικής, νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας με ΕΕΑ/Α παρέμεναν αβοήθητα σε επικίνδυνα μεγάλο βαθμό, κατά την πιο κρίσιμη περίοδο της ανάπτυξής τους. Μάλιστα, οι ερευνητές εντόπισαν ότι μόνο το 2.5% των εγγεγραμμένων παιδιών (δηλαδή, 75 από τα 3,003 παιδιά [συνολικός πληθυσμός]) είχαν διαγνωσθεί με ΕΕΑ/Α, ενώ η βιβλιογραφία υποστήριζε ότι το 10.0% τουλάχιστον του παιδικού πληθυσμού παρουσιάζει προβλήματα στη μάθηση ή/και στη συμπεριφορά. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα παιδιά με σοβαρές δυσκολίες (όπως: παιδιά με σοβαρές σωματικές και αισθητηριακές αναπηρίες, υπερκινητικότητα και αυτισμό) δεν γίνονταν δεκτά προς φοίτηση/εγγραφή από το ¼ περίπου των πλαισίων. Οι Πολυζώη και Πολυχρονοπούλου (2000), εκτός από το ζήτημα της έλλειψης ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών, διαπίστωσαν πως οι επαγγελματίες οι οποίοι εργάζονταν στα κέντρα του δείγματος δεν είχαν εκπαιδευθεί επαρκώς σε ζητήματα που αφορούσαν την ειδική αγωγή και την έγκαιρη παρέμβαση.

Οι Κοντοπούλου, Τζιβινίκος και Τζιβινίκου (2007) μέσω του έργου τους *Σχολικό Κλίμα στα Τμήματα Ένταξης Προσχολικής Αγωγής* συνεισφέρουν στη συζήτηση γύρω από την ποιότητα της προσχολικής ένταξης. Κατασκευάζοντας ένα ερωτηματολόγιο, οι Κοντοπούλου και συνεργάτες (2007) στήριξαν τα δεδομένα της έρευνας σε ένα δείγμα 60 εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονταν σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων στα οποία φοιτούσαν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν επιτυγχάνονταν ο στόχος της ένταξης καθώς οι νηπιαγωγοί υιοθετούσαν διαχωριστικές πρακτικές. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι γενικοί νηπιαγωγοί

θεωρούσαν ότι ήταν υπεύθυνοι μόνο για την ομάδα των παιδιών χωρίς ΕΕΑ/Α, ενώ για τη στήριξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α υπεύθυνοι φάνηκε ότι ήταν οι νηπιαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης. Βασικοί παράγοντες οι οποίοι λειτουργούσαν ως εμπόδια για την προώθηση μίας πιο ενταξιακής φιλοσοφίας ήταν, σύμφωνα με τους συγγραφείς, η έλλειψη ενημέρωσης και υποστήριξης των νηπιαγωγών, καθώς και η μη ύπαρξη ενός ξεκάθολου καθοδηγητικού πλαισίου για την εφαρμογή της ένταξης.

Οι Barbas, Birbili, Stagiopoulos και Tzivinikou (2006), τέλος, εστίασαν σε δύο πτυχές της ένταξης, όπως αυτή εφαρμοζόταν σε δύο τάξεις γενικών νηπιαγωγείων. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνητική ομάδα εξέτασε τον βαθμό που τα παιδιά με ΕΕΑ /Α εμπλέκονταν-συμμετείχαν στις μαθησιακού και στις κοινωνικού τύπου δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στη γενική τάξη. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω παρατηρήσεων και συνεντεύξεων με δύο παιδιά με ΕΕΑ/Α, τις νηπιαγωγούς και τους γονείς τους. Από τις αναλύσεις των δεδομένων προέκυψε, ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εκδήλωναν συμπεριφορές οι οποίες παρέκκλιναν από τις απαιτήσεις/στόχους των κοινών δραστηριοτήτων. Ως συνέπεια αυτού, παρατηρούνταν σημαντικές δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά με ΕΕΑ/Α και τους συνομηλίκους τους. Οι Barbas et al. (2006), βρήκαν πως ο βαθμός με τον οποίο τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εμπλέκονταν-συμμετείχαν στις μαθησιακές δραστηριότητες της τάξης καθώς και στην ομάδα των συνομηλίκων τους εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη, αλλά και από τον τύπο, τη φύση και την ποιότητα των στρατηγικών-πρακτικών που αυτοί χρησιμοποιούσαν.

## 2.5 ΣΥΝΟΨΗ ΕΠΙ ΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

Το παρόν κεφάλαιο εστίασε σε ζητήματα τα οποία άπτονται της οριοθέτησης και της μέτρησης της ποιότητας της προσχολικής ένταξης. Επίσης, πραγματοποιήθηκε μία συστηματική επισκόπηση των μελετών οι οποίες κατά καιρούς έχουν εξετάσει την ποιότητα σε ενταξιακά προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Από αυτή την εργασία (δηλαδή, τη βιβλιογραφική επισκόπηση), προκύπτουν οι ακόλουθες σημαντικές παρατηρήσεις. Η ποιότητα τείνει να είναι οριακά πιο υψηλή (ή τουλάχιστον να είναι ιδίου επιπέδου) στα ενταξιακά πλαίσια συγκριτικά με τάξεις ειδικών προγραμμάτων ή με τάξεις στις οποίες εκπαιδεύονται μόνο παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α. Βρέθηκε ακόμη ότι, έπειτα από μία σφαιρική αποτίμηση της ποιότητας (όπως έχει γίνει, για παράδειγμα, μέσω της κλίμακας ECERS/ECERS-R), τα παιδιά με ΕΕΑ/Α φοιτούν σε γενικά προσχολικά πλαίσια τα οποία είναι μέτριας ποιότητας. Όταν δε εξετάζεται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τους ατομικούς στόχους των παιδιών με ΕΕΑ/Α και προωθούν την εμπλοκή-συμμετοχή τους στα δρώμενα της γενικής τάξης μαζί με τους συνομηλίκους (δηλαδή, παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α), τα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν διαφέρουν είναι ακόμη πιο ανησυχητικά. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις πλαισίων καταγράφηκε η εφαρμογή, από την πλευρά του προσωπικού, χαμηλής ποιότητας ή/και ακατάλληλων στρατηγικών-πρακτικών.

Όλα τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα αναφέρονται στην ποιότητα των «ενταξιακών» παροχών για παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΕΕΑ/Α οι οποίες όμως προσφέρονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά-κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια από αυτό της Ελλάδας. Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, οι μελέτες οι οποίες έχουν διεξαχθεί είναι ελάχιστες και στο βαθμό που μπορούμε να γνωρίζουμε σχεδόν ανύπαρκτες. Το κενό αυτό έρχεται να καλύψει η παρούσα ερευνητική μελέτη η οποία έχει ως στόχο να αξιολογήσει, μέσω μεικτών μεθόδων, τις

στρατηγικές-πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, προκειμένου να προωθήσουν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε τάξεις γενικού νηπιαγωγείου.



## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## Κεφάλαιο 3

### *Μεθοδολογία της έρευνας*

#### 3.1 ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συγκριτική αξιολόγηση των στρατηγικών-πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για την προώθηση της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε τάξεις γενικού νηπιαγωγείων.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν (1) η εννοιολογική δομή της ποιότητας της προσχολικής ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, (2) ο βαθμός στον οποίο οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης προωθούν την πρόσβαση και την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης αλλά και (3) η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο επαγγελματικό προφίλ των νηπιαγωγών και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πλαισίου με την ποιότητα των πρακτικών που εφαρμόζονται.

Επιπλέον, ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αναφορικά με διαστάσεις της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α καθώς επίσης και οι απόψεις τους σχετικά με τις στρατηγικές-πρακτικές τις οποίες οι ίδιοι αναφέρουν πως εφαρμόζουν για να προωθήσουν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των εν λόγω μαθητών.

Με βάση το σκοπό και τους στόχους που παρουσιάστηκαν παραπάνω, τα βασικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι:

1. Σε ποιο βαθμό οι στρατηγικές-πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν την πρόσβαση και την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της γενικής τάξης, αλλά και στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων;
2. Πώς προκύπτει η δομή της ποιότητας της προσχολικής ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
3. Ποια είναι η σχέση του προφίλ του εκπαιδευτικού πλαισίου (δηλαδή, μοντέλο ειδικής υποστήριξης, μέγεθος ομάδας-τάξης, αριθμός παιδιών με ΕΕΑ/Α) και του προφίλ των νηπιαγωγών (δηλαδή, χρόνια διδακτικής εμπειρίας και επαγγελματική κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση) με την ποιότητα των στρατηγικών-πρακτικών ένταξης;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο του όρου «ένταξη», τα οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α και τους παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν ή διευκολύνουν την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης;
5. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες της γενικής τάξης; Τι στρατηγικές-πρακτικές αναφέρουν πως χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών;
6. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς με ΕΕΑ/Α; Τι στρατηγικές-πρακτικές αναφέρουν πως χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α;

7. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως προς το επίπεδο κατάρτισης/εκπαίδευσής τους, καθώς και οι προτάσεις τους για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη τους σε ζητήματα τα οποία άπτονται της εκπαιδευτικής ένταξης;

### 3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Το ζήτημα των στρατηγικών-πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης προκειμένου να προωθήσουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές διεργασίες ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο γενικό νηπιαγωγείο διερευνάται με τη χρήση Έρευνας Μεικτών Μεθόδων (Mixed Methods Research). Οι μεικτές μέθοδοι αποτελούν μία «Τρίτη Κοινότητα Ερευνών» (Teddlie & Tashakkori, 2009), διότι συνδυάζουν ποιοτικές και ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις στο μεθοδολογικό τους σχεδιασμό για να «αναπαραστήσουν» με επάρκεια τα δεδομένα που συλλέγονται γύρω από ένα φαινόμενο, αλλά και για να «επικυρώσουν» την εγκυρότητα των ερμηνευτικών συμπερασμάτων που εξάγονται (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003).

Είναι γεγονός ότι στη βιβλιογραφία γύρω από την έρευνα μεικτών μεθόδων υπάρχει ένας εκτενής διάλογος αναφορικά με την τυπολογία της. Ο λόγος είναι ότι παρατηρείται έλλειψη κοινά συμφωνημένων κανόνων για την επιλογή και το σχεδιασμό μίας έρευνας μεικτών μεθόδων (βλ. για περισσότερες πληροφορίες Σαραφίδου, 2011). Ωστόσο, είναι σύνηθες οι έρευνες μεικτών μεθόδων να διακρίνονται σε «συγχρονικές» (concurrent) και «διαδοχικές/ακολουθιακές» (sequential) (Creswell, 2003). Στις έρευνες με συγχρονικό σχεδιασμό τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα συλλέγονται παράλληλα, ή με μικρή χρονική απόσταση μεταξύ τους, και αναλύονται με συμπληρωματικό τρόπο για να απαντηθούν τα

ερευνητικά ερωτήματα που βρίσκονται υπό εξέταση. Από την άλλη πλευρά, χαρακτηριστικό στοιχείο των διαδοχικών (ή ακολουθιακών) ερευνών είναι ότι περιλαμβάνουν δύο φάσεις (την ποιοτική φάση και την ποσοτική φάση) συλλογής δεδομένων, όπου η δεύτερη φάση καθοδηγείται από τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης. Οι Tashakkori και Teddlie (2003) έχουν προτείνει ακόμη έναν τύπο έρευνας μεικτών μεθόδων, ο οποίος συναντάται πολύ πιο σπάνια και αφορά στη συλλογή μόνο ποιοτικών ή μόνο ποσοτικών δεδομένων. Στη συνέχεια τα δεδομένα μετασχηματίζονται (π.χ., ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων) και αναλύονται/ερμηνεύονται με βάση και τις δύο μορφές τους.

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί συγχρονικό σχέδιο μεικτών μεθόδων. Η ποσοτική προσέγγιση επιλέχθηκε προκειμένου να μελετηθεί η ποιότητα των στρατηγικών-πρακτικών που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για την προώθηση της ένταξης παιδιών με ΕΕΑ/Α σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συστηματικής παρατήρησης, η οποία βασίστηκε σε μία κλίμακα ιεράρχησης (κλίμακα Inclusive Classroom Profile [Soucacou, 2007· Soukakou, 2012]) ώστε να παρατηρηθούν τα γεγονότα που συνέβαιναν μέσα στην τάξη και να καταγραφούν οι σχετικές κρίσεις από την πλευρά της ερευνήτριας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική μεθοδολογία επιλέχθηκε με στόχο, την κατανόηση ζητημάτων που συνδέονται με το πώς διενεργείται η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α εντός του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Τα ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με την τεχνική των συνεντεύξεων τόσο με τις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης όσο και με τις νηπιαγωγούς ειδικής εκπαίδευσης που εργάζονταν στις τάξεις όπου διεξήχθησαν οι παρατηρήσεις. Από τις συνεντεύξεις, οι οποίες έλαβαν μέρος είτε ατομικά (δηλαδή, με την κάθε νηπιαγωγό ξεχωριστά) είτε δυαδικά (δηλαδή,

με το ζευγάρι των γενικών και των ειδικών νηπιαγωγών που είχαν υπό την εποπτεία τους την ίδια ομάδα παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α), συγκεντρώθηκαν επιπρόσθετες πληροφορίες που θα μπορούσαν να φωτίσουν/διευρύνουν τις επιμέρους πτυχές του υπό διερεύνηση ζητήματος. Οι συνεντεύξεις είχαν ημιδομημένη μορφή με στόχο να αναδειχθούν όψεις του θέματος προς εξέταση που δεν ήταν εύκολα παρατηρήσιμες (π.χ., σκέψεις, αντιλήψεις, αξίες, προθέσεις ή/και συναισθήματα) (Σαραφίδου, 2011).

### 3.3 ΔΕΙΓΜΑ

*Μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης.* Η έρευνα βασίστηκε σε δείγμα 52 μονάδων (τάξεων) προσχολικής εκπαίδευσης, που προέκυψε τυχαία από 19 Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Βόρειας, Δυτικής και Κεντρικής Ελλάδας (βλ. την ενότητα 3.4 για αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας επιλογής του δείγματος). Οι 52 μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης πληρούσαν τα εξής κριτήρια: (α) ήταν τάξεις δημόσιων γενικών νηπιαγωγείων, (β) παρείχαν υποστήριξη σε παιδιά ηλικίας από τέσσερα έως έξι χρονών και (γ) είχαν εγγεγραμμένο ένα τουλάχιστον παιδί με διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α. Στις 22 (42.3%) μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης λειτουργούσε τμήμα ένταξης, στις 17 (32.7%) παρέχονταν παράλληλη στήριξη ενώ στις υπόλοιπες 13 (25.0%) μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης τα παιδιά με ΕΕΑ/Α βρίσκονταν στη γενική τάξη, χωρίς να λαμβάνουν επιπρόσθετη στήριξη από νηπιαγωγό ειδικής εκπαίδευσης.

Στα περισσότερα εκπαιδευτικά πλαίσια ( $n = 42, 80.8\%$ ) φοιτούσαν από 11 έως 20 παιδιά (με και χωρίς ΕΕΑ/Α). Σε κάθε τάξη, ο αριθμός των παιδιών με ΕΕΑ/Α κυμαίνονταν από 1 έως 5 παιδιά ( $\mu.τ. = 1.79, \tau.α. = 1.13$ ), ενώ ο αριθμός των νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) κυμαίνονταν από 1 έως 3 νηπιαγωγοί ανά τάξη ( $\mu.τ. = 1.87, \tau.α. = 0.49$ ). Η μέση

αναλογία ενήλικα-παιδιού υπολογίστηκε ότι ήταν 1:9. Σε μόνο δύο περιπτώσεις παρατηρήθηκε πως το νηπιαγωγείο επισκέπτονταν και άλλοι ειδικοί. Και στις δύο περιπτώσεις σημειώθηκε ότι ένας λογοθεραπευτής επισκέπτονταν τα νηπιαγωγεία για δύο φορές την εβδομάδα και για 20-40 λεπτά, περίπου, κάθε φορά. Ο ρόλος του λογοθεραπευτή αφορούσε στην παροχή εξατομικευμένης στήριξης προς τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εκτός της γενικής τάξης.

Πίνακας 6

*Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης*

Χαρακτηριστικά	Νηπιαγωγοί Γενικής Εκπαίδευσης		Νηπιαγωγοί Ειδικής Εκπαίδευσης	
	v	%	v	%
<i>Φύλο</i>				
Γυναίκα	57	98.3	37	97.4
Άνδρας	1	1.7	1	2.6
<i>Χρόνια διδακτικής εμπειρίας</i>				
< 1 χρόνος	-	-	17	44.8
1-5 χρόνια	3	5.2	13	34.2
6-10 χρόνια	19	32.8	5	18.4
11-15 χρόνια	9	15.5	-	-
16-20 χρόνια	10	17.2	1	2.6
> 20 χρόνια	17	29.3	-	-
<i>Βασικές σπουδές</i>				
Προσχολική Εκπαίδευση	58	100	37	97.4
Ειδική Εκπαίδευση	-	-	1	2.6
<i>Επαγγελματική ανάπτυξη στην ειδική εκπαίδευση</i>				
Καμία	47	81.0	-	-
Προγράμματα μικρής διάρκειας <sup>[1]</sup>	11	19.0	3 <sup>[3]</sup>	15.8
Προγράμματα μεγάλης διάρκειας <sup>[2]</sup>	-	5.2	35	84.2

*Σημειώσεις.* <sup>[1]</sup> Σε αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνονται μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (ημερίδες, συνέδρια, προγράμματα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης που υλοποιούνται από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών [ΟΕΠΕΚ]). <sup>[2]</sup> Πρόκειται για επίσημα προγράμματα παροχής αναγνωρισμένων τίτλων σπουδών στην ειδική αγωγή: μεταπτυχιακά προγράμματα, σεμινάρια αποδεδειγμένης διάρκειας τουλάχιστον 400-ωρών, 2-ετής μετεκπαίδευση. <sup>[3]</sup> Πρόκειται για νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης που προσλήφθηκαν ως ειδικοί νηπιαγωγοί παρόλο που δεν είχαν ολοκληρώσει κάποιο πρόγραμμα μεγάλης διάρκειας στην ειδική αγωγή.

*Νηπιαγωγοί.* Από τις 96 νηπιαγωγούς που εργάζονταν στα νηπιαγωγεία του δείγματος, οι 58 ήταν νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης (60.4%) και οι 38 ήταν νηπιαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης (39.6%). Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 6. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι σε ένα από τα νηπιαγωγεία του δείγματος το παιδί με ΕΕΑ/Α παρακολουθούσε το πρόγραμμα της γενικής τάξης με τη στήριξη από βοηθητικό προσωπικό. Η βοηθός είχε τοποθετηθεί από το Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο οποίο ανήκε το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, με σκοπό να ακολουθηθεί το μοντέλο της παράλληλης στήριξης. Ως εκ τούτου, αυτή η περίπτωση πλαισίου συμπεριλήφθηκε κανονικά στις ποσοτικές και στις ποιοτικές αναλύσεις.

*Παιδιά με ΕΕΑ/Α.* Από τα 93 παιδιά με ΕΕΑ/Α ηλικίας από 52 μέχρι 92 μηνών ( $\mu.τ. = 72.68$ ,  $\tau.α. = 9.81$ ), περίπου το 70.0% ήταν αγόρια. Τα περισσότερα παιδιά ( $n = 87$ , 93.5%) είχαν λάβει διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών και της αναπηρίας τους από τους επίσημους διαγνωστικούς φορείς του Υπουργείου Παιδείας (δηλαδή, τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης [ΚΕΔΔΥ]. βλ. Εκπαιδευτικό Νόμο 3699/2008, Άρθρο 4). Για το υπόλοιπο 6.5% ( $n = 6$ ) των παιδιών με ΕΕΑ/Α, οι δυσκολίες τους είχαν διαγνωσθεί από τις νηπιαγωγούς των τάξεων (νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης) και ήταν σε αναμονή προς αξιολόγηση από τα κατά τόπους ΚΕΔΔΥ.

Επί του συνόλου του δείγματος, η επικρατούσα διαγνωστική κατηγορία για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ήταν ο αυτισμός ή οι διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές ( $n = 38$ , 40.9%) και ακολουθούσαν η αναπτυξιακή διαταραχή ( $n = 26$ , 28.0%), η νοητική καθυστέρηση ( $n = 15$ , 16.1%), τα νευρολογικά προβλήματα ( $n = 13$ , 14.0%) και τα προβλήματα ακοής ( $n = 1$ , 1.1%).

Η ασάφεια και η αλληλοεπικάλυψη που αντανακλούν οι παραπάνω διαγνωστικές κατηγορίες, η διαμόρφωση των οποίων στηρίχθηκε στην ακριβή ορολογία που



χρησιμοποιούνταν στις επίσημες διαγνωστικές εκθέσεις των παιδιών, περιορίστηκαν με τη χορήγηση της κλίμακας ABILITIES Index<sup>51</sup> (Simeonsson & Bailey, 1991). (Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, η συγκεκριμένη κλίμακα μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης και αποδόθηκε ως «Δείκτης ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ». Περισσότερες πληροφορίες ως προς τον σκοπό, το περιεχόμενο, τη βαθμολόγηση και τη μετάφραση της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα παρατίθενται στο Παράρτημα Α[1]).

### Πίνακας 7

*Εκτίμηση της Λειτουργικότητας των Παιδιών με ΕΕΑ/Α Σύμφωνα με την Κλίμακα Δείκτης ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ σε 9 Τομείς της Ανάπτυξης*

Τομείς της ανάπτυξης	μ.τ.	τ.α.
Ακοή	1.09	0.57
Συμπεριφορά & Κοινωνικές δεξιότητες	3.82	1.38
Νοητική λειτουργία	4.12	1.51
Χρήση των άκρων (χέρια, ώμοι, πόδια)	1.81	1.33
Σκόπιμη επικοινωνία	3.31	1.59
Τονικότητα	1.63	0.97
Υγεία	1.74	1.29
Όραση	1.16	0.40
Δομή του σώματος	1.95	1.43

<sup>51</sup> Η Κλίμακα ABILITIES Index ή αλλιώς Δείκτης ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ (Simeonsson & Bailey, 1991) χρησιμοποιήθηκε για να περιγραφεί η λειτουργικότητα κάθε παιδιού με ΕΕΑ/Α σε εννέα τομείς της ανάπτυξης: Ακοή (αριστερό και δεξί αυτί), Συμπεριφορά και κοινωνικές δεξιότητες, Νοητική λειτουργία, Άκρα (χρήση του αριστερού και δεξιού χεριού, ώμου, βραχίονα και ποδιού), Σκόπιμη επικοινωνία (κατανόηση και επικοινωνία με τους άλλους), Τονικότητα (βαθμός σπαστικότητας και χαλαρότητας), Ακεραιότητα της φυσικής υγείας, Όραση (αριστερό και δεξί μάτι) και Δομή του σώματος. Κάθε τομέας της κλίμακας –συμπεριλαμβανομένων και των υποκατηγοριών τους– βαθμολογείται βάσει μίας 6βαθμης ιεραρχικής κλίμακας, όπου το 1 αντιπροσωπεύει την «τυπική ικανότητα», το 2 αντανακλά «κάποιες υποψίες» γύρω από την ικανότητα του παιδιού και το 6 αντιπροσωπεύει τη «βαθεία έλλειψη μίας ικανότητας». Συνολικά προκύπτουν 19 βαθμολογίες. Η αξιοπιστία της κλίμακας στο ελληνικό δείγμα ελέγχθηκε μέσω του στατιστικού κριτηρίου Cronbach's  $\alpha$  και βρέθηκε ότι ήταν 0.77.

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της κλίμακας Δείκτης ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ συλλέχθηκαν επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργική ικανότητα των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε εννέα τομείς της ανάπτυξης. Η κλίμακα συμπληρώθηκε από τις νηπιαγωγούς (γενικής ή/και ειδικής εκπαίδευσης) των τάξεων για 76 από τα 93 παιδιά με ΕΕΑ/Α. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 7, οι περιοχές «νοητική λειτουργία» ( $\mu.τ. = 4.12, \tau.α. = 1.51$ ), «συμπεριφορά και κοινωνικές δεξιότητες» ( $\mu.τ. = 3.82, \tau.α. = 1.38$ ) και «σκόπιμη επικοινωνία» ( $\mu.τ. = 3.31, \tau.α. = 1.59$ ) συγκέντρωσαν τις υψηλότερες τιμές. Αυτές οι τιμές αναλύθηκαν εκτενέστερα προκειμένου να διερευνηθεί η συχνότητα που τα παιδιά με ΕΕΑ/Α: (α) παρουσίαζαν ικανότητες οι οποίες ήταν σύμφωνες με αυτές του «τυπικού» παιδικού πληθυσμού (βαθμός 1) ή (β) αντιμετώπιζαν κάποιες δυσκολίες με βάση τις υποψίες των νηπιαγωγών τους (βαθμός 2) ή (γ) παρουσίαζαν ήπιου/μέτριου βαθμού δυσκολίες (μεταξύ των βαθμών 3 και <5) ή (δ) παρουσίαζαν πολύ σοβαρές δυσκολίες ( $\geq$  του βαθμού 5). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 50% των παιδιών με ΕΕΑ/Α ( $n = 38$ ) αντιμετώπιζαν πολύ σοβαρές δυσκολίες στη σκέψη και στο συλλογισμό (νοητική λειτουργία). Σε περισσότερες από τις μισές περιπτώσεις ( $n = 40, 52.6\%$ ) εντοπίστηκε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α παρουσίαζαν μεταξύ ήπιου με μέτριου βαθμού δυσκολίες ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων με τους σημαντικούς άλλους και τη χρήση κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών (συμπεριφορά και κοινωνικές δεξιότητες). Τέλος, περίπου ένα στα τρία παιδιά με ΕΕΑ/Α ( $n = 27, 35.5\%$ ) αντιμετώπιζαν μεταξύ ήπιου με μέτριου βαθμού δυσκολίες στην κατανόηση και στη λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία με τους γύρω τους (σκόπιμη επικοινωνία).

## 3.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Για την επιλογή του δείγματος των «ενταξιακών» νηπιαγωγείων, υπήρξε αρχικά τηλεφωνική επικοινωνία με τις Διευθύνσεις Ειδικής Αγωγής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας για τη χορήγηση επικαιροποιημένης κατάστασης των δομών προσχολικής εκπαίδευσης για το τρέχον σχολικό έτος (2010-2011). Από την επεξεργασία των καταστάσεων, που στάλθηκαν εντός 4 ημερών μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, διαπιστώθηκε πως: (α) οι καταστάσεις αφορούσαν το προηγούμενο σχολικό έτος (2009-2010) και (β) υπήρχαν ιδιαίτερος περιορισμένα στοιχεία, διαθέσιμα μόνο από τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, για το πώς εφαρμόζονταν η «προσχολική ένταξη» στα γενικά νηπιαγωγεία. Ως προς τη δεύτερη παρατήρηση, πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν στοιχεία μόνο για τις περιπτώσεις εκείνες που στα γενικά νηπιαγωγεία λειτουργούσε τμήμα ένταξης. Δεδομένου ότι, σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο νόμο για την ειδική αγωγή (Εκπαιδευτικός Νόμος 3699/2008, Άρθρο 6 § 1), εκτός από το τμήμα ένταξης, η εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο γενικό σχολείο μπορεί να προωθηθεί και μέσω των μοντέλων της παράλληλης στήριξης και της χωρίς επιπλέον στήριξης (δηλαδή υποστήριξη μόνο από τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης), κατέστη αναγκαία η χαρτογράφηση ως «μέσο» για τον εντοπισμό των αντίστοιχων δομών προσχολικής εκπαίδευσης.

Η διαδικασία της χαρτογράφησης έλαβε χώρα σε Διευθύνσεις και σε Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που λειτουργούσαν σε 19 από τους 51 νομούς της χώρας (37.3%), οι οποίοι επιλέχθηκαν με βάση πιθανοθεωρητικές μεθόδους δειγματοληψίας και, πιο συγκεκριμένα, με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Σύμφωνα με τον Cohen και τους συνεργάτες του (2007), αυτός ο τύπος δειγματοληψίας υφίσταται όταν σε μία έρευνα «κάθε μέλος του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση έχει τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγθεί, ενώ η

πιθανότητα που έχει να επιλεγθεί δεν επηρεάζεται από την επιλογή άλλων μελών του πληθυσμού, δηλαδή κάθε μία επιλογή είναι εντελώς ανεξάρτητη από την άλλη» (σελ. 164-165). Η τυχαία δειγματοληψία διεξήχθη με διαμόρφωση καταλόγου τυχαίων αριθμών, όπου ο κάθε αριθμός αντιστοιχούσε και σε έναν νομό.

Για τη διενέργεια της χαρτογράφησης συντάχθηκε επιστολή στην οποία περιγράφονταν ο γενικός σκοπός της έρευνας (με επισυναπτόμενη τη βεβαίωση σπουδών της ερευνήτριας) και ο στόχος της χαρτογράφησης. Στην τελευταία παράγραφο της επιστολής επεξηγούνταν οι δεσμεύσεις για την τήρηση της πλήρους εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας των στοιχείων των δομών προσχολικής εκπαίδευσης (Παράρτημα Β[1]). Ακολούθησε ταχυδρομική αποστολή των επιστολών στις Διευθύνσεις (26) και στα Γραφεία (92) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των 19 επιλεγθέντων νομών το χρονικό διάστημα μεταξύ 8/10/2010 και 19/10/2010 (118 επιστολές). Σε διάστημα περίπου, τριών μηνών (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2010), και έπειτα από επικοινωνία/συνεργασία με τις υπηρεσίες εκπαίδευσης αλλά και τους Σχολικούς Συμβούλους, συλλέχθηκαν πληροφορίες για  $nI = 214$  τάξεις γενικών νηπιαγωγείων όπου συνεκπαιδούνταν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α (βλ. Πίνακα 8). Αυτές οι εκπαιδευτικές δομές ήταν υπό την ευθύνη 6 Διευθύνσεων (23.1%) και 45 Γραφείων (48.9%) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους 19 νομούς.

Μετά την ολοκλήρωση της χαρτογράφησης ετοιμάστηκε ο φάκελος της έρευνας (Αίτηση προς τις Αρμόδιες Αρχές του Υπουργείου Παιδείας, Αναλυτικό Σχέδιο της Έρευνας και Συνοπτικό Σχέδιο της Έρευνας), ο οποίος κατατέθηκε στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής (28/12/2010) και στη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (30/12/2010). Η γνωμοδότηση για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας δόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (το οποίο είναι πλέον γνωστό ως «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» [ΙΕΠ]) με το υπ' Αριθμ. Πρωτ. 51840/Γ6/4-5-2011 έγγραφο της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής (Παράρτημα Β[2]), καθώς

και με το υπ' Αριθμ. Πρωτ. Φ15/457/49868/Γ1/17-5-2011 έγγραφο της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Παράρτημα Β[2]).

Από τις  $n1 = 214$  τάξεις γενικών νηπιαγωγείων που προέκυψαν από τη φάση της χαρτογράφησης, οι  $n2 = 52$  (24.4%) συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα (βλ. Πίνακα 8). Η επιλογή του δείγματος έγινε βάσει πιθανοτήτων και, πιο συγκεκριμένα με τη μέθοδο της κατά συστάδες δειγματοληψίας (cluster random sampling) μέσα από τη χρήση καταλόγου τυχαίων αριθμών. Ο τύπος αυτός της τυχαίας δειγματοληψίας εφαρμόζεται στις περιπτώσεις που «ο ερευνητής θέλει να παράγει ένα πιο αποτελεσματικό δείγμα πιθανοτήτων με βάση τους οικονομικούς πόρους ή/και το χρόνο» (Teddlie & Yu, 2007, σελ. 79). Επομένως, κριτήριο για τη δόμηση των συστάδων αποτέλεσαν οι περιοχές των Διευθύνσεων/Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που είχαν υπό την ευθύνη τους τις μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης. Ένα ακόμη κριτήριο το οποίο λήφθηκε υπόψη ήταν το μοντέλο της παρεχόμενης ειδικής εκπαίδευσης που προσφέρονταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α στο γενικό νηπιαγωγείο για να μπορέσουν να προκύψουν πιθανές διαφοροποιήσεις (βλ. την ενότητα 3.3 για αναλυτική περιγραφή των χαρακτηριστικών των τάξεων που συνέστησαν το δείγμα της μελέτης).

Για να εξασφαλισθεί η πρόσβαση σε κάθε νηπιαγωγείο, η ερευνήτρια, στην αρχή, επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τους/τις διευθυντές/-ριες προκειμένου να τους ενημερώσει για τον σκοπό της έρευνας. Μετά την ολοκλήρωση της ενημέρωσης, ακολούθησε ταχυδρομική αποστολή των ακόλουθων εγγράφων: (α) Επιστολή για την εκτενή πληροφόρηση του/της διευθυντή/-ριας, (β) Φυλλάδιο ενημέρωσης, όπου επεξηγούνταν αναλυτικά ο σκοπός, οι στόχοι και οι διαδικασίες της έρευνας, (γ) Δήλωση συναίνεσης προς υπογραφή από τις νηπιαγωγούς (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) για συμμετοχή στην έρευνα και (δ) Δήλωση συναίνεσης προς υπογραφή από τους γονείς ή κηδεμόνες των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α ώστε τα παιδιά τους

να συμμετέχουν στην έρευνα (βλ. Παράρτημα Β[3]). Σε όλα τα έγγραφα αναφέρονταν ρητά ότι η ερευνήτρια δεσμευόταν για την τήρηση της πλήρους εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας των προσωπικών δεδομένων. Επιπλέον, η ερευνήτρια ενημέρωνε όλους τους συμμετέχοντες της έρευνας ότι ήταν ελεύθεροι να αποσύρουν τη συναίνεσή τους και να διακόψουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα ανά πάσα στιγμή χωρίς επιπτώσεις. Ο φάκελος αποστολής συνοδευόταν, επίσης, από αντίγραφο της άδειας έγκρισης για έρευνα που είχε δοθεί από το Υπουργείο Παιδείας με επισήμανση της αντίστοιχης μονάδας προσχολικής εκπαίδευσης. Μία εβδομάδα μεσολαβούσε μεταξύ της χρονικής στιγμής που είχε αποσταλεί η επιστολή στο νηπιαγωγείο και της χρονικής στιγμής που προγραμματιζόταν μία εκ νέου τηλεφωνική επικοινωνία με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Από τη στιγμή που διαπιστώνονταν ότι οι νηπιαγωγοί είχαν λάβει τον φάκελο με όλα τα προαναφερθέντα ενημερωτικά έγγραφα και είχαν αποφασίσει σχετικά με τη συμμετοχή τους στην έρευνα, ορίζονταν η ημερομηνία επίσκεψης της ερευνήτριας στο νηπιαγωγείο με βάση τις προτιμήσεις ή/και τις ανάγκες των νηπιαγωγών. Στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί αρνούνταν να συμμετάσχουν στην έρευνα, εν συνεχεία, επιλέγονταν η πιο κοντινή σε απόσταση μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής του δείγματος<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι η ερευνήτρια είχε επικοινωνήσει αρχικά με 85 «ενταξιακές» μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, μόνο το 61.0% ( $n = 52$ ) αποτέλεσε το τελικό δείγμα της έρευνας. Αυτός ο αριθμός τάξεων θεωρήθηκε επαρκής προκειμένου να εφαρμοστεί η τεχνική της συστηματικής παρατήρησης.

Πίνακας 8

*Στοιχεία Δείγματος της Έρευνας*

Α/Α	Νομοί	Χαρτογραφημένες Μονάδες Προσχολικής Εκπαίδευσης	Μοντέλο Παροχής Ειδικής Εκπαίδευσης			Επιλεγείσες Σχολικές Μονάδες ν (%)
			Τμήμα Ένταξης	Παράλληλη Στήριξη	Χωρίς Επιπλέον Στήριξη	
1	Αττικής	46	33	4	9	-
2	Αχαΐας	4	4	-	-	-
3	Βοιωτίας	3	3	-	-	-
4	Ημαθίας	2	1	1	-	-
5	Ηρακλείου	4	4	-	-	-
6	Θεσσαλονίκης	47	39	8	-	10 (21.3)
7	Καρδίτσας	2	1	1	-	2 (100)
8	Κοζάνης	10	6	2	2	9 (90.0)
9	Λάρισας	12	2	5	5	2 (16.7)
10	Λασιθίου	5	4	-	1	-
11	Λέσβου	2	2	-	-	-
12	Μαγνησίας	35	1	13	21	19 (54.3)
13	Ιωαννίνων	6	4	2	-	-
14	Περίας	4	1	3	-	-
15	Ρεθύμνης	5	3	2	-	-
16	Τρικάλων	7	2	-	5	7 (100)
17	Φθιώτιδας	12	1	2	9	2 (16.7)
18	Φλώρινας	3	2	1	-	1 (33.3)
19	Χανίων	5	5	-	-	-
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>19</b>	<b>214</b>	<b>118</b>	<b>44</b>	<b>52</b>	<b>52</b>

### 3.5 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.5.1 Εισαγωγή

Η ποσοτική προσέγγιση επιλέχθηκε προκειμένου να μελετηθεί η ποιότητα των παροχών που προσφέρονταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α στις 52 τάξεις γενικών νηπιαγωγείων του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή των ποσοτικών δεδομένων στόχευε στη διερεύνηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Σε ποιο βαθμό οι στρατηγικές-πρακτικές που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν την πρόσβαση και την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της γενικής τάξης, αλλά και στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων;
2. Πώς προκύπτει η δομή της ποιότητας της προσχολικής ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;
3. Ποια είναι η σχέση του προφίλ του εκπαιδευτικού πλαισίου (δηλαδή, μοντέλο ειδικής υποστήριξης, μέγεθος ομάδας/τάξης, αριθμός παιδιών με ΕΕΑ/Α) και του προφίλ των νηπιαγωγών (δηλαδή, χρόνια διδακτικής εμπειρίας και επαγγελματική κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση) με την ποιότητα των στρατηγικών-πρακτικών ένταξης;

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, στη συνέχεια περιγράφονται με λεπτομέρεια τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον, παρέχονται αναλυτικές πληροφορίες ως προς τη στατιστική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε.



### 3.5.2 Ερευνητικά εργαλεία

#### 3.5.2.1 Ποιότητα ενταξιακών πρακτικών

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας (σχετικά με την ποιότητα των παροχών που προσφέρονταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων) χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της κλίμακας Inclusive Classroom Profile (ICP· Soucacou, 2007· Soukakou, 2012). Στη συνέχεια περιγράφονται ο στόχος, η μορφή, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα, καθώς και η διαδικασία μετάφρασης της συγκεκριμένης κλίμακας στην ελληνική γλώσσα. Σε αυτές τις περιγραφές συμπεριλαμβάνεται η ελληνική, και όχι η αγγλική ονομασία της κλίμακας ICP, όπως προέκυψε από τη διαδικασία της μετάφρασης: «Ενταξιακό Προφίλ Τάξης (ΕΠΤ)». (Στο Παράρτημα Α[2] παρατίθεται αναλυτικά η ελληνική εκδοχή της κλίμακας).

*Σκοπός της κλίμακας ΕΠΤ.* Ο σκοπός της κλίμακας ΕΠΤ βρίσκεται σε πλήρη συνάφεια με τους όρους πρόσβαση και συμμετοχή οι οποίοι και αποτελούν τα στοιχεία-κλειδιά ενός υψηλής ποιότητας ενταξιακού προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης (DEC/NAEYC, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η κλίμακα ΕΠΤ αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και προσαρμόζουν τις στρατηγικές-πρακτικές τους, προκειμένου να προωθήσουν την πρόσβαση και την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ΕΕΑ/Α, στις καθημερινές δραστηριότητες της γενικής τάξης.

*Δομή της κλίμακας ΕΠΤ.* Πρόκειται για μία δομημένη κλίμακα συστηματικής παρατήρησης η οποία περιλαμβάνει 11 θέματα, δηλαδή: (1) «προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού», (2) «εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών», (3) «καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)», (4) επίλυση συγκρούσεων, (5) «συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης», (6) «κοινωνικές και επικοινωνιακές

αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενήλικα-παιδιού», (7) «υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία», (8) «προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων», (9) «μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων», (10) «ανατροφοδότηση» και (11) «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών». Τα 11 θέματα που περιλαμβάνει η κλίμακα ΕΠΤ αντανακλούν σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και κοινωνικές στρατηγικές-πρακτικές, οι οποίες και έχουν βρεθεί ότι προάγουν την ένταξη για παιδιά με ΕΕΑ/Α προσχολικής ηλικίας (Buysse, 2012· NPDCI, 2011· Odom et al., 2004).

Από τεχνικής άποψης, κάθε θέμα της κλίμακας ΕΠΤ αποτελείται από ένα σύνολο δεικτών, οι οποίοι έχουν τη μορφή ποιοτικών περιγραφών των στρατηγικών-πρακτικών που πρόκειται να αξιολογηθούν σε επίπεδο τάξης (Soukakou, 2012). Οι περιγραφικοί αυτοί δείκτες αντικατοπτρίζουν αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις της ποιότητας. Για παράδειγμα, το θέμα «προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού» περιλαμβάνει δείκτες οι οποίοι μετρούν δύο αλληλοσχετιζόμενες διαστάσεις της ποιότητας, δηλαδή: το επίπεδο προσβασιμότητας του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού και το πώς οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τον χώρο και τα υλικά/εξοπλισμό για να υποστηρίξουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Συνολικά η κλίμακα ΕΠΤ εμπεριέχει 122 περιγραφικούς δείκτες της ποιότητας, με κάποιους να συνοδεύονται από διευκρινιστικές σημειώσεις (βλ. Παράρτημα Α[2]).

*Βαθμολόγηση της κλίμακας ΕΠΤ.* Τα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ βαθμολογούνται σε 7βαθμη διαβάθμιση, με περιγραφές της ποιότητας για τους βαθμούς 1 (ακατάλληλη), 3 (μέτρια), 5 (καλή) και 7 (άριστη). Ειδικότερα, ο χαμηλότερος βαθμός (1) αντιπροσωπεύει στρατηγικές-πρακτικές οι οποίες θεωρούνται επιζήμιες ή ακατάλληλες, ενώ ο υψηλότερος βαθμός (7) αντιπροσωπεύει στρατηγικές-πρακτικές οι οποίες θεωρούνται ότι προάγουν την ένταξη και, ταυτόχρονα, υποστηρίζουν τη διαδικασία της εξατομίκευσης. Η βαθμολογία για κάθε θέμα της

κλίμακας ΕΠΤ διαμορφώνεται με βάση τις πληροφορίες που συλλέγονται σε επίπεδο δεικτών με επιτόπια παρατήρηση, τις συνεντεύξεις με το προσωπικό της τάξης ή/και την επισκόπηση (ή εξέταση) των αρχείων καταγραφής που διατηρούνται για τα παιδιά (όπως προσδιορίζονται από τη συγγραφέα της κλίμακας ΕΠΤ). Ο κάθε δείκτης μπορεί να βαθμολογηθεί με «Ναι», «Όχι» και «Μη Εφαρμόσιμος (ΜΕ)». Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί πως, όσοι δείκτες βαθμολογούνται με «ΜΕ», εξαιρούνται από την τελική βαθμολόγηση του θέματος της κλίμακας ΕΠΤ στο οποίο και ανήκουν. Η βαθμολόγηση κάθε θέματος της κλίμακας ΕΠΤ, σύμφωνα με τις επίσημες οδηγίες του εργαλείου, γίνεται με τον ακόλουθο τρόπο:

- Ένα θέμα λαμβάνει τον βαθμό «1» όταν οποιοσδήποτε από τους δείκτες που βρίσκονται κάτω από τον βαθμό 1 βαθμολογείται με «Ναι».
- Ένα θέμα λαμβάνει τον βαθμό «2» όταν όλοι οι δείκτες που βρίσκονται κάτω από τον βαθμό «1» βαθμολογούνται με «Όχι» και τουλάχιστον οι μισοί από τους δείκτες που βρίσκονται κάτω από τον βαθμό «3», βαθμολογούνται με «Ναι».
- Ένα θέμα λαμβάνει τον βαθμό «3» όταν όλοι οι δείκτες που βρίσκονται κάτω από τον βαθμό «3» βαθμολογούνται με «Ναι».
- Ένα θέμα λαμβάνει τον βαθμό «4», όταν βαθμολογούνται με «Ναι» όλοι οι δείκτες που βρίσκονται κάτω από τον βαθμό «3» και τουλάχιστον οι μισοί από τους δείκτες που βρίσκονται κάτω από τον βαθμό «5».
- Ένα θέμα λαμβάνει τον βαθμό «5», όταν βαθμολογούνται με «Ναι» όλοι οι δείκτες που βρίσκονται κάτω από τον βαθμό «5».
- Ένα θέμα λαμβάνει τον βαθμό «6», όταν βαθμολογούνται με «Ναι» όλοι οι δείκτες που βρίσκονται κάτω από τον βαθμό «5» και τουλάχιστον οι μισοί από τους δείκτες που βρίσκονται κάτω από τον βαθμό «7».

- Ένα θέμα λαμβάνει τον βαθμό «7», όταν βαθμολογούνται με «Ναι» όλοι οι δείκτες που βρίσκονται κάτω από τον βαθμό «7».

Για να υπολογιστεί ο συνολικός μέσος όρος της ποιότητας (συγκεντρωτική βαθμολογία της κλίμακας ΕΠΤ) αθροίζονται οι βαθμολογίες που έλαβαν όλα τα θέματα της κλίμακας και στη συνέχεια, το παραγόμενο άθροισμα διαιρείται με τον αριθμό των θεμάτων που βαθμολογήθηκαν ανά τάξη. Στις περιπτώσεις που ένα ολόκληρο θέμα έχει βαθμολογηθεί ως «Μη Εφαρμόσιμο (ME)», δεν προσμετράται στον υπολογισμό της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας. (Εκτενείς πληροφορίες σχετικά με το σύστημα βαθμολόγησης της κλίμακας ΕΠΤ εμπεριέχονται στο Παράρτημα Α[2].).

*Αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας ΕΠΤ.* Η κλίμακα ΕΠΤ έχει δοκιμαστεί για πρώτη φορά στην Αγγλία σε 45 τάξεις ένταξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Soucacou, 2007). Στην αγγλική έρευνα η κλίμακα παρουσίασε ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία (Cronbach's  $a = 0.79$ ). Η αξιοπιστία της κλίμακας ΕΠΤ ελέγχθηκε εκτενέστερα από δύο παρατηρητές σε ένα ανεξάρτητο δείγμα δέκα τάξεων. Η διαβαθμολογική αξιοπιστία μεταξύ των παρατηρητών υπολογίστηκε μόνο σε επίπεδο τάξεων, με τη χρήση του συντελεστή Cohen's Kappa ( $\kappa$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αξιοπιστία κυμαινόταν σε ένα αποδεκτό εύρος από 0.45 μέχρι 0.93, με μέση τιμή 0.79 (Soucacou, 2007). Στην αγγλική έρευνα εξετάστηκε ακόμη η παραγοντική δομή της έννοιας «ποιότητα» με τη χρήση, τόσο της διερευνητικής, όσο και της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (βλ. Soukakou, 2012). Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι η κλίμακα ΕΠΤ μετρά την ποιότητα ως μία ενιαία δομή, η οποία περιλαμβάνει 10 θέματα (χωρίς το θέμα «Επίλυση συγκρούσεων»). Η προσαρμογή του εξαγόμενου μοντέλου με τον έναν παράγοντα, όπως ελέγχθηκε μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, στο αγγλικό δείγμα βρέθηκε ότι παρουσίαζε καλές τιμές στους σχετικούς δείκτες:  $\chi^2 = 35.164$ ,  $df = 35$ ,  $p = 0.460$ ,  $CMIN/df =$

1.005,  $RMSEA = 0.010$ ,  $NNFI = 0.998$  και  $CFI = 0.998$  (Soukakou, 2012). (Οι πληροφορίες οι οποίες αφορούν στην τεχνική επάρκεια της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας ΕΠΤ που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 4 «Ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας»).

*Μετάφραση της κλίμακας ΕΠΤ.* Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η διεθνή εκδοχή της κλίμακας ΕΠΤ μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία της αντιστοίχισης μεταξύ της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας, εφαρμόστηκε η μέθοδος της διπλής μετάφρασης σε ολόκληρο το εργαλείο. Η ελληνική μετάφραση εξετάστηκε από δύο πανεπιστημιακούς καθηγητές με εξειδίκευση στην ένταξη, στην προσχολική εκπαίδευση και στις κλίμακες μέτρησης. Σύμφωνα με τις προτάσεις που κατατέθηκαν από τους δύο εξεταστές, η ελληνική μετάφραση της κλίμακας δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δύο τάξεις γενικών νηπιαγωγείων στις οποίες φοιτούσαν και παιδιά με διαγνωσμένες ΕΕΑ/Α. Από αυτή τη διαδικασία προέκυψαν μία σειρά από αλλαγές οι οποίες κρίθηκαν απαραίτητες για μερικούς περιγραφικούς δείκτες που αναλογούσαν σε συγκεκριμένα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες αλλαγές: (1) διευκρινίστηκαν/επεξηγήθηκαν όροι όπως «μερικά», «πολλά» ή «κάποια», (2) αντικαταστάθηκαν παραδείγματα που αφορούσαν σε συγκεκριμένες στρατηγικές-πρακτικές, ώστε αυτές να προσαρμοστούν στα χαρακτηριστικά μίας τυπικής τάξης γενικού νηπιαγωγείου στην Ελλάδα (δηλαδή, στο παράδειγμα «ο ενήλικας δείχνει στο παιδί πώς να χρησιμοποιεί την άμμο», η λέξη «άμμος» αντικαταστάθηκε με τη λέξη «τουβλάκια» διότι δεν υπάρχει τραπέζι άμμου) και (3) συμπεριλήφθηκαν αλλαγές σε ό,τι αφορά στα κριτήρια βαθμολόγησης. Η τρίτη αυτή αλλαγή αφορούσε σε έναν συγκεκριμένο δείκτη που αξιολογεί το βαθμό στον οποίο «οι ενήλικες μοιράζονται από κοινού τις ευθύνες για την προετοιμασία των καθημερινών

δραστηριοτήτων». Σε αυτή την περίπτωση προστέθηκε η επιλογή, ώστε ο δείκτης να βαθμολογείται και ως «Μη Εφαρμόσιμος (ΜΕ)». Ο λόγος έγκειται στο ότι η αρνητική βαθμολόγηση αυτού του δείκτη σε τάξεις στις οποίες δεν υπήρχε άλλος ενήλικας εκτός από τη νηπιαγωγό της τάξης, θα μπορούσε να οδηγήσει σε μη έγκυρες εκτιμήσεις. Όλες οι παραπάνω αλλαγές συμπεριλήφθησαν στην τελική εκδοχή της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα, αφού προηγήθηκε η έγκρισή τους από τη συγγραφέα της κλίμακας.

### 3.5.2.2 Δομικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης

Ένα δομημένο ερωτηματολόγιο επισκόπησης κατασκευάστηκε προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με τα δομικά στοιχεία των τάξεων του δείγματος (Παράστημα Α[3]). Το ερωτηματολόγιο εμπεριείχε: (α) 10 κλειστού τύπου ερωτήσεις που αφορούσαν την οργάνωση των τάξεων (το μοντέλο παροχής ειδικής εκπαίδευσης υποστήριξης, το μέγεθος της ομάδας/τάξης, ο αριθμός των παιδιών με ΕΕΑ/Α<sup>28</sup> και η παρουσία άλλων ειδικών) και (β) 5 κλειστού τύπου ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (το φύλο, το επίπεδο της κατάρτισης/επιμόρφωσης των νηπιαγωγών στην ειδική αγωγή και τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας).

### 3.5.3 Διαδικασία συλλογής των ποσοτικών δεδομένων

Πριν από την επίσημη έναρξη της διαδικασίας συλλογής των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, η ερευνήτρια εκπαιδεύτηκε με αξιοπιστία από τη συγγραφέα της κλίμακας ΕΠΤ

---

<sup>28</sup> Επιπλέον, συλλέχθηκαν πληροφορίες αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των παιδιών με ΕΕΑ/Α: φύλο, ηλικία, διάγωση και ειδος δυσκολιών.

(Soucacou, 2007· Soukakou, 2012) (βλ. τη σχετική πρόσκληση από τη συγγραφέα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο Παράρτημα Γ). Το πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο σχεδιάστηκε από τη συγγραφέα, περιελάμβανε δύο ημερήσιες συνεδρίες και έλαβε μέρος στην πόλη Chapel Hill της Βόρειας Καρολίνας. Κατά τη διάρκεια της πρώτης ημέρας, η ερευνήτρια εκπαιδεύτηκε για μία ώρα περίπου ως προς τον σκοπό, τους στόχους, τη δομή και τις οδηγίες χρήσης του εργαλείου. Μετά τη θεωρητική εκπαίδευση, ακολούθησε μία επίσκεψη σε ένα ενταξιακό κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης της περιοχής με στόχο την πρακτική εξάσκηση της ερευνήτριας στη χορήγηση της κλίμακας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε εκτενής συζήτηση αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής της παρατήρησης και τη βαθμολόγηση της ΕΠΤ. Η δεύτερη ημέρα εκπαίδευσης, περιελάμβανε παρατήρηση (διάρκεια 3 ώρες) σε ένα διαφορετικό πλαίσιο προσχολικής εκπαίδευσης, όπου η ερευνήτρια και η συγγραφέας συμπλήρωσαν την κλίμακα ξεχωριστά η μία από την άλλη. Μετά την επίσκεψη, οι δύο παρατηρητές συνέκριναν τις βαθμολογίες τους και συζήτησαν τα ζητήματα που τους απασχόλησαν κατά τη βαθμολόγηση της κλίμακας. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των δύο παρατηρητών μετρήθηκε με τη χρήση του κριτηρίου kappa του Cohen ( $\kappa$ ) και βρέθηκε ότι ήταν άριστη ( $\kappa = 0.827$ ) (Fliess, 1981 όπως παρατίθεται σε Robson, 2002).

## Πίνακας 9

*Ωρολόγιο Πρόγραμμα Γενικού Νηπιαγωγείου*

Ωρες	Δραστηριότητες
8.00 – 8.15	Προσέλευση των νηπίων
8.00 – 9.00	Αυθόρμητες (ή ελεύθερες) δραστηριότητες – Προσευχή
9.00 – 9.30	Συζήτηση – Ημερήσιος προγραμματισμός των δραστηριοτήτων (Ωρα του κύκλου)
9.30 – 10.30	Ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων (ατομικές ή/και ομαδικές δραστηριότητες οργανωμένες από τους νηπιαγωγούς)
10.30-11.15	Πρόγευμα – Διάλειμμα
11.15-11.45	Ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων (ατομικές ή/και ομαδικές δραστηριότητες οργανωμένες από τους νηπιαγωγούς)
11.45-12.15	Συζήτηση, αξιολόγηση των ημερησίων δραστηριοτήτων, προγραμματισμός της επόμενης ημέρας, προετοιμασία για αποχώρηση
12.15-12.30	Αποχώρηση των νηπίων

Από τη στιγμή που εξασφαλίστηκε η άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας από τα αρμόδια τμήματα του Υπουργείου Παιδείας (βλ. την ενότητα 3.4 για περισσότερες πληροφορίες), οι επισκέψεις στις 52 τάξεις γενικών νηπιαγωγείων του δείγματος εναρμονίσθηκαν με το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών και πραγματοποιήθηκαν σε βάθος χρόνου, 8 μηνών περίπου, κατά τα σχολικά έτη 2011 και 2012. Σε κάθε τάξη, για να συμπληρωθεί η κλίμακα ΕΠΤ, χρειάστηκαν δύομιση με τρεις ώρες συνεχούς και συστηματικής παρατήρησης. Οι παρατηρήσεις οργανώθηκαν προσεκτικά διότι τρία θέματα της κλίμακας ΕΠΤ (δηλαδή, τα θέματα 3, 8 και 9 που αφορούσαν στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών με τους συνομηλίκους, στις ομαδικές δραστηριότητες που οργάνωναν οι εκπαιδευτικοί και στις «μεταβάσεις» ανάμεσα στις δραστηριότητες/ρουτίνες της τάξης, αντίστοιχα) για να βαθμολογηθούν προϋπέθεταν την παρατήρηση δραστηριοτήτων που συνέβαιναν κατά τη διάρκεια συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα που ήταν σε εφαρμογή. Ο Πίνακας 9 απεικονίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα του γενικού νηπιαγωγείου, όπως



ορίζεται βάσει του ΦΕΚ 1420/2007, και το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως «οδηγός» για τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων.

Η αλληλουχία των βημάτων που ακολουθούνταν σε κάθε τάξη κατά την παρατήρηση διευκρινίζονται στη συνέχεια. Πριν αρχίσει η παρατήρηση, η ερευνήτρια ρωτούσε την/τον εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να της υποδείξει τα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Στην αρχή της παρατήρησης, η ερευνήτρια αφιέρωνε μερικά λεπτά για να εξοικειωθεί με τον χώρο της τάξης. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, προσοχή δινόταν ώστε να μην παρεμποδίζεται το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ η ερευνήτρια διατηρούσε ευχάριστη αλλά ουδέτερη έκφραση προσώπου με τα παιδιά με στόχο τον περιορισμό των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων (μη συμμετοχική παρατήρηση). Ως θέσεις παρατήρησης στον χώρο, η ερευνήτρια επέλεγε σημεία από τα οποία ήταν εφικτό να παρακολουθεί με ευκρίνεια και να κρατάει σημειώσεις για τις δραστηριότητες σε εξέλιξη, τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον/στην νηπιαγωγό και τα παιδιά με ΕΕΑ/Α (παιδιά-στόχος ως ομάδα), αλλά και τον τρόπο που χρησιμοποιούνταν ο φυσικός χώρος και τα υλικά/εξοπλισμός της τάξης. Επειδή η κλίμακα ΕΠΤ αφορά σε ενταξιακές πρακτικές, η παρατήρηση εστίαζε και στις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών της τάξης με όλα τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Επιπλέον, η ερευνήτρια προγραμματίζε συνάντηση με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων (διάρκειας περίπου 10 λεπτών), όταν δεν είχαν υπό ευθύνη τους τα παιδιά, προκειμένου να τους απευθύνει ερωτήσεις για συγκεκριμένους δείκτες της κλίμακας που δεν ήταν εφικτό να αξιολογηθούν άμεσα. Η αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνήτριας και εκπαιδευτικών γινόταν ακόμη για να εξασφαλισθεί η πρόσβαση της ερευνήτρια σε αρχεία καταγραφής (όπως ημερολόγιο) που πιθανόν να διατηρούσαν οι νηπιαγωγοί αναφορικά με τους εξατομικευμένους στόχους των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Οι σημειώσεις που καταγράφονταν από την ερευνήτρια κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων αξιοποιούνταν προκειμένου να αξιολογηθούν οι δείκτες και τα θέματα

της κλίμακας ΕΠΤ. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως στις περιπτώσεις που στην τάξη ήταν παρόντες περισσότερες από μία νηπιαγωγοί, η βαθμολογία που δινόταν αντιπροσώπευε την ποιότητα της υποστήριξης που παρέχονταν συνολικά από τους ενήλικες της τάξης προς τα παιδιά με ΕΕΑ/Α.

Η συλλογή των δεδομένων γύρω από τα δομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πλαισίων (δηλαδή, οργάνωση των τάξεων και δημογραφικά στοιχεία των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) γινόταν στο τέλος της σχολικής ημέρας. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια διεξήγαγε δομημένη συνέντευξη με τις νηπιαγωγούς γενικής ή/και ειδικής εκπαίδευσης, η οποία διαρκούσε μεταξύ 10 με 15 λεπτά. Τις περισσότερες φορές, η συμπλήρωση αυτών των στοιχείων από τις νηπιαγωγούς γινόταν πριν τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων που διεξάγονταν για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας (βλ. την ενότητα 3.6 για περισσότερες πληροφορίες).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι προκειμένου να διερευνηθεί η διαβαθμολογική αξιοπιστία της κλίμακας ΕΠΤ, ένας δεύτερος παρατηρητής, μία συνάδελφος με εμπειρία στην επιτόπια παρατήρηση σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συνόδευσε την ερευνήτρια σε πέντε από τις 52 τάξεις των γενικών νηπιαγωγείων από τις οποίες συλλέχθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας (δηλαδή, στο 9.6% επί του συνολικού δείγματος). Επιπλέον, για να εξασφαλισθεί ότι οι δύο παρατηρήτριες θα χορηγούσαν στις τάξεις το εν λόγω εργαλείο ταυτόχρονα, ανεξάρτητα και με συνέπεια, η δεύτερη παρατηρήτρια εκπαιδεύτηκε, για το σκοπό αυτό, από την κύρια ερευνήτρια. Το πρόγραμμα εκπαίδευσης που χορηγήθηκε περιελάμβανε (α) δύο ολόήμερες συνεδρίες αναφορικά με το περιεχόμενο, τη χορήγηση και τη βαθμολόγηση της κλίμακας ΕΠΤ και (β) δύο επισκέψεις σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων με στόχο την πρακτική εφαρμογή του εργαλείου. Θα πρέπει να προστεθεί ή να σημειωθεί ότι για την εκπαίδευση της

δεύτερης παρατηρήτριας ελήφθησαν υπ' όψιν κατά πρώτον, οι οδηγίες που δίνονται από τη συγγραφέα της κλίμακας ΕΠΤ για την εφαρμογή της και κατά δεύτερον, οι προσωπικές εμπειρίες της κύριας ερευνήτριας σε ό,τι αφορά την αξιόπιστη χορήγησή της. (βλ. παραπάνω για μία λεπτομερή περιγραφή της εκπαίδευσης που έλαβε η κύρια ερευνήτρια από τη συγγραφέα της κλίμακας ΕΠΤ).

#### 3.5.4 Διαδικασία ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων

Για τις αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences) έκδοση 20.0.

Στην πρώτη φάση της ανάλυσης, διεξήχθη λεπτομερής έλεγχος των κατανομών των δεδομένων μέσω των κριτηρίων Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov αλλά και μέσω κατασκευής διαγραμμάτων κουτιού (boxplots). Στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκαν μη κανονικές κατανομές πραγματοποιήθηκαν περαιτέρω αναλύσεις για να εντοπιστούν οι ακραίες τιμές. Για να ελεγχθεί ο βαθμός που οι ακραίες αυτές τιμές επηρέαζαν την έκβαση των αποτελεσμάτων, τελέστηκαν αναλύσεις ευαισθησίας με και χωρίς τις συγκεκριμένες ακραίες τιμές αλλά και κατόπιν λογαριθμικού μετασχηματισμού τους. Επειδή η επισκόπηση των αναλύσεων δεν κατέδειξε διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων, αποφασίστηκε τα δεδομένα να διατηρηθούν στην αρχική τους μορφή.

Στη συνέχεια, και προκειμένου να διερευνηθεί η ποιότητα των πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) για να υποστηρίξουν τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις καθημερινές δραστηριότητες της γενικής τάξης και την ομάδα των συνομηλίκων τους, πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων (1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα). Πιο συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές, οι

τυπικές αποκλίσεις όπως επίσης και οι συχνότητες των τιμών που συγκέντρωσε κάθε θέμα της κλίμακας ΕΠΤ. Επιπλέον, εξετάστηκε η συγκεντρωτική βαθμολογία (συνολική μέση τιμή) της κλίμακας.

Η εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της κλίμακας ΕΠΤ (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) ελέγχθηκε μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Ειδικότερα, εφαρμόστηκε η παραγοντική ανάλυση κύριων αξόνων (principal axis factoring) για να (α) διαπιστωθεί εάν ο τρόπος που συσχετίζονται τα διάφορα θέματα της κλίμακας μεταξύ τους οδηγεί σε μία θεωρητικά ερμηνεύσιμη δομή του όρου «ποιότητα» στο ελληνικό δείγμα των «ενταξιακών νηπιαγωγείων» και (β) ελεγχθεί εάν αυτή η δομή επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της αγγλικής έρευνας (πληροφορίες σχετικά με την εγκυρότητα της αγγλικής εκδοχή της κλίμακας [Soucacou, 2007· Soukakou, 2012] παρατίθενται στην υποενότητα 3.5.2.1).

Όσον αφορά τον έλεγχο αξιοπιστίας των μετρήσεων (2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα) εφαρμόστηκαν δύο μέθοδοι. Αρχικά, ελέγχθηκε η συμφωνία μεταξύ των δύο ανεξάρτητων παρατηρητών (διαβαθμολογική αξιοπιστία). Η διαβαθμολογική αξιοπιστία μεταξύ των παρατηρητών ελέγχθηκε τόσο σε επίπεδο δεικτών όσο και σε επίπεδο θεμάτων της κλίμακας ΕΠΤ. Σε επίπεδο δεικτών (122) της κλίμακας ΕΠΤ, υπολογίστηκε η επί % συμφωνία μεταξύ των παρατηρητών βάσει του τύπου:

$$\% \text{ Συμφωνία} = \frac{\text{Συνολικός αριθμός συμφωνηθέντων σημείων}}{\text{Αριθμός συμφωνηθέντων σημείων} + \text{Αριθμός διαφωνηθέντων σημείων}} \times 100$$

Σε επίπεδο θεμάτων (11) της κλίμακας ΕΠΤ, η διαβαθμολογική αξιοπιστία μεταξύ εξετάστηκε μέσω του συντελεστή Καρρα του Cohen (κ) κάνοντας χρήση σταθμισμένων μέσων όρων. Οι πληροφορίες γύρω από την αξιοπιστία της κλίμακας ΕΠΤ συμπληρώθηκαν μέσω ελέγχου της εσωτερικής συνέπειας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

Η τελική φάση των αναλύσεων αφορούσε στη διερεύνηση της σχέσης του προφίλ του εκπαιδευτικού πλαισίου (δηλαδή, μοντέλο ειδικής υποστήριξης, μέγεθος ομάδας/τάξης, αριθμός παιδιών με ΕΕΑ/Α) και των νηπιαγωγών (δηλαδή, χρόνια διδακτικής εμπειρίας και επαγγελματική κατάρτιση στην ειδική εκπαίδευση) με την ποιότητα της προσχολικής ένταξης (3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με έναν παράγοντα και ανεξάρτητες ομάδες χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθούν οι διαφορές στην ποιότητα με βάση το μοντέλο της ειδικής εκπαίδευσης (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης και χωρίς επιπλέον στήριξη). Το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα εφαρμόστηκε προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση που έχει ο αριθμός των παιδιών με ΕΕΑ/Α και το επίπεδο εκπαίδευσης/κατάρτισης των νηπιαγωγών στην ειδική εκπαίδευση, στην ποιότητα. Τέλος, για να εξετασθεί εάν το μέγεθος της ομάδας/τάξης των παιδιών (παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α) και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) σχετίζονται με την ποιότητα της προσχολικής ένταξης εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Spearman rho.

### 3.6 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.6.1 Εισαγωγή

Σκοπός του ποιοτικού σκέλους της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για ζητήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία της προσχολικής ένταξης. Ειδικότερα, διατυπώθηκαν τα εξής τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα προς μελέτη:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο του όρου «ένταξη», τα οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α

και τους παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν ή διευκολύνουν την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες της γενικής τάξης; Τι στρατηγικές-πρακτικές αναφέρουν πως χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς με ΕΕΑ/Α; Τι στρατηγικές-πρακτικές αναφέρουν πως χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ως προς το επίπεδο κατάρτισής/εκπαίδευσής τους, καθώς και οι προτάσεις τους για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη τους σε ζητήματα τα οποία άπτονται της εκπαιδευτικής ένταξης;

Παρά το γεγονός ότι πρωταρχικός στόχος της ερευνήτριας ήταν να συμπεριλάβει όλες τις νηπιαγωγούς ( $n = 97$ ) που εργαζόταν στις 52 τάξεις γενικών νηπιαγωγείων του δείγματος, εν τέλει δέχτηκαν να συμμετάσχουν οι 77 νηπιαγωγοί (45 γενικής και 32 ειδικής εκπαίδευσης) που προέρχονταν από 46 τάξεις. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που αφορούν τις 77 νηπιαγωγούς περιλαμβάνονται στο Παράρτημα Δ.

Στις υποενότητες που ακολουθούν περιγράφονται το ερευνητικό εργαλείο και οι διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

### 3.6.2 Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία συλλογής των ποιοτικών δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων του ποιοτικού υλικού, διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις τόσο με τις νηπιαγωγούς γενικής και όσο και με τις νηπιαγωγούς ειδικής εκπαίδευσης.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες συναφείς μελέτες (π.χ., Clough & Nutbrown, 2004· Nutbrown & Clough, 2004· Petriwskyj, 2010· Purdue, 2009· Stoiber, Gettinger, & Goetz, 1998) σε συνδυασμό με την κλίμακα ΕΠΤ (Soucacou, 2007· Soukakou, 2012) που χορηγήθηκε για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας (βλ. υπενότητα 3.5.2.1) λειτούργησαν ως «οδηγοί» για την ανάπτυξη του πρωτοκόλλου συνέντευξης (Παράρτημα Α[4]). Πιο συγκεκριμένα, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων επιχειρήθηκε η εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με:

- το περιεχόμενο του όρου «ένταξη»,
- τα οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ΕΕΑ/Α,
- τους παράγοντες που εμποδίζουν ή διευκολύνουν την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης,
- την εμπλοκή (ή συμμετοχή) των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες της γενικής τάξης κατά τη διάρκεια μίας τυπικής ημέρας,
- τις στρατηγικές-πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν για να προωθήσουν την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες της γενικής τάξης,
- τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α,

- τις στρατηγικές-πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν για να προωθήσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α και τέλος,
- το επίπεδο κατάρτισης/εκπαίδευσης των νηπιαγωγών σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ένταξη, καθώς και τις προτάσεις τους για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη τους.

Το πρωτόκολλο συνέντευξης που δομήθηκε ανταποκρίνεται στη σκοπιμότητα των ερευνών με μεικτό μεθοδολογικό σχεδιασμό (Greene et al., 1989). Με άλλα λόγια, οι ημιδομημένες συζητήσεις με τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν ώστε να συμπληρώσουν τα ποσοτικά αποτελέσματα αναφορικά με τις στρατηγικές-πρακτικές που οι ίδιες εφαρμόζουν εντός της γενικής τάξης για να ενισχύσουν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η επέκταση (ή ο εμπλουτισμός) των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας καθόσον μελετήθηκαν και άλλες πτυχές των διεργασιών ένταξης στο γενικό νηπιαγωγείο ώστε να συζητηθούν εκτενέστερα οι παράγοντες που σχετίζονται με την επιτυχή ή μη εφαρμογή των προγραμμάτων προσχολικής ένταξης. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η εννοιολογική οριοθέτηση και η κατανόηση/ νοηματοδότηση του όρου «ένταξη» από την πλευρά των νηπιαγωγών.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων μέσω των συνεντεύξεων παράλληλα με τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων. Ως εκ τούτου, οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα μέσα σε διάστημα 8 μηνών περίπου, κατά τα σχολικά έτη 2011 και 2012, όπως και οι συστηματικές παρατηρήσεις.

Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια 30-50 λεπτά και πραγματοποιήθηκε στο χρόνο και στον τόπο που προτιμούσαν οι συμμετέχοντες· συνήθως, οι συνεντεύξεις λάμβαναν χώρα σε κάποιον από τους χώρους του σχολείου (όπως είναι η γενική τάξη) μετά το πέρας της σχολικής ημέρας.



Με τους 30 από τους 77 συμμετέχοντες (νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις, επειδή είτε ήταν οι μόνοι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι για τη συγκεκριμένη τάξη (αυτή η περίπτωση αφορά μόνο την ομάδα των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης) είτε το πρόγραμμα τους δεν συμβάδιζε με αυτό των συναδέλφων τους. Οι υπόλοιπες 47 περιπτώσεις νηπιαγωγών συμμετείχαν στις συνεντεύξεις σε ζεύγη, δηλαδή η γενική παιδαγωγός και η ειδική παιδαγωγός μίας τάξης. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η ερευνήτρια έδινε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συνεχίσουν τη συζήτηση σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή χωρίς την παρουσία της συναδέλφου τους, σε περίπτωση που ήθελαν να συζητήσουν πιο ευαίσθητα ζητήματα γύρω από την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, με την άδεια των συμμετεχόντων, και απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη για την πλήρη και ακριβή καταγραφή των απαντήσεων (σύνολο 397 σελίδες, με μονό διάστιχο).

### 3.6.3 Διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με τις αρχές της επαγωγικής ανάλυσης, «καθοδηγούμενης» από τα ίδια τα ερευνητικά δεδομένα (inductive data-driven approach· Boyatzis, 1998).

Η διαδικασία της ανάλυσης διευκολύνθηκε με τη συνδρομή του λογισμικού NVivo (έκδοση 8.0) και περιελάμβανε πέντε στάδια. Στο πρώτο στάδιο η ερευνήτρια επέλεξε τυχαία ένα ποσοστό (10.0% περίπου) από το σύνολο των συνεντεύξεων που είχαν συγκεντρωθεί και τις μελέτησε πολλές φορές προκειμένου να εξοικειωθεί με τη φύση και το περιεχόμενο των δεδομένων. Στα πλαίσια αυτή της αρχικής επισκόπησης, έγινε μία πρώτη καταγραφή των

σημειώσεων. Στο δεύτερο στάδιο όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκαν με βάση τις ερωτήσεις του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Στο τρίτο στάδιο, ξεκίνησε η κωδικοποίηση, γραμμή προς γραμμή, με σκοπό την ανάπτυξη περιγραφικών κωδικών για τις κύριες θεματικές περιοχές που περιέχονταν στις απαντήσεις (first-level open codes). Κάθε κωδικός ταξινομήθηκε σε μία μόνο κατηγορία για τον καθορισμό ενός ταξινομικού συστήματος κωδικοποίησης (κατηγορίες και υποκατηγορίες) των δηλουμένων. Στο τέταρτο στάδιο, οι συνεντεύξεις αναλύθηκαν από ένα δεύτερο βαθμολογητή για να διαπιστωθεί η αξιοπιστία του συστήματος ταξινόμησης. Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμολογητής επιβεβαίωσε ή/και απέρριψε τις κατηγορίες που περιελάμβανε η αρχική λίστα. Στο πέμπτο στάδιο, το συγκεκριμένο σύστημα κωδικοποίησης εφαρμόστηκε σε όλο το δείγμα, όπου η ανάλυση έλαβε χώρα τόσο για κάθε συνέντευξη ξεχωριστά (within-case) όσο και για το σύνολο των συνεντεύξεων (cross-case) (Miles & Huberman, 1994).

Για την ενίσχυση της εγκυρότητας του συστήματος ταξινόμησης και, κατά συνέπεια, των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μέσα από τις συνεντεύξεις, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνεχούς διάκρισης (constant comparative method)· πρόκειται για μία μέθοδο που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της θεμελιωμένης θεωρίας (Alvesson & Skoldberg, 2010· Miles & Huberman, 1994). Η σύγκριση αφορούσε σε μία επαναληπτική διαδικασία που διεξάγονταν κάθε φορά που εισάγονταν νέο υλικό προς ανάλυση. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε η διαφοροποίηση, η διεύρυνση και η σύνδεση μεταξύ των κατηγοριών-υποκατηγοριών του συστήματος κωδικοποίησης, ώστε να εξαντληθούν όλες οι δηλώσεις των νηπιαγωγών και να προκύψει ένα εμπλουτισμένο θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τη διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο γενικό νηπιαγωγείο. Τέλος, σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι συμπληρωματικά της ποιοτικής ανάλυσης, υπολογίστηκαν και οι συχνότητες των κατηγοριών/

υποκατηγοριών του συστήματος κωδικοποίησης που εφαρμόστηκε με στόχο να ενισχυθεί η ακρίβεια στην περιγραφή του υπό εξέταση φαινομένου και να δοθεί η δυνατότητα για συγκρίσεις ή συσχετίσεις με τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας (Σαραφίδου, 2011).

### 3.7 ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη διαμόρφωση των σταδίων ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από το ποσοτικό και το ποιοτικό σκέλος της έρευνας ακολουθήθηκαν τα πρότυπα που έχουν αναπτυχθεί στη βιβλιογραφία τόσο για την έρευνα μεικτών μεθόδων γενικά (Σαραφίδου, 2011· Onwuegbuzie & Teddlie, 2003) όσο και, πιο συγκεκριμένα, για τη συγχρονική προσέγγιση των μεικτών ερευνητικών μεθόδων (π.χ., Creswell, Clark, Guttman, & Hanson, 2003· Li, Marquart, & Zercher, 2000) που χρησιμοποίησε η παρούσα έρευνα. Η διαδικασία της αποτύπωσης των σταδίων ανάλυσης των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν διευκολύνθηκε μέσω της ανάπτυξης ενός «οπτικού μοντέλου» (βλ. Διάγραμμα 1). Σε αυτό το οπτικό μοντέλο γίνεται διαγραμματική απεικόνιση όλων των ερευνητικών δράσεων που διενεργήθηκαν σε σειρά (Creswell et al., 2003).

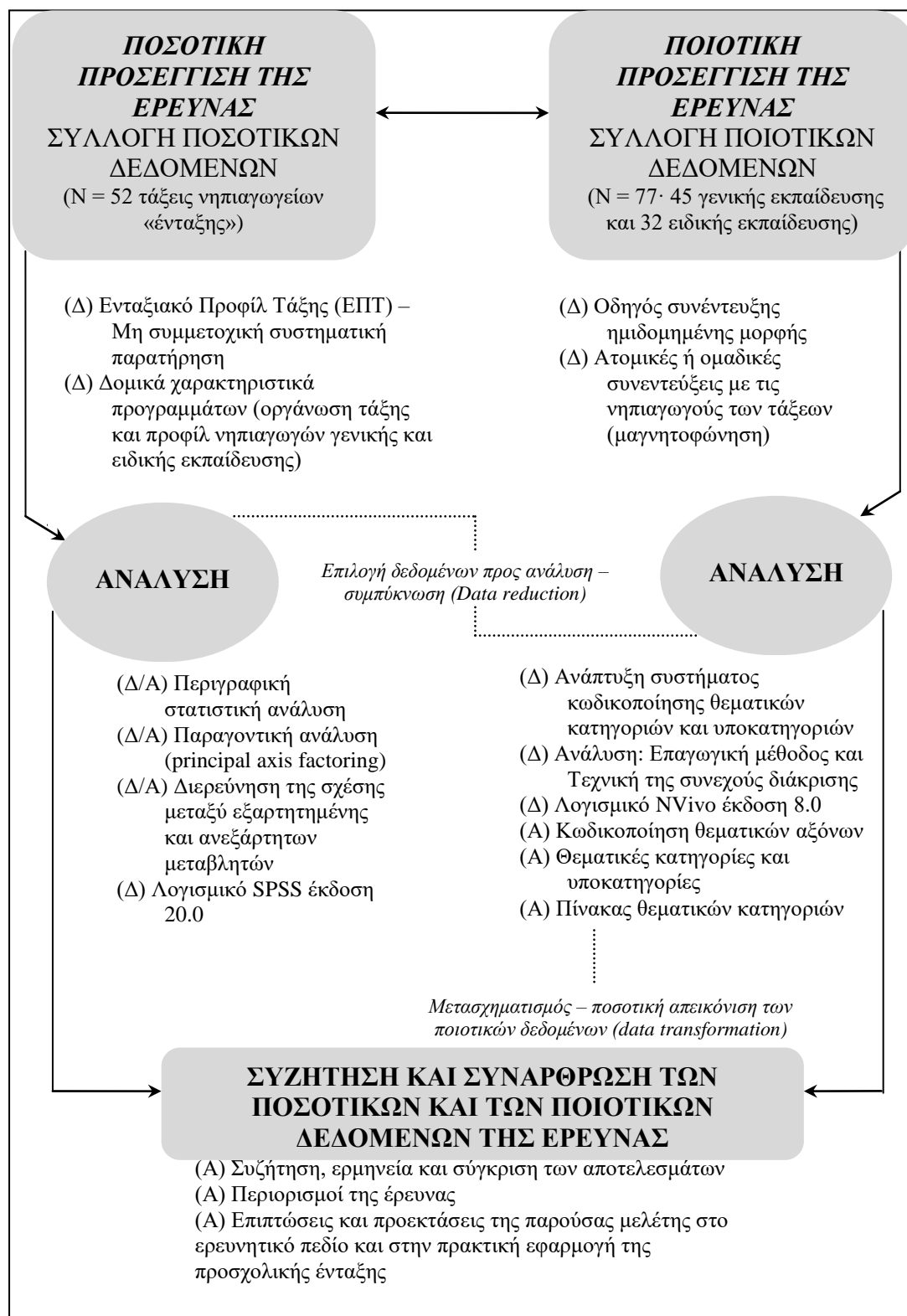
Η πρώτη φάση ανάλυσης των δεδομένων αναφέρεται στη συμπύκνωση (data reduction) των δεδομένων του ποσοτικού και του ποιοτικού σκέλους της έρευνας, αντίστοιχα. Κατά τη φάση αυτή, εφαρμόστηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω της κλίμακας ΕΠΤ (Soucacou, 2007· Soukakou, 2012). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση των δεδομένων προκειμένου να μελετηθεί πως εφαρμόζεται η κλίμακα ΕΠΤ στο ελληνικό δείγμα και διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής (συνολική βαθμολογία της ΕΠΤ) και μίας σειράς από

ανεξάρτητες μεταβλητές (π.χ., μέγεθος της ομάδας/τάξης, επίπεδο εκπαίδευσης των νηπιαγωγών στην ειδική αγωγή). Όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα, αναπτύχθηκε σύστημα κωδικοποίησης (θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες) του ποιοτικού υλικού που συγκεντρώθηκε μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αυτή η κωδικοποίηση έγινε σύμφωνα με τις αρχές της επαγωγικής μεθόδου (inductive data-driven approach· Boyatzis, 1998) και της τεχνικής της διαρκούς σύγκρισης (constant comparative method· Alvesson & Sköldbberg, 2010· Miles & Huberman, 1994). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας παρατίθενται σε πίνακες. Το τελικό στάδιο της ανάλυσης ήταν η συνάρθρωση των ποιοτικών και των ποσοτικών δεδομένων, όπου λαμβάνει μέρος ο μετασχηματισμός των δεδομένων (data transformation). Στην παρούσα μελέτη επιδιώχθηκε, κατά κύριο λόγο, η ποσοτική απεικόνιση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας (ποσοτικοποίηση) και η σύνδεσή τους με τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας.

Το οπτικό μοντέλο της ανάλυσης διευκόλυνε την οργάνωση των επόμενων κεφαλαίων της διατριβής. Ως εκ τούτου, αμέσως μετά ακολουθούν οι αναλύσεις επί των ποσοτικών (Κεφάλαιο 4) και των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας (Κεφάλαιο 5). Το Κεφάλαιο 6 αφορά στη συζήτηση και στη συνάρθρωση των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προκειμένου να εντοπιστούν οι συγκλίσεις και να φωτιστούν οι διαφορετικές πτυχές για την καλύτερη κατανόηση των στρατηγικών-πρακτικών που διενεργούν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων όταν συνεκπαιδούνται παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Τέλος, στο κεφάλαιο 7 περιλαμβάνονται τα βασικά συμπεράσματα τα οποία συνάγονται από την επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας, οι περιορισμοί της έρευνας και αναδεικνύονται οι επιπτώσεις και προεκτάσεις της παρούσας μελέτης ως προς την εφαρμογή της ένταξης στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης

Διάγραμμα 1

Οπτικό Μοντέλο του Συγχρονικού Σχεδιασμού των Μεικτών Μεθόδων Έρευνας



Σημείωση. Δ = Διαδικασία, Α = Αποτέλεσμα

## Κεφάλαιο 4

### *Ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας*

#### 4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας. Στόχος της ποσοτικής προσέγγισης της έρευνας, όπου τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συστηματικών παρατηρήσεων με την εφαρμογή της κλίμακας Ενταξιακό Προφίλ Τάξης (ΕΠΤ· Soucacou, 2007· Soukakou, 2012), ήταν να διερευνηθεί η ποιότητα των παροχών που προσφέρονταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α στις 52 τάξεις γενικών νηπιαγωγείων του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ο βαθμός που οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις ρουτίνες/δραστηριότητες της γενικής τάξης αλλά και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια, μελετάται το πώς δομείται (δομική εγκυρότητα) η έννοια της ποιότητας της προσχολικής ένταξης, όπως μετρήθηκε μέσω της ελληνικής εκδοχής της κλίμακας ΕΠΤ, καθώς και η αξιοπιστία της εν λόγω κλίμακας στο ελληνικό δείγμα (διαβαθμολογική αξιοπιστία και εσωτερική συνέπεια). Τέλος, παρατίθενται τα αποτελέσματα που αναφέρονται στη σχέση του προφίλ του εκπαιδευτικού πλαισίου (δηλαδή, μοντέλο ειδικής εκπαίδευσης μέγεθος ομάδας/τάξης και αριθμός παιδιών με ΕΕΑ/Α) και του προφίλ των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (χρόνια διδακτικής εμπειρίας και εκπαίδευση/κατάρτιση στην ειδική αγωγή) με την ποιότητα των «ενταξιακών» πρακτικών.

#### 4.2. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ 11 ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΕΠΤ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

##### 4.2.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση των 11 θεμάτων της κλίμακας ΕΠΤ

Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών που συγκέντρωσε το κάθε θέμα (11 θέματα) της κλίμακας ΕΠΤ παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

##### Πίνακας 10

*Μέσες Τιμές και Τυπικές Αποκλίσεις των Βαθμολογιών που Συγκέντρωσαν τα 11 Θέματα της Κλίμακας ΕΠΤ*

Θέματα της κλίμακας ΕΠΤ	ν	μ.τ.	τ.α.
Θέμα 1 (προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού)	52	3.69	1.50
Θέμα 2 (εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών)	52	2.73	1.40
Θέμα 3 (καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες [ελεύθερο παιχνίδι])	49	2.96	1.73
Θέμα 4 (επίλυση συγκρούσεων)	6	1.33	0.51
Θέμα 5 (συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης)	52	2.58	1.58
Θέμα 6 (κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού)	52	3.37	1.14
Θέμα 7 (υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία)	52	2.88	1.42
Θέμα 8 (προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων)	51	2.73	1.54
Θέμα 9 (μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων)	52	2.92	1.45
Θέμα 10 (ανατροφοδότηση)	52	3.17	1.25
Θέμα 11 (σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών)	52	1.17	0.55

*Σημείωση.* ν = Ο αριθμός των τάξεων που παρατηρήθηκαν, μ.τ. = μέση τιμή και τ.α. = τυπική απόκλιση

Από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων, φαίνεται πως τα περισσότερα θέματα παρατηρήθηκαν στο σύνολο του δείγματος χωρίς να υπολείπεται σημαντικός αριθμός

δεδομένων. Το ίδιο δεν ίσχυσε για το θέμα 4 «επίλυση συγκρούσεων», το οποίο και βαθμολογήθηκε ως «Μη Εφαρμόσιμο (ME)» στο 88.6% ( $n = 46$ ) των τάξεων, επειδή ακριβώς κατά την παρατήρησή του δεν καταγράφηκαν επεισόδια σύγκρουσης μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Για το λόγο αυτό και αποφασίστηκε να μην συμπεριληφθεί στις επόμενες αναλύσεις εξαιτίας της σημαντικής έλλειψης δεδομένων.

Σε ό,τι αφορά στα υπόλοιπα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ, τα θέματα «προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού» (θέμα 1·  $\mu.τ. = 3.69$ ,  $\tau.α. = 1.50$ ), «κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού» (θέμα 6·  $\mu.τ. = 3.37$ ,  $\tau.α. = 1.13$ ) και «ανατροφοδότηση» (θέμα 10·  $\mu.τ. = 3.17$ ,  $\tau.α. = 1.25$ ) συγκέντρωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες. Εντούτοις, οι βαθμολογίες των εν λόγω θεμάτων εντοπίστηκαν κοντά στο βαθμό «3» της 7βαθμιας κλίμακας τύπου Likert. Έξι από τα εναπομείναντα 7 θέματα βαθμολογήθηκαν λίγο πιο χαμηλά, με τις βαθμολογίες τους να κυμαίνονται μεταξύ του 2.58 («συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης») και 2.96 («καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)»).

Για να διερευνηθούν περαιτέρω οι βαθμοί ποιότητας που συγκέντρωσαν τα 9 από τα 11 θέματα της κλίμακας ΕΠΤ<sup>57</sup>, διεξήχθησαν αναλύσεις ποσοστιαίων συχνοτήτων σε επίπεδο περιγραφικών δεικτών της ποιότητας (βλ. την υποενότητα 3.5.2.1 στο κεφάλαιο Μεθοδολογία για τον προσδιορισμό και τη συμβολή των περιγραφικών δεικτών στην κλίμακα ΕΠΤ). Οι εν λόγω αναλύσεις στόχευαν στην εξέταση της φύσης αλλά και της συχνότητας των πρακτικών που

---

<sup>57</sup> Οι αναλύσεις ποσοστιαίων συχνοτήτων έλαβαν μέρος για όλα τα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ εκτός από τα θέματα 4 και 11. Όσον αφορά το θέμα 4 «επίλυση συγκρούσεων» δεν συμπεριλήφθηκε στις εν λόγω αναλύσεις διότι, όπως αναφέρθηκε, δεν παρατηρήθηκαν σχετικές στρατηγικές-πρακτικές στη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ( $n = 46$ , 88.6%). Επίσης, για το θέμα 11 «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών» δεν διεξήχθησαν ποσοστιαίες αναλύσεις διότι δεν παρουσίαζε καλή διακύμανση τιμών. Πιο συγκεκριμένα, όπως θα επισημανθεί και στη συνέχεια των αναλύσεων της ενότητας 4.2, διαπιστώθηκε ότι σε 50 από τις 52 τάξεις του δείγματος (96.2%) συγκέντρωσε μέσο όρο βαθμολογιών κοντά στην τιμή «1» της 7βαθμιας κλίμακας Likert.



οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούσαν λιγότερο ή/και περισσότερο συχνά προκειμένου να προωθήσουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της γενικής τάξης.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 11, παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί στις συμμετέχουσες τάξεις εφάρμοζαν πιο συχνά «μέτριας» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές προκειμένου να προσαρμόσουν/τροποποιήσουν πτυχές των εκπαιδευτικών και κοινωνικών διεργασιών των τάξεων οι οποίες και αναφέρονται στα εννέα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ. Μολονότι βρέθηκαν περιπτώσεις στις οποίες οι νηπιαγωγοί εφάρμοζαν «καλής» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές, η συχνότητα της χρήσης των εν λόγω στρατηγικών-πρακτικών ήταν πολύ πιο χαμηλή.

Πίνακας 11

*Συχνότητα (%) των «Μέτριας» και «Καλής» Ποιότητας Στρατηγικών-Πρακτικών που οι Νηπιαγωγοί Εφάρμοζαν Αναφορικά με τα 9 Θέματα της Κλίμακας ΕΠΤ*

«Μέτριας» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές	v	%	«Καλής» ποιότητας Στρατηγικές-πρακτικές	v	%
<b>Θέμα «προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού»</b>					
Η οργάνωση της τάξης επέτρεπε στα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε κάποια σημεία του φυσικού χώρου και σε υλικά, και οι νηπιαγωγοί τα βοηθούσαν όποτε χρειαζόταν.	49	94.2	Πολλές περιοχές της τάξης είχαν προσαρμοστεί ώστε τα παιδιά να έχουν πρόσβαση ανεξάρτητα (π.χ., χρήση εικόνων ή λέξεων ή σύμβολα νοημάτων).	30	58.8
Τα παιδιά είχαν πρόσβαση στις περισσότερες περιοχές της τάξης ανεξάρτητα.	42	80.8	Οι νηπιαγωγοί έλεγχαν τον τρόπο που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τα υλικά και παρείχαν την απαραίτητη υποστήριξη σε εκείνα που δυσκολεύονταν.	27	51.9
			Στις περισσότερες περιοχές της τάξης υπήρχαν πολλά υλικά που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν μόνα τους.	19	37.3
<b>Θέμα «κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού»</b>					
Οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπιαγωγών και των παιδιών (π.χ., οι νηπιαγωγοί σπάνια εμπλέκονταν σε διαμάχες εξουσίας με τα παιδιά).	49	94.2	Οι νηπιαγωγοί συμμετείχαν σε πολλές αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συγκεκριμένα παιδιά.	34	65.4
Οι νηπιαγωγοί περιστασιακά συμμετείχαν σε μερικές απλές και βασικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά (π.χ., παροχή απλών οδηγιών).	46	88.5	Οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπιαγωγών και των παιδιών ήταν θετικές.	33	63.5
			Οι νηπιαγωγοί ανταποκρίνονταν σε μεγάλο βαθμό σε θέματα που ενδιέφεραν ή απασχολούσαν τα παιδιά.	26	50.0
			Τα παιδιά αναλάμβαναν ενεργό ρόλο στην πλειοψηφία των αλληλεπιδράσεων τους με τους νηπιαγωγούς.	13	25.0
			Οι νηπιαγωγοί διεύρυναν τη σκέψη των παιδιών και τις ιδέες τους θέτοντας προβλήματα και προκαλώντας την υπάρχουσα γνώση (π.χ., ζητείται από το παιδί να περιγράψει πώς έχτισε τον πύργο).	10	19.2

Πίνακας 11 (συνέχεια)

«Μέτριας» ποιότητας πρακτικές	ν	%	«Καλής» ποιότητας πρακτικές	ν	%
<b>Θέμα «ανατροφοδότηση»</b>					
Τα παιδιά λάμβαναν μερική ανατροφοδότηση ως επιβράβευση για την πειθαρχία.	49	94.2	Η ανατροφοδότηση εστιαζόταν στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών και ήταν προσανατολισμένη στη διαδικασία (π.χ., σχολιασμός της στρατηγικής επίλυσης των προβλημάτων από το παιδί).	25	48.1
Κάποια θετική ανατροφοδότηση παρέχονταν ατομικά σε συγκεκριμένα παιδιά.	43	82.7	Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν ποικίλους τρόπους για παροχή ανατροφοδότησης προς τα παιδιά. Αυτοί οι τρόποι ήταν σύμφωνοι με την ηλικία και τις ανάγκες των παιδιών.	19	36.5
Μερική ανατροφοδότηση δινόταν στα παιδιά σχετικά με τις μαθησιακές τους εμπειρίες.	41	78.8	Παροχή θετικής ανατροφοδότησης σε συγκεκριμένα παιδιά.	18	34.6
			Οι νηπιαγωγοί ήταν σαφείς για το λόγο που επιβράβευαν τα παιδιά (π.χ., «Μου άρεσε πολύ ο τρόπος που μοιραστήκατε το παιχνίδι με τη Θάλεια»).	6	11.5
<b>Θέμα «καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)»</b>					
Οι νηπιαγωγοί έθεταν κάποια βασικά όρια στο παιχνίδι των παιδιών για να ενθαρρύνουν την κατάλληλη χρήση των παιχνιδιών, του χώρου και τις ασφαλείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών.	31	63.3	Οι νηπιαγωγοί ενίσχυαν την ανεξαρτησία των παιδιών για να αποφασίσουν πως θα παίξουν. Παρενέβαιναν ώστε να βοηθήσουν συγκεκριμένα παιδιά να εμπλακούν.	22	44.9
Στα παιδιά επιτρέπονταν να αποφασίσουν το θέμα του παιχνιδιού, τους συμπαίκτες τους και να εξερευνήσουν τα παιχνίδια.	30	61.2	Οι νηπιαγωγοί έδειχναν να χαίρονται όταν έπαιζαν με τα παιδιά.	20	40.8
Οι νηπιαγωγοί παρείχαν στα παιδιά κάποιες ευκαιρίες για κοινωνικό παιχνίδι (π.χ., οργάνωση μίας περιοχής της τάξης για διεξαγωγή δραματικού παιχνιδιού).	29	59.2	Οι νηπιαγωγοί ενίσχυαν το κοινωνικό παιχνίδι των παιδιών (π.χ., επεξήγηση των κανόνων ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού σε μία ομάδα παιδιών).	9	18.4

Πίνακας 11 (συνέχεια)

«Μέτριας» ποιότητας πρακτικές	ν	%	«Καλής» ποιότητας πρακτικές	ν	%
<b>Θέμα «μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων»</b>					
Στα παιδιά δίνονταν περισσότερος χρόνος για να ολοκληρώσουν εργασίες ή να προετοιμαστούν για τις δραστηριότητες του προγράμματος.	38	73.1	Οι νηπιαγωγοί παρείχαν προφορική ενημέρωση από πριν για τις προσεχείς δραστηριότητες (π.χ., οι νηπιαγωγοί υπενθυμίζουν στα παιδιά ότι έχουν 5' στη διάθεσή τους για να παίξουν πριν έρθει η ώρα για να συμμαζέψουν την τάξη).	25	48.1
Οι μεταβάσεις ήταν ξεκάθαρο κομμάτι του καθημερινού προγράμματος.	34	65.4	Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν ποικίλα ερεθίσματα για να βοηθήσουν όλη την ομάδα να προετοιμαστεί και να μεταβεί μεταξύ των δραστηριοτήτων.	11	21.2
<b>Θέμα «υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία»</b>					
Ο ρυθμός επικοινωνίας με τα παιδιά προσαρμοζόταν στις ανάγκες τους.	44	84.6	Οι νηπιαγωγοί προσαρμόζαν τη λεκτική επικοινωνία στο επίπεδο κατανόησης κάθε παιδιού ξεχωριστά (π.χ., αποφυγή μεγάλων και πολύπλοκων προτάσεων με το παιδί με προβλήματα λόγου).	25	48.1
Οι νηπιαγωγοί έκαναν κάποιες προσπάθειες να προσαρμόσουν τη λεκτική ή μη λεκτική τους επικοινωνία στο επίπεδο κατανόησης κάθε παιδιού ξεχωριστά.	42	80.8	Οι νηπιαγωγοί είχαν πολύ καλή επίγνωση της προσπάθειας των παιδιών να επικοινωνήσουν και η ανταπόκρισή τους ήταν σχετική και άμεση.	20	38.5
Οι νηπιαγωγοί περιστασιακά αναγνώριζαν τις προσπάθειες των παιδιών για επικοινωνία και ανταποκρίνονταν άμεσα.	40	76.9	Οι νηπιαγωγοί ενσωμάτωναν ποικίλα μη λεκτικά μέσα επικοινωνίας στις δραστηριότητες (π.χ., παροχή βοήθειας προς το παιδί για να χρησιμοποιήσει μία εικόνα ώστε να ζητήσει κάτι).	12	23.1
Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν μία τουλάχιστον στρατηγική για να προωθήσουν την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών (π.χ., σχολιασμός).	27	51.9	Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες στρατηγικές με τα παιδιά: 1. Επανάληψη, 2. Σχολιασμός και 3. Διεύρυνση.	10	19.2

Πίνακας 11 (συνέχεια)

«Μέτριας» ποιότητας πρακτικές	v	%	«Καλής» ποιότητας πρακτικές	v	%
<b>Θέμα «εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών»</b>					
Οι νηπιαγωγοί επέτρεπαν στα παιδιά να συμμετέχουν σε πολλές δραστηριότητες/ρουτίνες της τάξης μαζί με τους συνομηλίκους τους.	39	75.0	Οι νηπιαγωγοί διατηρούσαν ισορροπία ανάμεσα στο βαθμό που εμπλέκονταν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και στο βαθμό που επέτρεπαν αυτές να αναπτυχθούν φυσικά και αυθόρμητα.	13	25.0
Οι νηπιαγωγοί περιστασιακά αναγνώριζαν ή/και ανταποκρίνονταν ενθαρρυντικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους.	28	53.8	Τα πιο κοινωνικά παιδιά ενθαρρύνονταν ενεργά ώστε να λειτουργήσουν ως πρότυπα μίμησης ή να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά που δυσκολεύονταν να συνάψουν κοινωνικές σχέσεις.	11	21.2
			Οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν ενεργά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων (π.χ., ο/η νηπιαγωγός παρότρυνε το παιδί να ανταποκριθεί στη συνομήλική της ώρα του φαγητού).	10	19.2
<b>Θέμα «προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων»</b>					
Οι νηπιαγωγοί συνήθως επέτρεπαν στα παιδιά να συμμετέχουν σε κάποιες ομαδικές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους.	33	64.7	Τα παιδιά εμπλέκονταν στον ίδιο τύπο δραστηριοτήτων όπως και οι συνομήλικοί τους, αν και μπορεί να εργάζονταν πάνω σε εξατομικευμένους στόχους.	18	35.3
Τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν με τα υλικά ή/και με τους άλλους σύμφωνα με τις γενικές απαιτήσεις της ομαδικής δραστηριότητας.	30	58.8	Οι νηπιαγωγοί προσάρμοζαν τους στόχους των δραστηριοτήτων, τα υλικά ή τις μεθόδους τους παροχής υποστηρικτικής διδασκαλίας για να προωθήσουν τη συμμετοχή των δραστηριοτήτων (π.χ., ανάγνωση μίας πιο σύντομης ιστορίας στα παιδιά με δυσκολίες στο λόγο).	16	31.4
			Η συμμετοχή των παιδιών στις ομαδικές δραστηριότητες ήταν τον περισσότερο χρόνο ενεργή και σκόπιμη.	11	21.6

Πίνακας 11 (συνέχεια)

«Μέτριας» ποιότητας πρακτικές	ν	%	«Καλής» ποιότητας πρακτικές	ν	%
<b>Θέμα «συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης»</b>					
Στα παιδιά δίνονταν μερικές ευκαιρίες να κάνουν επιλογές σχετικά με τις καθημερινές ρουτίνες/δραστηριότητες της τάξης (π.χ., το παιδί μπορεί να επιλέξει δίπλα σε ποιον θα καθίσει).	38	73.1	Οι συνομήλικοι έδειχναν κατανόηση και σεβασμό στις διαφορές των παιδιών όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση, το ωρολόγιο ή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθούν.	16	30.8
Στα παιδιά δίνονταν μερικές ευκαιρίες να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους και ευθύνες στην τάξη (π.χ., εβδομαδιαίοι βοηθοί).	17	32.7	Οι νηπιαγωγοί παρείχαν την απαραίτητη υποστήριξη στα παιδιά για να κάνουν επιλογές και να αποφασίσουν σχετικά με τη μάθησή τους και τις εμπειρίες τους στην τάξη.	10	19.2
Οι νηπιαγωγοί γενικά παρενέβαιναν για να σταματήσουν τον εκφοβισμό ή το έντονο πείραγμα μεταξύ των παιδιών.	16	30.8			

Σε ό,τι αφορά στην κατηγορία των «άριστης» ποιότητας στρατηγικών-πρακτικών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο στο 4.1% των τάξεων (μέση ποσοστιαία τιμή· Εύρος τιμών = 1.9% - 19.2%) οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν τους εξατομικευμένους στόχους των παιδιών με ΕΕΑ/Α και ταυτόχρονα διευκόλυναν την ένταξή τους στις δραστηριότητες της τάξης και στο κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων τους με τυπική ανάπτυξη. Η «πιο υψηλή» συχνότητα καταγράφηκε στην περίπτωση του θέματος «προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού». Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως, μόνο σε 10 από τις 52 τάξεις (19.2%), οι νηπιαγωγοί οργάνωναν σκόπιμα το φυσικό χώρο και τα υλικά της γενικής τάξης για να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α (π.χ., ο/η νηπιαγωγός προσθέτει μία καρέκλα στη γωνιά του υπολογιστή για το παιδί που στέκεται όρθιο και παρακολουθεί το συνομήλικό του που παίζει· ο/η νηπιαγωγός στήνει τον κύκλο έτσι

ώστε να ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάσουν μαζί· ο/η νηπιαγωγός βγάζει έξω περισσότερες κούκλες για να ενθαρρύνει και άλλα παιδιά να παίξουν στο κουκλοθέατρο· ο/η νηπιαγωγός αλλάζει θέση στο κορίτσι που κάθεται σε αναπηρικό αμαξίδιο για να μπορεί να έχει οπτική επαφή με τους συνομηλίκους της). (Ο πίνακας με τις συχνότητες χρήση των «άριστης» ποιότητας στρατηγικών-πρακτικών περιλαμβάνεται στο Παράρτημα ΣΤ.).

Σε ό,τι αφορά στην κατηγορία των «ακατάλληλης» ποιότητας στρατηγικών-πρακτικών, οι ποσοστιαίες αναλύσεις έδειξαν ότι στο 9.3% επί του συνόλου των τάξεων (μέση ποσοστιαία τιμή· Εύρος τιμών = 1.9% - 28.8%) οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν στρατηγικές-πρακτικές οι οποίες ήταν επιζήμιες για την ένταξη. Σε σχέση με το θέμα «καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)», οι νηπιαγωγοί, στο 28.8% των τάξεων ( $n = 15$ ), παρατηρήθηκε ότι δεν κατέβαλαν καμία προσπάθεια για να εμπλακούν στο παιχνίδι των παιδιών, γεγονός που τελικά είχε ως αποτέλεσμα την αγνόησή του (π.χ., ήταν υπερβολικά απασχολημένοι με τη διαχείριση της τάξης και την προετοιμασία των δραστηριοτήτων). Ως προς το θέμα «προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων», σε 14 τάξεις (27.5%) παρατηρήθηκε πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α είτε δεν αλληλεπιδρούσαν (με τα υλικά ή/και με τους νηπιαγωγούς ή τους συνομηλίκους τους) την ώρα που διεξάγονταν οι ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη ή αλληλεπιδρούσαν με τρόπους που διατάρασσαν σημαντικά τις δραστηριότητες (π.χ., τα παιδιά εξαναγκάζονταν να συμμετέχουν σε μία ομαδική δραστηριότητα, παρά το ότι εξέφραζαν έντονη απογοήτευση). Τέλος, αναφορικά με το θέμα «μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων», παρατηρήθηκε ότι οι νηπιαγωγοί στο 25.0% των τάξεων ( $n = 13$ ) δεν είχαν κάνει καμία πρόβλεψη για να διευκολύνουν τις μεταβάσεις των παιδιών με ΕΕΑ/Α μεταξύ των δραστηριοτήτων της τάξης, με αποτέλεσμα τη ματαίωση και τη σύγχυσή τους (π.χ., τα παιδιά παρέμεναν για μεγάλα χρονικά διαστήματα αμέτοχα κατά τη μετάβαση ανάμεσα στις

δραστηριότητες της τάξης). (Ο πίνακας με τις συχνότητες, χρήση των «ακατάλληλης» ποιότητας στρατηγικών-πρακτικών περιλαμβάνεται στο Παράρτημα ΣΤ.).

Από τις μέχρι τώρα αναλύσεις προκύπτει πως, για το μεγαλύτερο μέρος των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω της κλίμακας ΕΠΤ, δεν εντοπίστηκαν ακραίες τιμές (βλ. Παράρτημα Ε [α & β] για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την κατανομή των τιμών). Εξάιρεση αποτέλεσε το θέμα 11 («σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών»), το οποίο και συγκέντρωσε τη χαμηλότερη, κατά μέσο όρο, βαθμολογία 1.17 ( $\tau.a. = 0.55$ ) (βλ. Πίνακας 10). Από τον έλεγχο της διακύμανσης των τιμών διαπιστώθηκε θετική ασυμμετρία (τιμή 3.759) και κύρτωση (τιμή 15.319), γεγονός που επιβεβαιώνει την ύπαρξη εξαιρετικά ακραίων τιμών (βλ. Hutcherson & Sofroniou [1999· παρατίθεται στο Field, 2009] για λεπτομερείς αναφορές σχετικά με τα όρια των τιμών των συντελεστών ασυμμετρίας και κύρτωσης στις περιπτώσεις μη κανονικών κατανομών). Πρακτικά διαπιστώθηκε ότι η τιμή της μεταβλητής ήταν σταθερή και ίση με το βαθμό «1» στο 90.0% των τάξεων, όπως προκύπτει από τις εκατοστιαίες θέσεις της κατανομής. Ως εκ τούτου, αναλύσεις ευαισθησίας διεξήχθησαν με και χωρίς το θέμα 11 της κλίμακας ΕΠΤ αλλά και κατόπιν λογαριθμικού μετασχηματισμού του. Επειδή όμως τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις εναλλακτικές αυτές επιλογές δε διέφεραν, αποφασίστηκε το θέμα 11 να διατηρηθεί στην αρχική του μορφή. Ο τρόπος με τον οποίο βαθμολογήθηκε το θέμα 11 καταδεικνύει ότι, στη συντριπτική πλειοψηφία των τάξεων του δείγματος ( $n = 50, 96.2\%$ ), οι νηπιαγωγοί εφαρμόζαν «ακατάλληλης» ποιότητας πρακτικές για: (α) να σχεδιάζουν και να ενσωματώνουν τους ατομικούς στόχους των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις καθημερινές δραστηριότητες της γενικής τάξης, (β) να ελέγχουν την πρόοδο των παιδιών με ΕΕΑ/Α αναφορικά με τις ατομικές τους ανάγκες/στόχους και (γ) να αναπτύσσουν δίκτυα συνεργασίας με τους γονείς (ή γενικά με τις οικογένειες) των παιδιών.



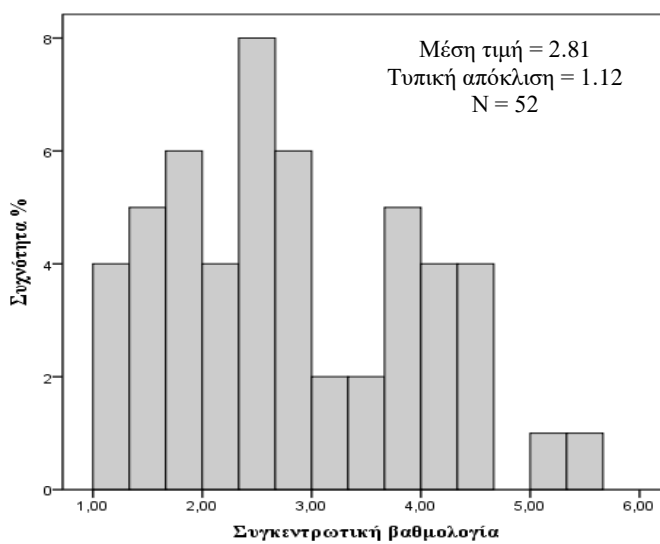
#### 4.2.2 Συνολική συγκεντρωτική βαθμολογία της κλίμακας ΕΠΤ

Για να εκτιμηθεί συνολικά η ποιότητα των «ενταξιακών» στρατηγικών-πρακτικών που εφαρμόζονταν στις 52 τάξεις γενικών νηπιαγωγείων του δείγματος, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν να εκτιμηθεί ο συνολικός μέσος όρος της κλίμακας ΕΠΤ για κάθε τάξη. Ο συνολικός μέσος όρος προέκυψε από το άθροισμα των βαθμολογιών που συγκέντρωσαν τα 10 θέματα της κλίμακας (χωρίς το θέμα 4 «επίλυση συγκρούσεων») και στη συνέχεια τη διαίρεση του αθροίσματος με τον αριθμό των θεμάτων που βαθμολογήθηκαν. Με βάση αυτή τη διαδικασία, η συγκεντρωτική μέση τιμή στις συνολικά 52 τάξεις βρέθηκε ότι ήταν 2.81 (τ.α. = 1.12)· τιμή που εντοπίστηκε εντός του «ακατάλληλου» εύρους της 7βαθμιας κλίμακας τύπου Likert. Το Διάγραμμα 2 παρουσιάζει το ιστόγραμμα των τιμών που συγκέντρωσε η κλίμακα ΕΠΤ στο σύνολο των τάξεων.

Από μία ενδεδειγμένη ανάλυση της συχνότητας κατά την οποία οι συμμετέχουσες τάξεις αξιολογήθηκαν ότι προσέφεραν «ακατάλληλης» ποιότητας (μεταξύ του 1 και <3), «μέτριας» ποιότητας (μεταξύ του 3 και <5) και «υψηλής/άριστης» ποιότητας παροχές/υπηρεσίες, αναδείχθηκαν πολύ σημαντικά ευρήματα. Οι 32 από τις 52 τάξεις (61.5%) εκτιμήθηκαν ότι ήταν «ακατάλληλης» ποιότητας (1.00 έως 2.80). Σε περίπου 1 στις 3 τάξεις ( $n = 18$ , 34.6%) διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί έκαναν κάποιες προσπάθειες για να ενθαρρύνουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΑΑ/Α στις διεργασίες της γενικής τάξης, όμως οι στρατηγικές-πρακτικές που εφαρμόζαν ήταν «μέτριας» ποιότητας (3.00 έως 4.60). Μόνο σε 2 τάξεις του δείγματος βρέθηκαν ότι αυτές ήταν «υψηλής/άριστης» ποιότητας (5.10 έως 5.40).

## Διάγραμμα 2

Ιστογράμμο Συχνοτήτων της Συνολικής Συγκεντρωτικής Βαθμολογίας της Ποιότητας Σύμφωνα με την Κλίμακα ΕΠΤ



#### 4.3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΕΠΤ

*Διαβαθμολογική αξιοπιστία της κλίμακας ΕΠΤ.* Η διαβαθμολογική αξιοπιστία της κλίμακας ΕΠΤ ελέγχθηκε αρχικά σε επίπεδο δεικτών (σύνολο 122 περιγραφικοί δείκτες) υπολογίζοντας το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των δύο βαθμολογητών. Τα ποσοστά συμφωνίας βρέθηκαν ότι κυμαίνονταν από 87.3% έως 98.1%, με μέση τιμή 92.5%.

Η αξιοπιστία μεταξύ των δύο αξιολογητών ελέγχθηκε ακόμη και σε επίπεδο θεμάτων της κλίμακας ΕΠΤ (σύνολο δέκα θέματα) χρησιμοποιώντας τον συντελεστή συνάφειας Kappa του Cohen ( $\kappa$ ). Ο μέσος όρος της συμφωνίας μεταξύ των δύο ανεξάρτητων βαθμολογητών υπολογίστηκε πως ήταν 0.87. Οι σταθμισμένοι μέσοι όροι που συγκέντρωσαν τα δέκα θέματα

στο σύνολο των τάξεων κυμαίνονταν μεταξύ του 0.71 και 1.00 (βλ. Πίνακα 12). Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να σημειωθεί ότι τα θέματα «υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία» (0.71) και «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών» (0.71) συγκέντρωσαν τις χαμηλότερες τιμές διαβαθμολογικής αξιοπιστίας. Αυτές οι τιμές, ωστόσο, εντοπίστηκαν εντός του εύρους της «καλής» συμφωνίας (0.60-0.75) μεταξύ των αξιολογητών (Fliess, 1981, όπως παρατίθεται σε Robson, 2002).

Συνολικά, η κλίμακα ΕΠΤ βρέθηκε ότι ήταν αξιόπιστη, τόσο σε επίπεδο δεικτών, όσο και σε επίπεδο θεμάτων.

## Πίνακας 12

*Οι Συντελεστές Συμφωνίας Kappa (κ) Μεταξύ των Ανεξάρτητων Βαθμολογητών για κάθε Θέμα της Κλίμακας ΕΠΤ*

Θέματα της κλίμακας ΕΠΤ	Συντελεστές συμφωνίας Kappa (κ)
Θέμα 1 (προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού)	0.95
Θέμα 2 (εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των συνομηλίκων)	0.76
Θέμα 3 (καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες [ελεύθερο παιχνίδι])	1.00
Θέμα 5 (συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης)	0.95
Θέμα 6 (κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού)	0.86
Θέμα 7 (υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία)	0.71
Θέμα 8 (προσαρμογές των ομαδικών δραστηριοτήτων)	0.92
Θέμα 9 (μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων)	0.90
Θέμα 10 (ανατροφοδότηση)	0.88
Θέμα 11 (σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών)	0.71

Πίνακας 13

*Συσχετίσεις (Pearson r) Μεταξύ των Θεμάτων της Κλίμακας ΕΠΤ*

Θέματα της κλίμακας ΕΠΤ	Θέμα 1	Θέμα 2	Θέμα 3	Θέμα 5	Θέμα 6	Θέμα 7	Θέμα 8	Θέμα 9	Θέμα 10	Θέμα 11
Θέμα 1	-									
Θέμα 2	0.817**	-								
Θέμα 3	0.722**	0.751**	-							
Θέμα 5	0.714**	0.702**	0.596**	-						
Θέμα 6	0.751**	0.616**	0.512**	0.623**	-					
Θέμα 7	0.763**	0.731**	0.605**	0.738**	0.765**	-				
Θέμα 8	0.764**	0.640**	0.600**	0.657**	0.626**	0.760**	-			
Θέμα 9	0.681**	0.529**	0.588**	0.670**	0.610**	0.659**	0.753**	-		
Θέμα 10	0.813**	0.688**	0.662**	0.686**	0.714**	0.795**	0.758**	0.808**	-	
Θέμα 11	0.350*	0.341*	0.050	0.448**	0.304*	0.427**	0.198	0.140	0.212	-

*Σημείωση. \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$*

Πίνακας 14

*Συσχετίσεις(Pearson r) Μεταξύ των Θεμάτων και της Συνολικής Βαθμολογίας της Κλίμακας ΕΠΤ*

Θέματα της κλίμακας ΕΠΤ	Συνολική τιμή 1	Συνολική τιμή 2	Συνολική τιμή 3	Συνολική τιμή 5	Συνολική τιμή 6	Συνολική τιμή 7	Συνολική τιμή 8	Συνολική τιμή 9	Συνολική τιμή 10	Συνολική τιμή 11
Θέμα 1	0.881**									
Θέμα 2		0.811**								
Θέμα 3			0.722**							
Θέμα 5				0.795**						
Θέμα 6					0.756**					
Θέμα 7						0.860**				
Θέμα 8							0.810**			
Θέμα 9								0.763**		
Θέμα 10									0.871**	
Θέμα 11										0.322**

*Σημείωση. \*\* p < .01*

*Δομική εγκυρότητα της κλίμακας ΕΠΤ.* Προκειμένου να ελεγχθεί η συμβολή κάθε θέματος στην κλίμακα ΕΠΤ, πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχετίσεων (Pearson  $r$ ) μεταξύ των δέκα θεμάτων και των συνολικών βαθμολογιών της κλίμακας ΕΠΤ. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 13, οι συσχετίσεις μεταξύ των θεμάτων της κλίμακας κυμαίνονταν μεταξύ του  $r = 0.05$  και  $r = 0.82$ , με διάμεσο την τιμή  $r = 0.66$ . Τα περισσότερα θέματα βρέθηκε ότι αλληλοσυσχετίζονταν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, καθώς παρουσίαζαν συντελεστές συσχέτισης μεγαλύτερες του 0.50. Συμπληρωματικά ελέγχθηκε η σχέση μεταξύ των υπό μελέτη θεμάτων και της συνολικής συγκεντρωτικής βαθμολογίας της κλίμακας ΕΠΤ. Για τη διεξαγωγή αυτών των αναλύσεων, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν ο υπολογισμός της συνολικής βαθμολογίας. Η βαθμολογία ανέκυπτε από το άθροισμα των τιμών που είχαν συγκεντρώσει τα επιμέρους θέματα της κλίμακας ΕΠΤ, εξαιρώντας την τιμή του θέματος με το οποίο συσχετιζόταν κάθε φορά, δια του αριθμού των θεμάτων που είχαν βαθμολογηθεί. Για παράδειγμα, το θέμα («προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού») συσχετίστηκε με τη «συνολική τιμή 1» της κλίμακας ΕΠΤ, η οποία αντιπροσωπεύει το μέσο όρο των τιμών που συγκέντρωσαν όλα τα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ, εκτός του συγκεκριμένου θέματος. Από την ανάλυση προέκυψαν οι υψηλές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των 9 από τα 10 θέματα της κλίμακας ΕΠΤ και των συνολικών βαθμολογιών, με ανώτερο όριο τιμών την τιμή  $r = 0.88$  («προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού») και κατώτερο όριο τιμών την τιμή και  $r = 0.72$  («καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες [ελεύθερο παιχνίδι]») (βλ. Πίνακα 14). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα αναφορικά με το θέμα «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών». Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο θέμα είτε συσχετιζόταν σε χαμηλά επίπεδα

είτε δε συσχετιζόταν με τα άλλα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ και τη συνολική βαθμολογία (για επισκόπηση των σχετικών αποτελεσμάτων βλ. Πίνακες 13 και 14).

Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθεί το δομικό μοντέλο συσχετίσεων μεταξύ των δέκα θεμάτων της κλίμακας ΕΠΤ, με στόχο να προσδιορισθεί η λανθάνουσα έννοια «ποιότητα της προσχολικής τάξης» στο ελληνικό δείγμα (Preacher & MacCallum, 2003). Εξαιτίας της σοβαρής παραβίασης του κανόνα της τυπικής κατανομής που βρέθηκε για το θέμα «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών» (για αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με την κατανομή του συγκεκριμένου θέματος βλ. Πίνακα 10), επιλέχθηκε η επαναληπτική μέθοδος κυρίων παραγόντων. Η επιλογή αυτή έγκειται στο ότι αυτή η μέθοδος εξαγωγής παραγόντων επηρεάζεται λιγότερο –σε σχέση με τις άλλες μεθόδους– από τη μη τυπική κατανομή των μεταβλητών στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Briggs & MacCallum, 2003; de Winter & Dodou, 2012; Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999). Ειδικότερα, εφαρμόστηκε η λύση της παραγοντικής ανάλυσης κυρίων αξόνων (με επαναλήψεις) (principal axis factoring [with iterations]).

Σε ό,τι αφορά στη μέθοδο της περιστροφής που χρησιμοποιήθηκε, η επιλογή έγινε με «οδηγό» την υπάρχουσα θεωρία για την ένταξη στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία μία τάξη προσχολικής ένταξης απαρτίζεται από ένα αμάλγαμα πρακτικών (παραγόντων) που αλληλοσυσχετίζονται (Odom et al., 2004). Με βάση αυτή λογική, θεωρήθηκε ότι οι παράγοντες που δομούν την έννοια ποιότητα, σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης, αλληλοσυσχετίζονται κι έτσι εφαρμόστηκε η μέθοδος της πλάγιας περιστροφής (Field, 2009). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η άμεση πλαγιωγόνια περιστροφή (direct oblimin rotation·  $\delta = 0$ ). Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι, εξαιτίας του μικρού δείγματος της παρούσας έρευνας (52 περιπτώσεις), η ανάλυση εστιάστηκε σε προεξέχουσες παραγοντικές φορτίσεις,

δηλαδή σε παραγοντικές φορτίσεις που ήταν στατιστικά σημαντικές ( $p < 0.01$ ). Σύμφωνα με τις προτάσεις που προσφέρονται από τον Stevens (2009), ως όριο κατίσχυσης (saliency) των παραγοντικών φορτίσεων τέθηκε η τιμή 0.722.

Πριν τη διεξαγωγή των αναλύσεων, εξετάστηκε εάν η κλίμακα ΕΠΤ είναι παραγοντοποιήσιμη. Οι σχετικές αναλύσεις έδειξαν ότι πληρούνταν ορισμένα κρίσιμα κριτήρια: (α) ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin επάρκειας του δείγματος ήταν 0.89 και (β) το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικό ( $\chi^2_{(45)} = 407.266, p < 0.001$ ) (για εκτενή συζήτηση αναφορικά με αυτά τα κριτήρια βλ. Field, 2009]). Τέλος, ελέγχθηκαν και οι συντελεστές εταιρικοτήτων (communalities), οι οποίοι βρέθηκαν ότι ήταν μεγαλύτεροι του 0.60, γεγονός που πιστοποιεί περαιτέρω τη συμβολή του κάθε θέματος στην ολική διακύμανση των τιμών της κλίμακας ΕΠΤ.

Δεδομένων όλων αυτών των δεικτών, η αρχική παραγοντική ανάλυση η οποία πραγματοποιήθηκε περιελάμβανε και τα 10 θέματα της κλίμακας ΕΠΤ, προκειμένου να παραχθούν οι ιδιοτιμές (eigenvalues) για κάθε παράγοντα. Από αυτή την αρχική ανάλυση προέκυψαν δύο παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1.0 (σύμφωνα με το κριτήριο του Kaiser), οι οποίοι σε συνδυασμό ερμήνευαν το 77.55% της συνολικής διακύμανσης. Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, ο οποίος περιλαμβάνει τα σχετικά αποτελέσματα, ο πρώτος παράγοντας που παρήχθη αποτελούνταν από 9 από τα συνολικά 10 θέματα της κλίμακας ΕΠΤ. Οι παραγοντικές φορτίσεις αυτών των θεμάτων κυμαίνονταν από 0.752 μέχρι 0.908. Όσον αφορά το θέμα «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών», βρέθηκε ότι φόρτιζε ξεχωριστά (0.903) κάτω από τον «Παράγοντα 2». Ωστόσο, αυτό το θέμα αποφασίστηκε να αποκλειστεί από την αρχική δομή (δέκα θέματα) της κλίμακας ΕΠΤ, λόγω του ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση ενός κοινού παράγοντα είναι αυτός να



αποτελείται από τρεις μέχρι πέντε μετρήσιμες μεταβλητές έτσι ώστε να προκύψουν σωστές στατιστικές εκτιμήσεις (Fabrigar et al., 1999).

## Πίνακας 15

*Ανάλυση Παραγόντων για τα 10 και τα 9 Θέματα της Κλίμακας ΕΠΤ Σύμφωνα με την Παραγοντική Ανάλυση Κύριων Αξόνων (Principal Axis Factoring [PAF]) μετά από Άμεση Πλαγιωγώνια Περιστροφή (Direct Oblimin Rotation)*

Θέματα	PAF με 10 θέματα		PAF με 9 θέματα
	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2	Παράγοντας
Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού	0.908		0.911
Ανατροφοδότηση	0.901		0.896
Υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία	0.877		0.882
Προσαρμογές των ομαδικών δραστηριοτήτων	0.839		0.835
Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών	0.823		0.828
Συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης	0.809		0.812
Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων	0.810		0.801
Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού	0.775		0.780
Καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)	0.752		0.746
Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών		0.903	
Ιδιοτιμή			6.55
% εξηγούμενης διακύμανσης			72.76
Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha$			0.95

Ως εκ τούτου, ακόμη μία παραγοντική ανάλυση έλαβε μέρος η οποία αυτή τη φορά περιελάμβανε τα υπόλοιπα 9 θέματα της κλίμακας ΕΠΤ. Η ανάλυση ανέδειξε έναν παράγοντα ο

οποίος αποτελούνταν και από τα 9 θέματα της κλίμακας ΕΠΤ. Αυτός ο παράγοντας είχε ιδιοτιμή 6.55 και ερμήνευε το 72.76% της συνολικής διακύμανσης. Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει την παραγοντική δομή και τις φορτίσεις για την κλίμακα ΕΠΤ με τα 9 θέματα.

*Εσωτερική συνέπεια της κλίμακας ΕΠΤ.* Ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach χρησιμοποιήθηκε ώστε να εξετασθεί, εάν τα 9 θέματα της κλίμακας ΕΠΤ «ταιριάζουν το ένα με το άλλο» (Viswanathan, 2005). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κλίμακα ΕΠΤ με τα 9 θέματα είχε υψηλό συντελεστή εσωτερικής συνέπειας ( $\alpha = 0.95$ ).

#### 4.4. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αναλύσεις συσχετίσεων ή/και συγκριτικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν για να εξετασθούν η σχέση (ή οι σχέσεις) μεταξύ της συνολικής ποιότητας (συνολική συγκεντρωτική βαθμολογία της κλίμακας ΕΠΤ) και των συγκεκριμένων δομικών χαρακτηριστικών των τάξεων του δείγματος, δηλαδή: (α) το μοντέλο της παρεχόμενης ειδικής εκπαίδευσης, (β) το μέγεθος της ομάδας/τάξης, (γ) ο αριθμός των παιδιών με ΕΕΑ/Α, (δ) τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) και τέλος, (ε) το επίπεδο εκπαίδευσης/κατάρτισης των νηπιαγωγών (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) στην ειδική αγωγή. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να επισημανθεί ότι επειδή από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας ΕΠΤ (βλ. ενότητα 4.3) προέκυψε ότι η έννοια της ποιότητας της προσχολικής ένταξης δομείται από έναν παράγοντα που περιλαμβάνει 9 θέματα, υπολογίστηκε εκ νέου η συνολική συγκεντρωτική βαθμολογία της ποιότητας. Ο μέσος όρος της συγκεντρωτικής βαθμολογίας με τα 9 θέματα υπολογίστηκε ότι ήταν 3.00 ( $T.A. = 1.22$ ).

Για να μελετηθεί εάν η ποιότητα της προσχολικής ένταξης διαφοροποιούταν με βάση το μοντέλο ειδικής εκπαίδευσης που παρέχονταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α εντός του γενικού νηπιαγωγείου, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (ANOVA). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ποιότητα της προσχολικής ένταξης ήταν πιο υψηλή σε τάξεις στις οποίες εφαρμόζονταν το μοντέλο της παράλληλης στήριξης ( $v = 22 \cdot \mu.τ. = 3.51, \tau.α. = 1.25$ ) από τις περιπτώσεις όπου τα παιδιά με ΕΕΑ/Α φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης ( $v = 17 \cdot \mu.τ. = 2.75, \tau.α. = 1.09$ ) ή ήταν εντός της γενικής τάξης υπό την ευθύνη μόνο των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης (δηλαδή, χωρίς επιπλέον στήριξη) ( $v = 13 \cdot \mu.τ. = 2.76, \tau.α. = 1.27$ ). Ωστόσο, οι διαφορές που εντοπίστηκαν δεν ήταν στατιστικά σημαντικές [ $F(2, 49) = 2.31, p = 0.110, \eta_p^2 = 0.29$ ].

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ποιότητας και του μεγέθους της ομάδας/τάξης (δηλαδή, αριθμός παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α ανά τάξη), χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Spearman rho εξαιτίας της μη τυπικής κατανομής της ανεξάρτητης μεταβλητής («μέγεθος της ομάδας/τάξης»). Από την ανάλυση δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα,  $r_s = -0.028, p = 0.842$ .

Το κριτήριο t εφαρμόστηκε για να διερευνηθεί οι διαφορές στην ποιότητα με βάση τον αριθμό των παιδιών με ΕΕΑ/Α που φοιτούσαν στις γενικές τάξεις. Ειδικότερα, εξετάστηκε εάν οι μέσοι όροι της ποιότητας διέφεραν μεταξύ των τάξεων στις οποίες φοιτούσε ένα παιδί με αναγνωρισμένες ΕΕΑ/Α ( $v = 29$ ) και των τάξεων στις οποίες φοιτούσαν περισσότερα από ένα παιδιά με ΕΕΑ/Α ( $v = 23$ ). Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι στις τάξεις που φοιτούσε ένα παιδί με ΕΕΑ/Α οι νηπιαγωγοί εφάρμοζαν υψηλότερης ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές ( $\mu.τ. = 3.23, \tau.α. = 1.33$ ) συγκριτικά με τις τάξεις όπου φοιτούσαν περισσότερα από ένα παιδιά με

ΕΕΑ/Α ( $\mu.τ. = 2.72$ ,  $\tau.α. = 1.04$ ). Εντούτοις, η διαφορά που ανιχνεύθηκε δεν ήταν στατιστικά σημαντική,  $t(50) = 1.55$ ,  $p = 0.126$ ,  $r = 0.22$ .

Συσχετίσεις με τον δείκτη Spearman rho διενεργήθηκαν προκειμένου να μελετηθεί η σχέση μεταξύ της ποιότητας και των χρόνων διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών (*γενικής και ειδικής εκπαίδευσης*) (μεταβλητή με μη τυπική κατανομή). Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως στις τάξεις όπου εργάζονταν περισσότεροι από ένας νηπιαγωγοί γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης οι τιμές της μεταβλητής, σε επίπεδο αναλύσεων, αντιπροσώπευαν το άθροισμα των χρόνων διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών. Αναφορικά με την ομάδα των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $r_s = -0.237$ ). Αυτή η κατεύθυνση των ευρημάτων δείχνει ότι η ποιότητα ήταν πιο υψηλή στις τάξεις όπου οι νηπιαγωγοί είχαν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Ωστόσο, αυτή η σχέση βρέθηκε ότι προσέγγιζε, αλλά δεν ήταν εντός των επιπέδων στατιστικής σημαντικότητας ( $p = 0.09$ ). Ομοίως, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών ειδικής εκπαίδευσης και της ποιότητας,  $r_s = -0.189$ ,  $p = 0.255$ .

Τέλος, συγκριτικές αναλύσεις με τη χρήση του κριτηρίου  $t$  πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να μελετηθούν οι διαφορές στην ποιότητα μεταξύ των τάξεων όπου τουλάχιστον μία νηπιαγωγός (συνήθων η νηπιαγωγός ειδικής εκπαίδευσης) είχε ολοκληρώσει κάποιο πρόγραμμα μακράς διάρκειας που προσέφερε αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών στην ειδική εκπαίδευση ( $n = 32$ ) και των τάξεων όπου οι νηπιαγωγοί δεν είχαν λάβει καμία επίσημη εκπαίδευση ( $n = 20$ ). Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκε πως η ποιότητα ήταν πιο υψηλή στις τάξεις όπου εργάζονταν εκπαιδευμένοι νηπιαγωγοί ( $\mu.τ. = 3.17$ ,  $\tau.α. = 1.12$ ) συγκριτικά με τις

τάξεις όπου οι νηπιαγωγοί δεν είχαν λάβει καμία εκπαίδευση σε ζητήματα που αφορούσαν την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ/Α προσχολικής ηλικίας ( $\mu.τ. = 2.74$ ,  $\tau.α. = 1.34$ ). Ωστόσο, η επίδραση αυτής της μεταβλητής δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική [ $t(50) = -1.25$ ,  $p = 0.216$ ,  $r = 0.17$ ].

## Κεφάλαιο 5

### *Ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας*

#### 5.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο περιλαμβάνονται τα ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας. Στόχος των ημιδομημένων συνεντεύξεων που διεξήχθησαν για να συγκεντρωθεί το ποιοτικό υλικό της έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων των νηπιαγωγών γενικής (ΓΝ) και ειδικής (ΕΝ) εκπαίδευσης σχετικά με:

- το περιεχόμενο του όρου «ένταξη»,
- τα οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α,
- τους παράγοντες που εμποδίζουν ή διευκολύνουν την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης,
- την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις ρουτίνες και στις δραστηριότητες της γενικής τάξης κατά τη διάρκεια μίας τυπικής ημέρας,
- τις στρατηγικές-πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν για να προωθήσουν την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις ρουτίνες και στις δραστηριότητες της γενικής τάξης,
- τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α,
- τις στρατηγικές-πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν για να προωθήσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α και τέλος,
- το επίπεδο κατάρτισης/εκπαίδευσης τους σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ένταξη, καθώς και τις προτάσεις τους για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη τους.

Η ανάλυση που ακολουθεί εμπλουτίζεται με αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Αυτό γίνεται για να παρουσιαστούν με μεγαλύτερη ευκρίνεια τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση. Στις περιπτώσεις αποσπασμάτων, όπου συγκεκριμένες περιπτώσεις παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (ΕΕΑ/Α) αλλά και νηπιαγωγών τίθενται ως παραδείγματα, έχουν χρησιμοποιηθεί ψευδώνυμα προκειμένου να διαφυλαχθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

## 5.2 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η παρούσα θεματική εμπεριέχει τους εξής κώδικες:

- 5.2.1 Ένταξη = ενσωμάτωση.
- 5.2.2 Ένταξη = ομαλοποίηση και προσαρμογή.
- 5.2.3 Ένταξη = κοινωνικοποίηση.
- 5.2.4 Ένταξη = συμμετοχή και αποδοχή.
- 5.2.5 Ένταξη = πολύπλευρη διαδικασία.

Από τη συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες της έρευνας στην ερώτηση «Τι είναι ένταξη;» προκύπτει πως η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών ( $n = 66$ , 85.7%. ΓΝ<sup>59</sup> = 39, ΕΝ<sup>60</sup> = 27) έτειναν να ταυτίζουν τον όρο ένταξη με τον όρο ενσωμάτωση. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί έδιναν πρωτίστως έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ/Α θεωρώντας ότι είναι οι βασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες σε ότι αφορά τη δυνατότητα εφαρμογής της ένταξης.

---

<sup>59</sup> Ο κωδικός ΓΝ αφορά την ομάδα των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης.

<sup>60</sup> Ο κωδικός ΕΝ αφορά την ομάδα των νηπιαγωγών ειδικής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, τόσο οι νηπιαγωγοί γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης θεώρησαν ότι η διαδικασία της ένταξης εξαρτάται σημαντικά από τα ίδια τα παιδιά με ΕΕΑ/Α και το είδος της αναπηρίας τους και, κατά επέκταση, από το βαθμό λειτουργικότητας, την καταλληλότητα της συμπεριφοράς τους, όπως επίσης και από την ικανότητά τους να εξομοιώνονται με τα πρότυπα που αντιπροσωπεύουν οι συνομήλικοί τους με τυπική ανάπτυξη:

«Η ένταξη είναι για παιδιά (με ΕΕΑ/Α), όπως αυτά που δεν δείχνουν τίποτα ώστε να φέρνουν κάποια εμπόδια στο πρόγραμμα και τις συναδέλφους (νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης). Είναι ήπιες μορφές ειδικής αγωγής και αυτό είναι το πιο σημαντικό.» (Σ<sup>61</sup>. 70, ΕΝ)

«Η ένταξη αφορά στην ικανότητα που έχει κάθε παιδί (με ΕΕΑ/Α)... [Η ένταξη] εξαρτάται από τους τρόπους που το παιδί έχει κατακτήσει και χρησιμοποιεί για να προσεγγίσει τους φίλους του και να παίξει, να ενταχθεί στο περιβάλλον της τάξης ... δηλαδή τους σωστούς τρόπους με τους οποίους το παιδί θα πρέπει να συμπεριφερθεί στη δασκάλα του και τους συμμαθητές του (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α). Αυτό πιστεύω ότι είναι ένταξη στο σχολικό περιβάλλον... [Ένταξη] είναι δηλαδή το παιδί να γνωρίζει τους κατάλληλους τρόπους για να μοιραστεί ή για να ζητήσει κάτι... είναι όλο αυτό το σύνολο των συμπεριφορών.» (Σ. 35, ΓΝ)

«Η ένταξη στη συγκεκριμένη περίπτωση για τον Νίκο (παιδί με ΕΕΑ/ Α) πραγματοποιείται. Αυτό γίνεται γιατί το παιδί μπορεί να είναι μέσα στην τάξη και να παρακολουθεί τι γίνεται [...]. Η ένταξη είναι λοιπόν για τα παιδιά που μπορούν να ενταχθούν στις δραστηριότητες της τάξης και να επικοινωνήσουν με τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό.» (Σ. 68, ΕΝ)

«[Ένταξη είναι] να ενσωματωθούν τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) που έχουν τη δυνατότητα στην ομάδα. Η ένταξη είναι για τα παιδιά που μπορούν να προχωρήσουν μαζί με τους άλλους συμμαθητές τους (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α). Να γίνονται όλα αυτά στο βαθμό που να μην είναι ορατές οι διαφορές αυτών των παιδιών από την ομάδα και να μπορούν να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα.» (Σ. 45, ΓΝ)

Υπό αυτό το πρίσμα περίπου δύο στις πέντε νηπιαγωγούς ( $n = 30, 38.5\%$ · ΓΝ = 19, ΕΝ =

11) στηρίχθηκαν στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ/Α για να δικαιολογήσουν,

---

<sup>61</sup> Πρόκειται για συντομογραφία τη λέξης «Συνέντευξη».



όχι μόνο την ένταξη αλλά και τον αποκλεισμό τους από την τάξη του γενικού νηπιαγωγείου. Τα δύο αποσπάσματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά των δυσκολιών που βίωναν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, οι οποίες παρεμπόδιζαν ή/και απέτρεπαν την ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ή/και τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους:

«Για να μπορούν τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) να ενταχθούν και να παρακολουθούν ένα κανονικό τμήμα θα πρέπει να έχουν και συγκεκριμένες ικανότητες [...]. Τώρα ασ πούμε τα παιδιά που έχουμε εμείς μέσα (παιδιά με ΕΕΑ/Α) και έχουν γίνει αποδεκτά από τα παιδιά του τμήματος (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α), τα δέχονται σαν βουβά πρόσωπα. Δεν βλέπεις κάποιο παιδί να προκαλέσει κάποιο από αυτά τα παιδιά για να παίξει μαζί του. Αυτό γίνεται γιατί δεν υπάρχει ομιλία στα περισσότερα. Στην Πηνελόπη δεν υπάρχει ακοή συν όλα τα άλλα. Ο Ορέστης δεν μπορεί να έρθει σε επαφή με τα παιδιά. Ο Διονύσης... ε... φαντάζομαι ότι τα άλλα παιδιά τον βλέπουν και τον φοβούνται. Δεν ξέρω, δεν μπορούν να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις για την ένταξη; Όταν ένα παιδί τουλάχιστον έχει γλώσσα, για να μπορεί να ζητήσει κάτι, να πει κάτι τότε θεωρείται κοινωνικό [...].» (Σ. 32, ΓΝ)

«Η ένταξη εξαρτάται από τα παιδιά που υπάρχουν στο τμήμα ένταξης (παιδιά με ΕΕΑ/Α). Κάποια παιδάκια από αυτά μπορούν να παρακολουθήσουν στη γενική τάξη και κάποια άλλα λιγότερο ή και καθόλου... δηλαδή η ενεργή τους συμμετοχή είναι ελάχιστη. Γι' αυτό και μένουν εκτός δραστηριότητας, δεν μπορούν δηλαδή να συμμετέχουν... ή ακόμη και στις παρέες τους δεν θα μπορέσουν να παίξουν μαζί με τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α).» Σ. 31, ΕΝ)

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μισές περίπου από τις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης ( $n = 23$ , 51.1%) όρισαν την ένταξη ως μία μονόδρομη διαδικασία ομαλοποίησης, κατά την οποία τα παιδιά με ΕΕΑ/Α θα πρέπει να προσαρμοστούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον –αυτό της γενικής τάξης– το οποίο παραμένει αμετάβλητο σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι, σε ό,τι αφορά στη σημασία της προσαρμογής των παιδιών με ΕΕΑ/Α, οι νηπιαγωγοί εστίασαν:

(α) στις γενικές απαιτήσεις του σχολείου,

«Ένταξη είναι αυτό... η προσαρμογή του παιδιού (με ΕΕΑ/Α) στις απαιτήσεις... σε ό,τι δηλαδή απαιτεί το σχολείο από το κάθε παιδί ως μονάδα αλλά και σε σχέση

με τους γύρω του. Δηλαδή ένταξη σημαίνει το παιδί να αντιλαμβάνεται την ομάδα, τη λειτουργία της ομάδας, τους κανόνες της τάξης να τους υπακούει, να αντιλαμβάνεται εντολές και πληροφορίες, να συνεργάζεται με το τμήμα, να αντιλαμβάνεται τότε να πάει τουαλέτα, να πλύνει τα χέρια του και τότε να πει νερό [...].» (Σ. 1, ΓΝ)

(β) στο πρόγραμμα και στις δραστηριότητες της τάξης,

«Ένταξη είναι: ότι κατάφερε το παιδί αυτό (παιδί με ΕΕΑ/Α) τη δεύτερη χρονιά να προσαρμοστεί και να παρακολουθεί όλο το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες που έκανε η μεγάλη ομάδα (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) μέσα στο συγκεκριμένο χώρο χωρίς να καταπιέζεται και χωρίς αυτό να του βγάζει άλλους είδους προβλήματα.» (Σ. 4, ΓΝ)

και (γ) στους κανόνες της ομάδας/τάξης έτσι ώστε τα παιδιά με ΕΕΑ/Α να μπορέσουν να αναπτύξουν αποδεκτές συμπεριφορές.

«Ο Τίμος (παιδί με ΕΕΑ/Α) εντάχθηκε, μπορώ να πω, φυσιολογικά. Δεν δημιουργεί προβλήματα και θα καθίσει και θα ακούσει –αν και βέβαια δεν καταλαβαίνει. Ε... εντάχθηκε μπορώ να πω φυσιολογικά, διότι μπορεί να συμπεριφέρεται όπως όλα τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α).» (Σ. 24, ΓΝ)

Σύμφωνα με αυτή την οπτική, μία σημαντική ομάδα νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης ( $n = 19$ , 42.2%) υποστήριξε πως οι συνάδελφοί τους, δηλαδή οι νηπιαγωγοί της ειδικής εκπαίδευσης, είχαν την αποκλειστική ευθύνη για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με ΕΕΑ/Α:

«Ένταξη είναι ότι το παιδί (με ΕΕΑ/Α) λειτουργεί παράλληλα με την ομάδα (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α). Κι όντως, αυτό που γίνεται εδώ είναι ότι εγώ έχω μεγάλη βοήθεια στο ότι δεν ασχολούμαι ειδικά εγώ με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Σπύρος. Γιατί ορθά η Φρόσω (η νηπιαγωγός ειδικής εκπαίδευσης) υποστηρίζει τον Σπύρο στην ομάδα και ασχολείται αυτή μαζί του χωρίς να χρειάζεται εγώ να φωνάζω και να τρέχω πίσω από τον Σπύρο. Ασχολείται αυτή με αυτό το κομμάτι. Εκείνη ηρεμεί αυτό το κομμάτι. Εγώ απλά όπως εξηγώ στα υπόλοιπα παιδιά εξηγώ και στον Σπύρο.» (Σ. 2, ΓΝ)

Αυτό ίσχυε ακόμη και στις περιπτώσεις που η γενική νηπιαγωγός ήταν η μόνη εκπαιδευτικός στην τάξη στην οποία φοιτούσαν τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α:

«[...] Βλέπεις ότι και αυτό παιδί (με ΕΕΑ/Α) που έχουμε εμείς... είναι... αυτό το παιδί είναι στον κόσμο του, όποιος κι αν είναι αυτός. Εγώ βέβαια δεν τον ξέρω

αυτόν τον κόσμο, δεν είμαι της ειδικής εγώ. Έτσι θεωρώ ότι θα πρέπει ο Δημήτρης να βρεθεί στα χέρια ενός ανθρώπου ο οποίος έχει τη γνώση και την εμπειρία να βοηθήσει αυτό το παιδί.» (Σ. 17, ΓΝ)

Αξίζει να αναφερθεί επίσης και το γεγονός, ότι ένα σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών, τόσο της γενικής όσο και αυτό της ειδικής εκπαίδευσης ( $n = 18$ , 23.0%· ΓΝ = 11, ΕΝ = 7) ταύτιζαν τη διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ΕΕ/Α με τη φοίτησή τους στα τμήματα ένταξης ή θεωρούσαν ότι το τμήμα ένταξης είναι ο πιο κατάλληλος και ο πιο αποτελεσματικός «τρόπος» ένταξης των παιδιών με ΕΕ/Α στο γενικό σχολείο. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«Για εμένα, για να εφαρμοστεί η ένταξη θα πρέπει να υπάρχει μία ξεχωριστή αίθουσα. Εγώ εννοώ το τμήμα ένταξης. Αυτό είναι ένταξη. Χωρίς αυτό δεν μπορεί το παιδί (με ΕΕ/Α) να προσαρμοστεί με ασφάλεια στο περιβάλλον του γενικού σχολείου και μετά στη γενική τάξη.» (Σ. 44, ΕΝ)

«Για εμένα ένταξη είναι το να λειτουργεί τμήμα ένταξης όπου εκεί η ειδική νηπιαγωγός και το παιδί (με ΕΕ/Α) να δουλεύουν με τον τρόπο που ξέρει η ειδική νηπιαγωγός. Μετά, όταν το παιδί είναι έτοιμο, μπορεί να μπει μέσα μαζί με την υπόλοιπη ομάδα. Αλλά πρώτα ένταξη είναι ό,τι κάνει το παιδί στο τμήμα ένταξης.» (Σ. 38, ΓΝ)

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (80.0% [ $n = 36$ ] και 81.3% [ $n = 26$ ], αντίστοιχα) έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση της ένταξης. Ειδικότερα, η κοινωνικοποίηση θεωρήθηκε ως ο πρότερος στόχος της ενταξιακής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο και σε ορισμένες περιπτώσεις ταυτίστηκε ακόμα και με την ίδια την ενταξιακή διαδικασία:

«Ένταξη είναι η κοινωνικοποίηση του παιδιού (με ΕΕ/Α). [...] Το σημαντικό είναι αυτό... τα παιδιά να ξεφύγουν από την τάξη που είναι το τμήμα ένταξης με συγκεκριμένα παιδιά για να προσαρμοστούν και να συνευρίσκονται με τα άλλα παιδιά από τη γενική τάξη (παιδιά χωρίς ΕΕ/Α). Έτσι, τα παιδιά αυτά μπορούν να μάθουν συμπεριφορές και τρόπους από τα άλλα παιδιά ώστε να κοινωνικοποιηθούν. Αυτό είναι ένταξη.» (Σ. 62, ΓΝ)

Σε άλλες περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί πίστευαν ότι η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α μπορούσε να επέλθει φυσικά, μέσα από τη χωρική τοποθέτηση και την αλληλεπίδραση τους με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη:

«Ένταξη είναι πιο πολύ η αλληλεπίδραση. Να μπορούν να αλληλεπιδρούν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες μαζί, έτσι ώστε να κοινωνικοποιηθούν και να ανήκουν σε μία ομάδα, στην ομάδα του σχολείου.» (Σ. 46, ΕΝ)

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα προσέγγιζαν την ένταξη μέσα από τους μηχανισμούς της ενσωμάτωσης και της ομαλοποίησης, οι ίδιοι περίπου νηπιαγωγοί ( $n = 57, 73.1\%$ ; ΓΝ = 31, ΕΝ = 26) απέδωσαν κι ένα διαφορετικό περιεχόμενο σε αυτόν τον όρο. Για αυτές τις νηπιαγωγούς η ένταξη νοούνταν ως η συμμετοχή και η αποδοχή του παιδιού με ΕΕΑ/Α στην ομάδα/τάξη ή ακόμη και σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια που περιβάλλουν το παιδί:

«Ένταξη είναι μέχρι το τέλος της χρονιάς (το παιδί με ΕΕΑ/Α) να συμμετέχει σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι, όποιο κι αν είναι αυτό... είτε είναι μία οργανωμένη δραστηριότητα είτε είναι μαθαίνουμε το παιχνίδι ώστε να είναι με όλα τα παιδιά (παιδιά με ΕΕΑ/Α) μαζί.» (Σ. 21, ΓΝ)

«Για εμένα ένταξη είναι τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) να μπορούν να παράγουν στο ελάχιστο κάτι συλλογικό και κάτι ομαδικό είτε σε επίπεδο χειροτεχνίας είτε γνωστικό είτε στο παιχνίδι είτε ψυχοκινητικό. Ένταξη είναι ανήκω σε μία ομάδα ...και για να ανήκω σε μία ομάδα πρέπει να παράγω ένα συλλογικό έργο.» (Σ. 69, ΕΝ)

«Για εμένα η ένταξη είναι πιο πολύ αυτό το συναισθηματικό δέσιμο, η αποδοχή. Αν γίνει αυτό, τότε θα γίνει η πραγματική ένταξη με την πραγματική της έννοια.» (Σ. 74, ΓΝ)

«Για εμένα η ένταξη ισούται με την αποδοχή. Δηλαδή, αποδέχομαι αυτό σε έναν άνθρωπο έτσι όπως είναι. [...] Περισσότερο από όλα ένταξη είναι η αποδοχή από όλο τον περίγυρο, τους γονείς, το κοινωνικό περιβάλλον, από εμάς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.» (Σ. 22, ΕΝ)

Τέλος, εξίσου σημαντικές ήταν και οι αναφορές έντεκα νηπιαγωγών (14.3%· τέσσερις γενικής εκπαίδευσης και επτά ειδικής εκπαίδευσης) σύμφωνα με τις οποίες η ένταξη είναι μία πολύπλευρη διαδικασία που εξαρτάται όχι μόνο από τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ/Α αλλά και από παράγοντες του σχολείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις υπογραμμίστηκε η σπουδαιότητα του ρόλου των νηπιαγωγών ή ευρύτερα του σχολείου στη στήριξη όλων των παιδιών – συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Κάποιοι νηπιαγωγοί επεσήμαναν ότι η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, η εφαρμογή στρατηγικών για την προώθηση της συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της τάξης και η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ή του εκπαιδευτικού πλαισίου σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ/Α είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την προώθηση της ένταξης:

«Για εμένα η ένταξη απαιτεί να συνυπάρχει με τη συνάδελφο (νηπιαγωγό γενικής εκπαίδευσης), να υπάρχει άσπρη συνεργασία. Χωρίς τη συνεργασία δεν μπορεί να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση που αποτελεί στόχο της ένταξης [...]. Επομένως, θα πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους οι συνάδελφοι (νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) και να προσαρμόζουν στις εργασίες που κάνει ο/η συνάδελφος με τα παιδιά. Δηλαδή, να τις προσαρμόζουν με βάση το πρόγραμμα και τις ανάγκες των παιδιών (παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/ Α).» (Σ. 28, ΕΝ)

«Η ένταξη του Ηλία (παιδί με ΕΕΑ/Α) για να πετύχει, επειδή είναι ένα παιδί που του αρέσει να κινείται,...χμ... θα πρέπει όποιος εκπαιδευτικός αναλάβει αυτό το παιδί και μετά από εμένα και στο δημοτικό να χρησιμοποιεί ως στρατηγική το διάλειμμα για να μπορεί να σηκώνεται και να κινείται. Η στρατηγική αυτή εφαρμόζεται και εδώ αλλά όχι, με στόχο το παιδί να μένει εκτός δραστηριότητας αλλά του δίνω πρωτοβουλίες για να γίνει ο βοηθός της τάξης, να φέρει μαρκαδόρους ή ό,τι άλλο ώστε να κινείται και μετά να επιστρέφει στη δουλειά του. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζεις τις ανάγκες του παιδιού και αναλόγως να διαμορφώνεις τη διδασκαλία σου.» (Σ. 47, ΓΝ)

«Τα παιδιά με αυτισμό είναι πολύ δύσκολο να ενταχθούν με αυτές τις υποδομές. Για να επιτευχθεί η ένταξη θα πρέπει να αλλάξουν πολλά πράγματα από υποδομές αλλά και όσον αφορά την προσαρμογή των προγραμμάτων. Δηλαδή η γενική εκπαιδευτικός που είναι μέσα στη γενική τάξη θα πρέπει να έχει και γνώσεις ειδικής αγωγής έτσι ώστε να κάνουμε μαζί προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων για να μπορέσουν τα παιδιά να συμμετέχουν.» (Σ. 34, ΕΝ)

### 5.3 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η παρούσα θεματική εμπεριέχει τους εξής κώδικες:

#### 5.3.1 Οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α.

5.3.1.1 Κοινωνικοποίηση των παιδιών.

5.3.1.2 Αποδοχή και συνύπαρξη ή συμμετοχή στην ομάδα/τάξη.

5.3.1.3 Εκμάθηση δεξιοτήτων μέσω της εξατομικευμένης και συστηματικής υποστήριξης από τον/την νηπιαγωγό ειδικής εκπαίδευσης.

5.3.1.4 Δεν υπάρχουν οφέλη.

#### 5.3.2 Οφέλη της ένταξης για τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α.

5.3.2.1 Επαφή, εξοικείωση και αποδοχή του διαφορετικού.

5.3.2.2 Δεν υπάρχουν οφέλη.

Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών πίστευε ότι η ένταξη ωφελεί τόσο τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ( $n = 73$ , 94.8%· ΓΝ = 44, ΕΝ = 29), όσο και τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη ( $n = 63$ , 81.8%· ΓΝ = 34, ΕΝ = 29). Μόνο λίγες νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο γενικό νηπιαγωγείο δεν συνεισφέρει θετικά ούτε στα παιδιά με ΕΕΑ/Α ούτε στους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη (5.2% και 18.2%, αντίστοιχα).

Σε ότι αφορά στα προτεινόμενα οφέλη για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ( $n = 56$ , 76.7%· ΓΝ = 31, ΕΝ = 25) υποστήριξε πως η διαδικασία της ένταξης προωθεί την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ/Α και τα βοηθάει να αναπτύξουν μία σειρά από δεξιότητες (π.χ., κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες, γνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης). Μάλιστα κάποιες νηπιαγωγοί υπογράμμισαν τα οφέλη της ένταξης αναφερόμενες ταυτόχρονα στις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η φοίτηση των παιδιών

με ΕΕΑ/Α σε ειδικό σχολείο. Δύο βασικοί λόγοι, σύμφωνα με τις αναφορές των νηπιαγωγών, είναι ότι το ειδικό σχολείο ωθεί στην περιθωριοποίηση των παιδιών με ΕΕΑ/Α, καθώς και στην αναπαγωγή «μη φυσιολογικών» προτύπων συμπεριφοράς και ικανοτήτων:

«Πιστεύω ότι η ένταξη κάνει καλό σε παιδιά όπως είναι η Στέλλα (παιδί με ΕΕΑ/Α) γιατί είναι μαζί με τα φυσιολογικά παιδιά και έτσι μέσα από την καθημερινή τους επαφή παίρνει πολλά πράγματα από το να ήταν απομονωμένη σε ένα ειδικό σχολείο ή ειδικό τμήμα.» (Σ. 16, ΓΝ)

«Θεωρώ ότι υπάρχει όφελος από το να βρίσκεται το παιδί (με ΕΕΑ/Α) σε ένα ειδικό σχολείο γιατί εκεί μπορεί να είναι μαθητές που λειτουργούν ακόμη πιο χαμηλά από αυτά τα παιδιά που έχουμε σε αυτό το σχολείο. Στη γενική τάξη υπάρχει η κοινωνικοποίηση έντονη. Αντίθετα, στο ειδικό σχολείο τα παιδιά δεν μπορούν να εξελιχθούν γιατί εκεί έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά που είναι χειρότερα.» (Σ. 58, ΓΝ)

Για τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι στόχοι της κοινωνικοποίησης επιτυγχάνονται μέσω της «αντιγραφής» ή μίμησης των «φυσιολογικών» προτύπων συμπεριφοράς ή μέσω της ανταπόκρισης των παιδιών με ΕΕΑ/Α στα ερεθίσματα του φυσικού περιβάλλοντος (π.χ., παιδαγωγικό υλικό/εξοπλισμός της τάξης) και του κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (π.χ., ομάδα συνομηλίκων, δραστηριότητες ή ρουτίνες αναλυτικού προγράμματος) της γενικής τάξης. Με την έννοια αυτή, οι κοινωνικοποιητικές και διαπαιδαγωγικές λειτουργίες παρουσιάζονται περισσότερο ως μία μονόπλευρη σχέση εξάρτησης των παιδιών με ΕΕΑ/Α από το σχολείο και όχι ως σχέση ανταλλαγής. Αυτό συμβαίνει διότι, όπως τονίζουν οι νηπιαγωγοί, τα ίδια τα παιδιά με ΕΕΑ/Α σπάνια συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές και στις κοινωνικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα εντός του γενικού προγράμματος. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά της κυρίαρχης αυτής άποψης:

«Πρώτα-πρώτα και πάνω από όλα το όφελος είναι ότι αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) μέσω της ένταξης έρχονται σε επαφή με παιδιά της ηλικίας τους που δεν έχουν πρόβλημα... με τα φυσιολογικά παιδιά. Για παράδειγμα, ο Οδυσσέας (παιδί με ΕΕΑ/Α) ωφελείται πάρα πολύ καθώς ότι έχει μάθει γνωστικά αλλά και σε θέματα

συμπεριφοράς τα έχει μάθει μέσα από την αλληλεπίδραση διότι μιμείται αυτό που κάνουν τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α).» (Σ. 41, ΓΝ)

«Η ένταξη κάνει καλό γιατί μέσα από την ένταξη το παιδί έχει την ευκαιρία να μάθει βλέποντας τα πολύ καλά πράγματα και τις πολύ καλές συμπεριφορές που συμβαίνουν εδώ (στη γενική τάξη).» (Σ. 13, ΓΝ)

«Στα πλαίσια της ένταξης σημαντικός είναι ο ρόλος των παιδιών της μεγάλης ομάδας (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) διότι με τη βοήθειά τους μπορούν τα παιδιά αυτά (παιδιά με ΕΕΑ/Α) να προσαρμοστούν. Επίσης, η επαφή με τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες βοηθάει στο να μάθουν τα παιδιά της ένταξης δεξιότητες παιχνιδιού, να συνεργαστούν, να αναπτύξουν διάλογο και να μπουνε στη διαδικασία χειρισμού αρνητικών συμπεριφορών.» (Σ. 59, ΕΝ)

«Ένας λόγος που η ένταξη είναι σημαντική είναι η κοινωνικοποίηση... ε... η κοινωνικότητα. Αυτή η συνειδητοποίηση δηλαδή της καθημερινότητας ότι θα ανοίξω το συρτάρι μου και θα βάλω την εργασία μου μέσα, όπου μπορεί να μην την έκανε την εργασία του το παιδί (με ΕΕΑ/Α) αλλά σημασία έχει η κίνηση. Αυτό είναι πολύ σημαντικό.» (Σ. 37, ΕΝ)

Επίσης, το 42.5% ( $n = 31 \cdot \Gamma\text{Ν} = 23, \text{ΕΝ} = 8$ ) των νηπιαγωγών, κυρίως της γενικής εκπαίδευσης, θεωρούσε πως η ένταξη προωθεί την αποδοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α από τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης και τη συμμετοχή τους στα δρώμενα της τάξης και πιο γενικά του νηπιαγωγείου:

«Κοίτα... πέρασαν και παιδιά με σύνδρομο Ντάουν από εδώ τα οποία καταφέραμε να ανοίγουν και τη γιορτή λήξης του σχολείου. Επομένως, έχει οφέλη η ένταξη γι' αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) και πιο πολύ, με βάση αυτό που σου λέω, είναι αυτό... το όφελος δηλαδή της αποδοχής των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τη μεγάλη ομάδα (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α).» (Σ. 4, ΓΝ)

«Μου λες ποια είναι τα οφέλη της ένταξης... είναι ότι δεν απομονώνουμε αυτά τα παιδιά και δεν κάνουμε ένα σύγχρονο καιάδα που, επειδή το παιδί αυτό διαφέρει από τα άλλα παιδάκια, το πετάμε έξω από το γενικό σχολείο. Αντίθετα, το όφελος είναι αυτό της συμμετοχής του Αλέξη (παιδί με ΕΕΑ/Α) στη γενική τάξη μαζί με τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α).» (Σ. 22, ΕΝ)

Κάποιοι νηπιαγωγοί υποστήριζαν την άποψη πως η κοινωνικοποίηση και η κοινωνική διάσταση της ένταξης συμβάλλει και στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Σε αυτό το σημείο χαρακτηριστικά είναι τα λόγια μίας νηπιαγωγού γενικής εκπαίδευσης «Φυσικά και έχει οφέλη η ένταξη, γιατί με την κοινωνικοποίησή του το παιδί (με ΕΕΑ/Α) αποκτά



*αυτοπεποίθηση, νιώθει ψυχική ηρεμία και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της γενικής τάξης.» (Σ. 19). Άλλοι νηπιαγωγοί υποστήριξαν ότι η ένταξη αποτελεί το μέσο για την ελαχιστοποίηση της διαφορετικότητας και την προώθηση πιο φιλικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων:*

*«Είναι ότι μέσω της ένταξης αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) δεν νιώθουν ότι είναι διαφορετικά από τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α). Δεν μειονεκτούν. Το αντίθετο, νιώθουν όπως και τα κανονικά. Δηλαδή πετυχαίνει αυτό... μπαίνουν σε μία ομάδα και κάνουν ό,τι και τα άλλα παιδιά, κάνουν φίλους... έχουν παρέες.» (Σ. 48, ΕΝ)*

Εκτός από την κοινωνικοποίηση, το 26.0% ( $n = 19$ , ΓΝ = 12, ΕΝ = 7) των συμμετεχόντων εστίασε στα οφέλη της ένταξης που αφορούν και σε άλλες περιοχές της ανάπτυξης, όπως η γνωστική ανάπτυξη και η λεπτή κινητικότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι περισσότερες νηπιαγωγοί επεξήγησαν ότι, για να επιτευχθούν αυτά τα οφέλη ο ρόλος των νηπιαγωγών ειδικής εκπαίδευσης είναι καθοριστικός κυρίως σε ό,τι αφορά στην παροχή εξατομικευμένης και συστηματικής υποστήριξης. Ωστόσο, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ/Α μετατίθεται εκτός του πλαισίου του εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης:

*«Κοίτα δεν μπορώ να πω κάτι παραπάνω. Το παιδί με ειδικές ανάγκες ωφελείται από την ένταξη και κοινωνικά και γνωστικά... αλλά γνωστικά ωφελείται με τον τρόπο που διδάσκεται από εμένα. Δουλεύουμε κάθε μέρα και όλη μέρα στη γωνιά που έχουμε διαμορφώσει στην τάξη τα πάντα... αριθμούς, γράμματα, γραφή και γενικά έννοιες. Τα πάντα τα δουλεύω με παιγνιώδη τρόπο και εξατομικευμένα, σύμφωνα πάντα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού.» (Σ. 54, ΕΝ)*

*«Στο γνωστικό επίσης βοηθά η ένταξη, όπως και σε άλλους τομείς, καθώς γίνεται εξατομικευμένη δουλειά από την ειδική νηπιαγωγό. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει τα πάντα... να κόβει με το ψαλίδι, μαθαίνει τα χρώματα, την αρίθμηση... και στα λογικά... και στις λογικομαθηματικές ασκήσεις που κάνουμε. Γενικά η βοήθεια της ειδικής νηπιαγωγού προς το παιδί (με ΕΕΑ/Α) είναι σημαντική, διότι έτσι βελτιώνεται η αντιληπτική του ικανότητα.» (Σ. 71, ΓΝ)*

Αναφορικά τώρα με τις περιπτώσεις που δεν καταγράφηκαν οφέλη για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ( $n = 4$ , 5.2%· ΓΝ = 1, ΕΝ = 3), προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις. Οι μισές από τις νηπιαγωγούς εστίασαν στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ/Α και πιο συγκεκριμένα στις δυσκολίες των εν λόγω παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της γενικής τάξης, ως βασικό αιτιολογικό παράγοντα της μη επιτυχούς εφαρμογής της ένταξης. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί της ειδικής εκπαίδευσης υποστήριξαν ότι η ένταξη, και έτσι όπως αυτή τελικά εφαρμόζεται, δεν είναι ωφέλιμη για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, εξαιτίας συγκεκριμένων στοιχείων του εκπαιδευτικού πλαισίου. Αναφέρθηκαν η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στις νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, η αρνητική στάση των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης απέναντι στην ένταξη, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής καθώς και η έλλειψη απαραίτητων προσαρμογών του χώρου και των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ/Α.

«Η ένταξη στο κανονικό σχολείο, όπως γίνεται τώρα, πιστεύω ότι δεν ωφελεί το παιδάκι (με ΕΕΑ/Α), δεν το έχει βοηθήσει καθόλου. Το θέμα είναι ότι η Ηλιάννα (παιδί με ΕΕΑ/Α) δεν μπορεί να καθίσει στην τάξη ή στις γωνιές και να δεχτεί την παρουσία των άλλων των παιδιών (χωρίς ΕΕΑ/Α) και να κάνουν κάτι ομαδικά... δεν μπορεί.» (Σ.40, ΓΝ)

«Ε... κοίταξε... όπως γίνεται τώρα η ένταξη δεν ωφελούνται σε κάτι αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α). Θεωρώ ότι φταίμε εμείς σε μεγάλο βαθμό οι νηπιαγωγοί διότι δεν μπορούμε να συνεργαστούμε. Αυτό φυσικά έχει αρνητικό αντίκτυπο στα παιδιά, γιατί αν δεν μπορούμε να συνεργαστούμε εμείς, τότε δεν μπορούμε να θέσουμε κοινούς στόχους και να βοηθήσουμε όλα τα παιδιά μαζί (παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α), όπως είναι και ο στόχος της ένταξης.» (Σ. 65, ΕΝ)

Στο σημείο αυτό ο φακός της ανάλυσης εστιάζει στις απαντήσεις που έδωσαν οι νηπιαγωγοί σχετικά με τα οφέλη της ένταξης για τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α. Οι περισσότερες από τις νηπιαγωγούς ( $n = 63$ , 81.8%· ΓΝ = 34, ΕΝ = 29) τόνισαν πως η ένταξη στο νηπιαγωγείο «κάνει καλό» και είναι ωφέλιμη, διότι δίνει την ευκαιρία στα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α να έρθουν σε

επαφή και να εξοικειωθούν με την έννοια της αναπηρίας ή της διαφορετικότητας, προωθώντας ταυτόχρονα την αποδοχή:

«Έχει οφέλη γιατί συνηθίζουν στο να είναι ο άλλος διαφορετικός και να το δέχονται αυτό. Βέβαια εδώ είναι και η ηλικία που δεν το καταλαβαίνουν ότι το παιδί (με ΕΕΑ/Α) είναι διαφορετικό ή ότι έχει κάποιο πρόβλημα... βοηθά πολύ αυτό στην αποδοχή.» (Σ.6, ΕΝ)

«Οφέλη για τα υπόλοιπα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) υπάρχουν... είναι σημαντικό για να μην βλέπουν αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) ως κάτι έξω από αυτά και να τα δέχονται... Αν δεν υπάρχει αυτή η επαφή με αυτά τα παιδιά από τώρα, εδώ στο νηπιαγωγείο, τότε έρχεται η απαξίωση προς το πρόσωπό τους και τα κοροϊδεύουν. Είναι ότι... είναι σημαντικό ότι μαθαίνουν να τα δέχονται αυτά τα παιδιά.» (Σ.38, ΓΝ)

Από μία όμως διαφορετική ανάγνωση των δεδομένων της έρευνας αναδύεται ένα πολύ σημαντικό ζήτημα. Σε παραπάνω από τις μισές περιπτώσεις ( $n = 36, 57.1\%$ ), οι θετικά διακείμενες νηπιαγωγοί στην εφαρμογή της ένταξης ανέδειξαν τα οφέλη της, αυτά που αφορούν στην κοινωνική εκπαίδευση των παιδιών χωρίς ΕΕΑ/Α και σε ζητήματα ειδικών αναγκών προσεγγίζοντας όμως το περιεχόμενο αυτής της εκπαίδευσης κάτω από το πρίσμα μίας ηθικής ευαισθητοποίησης. Πιο συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης προέβαλαν τη συμβολή της ένταξης στην εκπαίδευση των παιδιών χωρίς ΕΕΑ/Α ως «καλοκάγαθες» δεξιότητες προς τους συνομήλικους τους με ΕΕΑ/Α που στόχο έχουν:

(α) την παροχή βοήθειας, αγάπης και φροντίδας,

«Το σημαντικό που βλέπεις στην τάξη μας είναι ότι τα παιδιά της κανονικής τάξης (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) δείχνουν ότι έχουν αποδεχθεί τον Πέτρο και τον βοηθούν σε πολλά... παίρνουν δηλαδή πολλές πρωτοβουλίες π.χ., του ανοίγουν την πόρτα, του φέρνουν καρέκλα να καθίσει στην παρεούλα...» (Σ. 12, ΓΝ)

«Παίρνουν πάρα πολλά τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες από την ένταξη διότι μαθαίνουν να βοηθούν, προσφέρουν κιόλας αγάπη και μαθαίνουν να δέχονται το διαφορετικό.» (Σ. 71, ΕΝ)

(β) τη διαμόρφωση σχέσεων υπό τη μορφή «προστάτη-προστατευόμενου» και «ευεργέτη-ευεργετούμενου»,

«Η ένταξη βοηθάει τα υπόλοιπα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) γιατί μαθαίνουν να νιώθουνε, να καταλαβαίνουνε και να παίρνουν υπεύθυνους ρόλους απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ως προστάτες. Βλέπεις ας πούμε η Τάνια (παιδί χωρίς ΕΕΑ/Α) πώς βοηθάει την Κλέλια (παιδί με ΕΕΑ/Α)... την έχει δηλαδή υπ' ευθύνη της και την προσέχει. Για παράδειγμα, όταν πάρουνε να ζωγραφίσουνε, της δίνει το χαρτί ή τους μαρκαδόρους. Μέσα από όλο αυτό που κάνουμε, αυτό νομίζω ότι θέλουμε να πετύχουμε, να κάνουμε παιδιά ανεξάρτητα με κρίση και όχι παιδιά εξαρτημένα όσον αφορά εμάς.» (Σ. 43, ΓΝ)

«Μη σου πω ότι βοηθούνται πιο πολύ αυτοί (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α), γιατί η αλήθεια είναι ότι πιο πολύ έχεις κέρδη όταν ευεργετείς, παρά όταν ευεργετείσαι. Γιατί όταν ευεργετείσαι είσαι ο επαίτης, δεν είσαι αυτός που δίνει, άρα πιο πολλά κερδίζουν αυτοί.» (Σ. 69, ΕΝ)

και (γ) την ανάπτυξη της υπομονής ή ανοχής και του συμβιβασμού – αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συνομήλικοί τους με ΕΕΑ/Α,

«Εμείς λέμε ότι η ένταξη είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά της γενικής τάξης (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) γιατί μαθαίνουν να τα δέχονται. Εγώ βλέπω πώς κάνουνε όταν τους ενοχλεί κάποιο παιδί που δεν είναι στο τμήμα ένταξης και όταν... Όταν τους ενοχλεί ένα παιδάκι από το τμήμα ένταξης (παιδί με ΕΕΑ/Α) το δέχονται αδιαμαρτύρητα. Ξέρουν δηλαδή ότι αυτό το παιδί μπορεί να παραβιάσει τον κανόνα ότι «δεν φτύνουμε» ... και τους βλέπεις ότι μαθαίνουν να κάνουν υπομονή και να ανέχονται αυτή την παραβίαση του κανόνα από αυτά τα παιδιά.» (Σ.73, ΓΝ)

«[...] Είναι επίσης πολύ σημαντικό ότι αυτά τα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) μαθαίνουν να περιμένουνε και να κάνουν υπομονή. Είδες, για παράδειγμα, πόσες φορές στην ομάδα τα δικά μου παιδιά (με ΕΕΑ/Α) είναι ανήσυχα ή δεν μπορούν να ανταποκριθούν απευθείας στο ερώτημα που τους τίθεται ή στην εργασία... Έτσι, τα άλλα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν υπομονή και δίνουν χρόνο σε αυτά τα παιδιά να απαντήσουν και να σκεφτούν.» (Σ. 46, ΕΝ)

Η έμφαση που έδωσαν οι νηπιαγωγοί στα κοινωνικά και ηθικά οφέλη της ένταξης δείχνει πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α τοποθετήθηκαν στην τάξη μαζί με την ομάδα των συνομηλίκων τους για λόγους περισσότερο φιλανθρωπικούς παρά ανθρωπιστικούς, γεγονός που εμπόδιζε την ισότιμη εμπλοκή τους στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή της τάξης. Κατά συνέπεια, δεν είναι τυχαίο το εύρημα ότι μόνο ελάχιστοι από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς ( $n = 13$ , 20.6%) υποστήριξαν τη θέση πως το ενταξιακό νηπιαγωγείο προάγει τον σεβασμό και τη συνεργασία ή την

αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Για παράδειγμα, μία νηπιαγωγός ειδικής εκπαίδευσης ανέφερε ότι:

«Φυσικά υπάρχουν οφέλη διότι τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες μαθαίνουν να μην είναι ρατσιστές απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Επίσης, μαθαίνουν να συνεργάζονται με «διαφορετικούς» ανθρώπους και να λειτουργούν σε ένα σύνολο που έχει «διαφορετικούς» ανθρώπους σεβόμενοι ο ένας τη μοναδικότητα του άλλου.» (Σ. 3, ΕΝ)

Εκτός από τις νηπιαγωγούς που υποστήριξαν πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α επωφελούνται από την ένταξη υπήρξαν και δεκατέσσερις (18.2%) περιπτώσεις στις οποίες αυτό δεν ίσχυε. Συγκεκριμένα από την ανάλυση φάνηκε πως οι περισσότερες από αυτές τις νηπιαγωγούς δεν απάντησαν στα πλαίσια της συγκεκριμένης ερώτησης. Από την άλλη πλευρά, οι υπόλοιπες τέσσερις νηπιαγωγοί (δηλαδή, 3 ΓΝ και 1 ΕΝ) σημείωσαν πως η παρουσία των παιδιών με ΕΕΑ/Α επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή των συνομηλίκων τους, καθώς εμποδίζει την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες της τάξης στα πλαίσια του ωρολόγιου προγράμματος του γενικού νηπιαγωγείου:

«[...] Τα υπόλοιπα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) θεωρώ ότι δεν κερδίζουν τίποτα. ...Χάνουν πολύ όσον αφορά τη δική τους γνωστική εξέλιξη και τα λοιπά. Ο λόγος είναι ότι πολλές φορές φτάνουν στο σημείο να μιμούνται κινήσεις αυτού του παιδιού (με ΕΕΑ/Α). Επίσης, το πρόγραμμα της νηπιαγωγού [της γενικής τάξης] δεν βγαίνει. Δεν βλέπω κανένα όφελος.» (Σ. 25, ΓΝ)

#### 5.4 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ Ή ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Η παρούσα θεματική εμπεριέχει τους εξής κώδικες:

5.4.1 Ατομικά χαρακτηριστικά (βαθμός και είδος αναπηρίας) των παιδιών με ΕΕΑ/Α.

5.4.2 Ανθρώπινο δυναμικό και μέσα.

5.4.3 Στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Όλες οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, στην ερώτηση που αφορούσε στους παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και προγραμμάτων εκπαίδευσης, επεσήμαναν μία σειρά από δυσκολίες που σχετίζονται είτε με το ίδιο το παιδί είτε με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, από την ανάλυση φάνηκε πως οι νηπιαγωγοί εστίασαν σε τρεις άξονες: (α) στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ/Α ( $n = 66$ , 85.7%· ΓΝ = 38, ΕΝ = 28), (β) στο ανθρώπινο δυναμικό και στα μέσα ( $n = 65$ , 84.4%· ΓΝ = 39, ΕΝ = 26) και (γ) στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά στην ένταξη και την αναπηρία ( $n = 65$ , 84.4%· ΓΝ = 36, ΕΝ = 29).

Για τις περισσότερες νηπιαγωγούς τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης (84.4% [ $n = 38$ ] και 87.5% [ $n = 28$ ] αντίστοιχα) τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ/Α φαίνεται να αποτελούν βασικούς προσδιοριστικούς παράγοντες για την εφαρμογή της ένταξης. Πιο αναλυτικά, οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν πως η διαδικασία της ένταξης εξαρτάται από τον βαθμό και το είδος της αναπηρίας των παιδιών και, κατά επέκταση, από το επίπεδο λειτουργικότητας, την καταλληλότητα της συμπεριφοράς τους, την ικανότητά τους να προσαρμόζονται και να αφομοιώνουν τα πρότυπα/νόρμες του σχολείου, τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους (π.χ., τη θέληση και τα ενδιαφέροντα) ή και μερικές φορές από κάποια στοιχεία της εμφάνισής τους (π.χ., το ύψος), τα οποία λειτουργούν διαφοροποιητικά σε σχέση με το μέσο όρο της τάξης:

«Η αποδοχή έχει επιτευχθεί σε αυτή την τάξη γιατί τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) δεχτήκανε αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α). Αυτό γίνεται γιατί ας πούμε το παιδί με αυτισμό έχει εξελιχθεί και μπορεί και κάθεται πιο πολλές ώρες μέσα στην τάξη και να παρακολουθεί... Η αλήθεια είναι ότι έχει ψιλοκοινωνικοποιηθεί και δεν είναι πλέον 'άγριο'.» (Σ. 57, ΕΝ)

«Εγώ βλέπω μόνο θετικά από την ένταξη γιατί τα παιδιά του τμήματος ένταξης (παιδιά με ΕΕΑ/Α) προσπαθούν να φτάσουν τους στόχους που έχω θέσει για την ομάδα, αν όχι το 100% τότε το 70%.» (Σ. 58, ΓΝ)

Κατά συνέπεια, στις περιπτώσεις που τα παιδιά με ΕΕΑ/Α δεν πληρούσαν τα απαραίτητα κριτήρια (τα οποία και περιγράφηκαν παραπάνω), βίωναν σημαντικές δυσκολίες, τόσο ως προς τις κοινωνικές συναναστροφές με τους συνομηλικούς τους (π.χ., απόρριψη), όσο και ως προς τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του προγράμματος – γεγονός που, όπως υποστηρίχθηκε, επηρέαζε αρνητικά και τη μαθησιακή ή γνωστική τους εξέλιξη.

«Δεν μπορώ να πω... επωφελείται το παιδί (με ΕΕΑ/Α) που είναι στην γενική τάξη αλλά είναι πολύ έντονο αυτό που γίνεται σε σχέση με τα άλλα τα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α)... Ακούς συζητήσεις και βλέπεις ότι υπάρχει μία τάση κατά της Μαργαρίτας (παιδί με ΕΕΑ/Α). [...] Είναι μεγάλο αυτό το πρόβλημα στην τάξη γιατί οι άλλοι δεν τη δέχονται καθώς είναι η ανωριμότητα και η ακατάλληλη συμπεριφορά που εμφανίζεται έντονη. Για τους λόγους αυτούς ούτε τα παιδιά προσπαθούν να την πλησιάσουν... αλλά ούτε και η ίδια προσπαθεί.» (Σ. 9, ΕΝ)

«Κοίτα εντάξει το κοινωνικό αλλά... η Ελένη (παιδί με ΕΕΑ/Α) δεν κερδίζει μαθησιακά γιατί δεν δουλεύουμε μαζί με την Ελένη. Το θέμα είναι ότι η Ελένη φοβάται να πιάσει το στυλό, να κρατήσει το μαρκαδόρο. Δηλαδή είναι σαν να μη θέλει να έρχεται σε επαφή με αυτά τα υλικά. Επίσης σε ό,τι κάνουμε είναι παθητική η στάση της Ελένης και δεν συμμετέχει ενεργά. Όλα αυτά παρατηρούνται γιατί αυτό το παιδί πρόκειται για ένα βαρύ περιστατικό που... δεν νομίζω ότι υπάρχει δυνατότητα εξέλιξης.» (Σ. 51, ΓΝ)

Κατά την ίδια λογική, οι ικανότητες ενός παιδιού με ΕΕΑ/Α, η συμπεριφορά και η δυνατότητά του να προσαρμοστεί στα πρότυπα και στις νόρμες της τάξης αποτέλεσαν παράγοντες που διευκόλυναν την ένταξή του αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς του, δηλαδή των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Έτσι, περισσότερες από τις μισές νηπιαγωγούς ( $n = 38, 57.6\%$ ) εστίασαν ξανά στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ/Α και τα ανέδειξαν ως παράγοντες που διευκολύνουν τη διαδικασία της ένταξης:

«[...] έχουν κατάλληλο δυναμικό, έχουν δυνατότητα επικοινωνίας και επαφής με το περιβάλλον γύρω τους και μπορούν να εξελίσσονται ως αυτόνομα άτομα και να λειτουργούν καλύτερα και σε σχέση με τον εαυτό τους αλλά και με την ομάδα. Δηλαδή δεν μπορούμε να πούμε ότι η ένταξη είναι επιτυχημένη σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά υπό ορισμένες προϋποθέσεις.» (Σ. 75, ΕΝ)

«[...] έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν, έχουν καλές νοητικές δεξιότητες, δεν είναι βαριά και έχουν δυνατότητες εξέλιξης. Επίσης η ένταξη είναι για παιδιά που δεν είναι επιθετικά και είναι ήρεμα. Αυτό γιατί, όσο πιο ήρεμα είναι τα παιδιά, και να μην έχουν σου λέω νόηση, δεν έχουν μεγάλο αντίκτυπο στους άλλους, δεν φαίνονται περίεργα και έτσι τα άλλα τα πλησιάζουν και τα αποδέχονται.» (Σ. 23, EN)

«[...] όπως αυτό το παιδί μπορεί να συμμετέχει, κάνει πολύ ωραία πράγματα, μπορεί να κάνει μία αφήγηση ή να εκθέσει τις ιδέες του πάνω σε κάτι, μπορεί να ζωγραφίσει στο καρτέκι και να κάνει ένα φανταστικό σχέδιο. Έτσι επειδή ο Θέμης (παιδί με ΕΕΑ/Α) έχει αυτές τις δεξιότητες, αυτό αρέσει στην ομάδα... η ομάδα βλέπει ότι ο Θέμης είναι ίσος προς ίσους και γι' αυτό τον θέλουν στην παρέα τους.» (Σ. 47, ΓΝ)

Εκτός από τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί, η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (86.6% [ $n = 39$ ] και 81.3% [ $n = 26$ ], αντίστοιχα) επεσήμανε πως η εφαρμογή της ένταξης εξαρτάται από την επάρκεια και την καταλληλότητα του ανθρώπινου δυναμικού και των παρεχόμενων μέσων σε τάξεις όπου συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας αντανακλούν ότι οι νηπιαγωγοί έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση ( $n = 52$ , 80.0%· ΓΝ = 35, EN = 17) στην αναγκαιότητα ύπαρξης ειδικού επιστημονικού προσωπικού (κυρίως νηπιαγωγών ειδικής εκπαίδευσης ή και άλλων ειδικοτήτων, όπως παιδοψυχολόγοι και βοηθητικό προσωπικό]). Από τον λόγο όμως των συμμετεχόντων προκύπτουν δύο κυρίαρχες τάσεις. Έτσι, παρατηρήθηκε η τάση των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης να «αποποιούνται» της ευθύνης τους για εκείνα τα παιδιά που το γενικό σχολείο αδυνατεί να αντιμετωπίσει. Ως εκ τούτου, θεωρούσαν πως μόνο οι συνάδελφοί τους, δηλαδή οι νηπιαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης έχουν την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση, τη γνώση και την εμπειρία για να στηρίζουν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α.

«Νομίζω ότι για να πετύχει αυτό που λέμε ένταξη θα πρέπει να υπάρχει κάποιος άλλος άνθρωπος με την κατάλληλη ειδικότητα για να τον βοηθήσει περισσότερο... περισσότερο τουλάχιστον απ' όσο μπορώ εγώ που είμαι της γενικής. Έχουν τον τρόπο να τους προσφέρουν «μασημένη τροφή» ώστε να καλύψουν τις ανάγκες τους σε έναν ικανοποιητικό βαθμό. Εμείς εδώ έχουμε έναν συγκεκριμένο τρόπο που το κάνουμε αυτό αλλά αφορά όλα τα υπόλοιπα παιδιά



(χωρίς ΕΕΑ/Α) που νομίζω ότι ο Χάρης (παιδί με ΕΕΑ/Α) δεν ανήκει σε αυτή την κατηγορία και άρα δεν βοηθάς ουσιαστικά το παιδί.» (Σ. 18, ΓΝ)

Αξίζει να αναφερθεί ακόμη πως όλες οι νηπιαγωγοί, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, εστίασαν στο ρόλο των ειδικών παιδαγωγών περιγράφοντας την εξατομικευμένη διδασκαλία για την προώθηση της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α ως το πιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της παρέμβασής τους. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, μία ομάδα νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είχε την πεποίθηση ότι η δημιουργία τμημάτων ένταξης και η εξατομικευμένη εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ/Α είναι οι πιο κατάλληλοι «τρόποι» για την προώθηση της ένταξής τους στο γενικό σχολείο.

«[...] Καλύτερο θα ήταν γι' αυτό το παιδί (με ΕΕΑ/Α) να λειτουργεί και τμήμα ένταξης. Δηλαδή για να γίνει η ένταξη θα πρέπει το παιδί να βγαίνει για λίγο χρόνο έξω από τη γενική τάξη ώστε να δουλεύει σε αυτά που είναι για την ηλικία της –δηλαδή για 3 χρόνων παιδί– και μετά να έρχεται εδώ μέσα (στη γενική τάξη) όταν γίνεται το ελεύθερο παιχνίδι.» (Σ. 26, ΕΝ)

Δεδομένου ότι αυτές οι θέσεις θέτουν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εκτός της αρμοδιότητας των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης και του αναλυτικού προγράμματος του γενικού νηπιαγωγείου, το 48.1% ( $n = 25$ ) των νηπιαγωγών αναφέρθηκε στις δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη ειδικού προσωπικού για την αντιμετώπιση των ατομικών αναγκών των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Πιο συχνά οι νηπιαγωγοί, κυρίως αυτές της γενικής εκπαίδευσης, επεσήμαναν πως η έλλειψη των ειδικών νηπιαγωγών και των μονάδων ειδικής αγωγής (τμήματα ένταξης) εντός του γενικού σχολείου δυσκολεύει τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης περιορίζοντας σημαντικά τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α η έλλειψη ειδικής φροντίδας και εκπαίδευσης, τα φέρνει αντιμέτωπα με τις απαιτήσεις της γενικής τάξης, στις οποίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν. Σε αυτό το σημείο χαρακτηριστικές είναι οι τοποθετήσεις δύο νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης:

«[...] Όταν δεν υπάρχει η ειδική στήριξη μέσα στην τάξη, όπως συνέβη και σ' εμένα από την αρχή της χρονιάς μέχρι και πριν λίγες ημέρες, το πρόγραμμα δεν βγαίνει και γενικά τίποτε δεν λειτουργεί σωστά. Η ένταξη γίνεται εις βάρος των άλλων παιδιών (χωρίς ΕΕΑ/Α) και δεν τους προσφέρω τίποτε. Και γι' αυτό το παιδί (με ΕΕΑ/Α) πάλι γίνεται εις βάρος του η ένταξη διότι έτσι δεν μαθαίνει κανόνες και δεν μπορεί να χειριστεί καταστάσεις στη γενική τάξη, όπως για παράδειγμα τις συγκρούσεις με άλλα παιδιά.» (Σ. 7, ΓΝ)

«[...] Από τη στιγμή που σε αυτό το νηπιαγωγείο δεν λειτουργεί τμήμα ένταξης, γιατί ο Πάρης (παιδί με ΕΕΑ/Α) χρειάζεται τον δικό του χώρο, εγώ βλέπω ζημία πρώτον για τα παιδιά της γενικής τάξης (χωρίς ΕΕΑ/Α). Δεν κερδίζουν μαθησιακά γιατί ο Πάρης παρενοχλεί την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τους περιορίζει πολύ. Για παράδειγμα, θέλει συνεχώς να λέμε τα ίδια τραγούδια στον κύκλο ενώ εμείς πρέπει να προχωρήσουμε και να μάθουμε και άλλα. Από την άλλη και αυτό το παιδάκι δυσκολεύεται γιατί, ενώ χρειάζεται την εξατομικευμένη καθοδήγηση... οι εναλλαγές του προγράμματος και η φασαρία των άλλων των παιδιών τον δυσκολεύουν να συγκεντρωθεί και να τελειώσει ένα πράγμα που του έχω αναθέσει.» (Σ. 66, ΓΝ)

Εκτός από το ανθρώπινο δυναμικό και τα μέσα, οι μισές περίπου νηπιαγωγοί ( $n = 33$ , 50.7%· ΓΝ = 19, ΕΝ = 14) εστίασαν στις δυσκολίες που απορρέουν από τον μεγάλο αριθμό παιδιών με τυπική ανάπτυξη (εύρος από 13 έως 27 παιδιά) –κάποιες φορές και από τον αριθμό των παιδιών με ΕΕΑ/Α (εύρος από 3 έως 4 παιδιά)– ακόμη και στις περιπτώσεις που ο/η ειδικός παιδαγωγός είναι διαθέσιμος/-η. Άλλες πάλι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν σε θέματα που σχετίζονται με το φυσικό χώρο και τα υλικά. Σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών η ένταξη προϋποθέτει μικρό μέγεθος ομάδας παιδιών, μεγάλο χώρο, επάρκεια και καταλληλότητα του παιδαγωγικού υλικού/εξοπλισμού και εξασφάλιση της προσβασιμότητας (π.χ., τοποθέτηση ράμπας) στους χώρους του νηπιαγωγείου. Αυτές οι διαστάσεις της ένταξης αντανακλώνται στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

«[...] Η ένταξη του Άρη (παιδί με ΕΕΑ/Α) στη γενική τάξη περιλαμβάνει δυσκολίες. Κατ' αρχάς έρχεται σε μία τάξη που υπάρχουν 27 παιδιά. Σε μία τάξη μικρή σαν κι αυτή, αυτό αυξάνει την κινητικότητα ανάμεσα στις γωνίες, ενώ μειώνει τον αριθμό των παιχνιδιών που μπορούν τα παιδιά να μοιραστούν. Αυτές οι καταστάσεις δημιουργούν εντάσεις ανάμεσα στον Άρη και στα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) και υπάρχουν έντονες συγκρούσεις... Για να επιτευχθεί αυτό που λέμε ένταξη θα έπρεπε ο Άρης να ήταν σε μία τάξη με λιγότερα παιδιά και αρκετά παιχνίδια όπου τα παιδιά να μπορούν να κινούνται πιο άνετα στο χώρο και να αλληλεπιδρούν πιο θετικά.» (Σ. 39, ΓΝ)

«[...] Οι συνθήκες που βιώνουμε εδώ δεν είναι ευνοϊκές για να επιτευχθεί και αυτό... η κτηριακή ένταξη. Υπάρχουν πολλά σκαλιά... φαντάσου ότι το νηπιαγωγείο στεγάζεται σ' ένα κτίριο με τρεις ορόφους και είναι στον τελευταίο. Αυτό δυσκολεύει την ανεξάρτητη πρόσβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε χώρους όπως είναι η αυλή, με αποτέλεσμα να εξαρτώνται από εμένα.» (Σ. 63, EN)

Τέλος για το 84.4% ( $n = 65$ , ΓΝ = 36, EN = 29) του δείγματος η εφαρμογή της ένταξης επηρεάζεται και από παράγοντες που σχετίζονται με τις ίδιες τις νηπιαγωγούς: τις στάσεις (ή αντιλήψεις) τους, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και την υποστήριξη που δέχονται. Πιο αναλυτικά, από τις αναφορές των νηπιαγωγών της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης φάνηκε πως οι παράγοντες που εμποδίζουν ή αντίθετα διευκολύνουν την ένταξη σχετίζονται με:

(α) τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών απέναντι στην αναπηρία και την ένταξη,

«Το χειρότερο για εμένα που είχα να αντιμετωπίσω, από τη στιγμή που στόχος σε αυτή την τάξη είναι η ένταξη, ήταν οι αντιλήψεις των συναδέλφων μου (νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης) απέναντι σ' εμένα και τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Συνεχώς πάλευα μόνη μου χωρίς καμία υποστήριξη από εκείνους και έπρεπε συνεχώς να απαντώ σε ερωτήσεις του τύπου 'Πώς θα σταθείτε στη γενική τάξη;', 'Τι υλικά θα χρησιμοποιείτε;', 'Ποια είναι η τάξη σας;'...» (Σ. 34, EN)

«Στην δική μας περίπτωση αυτό που έγινε είναι ότι εγώ είχα μία θετική στάση απέναντι στα παιδιά του τμήματος ένταξης (παιδιά με ΕΕΑ/Α) και τη Βιολέτα (νηπιαγωγός ειδικής εκπαίδευσης). Και οι δύο χρησιμοποιούμε τον όρο «η τάξη μας». Η αναφορά μας στον πληθυντικό σημαίνει ότι αυτή η γενική τάξη είναι τάξη όλων των παιδιών. Επίσης, όταν μιλάμε με τη Βιολέτα δεν λέμε 'Εγώ θα κάνω αυτό ή εσύ τι θα κάνεις;' αλλά 'Θα κάνουμε αυτό...'... Η καλή διάθεση μετράει πάνω από όλα.» (Σ. 49, ΓΝ)

(β) την ποιότητα των δραστηριοτήτων και των πρακτικών,

«Για να γίνει ένταξη, και αυτό είναι το πολύ δύσκολο για εμένα, πρέπει να προσαρμόξεις οποιεσδήποτε δραστηριότητες κάνεις. Ξέρεις... σκέφτομαι και σχεδιάζω ότι εγώ θα κάνω αυτό με τα παιδιά αλλά προσπαθώ τη δραστηριότητα να την κάνω πιο ελκυστική για να συμμετέχει και ο Κώστας (παιδί με ΕΕΑ/Α).» (Σ. 13, ΓΝ)

«Είναι ότι η συμμετοχή του Γιώργου (παιδί με ΕΕΑ/Α) εξαρτάται πολλές φορές και από το τι κάνουμε εμείς... Ας πούμε η νηπιαγωγός (η γενική νηπιαγωγός), όταν είναι στον κύκλο τα παιδιά, δεν δίνει χρόνο ή δεν επαναλαμβάνει την ερώτηση για τον Γιώργο και ούτε βάζει κανόνες, ξέρεις, στα άλλα παιδιά ότι περιμένουμε τη σειρά μας.» (Σ. 6, EN)

«Το δύσκολο στην ένταξη είναι ότι δεν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στις νηπιαγωγούς. Για παράδειγμα, αυτό που γίνεται εδώ είναι ότι φεύγοντας εγώ για να κάνω το εξατομικευμένο πρόγραμμα με έναν από τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, η Χριστίνα (η ειδική νηπιαγωγός) τον αφήνει τον Ερμόλαο (παιδί με ΕΕΑ/Α) να περιφέρεται στην τάξη. Δεν τον βάζει στις δραστηριότητες. Δεν αναλαμβάνει ευθύνες.» (Σ. 28, ΕΝ)

(γ) την υποστήριξη (ή την έλλειψη αυτής) που δέχονται οι νηπιαγωγοί,

«Το πιο σωστό για να γίνει η ένταξη είναι ότι θα έπρεπε το ΚΕΔΔΥ να έρθει στην τάξη, να κάνει την αξιολόγηση στο χώρο του σχολείου. Να μας προτείνουν κάποια πράγματα ή να μας εκπαιδεύσουν για το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε το παιδί μέσα στην τάξη. Επίσης, να γίνονται σεμινάρια όπου να λέμε κι εμείς τις προτάσεις μας, να το κάνουμε πράξη και να μας ανατροφοδοτούν.[...] Αντίθετα αυτό που έγινε εδώ είναι ότι μου είπαν αντιμετώπιστε το μόνιμο σας κι εγώ δεν κάνω τίποτε άλλο παρά πειραματισμούς και δεν γίνεται σωστή δουλειά.» (Σ. 29, ΓΝ)

«[...] Η ένταξη δεν μπορεί να γίνει αν δεν υπάρξουν κατάλληλες οδηγίες από το Υπουργείο ή από τις διευθύνσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν μπορείς να στέλνεις έναν εκπαιδευτικό για να κάνει παράλληλη στήριξη χωρίς από πριν να ενημερώνεις τον νηπιαγωγό της ειδικής αλλά και εκείνον της γενικής πώς να κάνουν την παράλληλη στήριξη.» (Σ. 15, ΕΝ)

και (δ) τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου και των γονέων των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α,

«[...] Η ένταξη εξαρτάται και από τις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και τις πεποιθήσεις τους... Έχουμε περιπτώσεις που γονείς είπαν στα παιδιά τους «Αυτός ο συμμαθητής σου είναι άρρωστος και θα πρέπει να πάει σε ειδικό σχολείο» .... Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στην τάξη μας να υπάρχουν ρατσιστικά φαινόμενα, γιατί τα άλλα παιδιά δεν θέλουν τον Γιάννη (παιδί με ΕΕΑ/Α)... Δυστυχώς υπάρχει και αυτό το πλαίσιο εκτός σχολείου που δεν μπορούμε να το ελέγξουμε.» (Σ. 74, ΕΝ)

«Το να ενταχθεί το παιδί παίζει ρόλο όχι μόνο το παιδί και εσύ ως εκπαιδευτικός αλλά και οι γονείς. Είναι σημαντικό δηλαδή οι ίδιοι να έχουν αποδεχθεί τις δυσκολίες του παιδιού τους, να υποστηρίζουν τις ανάγκες του και να συνεργάζονται με το σχολείο.» (Σ. 68, ΕΝ)

Αν και αναγνωρίζεται ότι η ένταξη αποτελεί ένα εκπαιδευτικό ζήτημα κατά το οποίο ο ρόλος των εκπαιδευτικών αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας διαφαίνεται κρίσιμος σε ότι αφορά στην αντιμετώπιση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών με ΕΕΑ/Α, για το 53.0% (n = 19) των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης, οι περαιτέρω αναλύσεις έδειξαν ότι η ανάγκη των

νηπιαγωγών για ενίσχυση από άλλους φορείς (όπως είναι το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης [ΚΕΔΔΥ]) περιοριζόταν στη διαδικασία επιλογής και τοποθέτησης των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Από τον λόγο των νηπιαγωγών διαπιστώθηκε πως τα κριτήρια ένταξης (ή αποκλεισμού) ορίζονταν με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ/Α και πρωτίστως από τον βαθμό και το είδος της αναπηρίας τους.

«Για εμένα θα πρέπει από την αρχή της χρονιάς να υπάρχει η στήριξη από παιδοψυχολόγο, κοινωνική λειτουργό και γενικά να υπάρχει η στήριξη από το ΚΕΔΔΥ. Θα πρέπει αυτοί να βλέπουν τα παιδιά, να τα αξιολογούν και να πηγαίνει το καθένα εκεί που του αρμόζει είτε στο γενικό είτε στο ειδικό σχολείο. Ανάλογα δηλαδή με τις δυνατότητες του και, όταν το παιδί είναι σε λογικά πλαίσια, δεν έχω κανένα πρόβλημα να είναι εδώ στη γενική τάξη.» (Σ. 11, ΓΝ)

## 5.5 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΕΜΠΛΟΚΗ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΕΑ/Α ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΜΙΑΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΗΜΕΡΑΣ

Η παρούσα θεματική εμπεριέχει τους εξής κώδικες:

### 5.5.1 Ελεύθερο παιχνίδι.

#### 5.5.1.1 Αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

5.5.1.1.1 Μοναχικό παιχνίδι ή αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά με ΕΕΑ/Α.

5.5.1.1.2 Συνεργατικό παιχνίδι με συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη.

5.5.1.1.3 Εκτός γενικής τάξης.

#### 5.5.1.2 Εμπλοκή με το παιδαγωγικό υλικό της τάξης.

5.5.1.2.1 Περιορισμένος χρόνος και μη σκόπιμη εμπλοκή.

5.5.1.2.2 Ενεργή και σκόπιμη εμπλοκή.

5.5.1.2.3 Μη συμμετοχή.

### 5.5.2 Δομημένες ή ημιδομημένες δραστηριότητες.

5.5.2.1 Εμπλοκή «χαμηλής περιπλοκότητας»

5.5.2.2. Ενεργή και σκόπιμη εμπλοκή.

5.5.3 Ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών με ΕΕΑ/Α εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

5.5.4 Ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών με ΕΕΑ/Α εξαρτάται από παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον της τάξης.

Σύμφωνα με τις περιγραφές των νηπιαγωγών, μία τυπική σχολική ημέρα στις τάξεις του γενικού νηπιαγωγείου οργανωνόταν με βάση τις ελεύθερες δραστηριότητες που ξεκινούσαν,

συνήθως, με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών καθώς και τις δομημένες ή ημιδομημένες δραστηριότητες που σχεδιάζονταν από τις νηπιαγωγούς. Οι δομημένες δραστηριότητες περιελάμβαναν ομαδικές εργασίες που διεξάγονταν είτε σε επίπεδο τάξης (όπως «η ώρα του κύκλου») είτε σε μικρότερες ομάδες παιδιών αλλά και ατομικές εργασίες. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι οι δομημένες δραστηριότητες σχεδιάζονταν και διεξάγονταν από τις νηπιαγωγούς της γενικής εκπαίδευσης χωρίς τη συμβολή των συναδέλφων τους, αυτών της ειδικής εκπαίδευσης, στις περιπτώσεις που και οι δύο συνυπήρχαν. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως το ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και οι δραστηριότητες δεν διαφοροποιούνταν με βάση το παρεχόμενο μοντέλο της ειδικής εκπαίδευσης (π.χ., παράλληλη στήριξη ή τμήμα ένταξης). Απεναντίας, όπως αναδεικνύεται από το απόσπασμα που ακολουθεί, τα παιδιά με ΕΕΑ/Α έπρεπε να ενσωματωθούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στις δραστηριότητες της γενικής τάξης καθώς σχεδόν καμία προσαρμογή δεν γινόταν προς υποστήριξη τους:

«Κοίτα ο Νίκος (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές) κάποια στιγμή, κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην παρεούλα, φεύγει με την ειδική νηπιαγωγό και πηγαίνουν στην άλλη αίθουσα και κάνουν τα δικά τους. Μετά έρχονται πάλι. Εμείς έχουμε τελειώσει και κάνουμε κάποια κατασκευή ή εργασίες σχετικά με εκείνο που δουλεύαμε πιο πριν στην παρεούλα. Έτσι, έρχεται κι αυτός και θα πρέπει να κάνει την ίδια εργασία.» (Σ. 7, ΓΝ)

Επίσης σε ό,τι αφορά τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εμπλέκονταν στα πλαίσια των ελεύθερων και δομημένων ή ημιδομημένων δραστηριοτήτων προκύπτουν κάποιες σημαντικές παρατηρήσεις. Όταν οι νηπιαγωγοί περιέγραφαν την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο ελεύθερο παιχνίδι, εστίαζαν αρχικά στο ζήτημα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με ΕΕΑ/Α και των συνομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, το 72.7% ( $n = 56$ ) των συμμετεχόντων ανέφερε ότι τον περισσότερο χρόνο τα παιδιά με ΕΕΑ/Α έπαιζαν μόνα τους ή αλληλεπιδρούσαν με άλλα παιδιά με ΕΕΑ/Α, όταν στη γενική τάξη φοιτούσαν περισσότερα από

ένα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά της κυρίαρχης τάσης που μόλις περιγράφηκε:

«Ερευνήτρια: Πώς συμμετέχει ο Ζήνωνας (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) στο ελεύθερο παιχνίδι;

ΓΝ: Δεν παίζει με τα άλλα παιδιά (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α). Μπορεί να πάρει ένα παιχνίδι μόνος του και να ασχοληθεί.

ΕΝ: Ναι, θέλει μόνος του ουσιαστικά. Είναι τέτοιος ο αυτισμός του που θέλει μόνος του.» (Σ. 49, ΓΝ-ΕΝ)

«Στο ελεύθερο παιχνίδι έχω παρατηρήσει ότι μπορεί ο Γεράσιμος (παιδί με νευρολογικές διαταραχές) και ο Σταύρος (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές) να είναι με τα άλλα παιδιά (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/ Α), αλλά παίζουν μόνο τους... παίζουν δηλαδή μεταξύ τους και όχι με τα παιδιά της γενικής τάξης.» (Σ. 58, ΓΝ)

Σε ελάχιστες περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί ( $n = 14$ , 18.2%) ανέφεραν πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α – κυρίως παιδιά με αναπτυξιακές (8 παιδιά) ή γνωστικές δυσκολίες (3 παιδιά)– συμμετείχαν σε κάποιου είδους συνεργατικό παιχνίδι με τους συνομηλίκους τους. Λιγότερες ήταν όμως οι συνεργατικές αλληλεπιδράσεις που αναφέρθηκαν ανάμεσα σε παιδιά που βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού (2 παιδιά) ή παιδιά με νευρολογική διαταραχή (1 παιδί) και στους συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη. Στη συνέχεια παρατίθενται δύο παραδείγματα για το συνεργατικό παιχνίδι που ανέπτυσαν δύο παιδιά με ΕΕΑ/Α μαζί με τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α:

«Η Μυρτώ (παιδί με νοητική καθυστέρηση)... συμμετέχει πολύ ωραία στο ελεύθερο παιχνίδι. Δηλαδή θα μπει στην ομάδα (ομάδα παιδιών χωρίς ΕΕΑ/Α), θα παίζει, θα αλληλεπιδράσει και θα συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά. Παίζει μαζί με τα άλλα παιδιά. Παίζουν κυρίως κυνηγητό, γύρω-γύρω όλοι και συνεργάζεται μία χαρά!» (Σ. 45, ΕΝ)

«Τον βλέπεις τον Θανάση (παιδί με αναπτυξιακές δυσκολίες) κάθε μέρα, θα ψάξει να βρει τα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) που τώρα έχουν γίνει φίλοι του. Συμμετέχει με τα παιδιά κανονικά όταν γίνεται το ελεύθερο παιχνίδι. Θα πάει, θα παίζει με τα τουβλάκια ή με ένα παιχνίδι που μπορεί να φέρει κάποιο παιδί από το σπίτι και θα συνεργαστούν.» (Σ. 35, ΓΝ)

Ακόμη ένα σημαντικό ζήτημα που προέκυψε από την ανάλυση είναι ότι επτά νηπιαγωγοί (9.1%) δε διέθεταν ελεύθερο χρόνο για παιχνίδι στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών με ΕΕΑ/Α, με



αποτέλεσμα να προκαλούνται επιπρόσθετα εμπόδια στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εν λόγω παιδιών και των συνομηλίκων τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, η έλλειψη χρόνου για ελεύθερο παιχνίδι σχετιζόταν με τις δυσκολίες που βίωναν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α να ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του γενικού νηπιαγωγείου (π.χ., διαφορετικός χρόνος εισόδου των παιδιών στο σχολείο) και να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους και τα υλικά/παιχνίδια της τάξης:

«Ο Τρύφοντας (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) έρχεται αργά στο σχολείο γιατί έτσι το έχει αποφασίσει η μητέρα του... και δηλαδή... έτσι το κανονίσαμε. Δεν έρχεται... ή μάλλον έρχεται μετά από μία ώρα, σε σχέση με τα άλλα τα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α), γιατί το παιδί δεν μπορεί να ξυπνήσει πρωί και... Επίσης η μητέρα του Τρύφωνα έχει αναφέρει ότι, επειδή το παιδί δεν παίζει με τα άλλα παιδιά και δεν κάνει κάτι την ώρα που είναι το ελεύθερο παιχνίδι, δεν έχει νόημα να το φέρνει τόσο πρωί και να κάθεται αμέτοχος. Έτσι τον φέρνει μία ώρα αργότερα.» (Σ. 38, ΓΝ)

Στις περιπτώσεις που τα παιδιά με ΕΕΑ/Α βρίσκονταν στη γενική τάξη κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του ελεύθερου παιχνιδιού, οι νηπιαγωγοί εστίασαν και στους τρόπους που τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εμπλέκονταν με το παιδαγωγικό υλικό της τάξης. Ειδικότερα, το 74.3% ( $n = 52$ ) των νηπιαγωγών ανέφερε πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ασχολούνταν με το παιδαγωγικό υλικό της τάξης όπως με πάζλ, οικοδομικό υλικό, πλαστελίνες, μαρκαδόρους/μπογιές ή/και με άλλα αντικείμενα που παρατίθενται στις διάφορες γωνιές δραστηριοτήτων της γενικής τάξης:

«Στις ελεύθερες δραστηριότητες ο Κώστας (παιδί με πρόβλημα ακοής) ασχολείται. Θα τον δεις θα καθίσει κυρίως στη γωνιά του οικοδομικού υλικού και θα πάρει να παίζει». (Σ. 13, ΓΝ)

«Η Ειρήνη (παιδί με νοητική καθυστέρηση) στο ελεύθερο παιχνίδι θα τη δεις... κάνει πράγματα. Θα τη δεις θα πάει στα τουβλάκια, θα πάει στο μαγαζάκι, θα πάρει ένα παζλάκι ή θα πάει να ζωγραφίσει.» (Σ. 69, ΕΝ)

Ωστόσο, οι μισές νηπιαγωγοί ( $n = 26$ , 50.0%) περιέγραψαν ότι ο χρόνος εμπλοκής των παιδιών με ΕΕΑ/Α με το παιδαγωγικό υλικό ήταν σημαντικά περιορισμένος. Επιπλέον, από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών φάνηκε πως, ενώ τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ασχολούνταν με τα υλικά

της τάξης, οι συμπεριφορές τους δεν προσανατολιζόνταν προς την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου (π.χ., το παιδί έκανε επαναλαμβανόμενες κινήσεις ή απλά κρατούσε ένα παιχνίδι ή παρατηρούσε τα αντικείμενα):

«Στις ελεύθερες δραστηριότητες ο Χρήστος (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές) δεν μπορεί να καθίσει για πολλή ώρα και να παίξει. Μπορείς να παρατηρήσεις ότι ασχολείται με πλαστελίνη ή ότι θα παίξει με τουβλάκια, αλλά θα τον δεις μετά από 5 λεπτά να σηκώνεται και να φεύγει.» (Σ. 11, ΓΝ)

«Ο Ερμόλαος (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) ασχολείται, παίζει όταν είναι στο ελεύθερο παιχνίδι. Θα τον δεις... ας πούμε την προηγούμενη φορά παίζανε τα άλλα παιδιά με τα ζωάκια. Πλησίασε και αυτός στην ομάδα και κρατούσε ένα ζωάκι στο χέρι του. Ήταν αρκετή ώρα μέσα στην ομάδα και είχε στο χέρι του αυτό το ζωάκι και καθόταν... δεν έκανε κάτι άλλο απλά καθόταν.» (Σ. 28, ΕΝ)

Μόνο 14 (26.9%) νηπιαγωγοί περιέγραψαν την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α ως ενεργή αλληλεπιδρώντας στοχευμένα με το φυσικό ή και ακόμα με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης και αναπτύσσοντας συμπεριφορές κατάλληλες σε σχέση με το υπό εξέλιξη παιχνίδι:

«Ο Θέμης (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές) τις περισσότερες φορές φτιάχνει πολύ ωραίες κατασκευές, πολύ δημιουργικές με προσοχή και φαντασία. Επιπλέον, θα επιλύσει προβλήματα με τους άλλους (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) που παίζουν μαζί για να πετύχουν ένα καλό αποτέλεσμα.» (Σ. 47, ΓΝ)

Μολονότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ανέφερε πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ασχολούνταν έως κάποιο βαθμό με το παιδαγωγικό υλικό της τάξης, για μία στις τέσσερις νηπιαγωγούς ( $n = 18, 25.7\%$ ) αυτό δεν ίσχυε. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η ανάλυση έδειξε πως, κατά τη διεξαγωγή του ελεύθερου παιχνιδιού στη γενική τάξη, τα παιδιά με ΕΕΑ/Α δεν αλληλεπιδρούσαν με παιχνίδια, υιοθετώντας παθητικούς ρόλους (π.χ., το παιδί περιφερόταν ή παρέμενε εκτός του παιχνιδιού) είτε συμπεριφέρονταν με τρόπους που εμπόδιζαν την εμπλοκή τους στο παιχνίδι (π.χ., το παιδί αρνιόταν να εμπλακεί ή δεν εμπλεκόταν σύμφωνα με τους κανόνες του παιχνιδιού). Κάτω από αυτό το πρίσμα, τα παιδιά με ΕΕΑ/Α είχαν την τάση να μη συμμετέχουν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού:

«Συνήθως η Μαρίνα (παιδί με νευρολογικές διαταραχές) έρχεται λίγο πιο αργά και ενώ έχουν ξεκινήσει οι ελεύθερες δραστηριότητες. Αυτό που γίνεται με αυτό το παιδί είναι ότι συνήθως έρχεται και αφήνεται στο χώρο με το καροτσάκι της. Δεν ασχολείται με κάτι το ίδιο το παιδί, δεν θα παίξει ή δεν θα ασχοληθεί με μπιγιές ή με κάτι άλλο τέλος πάντων.» (Σ. 50, ΓΝ)

«Στο ελεύθερο παιχνίδι ο Αλέξης (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) μπορεί να είναι με τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) αλλά δεν παίζει. Ας πούμε στο μανάβικο ή στη γωνιά του οικοδομικού υλικού σπάνια χτίζει... τα φρούτα τα πετάει και γενικά δεν συμπεριφέρεται σε κανένα παιχνίδι ανάλογα με το στόχο του παιχνιδιού. Για παράδειγμα, δεν παίζει με το παιχνίδι «ο μαραγκός» για να βιδώσει αλλά για να χτυπήσει κάτι άλλο ή για να κυνηγήσει ένα παιδί με το κατσαβίδι ενώ δεν είναι αυτός ο ρόλος αυτού του παιχνιδιού. Ή παίρνει, ας πούμε, τα φρούτα και τα πετάει σαν μπάλες και δεν μπαίνει στη διαδικασία να κάνει πως τα τρώει ή να κάνει πως τα αγοράζει, ας πούμε, από το μανάβικο.» (Σ. 2, ΓΝ)

«Η Αγνή (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές) με το που θα έρθει, αυτό που γίνεται είναι ότι θα γυρίσει σε όλες τις γωνιές, θα ενοχλήσει τους πάντες, θα ανακατέψει όλα τα παιχνίδια και γυρίζει από εδώ κι από εκεί. Αρνείται να ασχοληθεί ή να καθίσει να κάνει οτιδήποτε. Γενικά προκαλεί έναν απίστευτο χαμό.» (Σ. 25, ΓΝ)

Σε ό,τι αφορά την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δομημένες ή ημιδομημένες δραστηριότητες, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ( $n = 64$ , 83.1%) ανέφερε πως τις περισσότερες φορές τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, παρά τις προσπάθειες τους, δεν κατάφεραν να συμμετέχουν σύμφωνα με τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων. Το απόσπασμα που ακολουθεί αντικατοπτρίζει την κυρίαρχη αυτή τάση:

«Μετά τις ελεύθερες δραστηριότητες πάμε στον κύκλο και ξεκινάμε το ημερολόγιο... λέμε δηλαδή, την ημέρα και τον καιρό. Όταν έρθει η σειρά της Στέλλας (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) και είναι η ημέρα που είναι εκείνη υπεύθυνη, προσπαθεί να το κάνει... ε... να αλλάξει τις ταμπελίτσες, να πει τον καιρό και τα λοιπά αλλά δεν τα καταφέρνει. Σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, δομημένες, δεν πολυσυμμετέχει.» (Σ. 16, ΓΝ)

Πιο αναλυτικά, το 70.3% ( $n = 45$ ) των νηπιαγωγών παρατήρησε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α: (α) επεδείκνυαν χαμηλή προσοχή, (β) εμπλέκονταν μόνο σε ελάχιστο βαθμό είτε κοιτώντας απλά τα αντικείμενα ή τους άλλους είτε ακολουθώντας παθητικά τους κανόνες της δραστηριότητας και (γ) ανέπτυσσαν συμπεριφορές οι οποίες δεν σχετίζονταν με τους στόχους των εργασιών. Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α κατά τη διάρκεια των

δομημένων/ημιδομημένων δραστηριοτήτων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «χαμηλής περιπλοκότητας».

«Πολύ συχνά στις ατομικές εργασίες, όπου ο καθένας ασχολείται μόνος του γύρω-γύρω από το τραπέζι και απαιτούν, περίπου, μισή ώρα δουλειά, ο Παύλος (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) θα προσέξει για μόνο 5 με 10 λεπτά και μετά θα φύγει... Η ακόμη σε ψυχοκινητικές δραστηριότητες... είδες ας πούμε η νηπιαγωγός έλεγε «Κάντε τον πελαργό ή κάντε το ένα ή κάντε το άλλο» αλλά ο Παύλος ενώ ήταν στην ομάδα (ομάδα παιδιών χωρίς ΕΕΑ/Α), έτρεχε απλά όλη την ώρα γύρω-γύρω. Κατάλαβες; Πήγαινε όπου πήγαιναν όλα τα παιδιά αλλά δεν έκανε αυτό που έπρεπε και κάνανε τα άλλα παιδιά αλλά έκανε το δικό του.» (Σ. 78, ΕΝ)

«Ο Αναστάσης (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές) κάθεται στην παρεούλα ή έρχεται ας πούμε στην προγραφική ή γλωσσική ή μαθηματική δραστηριότητα που θα κάνουμε ή αν ασχοληθούμε με εικόνες και τους δείξω στον υπολογιστή... έρχεται. Όμως, δεν μπορώ να πω ότι είναι συγκεντρωμένος. Επίσης, θα τον δεις ότι, αν κάτσει στην παρεούλα, θα ασχοληθεί με τα παιχνίδια που είναι δίπλα στο κουκλοθέατρο και δεν θα κάνει αυτό που κάνουν οι άλλοι. Ακόμη, στις ερωτήσεις που του κάνω τον βλέπω ότι οι απαντήσεις είναι δικές του άσχετες με αυτό που συζητάμε και χωρίς νόημα.» (Σ. 14, ΓΝ)

«Κοίτα... ο Ραφαήλ (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) συμμετέχει με έναν δικό του τρόπο. Τον είδες... συμμετείχε με τη συμπεριφορά του, δηλαδή με το να κάθεται, να ακολουθεί απλά την ομάδα (ομάδα παιδιών χωρίς ΕΕΑ/Α), όταν πηγαίναμε στην παρεούλα, και με το να κάνει ησυχία. Μέχρι εκεί συμμετείχε... το να καταλαβαίνει δηλαδή ότι τώρα γίνεται μάθημα. Σε καμία περίπτωση όμως δεν μπορούσε να συμμετέχει ενεργά στην ημερομηνία ή σε λεκτικά παιχνίδια. Όχι, αυτό δεν το έκανε.» (Σ. 5, ΕΝ)

Επιπλέον, το 34.4% ( $n = 22$ ) των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφερε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α είτε δεν αλληλεπιδρούσαν με τα υλικά ή/και με τα άλλα παιδιά είτε επεδείκνυαν συμπεριφορές που διατάρασσαν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία:

«Ο Όμηρος (παιδί με νοητική καθυστέρηση) στον κύκλο δεν κάνει τίποτε. Όση ώρα εμείς ασχολούμαστε στον κύκλο και κάνουμε τα συνηθισμένα π.χ., καιρό, ημερομηνία... ή ζωγραφική ή όταν τους διδάξουμε κάτι εκείνος δεν θα κάνει τίποτε. Δεν ασχολείται με τίποτε. Είναι συνεχώς εκτός ομάδας και εκτός δραστηριότητας και απλά κάθεται και μας βλέπει.» (Σ. 31, ΕΝ)

«Ας πούμε στις δραστηριότητες που κάναμε... Για παράδειγμα, είδες ότι στο παραμύθι ή σε άλλα γνωστικού τύπου παιχνίδια αντιμετωπίζαμε το μεγαλύτερο πρόβλημα... ο Θάνος (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές) μιλούσε, η Νατάσα (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) έκανε σβούρες εκτός ομάδας και η Γλαύκη (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) έριχνε τα παιχνίδια. Γενικά προκαλούσαν τεράστια

προβλήματα στην ομάδα με αποτέλεσμα και τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) να ξεφεύγουν και φυσικά να μη γίνεται μάθημα. Έτσι, ούτε τα άλλα (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) συμμετείχαν αλλά ούτε κι αυτά (παιδιά με ΕΕΑ/Α).» (Σ. 76, ΓΝ)

Ελάχιστοι νηπιαγωγοί ( $n = 13$ , 16.9%) ανέφεραν ότι η εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις οργανωμένες δραστηριότητες ήταν –κατά τον περισσότερο χρόνο– ενεργή και σκόπιμη:

«Ο Γαβριήλ (παιδί στο φάσμα του αυτισμού), όταν γίνεται η πρώτη δομημένη δραστηριότητα, δηλαδή στην ώρα του κύκλου, αλλά και σε όλες τις άλλες σχεδιασμένες δραστηριότητες που κάνουμε κάθετα πολύ ωραία... θα ακούσει και θα συμμετέχει ενεργά. Όποτε του δίνεται η ευκαιρία να μιλήσει θα πει την απάντησή του και θα εκφραστεί σε σχέση με το τι συζητάμε. Επίσης, είναι πολύ τακτικός με τους κανόνες, δηλαδή αν του πεις θα κάνουμε αυτό ή θα γράψουμε εκείνο θα το κάνει πολύ ωραία, τακτικά και θα το κάνει ακριβώς όπως το ζητάμε.» (Σ. 70, ΕΝ)

Μία δεύτερη ανάγνωση των δεδομένων της έρευνας ανέδειξε ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων ( $n = 66$ , 85.7%) οι νηπιαγωγοί απέδιδαν τον βαθμό εμπλοκής των παιδιών με ΕΕΑ/Α στα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, το επίπεδο ικανότητας, τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και η διάθεσή των παιδιών με ΕΕΑ/Α αποτελούσαν, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, τους κύριους παράγοντες που επηρέαζαν την εμπλοκή των εν λόγω παιδιών στις δραστηριότητες μίας τυπικής ημέρας στη γενική τάξη. Τα αποσπάσματα που ακολουθούν καταδεικνύουν την παραπάνω άποψη των νηπιαγωγών σε ό,τι αφορά την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α κατά τη διάρκεια τόσο των ελεύθερων όσο και των δομημένων/ημιδομημένων δραστηριοτήτων:

«Ε, κοίτα στο ελεύθερο παιχνίδι έχουμε πρόβλημα γιατί σε μεγάλο βαθμό αφορά τις αλληλεπιδράσεις του παιδιού (παιδί με νοητική καθυστέρηση) με τα άλλα παιδάκια (χωρίς ΕΕΑ/Α). Είναι δηλαδή το θέμα ότι δεν έχει καλή σχέση με τα παιδάκια. Μπορεί να χτυπήσει, να σπρώξει. Κάνει δηλαδή όλα αυτά και τα άλλα παιδάκια την τιμωρούν και την διώχνουν από το παιχνίδι τους και έτσι δεν παίζει μαζί τους.» (Σ. 68, ΕΝ)

«Αυτό το παιδί (παιδί με νοητική καθυστέρηση) δεν συμμετέχει στο ελεύθερο παιχνίδι. Δεν είναι ακόμα σε επίπεδο που μπορεί να παίξει με τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) ή να ασχοληθεί με τα παιχνίδια της τάξης. Είναι αρκετά πίσω σε

αυτό το κομμάτι και έτσι δεν μπορεί να κάνει αυτά που απαιτεί το ελεύθερο παιχνίδι. Το παιδί δεν παίζει.» (Σ. 30, ΓΝ)

«Ο Αργύρης (με νοητική καθυστέρηση) δε συμμετέχει με τον ίδιο τρόπο στις σχεδιασμένες δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη. Άλλες ημέρες θα δείξει περισσότερο ενδιαφέρον ή και διάθεση ώστε να συμμετέχει, να παρακολουθεί και να κάνει κάτι από αυτά που κάνουμε. Για παράδειγμα, θυμάμαι τώρα μία δραστηριότητα που κάναμε με τα σήματα κυκλοφορίας και είχαμε διάφορες καρτέλες ο Αργύρης δεν ερχόταν. Ενώ τον έβλεπες ότι με τα μάτια έβρισκε τις καρτέλες δεν ήθελε να έρθει και να συμμετέχει, δεν είχε την διάθεση και έτσι έμεινε εκτός δραστηριότητας.» (Σ. 18, ΓΝ)

«Γενικά στις οργανωμένες δραστηριότητες, ότι έχει σχέση με οργανωμένες δραστηριότητες, πολύ δύσκολα συμμετέχει η Ζήνα (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές). Η συμμετοχή της είναι μέτρια... κάτω του μετρίου θα έλεγα. Επίσης, στις προσωπικές της δραστηριότητες θα τη δεις πολύ δύσκολα να κάνει κάτι. Δεν θα δείξει λίγο διάθεση παραπάνω για το καλύτερο ή να το τελειώσει, ξέρω εγώ και να ευχαριστήσει τον εαυτό της με την εργασία της, με αυτό που βλέπει. Δεν έχει την ικανότητα αρκετές φορές και δεν θέλει. Δεν μπορώ να καταλάβω πώς μπορεί να ξεπεραστεί αυτή η ανωριμότητα για να συμμετέχει πιο καλά σε αυτό που γίνεται.» (Σ. 10, ΓΝ)

Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι μισές νηπιαγωγοί ( $n = 33, 50.0\%$ ) ανέφεραν ότι στις περιπτώσεις που αυτές σχεδίαζαν απαιτητικές δραστηριότητες (π.χ., γνωστικού τύπου) δεν έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά με ΕΕΑ/Α να συμμετάσχουν, επειδή πίστευαν πως δεν μπορούσαν να φέρουν εις πέρας τους στόχους των εργασιών και τελικά να επωφεληθούν. Σε αυτή την πεποίθηση βασίστηκε και μία σημαντική ομάδα νηπιαγωγών για να υποστηρίξει την, κατά τη γνώμη της, αναγκαιότητα της μεταφοράς των παιδιών με ΕΕΑ/ Α εκτός της γενικής τάξης, ώστε αυτά να έχουν την ευκαιρία μιας κατάλληλα εξατομικευμένης διδασκαλίας:

«Αυτό που κάναμε φέτος είναι ότι με ρωτούσε η Αναστασία (η ειδική νηπιαγωγός) κάθε μέρα τι δραστηριότητες θα έκανα. Όταν ήταν κάποια δραστηριότητα πιο δύσκολη... για παράδειγμα, όταν εγώ θα μάζευα τα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) στις 10 για να συζητήσουμε για το πώς τυπώνονται τα βιβλία και τα λοιπά... Σε τέτοιες δηλαδή δραστηριότητες όπου τα παιδιά με αναπηρίες δεν θα ωφελούνταν, το ρυθμίζαμε ώστε να πηγαίνουν στο τμήμα ένταξης. Έτσι τα παιδιά αυτά (παιδιά με ΕΕΑ/Α) έμπαιναν στη γενική τάξη και συμμετείχαν ανάλογα με τις δραστηριότητες που είχαμε στο πρόγραμμα.» (Σ. 75, ΕΝ)

Από την άλλη πλευρά, μόνο 11 νηπιαγωγοί (14.3%) υποστήριξαν πως η εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της τάξης επηρεαζόταν από συγκεκριμένες παραμέτρους του εκπαιδευτικού πλαισίου της τάξης όπως είναι: οι στάσεις των εκπαιδευτικών, τα υλικά που χρησιμοποιούνταν και οι προσαρμογές που εφαρμόζονταν. Ενδεικτική αυτής της φιλοσοφίας είναι η τοποθέτηση μίας νηπιαγωγού της ειδικής εκπαίδευσης:

«Ποιο είναι το νόημα να πιέσω αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) και να τα καθλώσω εκεί και να ακούσουν τι; Τα παιδιά δεν έχουν κάποιο ενδιαφέρον γι' αυτές τις δραστηριότητες και δεν κερδίζουν κάτι από αυτό. Έτσι με αυτόν τον τρόπο... αυτό που γίνεται είναι ότι αποκλείουμε την ένταξη. Απεναντίας, η ένταξη σημαίνει να γίνεται με κάποιες προϋποθέσεις όπως το να σχεδιάζουμε ένα κοινό πρόγραμμα, να κάνουμε κάποιες προσαρμογές ώστε να μπορούν τα παιδιά να συμμετέχουν, έστω και για 10 λεπτά. [...] Επίσης έχω προτείνει στα κορίτσια (τις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης) κάποιες κινητικές δραστηριότητες για να μπορούν να συμμετέχουν και τα δικά μου τα παιδιά αλλά εκείνες δεν συμφωνούν σε αυτό και δεν το κάνουν.» (Σ. 34, ΕΝ)

#### 5.6 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ-ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΕΑ/Α ΣΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η παρούσα θεματική εμπεριέχει τους εξής κώδικες:

- 5.6.1 Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής υποστήριξης και διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης.
- 5.6.2 Μη εφαρμογή στρατηγικών-πρακτικών: οργάνωση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες του μέσου/τυπικού παιδιού.
- 5.6.3 Ο σχεδιασμός των στρατηγικών/παρεμβάσεων είναι ευθύνη της νηπιαγωγού ειδικής εκπαίδευσης.

Από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τις στρατηγικές-πρακτικές που οι νηπιαγωγοί ανέπτυσαν για να διευκολύνουν την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες και στις ρουτίνες της γενικής τάξης, πρόεκυψε μία μεικτή εικόνα. Από τη μία πλευρά, το 62.0% ( $n = 48$ : ΓΝ = 22, ΕΝ = 26) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι χρησιμοποιεί μία σειρά από συγκεκριμένες στρατηγικές-πρακτικές με στόχο τη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής τους υποστήριξης και τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α να εμπλακούν μαζί με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τόσο οι νηπιαγωγοί της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούσαν στρατηγικές-πρακτικές διαφοροποίησης/τροποποίησης στην ίδια, περίπου, συχνότητα. Από την άλλη πλευρά, ένας σημαντικός αριθμός νηπιαγωγών ( $n = 29$ , 38.0%· ΓΝ = 22, ΕΝ = 7), κυρίως γενικής εκπαίδευσης, ανέφερε ότι οργάνωνε τις καθημερινές δραστηριότητες της γενικής τάξης σύμφωνα με τις ανάγκες του μέσου/τυπικού παιδιού. Αυτό σημαίνει ότι οι νηπιαγωγοί καλούσαν όλα τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α να συμμετάσχουν στον ίδιο τύπο δραστηριοτήτων, χωρίς να διαφοροποιούν τους στόχους των εργασιών, τα υλικά ή/και την υποστήριξη που παρείχαν.

Στις περιπτώσεις που καταγράφηκαν προσαρμογές, ο Πίνακας 16 απεικονίζει τις στρατηγικές-πρακτικές, τις οποίες οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι εφαρμόζαν πιο συχνά, σε σχέση με την παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης προς τα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Αυτές ήταν:

(α) η λεκτική παρότρυνση, η χρήση ερωτήσεων, η υπενθύμιση και η επεξήγηση των οδηγιών της δραστηριότητας ταυτόχρονα με τη χρήση ενός πιο απλού και κατανοητού λεξιλογίου,

«Με αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) ο λόγος που χρησιμοποιώ είναι απλός και κοφτός. Ενώ με τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) είμαι πιο χαλαρή, με τον Αναστάση (παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή και την Υπατία (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) θεωρώ ότι για να εμπλακούν στη δραστηριότητα θα πρέπει η οδηγία που τους δίνω να είναι πολύ ξεκάθαρη.» (Σ. 14, ΓΝ)

(β) η διαφοροποίηση του ρυθμού, του χρόνου και του επιπέδου της διδασκαλίας,



«Κοίτα αυτό που κάνω είναι ότι της (παιδί με ΕΕΑ/Α) αφήνω λίγο περισσότερο χρόνο για να σκεφτεί και να παρατηρήσει την εργασία της σε σχέση με αυτό που μπορεί να κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) σε λιγότερο χρόνο.» (Σ. 19, ΓΝ)

και (γ) η παροχή συστηματικής και δομημένης καθοδήγησης.

«Στα φύλλα εργασίας ή γενικά στις δραστηριότητες που πρέπει να ακολουθήσει η Ζήνα (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές) μέσα στη γενική τάξη, είμαι κοντά της διότι χρειάζεται συνεχή καθοδήγηση ως προς τα βήματα της εργασίας, ώστε να συμμετέχει ενεργά σε αυτό που κάνει.» (Σ. 10, ΕΝ)

Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι λιγότερο συχνά χρησιμοποιούσαν στρατηγικές-πρακτικές όπως: εξατομίκευση της διδασκαλίας, ανάλυση της δραστηριότητας σε μικρότερα βήματα και υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας με τη διαμεσολάβηση των συνομηλίκων. Τα παρακάτω αποσπάσματα δείχνουν τους τρόπους με τους οποίους δύο νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης εφαρμόζαν τη στρατηγική της εξατομίκευσης της διδασκαλίας και της ανάλυσης της δραστηριότητας σε βήματα:

«Όπως είδες όταν δημιουργήσαμε σήμερα τη γωνιά του κουκλοθέατρου... αυτή ήταν μία δραστηριότητα που δούλευα με το κάθε παιδί εξατομικευμένα, όπως και με τον Κώστα (παιδί με προβλήματα ακοής). Στόχος ήταν για το κάθε παιδί να μάθει το γράμμα της Αλφαβήτα που κάναμε συγκεκριμένα, να πει μία λέξη από αυτό το γράμμα και μετά... να συνεργαστούν μαζί (παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ /Α) για να γράψουν τη λέξη 'κουκλοθέατρο'.» (Σ. 13, ΕΝ)

«Στις δραστηριότητες που κάνουμε και στα φύλλα εργασίας, επειδή η Παρασκευή (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές) δυσκολεύεται στο να συγκεντρωθεί, αυτό που κάνω είναι ότι αναλύω τα βήματα της εργασίας,... Δηλαδή το σπάω σε μικρότερα βήματα γιατί αλλιώς δεν θα μπορέσει να την κάνει το παιδί.» (Σ. 39, ΕΝ)

Οι στρατηγικές-πρακτικές που οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι ανέπτυξαν για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης, έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών με ΕΕΑ/Α ήταν οι ακόλουθες (βλ. Πίνακα 16):

(α) η επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων για την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α (π.χ., ελεύθερο παιχνίδι και δραστηριότητες ζωγραφικής) και η προσαρμογή των δραστηριοτήτων της τάξης (π.χ., αναδιοργάνωση του ωρολογίου προγράμματος, διεξαγωγή της διδασκαλίας με παιγνιώδη τρόπο, οργάνωση δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού),

«Ο ένας τρόπος που επιλέγουμε για να προωθήσουμε τη συμμετοχή των παιδιών του τμήματος ένταξης (παιδιά με ΕΕΑ/Α) στη γενική τάξη είναι ότι επιλέγουμε δραστηριότητες στις οποίες να μπορούν τα παιδιά να ανταποκριθούν και να συμμετέχουν. Δηλαδή, δραστηριότητες που είναι πιο πολύ τύπου... μία κατασκευή ας πούμε ή κάποιο ψυχοκινητικό παιχνίδι. Δηλαδή, χρησιμοποιούμε πολύ το παιχνίδι για να το κάνουμε αυτό και για να γίνει η ένταξη.» (Σ. 46, ΕΝ)

(β) η σύσταση ομάδων παιχνιδιού και η ανάθεση ρόλων στα παιδιά,

«Προσπάθησα από την αρχή από το να είναι ένα παιδάκι μόνο του (παιδί με ΕΕΑ/Α), να στήσω τον περιορισμένο χώρο που βρισκόταν στην αρχή ώστε να καλέσω κάποια άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) και να κάνω δηλαδή μία ομάδα. Αυτό ήταν σημαντικό γιατί έτσι θα μπορούσε το παιδί να κάνει κάποια δραστηριότητα ή έστω και στην ώρα του παιχνιδιού να κάνει κάτι μαζί με τα άλλα τα παιδιά έστω και παράλληλα.» (Σ.23, ΕΝ)

και (γ) η επιλογή ή/και η προσαρμογή του παιδαγωγικού υλικού (π.χ., πλαστικοποίηση εικόνων, χρήση συνθημάτων, παροχή ελκυστικών αντικειμένων).

«Χρησιμοποιώ κάποιες στρατηγικές του στυλ σύμβολα πολλά. Ένα σύμβολο ας πούμε που χρησιμοποιώ είναι το ντέφι ή ένα συγκεκριμένο τραγούδι. Όταν ακούγεται αυτός ο ήχος σημαίνει ότι μαζεύουμε την δουλειά και ετοιμαζόμαστε για τη μετάβαση. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί διευκολύνει μετά... μπαίνουμε πιο εύκολα στη δραστηριότητα που ακολουθεί.» (Σ. 47, ΓΝ)

## Πίνακας 16

*Συχνότητα (%) των Στρατηγικών-Πρακτικών που οι Νηπιαγωγοί Χρησιμοποιούσαν για να Διευκολύνουν την Εμπλοκή-Συμμετοχή των Παιδιών με ΕΕΑ/Α*

Στρατηγικές-πρακτικές	v	%
<i>Διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής υποστήριξης</i>		
Λεκτική παρότρυνση, χρήση ερωτήσεων, και υπενθύμιση ή επεξήγηση των σχετικών εντολών με την δραστηριότητα	25/48	52.1
Διαφοροποίηση του ρυθμού, του χρόνου και της παράδοσης της διδασκαλίας	22/48	45.8
Παροχή συστηματικής και δομημένης καθοδήγησης	19/48	39.6
<i>Διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης</i>		
Επιλογή ή/και προσαρμογή των δραστηριοτήτων	11/48	22.9
Σύσταση ομάδων παιχνιδιού και ανάθεση ρόλων στους μαθητές	10/48	20.8
Επιλογή ή/και προσαρμογή του παιδαγωγικού υλικού	5/48	10.4

Στο σύνολό τους, οι στρατηγικές-πρακτικές που έχουν ως τώρα αναφερθεί αντανακλούν τις προσπάθειες των νηπιαγωγών να εξασφαλίσουν την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε δραστηριότητες ιδίου τύπου με αυτές των συνομηλίκων τους. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί στην προσπάθειά τους να τροποποιήσουν διαφορετικές διαστάσεις των δραστηριοτήτων, συχνά έτειναν είτε να τις υπεραπλουστεύουν είτε να καθοδηγούν σε πολύ μεγάλο βαθμό τα παιδιά με ΕΕΑ/Α –μεγαλύτερο ίσως από ό,τι θα έπρεπε. Έτσι, οι τρόποι που οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι εφαρμόζαν τις συγκεκριμένες προσαρμογές, δεν φαίνεται ότι ευνόησαν την υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α, ώστε αυτά να καταφέρουν να υπερβούν τους ατομικούς τους στόχους και να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης μαζί με τους συνομηλίκους. Απεναντίας, τέτοιου είδους στρατηγικές-πρακτικές είναι ενδεικτικές των χαμηλών προσδοκιών, τις οποίες οι νηπιαγωγοί είχαν από τα παιδιά με ΕΕΑ/Α:

«Επίσης, οι ερωτήσεις που κάνω σε αυτά τα παιδιά είναι απλές. Για παράδειγμα είδες... ρώτησα τον Παναγιώτη (παιδί με αναπτυξιακές διαταραχές) σχετικά με το παραμύθι που διαβάσαμε 'Τι σου άρεσε από το παραμύθι;' και μου απάντησε «Μου άρεσε η παπαρούνα.» και μετά τον ρώτησα 'Τι χρώμα είχε η παπαρούνα;'.»

Εντάξει δεν είχα την ίδια απαίτηση από τον Παναγιώτη να καταλάβει τα συναισθήματα από τις παπαρούνες και τις μαργαρίτες, στο παραμύθι, όπως απαιτώ από τους κανονικούς μαθητές. Το ήξερα ότι το παιδί δεν μπορούσε να καταλάβει τα συναισθήματα [...]» (Σ. 64, ΓΝ)

«Μετά, μαζεύομαστε στην παρεούλα [...] είναι η συζήτηση: να βρούμε ποια παιδιά λείπουν, να κάνουμε το ημερολόγιο. Πολλές φορές κάθομαι πίσω και όπως είδες του ψιθυρίζω 'Νέστορα (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) σήκωσε το χέρι σου.' και όταν τον φωνάζει η κυρία Κατερίνα (η γενική νηπιαγωγός) του λέω την απάντηση για να απαντήσει εκείνος. Έτσι μόνο μπορεί να συμμετέχει ο Νέστορας σε αυτό που κάνουν τα άλλα παιδιά» (Σ. 54, ΕΝ)

Υπήρχαν όμως και νηπιαγωγοί που ανέφεραν ότι προσάρμοζαν τις δραστηριότητες της γενικής τάξης, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν την ενεργή εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε αυτές. Για παράδειγμα, δύο νηπιαγωγοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης), που εργάζονταν στην ίδια τάξη νηπιαγωγείου, περιέγραψαν πώς εφάρμοζαν τη στρατηγική της διαμεσολάβησης των συνομηλίκων για να ενθαρρύνουν το παιδί με αυτισμό, έτσι ώστε να αναλάβει ενεργό ρόλο κατά την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α. Ενδεικτικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί από τη συνέντευξη μιας νηπιαγωγού ειδικής εκπαίδευσης:

«Στην αρχή έβλεπα ότι ο Ζαννής (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) απομονώνονταν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού και ασχολούνταν με το αγαπημένο του αντικείμενο τον χάρτη και τις σημαίες. Έτσι, του έμαθα να διδάσκει στα υπόλοιπα παιδάκια (χωρίς ΕΕΑ/Α) τους χάρτες που γνωρίζει για να τους μάθουνε και εκείνα.» (Σ. 3, ΕΝ)

Αναφορικά τώρα με την ομάδα των νηπιαγωγών ( $n = 29$ , 38.0%· ΓΝ = 22, ΕΝ = 7) που δήλωσαν ότι οργάνωναν τις καθημερινές ρουτίνες και δραστηριότητες της τάξης σύμφωνα με τις ανάγκες τους μέσου/τυπικού μαθητή (δηλαδή, δεν πραγματοποιούσαν προσαρμογές), δύο σημαντικές παρατηρήσεις προκύπτουν. Πρώτον, η τάση κάποιων νηπιαγωγών να παρουσιάζουν αδιαφοροποίητες δραστηριότητες (ως προς τους στόχους, τα υλικά και τη διδασκαλία) σε όλα τα παιδιά, αντανακλά την άποψή τους ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α θα έπρεπε να συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες, όπως και τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α και να εκτελούν μία εργασία ή να

συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις απαιτήσεις του γενικού σχολείου. Δεύτερον, κάποιες νηπιαγωγοί είχαν την πεποίθησή ότι το επίπεδο των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α δεν τους επέτρεπε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του γενικού σχολείου και έτσι δεν υπήρχε λόγος να τις διαφοροποιήσουν.

«Κοίτα γι' αυτό το παιδί (με ΕΕΑ/Α) δεν κάνουμε τίποτε ξεχωριστό. Δεν τον ξεχωρίζουμε. Ότι κάνουμε για τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) κάνουμε και γι' αυτό. Η συμπεριφορά μας είναι ίδια για όλα τα παιδιά όπως και για τον Δημήτρη (παιδί με νοητική καθυστέρηση). Δεν αλλάζουμε τίποτα.» (Σ. 17, ΓΝ)

«Τίποτα... εγώ δεν χρησιμοποιώ στρατηγικές. Δεν κάνω τίποτα παραπάνω σε σχέση με τα αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α). Δεν νομίζω ότι αυτά... δεν ξέρω αν η Βαγγελίτσα (παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή), ο Λάκης (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) και ο Σπύρος (παιδί με νοητική καθυστέρηση) δείχνουν κάποια σημάδια ότι παίρνουν πληροφορίες από αυτά που κάνουμε μέσα στην τάξη. Δεν μπορούν να εκφραστούν. Καταλαβαίνουν; Δεν ξέρω αν καταλαβαίνουν. Έτσι, κάνω τα ίδια.» (Σ. 36, ΓΝ)

Τέλος, από μία περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι πολλές νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης ( $n = 29$ , 64.0%) δε θεωρούσαν ότι ήταν και δική τους ευθύνη η υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Αυτές οι νηπιαγωγοί στηρίζονταν σε μεγάλο βαθμό στις νηπιαγωγούς ειδικής εκπαίδευσης, καθώς θεωρούσαν ότι οι τελευταίες είχαν την κατάλληλη εκπαίδευση να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν εξειδικευμένες στρατηγικές ή παρεμβάσεις για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α.

«Κοίτα με το συγκεκριμένο παιδί (με ΕΕΑ/Α) όχι... δεν κάνω κάτι. Κι εγώ στο κάτω-κάτω δεν έχω δουλέψει... δεν είμαι της ειδικής αγωγής. Δεν πιστεύω ότι αυτό το θέμα είναι δικό μου αλλά είναι η δουλειά του συναδέλφου που ήρθε να κάνει την παράλληλη στήριξη και να κάνει κάτι το παραπάνω. Εγώ από μεριά μου δίνω αυτό που δίνω σε όλα τα παιδιά, ακριβώς το ίδιο. Το ίδιο όμως το παιδί μετά έχει τη βοήθεια από την συνάδελφο (ειδική νηπιαγωγό) για να την καθοδηγήσει ή να επιβλέπει πιο επιμελώς αυτό που κάνει.» (Σ. 67, ΓΝ)

## 5.7 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ/Α

Η παρούσα θεματική εμπεριέχει τους εξής κώδικες:

## 5.7.1 Συχνότητα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

5.7.1.1 Περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

5.7.1.2 Συχνή κοινωνική εμπλοκή.

## 5.7.2 Θέσεις των παιδιών με ΕΕΑ/Α στην κουλτούρα των συνομηλίκων.

5.7.2.1 Απόρριψη ή αποδοχή μόνο ως «φυσική παρουσία/επισκέπτες» ή υιοθέτηση υποδεέστερων κοινωνικών ρόλων.

5.7.2.2 Ισότιμη εμπλοκή.

5.7.3 Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ΕΕΑ/Α με τους συνομηλίκους τους εξαρτώνται από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

5.7.4 Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ΕΕΑ/Α με τους συνομηλίκους τους εξαρτώνται από παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον της τάξης.

Με βάση τις περιγραφές των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, το ελεύθερο παιχνίδι και το διάλειμμα αποτελούσαν κατάλληλες ευκαιρίες για την ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α –είτε αυτά συνυπήρχαν για ορισμένο χρονικό διάστημα είτε για μεγαλύτερο σε τάξεις γενικού νηπιαγωγείου. Αναφορικά με τους τρόπους που τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν, από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν δύο σημαντικές παρατηρήσεις. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών ( $n = 63$ , 81.8%) ανέφερε πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α διαμόρφωναν περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α, ενώ τον περισσότερο χρόνο έπαιζαν

μόνα τους ή αλληλεπιδρούσαν με άλλα παιδιά με ΕΕΑ/Α ή/και τους ενήλικες, συνήθως την ειδική νηπιαγωγό, όποτε οι τελευταίοι ήταν παρόντες στη γενική τάξη:

«Όταν είναι το ελεύθερο παιχνίδι ή και έξω όταν είμαστε στο διάλειμμα η Ζήνα (παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή) δεν αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α)... και να είναι δίπλα τους δεν αλληλεπιδρά. Παίζει μόνη της και δεν της είναι απαραίτητη η παρέα. Έτσι, τις αλληλεπιδράσεις της Ζήνας με τους άλλους θα τις χαρακτηρίζα πολύ περιορισμένες.» (Σ.10, ΕΝ)

«Η Ηρώ (παιδί με νευρολογικές διαταραχές) και ο Λουκάς (παιδί με νοητική καθυστέρηση) μπορεί να αλληλεπιδράσουν όταν παίζουν στο μανάβικο με κάποια κορίτσια (χωρίς ΕΕΑ/Α)...εμ... Αυτό, όμως, συμβαίνει πολύ σπάνια. Δεν θα έλεγα ότι αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά. Δεν έχουν φίλους μέσα στη γενική τάξη. Είναι συνέχεια μαζί και παίζουν ή αλληλεπιδρούν μαζί μου. Το ίδιο γίνεται και στο διάλειμμα.» (Σ. 52, ΕΝ)

Από την άλλη πλευρά, μόνο 14 νηπιαγωγοί (18.2%) δήλωσαν πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α ανέπτυσαν συχνές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους σε συνθήκες ελεύθερου παιχνιδιού είτε μέσα στην τάξη είτε έξω από αυτή (δηλαδή στο προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος). Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί στο οποίο η νηπιαγωγός περιγράφει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ενός παιδιού στο φάσμα του αυτισμού με δύο παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α:

«Ο Θάνος αυτή την περίοδο... μάλλον εδώ και αρκετό χρονικό διάστημα, τον βλέπω και έχει φίλους και συνεργάζεται πολύ καλά με κάποια παιδάκια. Αλληλεπιδρά πολύ καλά με τον Ηλία και τον Μάκη (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) είναι συνέχεια μαζί. Θα τον δεις, και θα καθίσει, και θα κάνουν πράγματα μαζί. Για παράδειγμα, μπορεί να κάνουν κάτι κινητικό μαζί στην τάξη ή στην αυλή ή θα καθίσουν και θα κάνουν κάτι στα τουβλάκια όλοι μαζί.» (Σ. 77, ΓΝ)

Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα έκαναν λόγο και για τις κοινωνικές θέσεις που τα παιδιά με ΕΕΑ/Α έτειναν να υιοθετούν εντός της κουλτούρας των συνομηλίκων τους. Η ανάλυση έδειξε ότι για τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ( $n = 69$ , 89.6%) ήταν σύνηθες τα παιδιά με ΕΕΑ/Α:

(α) να απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους,

«Τα υπόλοιπα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) δεν αναζητούν τον Πάρη (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) ως συμπαίκτη. Τον αποφεύγουν... τον απορρίπτουν συνεχώς. Για παράδειγμα, όποτε τους ρωτώ, λένε χαρακτηριστικά ‘Κυρία, δεν τον παίρνουμε μαζί μας στα παιχνίδια γιατί είναι καλύτερα μόνος του.’ ή λένε ‘Κυρία, εμείς του λέμε να έρθει αλλά δεν έρχεται.’ χωρίς όμως να του έχουν πει τίποτα τις περισσότερες φορές.» (Σ. 66, ΓΝ)

«Τον Φώτη (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) βλέπω ότι δεν τον θέλουνε καθόλου τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α). Τον απορρίπτουν... τον βάζουνε στην άκρη. Δεν τον θέλουνε πουθενά κι ακόμη και στα παιχνίδια έξω (στην αυλή) δεν τον θέλουν να είναι στην ομάδα τους... όταν τους πλησιάζει τον διώχνουν.» (Σ. 62, ΕΝ)

(β) να γίνονται αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους *μόνο* ως «φυσική παρουσία/ επισκέπτες»

(χωρική ένταξη),

«Με την Παρασκευή (παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή) οι υπόλοιποι (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) δεν έχουν πρόβλημα να είναι στα παιχνίδια τους. Αλλά όμως δεν είναι ότι θα αλληλεπιδράσουν μαζί της... κάθεται, παρατηρεί, παρακολουθεί. Επίσης, μπορεί να φύγει και να έρθει στην ομάδα όποτε θέλει. Δεν απασχολεί τα παιδιά γενικά τι θα κάνει η Παρασκευή. Περνάει απαρατήρητη από δίπλα τους... και ... Βασικά, με λίγα λόγια, δεν έχουνε πρόβλημα τα άλλα παιδιά να είναι δίπλα της και να παίζουν.» (Σ. 38, ΓΝ)

«Όταν λείπουν τα παιδιά από το τμήμα ένταξης (παιδιά με ΕΕΑ/Α)... ε... τα [παιδιά της γενικής τάξης] φαίνεται πως τα ψάχνουνε αρκετά... Κοιτάζουν ας πούμε το ημερολόγιο και λένε λείπει ο Στέφανος (παιδί με νευρολογική διαταραχή), ο Πάνος (παιδί στο φάσμα του αυτισμού), ο Γιάννης (παιδί στο φάσμα του αυτισμού), ο Τρύφωνας (παιδί με νευρολογική διαταραχή) και ο Ιάκωβος (παιδί με νευρολογική διαταραχή). Επίσης, όταν είναι τα παιδιά αυτά (παιδιά με ΕΕΑ/Α) μέσα στη γενική τάξη πάνε, τα κοιτάζουνε, τα δέχονται και παίζουν δίπλα τους δεν έχουν πρόβλημα. Όμως στην ουσία δεν αλληλεπιδρούν απλά τους δέχονται σαν παρούσιες.» (Σ. 42, ΕΝ)

ή/και (γ) να υιοθετούν υποδεέστερους κοινωνικούς ρόλους στις περιπτώσεις που αλληλεπιδρούσαν με τους συνομηλίκους τους (π.χ., το παιδί με ΕΕΑ/Α ακολουθεί και δεν λαμβάνει πρωτοβουλίες, ο συνομήλικος προσέχει ή φροντίζει το παιδί με ΕΕΑ/Α).

«Ο Λευτέρης (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) στις αλληλεπιδράσεις του παρατηρώ ότι έχει πάντα από δίπλα του την Ερμιόνη (παιδί χωρίς ΕΕΑ/Α) η οποία πάντα τον προσέχει, τον βοηθάει και τον έχει πάντα από κοντά και του δίνει οδηγίες και του λέει ‘Λευτέρη κάνε το ένα ή κάνε το άλλο.’» (Σ. 1, ΓΝ)



«Ο Παντελής (παιδί με νευρολογική διαταραχή) επιζητά την παρέα αλλά θα τον δεις μέσα στην ομάδα των παιδιών (χωρίς ΕΕΑ/Α) συνήθως ακολουθεί και δεν παίρνει πρωτοβουλίες. Νιώθω, επίσης, ότι τον εκμεταλλεύονται πολλές φορές και κάνει ότι του λένε οι άλλοι και γενικά δέχεται τα πάντα από τους άλλους και ακολουθεί τις εντολές τους για να είναι στην ομάδα. Για παράδειγμα του λένε ‘Παντελή, μάζεψε το οικοδομικό υλικό που παίζαμε.’ και τον αφήνουν και φεύγουν [...]» (Σ. 59, EN)

Μόνο οχτώ νηπιαγωγοί (10.4%) ανέφεραν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α επιλέγονταν από τους συνομηλίκους τους ως επιθυμητοί συμπαίκτες συμμετέχοντας ισότιμα στις μεταξύ τους κοινωνικές επαφές (π.χ., το παιδί έπαιρνε πρωτοβουλίες ή πρότεινε ιδέες ή καθοδηγούσε). Πρόκειται για παιδιά που αντιμετώπιζαν, κατά κύριο λόγο, αναπτυξιακές ή γνωστικές δυσκολίες, ενώ μόνο ένα παιδί βρισκόταν στο φάσμα του αυτισμού.

«Ο Ζήνωνας (παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή) είναι επιθυμητός συμπαίκτης μέσα στην τάξη... δηλαδή τα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) τον επιλέγουν για να παίξουν μαζί του. Οι κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις είναι άριστες καθώς έχει αρχηγικές τάσεις και δεξιότητες, οργανώνει το παιχνίδι των παιδιών, παίρνει πρωτοβουλίες, προτείνει ιδέες πάνω στο παιχνίδι και τον ακολουθούν οι υπόλοιποι. Συνεργάζεται, επίσης, πολύ καλά με τα παιδιά... πολύ καλά αλληλεπιδράει μαζί τους... έχει αναπτύξει πολύ καλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.» (Σ. 48, EN)

Από μία διαφορετική ανάγνωση των δεδομένων της έρευνας φάνηκε πως για τις περισσότερες νηπιαγωγούς ( $n = 69$ , 89.6%) οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α εξαρτιόνταν από παράγοντες που αφορούσαν στην πρώτη ομάδα παιδιών. Η λειτουργία ή η δυσλειτουργία της επικοινωνίας και της κοινωνικής συμπεριφοράς, το επίπεδο των δεξιοτήτων (π.χ., νοητικών, κοινωνικών και λεκτικών δεξιοτήτων), η διάθεση και τα στοιχεία της προσωπικότητας θεωρήθηκαν από τις νηπιαγωγούς ως βασικοί παράγοντες που επηρέαζαν θεμελιωδώς τη δημιουργία αλλά και τη διατήρηση των κοινωνικών συνδιαλλαγών ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α:

«Με αυτό το κορίτσι (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) δεν θα αλληλεπιδράσουν τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α). Γιατί... και να προσπαθήσουν να έρθουν σε επαφή μαζί της, είναι η συμπεριφορά της τέτοια, που δημιουργεί πρόβλημα και έτσι δεν έχει ενεργή αποδοχή. Δεν χρησιμοποιεί λεκτική επικοινωνία [...]» (Σ. 15, EN)

«Βασική προϋπόθεση για να αλληλεπιδράσουν τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες είναι να μπορούν... να έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες και να μην φαίνονται, επίσης, οι δυσκολίες που έχουν. Για παράδειγμα, ποιο είναι το όφελος που έχει ο Αποστόλης (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) και η Ρένα (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) να μούνε στη γενική τάξη. Άμα δούνε, για παράδειγμα, τον Αποστόλη να πέφτει κάτω και να κάνει κάποια κρίση; Δεν θα τον πλησιάσουν μετά [...]. Δεν είναι αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) για τη γενική τάξη καθώς δεν έχουν τις κατάλληλες συμπεριφορές και έτσι τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) δεν μπορούν να τα αποδεχτούν και να αλληλεπιδράσουν μαζί.» (Σ. 61, ΕΝ)

«Τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) χαίρονται να είναι με τον Τρύφωνα (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) γιατί είναι ήρεμος και συμπαθητικός. Για παράδειγμα, δεν θα τρέξει, δεν θα χτυπήσει. Έτσι, τον αγαπάνε και τον θέλουν.» (Σ. 38, ΓΝ)

«Κοίτα τη Μαρίνα (παιδί με νευρολογική διαταραχή) την αναζητούν [τα παιδιά της γενικής τάξης] να είναι κοντά τους ως παρουσία αλλά δεν θα αλληλεπιδράσουν ή δεν θα την αναζητήσουν ως συμπαίκτη. Βλέπουν ότι εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να παίξει μαζί τους. Έχει περιορισμένες δυνατότητες, κι αυτό δεν τους κινεί το ενδιαφέρον. Δεν επιδιώκουν, έτσι, να παίξουν μαζί της.» (Σ. 51, ΓΝ)

«Η Διαμαντία (παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή) δεν μπορεί να κάτσει για πολλή ώρα στη γωνιά π.χ. του κουκλόσπιτου... Βαριέται, δεν θέλει και σηκώνεται και φεύγει. Τα άλλα, όμως, παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α) δεν το θέλουν αυτό... εμ... θέλουν να είναι συνέχεια εκεί, με όρεξη για παιχνίδι, να δείξει ενδιαφέρον και να συζητάει. Το παιδί δεν το κάνει αυτό... δεν έχει αυτό το πολύ φιλικό και έτσι είναι πολύ περιορισμένες οι αλληλεπιδράσεις της με τα άλλα παιδιά.» (Σ. 56, ΓΝ)

Απεναντίας, μόνο οχτώ νηπιαγωγοί (10.4%) τόνισαν ότι η ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α επηρεαζόταν και από παράγοντες που σχετίζονταν με το περιβάλλον της τάξης όπως είναι: η στάση των εκπαιδευτικών και ευρύτερα των γονέων των παιδιών χωρίς ΕΕΑ/Α, οι στρατηγικές-πρακτικές που εφαρμόζαν οι ίδιοι, τα υλικά (π.χ., χρήση υπολογιστή) και η φύση του παιχνιδιού που ήταν σε εξέλιξη (π.χ., δραστηριότητα με κανόνες). Για παράδειγμα, χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση μίας νηπιαγωγού ειδικής εκπαίδευσης:

«Ο Αλέξης (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) προσπαθεί να αλληλεπιδράσει με τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α). Με κάποιους αυτή η προσπάθεια πετυχαίνει. Με κάποιους άλλους όχι. Αυτό έχει να κάνει και με τους γονείς των άλλων των παιδιών οι οποίοι δεν θέλουν τα παιδιά τους να παίζουν μαζί του. [...] Επιπλέον, ο Αλέξης, θα τον δεις, επικοινωνεί, μοιράζεται πράγματα με τα άλλα παιδιά και

συνεργάζεται στον Η/Υ. Εκεί είναι αρχηγός. Εκεί αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά κι εκείνα τον θαυμάζουν. Όμως δεν μπορούμε να το κάνουμε συχνά αυτό καθώς ο Η/Υ δεν είναι μέσα στην τάξη και σπάνια υπάρχει πρόσβαση... και ευκαιρία για αλληλεπίδραση.» (Σ. 22, EN)

#### 5.8 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ-ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ/Α

Η παρούσα θεματική εμπεριέχει τους εξής κώδικες:

5.8.1 Εφαρμογή στρατηγικών: διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης και παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης.

5.8.3 Μη εφαρμογή στρατηγικών-πρακτικών.

Από την ανάλυση των δεδομένων σχετικά με τις στρατηγικές-πρακτικές τις οποίες οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι ανέπτυξαν για να προωθήσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α, προκύπτουν δύο σημαντικές παρατηρήσεις. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ( $n = 69$ , 89.6%· ΓΝ = 40, EN = 29) δήλωσε πως υποστήριζε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (με και χωρίς ΕΕΑ/Α) χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές (διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης και παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης). Σε αυτή την περίπτωση ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τόσο οι νηπιαγωγοί της γενικής όσο και αυτοί της ειδικής εκπαίδευσης ανέφεραν ότι εφαρμόζαν τέτοιου είδους στρατηγικές-πρακτικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο οχτώ νηπιαγωγοί (10.4%· ΓΝ = 5, EN = 3) ανέφεραν πως δεν έκαναν κάποιες προσπάθειες για να διευκολύνουν ή να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με ΕΕΑ/Α και των συνομηλίκων τους με τυπική ανάπτυξη.

Στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί του δείγματος αναφέρθηκαν σε στρατηγικές-πρακτικές (βλ. Πίνακα 17), διαπιστώθηκε πως πιο συχνά οι νηπιαγωγοί προχωρούσαν στη

διαμόρφωση του κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης (α) οργανώνοντας ή στήνοντας ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες διεξάγονταν είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε μικρότερες ομάδες παιδιών (π.χ., εικαστικά, ψυχοκινητικές δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι) ή/και (β) παρέχοντας την ευκαιρία στα παιδιά με ΕΕΑ/Α να συμμετάσχουν σε πολλές δραστηριότητες και ρουτίνες της τάξης μαζί με τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α (όπως είναι: το ελεύθερο παιχνίδι, η ώρα του κύκλου, οι γιορτές). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες οι νηπιαγωγοί έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α να αλληλεπιδράσουν αλλά και παράλληλα, η πρώτη ομάδα παιδιών να αποκτήσει σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες (π.χ., να μάθει το παιδί να μοιράζεται, να συνεργάζεται, να περιμένει τη σειρά του). Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι ενδεικτικά αυτής της στρατηγικής-πρακτικής:

«Προσπαθώ, ας πούμε, πάντα, και στις ελεύθερες δραστηριότητες, και στις οργανωμένες, να είναι ο Περικλής (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) μαζί με ένα άλλο παιδάκι (χωρίς ΕΕΑ/Α) και να ασχολούνται ο καθένας με το παιχνίδι του. Ένα άλλο είναι ότι μπορεί να κάνουν κάτι μαζί. Ένα παράδειγμα, είναι να ασχοληθούν μαζί με τα ενσφηνώματα, όπου ένα πραγματάκι να έχει ο Περικλής και ένα η Νάντυ (παιδί χωρίς ΕΕΑ/Α) και να βάζουν ο καθένας με τη σειρά. Με αυτόν τον τρόπο ο Περικλής μαθαίνει να μοιράζεται και να περιμένει τη σειρά του.» (Σ. 23, ΕΝ)

«Βασικά το οτιδήποτε κάνουμε μέσα στην τάξη όπως και στην παρεούλα. Δηλαδή το ότι βάζουμε όλα τα παιδιά μαζί (παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α) και ότι κάθονται ο ένας δίπλα στον άλλον ... και αυτό βοηθάει στο πώς το παιδάκι μπορεί να μάθει να ζητάει κάτι ώστε να έχουμε αλληλεπίδραση. Όλα αυτά βοηθούν το Χρήστο (παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή). Η ένα άλλο παράδειγμα... όταν βάζουμε τα παιδιά και μοιράζονται τα υλικά για να κάνουν κατασκευές το πρωί στο ελεύθερο παιχνίδι. Τότε τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλον. Όλα αυτά που κάνουμε συμβάλουν στη συλλογικότητα, στην ομαδικότητα, στο σεβασμό, στην αλληλεπίδραση... σε όλα αυτά.» (Σ. 11, ΓΝ)

## Πίνακας 17

*Συχνότητα (%) των Στρατηγικών-Πρακτικών που οι Νηπιαγωγοί Χρησιμοποιούσαν για να Προωθήσουν τις Κοινωνικές Αλληλεπιδράσεις των Παιδιών*

Στρατηγικές-πρακτικές	v	%
<i>Διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης</i>		
Οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων	59/69	85.8
Παροχή ευκαιριών στους μαθητές να συμμετέχουν όλοι μαζί στις δραστηριότητες της τάξης	30/69	43.6
<i>Παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης</i>		
Παρότρυνση	17/69	24.6
Διδασκαλία δεξιοτήτων διαμέσου των συνομηλίκων ή των εκπαιδευτικών	4/69	5.8
Διευκόλυνση της κοινωνικής επικοινωνίας	3/69	4.3

Λιγότερο συχνά (βλ. Πίνακα 17) οι νηπιαγωγοί ανέφεραν πως ενθάρρυναν με ενεργό τρόπο τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α παρέχοντας κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη. Οι στρατηγικές-πρακτικές που περιέγραψαν οι νηπιαγωγοί ήταν οι ακόλουθες:

(α) η παρότρυνση του παιδιού-στόχου ή του συνομηλίκου, με στόχο την εμπλοκή και των δύο σε κοινό παιχνίδι,

«Επειδή ο Αναστάσης (παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή) δεν θα πάει μόνος του να πάρει έναν φίλο (παιδί χωρίς ΕΕΑ/Α) του και να παίξουν αυτό που κάνω είναι ότι παροτρύνω ένα άλλο παιδάκι ή δύο να πάρουν και τον Αναστάση για να παίξουν μαζί. Για παράδειγμα, θα πω ‘Κώστα και Κλέων (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) πάρτε και τον Αναστάση να παίξετε στις κατασκευές.’» (Σ. 14, ΓΝ)

(β) η διδασκαλία δεξιοτήτων διαμέσου των ενηλίκων ή των συνομηλίκων,

«Βασικά είναι το ότι κάναμε ‘ζευγάρια φιλίας’ από την αρχή της χρονιάς και είναι σταθερά σε ό,τι δραστηριότητα και να κάνουμε μέσα ή και έξω από το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι ο καθένας έχει τον φίλο του και ο ένας βοηθάει τον άλλον... π.χ., να βάλει ή να βγάλει το μπουφάν, την τσάντα, τα παπούτσια. Τώρα βέβαια αυτό συμβαίνει πιο αυθόρμητα κι έχουν εξοικειωθεί όλοι μεταξύ τους.» (Σ. 48, ΕΝ)

«Όταν, για παράδειγμα, είναι επιθετικός ο Σωτήρης (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) και υπάρχουν συγκρούσεις με άλλα παιδάκια (χωρίς ΕΕΑ/Α) εκείνη τη στιγμή παρεμβαίνω. Συζητώ μαζί του για το πώς ο ίδιος θα αισθανόταν αν το παιδάκι, με το οποίο συγκρούστηκαν, του έπαιρνε το παιχνίδι ή του χάλαγε το

παιχνίδι ή τον χτυπούσε, ανάλογα δηλαδή με τη σύγκρουση. Έτσι, του δείχνω τι θα πρέπει να κάνει, ποια είναι δηλαδή η σωστή συμπεριφορά και του δίνω κίνητρα δείχνοντας του πώς να επανορθώσει. Για παράδειγμα, του λέω ‘Το να κάνεις μία αγκαλιά στο φίλο σου μπορεί να διορθώσει τα πράγματα.’» (Σ. 3, ΕΝ)

και (γ) η διευκόλυνση της κοινωνικής επικοινωνίας.

«Σε κάθε δραστηριότητα προσπαθώ ο Κώστας (παιδί με προβλήματα ακοής) να είναι μαζί με όλα τα παιδιά στις ομάδες και τον βοηθώ ώστε να επικοινωνήσει μαζί τους (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α). Αυτό γίνεται επειδή ο Κώστας έχει προβλήματα ακοής και όταν έχει γυρισμένη την πλάτη προς τα παιδιά δεν μπορεί να καταλάβει ότι του μιλάνε... Α! Όπως έγινε στη δραστηριότητα σήμερα. Αυτό που κάνω είναι ότι τον ακουμπώ στην πλάτη, τον γυρίζω προς το μέρος των άλλων παιδιών (χωρίς ΕΕΑ/Α) και τον ενημερώνω γι' αυτό που λένε.» (Σ. 13, ΓΝ)

Οι προαναφερθείσες στρατηγικές-πρακτικές αντικατοπτρίζουν τις προσπάθειες που κατέβαλαν οι νηπιαγωγοί, ώστε να ενισχύσουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Όμως, με βάση τις απαντήσεις τους, δύο σημαντικά ζητήματα προκύπτουν. Πρώτον, παρατηρείται ότι, ενώ οι νηπιαγωγοί έλεγαν ότι διαμόρφωναν το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης και τις δραστηριότητες για να φέρουν σε επαφή τα παιδιά, ωστόσο διατηρούσαν μία σχετικά παθητική στάση, καθώς θεωρούσαν ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων μπορούσαν να προκύψουν ως φυσικό επακόλουθο.

«Όλες οι δραστηριότητες που κάνουμε σε αυτή την τάξη έχουν ως στόχο τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Δηλαδή, δεν κάνουμε κάτι ξεχωριστά για να ενισχύσουμε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά του τμήματος ένταξης (παιδιά με ΕΕΑ/Α) και της γενικής τάξης (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α). [...] Αντίθετα, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι κάτι αυθόρμητο που έρχεται δηλαδή φυσικά, μέσα από το πώς έχουμε διαμορφώσει το πρόγραμμα, ώστε να είμαστε όλοι μία τάξη, μία ομάδα.» (Σ. 72, ΕΝ)

Έτσι, οι νηπιαγωγοί έτειναν να στηρίζονται στα ίδια τα παιδιά με ΕΕΑ/Α προκειμένου να επιτευχθεί η προώθηση της κοινωνικής τους ανάπτυξης. Ωστόσο, όπως φαίνεται από το απόσπασμα που ακολουθεί, μερικές νηπιαγωγοί υποστήριζαν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α δε διέθεταν τις κατάλληλες δεξιότητες για να εμπλακούν στις δραστηριότητες της τάξης, με

αποτέλεσμα να μην αναπτύσσουν ουσιαστικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους:

«ΓΝ: Οργανώνουμε ομαδικές δραστηριότητες... ένα ομαδικό κολλάζ ή διαβάζουμε όλοι μαζί παραμύθια ή κάνουμε παιχνίδια όλοι μαζί στην αυλή. Μέσω τέτοιων δραστηριοτήτων τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν. Πολύ σημαντικό.

Ερευνήτρια: Η Ηλιάννα (παιδί στο φάσμα του αυτισμού) σε αυτές τις δραστηριότητες πώς αλληλεπιδρά με τα άλλα παιδιά (χωρίς ΕΕΑ/Α);

ΓΝ: Η Ηλιάννα δεν συμμετέχει σε τέτοιες δραστηριότητες δεν μπορεί... δεν μπορεί να επικοινωνήσει και ούτε καν να σταθεί μέσα στην τάξη. Είναι εκτός της ομάδας των παιδιών (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) συνέχεια...και... δεν... Έτσι, δεν αλληλεπιδρά μαζί τους.» (Σ. 40, ΓΝ)

Επιπλέον, από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων βρέθηκε πως στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι παρενέβαιναν πιο ενεργά για να στηρίξουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (με και χωρίς ΕΕΑ/Α), οι ίδιες αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο να κρατούν ισορροπία μεταξύ του βαθμού που εμπλέκονταν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και του βαθμού που επέτρεπαν στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν αυθόρμητα (π.χ., συνεχής παρότρυνση για εμπλοκή στις δραστηριότητες). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά με ΕΕΑ/Α να αλληλεπιδρούν τον περισσότερο χρόνο με τη νηπιαγωγό και όχι με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, υπήρχαν αρκετές περιπτώσεις, όπου οι τρόποι με τους οποίους οι νηπιαγωγοί επέλεγαν να παρέμβουν, δεν ενθάρρυναν την ανάπτυξη ισότιμων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α (π.χ., ο συνομήλικος εκπαιδεύεται για να βοηθάει ή να προσέχει το παιδί με ΕΕΑ/Α).

«Στις ομαδικές αθλητικές δραστηριότητες που μπορεί να κάνουμε έξω στην αυλή θέλει πολύ συμμετοχή από εμένα για να συμμετέχει και ο Αλέξης (παιδί στο φάσμα του αυτισμού). Πρέπει κι εγώ να έχω τη διάθεση να τρέξω, να παίξω για να μπορέσει κι εκείνος να συμμετέχει. Στην ουσία αυτό που έκανα είναι ότι ήμουν συνεχώς κι εγώ μέσα και του έλεγα να κάνει αυτό ή να κάνει το άλλο ή να με κυνηγήσει ή να περάσουμε μαζί τα στεφάνια. Έτσι, ότι κάνουν οι άλλοι (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) προσπαθούμε να το κάνουμε εκείνη την ώρα... να το κάνω εγώ μαζί με το παιδί.» (Σ. 22, ΕΝ)

«Φέτος αυτό που έκανα είναι ότι εκπαίδευσα ένα συνομήλικο (παιδί χωρίς ΕΕΑ/Α) για να ανεξαρτητοποιηθεί η Νατάσα (παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή) στην τουαλέτα. Ε... βασικά αυτό που κάναμε είναι ότι κάθε φορά έχουμε ένα διαφορετικό παιδάκι που βοηθάει τη Νατάσα στην τουαλέτα και την προσέχει. Ή ας πούμε, όταν είναι στο ελεύθερο παιχνίδι π.χ., να της δώσει το παιχνίδι που θέλει ή το επιτραπέζιο.» (Σ. 75, ΕΝ)

Σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί ανέφεραν στρατηγικές-πρακτικές, οι οποίες και τελικά βοήθησαν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α, ώστε να διατηρήσουν τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς τους αλλά και να αναλάβουν ενεργούς ρόλους:

«Κάθε Παρασκευή, μετά το διάλειμμα, στήνουμε ομάδες συζήτησης με τα παιδιά και τους παροτρύνω να συζητήσουν με τι θέλουν να ασχοληθούν ή να πούνε τα νέα τους. [...] Ο Θανάσης (παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή) συμμετέχει πολύ ενεργά. Σε αυτή τη φάση που γίνεται θα πει τη γνώμη του, θα συζητήσει... Πάντα ήθελε να συζητάει με τους φίλους του και το άρπαξα αυτό σαν ευκαιρία. Καθώς τα παιδιά (παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α) είναι σε ομάδες πηγαίνω κοντά σε κάθε ομάδα για να ακούσω τι λένε, τι αποφασίσανε. Έτσι, με αυτόν τον τρόπο βλέπω αν όλα τα παιδιά συμμετέχουν και αν όχι δίνω την ευκαιρία να αναπτυχθεί διάλογος μεταξύ τους.» (Σ. 35, ΓΝ)

Τέλος, από τις αναφορές των νηπιαγωγών ( $n = 8$ , 10.4%· ΓΝ = 5, ΕΝ = 3) που υποστήριξαν ότι δεν έκαναν κάποιες προσπάθειες για να προάγουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών (με και χωρίς ΕΕΑ/Α) προέκυψαν δύο σημαντικά μοτίβα. Σε ό,τι αφορά στις νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης, ο λόγος που δεν εφάρμοζαν καμία στρατηγική-πρακτική σχετιζόταν με την πεποίθηση ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής τάξης και κατ' επέκταση να συμμετάσχουν στις ομαδικές δραστηριότητες που οργανώνονταν με στόχο την προώθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, η τάση των νηπιαγωγών της ειδικής εκπαίδευσης να μην στηρίζουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α συνδεόταν με δυσκολίες τις οποίες και προκαλούσαν συγκεκριμένες παράμετροι του εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως η στάση των συναδέλφων τους γενικής εκπαίδευσης γενικά για την ένταξη και η έλλειψη της μεταξύ τους συνεργασίας.



«Ερευνήτρια: Τι στρατηγικές χρησιμοποιείτε για να βοηθήσετε τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν;

ΓΝ: Απορώ με την ερώτηση σου βασικά, διότι εμείς δεν είμαστε μαζί όταν γίνονται οι ομαδικές δραστηριότητες που στόχο έχουν αυτό που λες... δηλαδή, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Είναι ότι το πρόγραμμα σε αυτή την τάξη διαφέρει σε σχέση με αυτό που ακολουθούν αυτά τα παιδιά. Δηλαδή, είμαστε μαζί μέχρι την ώρα του κύκλου και μετά όλες οι ομαδικές δραστηριότητες που μας ενδιαφέρουν γίνονται όταν αυτά τα παιδιά (με ΕΕΑ/Α) δεν είναι στην τάξη. Έτσι, είναι το πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό ακολουθούμε.» (Σ. 34, ΓΝ)

«Θα μπορούσε να γίνει κάτι γι' αυτό που λες αλλά δεν δουλεύονται έτσι ώστε να υποστηρίζονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Αυτό είναι κάτι που απαιτεί κοινή φιλοσοφία και από τις δύο νηπιαγωγούς όσον αφορά την ένταξη. Όμως, αυτή η συνεργασία δεν υπάρχει εδώ.» (Σ. 57, ΕΝ)

## 5.9 ΘΕΜΑΤΙΚΗ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ

### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

Η παρούσα θεματική εμπεριέχει τους εξής κώδικες:

#### 5.9.1 Εκπαίδευση.

5.9.1.1 Μακράς διάρκειας εκπαίδευση.

5.9.1.2 Σύντομης διάρκειας εκπαίδευση.

5.9.1.3 Καμία εκπαίδευση.

#### 5.9.2 Προτάσεις για προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης.

5.9.2.1 Ανάγκη για συνεχή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

5.9.2.2 «Δεν με αφορά ή δεν το αντέχω».

Από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι νηπιαγωγοί σε ερωτήσεις που αφορούσαν στην κατάρτιση και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετικά με την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο γενικό νηπιαγωγείο, η εικόνα που προκύπτει είναι μεικτή. Πρώτον, διαπιστώθηκε πως όλοι οι νηπιαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης ( $n = 32$ , 100%) και μόνο το 24.4% ( $n = 11$ ) των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης είχαν αποκτήσει κάποια σχετική κατάρτιση σε ζητήματα που αφορούν σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ οι υπόλοιποι όχι. Δεύτερον, για τη

συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ( $n = 72$ , 93.5%· ΓΝ = 40, ΕΝ = 32) η προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης διαμέσου μιας συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, κρίθηκε απαραίτητη για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης. Ωστόσο, πέντε νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης ήταν αρνητικοί στο ενδεχόμενο οποιασδήποτε μελλοντικής κατάρτισης, καθώς θεωρούσαν πως η εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ/Α ήταν αποκλειστική ευθύνη των συναδέλφων τους, αυτών της ειδικής εκπαίδευσης.

## Πίνακας 18

*Κατάρτιση των Νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή*

Τύπος	Νηπιαγωγοί Γενικής Εκπαίδευσης (ΓΝ)		Νηπιαγωγοί Ειδικής Εκπαίδευσης (ΕΝ)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Μακράς διάρκειας εκπαίδευση*	-	-	29	92.1
Σύντομης διάρκειας εκπαίδευση**	11	24.4	3	7.9
Καμία εκπαίδευση	47	75.6	-	-

Σημείωση: \*Η μακροπρόθεσμη εκπαίδευση περιλαμβάνει επίσημα προγράμματα παροχής αναγνωρισμένων τίτλων σπουδών (Εκπαιδευτικός Νόμος 3699/2008) στην ειδική αγωγή (δηλαδή, Βασικός τίτλος Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εξειδίκευσης, Διδασκαλείο [2-ετής Μετεκπαίδευση], 400-ωρών σεμινάριο). \*\*Η σύντομης διάρκειας εκπαίδευση περιλαμβάνει περιπτώσεις, όπου οι νηπιαγωγοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή διάλεξη κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών ή/και την παρακολούθηση σεμιναρίων, ημερίδων/συνεδρίων ή συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών [ΟΕΠΕΚ].

Στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί του δείγματος ανέφεραν ότι είχαν λάβει κάποια κατάρτιση για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ/Α ( $n = 43$ , 55.8%· ΓΝ = 11, ΕΝ = 32), ο Πίνακας 18 συνοψίζει τα σχετικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών ειδικής εκπαίδευσης ( $n = 29$ , 90.6%) είχε λάβει σχετική κατάρτιση μετά από την ολοκλήρωση κάποιου προγράμματος μακράς χρονικής διάρκειας (πιο συχνά: 400-ωρών Σεμινάριο [41.4%] ή 2-ετής Μετεκπαίδευση [34.5%] ή Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εξειδίκευσης [20.7%]). Τρεις νηπιαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης ανέφεραν ότι η εκπαίδευσή τους

περιοριζόταν σε σύντομης χρονικής διάρκειας επιμορφωτικές δράσεις. Σε ό,τι αφορά στην ομάδα των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης, μόνο 11 (24.4%) σημείωσαν πως είχαν λάβει μία απλή ενημέρωση (σύντομης διάρκειας εκπαίδευση) για θέματα που σχετίζονται με την ειδική αγωγή. Κάποιοι ανέφεραν ότι είχαν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών σχετικό μάθημα/διάλεξη ενώ κάποιοι άλλοι ανέφεραν ότι είχαν συμμετάσχει σε σεμινάρια ή ημερίδες που αφορούσαν στην ειδική αγωγή.

Μέσα από μία πιο λεπτομερή ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι για το 83.0% ( $n = 39$ ) των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, η κατάρτισή τους –είτε μακροπρόθεσμης είτε πιο σύντομης σε διάρκεια– θεωρήθηκε ανεπαρκής για δύο λόγους. Πρώτον, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που είχαν παρακολουθήσει εστίαζαν κυρίως στα διαγνωστικά στοιχεία των δυσκολιών μάθησης, χωρίς παράλληλα να γίνεται ουσιαστική αναφορά στο εκπαιδευτικό ζήτημα της ένταξης και στους τρόπους εφαρμογής της. Δεύτερον, σημαντικό ήταν για τις νηπιαγωγούς και το πρόβλημα της μη ενεργής εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η εκπαίδευσή τους δεν συμπεριελάμβανε πρακτική αλλά μόνο θεωρητική προσέγγιση των θεμάτων της ειδικής αγωγής. Μόνο στα μακροπρόθεσμα προγράμματα κατάρτισης υπήρχε η δυνατότητα πρακτικής άσκησης και αφορούσε, κατά κύριο λόγο, τις νηπιαγωγούς ειδικής εκπαίδευσης ενώ πραγματοποιούνταν σε ειδικά σχολεία ή στον χώρο που λειτουργούσαν τα τμήματα ένταξης –δηλαδή, εκτός της γενικής τάξης. Από τα παραπάνω, αλλά και με βάση τα αποσπάσματα στα οποία καταγράφονται οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, φαίνεται ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρεχόταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από την «καλή θέληση» των νηπιαγωγών:

«Εγώ τελείωσα τη σχολή των νηπιαγωγών το '93. Εκεί από τα 56 μαθήματα που κάναμε τα 30 ήταν ψυχολογίες και ήταν ψυχολογίες όχι των φυσιολογικών παιδιών αλλά των αποκλινόντων. Δηλαδή, πήραμε μέσα από το Πανεπιστήμιο

πολλές γνώσεις σε θέματα που αφορούσαν τη συμπτωματολογία των ειδικών αναγκών (π.χ., για τη νοητική καθυστέρηση) και τους τρόπους αντιμετώπισής της. Αλλά για την ένταξη τίποτε, κανένα ειδικό μάθημα. Ό,τι κάνω το κάνω από μόνη μου.» (Σ.43, ΓΝ)

«Κοίτα ναι... μέσα από τις σπουδές μου στο διδασκαλείο (2-ετής μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή). Εκεί έγινε μνεία θεωρητικά στο κομμάτι της ένταξης πιο πολύ για την ευαισθητοποίησή μας. Δεν σταθήκαμε, όμως, πολύ. Η εκπαίδευσή μας αφορούμε πιο πολύ συγκεκριμένες ομάδες παιδιών. Για παράδειγμα, εστιάσαμε στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Όμως, δεν μάθαμε μεθόδους διδασκαλίας ή πώς να δομήσεις το πρόγραμμα για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση στη γενική τάξη. Ό,τι έχω μάθει, το έχω μάθει μόνη μου διαβάζοντας τη βιβλιογραφία... και αναλόγως και από την εμπειρία.» (Σ. 69, ΕΝ)

«Για την ένταξη δεν έχουμε κάνει κάτι συγκεκριμένο πέρα από μία φιλοσοφική θεώρηση του πράγματος. Επίσης, κάναμε πρακτικές αλλά όμως μόνο παρατήρηση, σε ειδικά σχολεία και σε τμήματα ένταξης. Μάθαμε έτσι, μέσα από τις επισκέψεις μας στο τμήμα ένταξης, το πώς λειτουργεί και το πρόγραμμα που ακολουθείται. Αλλά τίποτε σχετικό για την ένταξη στην πράξη. Δηλαδή, θέλω να πω ότι πολλά πράγματα τα έχω μάθει μέσα από τη δική μου θέληση και ανάλογα με τις περιπτώσεις που τυχαίνουν κάθε φορά.» (Σ. 72, ΕΝ)

Μόνο για τέσσερις νηπιαγωγούς ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίες είχαν ολοκληρώσει προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή, η κατάρτισή τους θεωρήθηκε ικανοποιητική, προσδίδοντάς τους ένα καλό επίπεδο θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων για την εφαρμογή ένταξης στην εκπαιδευτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους, όπως αναφέρουν οι ίδιες, εστίαζε στον ουσιαστικό στόχο της ένταξης, υπογραμμίζοντας το ρόλο των εκπαιδευτικών ή και, πιο γενικά, του σχολείου στην υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Για παράδειγμα, οι νηπιαγωγοί υπογράμμισαν ότι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της ένταξης είναι η διαμόρφωση δικτύων συνεργασίας μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αλλά και άλλες ειδικότητες), καθώς και μεταξύ του σχολείου και των γονέων αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (δηλαδή, κοινωνικές δομές που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα/περιβάλλον):

«Κοίτα μέσα από τις σπουδές μου κάναμε μαθήματα που αφορούσαν στην ένταξη και για το πώς εφαρμόζεται η ένταξη στην Ελλάδα συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Μάθαμε πρακτικές ένταξης και αυτό ήταν και το πιο σημαντικό. Για παράδειγμα, εστιάσαμε στη συνεργασία γενικού και ειδικού

εκπαιδευτικού... και μάθαμε, αλλά και το ζώ και στην πράξη, ότι χωρίς τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να επιτευχθεί η ένταξη στο γενικό σχολείο.» (Σ. 77, ΕΝ)

«Στο πρόγραμμα που παρακολούθησα ένα μεγάλο κομμάτι είχε να κάνει με την ένταξη. Ε... κάποια σχολεία, στα πλαίσια της πρακτικής μας, μπορεί να ήταν αμιγή σχολεία κωφών αλλά είχανε στο πρόγραμμά τους πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες και είχανε αναπτύξει συνεργασία με την κοινότητα. Σε άλλες περιπτώσεις επισκεφθήκαμε και σχολεία που ήταν κάποιες ώρες τα παιδιά μέσα στην τάξη και κάποιες εκτός στο τμήμα ένταξης. Παρακολουθήσαμε και στις δύο συνθήκες τα παιδιά και καταγράψαμε παραμέτρους όπως τη συνεργασία ανάμεσα στις ειδικότητες, τον τρόπο οργάνωσης και τα υλικά που χρησιμοποιούσαν. Πραγματικά ήταν μία πολλή καλή εμπειρία για εμένα.» (Σ. 42, ΕΝ)

Οι περισσότερες όμως από τις νηπιαγωγούς της γενικής εκπαίδευσης ( $n = 47, 75.6\%$ ) που εργάζονταν στις «ενταξιακές» τάξεις νηπιαγωγείων και οι οποίες αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας, ανέφεραν ότι δεν είχαν λάβει καμία εκπαίδευση σχετικά με τη στήριξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Παρ' όλα αυτά, για μία μικρή ομάδα νηπιαγωγών, η υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντι στην αναπηρία και στην ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο γενικό νηπιαγωγείο, ήταν αποτέλεσμα προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων που προέρχονταν κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα στο οποίο μια νηπιαγωγός γενικής εκπαίδευσης περιγράφει με σαφήνεια:

«Εγώ δεν έχω λάβει καμία εκπαίδευση, αλλά είμαι μαμά με παιδάκι που έχει βαρηκοΐα και μεγάλο πρόβλημα μυωπίας. [...] Το παιδί μου έχει ζήσει την απόρριψη στο σχολείο... Όμως, δεν πιστεύω ότι τη στιγματίσει διότι είχε τη στήριξη της οικογένειάς της. [...] Ε... καταφέραμε να δείξουμε τις δυνατότητες του παιδιού χωρίς να κρύψουμε τις δυσκολίες του. Για παράδειγμα, όταν φόρεσε τα ακουστικά και πήγε στο σχολείο μαζέψαμε τα μαλλιά της πάνω για το δούνε τα παιδιά. [...] Έχοντας αυτή την εμπειρία δεν θέλω να πληγώνεται κανείς εδώ μέσα. Έτσι, το πρώτο πράγμα που κάνω, όταν ξεκινάει το σχολείο για να εντάξω τα παιδιά, είναι να μιλήσουμε για τον εαυτό μας, δηλαδή «τί μου αρέσει» και «τί δεν μου αρέσει» για να πάμε μετά στο ζήτημα της αποδοχής [...].» (Σ. 64, ΓΝ)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ακόμη τα ευρήματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των απόψεων των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα για το ζήτημα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης σε ό,τι αφορά στην ενθάρρυνση πιο ενταξιακών πρακτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότερες νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ( $n = 72$ , 93.5%· ΓΝ = 40, ΕΝ = 32) υποστήριζαν πως η επιτυχής εφαρμογή της ένταξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτή θα μπορούσε να οργανώνεται με τη μορφή μιας ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και σαφώς θα έπρεπε να προηγείται της ανάληψης των καθηκόντων τους σε τάξεις νηπιαγωγείων ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριζαν ότι μια τέτοια επιμόρφωση θα έπρεπε ενδεχομένως να τελείται από ειδικούς οι οποίοι διαθέτουν την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση αλλά και τη διδακτική εμπειρία, κυρίως σε ό,τι αφορά στο σχεδιασμό αποτελεσματικών ενταξιακών παρεμβάσεων. Κάτι τέτοιο θα βοηθούσε ουσιαστικά τις εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τελικά τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης (βλ. Πίνακα 19). Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, μια τέτοια ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μπορεί να επιτευχθεί μέσω:

(α) των βιωματικών σεμιναρίων,

«Με έχει κουράσει η θεωρία. Δηλαδή, το να έρχονται άνθρωποι με χιλιάδες πτυχία μπροστά μου και να μου λένε για την ένταξη πρέπει να κάνεις αυτό και αυτό. Θέλω να δω πρακτικά πλέον, για παράδειγμα μέσα σε 25 λεπτά, πώς μπορούμε να δουλέψουμε την ένταξη μέσα από θεατρικό παιχνίδι. Πώς μπορεί να διαβαστεί ένα ποίημα, για παράδειγμα με τη χρήση εικόνων, και να συμμετέχουν όλα τα παιδιά (με και χωρίς ΕΕΑ/Α).» (Σ. 47, ΓΝ)

«Θα ήθελα να δω πλέον στην πράξη, πώς λειτουργεί κάτι. Αυτό που θέλω είναι να γίνουν βιωματικά σεμινάρια, όπου να παρακολουθήσουμε ένα βίντεο ή μία συνάδελφος να μας δείξει πώς λειτουργεί η ένταξη στην πράξη για μία συγκεκριμένη περίπτωση παιδιού (με ΕΕΑ/Α). Σημαντικό, επίσης, είναι να κάνουμε συζήτηση, να μπούμε στη διαδικασία σκέψης τι θα κάναμε εμείς σε μία ανάλογη περίπτωση.» (Σ. 6, ΕΝ)

(β) της συστηματικής καθοδήγησης-υποστήριξης στο φυσικό πλαίσιο της τάξης,

«Θα ήθελα κάποιος που έχει μεγάλη εμπειρία, να έρθει μέσα στην τάξη μου και να με υποστηρίξει. Θα ήθελα ο ρόλος του να είναι συμβουλευτικός... δηλαδή, να τον συμβουλευόμαι την ώρα της μαθησιακής διαδικασίας όποτε προκύπτει μία δυσκολία για το πώς να χειριστώ μία, συμπεριφορά του παιδιού (με ΕΕΑ/Α).» (Σ.10, ΓΝ)

«Εγώ θα ήθελα υποστήριξη πιο πολύ μέσα στην τάξη... Αυτό θα με βοηθούσε να μπω στη διαδικασία και να εντοπίσω κάποια σημεία που πρέπει να αλλάξουν ή να διαφοροποιηθούν σε σχέση με αυτά που κάνω, ώστε να προχωρήσουμε πιο γρήγορα. ...Από την άλλη πλευρά, το ίδιο θα ήθελα και για το τι βήματα μπορώ να ακολουθήσω για να διαφοροποιήσω το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες της γενικής τάξης για να συμμετέχουν και τα παιδιά του τμήματος ένταξης (παιδιά με ΕΕΑ/Α).» (Σ. 37, ΕΝ)

ή/και (γ) της παρατήρησης σε ενταξιακά νηπιαγωγεία (πρότυπα),

«Το σημαντικό για εμένα είναι να μπω σε μία τάξη και να έβλεπα μία νηπιαγωγό ειδικής εκπαίδευσης πώς συμπεριφέρεται σε ένα παιδί νηπιαγωγείου με προβλήματα στη γενική τάξη και πώς προωθεί τους δεσμούς μεταξύ αυτού του παιδιού (με ΕΕΑ/Α) και της ομάδας των συνομηλίκων τους (χωρίς ΕΕΑ/Α).» (Σ. 78, ΕΝ)

«Θα ήταν πολύ καλό να παρακολουθήσουμε στην πράξη κάτι. Για παράδειγμα, να μπούμε μέσα σε μία τάξη που εφαρμόζεται η παράλληλη στήριξη και να παρατηρήσουμε πώς γίνεται, τι διαδικασίες ακολουθούνται. Αυτό θα βοηθήσει για να υποστηρίξουμε εμείς το παιδί (με ΕΕΑ/Α) μέσα στην τάξη και εξατομικευμένα αλλά και σε αλληλεπίδραση με την ομάδα.» (Σ. 53, ΓΝ)

## Πίνακας 19

*Προτάσεις για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των νηπιαγωγών σε πρακτικές ένταξης*

Προτάσεις	v	%
Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση	69/72	95.8
Διαμόρφωση δικτύου συνεργασίας μεταξύ των νηπιαγωγών	10/72	13.8
Ανάπτυξη οδηγού-πλαισίου για την ένταξη	9/72	12.5

Σε συνδυασμό με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αναφέρθηκαν –σε μικρότερη όμως συχνότητα– στη σημασία της ανάπτυξης ενός διαθέσιμου οδηγού-πλαισίου με στόχο την προώθηση πιο ενταξιακών πρακτικών (βλ. Πίνακα 19). Συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, η χρησιμότητα αυτού του οδηγού-πλαισίου έγκειται στη μείωση του αποκλεισμού των παιδιών με ΕΕΑ/Α από τη

μαθησιακή διαδικασία, ο οποίος μπορεί να οφείλεται στις αρνητικές αντιλήψεις των νηπιαγωγών αλλά και στις ακατάλληλες πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν. Με αυτόν τον τρόπο, όπως αναφέρθηκε από κάποιες νηπιαγωγούς, θα μπορούσε (α) να εξασφαλισθεί η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και (β) να παρέχονται κατευθύνσεις για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη προσαρμογών που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες του προγράμματος. Σε αυτή την κατεύθυνση, σημαντική θεωρήθηκε επίσης από τις νηπιαγωγούς η ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων τους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς η ανταλλαγή εμπειριών (θετικών ή/και αρνητικών) και γνώσεων, η οποία και σταδιακά μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχή εφαρμογή της ένταξης.

«Θα ήθελα να υπάρχει ένα ξεκάθαρο πλαίσιο και μία ενημέρωση σχετικά με το πώς δουλεύεις μέσα στην τάξη σε συνθήκες ένταξης. Δηλαδή, πολύ συγκεκριμένα να ορίζεται η συνεργασία. Για παράδειγμα, συνεργασία και συνδιδασκαλία σημαίνει τα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες να είναι απλά στον ίδιο χώρο της τάξης ή σημαίνει να βγάζουμε πρόγραμμα μαζί με τη συνάδελφο (την ειδική νηπιαγωγό); Τι κάνεις με το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες για να επιτύχει η ένταξη; [...] Αν δεν υπάρχει αυτό το σταθερό πλαίσιο τότε η ένταξη εξαρτάται καθαρά από τη θετική διάθεση των νηπιαγωγών... Τι γίνεται, όμως, όταν δεν υπάρχει διάθεση για συνεργασία;» (Σ. ΓΝ, 45)

«[...] Η καλύτερη εκπαίδευσή μας γίνεται όταν αναπτύσσεται δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και οργανώνουμε πράγματα και συναντήσεις. Ακόμα κι αυτός που θα έρθει και θα παραπονεθεί και θα πει «Δεν θέλω παιδιά με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη. Με κούρασαν» είναι πάρα πολύ χρήσιμο για την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών.» (Σ. 42, ΕΝ)

Από τις απόψεις των πέντε νηπιαγωγών (6.5%) γενικής εκπαίδευσης που απάντησαν αρνητικά –είτε άμεσα είτε έμμεσα– στην προοπτική της εκπαίδευσής τους για την ενίσχυση της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο γενικό νηπιαγωγείο, προκύπτουν δύο σημαντικές παρατηρήσεις. Πρώτον, αυτές οι νηπιαγωγοί δε θεωρούσαν ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ/Α αποτελεί δική τους ευθύνη. Αντίθετα, πίστευαν ότι οι νηπιαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης



έχουν την κατάλληλη εξειδίκευση για την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών και παρεμβάσεων για την προώθηση της ένταξης:

«Δεν χρειαζόμαστε κατάρτιση εγώ προσωπικά. Η ειδική νηπιαγωγός είναι εκείνη που έχει την κατάλληλη εξειδίκευση για να κάνει πράγματα σχετικά με τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. [...] Εγώ και να κάνω τέτοια σεμινάρια δεν μου λένε τίποτα και δεν μπορώ να τα εφαρμόσω γιατί δεν είμαι της ειδικής. Μόνο αν αποφάσιζα να ασχοληθώ με την ειδική αγωγή και να γίνω ειδική νηπιαγωγός θα με βοηθούσε κάτι τέτοιο.» (Σ. 1, ΓΝ)

Δεύτερον, μία νηπιαγωγός υποστήριξε ότι, εξαιτίας ψυχολογικών παραγόντων δε θα μπορούσε να συμμετέχει σε πρόγραμμα κατάρτισης που αφορά την εκπαίδευση παιδιών με ΕΕΑ/Α:

«Ερευνήτρια: Κυρία Παναγιώτα, αν σας δινόταν η ευκαιρία να εκπαιδευθείτε αναφορικά με την ένταξη... [διακοπή από τη νηπιαγωγό...]  
Νηπιαγωγός: [...] Όχι, δεν το θέλω και δεν το μπορώ. Δεν το αντέχω ψυχολογικά... δεν μπορώ εγώ τέτοιες καταστάσεις.» (Σ. 38, ΓΝ)

Τέλος, το 44.2% ( $n = 34$ ) των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ανέδειξε, εκτός από το ζήτημα της επαγγελματικής κατάρτισης, και άλλους παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης στην προσχολική εκπαίδευση. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί έδωσαν έμφαση στην ανάγκη για συγκεκριμένες «ειδικές» ρυθμίσεις, όπως:

(α) την παρουσία νηπιαγωγών ειδικής εκπαίδευσης για την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με ΕΕΑ/Α και την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της γενικής τάξης,

«Εγώ θεωρώ, και επιμένω σε αυτό που σου λέω, ότι για να γίνει σωστά η ένταξη χρειάζεται ουσιαστική βοήθεια από ειδικούς. Η παρουσία του ειδικού είναι σημαντική γιατί τότε ασχολείται με αυτό το παιδάκι (με ΕΕΑ/Α). Βοηθάει, επίσης, τη δασκάλα της τάξης (τη γενική νηπιαγωγό) να κάνει σωστά τη δουλειά της. Όταν δεν υπάρχει η ειδική νηπιαγωγός μπορώ να πω ότι ταλαιπωρούμαστε πολύ όλοι: οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι συνομήλικοι (παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α) και το παιδάκι με τις ειδικές ανάγκες.» (Σ. 11, ΓΝ)

και (β) την ανάπτυξη προγραμμάτων που λειτουργούν με τη μορφή του τμήματος ένταξης, καθώς το τμήμα ένταξης θεωρείται ως ο πιο κατάλληλος και αποτελεσματικός «τρόπος» για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο γενικό σχολείο,

«Ναι μεν ένταξη αλλά για να επιτύχει η ένταξη χρειάζεται η εξατομίκευση. Έτσι, το τμήμα ένταξης είναι απαραίτητο από τη στιγμή που αυτό έκρινε γι' αυτό το παιδί (με ΕΕΑ/Α) η ομάδα των ειδικών. Μόνο έτσι το παιδί θα μπορέσει να κατανοήσει με τους ρυθμούς του και θα εξασκηθεί ακόμα περισσότερο σε απαραίτητες δεξιότητες για να μπει μετά στη γενική τάξη και να συμμετέχει.» (Σ. 49, ΕΝ)

Ελάχιστοι νηπιαγωγοί, κυρίως ειδικής εκπαίδευσης, υποστήριζαν πως η ένταξη εξαρτάται από συγκεκριμένες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως είναι οι αντιλήψεις και η συνεργασία μεταξύ των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης:

«Η ένταξη για να επιτευχθεί εξαρτάται πολύ από τις φιλοσοφικές θεωρήσεις που έχουν οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί απέναντι στην αναπηρία. Δηλαδή είναι πολύ δύσκολο, αν συναναστρέφεται με συναδέλφους που δείχνουν λύπη ή οίκτο για την ομάδα των παιδιών με ειδικές ανάγκες... Επομένως, θεωρώ ότι ως επιστήμονας ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ανοιχτός στην εκπαιδευτική του μεθοδολογία και να δίνει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά (με και χωρίς ΕΕ/Α) να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης... Δηλαδή να δίνονται ευκαιρίες και σε αυτούς που έχουν δυνατότητες και σε αυτούς που δυσκολεύονται σε κάτι.» (Σ. 74, ΓΝ)

## Κεφάλαιο 6

### Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συγκριτική αξιολόγηση των στρατηγικών-πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για την προώθηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία (ΕΕΑ/Α) σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων. Η έρευνα υιοθέτησε συγχρονικό σχέδιο μεικτών μεθόδων (concurrent mixed methods design) σύμφωνα με το οποίο τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν (σχεδόν) ταυτόχρονα.

Η ποσοτική προσέγγιση περιελάμβανε τη διεξαγωγή συστηματικών παρατηρήσεων με την κλίμακα Ενταξιακό Προφίλ Τάξης (ΕΠΤ· Soucacou, 2007· Soukakou, 2012). Οι συστηματικές παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν σε 52 «ενταξιακές» τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης προκειμένου να μελετηθεί ο βαθμός στον οποίο οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν την πρόσβαση και την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές διεργασίες της γενικής τάξης. Επίσης, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο δομείται η έννοια της «ποιότητας» των ενταξιακών εμπειριών για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και η σχέση της ποιότητας με το προφίλ των νηπιαγωγών και του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική προσέγγιση περιελάμβανε συνεντεύξεις μέσω ενός οδηγού ημιδομημένων ερωτήσεων με τις 78 νηπιαγωγούς (45 γενικής και 32 ειδικής εκπαίδευσης) των εν λόγω τάξεων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με: (1) το περιεχόμενο του όρου «ένταξη», (2) τα εκπαιδευτικά και τα κοινωνικά οφέλη της ένταξης, (3) τους παράγοντες που εμποδίζουν την

εφαρμογή της ένταξης και τους παράγοντες που τη διευκολύνουν, (4) την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις ρουτίνες/δραστηριότητες μίας τυπικής ημέρας στη γενική τάξη, (5) τα μοτίβα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α, (6) τις στρατηγικές-πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν για να ενθαρρύνουν την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες αλλά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και (7) το επίπεδο κατάρτισης/εκπαίδευσης τους σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ένταξη, καθώς και τις προτάσεις τους για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη τους.

Η επιλογή για τη μελέτη του ζητήματος της προσχολικής ένταξης με μεικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στηρίζεται στην άποψη ότι το περιβάλλον μιας γενικής τάξης στο οποίο φοιτούν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α λειτουργεί με τη δυναμική ενός κοινωνικού πλαισίου (π.χ., Bronfenbrenner, 1979· Gallimore, Goldenberg, & Weisner, 1993). Με βάση αυτή την οπτική, οι καθημερινές εμπειρίες των παιδιών με ΕΕΑ/Α επηρεάζονται, τόσο από τις στρατηγικές-πρακτικές που οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν καθημερινά στο φυσικό πλαίσιο της γενικής τάξης (οικολογικά χαρακτηριστικά· Odom et al., 2004) όσο και από τις πεποιθήσεις των εν λόγω νηπιαγωγών, στις οποίες στηρίζονται οι επιφανειακές δομές, αυτές των εφαρμοσμένων στρατηγικών-πρακτικών (πολιτισμικά χαρακτηριστικά της γενικής τάξης· Carrington, 1999· McDonnell, 2003). Εντός του πλαισίου της συζήτησης που ακολουθεί επί των ευρημάτων της παρούσας έρευνας γίνεται μία προσπάθεια, ώστε τα ποσοτικά ευρήματα να επικυρωθούν και να συμπληρωθούν (complementarity) αλλά και να επεκταθούν (expansion) με τη βοήθεια των ποιοτικών ευρημάτων (Greene et al. 1989).

Πιο αναλυτικά, το κεφάλαιο της συζήτησης διαρθρώνεται σε δύο υποκεφάλαια. Το *υποκεφάλαιο 6.1* αναφέρεται στην ποιότητα των στρατηγικών-πρακτικών που εφαρμόζουν οι

νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης προκειμένου να υποστηρίξουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Σε αυτό το υποκεφάλαιο συζητούνται, υπό το πρίσμα των αντίστοιχων διεθνών και ελληνικών βιβλιογραφικών πηγών, τα αποτελέσματα που προέκυψαν ως προς (α) το επίπεδο της υποστήριξης που παρέχουν οι νηπιαγωγοί ώστε να ενισχύσουν τις ενταξιακές εμπειρίες των παιδιών με ΕΕΑ/Α (βλ. την ενότητα 6.1.1), (β) τη δομή της έννοιας «ποιότητα» -όπως μετρήθηκε μέσω της κλίμακας Ενταξιακό Προφίλ Τάξης (ΕΠΤ)- σε γενικά περιβάλλοντα μάθησης όταν συνυπάρχουν παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α προσχολικής ηλικίας (βλ. την ενότητα 6.1.2) και (γ) τους δείκτες της ποιότητας όπως προέκυψαν μέσα από μία ποιοτική προσέγγιση των ποσοτικών αναλύσεων (βλ. την ενότητα 6.1.3). Στην εν λόγω ενότητα, επίσης, επιχειρείται η συνάρθρωση μεταξύ των ποσοτικών ευρημάτων (*συστηματικές παρατηρήσεις*) και των ποιοτικών ευρημάτων (*ημιδομημένες συνεντεύξεις*) αναφορικά με τις στρατηγικές που οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν για να ενθαρρύνουν τις εκπαιδευτικές και τις κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών με ΕΕΑ/Α στη γενική τάξη. Η συζήτηση συμπληρώνεται με τα ποιοτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εμπλέκονται-συμμετέχουν στις δραστηριότητες της γενικής τάξης και αλληλεπιδρούν με την ομάδα των συνομηλίκων τους χωρίς ΕΕΑ/Α. Το *υποκεφάλαιο 6.2* επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα σε «ενταξιακά» τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης, με τα ποσοτικά ευρήματα να επεκτείνονται με τη βοήθεια των ποιοτικών ευρημάτων της έρευνας.

## 6.1 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 6.1.1 Ο βαθμός υποστήριξης της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α

Από την ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι η υποστήριξη που προσφέρονταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α στις τάξεις των γενικών νηπιαγωγείων του δείγματος ήταν, κατά κύριο λόγο, χαμηλής ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η ποιότητα των στρατηγικών-πρακτικών τις οποίες χρησιμοποιούσαν οι νηπιαγωγοί, όπως αυτή μετρήθηκε μέσω της κλίμακας ΕΠΤ (Soucacou, 2007· Soukakou, 2012), ήταν μεταξύ «ακατάλληλου» και «μέτριου» βαθμού. Οι παράμετροι της ενταξιακής διαδικασίας, οι οποίες χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, διότι βαθμολογήθηκαν εντός του ακατάλληλου εύρους της ποιότητας (δηλαδή, μεταξύ του 1 και <3 της 7βαθμιας κλίμακας τύπου Likert), είναι οι ακόλουθες: «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών», «συμμετοχή των παιδιών ως μέλη της ομάδας/τάξης», «η εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών», «προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων», «υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία», «μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων» και τέλος «καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)». Από την άλλη πλευρά, οι παράμετροι της ενταξιακής διαδικασίας που συγκέντρωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες, είναι οι εξής: «προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού», «κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενήλικα-παιδιού» και «ανατροφοδότηση». Ωστόσο, οι βαθμολογίες που συγκέντρωσαν αυτές οι πρακτικές εντοπίζονταν κοντά στον βαθμό «3» της 7βαθμιας διαβάθμισης καταδεικνύοντας έτσι το μέτριο επίπεδο της ποιότητας.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας για το εύρος της ποιότητας της προσχολικής ένταξης στον ελληνικό πληθυσμό διαφέρουν σε σχέση με τα στοιχεία άλλων ερευνών που

πραγματοποιήθηκαν σε βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες στις οποίες η ένταξη έχει μία μακρόχρονη ιστορία σχεδιασμού και εφαρμογής στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Για παράδειγμα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία, παρά το γεγονός ότι κανένα από τα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ δε συγκέντρωσε μέσες τιμές που να υποδηλώνουν τη χρήση υψηλής ποιότητας στρατηγικών-πρακτικών εντούτοις, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, παρατηρήθηκε ένα πιο ευρύ φάσμα βαθμολογιών (Εύρος τιμών = 2.51–4.54· [Soucacou, 2007]). Ειδικότερα, εντοπίστηκε ότι τα θέματα «προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων» και «καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)» συγκέντρωσαν την πρώτη ( $\mu.τ.$  = 4.54) και τη δεύτερη ( $\mu.τ.$  = 3.82) καλύτερη βαθμολογία, αντίστοιχα. Πιο υψηλές βαθμολογίες βρέθηκαν σε μία πιο μικρής-κλίμακας έρευνα που διεξήχθη στην Αμερική (Muccio et al., 2014). Όλα τα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ συγκέντρωσαν τιμές που ήταν ίσες ή μεγαλύτερες του βαθμολογικού κριτηρίου «4» (Εύρος τιμών = 4.00–5.22). Οι ερευνητές κατέγραψαν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό χρησιμοποιούσε καλής ποιότητας πρακτικές προκειμένου να προσαρμόσει διάφορες πτυχές των ομαδικών δραστηριοτήτων ( $\mu.τ.$  = 5.00) και να οργανώσει τις μεταβάσεις των παιδιών με ΕΕΑ/Α ή/και ολόκληρης της ομάδας (παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α) μεταξύ των δραστηριοτήτων ( $\mu.τ.$  = 5.22). Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα που προκύπτει από την αμερικανική έρευνα είναι ότι καμία από τις τάξεις του δείγματος δε χαρακτηρίστηκε ως «ακατάλληλης» ή «άριστης» ποιότητας με βάση τις βαθμολογίες που συγκέντρωσαν οι εν λόγω τάξεις στην κλίμακα ΕΠΤ. Αξίζει να σημειωθεί ότι κοινός τόπος σε όλες τις έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ΕΠΤ (συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας) ήταν ότι τα αποτελέσματα δεν ανέδειξαν τη χρήση «άριστης» ποιότητας στρατηγικών-πρακτικών. Επίσης η συγκεντρωτική μέση τιμή που έλαβε αυτή η κλίμακα στην ελληνική έρευνα ήταν πολύ πιο χαμηλή ( $M.T.$  = 2.81)

σε σχέση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αγγλική ( $M.T. = 3.37$ ) και την αμερικανική ανάλυση ( $M.T. = 4.67$ ).

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση των θεμάτων της κλίμακας ΕΠΤ με βαθμούς (μέσες τιμές) οι οποίοι αντανακλούν σε ακατάλληλα έως μέτρια επίπεδα ποιότητας στην ελληνική έρευνα, εγείρουν αρκετά ερωτήματα, αναφορικά με το πώς εφαρμόζεται σήμερα η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο γενικό νηπιαγωγείο. Η ανησυχία αυτή εντείνεται ακόμη περισσότερο, εάν λάβουμε υπόψη και κάποια άλλα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις περαιτέρω αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας.

#### 6.1.2. Παραγοντική δομή της κλίμακας για τη μέτρηση της ποιότητας

Οι περαιτέρω αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων που έλαβαν χώρα είχαν ως στόχο να διερευνηθεί η δομή της ποιότητας της ένταξης στις 52 τάξεις γενικών νηπιαγωγείων που αποτέλεσαν το δείγμα της παρούσας έρευνας. Τα ευρήματα που προέκυψαν δείχνουν ότι η ποιότητα προκύπτει ως μία ενιαία δομή. Αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται πως ενισχύει μόνο εν μέρει το θεωρητικό μοντέλο της Soukakou. Πιο συγκεκριμένα, ο ένας παράγοντας που εντοπίστηκε στην παρούσα έρευνα δεν περιλαμβάνει 10 θέματα -σύμφωνα με την αρχική υπόθεση (βλ. την υποενότητα 3.4.2 του κεφαλαίου Μεθοδολογία για πληροφορίες σχετικά με τη δομική εγκυρότητα του εργαλείου ΕΠΤ)- αλλά 9. Τα εν λόγω θέματα, τα οποία βρέθηκαν να συμβάλλουν στη λειτουργική θεώρηση της ποιότητας της προσχολικής ένταξης, είναι τα ακόλουθα: «προσαρμογή του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού», «ανατροφοδότηση», «υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία», «προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων», «εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών», «συμμετοχή των παιδιών ως μέλη της ομάδας/τάξης», «μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων», «κοινωνικές και επικοινωνιακές



αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενήλικα-παιδιού» και τέλος «καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)». Η εσωτερική συνάφεια της εκδοχής των 9 θεμάτων της κλίμακας ΕΠΤ βρέθηκε ότι ήταν πολύ υψηλή ( $\alpha = .95$ ).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι το θέμα «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών» εξαιρέθηκε από την παραγοντική δομή της κλίμακας ΕΠΤ, εξαιτίας της περιπλοκότητας των ευρημάτων ως προς τη φόρτισή του· το συγκεκριμένο θέμα βρέθηκε ότι φόρτιζε ξεχωριστά από τα υπόλοιπα θέματα κάτω από έναν άλλο παράγοντα. Αυτή η κατεύθυνση των ευρημάτων έρχεται σε διαφωνία με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία (Soucacou, 2007· Soukakou, 2012), στην οποία το συγκεκριμένο θέμα συνέβαλε στη μονοδιάστατη δομή της έννοιας «ποιότητα». Μολονότι το εύρημα που αναλύθηκε παραπάνω χρήζει εκτενέστερης εξέτασης, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η διαφορετική λειτουργία και κατ' επέκταση η εξαίρεση του θέματος «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών» από την παραγοντική δομή της κλίμακας ΕΠΤ μπορεί να σχετίζεται με (α) το περιεχόμενο (δηλαδή, το τι μετράει) του θέματος και (β) τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τους μαθησιακούς στόχους για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α και ελέγχουν την πρόοδό τους στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα.

Ειδικότερα, από μεθοδολογική/στατιστική άποψη, η διαφορετική λειτουργία του θέματος «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών» είναι σημαντικό να μελετηθεί σε σχέση με την πολυπλοκότητα του περιεχομένου του. Σε αυτή την αρχική εκδοχή της κλίμακας ΕΠΤ -η οποία αποτελεί πιστή μετάφραση της ξενόγλωσσης κλίμακας ICP (Soucacou, 2007· Soukakou, 2012)- το συγκεκριμένο θέμα μετρά ταυτόχρονα τρεις αλληλοσχετιζόμενες αλλά διαφορετικές πρακτικές της προσχολικής ένταξης, δηλαδή: (α)

σχεδιασμός και εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) των παιδιών με ΕΕΑ/Α, ως μέρος του καθημερινού προγράμματος της γενικής τάξης, (β) έλεγχος της προόδου των παιδιών με ΕΕΑ/Α, σε πλήρη συνάρτηση με τους ατομικούς τους στόχους και (γ) συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και των γονέων/κηδεμόνων των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Μία πρώτη προσπάθεια αναδιαμόρφωσης αυτού του θέματος της κλίμακας ΕΠΤ έχει δοκιμασθεί ήδη σε μία πιλοτική έρευνα που διεξήχθη στην Αμερική. Εκεί συγκεντρώθηκαν ξεχωριστά δεδομένα για τις στρατηγικές-πρακτικές που αφορούσαν την παράμετρο «σχεδιασμός και αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων των παιδιών» και τις στρατηγικές-πρακτικές που αφορούσαν την παράμετρο «ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου» (E.P. Soukakou, προσωπική επικοινωνία, 11 Μαρτίου, 2014· Soukakou, Winton, West, Sideris, & Rucker, 2015).

Εκτός από την ύπαρξη ζητημάτων μεθοδολογικής/στατιστικής φύσης, το γεγονός ότι το θέμα «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών» εξαιρέθηκε από την αρχική δομή της κλίμακας ΕΠΤ μπορεί να εξηγηθεί και να ερμηνευθεί εάν αναλογιστούμε τα προβλήματα που υπάρχουν σε ό,τι αφορά τη διαδικασία εφαρμογής της ένταξης στα γενικά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα. Ειδικότερα, μία σειρά σχετικά πρόσφατων ερευνητικών μελετών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τροποποιούν το πρόγραμμα και τις διδακτικές τους μεθόδους σύμφωνα με τους ατομικούς στόχους ή/και τις εξατομικευμένες ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ/Α (Strogilos, 2012· Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni, & Spandagou, 2006 κ.ά.). Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, όταν και όπου γίνεται, στοχεύει στη μέτρηση (με ποσοτικούς τρόπους) της ικανότητας του *κάθε* παιδιού να επιτυγχάνει αποσπασματικούς γνωστικούς στόχους και να εναρμονίζει τη συμπεριφορά του στους κανόνες της τάξης, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη σύγκριση και τον διαχωρισμό

μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α· Μαυρομμάτης, Ζουγανέλη, Καυκά, & Στεργίου, 2007· Manrommatis, 1997). Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία και τη χρησιμότητα του εξατομικευμένου προγράμματος ως εκπαιδευτικό «εργαλείο» για το σχεδιασμό και την εφαρμογή στοχευμένων τροποποιήσεων, προκειμένου να υποστηρίξουν τις ατομικές ανάγκες και τους στόχους των παιδιών με ΕΕΑ/Α και να προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

### 6.1.3 Περιγραφικοί δείκτες της ποιότητας της προσχολικής ένταξης

Εκτός από το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δεν υποστήριζαν τη διαδικασία της εξατομίκευσης (Aguilar et al., 2010· Boavida et al., 2010), εάν λάβουμε υπόψη την πολύ χαμηλή βαθμολογία που συγκέντρωσε κατά μέσο όρο το αντίστοιχο θέμα («σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών»·  $\mu.τ. = 1.17$ ), η εκτενέστερη ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων προσέφερε ένα ακόμη ενδιαφέρον αποτέλεσμα. Αυτό συνδέεται με τη φύση και τη συχνότητα των στρατηγικών-πρακτικών (περιγραφικοί δείκτες της ποιότητας) τις οποίες οι νηπιαγωγοί εφαρμόζαν σε σχέση με τις 9 παραμέτρους (θέματα) της ένταξης. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν τεχνικές που προήγαγαν μόνο έως ένα μικρό βαθμό την πρόσβαση και τη συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο μαθησιακό και στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης (για τα σχετικά ευρήματα βλ. τον Πίνακα 11 όπως παρατίθεται στο Κεφάλαιο 4 «Ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας»).

## Πίνακας 20

Συνάρθρωση θεματικών κατηγοριών (και υποκατηγοριών) της ποιοτικής ανάλυσης και μεταβλητών της ποσοτικής

Ποσοτική ανάλυση	Ποιοτική ανάλυση
Θέματα και μέτριας ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές (περιγραφικοί δείκτες) της κλίμακας ΕΠΤ	Θεματικοί κωδικοί (κατηγορίες και υποκατηγορίες)
Εμπλοκή στις δραστηριότητες της τάξης (εκπαιδευτικές διεργασίες)	
<p><b>Θέμα</b> «Προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων»</p> <p><b>Στρατηγικές-πρακτικές:</b> (περιγραφικοί δείκτες)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• τα παιδιά με ΕΕΑ/Α συνήθως συμμετείχαν σε κάποιες ομαδικές δραστηριότητες μαζί με τους συνομηλίκους τους (ν = 33, 64.7%)</li> <li>• τα παιδιά με ΕΕΑ/Α αλληλεπιδρούσαν με τα υλικά ή/και με τους άλλους σύμφωνα με τις γενικές απαιτήσεις της ομαδικής δραστηριότητας (ν = 30, 58.8%)</li> <li>• οι νηπιαγωγοί έκαναν κάποιες προσαρμογές στους στόχους των δραστηριοτήτων, τα υλικά ή τις μεθόδους υποστηρικτικής διδασκαλίας για να προωθήσουν τη συμμετοχή των παιδιών (ν = 16, 31.4%)</li> </ul>	<p><b>Στρατηγικές-πρακτικές:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής υποστήριξης (π.χ., λεκτική παρότρυνση, χρήση ερωτήσεων, διαφοροποίηση του ρυθμού, του χρόνου και της παράδοσης της διδασκαλίας, παροχή συστηματικής και δομημένης καθοδήγησης)</li> <li>• διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης (π.χ., επιλογή ή/και προσαρμογή δραστηριοτήτων, σύσταση ομάδων παιχνιδιού)</li> </ul> <p><b>Αναποτελεσματικότητα στρατηγικών-πρακτικών:</b></p> <p>υπεραπλούστευση των δραστηριοτήτων, υψηλή καθοδήγηση, οργάνωση των δραστηριοτήτων της τάξης με βάση τις ανάγκες του «μέσου» μαθητή/παιδιού</p>
Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων (κοινωνικές διεργασίες)	
<p><b>Θέμα</b> «Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών»</p> <p><b>Στρατηγικές-πρακτικές:</b> (περιγραφικοί δείκτες)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• στα παιδιά με ΕΕΑ/Α επιτρέπεται να συμμετέχουν σε πολλές δραστηριότητες και ρουτίνες της γενικής τάξης μαζί με τους συνομηλίκους τους (ν = 39, 75.0%)</li> <li>• οι νηπιαγωγοί περιστασιακά αναγνωρίζουν ή/και ανταποκρίνονται ενθαρρυντικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α (ν = 28, 53.8%)</li> </ul>	<p><b>Στρατηγικές-πρακτικές:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης (οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων, παροχή ευκαιριών στα παιδιά [με και χωρίς ΕΕΑ/Α] ώστε να συμμετέχουν όλα μαζί στις δραστηριότητες της τάξης)</li> <li>• παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης (παρότρυνση)</li> </ul> <p><b>Αναποτελεσματικότητα στρατηγικών-πρακτικών:</b></p> <p>παθητική στάση των νηπιαγωγών, παρεμβατική συμπεριφορά σε υψηλό βαθμό και μη ενίσχυση ισότιμων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α</p>

Η εικόνα γύρω από την αναποτελεσματικότητα των στρατηγικών-πρακτικών που παρατηρήθηκαν επικυρώνεται και συμπληρώνεται μέσα από το ποιοτικό υλικό που συγκεντρώθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Στον Πίνακα 20 επιχειρείται η συνάρθρωση

των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων της έρευνας. Ειδικότερα, ο Πίνακας 20 δημιουργήθηκε προκειμένου να διασταυρωθούν συγκεκριμένα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ και οι στρατηγικές-πρακτικές που οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερη συχνότητα με τους θεματικούς κωδικούς οι οποίοι προήλθαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης των εν λόγω τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, στον Πίνακα 20 περιλαμβάνονται οι στρατηγικές –πρακτικές που οι νηπιαγωγοί εφαρμόζαν για να υποστηρίξουν (α) την εμπλοκή (ή συμμετοχή) των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες του γενικού προγράμματος (εκπαιδευτικές διεργασίες) καθώς και (β) τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α (κοινωνικές διεργασίες).

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 20 σχετικά με τις εκπαιδευτικές διεργασίες, τόσο οι νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης, όσο και οι συνάδελφοί τους αυτοί της ειδικής εκπαίδευσης υποστήριζαν ότι χρησιμοποιούσαν συγκεκριμένες στρατηγικές-πρακτικές για να προωθήσουν την εμπλοκή (ή τη συμμετοχή) των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δομημένες/ημιδομημένες δραστηριότητες του προγράμματος της γενικής τάξης. Σε μεγαλύτερη συχνότητα, αναφέρθηκαν στρατηγικές-πρακτικές οι οποίες αφορούσαν τη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής υποστήριξης και τις τροποποιήσεις των στοιχείων του φυσικού ή/και κοινωνικού περιβάλλοντος των δραστηριοτήτων. Σε μία πρώτη ανάγνωση, θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι τα παραπάνω ευρήματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση είναι αντίθετα με τα ποσοτικά ευρήματα που συνδέονται με το θέμα «προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων» της κλίμακας ΕΠΤ, όπου, μόνο σε λίγες περιπτώσεις, καταγράφηκαν στρατηγικές διαφοροποίησης του προγράμματος ή/και τροποποίησης των δραστηριοτήτων (βλ. Πίνακα 20). Ωστόσο, μία πιο προσεκτική ανάλυση του ποιοτικού υλικού έδειξε ότι οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί αναφέρονταν σε τροποποιήσεις οι οποίες όμως στόχευαν στην υπεραπλούστευση των

δραστηριοτήτων είτε στην άμεση και σε μεγάλο βαθμό καθοδήγηση των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Η χρήση τέτοιων περιοριστικών πρακτικών θα μπορούσε να αποδοθεί στις πολύ χαμηλές προσδοκίες που οι νηπιαγωγοί είχαν για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι μία ομάδα νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης δήλωσε πως οργάνωνε τις καθημερινές δραστηριότητες της γενικής τάξης σύμφωνα με τις ανάγκες του «μέσου/τυπικού» παιδιού. Αυτό σήμαινε ότι οι νηπιαγωγοί απαιτούσαν από όλα τα παιδιά (με και χωρίς ΕΕΑ/Α) να εμπλέκονται στον ίδιο τύπο δραστηριοτήτων, χωρίς να διαφοροποιούν/τροποποιούν τους στόχους των εργασιών, τα υλικά καθώς και τις διδακτικές τους τεχνικές.

Σε ό,τι αφορά τον βαθμό στον οποίο οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α (κοινωνικές διεργασίες), ο Πίνακας 20 καταδεικνύει ότι υπάρχει σύγκλιση μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι πιο συχνά οι νηπιαγωγοί στηρίζονταν στις δραστηριότητες/ρουτίνες που λάμβαναν χώρα καθημερινά σε επίπεδο τάξης ή ομάδας έτσι ώστε να ενισχύσουν την ικανότητα των παιδιών με ΕΕΑ/Α να διαμορφώνουν θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και λιγότερο συχνά εφαρμόζαν εξατομικευμένες στρατηγικές (βλ. ακόμη Brown, Odom, & Conroy, 2001). Η επίδραση αυτών των πρακτικών, όπως διαφάνηκε μέσα από τις ποιοτικές αναλύσεις, δεν ήταν θετική. Ο λόγος έγκειται στο ό,τι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων υπήρχε η τάση οι νηπιαγωγοί να διατηρούν μία παθητική στάση απέναντι στις κοινωνικές διεργασίες και τα παιδιά με ΕΕΑ/Α να παραμένουν απομονωμένα (κοινωνικά ή/και φυσικά) (File, 1994· Hamilton, 2005). Για τις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί παρενέβαιναν πιο ενεργά (κυρίως μέσω της παρότρυνσης), τα ποιοτικά δεδομένα φαίνεται πως επικυρώνουν τον κίνδυνο τον οποίο είχαν περιγράψει στην έρευνα τους οι Strain και Fox (1981). Δηλαδή, η συνεχής/έντονη παρότρυνση από την πλευρά

των νηπιαγωγών προσανατόλιζε την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ΕΕΑ/Α όχι προς τους συνομηλίκους τους αλλά προς τις ίδιες τις νηπιαγωγούς.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι οι τρόποι με τους οποίους οι νηπιαγωγοί τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ/Α δεν πληρούν τις επιδιώξεις μίας ποιοτικής προσχολικής ένταξης για ισότιμη και ενεργή συμμετοχή των εν λόγω παιδιών (DEC/NAEYC, 2009· Odom, Buysse, & Soukakou, 2011· Odom & Wolery, 2003). Κάποια επιπλέον δεδομένα που συγκεντρώθηκαν μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς σχετικά με την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες/ρουτίνες της γενικής τάξης και στην ομάδα των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης ενισχύουν αυτή τη θέση.

Ειδικότερα, η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι η εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες που διεξάγονταν κατά τη διάρκεια μίας τυπικής ημέρας στο πλαίσιο της γενικής τάξης ήταν περιορισμένη. Σε συνθήκες ελεύθερου παιχνιδιού τα παιδιά ήταν τον περισσότερο χρόνο μόνα τους (μοναχικό παιχνίδι) ενώ η εμπλοκή τους με το παιδαγωγικό υλικό ήταν μετρίου βαθμού. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών οι οποίες εξέτασαν τις εμπειρίες των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε γενικά πλαίσια προσχολικής εκπαίδευσης και εντόπισαν περίπου την ίδια χαμηλού επιπέδου συμμετοχή τους στο ελεύθερο παιχνίδι (File, 1994· Hamilton, 2005· Kontos et al., 1998). Ως προς τις δομημένες ή ημιδομημένες δραστηριότητες του κοινού προγράμματος, η εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α ήταν χαμηλής περιπλοκότητας (Kemp et al., 2013· Kishida & Kemp, 2006). Ειδικότερα, μέσα από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, βρέθηκε ότι τα παιδιά την ώρα που διεξάγονταν τέτοιου τύπου δραστηριότητες επεδείκνυαν χαμηλή προσοχή, υιοθετούσαν παθητικούς ρόλους και ανέπτυσαν συμπεριφορές οι οποίες δεν συνδέονταν με τους στόχους των εν λόγω δραστηριοτήτων. Σε παρόμοια

αποτελέσματα σχετικά με τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α όταν η εμπλοκή τους στις δραστηριότητες του γενικού προγράμματος είναι χαμηλής περιπλοκότητας κατέληξε μία μικρής-κλίμακας έρευνα στην Ελλάδα (Barbas et al., 2006). Όμως, αυτά τα συμπεράσματα χρειάζεται να ερμηνευθούν με ιδιαίτερη προσοχή εξαιτίας της απουσίας σχετικών ερευνητικών πορισμάτων στην Ελλάδα.

Εκτός από την εμπλοκή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες της τάξης, η ποιοτική ανάλυση παρουσίασε μία αρνητική εικόνα και για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που διαμόρφωναν μεταξύ τους τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α συμμετείχαν σε περιορισμένες κοινωνικές συνδιαλλαγές με τα άλλα παιδιά (αντίστοιχα ευρήματα έχουν καταγραφεί σε διεθνείς μελέτες όπως: Boyd, Conroy, Asmus, & McKenney, 2011· Hamilton, 2005· Hestenes & Carroll, 2000· Kishida & Kemp, 2009· Luttrupp & Granlund, 2010· Odom et al., 2004· Vedeler, 2004 κ.ά.). Η περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων των νηπιαγωγών, συμπληρώνει το παραπάνω εύρημα προσφέροντας πληροφορίες σχετικά με τις «κοινωνικές θέσεις» τις οποίες τα παιδιά έτειναν να υιοθετούν εντός της κοινωνικής ομάδας. Τα δεδομένα έδειξαν ότι υπήρχε πολύ υψηλός κίνδυνος για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α να βιώσουν την κοινωνική απόρριψη/αδιαφορία (DeLuzio & Girolametto, 2011· Guralnick & Groom, 1988· Guralnick, Gottman, Hammond & Kinnish, 1996· Odom et al., 2006) ή/και να εμπλέκονται σε ασύμμετρες κοινωνικές διεργασίες με τους συνομηλικούς (υιοθέτηση υποδεέστερων κοινωνικών ρόλων όπως μη λήψη πρωτοβουλιών ή τα παιδιά με ΕΕΑ/Α να προστατεύονται και να φροντίζονται από τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ/Α· Janson, 2001· 2007· Meyer, 2001).



## 6.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΕ «ΕΝΤΑΞΙΑΚΑ» ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

## ΜΑΘΗΣΗΣ: ΣΥΝΑΡΘΡΩΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Σε μία προσπάθεια να μελετηθούν οι παράγοντες οι οποίοι συνέβαλαν στην εφαρμογή χαμηλής με μέτριας ποιότητας στρατηγικών-πρακτικών στις 52 τάξεις των γενικών νηπιαγωγείων του δείγματος για τη στήριξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α, διερευνήθηκε η σχέση (ή οι σχέσεις) της ποιότητας της προσχολικής ένταξης (συγκεντρωτική βαθμολογία της κλίμακας ΕΠΤ) με συγκεκριμένα δομικά στοιχεία των τάξεων. Τα δομικά στοιχεία τα οποία συμπεριλήφθησαν στις αναλύσεις αντιστοιχούσαν τόσο σε χαρακτηριστικά που αφορούσαν το πλαίσιο (όπως είναι: το μοντέλο της παρεχόμενης ειδικής εκπαίδευσης, το μέγεθος της ομάδας/τάξης και ο αριθμός των παιδιών με ΕΕΑ/Α) όσο και σε χαρακτηριστικά που αφορούσαν τις νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (όπως είναι: το επίπεδο κατάρτισης των νηπιαγωγών στην ειδική αγωγή και τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, διότι καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (δηλαδή, τα δομικά στοιχεία των τάξεων) δεν βρέθηκε να επιδρά στατιστικά σημαντικά στο βαθμό υποστήριξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν συμφωνεί με προηγούμενα διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Buysse et al., 1999· Gallagher & Lambert, 2006· Hestenes et al., 2008· Knoche et al., 2006· Maxwell et al., 2001· Soucacou, 2007). Σε αυτές τις διεθνείς μελέτες οι ερευνητές εντόπισαν ότι το ποσοστό των παιδιών με ΕΕΑ/Α, το επίπεδο εκπαίδευσης/ κατάρτισης και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των νηπιαγωγών έπαιζαν σημαντικό ρόλο καθώς διαφοροποιούσαν το επίπεδο της ποιότητας. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι στις τάξεις στις οποίες συμμετείχαν περισσότερα από ένα παιδιά με ΕΕΑ/Α και οι νηπιαγωγοί είχαν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης/κατάρτισης και περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ακολουθούσαν πιο υψηλής ποιότητας ενταξιακές πρακτικές.

Από στατιστικής/μεθοδολογικής άποψης, η αδυναμία εντοπισμού συσχετίσεων ή διαφορών μεταξύ της ποιότητας της προσχολικής ένταξης και των προαναφερθέντων παραγόντων (ανεξάρτητων μεταβλητών) μπορεί να οφείλεται στο σχετικά μικρό δείγμα των τάξεων της παρούσας έρευνας. Υπό αυτό το πρίσμα, η διερεύνηση αυτών των σχέσεων θα μπορούσε να επωφεληθεί από μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα. Από την άλλη πλευρά, όμως, το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να αποδοθεί σε προβλήματα τα οποία συνδέονται με τον σχεδιασμό των θεμάτων της κλίμακας ΕΠΤ ή/και με το αυστηρό σύστημα βαθμολόγησης που ακολουθεί η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Για παράδειγμα, βρέθηκε ότι, αν και τα 9 θέματα της κλίμακας συγκέντρωσαν αρκετά χαμηλούς μέσους όρους τιμών, ωστόσο παρουσίαζαν υψηλούς συντελεστές συσχέτισης με το συνολικό σκορ της κλίμακας ΕΠΤ και υψηλές παραγοντικές φορτίσεις (βλ. την ενότητα 4.3 η οποία περιλαμβάνει τα ποσοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για σχετικές πληροφορίες). Σύμφωνα με τον Viswanathan (2005), μοτίβα τέτοιου τύπου αποκαλύπτουν την ύπαρξη «προσθετικού συστηματικού λάθους» (additive systematic error) δηλαδή λάθη σε σχέση με το περιεχόμενο και τον τονισμό των θεμάτων στις κλίμακες μέτρησης. Αυτό το στατιστικό λάθος είναι πιθανό να εμποδίζει τις χαμηλές μέσες τιμές, που συγκέντρωσε ένα θέμα της κλίμακας ΕΠΤ σε έναν πληθυσμό, να διαφοροποιηθούν από τις χαμηλότερες μέσες τιμές που συγκέντρωσε το ίδιο θέμα σε έναν άλλο πληθυσμό. Με βάση αυτό το σκεπτικό, η κλίμακα ΕΠΤ είναι πιθανό να μην είναι τόσο «ευαίσθητη» στατιστικά, έτσι ώστε να ανιχνεύσει τις διαφορές στην ποιότητα μεταξύ των τάξεων, οι οποίες διέφεραν ως προς: το μοντέλο της παρεχόμενης ειδικής εκπαίδευσης, το μέγεθος της ομάδας/τάξης, τον αριθμό των παιδιών με ΕΕΑ/Α, το επίπεδο κατάρτισης των νηπιαγωγών στην ειδική αγωγή και τα χρόνια της διδακτικής τους εμπειρίας. Εάν αυτό το εύρημα αποτυπωθεί και σε άλλες διεθνείς έρευνες, τότε ίσως να θεωρηθεί πως είναι απαραίτητο

να πραγματοποιηθούν τροποποιήσεις/αλλαγές σε σχέση με την αρχική εκδοχή των θεμάτων της κλίμακας ΕΠΤ.

Ωστόσο, η συγκέντρωση των βαθμολογιών (μέσοι όροι) που έλαβαν τα περισσότερα θέματα της κλίμακας ΕΠΤ στο πιο χαμηλό εύρος της 7βαθμης διαβάθμισης –δηλαδή, μεταξύ του 1 και <3– είναι πολύ πιθανό να αντικατοπτρίζει το πραγματικό επίπεδο της ποιότητας των παροχών που προσφέρεται στα παιδιά με ΕΕΑ/Α στα προσχολικά κέντρα γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αυτή η τοποθέτηση φαίνεται να ισχυροποιείται από τα ευρήματα που ανέδειξαν προηγούμενες μελέτες στην Ελλάδα, οι οποίες εστίασαν στη διερεύνηση της ποιότητας των υπηρεσιών προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης που παρέχονταν στο γενικό πληθυσμό (Λαμπίδη & Πολέμη-Τοδούλου, 1992· Μάντζιου, 2000· Μάντζιου & Πετρογιάννης, 2009· Petrogiannis, 2002· Πετρογιάννης & Melhuish, 2006· Petrogiannis, 2010· Ρέντζου, 2011· Rentzou, 2010· Rentzou & Sakellariou, 2011). Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως τα παιδιά βρεφικής και νηπιακής ηλικίας βρίσκονταν σε τάξεις οι οποίες λειτουργούσαν με μάλλον χαμηλής ποιότητας εκπαιδευτικές παροχές. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, το εθνικό σύστημα προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης παρουσιάζεται πως είναι σε μεγάλο βαθμό ακατάλληλο, όχι μόνο για να ανταποκριθεί στις ενδεχόμενες ανάγκες των παιδιών με τυπική ανάπτυξη αλλά, ακόμη περισσότερο, να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Σε μία εποχή δραματικών οικονομικών και κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων για τη χώρα, όπου η ποσότητα και η ποιότητα των διαθέσιμων πόρων/μέσων είναι ανεπαρκής, η δυνατότητα του γενικού συστήματος προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στην ετερογένεια του παιδικού πληθυσμού τίθεται ενδεχομένως υπό αμφισβήτηση (Milovanović et al., 2014· WHO & Unicef, 2012).

Τα ευρήματα που αναδείχθηκαν μέσα από τις αναλύσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων με τις νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, επεκτείνουν τη συζήτηση γύρω από τους λόγους για τους οποίους οι ίδιες εφάρμοζαν χαμηλής ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές. Ένας από τους πιο βασικούς λόγους σχετίζεται με τις αντικρουόμενες και περιοριστικές απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη σημασιολογική ερμηνεία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Από τις ποιοτικές αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι, ενώ από τη μια πλευρά θεωρούσαν την ένταξη ως το «μέσο» για την προώθηση της πρόσβασης και της συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α στα προγράμματα των κέντρων γενικής προσχολικής εκπαίδευσης, από την άλλη πλευρά οι περισσότερες νηπιαγωγοί προσέγγιζαν τη διαδικασία της ένταξης με την οπτική της «ενσωμάτωσης». Πιο συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί θεωρούσαν ότι οι κύριοι προσδιοριστικοί παράγοντες σε ό,τι αφορά την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης ήταν το είδος της αναπηρίας των παιδιών με ΕΕΑ/Α (και κατ' επέκταση ο βαθμός λειτουργικότητά τους) καθώς και ο βαθμός της ικανότητάς τους να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις ενός αμετάβλητου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αυτού της γενικής τάξης. Η άποψη αυτή περί αφομοίωσης, η οποία ανιχνεύθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, φαίνεται πως επιβεβαιώνει τα πορίσματα και άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα· οι εκπαιδευτικοί απεικόνιζαν με προβληματισμό την ένταξη των μαθητών/παιδιών με ΕΕΑ/Α σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης (π.χ., Avramidis & Kalyva, 2007· Batsiou, Bebetzos, Panteli, & Antoniou, 2008· Coutsocostas & Alborz, 2010· Koutrouba, Vamvakari, & Theodoropoulos, 2008· Padeliadu & Lambropoulou, 1997· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Παρόμοιοι προβληματισμοί κατατέθηκαν και σε διεθνείς μελέτες, οι οποίες είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των ειδικών και γενικών παιδαγωγών αναφορικά με την προσχολική ένταξη (π.χ., Clough & Nutbrown, 2004· Huang & Diamond,

2009· Nutbrown & Clough, 2004· Odom et al., 2004· Purdue, 2009· Purdue, Ballard, & MacArthur, 2001· Wong & Cumming, 2010).

Επιπλέον, από την ανάλυση του ποιοτικού υλικού της παρούσας έρευνας αναδύθηκε πως οι νηπιαγωγοί διατηρούσαν την άποψη ότι η εφαρμογή της προσχολικής ένταξης έχει περιορισμένα οφέλη για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης, πίστευε πως το «ενταξιακό» νηπιαγωγείο συνεισφέρει σημαντικά στην προώθηση της κοινωνικοποίησης, της κοινωνικής αποδοχής και της συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο σύνολο της ομάδας/τάξης (ή πιο γενικά του σχολείου). Μόνο κάποιες νηπιαγωγοί υποστήριξαν την άποψη ότι η ένταξη ωφελεί τα παιδιά και σε άλλους τομείς της ανάπτυξής τους, όπως τη γνωστική ανάπτυξη και τη λεπτή κινητικότητα (βλ. ακόμη Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου, & Σπανδάγου, 2004). Η κατεύθυνση αυτή των ευρημάτων φαίνεται πως επηρεάζει και, ταυτόχρονα, επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις τις οποίες οι νηπιαγωγοί είχαν σχετικά με τον τρόπο που επιδρούσε (άμεσα ή έμμεσα) η παρουσία ενός παιδιού με ΕΕΑ/Α στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης (δηλαδή, παιδιά με τυπική ανάπτυξη). Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι νηπιαγωγοί επικεντρώθηκαν σε θέματα εξοικείωσης και αλληλεπίδρασης των συνομηλίκων με το «διαφορετικό» κι όχι σε εκπαιδευτικά ζητήματα (όπως είναι, για παράδειγμα, η επίδραση της ένταξης στις γνωστικές/ακαδημαϊκές δεξιότητες των συνομηλίκων ή στην ποιότητα των παιδαγωγικών μεθόδων ή στη διεύρυνση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος· Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2004· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Συμπερασματικά διαφάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί με τις απαντήσεις τους έτειναν να απλοποιούν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της ένταξης, τονίζοντας κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τη σημασία της ανάπτυξης ενός «φιλανθρωπικού» κλίματος εντός της γενικής τάξης. Πρόκειται για μια προσέγγιση που αφορά

στην κοινωνική διάσταση της ένταξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα μίας «ηθικής ευαισθητοποίησης», η οποία και σαφώς θέτει στο επίκεντρο το ίδιο το παιδί με ΕΕΑ/Α (ατομική/κλινική προσέγγιση της αναπηρίας). Όπως όμως επισημαίνει η Vlachou (1997), μια τέτοια εστίαση μόνο στην κοινωνική διάσταση της ένταξης λειτουργεί εις βάρος της ανάγκης για την ανάπτυξη πιο ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης και κατ' επέκταση εντείνει τις ανησυχίες σχετικά με το βαθμό που η ηθική αυτή ευαισθητοποίηση μπορεί (α) να προάγει τα δικαιώματα των παιδιών με ΕΕΑ/Α και (β) να θέσει την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α ως «πρόβλημα» του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος και του αναλυτικού προγράμματος.

Επομένως, δεν προκαλεί εντύπωση το εύρημα ότι όσοι νηπιαγωγοί περιέγραφαν την αναπηρία με έναν κλινικό τρόπο προβάλλοντάς την ως «έλλειμμα», εξαιτίας της μη ύπαρξης των τυπικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων, εξέφραζαν παράλληλα την άποψη ότι τα παιδιά με ΕΕΑ/Α είναι τόσο διαφορετικά και με τόσες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που θα έπρεπε να υποστηρίζονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα από ειδικούς επιστήμονες (κυρίως νηπιαγωγούς ειδικής εκπαίδευσης αλλά και παιδοψυχολόγους και ειδικό βοηθητικό προσωπικό). Η θέση αυτή των νηπιαγωγών αιτιολογείται από την άποψή τους πως μόνο οι εν λόγω «ειδικοί» έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ/Α, καθώς εκείνοι, λόγω ειδικότητας, διαθέτουν από τη μια το κατάλληλο θεωρητικό επιστημονικό υπόβαθρο και από την άλλη τη γνώση εξειδικευμένων τεχνικών/στρατηγικών οι οποίες μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης. Μάλιστα, δήλωσαν ότι το τμήμα ένταξης αποτελεί τον πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό «τρόπο» για την προώθηση της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο γενικό νηπιαγωγείο. Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τα ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων μελετών που προέρχονται, τόσο από την ελληνική όσο και από τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, οι απόψεις ερευνητών όπως η Liasidou (2007), η Vislie

(2003) και η Vlachou (2006) –ότι, δηλαδή, παραδείγματα τα οποία αντιπροσωπεύουν μία διαχωριστικού τύπου λογική για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ/Α παραμένουν σε δήθεν «ενταξιακά» πλαίσια– βρέθηκαν πως ισχύουν για την ομάδα των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

Ωστόσο, από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της εν λόγω έρευνας, όπως επισημάνθηκε και προηγουμένως, διαπιστώθηκε ότι η ποιότητα των στρατηγικών-πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος για να προωθήσουν την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις εκπαιδευτικού και κοινωνικού τύπου δράσεις της τάξης (όπως μετρήθηκε μέσω της κλίμακας ΕΠΤ) δεν επηρεάζεται από το μοντέλο ειδικής στήριξης που παρέχονταν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι οι τάξεις στις οποίες τα παιδιά με ΕΕΑ/Α μεταφέρονταν για κάποιες ώρες εκτός γενικού πλαισίου, ώστε να παρακολουθήσουν για κάποιες ώρες το τμήμα ένταξης, είχαν το ίδιο χαμηλό επίπεδο ποιότητας με τις τάξεις στις οποίες καμία ειδική παροχή δεν διατίθεντο προς τα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Το παραπάνω αποτέλεσμα φαίνεται πως επαληθεύει και εμπειρικά την κριτική που υπάρχει στην Ελλάδα αναφορικά με την αναποτελεσματικότητα της πρακτικής του τμήματος ένταξης να επιφέρει τις αναγκαίες αλλαγές σε όλες τις διαστάσεις της «τυπικής» σχολικής ζωής, με κεντρικό άξονα το αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να υιοθετηθούν πιο ενταξιακές προσεγγίσεις (για μία πιο λεπτομερή ανάλυση αυτής της κριτικής βλ. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011α· Papadopoulos, 1997· Vlachou, 2006· Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000).

Η κλίμακα ΕΠΤ διαπιστώθηκε ότι βαθμολογήθηκε καλύτερα σε τάξεις στις οποίες ακολουθούνταν το «μοντέλο της παράλληλης στήριξης» συγκριτικά με τις προηγούμενες περιπτώσεις τάξεων (δηλαδή, τάξεις στις οποίες εφαρμόζονταν το «μοντέλο του τμήματος ένταξης» ή στις τάξεις όπου δεν υπήρχε κανένα είδος επιπλέον υποστήριξης). Ωστόσο, το

μέγεθος επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής (δηλαδή, το «μοντέλο παράλληλης στήριξης») στην εξαρτημένη μεταβλητή (δηλαδή, την ποιότητα) βρέθηκε πως ήταν μικρό και μη στατιστικά σημαντικό. Αυτό το εύρημα μπορεί να εξηγηθεί, εάν αναζητηθούν οι τρόποι με τους οποίους εφαρμόζεται η παράλληλη στήριξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μία πρόσφατη - ποιοτικού τύπου μελέτη- η οποία πραγματοποιήθηκε από τους Strogilos και Tragoulia το 2013, προσφέρει αρκετά χρήσιμες πληροφορίες. Οι ερευνητές εντόπισαν ότι οι συμμετέχοντες γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί εφάρμοζαν το «μοντέλο της παράλληλης στήριξης» προσεγγίζοντας ατομικά και όχι συνεργατικά τη διδασκαλία. Ειδικότερα βρέθηκε ότι οι γενικοί και ειδικοί παιδαγωγοί υιοθετούσαν ξεχωριστούς και μη ισοδύναμους ρόλους: οι πρώτοι αναγνωρίζονταν ως «ηγέτες» και ήταν υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, την παράδοση του μαθήματος και τη διαχείριση της ομάδας/τάξης, ενώ οι δεύτεροι αναγνωρίζονταν ως «βοηθοί» και ήταν εξολοκλήρου υπεύθυνοι για την υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ/Α.

Όπως επισημαίνουν αρκετοί ερευνητές, τέτοιου είδους διαχωριστικές πρακτικές και αφομοιωτικές/κανονιστικές ιδεολογίες απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ/Α αποτελούν τα κύρια εμπόδια για την επίτευξη μίας ουσιαστικής και ποιοτικής σχολικής ένταξης (Βλάχου, 2000· Ballard, 2004· Booth & Ainscow, 1998· Petriwskyj, 2009· Purdue et al., 2001· Skrtic, 1991· Slee, 2001 κ.ά.). Η Purdue (2009) υπογραμμίζει ότι αυτό το μοτίβο είναι κυρίαρχο σε «ενταξιακά» προγράμματα στα οποία οι γενικοί παιδαγωγοί δεν έχουν εκπαιδευθεί επαρκώς σε θέματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της ένταξης στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Σε ό,τι αφορά την παρούσα έρευνα, μόνο το 19% των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης είχαν λάβει τουλάχιστον μία μικρής διάρκειας εκπαίδευση (π.χ., παρακολούθηση συνεδρίων ή ημερίδων).



Σε ό,τι αφορά τις νηπιαγωγούς ειδικής εκπαίδευσης, η συντριπτική πλειοψηφία (94.7%) των εν λόγω εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι κατείχαν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών στην ειδική εκπαίδευση (βλ. τον Εκπαιδευτικό Νόμο για την Ειδική Αγωγή και την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες [Υπ' Αριθμ. 2008], § 199-20). Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών είχε ολοκληρώσει μεταπτυχιακό πρόγραμμα εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή ή διετής μετεκπαίδευση ή 400ωρών σεμινάρια που οργανώνονταν από πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα. Σε αυτό το σημείο είναι πολύ δύσκολο να υποστηριχθεί η θέση ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα σε αυτές τις πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των νηπιαγωγών ειδικής εκπαίδευσης και στην χαμηλή ποιότητα των τάξεων. Ωστόσο, ερευνητές όπως οι Purdue, Gordon-Burns, Gunn, Maden και Surtees (2009) υποστηρίζουν την άποψη ότι η τάση των παιδαγωγών (στην προκειμένη περίπτωση των νηπιαγωγών ειδικής εκπαίδευσης) να υιοθετούν αφομοιωτικές/ατομικές προσεγγίσεις απέναντι στη διαφορετικότητα είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με το περιοριστικό περιεχόμενο της προεπαγγελματικής τους εκπαίδευσης/κατάρτισης. Τα πορίσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων συνεισφέρουν σε αυτή τη συλλογιστική, καθώς οι περισσότερες νηπιαγωγοί ειδικής εκπαίδευσης πίστευαν πως η εκπαίδευση/κατάρτιση που είχαν λάβει δεν ήταν ικανοποιητική ώστε να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ/Α εντός της γενικής τάξης. Οι λόγοι οι οποίοι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών, καθιστούσαν αναποτελεσματικά τα εν λόγω προγράμματα κατάρτισης ήταν δύο: (α) το περιεχόμενο των προγραμμάτων εστίαζε στο κατηγορικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (δηλαδή, έδινε έμφαση μόνο στα διαγνωστικά στοιχεία των δυσκολιών μάθησης των παιδιών με ΕΕΑ/Α) και (β) η πρακτική άσκηση, όπου

αυτή διατίθεντο, δεν διεξαγόταν σε συνθήκες ένταξης (δηλαδή, στο χώρο της γενικής τάξης) αλλά σε ειδικά σχολεία ή εντός των τμημάτων ένταξης.

Η έλλειψη κατάρτισης οδήγησε τις πιο πολλές νηπιαγωγούς (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης) να υποστηρίζουν την άποψη ότι, για να μπορέσουν να συμβάλλουν στην επιτυχή διαδικασία της ένταξης, είναι απαραίτητο να εκπαιδευθούν από ειδικούς που διαθέτουν τις κατάλληλες/απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις και τη διδακτική εμπειρία (κυρίως ειδικούς παιδαγωγούς) προκειμένου να στηρίζουν τις ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ/Α. Μάλιστα τόνισαν πως μία τέτοιου τύπου εκπαίδευση είναι απαραίτητο να οργανώνεται με τη μορφή ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων και να περιλαμβάνει: (α) βιωματικά εργαστήρια, (β) επιτόπια υποστήριξη/καθοδήγηση στο φυσικό πλαίσιο της γενικής τάξης ή/και (γ) επισκέψεις σε πρότυπες τάξεις γενικών νηπιαγωγείων στις οποίες συνεκπαιδεύονται παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α (για συναφή αποτελέσματα βλ. Burke & Southerland, 2004· Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello, & Spagna, 2004· Lieber et al., 1998). Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, αρκετές από τις συμμετέχουσες νηπιαγωγούς επεσήμαναν για ακόμη μία φορά πως, για να διευκολυνθεί η διαδικασία της ένταξης, είναι αναγκαία η παρουσία/πρόσληψη ειδικών παιδαγωγών, καθώς και η σύσταση τμημάτων ένταξης. Από τα μέχρι τώρα ευρήματα, και δεδομένης της έλλειψης πόρων στα ελληνικά νηπιαγωγεία (όπως μέσα υποστήριξης και προσωπικό), διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί, προσέγγιζαν με υλιστικό/τεχνικό τρόπο το ζήτημα της ένταξης (Mousley, Rice, & Tregenza, 1993 όπως παρατίθεται σε Vlachou, 1997). Υπό αυτό το πρίσμα, ήταν δύσκολο για τις ίδιες να αναλύσουν τη διαδικασία της ένταξης ως ένα παιδαγωγικό θέμα εστιάζοντας, για παράδειγμα στην ποιότητα των παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών, στη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και τέλος στην ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής ως δικτύου αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας απαρτιζόμενο

από τους γονείς των παιδιών αλλά και άλλους επαγγελματίες του χώρου (Buysse, 2012· Buysse & Hollingsworth, 2009· Division for Early Childhood, 2014).

## Κεφάλαιο 7

### Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας δεν είναι να διατυπώσει τελικά συμπεράσματα. Απεναντίας, στοχεύει στο να αποτελέσει το έναυσμα για την απαρχή συζητήσεων, τόσο στο ερευνητικό όσο και στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της Ελλάδας γύρω από την ποιότητα των πρακτικών που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης καθώς και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν στη διαδικασία προώθησης των ενταξιακών εμπειριών για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α. Για να διευκολυνθεί αυτή η συζήτηση, παρακάτω συνοψίζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας. Επιπλέον, αναλύονται οι περιορισμοί οι οποίοι υφίστανται στη συγκεκριμένη έρευνα και προτείνονται βήματα προς μελλοντικούς ερευνητές καθώς και τρόποι αξιοποίησης της έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη.

#### 7.1. ΣΥΝΟΨΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιότητα, όπως μετρήθηκε μέσω της κλίμακας Ενταξιακό Προφίλ Τάξης (ΕΠΤ) (πρόκειται για την ελληνική εκδοχή της ξενόγλωσσης κλίμακας Inclusive Classroom Profile, Soucacou, 2007· Soukakou, 2012), κυμαινόταν από «ακατάλληλου» μέχρι και μέτριου» βαθμού. Επιπλέον, από την ανάλυση προέκυψε ότι η έννοια της ποιότητας στο συγκεκριμένο δείγμα προσδιοριζόταν ως μία ενιαία δομή χωρίς την πρακτική «σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών». Αυτό το εύρημα δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί δε σχεδίαζαν και, κατ' επέκταση, δεν ενσωμάτωναν τους ατομικούς στόχους των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις καθημερινές δραστηριότητες του γενικού

προγράμματος (ανάπτυξη ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος [ΕΕΠ]). Σημαίνει ακόμη ότι οι νηπιαγωγοί δεν έλεγχαν την πρόοδο των παιδιών με ΕΕΑ/Α με γνώμονα τις ανάγκες/ στόχους τους και δε συμπεριελάμβαναν το ρόλο των γονέων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Σε ό,τι αφορά τις στρατηγικές-πρακτικές οι οποίες εφαρμόζονταν, τα αποτελέσματα από τις παρατηρήσεις έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί έκαναν κάποιες προσπάθειες έτσι ώστε: (1) να προσαρμόσουν το χώρο και τα υλικά/εξοπλισμό της τάξης, (2) να διαμορφώσουν θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά, (3) να ενισχύσουν/επιβραβεύσουν τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, (4) να ενισχύσουν την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι, (5) να βοηθήσουν τα παιδιά στις μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων, (6) να προωθήσουν την επικοινωνία (λεκτική ή μη λεκτική) στο πλαίσιο της ομάδας/τάξης, (7) να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α, (8) να προσαρμόσουν τις ομαδικές δραστηριότητες και (9) να δώσουν ευκαιρίες στα παιδιά έτσι ώστε να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους και ευθύνες στη γενική τάξη. Όμως, αυτές οι προσπάθειες θεωρήθηκαν αναποτελεσματικές, διότι προήγαγαν μόνο ως ένα μικρό βαθμό την πρόσβαση και την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στο μαθησιακό και στο κοινωνικό περιβάλλον της γενικής τάξης.

Η παραπάνω εικόνα γύρω από την αναποτελεσματικότητα των στρατηγικών-πρακτικών τις οποίες εφαρμόζαν οι νηπιαγωγοί επικυρώθηκε και συμπληρώθηκε από το ποιοτικό υλικό της έρευνας (ημιδομημένες συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης). Μέσα από τις αναφορές των νηπιαγωγών σε σχέση με τους τρόπους με τους οποίους επέλεξαν να υποστηρίξουν την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε δομημένης/ημιδομημένης μορφής δραστηριότητες, διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα μοτίβα. Οι νηπιαγωγοί είχαν την τάση να

υπεραπλουστεύουν συγκεκριμένες πτυχές των δραστηριοτήτων (π.χ., τους στόχους των δραστηριοτήτων) και να καθοδηγούν την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι θα έπρεπε. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι πως μία ομάδα νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης δήλωσε ότι οργάνωνε τις καθημερινές δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες του μέσου μαθητή (χωρίς δηλαδή, να διαφοροποιούνται, παραδείγματος χάριν, τα υλικά ή οι διδακτικές τεχνικές).

Αναφερόμενοι επίσης οι εκπαιδευτικοί στην υποστήριξη που παρείχαν σχετικά με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ίδιοι πιο συχνά στηρίζονταν στις δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα καθημερινά σε επίπεδο ομάδας/τάξης. Η στρατηγική αυτή συνδέθηκε με την υιοθέτηση μίας παθητικής στάσης τελικά από την πλευρά των νηπιαγωγών με αποτέλεσμα τα παιδιά με ΕΕΑ/Α να παραμένουν απομονωμένα (κοινωνικά ή/και φυσικά). Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις στις οποίες οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούσαν πιο εξειδικευμένες τεχνικές (όπως, παροχή συνεχούς παρότρυνσης) για να διευκολύνουν την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στη δυναμική της ομάδας των συνομηλίκων. Όμως, τέτοιου είδους παρεμβάσεις προσανατόλιζαν την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ΕΕΑ/Α όχι προς τους συνομηλίκους τους αλλά προς τη νηπιαγωγό.

Δεδομένων των τρόπων με τους οποίους οι νηπιαγωγοί εφάρμοζαν και προσέγγιζαν την ένταξη, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα βρέθηκε πως τα παιδιά με ΕΕΑ/Α αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες σχετικά με την εμπλοκή-συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους. Σε ό,τι αφορά την εμπλοκή-συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ/Α στις δραστηριότητες του γενικού προγράμματος, από την ποιοτική ανάλυση βρέθηκε ότι: (1) σε συνθήκες ελεύθερου παιχνιδιού

τα παιδιά παρευρίσκονταν στο χώρο τον περισσότερο χρόνο μόνα τους (μοναχικό παιχνίδι) ενώ ο βαθμός αλληλεπίδρασής τους με το παιδαγωγικό υλικό ήταν μετρίου βαθμού και (2) στα πλαίσια των δομημένων/ ημιδομημένων δραστηριοτήτων τα παιδιά εκδήλωναν χαμηλής πολυπλοκότητας συμπεριφορές (π.χ, χαμηλό βαθμό προσοχής, αποκλίνουσες συμπεριφορές σε σχέση με το στόχο των δραστηριοτήτων). Από την ποιοτική ανάλυση αναδύθηκε ακόμη ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α ήταν περιορισμένες. Επιπλέον, βρέθηκε πως για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α υπήρχε υψηλός κίνδυνος είτε να βιώσουν την κοινωνική απόρριψη/αδιαφορία είτε να εμπλακούν-συμμετάσχουν σε ασύμμετρες κοινωνικές διεργασίες μαζί με τους συνομηλικούς τους (π.χ., υιοθέτηση υποδεέστερων ρόλων).

Σε μία προσπάθεια ανάλυσης των παραγόντων οι οποίοι επιδρούν στη φτωχή ποιότητα των «ενταξιακών» παροχών/υπηρεσιών στις 52 τάξεις του δείγματος, τα ποσοτικά δεδομένα έδειξαν πως το επίπεδο της ποιότητας δεν εξαρτιόταν από τις ακόλουθες ανεξάρτητες μεταβλητές: το μοντέλο ειδικής στήριξης (δηλαδή, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη και χωρίς επιπρόσθετη υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό), το μέγεθος της ομάδας/τάξης, τον αριθμό των παιδιών με ΕΕΑ/Α, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και το επίπεδο της επαγγελματικής τους κατάρτισης στην ειδική αγωγή.

Η ποιοτική ανάλυση, αντίθετα, φέρνοντας στην επιφάνεια τις συγκρουόμενες και περιοριστικές απόψεις των νηπιαγωγών προσέφερε ένα συμπληρωματικό πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε πως, ενώ οι νηπιαγωγοί από τη μία πλευρά θεωρούσαν την ένταξη ως το «μέσο» για την προώθηση της πρόσβασης και της συμμετοχής των παιδιών με ΕΕΑ/Α, από την άλλη πλευρά προσέγγιζαν την ένταξη με την οπτική της ενσωμάτωσης/αφομοίωσης. Παράλληλα, οι νηπιαγωγοί, αναφερόμενοι στα οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α, εστίαζαν μόνο στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του γενικού

σχολείου καθώς και στην ενίσχυση μίας ηθικής ευαισθητοποίησης απέναντι στην αναπηρία· πρόκειται για τοποθετήσεις οι οποίες απλοποιούν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της ένταξης στην προσπάθεια δημιουργίας ενός καλύτερου και αποτελεσματικού σχολείου για όλους. Κάτω από αυτό το πρίσμα, ένας σημαντικός αριθμός νηπιαγωγών θεωρούσε ότι η εφαρμογή της ένταξης εξαρτάται τόσο από την παρουσία των «ειδικών» στο σχολείο (κυρίως νηπιαγωγούς ειδικής εκπαίδευσης αλλά και παιδοψυχολόγους και ειδικό βοηθητικό προσωπικό) όσο και από τη σύσταση/λειτουργία τμημάτων ένταξης.

Τέλος, συζητώντας τα πορίσματα τα οποία προέκυψαν από την παρούσα έρευνα σε συνάρτηση με τις υπάρχουσες πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες στη χώρα μας, αναδύθηκαν τέσσερις επιπρόσθετοι παράγοντες οι οποίοι φαίνεται πως εμποδίζουν την εφαρμογή μίας υψηλής ποιότητας προσχολικής ένταξης. Οι παράγοντες αυτοί είναι: (1) το περιοριστικό περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αφού πρόκειται για κατ' ουσίαν παραμέληση της φιλοσοφίας της ένταξης και των ενταξιακών πρακτικών (όπως αναδείχθηκε και από τη συγκεκριμένη έρευνα), (2) οι περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των νηπιαγωγών που εργάζονται σε ενταξιακά πλαίσια, (3) η χαμηλή ποιότητα του γενικού συστήματος προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης που διατίθεται στην Ελλάδα για τα προνήπια και τα νήπια και (4) η ανεπάρκεια πόρων στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία στο σύνολο της οποίας αντιστοιχεί ένα ποσοστό φτώχειας 23.1%, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό σε σχέση με τις υπόλοιπες Ευρωπαϊκές χώρες (Hellenic Statistical Authority, 2014).



## 7.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα έρευνα υφίστανται συγκεκριμένοι περιορισμοί. Σε ό,τι αφορά το δείγμα - παρά το γεγονός ότι αυτό ήταν αντιπροσωπευτικό όλων των μοντέλων ειδικής εκπαίδευσης που ακολουθούνται για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α στο ελληνικό γενικό σχολείο- θα πρέπει να αναφερθεί πως αυτό προήλθε από συγκεκριμένες επαρχιακές περιοχές. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν δεν είναι δυνατό να γενικευθούν σε όλο τον πληθυσμό των νηπιαγωγών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης καθώς και των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α όλης της χώρας. Πράγματι, σε αυτή την έρευνα δεν ήταν εφικτό να μελετηθούν οι διαφορές αναφορικά με την ποιότητα των παρεχόμενων «ενταξιακών» στρατηγικών-πρακτικών που εφαρμόζονταν σε γενικά νηπιαγωγεία περιοχών της Ελλάδας με πολύ διαφορετικά γεωγραφικά και κατ' επέκταση κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά (όπως μεγάλα αστικά κέντρα, απομακρυσμένα χωριά και νησιωτικές περιοχές· Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας συμμετείχαν τάξεις, οι οποίες λειτουργούσαν σε δημόσια γενικά νηπιαγωγεία για παιδιά που ανήκαν στο ηλικιακό φάσμα μεταξύ 4 και 6 χρονών. Επομένως, τα εν λόγω ευρήματα μπορεί να μην ισχύουν για τις περιπτώσεις γενικών προσχολικών προγραμμάτων, τα οποία είναι διαθέσιμα σε ιδιωτικό επίπεδο ή σε βρεφονηπιακούς σταθμούς για παιδιά με ΕΕΑ/Α, καθότι πρόκειται για μαθησιακά περιβάλλοντα που διέπονται από διαφορετικούς κανονισμούς/ρυθμίσεις (Doliropoulou, 2006).

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας σχετίζεται με τη διαβαθμολογική αξιοπιστία (interrater reliability) της κλίμακας «Ένταξιακό Προφίλ Τάξης» (ΕΠΤ· Soucacou, 2007· Soukakou, 2012). Η βαθμολόγηση της κλίμακας ΕΠΤ από δύο ανεξάρτητους αξιολογητές έλαβε χώρα μόνο στο 9.6% ( $n = 5$ ) των τάξεων της έρευνας, γεγονός το οποίο αντιπροσωπεύει

ένα πολύ χαμηλό κριτήριο διαβαθμολογικής αξιοπιστίας. Δεδομένου ότι η παρούσα εμπειρική έρευνα αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια ώστε να διερευνηθεί –μέσω συστηματικής παρατήρησης- η ποιότητα των ενταξιακών στρατηγικών-πρακτικών που εφαρμόζονται σε γενικά νηπιαγωγεία, μελλοντικοί ερευνητές θα πρέπει να εξετάσουν, τόσο τη διαβαθμολογική αξιοπιστία, όσο και την αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability) της κλίμακας ΕΠΤ σε ένα μεγαλύτερο αριθμό τάξεων (Robson, 2002).

Τέλος, τονίζεται η ανάγκη ώστε να πραγματοποιηθούν και άλλες έρευνες στο μέλλον προκειμένου να επιβεβαιωθεί το μονοπαραγοντικό μοντέλο της ποιότητας της προσχολικής ένταξης με τα 9 θέματα. Παρά, όμως, τους περιορισμούς, τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα έδειξαν ότι τα 9 θέματα φόρτιζαν ικανοποιητικά (εμφάνισαν μάλιστα υψηλούς συντελεστές συσχέτισης οι οποίοι κυμαίνονταν μεταξύ του 0.752 και 0.908) κάτω από τον παράγοντα που εξήχθη, χωρίς να παρουσιάζουν πολλαπλές επιβαρύνσεις/φορτίσεις σε περισσότερους του ενός παράγοντες (crossloadings). Αυτό το μοτίβο παρέχει μία αρχική υποστήριξη της λύσης του ενός παράγοντα (Costello & Osborne, 2005).

### 7.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Τα ευρήματα τα οποία εντοπίστηκαν σε αυτή τη μελέτη διευρύνουν τη γνώση γύρω από το πεδίο και έχουν σημαντική επίδραση τόσο στην έρευνα όσο και στην καθημερινή πρακτική εφαρμογή της ένταξης σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων.

Πρόκειται για τη μοναδική έρευνα στην ελληνική βιβλιογραφία η οποία εξετάζει την ποιότητα της προσχολικής ένταξης. Ταυτόχρονα, προσφέρει σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της ξενόγλωσσης κλίμακας Inclusive Classroom Profile (Soucacou, 2007· Soukakou, 2012, η οποία αποδόθηκε στα ελληνικά ως Ενταξιακό Προφίλ

Τάξης [EΠΤ]) σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό, κοινωνικο-εκπαιδευτικό και γλωσσικό περιβάλλον. Η εφαρμοστικότητα της κλίμακας προκύπτει από το γεγονός ότι η εγκυρότητά της «χτίζεται» βάσει ενός δείγματος τάξεων οι οποίες αντιπροσωπεύουν ολόκληρο το φάσμα των υπηρεσιών ειδικής υποστήριξης και οι οποίες μπορούν να προσφερθούν στα παιδιά με ΕΕΑ/Α στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα. Πρόκειται για το τμήμα ένταξης, την παράλληλη στήριξη και τη χωρίς επιπλέον υποστήριξη από ειδικό/-ή παιδαγωγό.

Εκτός από την ανάγκη για μελλοντικές επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις σχετικά με τη δομή της έννοιας «ποιότητα» σε ενταξιακά περιβάλλοντα μάθησης, είναι σημαντικό να εξετασθεί η σχέση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας EΠΤ (ή των βαθμολογιών που συγκεντρώνουν συγκεκριμένα θέματα), της ανάπτυξης των παιδιών (ή των μαθησιακών αποτελεσμάτων) και της συνολικής ποιότητας (όπως παραδείγματος χάριν μπορεί να μετρηθεί με τη χρήση της κλίμακας Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition (ECERS-R) η οποία έχει μεταφρασθεί/προσαρμοσθεί και ελεγχθεί ως προς την αξιοπιστία της από τις Μπότσογλου και Κακανά (Harms et al., 2013). Με αυτούς τους τρόπους θα είναι εφικτό να αποτυπωθεί η προβλεπτική (predictive validity) και η συγκλίνουσα/αποκλίνουσα εγκυρότητα (convergent/ divergent validity) του ερευνητικού αυτού εργαλείου (δηλαδή, της κλίμακας EΠΤ).

Η θετική επίδραση της παρούσας έρευνας (σε σχέση με την περαιτέρω ανάπτυξη της κλίμακας EΠΤ) έγκειται ακόμη στο γεγονός ότι συνέκρινε την ποιότητα της προσχολικής ένταξης ανάμεσα σε τάξεις οι οποίες διέφεραν ως προς τα δομολειτουργικά τους χαρακτηριστικά (Soucacou, 2007· Soukakou et al., 2015). Τα ζητήματα τα οποία συζητούνται εδώ σχετικά με τη στατιστική «ευαισθησία» της κλίμακας EΠΤ, εάν επαναληφθούν και σε άλλες μελέτες, μπορούν να αποτελέσουν μία ολοκληρωμένη ερευνητική πηγή για τη δρομολόγηση τροποποιήσεων/αλλαγών ως προς την αρχική εκδοχή των θεμάτων της κλίμακας. Κρίνεται ότι

αυτή η διαδικασία είναι απαραίτητη έτσι ώστε να προσδιορίζεται με πιο βελτιωμένο τρόπο η ποιότητα της προσχολικής ένταξης σε μελλοντικές εθνικές και διεθνικές έρευνες.

Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαφαίνεται επίσης η ανάγκη να εξετασθούν ενδελεχώς όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία –είτε εδράζονται εντός είτε και εκτός της μικροκλίμακας σε μια γενική τάξη– επηρεάζουν τη διαδικασία του σχεδιασμού και της υλοποίησης ποιοτικών ενταξιακών προγραμμάτων (Odom et al., 2004· Spiker et al., 2011). Για το λόγο αυτό, χρειάζονται περισσότερες εμπειρικές μελέτες προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός που τα υπάρχοντα γενικά πλαίσια παροχής προσχολικής φροντίδας και εκπαίδευσης προσφέρουν ποιοτική υποστήριξη σε όλα τα παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, σημαντική κρίνεται επίσης η διεξαγωγή μελετών οι οποίες θα στηρίζονται σε σχέδιο μεικτών μεθόδων, ώστε να αποδοθεί η πολυδιάστατη φύση των παραγόντων που εμποδίζουν ή/και διευκολύνουν την εφαρμογή της προσχολικής ένταξης. Η αιτιολογία έγκειται στο ότι, όπως αναφέρουν οι Gay, Mills και Airasian (2012):

«[σ]κοπός της έρευνας μεικτών μεθόδων είναι να ‘χτίσει’ πάνω στη συνέργεια και στα πλεονεκτήματα που εντοπίζονται μεταξύ των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων για την πληρέστερη κατανόηση ενός φαινομένου από ό,τι είναι δυνατό να συμβεί με τη μεμονωμένη χρήση των ποσοτικών ή ποιοτικών μεθόδων». (σελ. 483)

Κατ’ αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να αναπτυχθεί ένα ερευνητικά τεκμηριωμένο και «πολιτισμικά ευαίσθητο» –με βάση τις πολιτικές και τις πρακτικές– πλαίσιο αξιολόγησης και μέτρησης της ποιότητας για τη συνεχή διασφάλιση και βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Μέσα από τη συνάρθρωση των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων που έλαβε χώρα στην παρούσα έρευνα γίνεται σαφές ότι η δημιουργία ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς και τις πεποιθήσεις τους απέναντι στη

διαφορετικότητα και στους στόχους της εκπαίδευσης. Προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική παρέμβαση για κάθε παιδί, απαραίτητη είναι η παροχή ίσων ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη των γενικών και ειδικών νηπιαγωγών. Εάν οι νηπιαγωγοί υποστηριχθούν μέσα από προσεκτικά σχεδιασμένα προγράμματα κατάρτισης/εκπαίδευσης βασισμένα σε πορίσματα σύγχρονων επιστημονικών ερευνών, τότε είναι πιθανό να προκληθούν αλλαγές στις απόψεις τους και κατά συνέπεια να βελτιωθούν σημαντικά οι πρακτικές τους. Στη χώρα μας χρειάζεται να δοθεί άμεση προτεραιότητα σε αυτόν τον τομέα καθότι οι ευκαιρίες που εν γένει υπάρχουν για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης οι οποίες εργάζονται σε «ενταξιακά» πλαίσια τείνουν να είναι ελάχιστες, σύντομης διάρκειας και αναποτελεσματικές (π.χ., ενίσχυση της διαχωριστικής λογικής, έμφαση στα διαγνωστικά στοιχεία των ειδικών αναγκών, θεωρητική προσέγγιση της μάθησης/γνώσης).

Σε αυτή την κατεύθυνση, σημαντική κρίνεται και η ύπαρξη πολιτικών πρακτικών οι οποίες μελλοντικά θα προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών. Η κατοχύρωση της συνεργασίας, μέσω πολιτικών αποφάσεων, είναι πιθανό να προβλέψει τη μείωση ή/και την εξάλειψη της κυρίαρχης ιδεολογίας περί «ειδικών» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί, τόσο γενικής όσο και οι συνάδελφοί τους αυτοί της ειδικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να κατανοήσουν ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προσαρμογών στα πλαίσια του γενικού αναλυτικού προγράμματος είναι κοινή τους ευθύνη. Τέτοιες προσαρμογές θεωρούνται αποτελεσματικές όταν υποστηρίζουν και επεκτείνουν τους ατομικούς στόχους όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στη γενική τάξη.

Τέλος, επιτακτική είναι η ανάγκη να υιοθετηθεί ως πραγματικότητα νομικής και πολιτικής εφαρμογής μία παιδοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση η οποία θα στηρίζεται στις

αρχές της «ποιότητας», της «κοινωνικής δικαιοσύνης» και των «ίσων ευκαιριών». Οι ενταξιακές πρακτικές οι οποίες θα αναπτυχθούν για παιδιά προσχολικής ηλικίας χρειάζεται να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι της αρχικής αλλά και της ύστερης (ή συνεχιζόμενης) εκπαίδευσης των επαγγελματιών. Ένα τέτοιο εγχείρημα μπορεί να οδηγήσει στη σταδιακή αναίρεση των διαχωριστικών πρακτικών και των αφομοιωτικών/ κανονιστικών ιδεολογιών που υπάρχουν απέναντι στη διαφορετικότητα, ενώ μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην παιδαγωγική σκέψη και στην πρακτική περί ανασυγκρότησης των διεργασιών που ακολουθούνται σε γενικά προσχολικά πλαίσια φροντίδας και εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνική βιβλιογραφία*

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση.

Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σελ. 27-61). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Barton, L. (2011β). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.),

*Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Α΄ Θεωρία, σελ. 49-60). Αθήνα: Πεδίο.

Βλάχου, Α. (2000). Ομαλοποίηση, κοινωνικές δομές και εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*,

Μάιος-Ιούλιος, 34-39.

Βλάχου, Α., & Παπαδημητρίου, Δ. (2004). Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: Αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων «δεικτών ποιότητας».

*Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 105-123.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ.

Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.).

Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γενά, Α., & Γαλάνης, Π. (2007). Εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού. *Εγκέφαλος: Αρχεία Νευρολογίας και Ψυχιατρικής*, 44(2).

Ανακτήθηκε από <http://www.encephalos.gr/full/44-2-04g.htm>

- Γουδήρας, Δ. Β. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου-Ηλιάδου, Α. Γκαράνης, & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μία κοινωνία για όλους* (σελ. 21-39). Αθήνα: Γράφημα.
- Δούκας, Χ. Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: Η περίπτωση της αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (1982-1994)* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εκπαιδευτικός Νόμος για την Ειδική Αγωγή και την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Υπ' Αριθμ. 3699, ΦΕΚ Α' §§ 199-1-37 (2008).
- Εκπαιδευτικός Νόμος για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις, Υπ' Αριθμ. 2817, ΦΕΚ Α' §§ 78-1-5 (2000).
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2013). *Κλίμακα Αξιολόγησης Περιβάλλοντος Προσχολικής Εκπαίδευσης Αναθεωρημένη Έκδοση* (Κ. Μπότσογλου & Δ. Κακανά, Μεταφρ.). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Ζαλβανός, Μ. Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη
- Ζωγόπουλος, Ε.Α. (2010). *Ανάλυση παραγόντων και κριτηρίων και υλοποίηση μοντέλου βελτίωσης ολικής ποιότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Σχολή Χημικών Μηχανικών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (3η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011α). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011β). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Α' Θεωρία, σελ. 27-47). Αθήνα: Πεδίο.



- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., & Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 205-217). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακανά, Δ.Μ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., & Καβαλάρη, Π. (Επιμ.). (2006). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση, 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κακανά, Δ. Μ., & Σιμούλη, Γ. (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Καραπέτσας, Α. Β. (1991). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου: Πώς θα κατανοήσουμε τη συμπεριφορά παιδιού-εφήβου-ενήλικα*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κοντοπούλου, Μ., Τζιβινίκος, Θ., & Τζιβινίκου, Σ. (2007, Νοέμβριος). Σχολικό κλίμα στα τμήματα ένταξης προσχολικής αγωγής. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου. Η ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής: Ανάλυση μίας άλλης φυσιογνωμίας* (σελ. 78-87). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κοτταρίδη, Γ., Καππή, Χ., & Αδάμ, Ε. (2000). *Παιδιά με αναπηρίες και οι οικογένειές τους στην περιοχή της Αττικής*. Αθήνα: ΕΚΚΕ Κείμενα Εργασίας 2000/12, Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.
- Λαμπίδη, Α., & Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (1992). Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(4), 325-347.

- Μάντζιου, Τ. (2001). *Οι ερωτήσεις των παιδιών, η ποιότητα του παιδικού σταθμού και τα συναισθήματα της μητέρας* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελλάδα.
- Μάντζιου, Σ., & Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η ποιότητα των κέντρων προσχολική αγωγής και η υποβολή ερωτήσεων από παιδιά. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 2, 101-128.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – μία συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.
- Μαυρομματής, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ., & Στεργίου Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 84-98. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/084-098.pdf>
- Melhuish, E. C., & Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η σημασία της ποιότητας στα προσχολικά πλαίσια φροντίδας και εκπαίδευσης – το παράδειγμα της Μεγ. Βρετανίας. *Νέα Παιδεία*, 129, 17-30.
- Νάνου, Α., Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ., Γκαράνης, Α., & Χαριοπολίτου, Α. (Επιμ.) (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Από το σχολείο σε μία κοινωνία για όλους*. Αθήνα: Γράφημα.
- Νησιώτου, Ι., Βλάχου, Α., & Φύσσα, Α. (2010). Έγκαιρη παρέμβαση για παιδιά με ειδικές ανάγκες ή με παράγοντες κινδύνου. Στο Α. Ν. Κορνηλάκη, Μ. Α. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση: Διεπιστημονική θεώρηση* (σελ. 19-44). Αθήνα: Πεδίο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Χαρτογράφηση ειδικής αγωγής: Στατιστικά στοιχεία για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες στην πρωτοβάθμια και*

- δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Ανακτήθηκε από [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/html/gr/8emata/xartis/xartis.htm](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/xartis/xartis.htm)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από [digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Προσχολική%20-%20Πρώτη%20Σχολική%20Ηλικία/1ο%20Μέρος.pdf](http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Προσχολική%20-%20Πρώτη%20Σχολική%20Ηλικία/1ο%20Μέρος.pdf)
- Πετρογιάννης, Κ., & Melhuish, E. C. (2001). *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – αγωγή – ανάπτυξη ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πολυζώη, Ε., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας. *Μέντορας*, 2, 3-37. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>
- Ρέντζου, Κ. (2011). *Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας σε προσχολικά κέντρα: Μία προσέγγιση από τη μεριά του ερευνητή, των παιδαγωγών και των γονέων* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα.
- Roorparine, J. L., & Johnson, J. E. (2006). *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική* (Ε. Κουτσοβάνου & Κ. Χρυσοφίδης Επιμ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπανός, Α. (1995). *Ολική ποιότητα* (2η εκδ.). Αθήνα: Γαλαίος.

- Τάφα, Ε. (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σελ. 88-129). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιαντής, Ι., Δεμενάγα, Ν., & Λαμπίδη, Α. (1988). Προκαταρκτικές παρατηρήσεις από την αξιολόγηση της κλίμακας παροχής παιδικής μέριμνας της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας σε παιδικούς σταθμούς της Αθήνας. *Ιατρική*, 54, 57-62.
- Τσιαντής, Ι., Δραγώνα, Θ., & Λαμπίδη, Α. (1997). Αξιολόγηση της ποιότητας της ημερήσιας φροντίδας: Κλίμακα αξιολόγησης παροχής παιδικής μέριμνας του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. *Ιατρική*, 71(1), 62-69.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή*. Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.
- Υ.Α. Π1β/Γ.Π.οικ. 116847/2002 (ΦΕΚ 1519/Β'/04.12.2002 ) Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας βρεφονηπιακών σταθμών ολοκληρωμένης φροντίδας από δημοτικές επιχειρήσεις.

## **Ξένη βιβλιογραφία**

- Aguiar, C., Moieteiro, A. R., & Pimentel, J. S. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children, 23*(1), 34-41.
- Almqvist, L. (2006). Patterns of engagement in young children with and without developmental delay. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3*(1), 65-75.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2010). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2nd ed.). London, UK: Sage.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds.). (2000). *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London, UK: David Fulton Publishers
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- Ayich, L., Cryer, D., Bailey, D. B., & Selz, L. (1999). Defining and assessing quality in early intervention programs for infants and toddlers with disabilities and their families: Challenges and unresolved issues. *Early Education and Development, 10*(1), 7-23. doi:10.1207/s15566935eed1001\_2
- Bailey, D. B., McWilliam, R. A., Buysse, V., & Wesley, P. W. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 27-47.

- Bailey, D. B., & Wolery, M. (1992). Goals of early intervention. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp. 230-255). New York: Merrill.
- Ball, C. (1985). What the Hell is Quality? In D. Urwin (Ed.), *Fitness for Purpose –Essay in Higher Education* (pp. 96-102). Surrey, UK: Guilford, SRHE and NFER-Nelson.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 243-256.
- Barbas, G., Birbili, M., Stagiopoulos, P., & Tzivinikou, S. (2006). A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 217-226. doi:10.1080/08856250600600950
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78. doi:10.1177/0271121415583048
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. doi:10.1080/13603110600855739
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education programme goals of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233-243.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boyd, B. A., Conroy, M. A., Asmus, J., & McKenney, E. (2011). Direct observation of peer-related social interaction: Outcomes for young children with autism spectrum disorders. *Exceptionality, 19*(2), 94-108. doi:10.1080/09362835.2011.565724
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Briggs, N. E., & MacCallum, R. C. (2003). Recovery of weak common factors by maximum likelihood and ordinary least squares estimation. *Multivariate Behavioral Research, 38*(1), 25-56. doi:10.1207/S15327906MBR3801\_2
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brown, S. E., & Guralnick, M. J. (2012). International human rights to early intervention for infants and young children with disabilities: Tools for global advocacy. *Infants & Young Children, 25*, 270-285. doi:10.1097/IYC.0b013e318268fa49
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(3), 162-175. doi:10.1177/027112140102100304

- Brown, W. H., Odom, S. L., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *The Journal of Special Education*, 33(3), 138-153.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & McConnell, S. R. (Eds.). (2008). *Social competence of young children: Risk, disability, & intervention*. Baltimore, MD: Brookes.
- Brown, W. H., Odom, S. L., McConnell, S. R., & Rathel, J. M. (2008). Peer interaction interventions for preschool children with developmental disabilities. In W. H Brown, S. L. Odom, & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, & intervention* (pp. 141-163). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Brown, C. M., Packer, T. L., & Passmore, A. (2013). Adequacy of the regular early education classroom environment for students with visual impairment. *The Journal of Special Education*, 46(4), 223 –232. doi:10.1177/0022466910397374
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs experience. *Education*, 152(2), 163-173.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116. doi: 10.1177/07419325040250020501
- Buysse, V. (2012). Access, participation, and supports: A framework for improving inclusive early education opportunities for children with disabilities. In R. C. Pianta, W. S. Barnett, L. M. Justice, & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education* (pp. 480-506). New York, NY: Guilford Press.



- Buyse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education, 26*, 434-461.
- Buyse, V., & Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(2), 119-128. doi:10.1177/0271121409332233
- Buyse, V., Hollingsworth, H., & Catlett, C. (2009). *Early childhood inclusion: The validation process*. Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute. Retrieved from <http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/EarlyChildhoodInclusion-TheValidationProcess2009.pdf>
- Buyse, V., Skinner, D., & Grant, S. (2001). Toward a definition of quality inclusion: Perspectives of parents and practitioners. *Journal of Early Intervention, 24*(2), 146-161. doi:10.1177/105381510102400208
- Buyse, V., Wesley, P. W., Bryant, D., & Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive Settings. *Exceptional Children, 65*(3), 301-314.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education, 3*(3), 257-268.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality in Assurance in Education, 5*(1), 22-31. doi:10.1108/09684889710156558
- Clawson, C., & Luze, G. (2008). Individual experiences of children with and without disabilities in early childhood settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 28*(3), 132-147. doi:10.1177/0271121407311482

- Clough, P., & Nutbrown, C. (2004). Special educational needs and inclusion: Multiple perspectives of special educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 191-211. doi:10.1177/1476718X04043015
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. Retrieved from <http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf>
- Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164. doi:10.1080/08856251003658686
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Guttman, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & Ch. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- de Winter, J. C. F., & Dodou, D. (2012). Factor recovery by principal axis factoring and maximum likelihood factor analysis as a function of factor pattern and sample size. *Journal of Applied Statistics*, 39(4), 695-710. doi:10.1080/02664763.2011.610445
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Retrieved from

[http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/EarlyChildhoodInclusion\\_0.pdf](http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/EarlyChildhoodInclusion_0.pdf)

DeLuzio, J., & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54, 1197-1210.

Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. Retrieved from <http://www.dec-sped.org/recommendedpractices>

Doliopoulou, E. (2006). *System of early education/care and professionalisation in Greece*. Retrieved from [http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/commissioned\\_report\\_greece.pdf](http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/commissioned_report_greece.pdf)

Dugan, L., Milbourne, S. A., & Schmidt, M. (2005). *Quality of Inclusive Experiences Measure-Revised (QuIEM-R)*. Chapel Hill, NC: FPG Child Development Institute. Retrieved from [http://nceln.fpg.unc.edu/sites/nceln.fpg.unc.edu/files/resources/Quality\\_of\\_Inclusive\\_Experiences\\_Measure.pdf](http://nceln.fpg.unc.edu/sites/nceln.fpg.unc.edu/files/resources/Quality_of_Inclusive_Experiences_Measure.pdf)

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., . . . Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.

Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(3), 229-245.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012 $\alpha$ ). *Special needs education country data 2012*. Odense, Denmark: Author. Retrieved from

[http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012\\_SNE-Country-Data2012.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf)

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012β). *Raising achievement for all learners – quality in inclusive education*. Odense, Denmark: Author. Retrieved from [https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-synthesis-report\\_RA4AL-synthesis-report.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra4al-synthesis-report_RA4AL-synthesis-report.pdf)

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J., (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(2), 272-299.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: SAGE.

File, N. (1994). Children's play, teacher-child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 223-240.

Florian, L. (1998). Inclusive practice: What, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). London, UK: Routledge.

Frankel, E., Gold, S., & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children*, 13(5), 2-16.  
doi:10.1177/1096250610379983

Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity* (2nd ed.). Maidenhead, UK: Open University Press & McGraw Hill.

Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.

Gallagher, P. A., & Lambert, R. G. (2006). Classroom quality, concentration of children with special needs and child outcomes in Head Start. *Exceptional Children*, 73(1), 31-52.

- Gallimore, R., Goldenberg, C. N., & Weisner, T. S. (1993). The social construction and subjective reality of activity settings: Implications for community psychology. *American Journal of Community Psychology, 21*(4), 537-559.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology, 41*(6), 541-554. doi:10.1080/00207590500492658
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274.
- Grisham-Brown, J., Cox, M., Grivil, M., & Missall, K. (2010). Differences in child care quality for children with and without disabilities. *Early Education and Development, 21*(1), 21-37. doi:10.1080/10409280902783491
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 481-502). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Guralnick, M. J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18*, 313-324. doi:10.1111/j.1468-3148.2005.00270.x
- Guralnick, M.J., & Groom, J.M. (1988). The peer relations of mildly delayed and non-handicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development, 58*, 1556-1572.

- Guralnick, M.J., Gottman, J.M., Hammond, M.A., & Kinnish, K. (1996β). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67, 471-489.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2008). Continuity and change from full-inclusion early childhood programs through the early elementary period. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 237-250. doi:10.1177/1053815108317962
- Hamilton, D. (2005). An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 121-137.  
doi:10.1080/10349120500086363
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998/2005). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition (ECERS-R)*. New York, NY: Teachers' College Press.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 163-184. doi:10.1016/S0885-2006(03)00025-5
- Hellenic Statistical Authority (October, 2014). Statistics on income and living conditions 2013. *Press Release of the Hellenic Statistical Authority*. Retrieved from [www.statistics.gr](http://www.statistics.gr)
- 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.
- Hestenes, L. L., Cassidy, D. J., Shim, J., & Hegde, A. V. (2008). Quality in inclusive preschool classrooms. *Early Education and Development*, 19(4), 519-540.  
doi:10.1080/104092802230973

- Hollingsworth, H. L., & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: What roles do parents and teachers play? *Journal of Early Intervention, 31*(4), 287-307. doi:10.1177/1053815109352659
- Horn, E., & Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 406-415.
- Huang, H. H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education, 56*(2), 169-182. doi:10.1080/10349120902868632
- Hundert, J., Mahoney, W. J., & Hopkins, B. (1993). The relationship between the peer interaction of children with disabilities in integrated preschools and resource and classroom teacher behaviors. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(3), 328-343.
- Hundert, J., Mahoney, B., Mundy, F., & Vernon, M. L. (1998). A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive preschools in southern Ontario. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 49-65.
- Irvin, D. W., Boyd, B. A., & Odom, S. L. (2015). Child and setting characteristics affecting the adult talk directed at preschoolers with autism spectrum disorder in the inclusive classroom. *Autism, 19*(2), 223-234. doi:10.1177/1362361313517398
- Irwin, S. H. (2005). *SpeciaLink Child Care Inclusion Practices Profile and Principles Scale*. Winnipeg, Manitoba: SpeciaLink, the National Centre for Child Care Inclusion.

- Irwin, S. H. (2009). *The SpecialLink Early Childhood Inclusion Quality Scale*. Sydney, Nova Scotia: Breton, Books.
- Irwin, S. H. (2010, April). Measuring the quality of inclusion [Web log post]. Retrieved from <http://npdci.fpg.unc.edu/discussions/blog-speaking-of-inclusion/measuring-the-quality-of-inclusion>
- Janson, U. (2001). Togetherness and diversity on pre-school play. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 135-143. doi:10.1080/09669760120053501
- Janson, U. (2007). Preschool cultures and the inclusion of children with disabilities. *Japanese Journal of Special Education*, 44(6), 405–422.
- Jolivet, K., Sticher, J. P., Scott, T. M., & Ridgley, R. (2002). Naturally occurring opportunities for preschool children with or without disabilities to make choices. *Education and Treatment of Children*, 25(4), 396-414.
- Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005). Improving communication between children with autism and their peers through the ‘circle of friends’: A small-scale intervention study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261. doi:10.1111/j.1468-3148.2005.00232.x
- Kammenou, A. (2012). Early childhood inclusion initiatives in Greece. In T. Papatheodorou (Ed.), *Debates on early childhood policies and practices: Global snapshots of pedagogical thinking and encounters* (pp. 159-171). London, UK: Routledge.
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 134-143. doi:10.1016/j.ecresq.2012.03.003



- Kishida, Y., & Kemp, C. (2006). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 31*(2), 101-114. doi:10.1080/13668250600710823
- Kishida, Y., & Kemp, C. (2009). The engagement and interaction of children with autism spectrum disorder in segregated and inclusive early childhood center-based settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(2), 105-118. doi:10.1177/0271121408329172
- Knoche, L., Peterson, C. A., Edwards, C. P., & Jeon, H. J. (2006). Child care for children with and without disabilities: The provider, observer, and parent perspectives. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(1), 93-109. doi:10.1016/j.ecresq.2006.01.001
- Kontos, S., Moore, D., & Giorgetti, K. (1998). The ecology of inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(1), 38–48. doi:10.1177/027112149801800107.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 413-421. doi:10.1080/08856250802387422
- Kwon, K. A., Elicker, J., & Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal, 39*, 267-277. doi:10.1007/s10643-011-0469-6
- LaParo, K. M., Sexton, D., & Snyder, P. (1998). Program quality characteristic in segregated and inclusive early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 151-167.
- Lero, D. S. (2010). *Assessing inclusion quality in early learning and child care in Canada with the SpecialLink child care inclusion practices profile and principles scale: A report prepared for the Canadian Council on Learning*. Guelph, Ontario, Canada: Centre for

Families, Work and Well-being. Retrieved from

[http://www.specialinkcanada.org/about/pdf/SpecialLink%](http://www.specialinkcanada.org/about/pdf/SpecialLink%20Research%20Report%20on%20Inclusion%20Quality%20Rating%20Scale.pdf)

[20Research%20Report%20on%20Inclusion%20Quality%20Rating%20Scale.pdf](http://www.specialinkcanada.org/about/pdf/SpecialLink%20Research%20Report%20on%20Inclusion%20Quality%20Rating%20Scale.pdf)

Leung, G. P. K., Chan, C. C. H., Chung, R. C. K., & Pang, M. Y. C. (2011). Determinants of activity and participation in preschoolers with developmental delay. *Research in Developmental Disabilities, 32*(1), 289-296. doi:10.1016/j.ridd.2010.10.005

Li, S., Marquart, J. M., & Zercher, C. (2000). Conceptual issues and analytic strategies in mixed-method studies of preschool inclusion. *Journal of Early Intervention, 23*(2), 116-162.

Liasidou, A. (2007). Inclusive education policies and the feasibility of educational change: The case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education, 17*(4), 329-347. doi:10.1080/09620210701666972

Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 87-105.

Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education, 18*(5), 459-483. doi:10.1080/13603116.2013.788223

Luttrupp, A., & Granlund, M. (2010). Interaction –it depends– a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research, 12*(3), 151-164. doi:10.1080/15017410903175677

Mavrommatis, Y. (1997). Understanding assessment in the classroom: Phases of the assessment process – the assessment episode. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice, 4*(3), 381-399.

- Maxwell, K. L., McWilliam, R. A., Hemmeter, M. L., Ault, M. J., & Schuster, J. W. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly, 16* (1), 431-452.
- McDonnell, P. (2003) Developments in special education in Ireland: Deep structures and policy making. *International Journal of Inclusive Education, 7*(3), 259-269.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (2nd ed., pp. 230-255). New York, NY: Merrill.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education, 15*(2), 123-147.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*, 59–71.
- Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: A continuing evaluation. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed., pp. 3-31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Meyer, L. H. (2001). The impact of inclusion on children's lives: Multiple outcomes, and friendship in particular. *International Journal of Disability, Development and Education, 48*(1), 9-31. doi:10.1080/10349120120036288
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milovanović, S. M., Kokić, I. B., Kristiansen, S. D., Gera, I., Ikonomi, E., Kafedžić, L., ... Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: A significant barrier to

- educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 36-54. doi:10.1080/13603116.2012.756948
- Mitchell, D. (Ed.). (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. London, UK: Routledge.
- Mitchell, L. C., & Hegde, A., (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(4), 353-366. doi:10.1080/10901020701686617
- Mittler, P. (2005). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London, UK: David Fulton Publishers.
- Muccio, L. S., Kidd, J. K., White S. C., & Burns, S. (2014). Head Start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 40-48. doi:10.1177/0271121413502398
- Munton, A. G., Mooney, A., & Rowland, L. (1995). Deconstructing quality: A conceptual framework for the new paradigm in day care provision for the under eights. *Early Child Development and Care*, 114(1), 11-23. doi:10.1080/0300443951140102
- National Professional Development Center on Inclusion. (2009). *Research synthesis points on early childhood inclusion*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina , FPG Child Development Institute, Author. Retrieved from [http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPoints-10-2009\\_0.pdf](http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPoints-10-2009_0.pdf)
- National Professional Development Center on Inclusion. (2011). *Research synthesis points on quality inclusive practices*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute, National Professional Development Center on Inclusion.

Retrieved from [http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusivePractices-2011\\_0.pdf](http://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCI-ResearchSynthesisPointsInclusivePractices-2011_0.pdf)

- Nordström, I. (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), 71-87. doi:10.1080/15017411003711775
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2004). Inclusion and exclusion in the early years: Conversations with European Educators. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 301-315. doi:10.1080/0885625042000262479
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: Understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206. doi:10.1080/09669760903424523
- Odom (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here? *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27. doi:10.1177/027112140002000104
- Odom, S. L., & Bailey, D. (2001). Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 253–276). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Schwartz, I. S., Zercher, C., & Sandall, S. R. (2002). Classroom ecology and child participation. In S. L. Odom, P. J. Beckman et al. (Eds.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs* (pp. 25-45). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Odom, S. L., & Buysse, V. (2005, August). *Preschool inclusion in the United States: Cost, quality and outcomes*. Paper session presented at the Inclusive and Supportive Education Congress, Glasgow, Scotland.

- Odom, S. L., Buysse, V., & Skinner, M. (2006, April). *Cost, quality and outcomes of preschool inclusion*. Paper session presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, San Francisco.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344-356.  
doi:10.1177/1053815111430094
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 3-25.
- Odom, S. L., Hanson, M. J., Blackman, J. A., & Kaul, S. (Eds.). (2003). *Early intervention practices around the world*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education, 37*(3), 164-173.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4*(1), 17-49.  
doi:10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807-823.  
doi:10.1037/00220663.98.4.807

- Onwuegbuzie , A. J., & Teddlie, Ch. (2003). A framework for analysing data in mixed methods research. In A. Tashakkori, & Ch. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 241-272). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Padeliadu, S., & Lambropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173-183. doi:10.1080/0885625970120301
- Peisner-Feinberg, E. S., & Yazejian, N. (2010). Research on program quality: The evidence base. In P. W. Wesley, & V. Buysse (Eds.), *The quest for quality: Promising innovations for early childhood programs* (pp. 21-45). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Perlman, M., Kankesan, T., & Zhang, J. (2010). Promoting diversity in early child care education. *Early Child Development and Care*, 180(6), 753-766.  
doi:10.1080/03004430802287606
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 195-212. doi:10.1080/13603110802504515
- Petrogiannis, K. (2002). Greek day care centers' quality, caregivers' behaviour and children's development. *International Journal of Early Years Education*, 10(2), 137-148.  
doi:10.1080/0966976022014201 5
- Petrogiannis, K. (2010). Early childhood care and education in Greece: Some facts on research and policy. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 131-139.  
doi:10.1007/s13158-010-0016-4
- Powell, D. R., Burchinal, M. R., File, N., & Kontos, S. (2008). An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 108-123. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.04.001

- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift's electronic factor analysis machine. *Understanding Statistics*, 2(1), 13-43.
- Purdue, K. (2009). Barriers to and facilitators of inclusion for children with disabilities in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 133-143.  
doi:10.2304/ciec.2009.10.2.133
- Purdue, K., Ballard, K., & MacArthur, J. (2001). Exclusion and inclusion in New Zealand early childhood education: Disability, discourses and contexts. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 37-49. doi:10.1080/09669760120044178
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B., & Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: Some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805-815.  
doi:10.1080/13603110802110743
- Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boetcher, C. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.
- Reeves, C. A., & Bednar, D. A. (1994). Defining quality: Alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445.
- Rentzou, K. (2010). Using the ACEI global guidelines assessment to evaluate the quality of early child care in Greek settings. *Early Childhood Education Journal*, 38, 75-80.  
doi:10.1007/s10643-010-0382-4
- Rentzou, K., & Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: Children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38, 367-376.  
doi:10.1007/s10643-010-0403-3



- Reszka, S. S., Odom, S. L., & Hume, K. A. (2012). Ecological features of preschools and the social engagement of children with autism. *Journal of Early Intervention*, 34(1), 40-56. doi:10.1177/1053815112452596
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education & Development*, 11(2), 133-146.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., Mosier, C., Chavajay, P., & Heath, S. B. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8), i-179.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *The handbook of child psychology* (6th ed., pp. 571-645). New York: Wiley.
- Sandall, S., Hemmeter, M. L., Smith, B. J., & McLean, M. E. (Eds.). (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*. Missoula, MT: Division for Early Childhood.
- Sandström Kjellin, M., & Wennerström, K. (2006). Classroom activities and engagement for children with reading and writing difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 187-200. doi:10.1080/08856250600600885
- Scheerens, J. (2011). Perspectives on educational quality. In J. Scheerens, H. Luyten, & J. van Ravens (Eds.), *Perspectives on educational quality: Illustrative outcomes on primary and secondary schooling in the Netherlands* (pp. 3-33). Dordrecht, Netherlands: Springer

- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245-261. doi:10.1080/00313830902917295
- Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B. (1991). *The ABILITIES Index*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Retrieved from [http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/FPG\\_AbilitiesIndex.pdf](http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/assessments-and-instruments/FPG_AbilitiesIndex.pdf)
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 167-177. doi:10.1080/13603110010035832
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London, UK: Routledge.
- Soucacou, E. P. (2007). *Assessment of classroom quality in inclusive preschool settings: Development and validation of a new observation measure* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, University of Oxford, U.K.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.12.003
- Soukakou, E. P., West, T. A., Winton, P., & Sideris, J. (2013, April-May). *Inclusive Classroom Profile (ICP): Findings from the first US demonstration study*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, San Francisco.

- Soukakou, E. P., Winton, P. J., West, T. A., Sideris, J. H., & Rucker, L. M. (2015). Measuring the quality of inclusive practices: Findings from the Inclusive Classroom Profile pilot. *Journal of Early Intervention, 36*(3), 223-240. doi:10.1177/1053815115569732
- Spiker, D., Hebbeler, K. M., & Barton, L. R. (2011). Measuring quality of ECE programs for children with disabilities. In M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, & T. Halle (Eds.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 229-256). Baltimore, MD: Brookes.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stoiber K-C., Gettinger, M., & Goetz D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 107-124.
- Strain, P.S., & Fox, J. J. (1981). Peers as behavior change agents for withdrawn classmates. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 167-198). New York, US: Springer-Verlag.
- Strogilos, V. (2012). The cultural understanding of inclusion and its development within a centralized system. *International Journal of Inclusive Education, 16*(12), 1241-1258. doi:10.1080/13603116.2011.557447
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education, 35*, 81-91. doi:10.1016/j.tate.2013.06.001

- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevensa, K., Gildena, R., & Bella, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, *15*(1), 49-65.  
doi:10.1080/09669760601106968
- Tafa, E., & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *18*(2), 155-171. doi:10.1080/0885625032000078952
- Tashakkori, A., & Teddlie, Ch. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, Ch., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, Ch., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 77-100. doi:10.1177/2345678906292430
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & O'Herin, C. (2010). Effects of different types of adaptations on the behavior of young children with disabilities. *Research Brief*, *4*(1). Retrieved from [https://tnt.asu.edu/sites/default/files/Adaptaqtions\\_Brief\\_final.pdf](https://tnt.asu.edu/sites/default/files/Adaptaqtions_Brief_final.pdf)
- Tsao, L.L., Odom, S. L., Buysse, V., Skinner, M., West, T., & Vartzum-Komannecki, J. (2008). Social participation of children with disabilities in inclusive preschool programs: Program typology and ecological features. *Exceptionality*, *16*, 125-140.  
doi:10.1080/09362830802198203

- Tsiantis, J., Cladwell, B., Dragonas, T., Jegede, R. O., Lambidi, A., Banaag, C., & Orley, J. (1991). Development of a WHO Child Care Facility Schedule (CCFS): A pilot collaborative child. *Bulletin of the World Health Organization*, 69(1), 51-57.
- Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison: Institute of Research on Child Poverty, University of Wisconsin-Madison.
- Vargas, E-B., Janson, U., & Mufel, N. (2009). *Early childhood intervention, special education and inclusion: A focus on Belarus*. Regional Office for CEE/CIS: UNICEF. Retrieved from [http://www.unicef.org/ceecis/Belarus\\_English.pdf](http://www.unicef.org/ceecis/Belarus_English.pdf)
- Vedeler, L. (2004). Social coping strategies in pre-school play. How do children with disabilities succeed in play groups with other children? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 192-205. doi:10.1080/15017410409512652
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. doi:10.1080/0885625082000042294
- Viswanathan, M. (2005). *Measurement error and research design*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21. doi:10.1080/1360311032000139449
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58. doi:10.1080/13603110500221586

- Vlachou, A. D. (1997). *Struggles for inclusive education*. Buckingham: Open University Press.
- Vlachou-Balafouti, A., & Zoniou-Sideris, A. (2000). Greek policy practices in the area of special/inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 27-41). London: David Fulton Publishers.
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2010). Changing times and the quest for quality. In P. W. Wesley, & V. Buysse (Eds.), *The quest for quality: Promising innovations for early childhood programs* (pp. 1-19). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Wolery, M., Pauca, T., Brashers, M. S., & Grant, S. (2000). *Quality of inclusive experiences measure (QuIEM)*. Unpublished manuscript, Vanderbilt University, Nashville, TN.
- Wong, S., & Cumming, T. (2010). Family day care is for normal kids: Facilitators and barriers to the inclusion of children with disabilities in family day care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 4-12.
- Woodhead, M. (1998). Quality in early childhood programmes – a contextually appropriate approach. *International Journal of Early Years Education*, 6(1), 5-17.
- World Health Organization (WHO) & Unicef. (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Retrieved from [http://www.who.int/disabilities/media/news/2012/13\\_09/en/](http://www.who.int/disabilities/media/news/2012/13_09/en/)
- World Health Organization (WHO). (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.
- Zoniou-Sideri, A. (1997). The integration of a visually-impaired child in a mainstream kindergarten. In United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Ed.),

*First steps: Stories on inclusion in early childhood education* (pp. 39-43). Paris, France: UNESCO.

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I., (2006). Inclusive discourse in Greece: Strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279-291. doi:10.1080/13603110500256046

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. doi:10.1080/13603110500430690

**Παράρτημα Α**  
**(1) Η Κλίμακα Δείκτης ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ**  
**(Simeonsson & Bailey, 1991)**

**ΔΕΙΚΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ**

---

Rune J. Simeonsson και Donald B. Bailey  
Frank Porter Graham Child Development Center  
University of North Carolina at Chapel Hill  
© 1991



Ο Δείκτης ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ παρέχει ένα προφίλ αναφορικά με τις ικανότητες ενός παιδιού σε 9 σημαντικές περιοχές. Τα άτομα (ή το άτομο) που θα συμπληρώσουν τον Δείκτη για ένα παιδί θα πρέπει να είναι εξοικειωμένα με το παιδί και μπορούν να βασίσουν τις εκτιμήσεις τους στη γνώση που έχουν για το παιδί, αλλά και σε αποτελέσματα που έχουν προκύψει έπειτα από αξιολόγηση ή σε διαθέσιμα αρχεία καταγραφής για το παιδί.

Οι βαθμολογίες σε κάθε περιοχή γίνονται με βάση μίας 6βαθμιας κλίμακας, με το 1 να αντιπροσωπεύει την τυπική ικανότητα, το 2 να αντιπροσωπεύει κάποιες υποψίες/ερωτήματα αναφορικά με την ικανότητα του παιδιού, και το 6 να αντιπροσωπεύει την ακραία ή τη σημαντική έλλειψη μίας ικανότητας. Για να βαθμολογήσετε, σκεφτείτε το παιδί σε σύγκριση με άλλα παιδιά ίδιας ηλικίας. Στη συνέχεια ακολουθούν οδηγίες που θα σας βοηθήσουν να βαθμολογήσετε. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τον χώρο που βρίσκεται στο πίσω μέρος αυτής της φόρμας για να παρέχετε επιπρόσθετες πληροφορίες σχετικά με τις βαθμολογίες.

<p><b>Ακοή</b></p> <p>Σκεφτείτε σχετικά με την ικανότητα που έχει το παιδί να ακούει κατά την διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων. Βαθμολογήστε την ακοή για κάθε αυτί ξεχωριστά. Ο βαθμός 6 (Πολύ σημαντική δυσκολία) σημαίνει ότι το παιδί δεν ακούει. Βαθμολογήστε την ακοή του παιδιού χωρίς ακουστικό βοήθημα. Εάν το παιδί χρησιμοποιεί κάποιο ακουστικό βοήθημα, σημειώστε το στο πίσω μέρος αυτής της φόρμας.</p>	<p><b>Συμπεριφορά &amp; Κοινωνικές δεξιότητες</b></p> <p>Σε αυτή την περιοχή θα πρέπει να δώστε δύο βαθμολογίες, μία για τις κοινωνικές δεξιότητες και μία για την ακατάλληλη ή μη συνηθισμένη συμπεριφορά. Οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν στην ικανότητα που έχει το παιδί να διαμορφώνει ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους. Στην ακατάλληλη ή μη συνηθισμένη συμπεριφορά περιλαμβάνονται οι εξής: μαλώνω, χτυπώ, φωνάζω, δαγκώνω τον εαυτό μου, κ.ά.</p>	<p><b>Νοητική λειτουργία (Σκέψη &amp; Συλλογισμός)</b></p> <p>Η βαθμολογία που θα δοθεί θα πρέπει να αντανακλά τις ικανότητες που έχει το παιδί ως προς τη σκέψη και τον συλλογισμό. Σκεφτείτε σχετικά με τον τρόπο που το παιδί επιλύει ένα πρόβλημα και παίζει με τα παιχνίδια και συγκρίνετε αυτές τις ικανότητες του παιδιού με άλλα παιδιά ίδιας ηλικίας.</p>
<p><b>Άκρα (Χρήση των Χεριών, των Βραχιόνων &amp; των Ποδιών )</b></p> <p>Σκεφτείτε σχετικά με την ικανότητα που έχει το παιδί να χρησιμοποιεί τα χέρια, τους βραχιόνες και τα πόδια του/της στα πλαίσια των καθημερινών δραστηριοτήτων. Βαθμολογήστε ξεχωριστά τη λειτουργία των δεξιών και των αριστερών άκρων. Ο βαθμός 6 (Πολύ σημαντική δυσκολία) σημαίνει ότι το παιδί δεν έχει καμία ικανότητα χρήσης ενός άκρου.</p>	<p><b>Σκόπιμη Επικοινωνία (Κατανόηση &amp; Επικοινωνία με τους άλλους)</b></p> <p>Σε αυτή την περιοχή θα πρέπει να δώστε δύο βαθμολογίες, μία για την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί τους άλλους και μία για την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με τους άλλους. Η βαθμολογία που θα δοθεί αντιστοιχεί και στις προσπάθειες που κάνει το παιδί να επικοινωνήσει με άλλους τρόπους εκτός από τη χρήση του λόγου (χρήση νοημάτων, χειρονομίες, πίνακες/συστήματα με εικόνες). Σκεφτείτε</p>	<p><b>Τονικότητα (Μυϊκός τόνος)</b></p> <p>Σκεφτείτε τον μυϊκό τόνο του παιδιού. Τυπικός είναι ο μυϊκός τόνος όταν οι μύες δεν παρουσιάζουν ούτε σπαστικότητα ούτε χαλαρότητα. Εάν ο μυϊκός τόνος του παιδιού δεν εντοπίζεται σε φυσιολογικό εύρος, σημειώστε με «X» στο κουτί που δείχνει τον βαθμό σπαστικότητας ή χαλαρότητας ή και τα δύο. Σε αυτή την περιοχή θα πρέπει να δώσετε δύο βαθμολογίες, για κάποια παιδιά, καθώς η χαλαρότητα ή η σπαστικότητα μπορεί να</p>

	σχετικά με την ικανότητα που έχει το παιδί να καταλαβαίνει και να επικοινωνεί με τους άλλους και συγκρίνετε αυτή την ικανότητα του παιδιού με άλλα παιδιά ίδιας ηλικίας.	ποικίλλει σε διαφορετικά σημεία του σώματος ή από τη μία χρονική στιγμή στην άλλη.
<p><b>Ακεραιότητα της Φυσικής Υγείας (Συνολικά η Υγεία)</b></p> <p>Σκεφτείτε συνολικά την υγεία του παιδιού. Ο τυπικός βαθμός αναφέρεται σε συνήθη προβλήματα υγείας ή ασθένειες για τη ηλικία του παιδιού. Εάν το παιδί αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα υγείας, η βαθμολόγηση θα πρέπει να γίνει με βάση τον βαθμό που τα προβλήματα υγείας εμποδίζουν τις δραστηριότητες του παιδιού. Ως συνεχιζόμενα προβλήματα υγείας μπορούν να θεωρηθούν οι επιληπτικές κρίσεις, ο διαβήτης, η μυϊκή δυστροφία, ο καρκίνος, κ.ά.</p>	<p><b>Όραση</b></p> <p>Σκεφτείτε γύρω από την ικανότητα που έχει το παιδί να βλέπει κατά την διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων. Βαθμολογήστε την όραση στο αριστερό και στο δεξί μάτι. Ο βαθμός 6 (Πολύ σημαντική δυσκολία) σημαίνει ότι το παιδί δεν βλέπει. Βαθμολογήστε την όραση του παιδιού χωρίς γυαλιά. Σε περίπτωση που το παιδί φοράει γυαλιά, σημειώστε το στο πίσω μέρος αυτής της φόρμας.</p>	<p><b>Δομή του σώματος (Σχήμα, μορφή και δομή)</b></p> <p>Η βαθμολογία θα πρέπει να αντανακλά τη μορφή και την δομή του σώματος του παιδιού. Ο τυπικός βαθμός σημαίνει ότι δεν υπάρχουν διαφορές ως προς το σχήμα, τη μορφή και την δομή. Στις διαφοροποιήσεις σε επίπεδο μορφής περιλαμβάνονται συνθήκες όπως: η σχισμή της υπερώας ή εκ γενετής παραμόρφωση στο πόδι. Στις διαφοροποιήσεις σε επίπεδο δομής περιλαμβάνονται συνθήκες όπως είναι η κυρτωμένη σπονδυλική στήλη και η δυσμορφία βραχίονα ή ποδιού. Η βαθμολόγηση θα πρέπει να περιγράφει τον βαθμό που αυτού του είδους οι διαφοροποιήσεις εμποδίζουν το παιδί να κινηθεί, να παίξει ή να δει.</p>

## Δείκτης ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Rune J. Simeonsson

Donald B. Bailey

Όνομα Παιδιού (κωδικός): \_\_\_\_\_

Ημερομηνία Γέννησης: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Πλαίσιο/ πρόγραμμα που παρακολουθεί το παιδί: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία χορήγησης της κλίμακας: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Σε κάθε στήλη τοποθετήστε ένα X στο σημείο που αντιπροσωπεύει καλύτερα το παιδί. Παρακαλώ λάβετε υπόψη ότι πολλαπλά X θα πρέπει να σημειωθούν για τις στήλες που αφορούν στις περιοχές: Ακοή, Συμπεριφορά & Κοινωνικές Δεξιότητες, Άκρα, Σκόπιμη Επικοινωνία, Τονικότητα και Όραση.

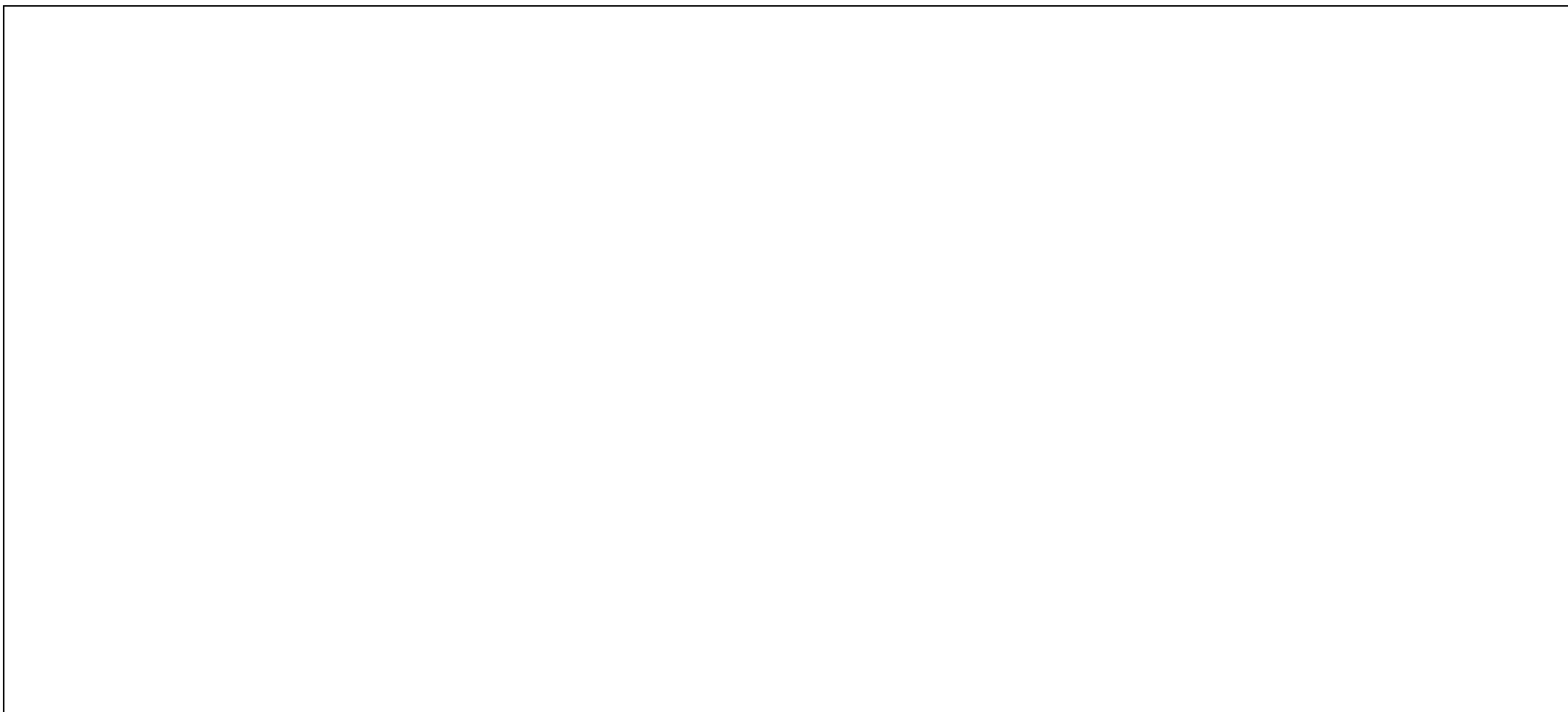
ΑΚΟΗ		ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ		ΝΟΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ	ΑΚΡΑ (χρήση των άκρων: χέρια, ώμοι, πόδια)						ΣΚΟΠΙΜΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	
Αριστερό αυτί	Δεξί αυτί	Κοινωνικές δεξιότητες	Ακατάλληλη συμπεριφορά	Σκέψη & Συλλογισμός	Αριστερό χέρι	Αριστερός βραχίονας	Αριστερό πόδι	Δεξί χέρι	Δεξιός βραχίονας	Δεξί πόδι	Κατανοεί τους άλλους	Επικοινωνεί με τους άλλους
Τυπική ικανότητα		Όλες οι συμπεριφορές είναι τυπικές και κατάλληλες για την ηλικία του παιδιού		Τυπική για την ηλικία				Τυπική και ολοκληρωμένη χρήση				Τυπική για την ηλικία λεκτική & μη λεκτική επικοινωνία (περιλαμβάνει νοήματα, χειρονομίες ή σύστημα συμβόλων)
Υποψία για δυσκολίες στην ακοή		Υποψία για δυσκολίες	Υποψία για ακατάλληλες συμπεριφορές	Υποψία για δυσκολία			Υποψία για δυσκολία					Υποψία για δυσκολία
Ήπιες δυσκολίες στην ακοή		Ήπια δυσκολία	Ήπια ακατάλληλες συμπεριφορές	Ήπια δυσκολία			Ήπια δυσκολία					Ήπια δυσκολία
Μέτριες δυσκολίες στην ακοή		Μέτρια δυσκολία	Μέτρια ακατάλληλες συμπεριφορές	Μέτρια δυσκολία			Μέτρια δυσκολία					Μέτρια δυσκολία
Σοβαρές δυσκολίες στην ακοή		Σοβαρή δυσκολία	Σοβαρά ακατάλληλες συμπεριφορές	Σοβαρή δυσκολία			Σοβαρή δυσκολία					Σοβαρή δυσκολία

Πολύ σημαντικές δυσκολίες στην ακοή	Πολύ σημαντικές δυσκολίες	Ακραίες μη κατάλληλες συμπεριφορές	Πολύ σημαντικές δυσκολίες στη νοητική λειτουργία	Πολύ σημαντική δυσκολία	Πολύ σημαντική δυσκολία
-------------------------------------	---------------------------	------------------------------------	--	-------------------------	-------------------------

(συνέχεια)

ΤΟΝΙΚΟΤΗΤΑ		ΥΓΕΙΑ	ΟΡΑΣΗ		ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ
Βαθμός σπαστικότητας	Βαθμός χαλαρότητας	Συνολικά η υγεία	Αριστερό μάτι	Δεξί μάτι	Σχήμα, στάση και δομή σώματος
Τυπικός μυϊκός τόνος		Συνολικά καλή υγεία	Τυπική ικανότητα		Τυπική δομή του σώματος
Υποψία για δυσκολία		Υποψία για προβλήματα υγείας	Υποψία για δυσκολίες στην όραση		Υποψία για διαφορά ή παρεμπόδιση
Ήπια δυσκολία		Κάποια προβλήματα υγείας σε εξέλιξη	Ήπιες δυσκολίες στην όραση		Ήπια διαφορά ή παρεμπόδιση
Μέτρια δυσκολία		Συνεχιζόμενα προβλήματα υγείας, τα οποία ελέγχονται με ιατρική παρέμβαση	Μέτριες δυσκολίες στην όραση		Μέτρια διαφορά ή παρεμπόδιση
Σοβαρή δυσκολία		Συνεχιζόμενα προβλήματα υγείας για τα οποία όμως υπάρχει φτωχός ιατρικός έλεγχος	Σοβαρές δυσκολίες στην όραση		Σοβαρή διαφορά ή παρεμπόδιση
Σπαστικότητα	Χαλαρότητα	Σημαντικά προβλήματα υγείας που σχεδόν απαγορεύουν την όποια δραστηριότητα	Πολύ σημαντικές δυσκολίες στην όραση		Πολύ σημαντική διαφορά ή παρεμπόδιση

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αυτόν τον χώρο για να διευκρινίσετε τη βαθμολογία σας ή για την παροχή επιπρόσθετων πληροφοριών.



## **Δείκτης ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ**

Όσοι ενδιαφέρονται να χρησιμοποιήσουν την Κλίμακα Δείκτης ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ (ABILITIES Index) για ερευνητικούς σκοπούς καθώς και στα πλαίσια σχεδιασμού προγραμμάτων ή αξιολόγησης μπορούν να κάνουν αντίγραφα και να τη διανείμουν αρκεί να γίνεται αναγνώριση της πηγής. Παρακαλούμε όπως στείλετε την αλληλογραφία σας στην ακόλουθη διεύθυνση: The ABILITIES Project, Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill, Campus Box #8180, Chapel Hill, NC 27599-8180.

**Παράρτημα Α**  
**(2) Η Κλίμακα Ενταξιακό Προφίλ Τάξης<sup>65</sup>**  
**Elena P. Soukakou**

Ημερομηνία παρατήρησης: \_\_\_\_\_ Πλαίσιο (κωδικός): \_\_\_\_\_

Παρατηρητής: \_\_\_\_\_ Εκπαιδευτικός/-οί (κωδικός): \_\_\_\_\_

Ώρα έναρξης της παρατήρησης: \_\_\_\_\_ Ώρα λήξης της παρατήρησης: \_\_\_\_\_

Η παρούσα άδεια αποτελεί άδεια με στόχο τη δημιουργία αντιγράφων για ερευνητικούς σκοπούς ή με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη ή την αξιολόγηση προγραμμάτων. Δεν πρόκειται για άδεια με στόχο την έκδοση ή την πώληση αντιγράφων της συγκεκριμένης κλίμακας. Παρακαλώ, απευθύνετε οποιοσδήποτε ερωτήσεις σας σχετικά με τη χρήση αυτής της κλίμακας στη συγγραφέα Elena P. Soucacou, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια στο FPG Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, CB#8180, 105 Smith Level Road, Chapel Hill, NC 27599. TEL: xxxxxxxxxx. E-mail: [elena.soukakou@unc.edu](mailto:elena.soukakou@unc.edu)· [elenasoucacou@hotmail.com](mailto:elenasoucacou@hotmail.com). Η συγγραφέας παρακαλεί ώστε η χρήση ή η αναφορά στην κλίμακα σε προφορικές αναρτήσεις και προϊόντα που είναι αποτέλεσμα γραπτής επεξεργασίας να παρατίθεται κατάλληλα: Soucacou, E. P. (2007). *Assessment of Classroom Quality in Inclusive Preschool Settings: Development and Validation of a New Observation Measure*. Unpublished D. Phil Thesis. Department of Education, Oxford University.

©

**Copyright © 2010 Elena P. Soukakou**

Όλα τα δικαιώματα διατηρούνται. Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιοδήποτε τρόπο ή μορφή, ηλεκτρονική ή μηχανική –συμπεριλαμβάνονται και οι φωτοτυπίες-, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς τη γραπτή άδεια της συγγραφέα. Το φύλλο βαθμολόγησης της κλίμακας μπορεί να φωτοτυπηθεί, χωρίς να ζητηθεί προηγουμένως άδεια. Οι περιορισμοί που τίθενται μέσω των πνευματικών δικαιωμάτων ισχύουν για όλο το υπόλοιπο μέρος της συγκεκριμένης δημοσίευσης.

<sup>65</sup> (E.P. Soukakou, προσωπική επικοινωνία, 17 Σεπτεμβρίου, 2010)

## ΕΝΤΑΞΙΑΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΑΞΗΣ (ΕΠΤ)

### Λογική και Σκοπός

Η κλίμακα Ενταξιακό Προφίλ Τάξης (ΕΠΤ) είναι μία δομημένη κλίμακα παρατήρησης και βαθμολόγησης που σχεδιάστηκε με σκοπό την αξιολόγηση της ποιότητας των παροχών και πρακτικών που χρησιμοποιούνται καθημερινά στην τάξη για την υποστήριξη των αναπτυξιακών αναγκών των παιδιών με αναπηρίες σε πλαίσια προσχολικής εκπαίδευσης. Οι βαθμολογίες που συγκεντρώνουν τα θέματα της κλίμακας καταδεικνύουν τον βαθμό που η υποστήριξη που παρέχεται από τους ενήλικες και οι προσαρμογές των διαφόρων στοιχείων της τάξης προωθούν τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες ως ομάδα, εντός του πλαισίου των αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους (με τυπική ανάπτυξη). Ως ερευνητικό εργαλείο, η κλίμακα ΕΠΤ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογηθούν παράμετροι της ποιότητας σε ενταξιακές τάξεις. Μπορεί επίσης να επιτρέψει τους ερευνητές να διερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα της τάξης και την πρόοδο των παιδιών στην ανάπτυξη. Ακόμη, η κλίμακα ΕΠΤ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο με στόχο την αυτοαξιολόγηση ή την αξιολόγηση της ποιότητας του προγράμματος, ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά επίπεδα της ποιότητας και να ενισχυθούν πρακτικές που εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών. Επίσης, η κλίμακα ΕΠΤ είναι πιθανό να αποτελέσει πηγή πληροφόρησης για μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης με στόχο να υποστηρίξουν όσους εμπλέκονται στην εξυπηρέτηση των εξατομικευμένων αναγκών των παιδιών με αναπηρίες σε ενταξιακές τάξεις. Η κλίμακα ΕΠΤ σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό και με άλλες κλίμακες αξιολόγησης του περιβάλλοντος προσχολικής εκπαίδευσης, όπως είναι η κλίμακα *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised* (ECERS-R; Harms, Clifford, & Cryer, 2005).

### Η δομή της κλίμακας ΕΠΤ

Η κλίμακα ΕΠΤ είναι μία κλίμακα αξιολόγησης τύπου Likert με 7-βαθμη διαβάθμιση που αξιολογεί την ποιότητα των καθημερινών πρακτικών στην τάξη. Οι βαθμοί της κλίμακας κυμαίνονται από το 1 (Πρακτικές που θεωρούνται εξαιρετικά ανεπαρκείς) έως και το 7 (Πρακτικές που προωθούν στο μέγιστο βαθμό τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες που συμμετέχουν στην τάξη [γενική τάξη]). Η κλίμακα περιλαμβάνει 11 θέματα. Κάθε θέμα περιλαμβάνει δείκτες ποιότητας οι οποίοι έχουν τη μορφή ποιοτικών περιγραφών των διάφορων πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και των συμπεριφορών τους. Αυτές είναι:

1. Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/ εξοπλισμού
2. Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών
3. Καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)
4. Επίλυση συγκρούσεων
5. Συμμετοχή ως μέλος της ομάδας-τάξης
6. Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού
7. Υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία
8. Προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων
9. Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων
10. Ανατροφοδότηση
11. Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών



## Ο στόχος της παρατήρησης

Η ενταξιακή τάξη χρησιμοποιείται από την κλίμακα ως η πρωταρχική μονάδα αξιολόγησης. Οι αξιολογήσεις γίνονται μέσα από την παρατήρηση όλων των παιδιών με αναγνωρισμένες αναπηρίες στην τάξη (γενική τάξη) ως ομάδα (παιδιά ηλικίας 2.5-5 χρονών). Οι βαθμολογίες που συγκεντρώνει κάθε θέμα αντικατοπτρίζουν τη συνολική ποιότητα των πρακτικών που παρατηρήθηκαν να εφαρμόζονται από το προσωπικό για να υποστηρίξουν τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες ως ομάδα. Από τη στιγμή που η κλίμακα εστιάζει στις ενταξιακές πρακτικές, πολλοί δείκτες, επίσης, αξιολογούν τι κάνουν οι ενήλικες με την υπόλοιπη ομάδα για να υποστηρίξουν τα παιδιά με αναπηρίες στην κοινότητα της τάξης. Ωστόσο, εάν ένας δείκτης δεν καθοδηγεί ξεκάθαρα τους αξιολογητές να βαθμολογήσουν (ΝΑΙ/ΟΧΙ) παρατηρώντας ΟΛΑ τα παιδιά (παιδιά με και χωρίς αναπηρίες), η συντριπτική πλειοψηφία των δεικτών που περιλαμβάνονται κάτω από τα 11 θέματα της κλίμακας βαθμολογούνται παρατηρώντας τα παιδιά με αναπηρίες ως ομάδα.

Μία σημαντική διάσταση της κλίμακας ΕΠΤ είναι ότι προσεγγίζει τις πρακτικές της τάξης ως ενταξιακές προσαρμογές. Η έννοια των *ενταξιακών προσαρμογών* εμπεριέχει την ιδέα της εξατομίκευσης εντός των ενταξιακών πλαισίων. Αυτή η ιδέα ήταν σημαντική για την ανάπτυξη των θεμάτων, διότι η ποιότητα θεωρείται ότι αντανακλά τον βαθμό που οι προσαρμογές διάφορων στοιχείων στην τάξη μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ατομικές ανάγκες των παιδιών καθώς, επίσης, να ενθαρρύνουν την ενεργή εμπλοκή τους στη ομάδα. Επομένως, τα θέματα που βαθμολογούνται πολύ υψηλά στην κλίμακα αντανακλούν ενταξιακές προσαρμογές. Πρόκειται, δηλαδή, για πρακτικές που είναι εγκολπώμενες στην τάξη και που σκόπιμα ενθαρρύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση ή την ένταξη (*inclusiveness*) διαμέσου προσαρμογών, οι οποίες μπορούν να διαφέρουν από παιδί σε παιδί. Συγκεκριμένα παραδείγματα διευκρινίζουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτές οι πρακτικές μπορούν εφαρμοσθούν στην τάξη, ώστε να υποστηρίξουν τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες.

## Χορήγηση και Βαθμολόγηση

Για την κατάλληλη χορήγηση της αξιολογικής κλίμακας, οι αξιολογητές πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τα θέματα της κλίμακας και τις διαδικασίες χορήγησης και βαθμολόγησης της κλίμακας. Συνιστάται στους χρήστες να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση προτού χρησιμοποιήσουν επίσημα αυτήν την κλίμακα μέτρησης. Πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση μπορούν να δοθούν έπειτα από επικοινωνία με τη συγγραφέα αυτή της αξιολογικής κλίμακας.

### **ΧΡΟΝΟΣ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ**

Η κλίμακα ΕΠΤ σχεδιάστηκε για να χορηγηθεί σε περίοδο παρατήρησης 2.5 ωρών.

### **ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Πριν την έναρξη της αξιολόγησης, οι αξιολογητές θα χρειαστεί να ρωτήσουν τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, ώστε να τους υποδείξει τα παιδιά με αναγνωρισμένες αναπηρίες τα οποία πρόκειται να παρατηρηθούν. Επιπρόσθετα, οι αξιολογητές ενθαρρύνονται να ενημερώνονται εκ των προτέρων σχετικά με τα ακόλουθα:

1. Αν για κάποιο από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες θα παρέχεται κάποια παρέμβαση την ημέρα της παρατήρησης (π.χ., μία συμπεριφορικού τύπου παρέμβαση).

2. Αν σύμφωνα με το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) των παιδιών απαιτούνται εξειδικευμένα υλικά, εξοπλισμός ή παρεμβάσεις που θα χρησιμοποιηθούν στην τάξη (γενική τάξη) την ημέρα της παρατήρησης.

#### **ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ**

Την ώρα της παρατήρησης, οι αξιολογητές λαμβάνουν θέσεις σε μία περιοχή στην τάξη (γενική τάξη) από όπου μπορούν να παρατηρούν με ευκρίνεια τις ρουτίνες της τάξης και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και του προσωπικού. Για να εξασφαλισθεί η έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση, οι αξιολογητές ενθαρρύνονται να διεξάγουν μία μη συμμετοχικού τύπου παρατήρηση καθόλη την αξιολόγηση και, ως εκ τούτου, θα πρέπει να περιορίσουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, οι αξιολογητές παρατηρούν όλους τους ενήλικες που βρίσκονται στον χώρο και οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τα παιδιά που βρίσκονται υπό παρατήρηση. Ως εκ τούτου, για την βαθμολόγηση της ποιότητας των πρακτικών που εφαρμόζονται από διαφορετικούς ενήλικες, συνίσταται η βαθμολογία των αξιολογητών να αντιπροσωπεύει στο μέγιστο την υποστήριξη που παρέχονταν από τους ενήλικες καθόλη την περίοδο της παρατήρησης.

#### **ΣΥΣΤΗΜΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Η μεγαλύτερη πλειοψηφία των θεμάτων αξιολογούνται μέσω της επιτόπιας, δομημένης παρατήρησης. Κάποιοι περιγραφικοί δείκτες που βρίσκονται κάτω από συγκεκριμένα θέματα, όπως και ένα ολόκληρο θέμα, βαθμολογούνται μέσω αρχείων καταγραφής και συνεντεύξεων. Δίπλα από τα θέματα και τους περιγραφικούς δείκτες, χρησιμοποιούνται τα σύμβολα (Π) για την παρατήρηση, (Σ) για τις συνεντεύξεις και (ΑΚ) για τα αρχεία καταγραφής, ώστε να καθοδηγούν τον παρατηρητή πώς να συλλέγει τις απαραίτητες πληροφορίες. Μαζί με κάθε θέμα παρατίθεται μία ενότητα με διευκρινιστικά σχόλια με στόχο να διευκολυνθεί η βαθμολόγηση.

Κάθε θέμα αξιολογείται με βάση μία κλίμακα τύπου Likert με 7-βαθμη διαβάθμιση και μπορεί να βαθμολογηθεί από το 1 (Ακατάλληλη Ποιότητα) έως και το 7 (Άριστη Ποιότητα). Η βαθμολογία κάθε θέματος διαμορφώνεται με βάση τις οδηγίες που παρέχονται παρακάτω. Οι ίδιες οδηγίες για βαθμολόγηση χρησιμοποιούνται από την κλίμακα ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998). Για να βαθμολογηθεί κάθε θέμα της κλίμακας στην 7-βαθμη κλίμακα, ο αξιολογητής διαβάζει κάθε ποιοτικό περιγραφικό δείκτη που βρίσκεται κάτω από κάθε στήλη και σημειώνει ένα «ΝΑΙ» αν η πρακτική/δείκτης εκδηλώθηκε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ή ένα «ΟΧΙ» αν η πρακτική/δείκτης που περιγράφεται δεν εκδηλώθηκε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Μετά την αξιολόγηση όλων των ποιοτικών δεικτών σε κάθε θέμα, με ένα ΝΑΙ, ΟΧΙ ή Μη Εφαρμόσιμος (ΜΕ), το θέμα βαθμολογείται σύμφωνα με τις ακόλουθες οδηγίες:

- Ο βαθμός 1 δίνεται όταν οποιοσδήποτε από τους δείκτες που βρίσκονται κάτω από το 1 (στήλη) βαθμολογείται με ΝΑΙ.
- Ο βαθμός 2 δίνεται όταν όλοι οι δείκτες κάτω από το 1 βαθμολογούνται με ΟΧΙ και τουλάχιστον οι μισοί δείκτες κάτω από τη στήλη 3 βαθμολογούνται με ΝΑΙ.
- Ο βαθμός 3 δίνεται όταν όλοι οι δείκτες κάτω από το 1 βαθμολογούνται με ΟΧΙ και όλοι οι δείκτες κάτω από το 3 βαθμολογούνται με ΝΑΙ.
- Ο βαθμός 4 δίνεται όταν πληρούνται όλοι οι δείκτες κάτω από το 3 και τουλάχιστον οι μισοί δείκτες κάτω από το 5 βαθμολογούνται με ΝΑΙ.
- Ο βαθμός 5 δίνεται όταν πληρούνται όλοι δείκτες κάτω από το 5.

- Ο βαθμός 6 δίνεται όταν βαθμολογούνται με ΝΑΙ όλοι οι δείκτες κάτω από το 5 και τουλάχιστον οι μισοί δείκτες κάτω από το 7 βαθμολογούνται με ΝΑΙ.
- Ο βαθμός 7 δίνεται όταν πληρούνται όλου οι δείκτες κάτω από το 7.
- Η βαθμολογία «Επιτρέπεται ΜΕ»: Η βαθμολογία ΜΕ δίνεται όταν αναγράφεται η αντίστοιχη ένδειξη (δηλαδή, «Επιτρέπεται ΜΕ»). Οι περιγραφικοί δείκτες που βαθμολογούνται με 'Επιτρέπεται ΜΕ' εξαιρούνται από την αξιολόγηση του θέματος (στο οποίο αναφέρονται).

Η **συγκεντρωτική βαθμολογία** της κλίμακας ΕΠΤ είναι το άθροισμα των βαθμολογιών όλων των θεμάτων της κλίμακας δια του αριθμού των θεμάτων που βαθμολογήθηκαν.

## Ορολογία

**ΕΝΗΛΙΚΕΣ:** Αναφέρεται σε όλους τους ανθρώπους που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών στην τάξη (γενική τάξη) (π.χ., εκπαιδευτικοί, βοηθοί εκπαιδευτικών, ειδικοί, θεραπευτές).

**ΟΛΑ:** Αναφέρεται στα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες που βρίσκονται στην τάξη.

**Ε.Σ.Ε.:** Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας.

**Ε.Ε.Π.:** Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

## Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της Κλίμακας ΕΠΤ

Η κλίμακα ΕΠΤ δοκιμάστηκε σε 45 ενταξιακές τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης. Η αξιοπιστία της κλίμακας ελέγχθηκε μέσω της διαβαθμολογικής αξιοπιστίας σε ένα ξεχωριστό σύνολο τάξεων ( $N = 10$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ανεξάρτητοι παρατηρητές ήταν σε μεγάλο βαθμό συνεπείς ως προς την αξιολόγηση των θεμάτων. Ο σταθμισμένος μέσος όρος Kappa για όλα τα θέματα της κλίμακας ήταν 0.79. Η εσωτερική συνάφεια της κλίμακας αξιολογήθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha και βρέθηκε ότι ήταν 0.79. Η παραγοντική δομή της κλίμακας Ενταξιακό Προφίλ Τάξης εξετάστηκε μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Το μοντέλο που παράχθηκε με τον έναν παράγοντα εκπλήρωνε τις παραδοχές και επέδειξε καλούς δείκτες:  $\chi^2 = 35.164$ ,  $df = 35$ ,  $p = 0.460$ ,  $CMIN/df = 1.005$ ,  $RMSEA = 0.010$ ,  $NNFI = 0.998$ , και  $CFI = 0.998$ . Για την αξιολόγηση της εννοιολογικής εγκυρότητας της κλίμακας, η κλίμακα ΕΠΤ συγκρίθηκε με άλλες κλίμακες μέτρησης της ποιότητας του περιβάλλοντος της τάξης. Η συνολική βαθμολογία της ΕΠΤ βρέθηκε ότι συσχετιζόταν σχετικά υψηλά με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας ECERS-R (0.626,  $p < 0.001$ ). Το συγκεκριμένο εύρημα καταδεικνύει πως τα δύο αυτά εργαλεία μετρούν παρόμοιες αλλά όχι ταυτόσημες έννοιες.

## Βιβλιογραφία

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998; 2005). *Early childhood environment rating scale* (Revised ed.). New York: Teacher's College Press.

Soucacou, E. P., & Sylva, K. (2010). Developing observation instruments and arriving at inter-rater reliability for a range of contexts and raters: The early childhood environment rating scales. In G. Walford, E. Tucker & M. Viswanathan (Eds.), *The sage handbook of measurement*. London: Sage.

Soucacou, E. P. (2007). *Assessment of classroom quality in inclusive preschool settings: Development and validation of a new observation measure*. Unpublished D.Phil Thesis. Department of Education, Oxford University.

## 1. Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/ εξοπλισμού (Π)

1 Ακατάλληλη	2	3 Μέτρια	4	5 Καλή	6	7 Άριστη
<p>1.1 <b>Ο φυσικός χώρος στην πλειοψηφία του εμποδίζει</b> την πρόσβαση των παιδιών σε πολλές περιοχές και δραστηριότητες της τάξης και οι ενήλικες δεν τα βοηθούν να αποκτήσουν πρόσβαση (π.χ., σκαλιά· τα διαφορετικά επίπεδα στο έδαφος εμποδίζουν τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στις περιοχές της τάξης). <b>(Π)</b></p> <p>1.2 Τα υλικά/εξοπλισμός <b>δεν είναι προσβάσιμα από τα παιδιά</b> είτε γιατί δεν είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα είτε γιατί οι ενήλικες δεν προσφέρουν την απαραίτητη βοήθεια. <b>(Π)</b></p>	<p>3.1 Σε κάποια σημεία του φυσικού χώρου τα παιδιά έχουν πρόσβαση και οι ενήλικες συνήθως βοηθούν τα παιδιά, όποτε χρειάζεται, να αποκτήσουν πρόσβαση στις περιοχές της τάξης (π.χ., μία ράμπα είναι διαθέσιμη για το παιδί με κινητική αναπηρία ή ειδική καρέκλα ή περιπατητής κτλ.). <b>(Π)</b></p> <p>3.2 Στις περισσότερες περιοχές της τάξης <b>υπάρχουν τουλάχιστον μερικά υλικά /εξοπλισμός</b> στα οποία τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση ανεξάρτητα. <b>(Π) ΜΕ Επιτρέπεται</b></p> <p>3.3 <b>Οι ενήλικες</b> γενικά βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν πρόσβαση σε υλικά/εξοπλισμό στην τάξη, όποτε χρειάζεται (π.χ., ο ενήλικας βοηθά το παιδί να φτάσει ένα παιχνίδι από το ράφι· ο ενήλικας τοποθετεί προσαρμοσμένο ψαλίδι στο τραπέζι κοντά στο σημείο που το παιδί δουλεύει). <b>(Π)</b></p>	<p>5.1 Τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πολλές περιοχές της τάξης ανεξάρτητα (ο χώρος είναι προσβάσιμος σε αναπηρικά αμαξίδια· υπάρχει αρκετός χώρος χωρίς εμπόδια ανάμεσα στις γωνίες της τάξης· τα δωμάτια και οι περιοχές της τάξης προσδιορίζονται από αναρτημένες εικόνες, λέξεις ή νοήματα ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των παιδιών). <b>(Π) ΜΕ Επιτρέπεται</b></p> <p>5.2 Στις περισσότερες περιοχές της τάξης <b>υπάρχουν πολλά προσβάσιμα υλικά/εξοπλισμός</b> που τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν μόνα τους. <b>(Π) ΜΕ Επιτρέπεται</b></p> <p>5.3 Οι ενήλικες <b>ελέγχουν</b> τον τρόπο που τα παιδιά χρησιμοποιούν τα υλικά/εξοπλισμό και παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη σε εκείνα που δυσκολεύονται να τα χρησιμοποιήσουν για κάποιο σκοπό (π.χ., ο ενήλικας βοηθά το παιδί να χρησιμοποιήσει το ψαλίδι για να κόψει το χαρτί· ο ενήλικας παρέχει φυσική βοήθεια από το χέρι στο παιδί που κάνει πάζλ· ο ενήλικας δείχνει ο ίδιος στο παιδί πώς να κρατήσει το μολύβι ή να χρησιμοποιήσει τα τουβλάκια). <b>(Π)</b></p>	<p>7.1 Οι ενήλικες <b>οργανώνουν σκόπιμα το φυσικό χώρο</b> (και τα υλικά/ εξοπλισμό) κατά τη διάρκεια της ημέρας <b>για να ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων</b> (π.χ., ο/η εκπαιδευτικός προσθέτει μία καρέκλα στην γωνιά του υπολογιστή για το παιδί που στέκεται όρθιο και παρακολουθεί τον συνομήλικό του να παίζει· ο ενήλικας στήνει τον κύκλο έτσι ώστε να ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάσουν μαζί· ο ενήλικας βγάζει έξω περισσότερες κούκλες για να ενθαρρύνει κι άλλα παιδιά να παίξουν στη γωνιά του κουκλοθέατρου· ο ενήλικας αλλάζει θέση στο κορίτσι που κάθεται σε αναπηρικό αμαξίδιο για να μπορεί να έχει οπτική επαφή με τους συνομηλικούς της). <b>(Π)</b></p> <p>7.2 Η τάξη <b>διαθέτει μεγάλη ποικιλία από εξειδικευμένα</b> παιχνίδια, υλικά/εξοπλισμό τα οποία επιλέχθηκαν προσεκτικά <b>για να εξυπηρετήσουν</b> τις ατομικές ανάγκες των παιδιών (π.χ., αισθητηριακά παιχνίδια για το παιδί με αισθητηριακές διαταραχές, εξειδικευμένος εξοπλισμός για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, προσαρμοσμένα παιχνίδια για τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες). <b>(Π)</b></p>			

## Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών

**1.2 Προσβάσιμα**= είναι διαθέσιμα σε μία περιοχή από όπου το παιδί μπορεί να τα πάρει ανεξάρτητα (π.χ. σε ράφια που τα παιδιά μπορούν να φτάσουν· είναι τοποθετημένα εντός του οπτικού πεδίου των παιδιών· προσδιορίζονται με τρόπους ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν τι είναι κτλ.)

**3.2 Βαθμολογείς με ΜΕ αν:** η σωματική ή η νοητική ικανότητα των παιδιών είναι τόσο περιορισμένη που δεν μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε κανένα από τα υλικά. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, **βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν:** τα υλικά είναι τοποθετημένα ή οργανωμένα ή προσδιορίζονται με τρόπους ώστε τα παιδιά που παρατηρείς στο χώρο να μπορούν να τα πάρουν ανεξάρτητα. Για να το αποφασίσεις αυτό, χρειάζεται να παρατηρήσεις μία-δύο περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε υλικά ανεξάρτητα. Εάν παρατηρήσεις ότι τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση σε κανένα από τα υλικά και δεν παρατηρήσεις κανένα από τα υλικά να είναι προσαρμοσμένα ή να είναι τοποθετημένα σε προσβάσιμα σημεία που τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση, τότε ΜΗΝ βαθμολογήσεις θετικά τον δείκτη.

**5.1 Αυτός ο δείκτης δεν ισχύει για παιδιά που η κινητική τους ικανότητα είναι τόσο περιορισμένη που δεν μπορούν να μετακινούνται ανεξάρτητα. Σε αυτή την περίπτωση βαθμολογείς με ΜΕ.** Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, **βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν:** ο χώρος έχει οργανωθεί ή προσαρμοστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπει στα παιδιά να μετακινούνται ανεξάρτητα. Τα παραδείγματα που παρέχονται μπορούν να εφαρμόζονται σε συγκεκριμένες μόνο περιπτώσεις, επομένως, δεν χρειάζεται να παρατηρήσεις αυτά τα παραδείγματα για να βαθμολογήσεις τον δείκτη. Μπορείς να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ, εάν τα περισσότερα παιδιά έχουν πρόσβαση σε πολλές περιοχές της τάξης ανεξάρτητα. Ωστόσο, εάν παρατηρήσεις ότι ένα παιδί δεν έχει πρόσβαση στην τάξη ανεξάρτητα και ο χώρος δεν είναι προσαρμοσμένος όπως περιγράφεται στα παραδείγματα, τότε ΜΗΝ βαθμολογήσεις θετικά τον δείκτη.

**5.2 Βαθμολογείς με ΜΕ εάν:** η σωματική ή η νοητική ικανότητα των παιδιών είναι τόσο περιορισμένη που δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση και να χρησιμοποιούν κανένα από τα υλικά ανεξάρτητα. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, **βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν:** τα υλικά είναι τοποθετημένα ή οργανωμένα ή προσδιορίζονται με τρόπους ώστε τα παιδιά που παρατηρείς στον χώρο να μπορούν να τα πάρουν ΚΑΙ να τα χρησιμοποιήσουν ανεξάρτητα. Για να το αποφασίσεις αυτό, χρειάζεται να παρατηρήσεις μία-δύο περιπτώσεις στις οποίες η πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποιούν διάφορα υλικά ανεξάρτητα.

**Σημαντική σημείωση!** Εάν παρατηρήσεις ότι τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν κανένα από τα υλικά και ότι κανένα από τα υλικά δεν είναι προσαρμοσμένα ή τοποθετημένα σε προσβάσιμα σημεία, τότε ΜΗΝ βαθμολογήσεις θετικά τον δείκτη. Είναι πιθανό ότι τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν πολλά υλικά ανεξάρτητα αλλά μπορεί να επιλέξουν να μην το κάνουν την ημέρα της επίσκεψής σου. Όμως, αρκετές φορές αυτό μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη είτε κατάλληλων προσαρμογών είτε προσβασιμότητας στα υλικά. Επομένως, στις περιπτώσεις όπου η πλειοψηφία των παιδιών που παρατηρείς δεν χρησιμοποιούν τα περισσότερα υλικά/εξοπλισμό ανεξάρτητα, βαθμολογήσε θετικά ΜΟΝΟ εάν στις περισσότερες περιοχές της τάξης υπάρχουν πολλά υλικά τα οποία είναι προσαρμοσμένα, κατάλληλα για τις ανάγκες των παιδιών και εύκολα προσβάσιμα.

**5.3 Για κάποιο σκοπό = με τρόπους κατάλληλους για την δραστηριότητα σε εξέλιξη.**

## 2. Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών (Π)

1	2	3	4	5	6	7
Ακατάλληλη		Μέτρια		Καλή		Άριστη
<p>1.1 Τα παιδιά αποκλείονται από το να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και τις ρουτίνες της τάξης μαζί με τους συνομηλίκους τους. (Π)</p> <p>1.2 Γίνονται ελάχιστες ή μηδαμινές προσπάθειες από τους ενήλικες να αναγνωρίζουν ή να ανταποκρίνονται ενθαρρυντικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους (π.χ., οι ενήλικες σταθερά αγνοούν τις προσπάθειες των παιδιών να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους). (Π)</p> <p>1.3 Οι ενήλικες συστηματικά ελέγχουν και περιορίζουν την έναρξη και την ανάπτυξη αυθόρμητων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συνομηλίκων (π.χ., οι ενήλικες διακόπτουν τις συζητήσεις μεταξύ των παιδιών· αποθαρρύνουν τις αυθόρμητες κοινωνικές συναλλαγές μεταξύ των συνομηλίκων). (Π)</p>	<p>3.1 Στα παιδιά επιτρέπεται να συμμετέχουν σε πολλές δραστηριότητες και ρουτίνες της τάξης μαζί με τους συνομηλίκους τους (π.χ., τα παιδιά μπορούν να παίξουν όλα μαζί σε πολλές περιοχές δραστηριοτήτων). (Π)</p> <p>3.2 Οι ενήλικες περιστασιακά αναγνωρίζουν ή/και ανταποκρίνονται ενθαρρυντικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους (π.χ., ο ενήλικας επαινεί δύο παιδιά που διαβάζουν μαζί ένα βιβλίο· χαμογελά κατά την κοινωνική εμπλοκή των παιδιών· σχολιάζει το πόσο καλά τα παιδιά συμμαζεύουν τα παιχνίδια τους). (Π)</p>	<p>5.1 Οι ενήλικες υποστηρίζουν ενεργά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων βοηθώντας τα παιδιά είτε να ξεκινήσουν τα ίδια κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είτε να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ξεκίνησαν οι συνομηλικοί τους (π.χ., ο ενήλικας παροτρύνει το παιδί να ανταποκριθεί στο συνομηλίκό του την ώρα του φαγητού· ο ενήλικας δείχνει ο ίδιος στο παιδί πώς να ζητήσει ένα παιχνίδι από το συνομηλίκό· ο ενήλικας βοηθά το παιδί να στείλει τη μπάλα πίσω στο συνομηλίκό του). (Π)</p> <p>5.2 Οι ενήλικες κρατούν ισορροπία ανάμεσα στο βαθμό που εμπλέκονται στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών και στο βαθμό που επιτρέπουν αυτές να αναπτυχθούν φυσικά και αυθόρμητα (π.χ., οι ενήλικες αποφεύγουν να διακόπτουν τις συζητήσεις των παιδιών· οι ενήλικες αφήνουν τα παιδιά να παίξουν μόνα τους· οι ενήλικες συνήθως διευρύνουν την δραστηριότητα στην οποία αλληλεπιδρούν τα παιδιά). (Π)</p> <p>5.3 Οι ενήλικες ενθαρρύνουν ενεργά τους πιο κοινωνικούς συνομηλίκους να λειτουργήσουν ως πρότυπα μίμησης ή να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά που δυσκολεύονται να συνάψουν σχέσεις ή να χρησιμοποιήσουν ένα αντικείμενο για την ολοκλήρωση μίας δραστηριότητας (π.χ., ο ενήλικας προσκαλεί ένα συνομηλίκό να παίξει με ένα παιδί που είναι κοινωνικά απομονωμένο· ο ενήλικας επιλέγει σκόπιμα ένα ζευγάρι παιδιών για μία δραστηριότητα· ο ενήλικας διδάσκει στο συνομηλίκό του πώς το ίδιο να επιδείξει σε έναν συνομηλίκό του κατάλληλους τρόπους ώστε να ζητά κάτι). (Π)</p>	<p>7.1 Οι ενήλικες υποστηρίζουν τα παιδιά στη διατήρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους (π.χ., ο ενήλικας παροτρύνει λεκτικά το παιδί να διατηρήσει τη συζήτηση με το συνομηλίκό· ο ενήλικας στήνει ένα ομαδικό επιτραπέζιο παιχνίδι και βοηθά τα παιδιά να παίξουν με τη σειρά· ο ενήλικας σχολιάζει με ενθουσιασμό την ομαδική εργασία των παιδιών για να ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις τους και να τα βοηθήσει να διατηρήσουν το συνεργατικό τους παιχνίδι είτε βελτιώνοντας τις συμπεριφορές τους είτε προτείνοντάς τους νέους τρόπους συνέχισης του παιχνιδιού). (Π)</p> <p>7.2 Οι ενήλικες ενθαρρύνουν ενεργά τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων ανάμεσα στα παιδιά και τους συνομηλίκους τους (π.χ., ο ενήλικας συμμετέχει στο παιχνίδι των παιδιών με τουβλάκια και τα βοηθά να δουλέψουν μαζί ώστε να παράγουν υποθέσεις, να επιλύουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις). (Π) <i>ΜΕ Επιτρέπεται</i></p>			

## **Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών**

**3.2 Περιστασιακά=** θα πρέπει να παρατηρηθούν τουλάχιστον 2 παραδείγματα στα οποία οι ενήλικες να αναγνωρίζουν ή να ανταποκρίνονται θετικά στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους.

**5.1 Για να βαθμολογήσεις με NAI:** θα πρέπει να παρατηρηθούν αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα). Ως παραδείγματα μπορούν να μετρήσουν και κάποιες ομαδικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, μπορεί να μετρήσει ως υποστηρικτική εκπαιδευτική στρατηγική το να αγκαλιάσει το παιδί το συνομήλικό του ως κομμάτι μίας οργανωμένης ομαδικής κοινωνικής δραστηριότητας. Όμως, το να κρατά το ένα παιδί απλά το χέρι του άλλου την ώρα του κύκλου δεν είναι αρκετό για να μετρήσει ως παράδειγμα.

**5.3 'Πιο κοινωνικούς συνομηλίκους'** εδώ περιλαμβάνονται τόσο παιδιά με τυπική ανάπτυξη όσο και παιδιά με αναγνωρισμένες αναπηρίες (ή δυσκολίες).

**7.1 Για να βαθμολογήσεις με NAI:** θα πρέπει να παρατηρήσεις αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) στα οποία τα παιδιά να διατηρούν αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους που προκύπτουν ως αποτέλεσμα από τη διευκόλυνση που παρέχουν οι ενήλικες.

**7.2 Βαθμολογείς με ME εάν:** τα παιδιά που παρατηρείς δεν μπορούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων και, επομένως, η ενθάρρυνση φαίνεται ακατάλληλη.

### 3. Καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθεροπαιχνίδι) (Π)

1	2	3	4	5	6	7
Ακατάλληλη		Μέτρια		Καλή		Άριστη
<p>1.1 Δεν διατίθεται ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών. (Π)</p> <p>1.2 Οι ενήλικες δεν καταβάλλουν καμία προσπάθεια να εμπλακούν στο παιχνίδι των παιδιών (π.χ., οι ενήλικες είναι υπερβολικά απασχολημένοι με τη διαχείριση της τάξης και την προετοιμασία των δραστηριοτήτων και αγνοούν το παιχνίδι των παιδιών). (Π)</p> <p>1.3 Στα παιδιά δεν επιτρέπεται να επιλέγουν το θέμα του παιχνιδιού, συμπαίκτης ή να εξερευνούν τα παιχνίδια κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. (Π)</p> <p>1.4 Οι ενήλικες δεν θέτουν όρια ή κανόνες στο παιχνίδι των παιδιών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται χαοτικές και επικίνδυνες παιγνιώδεις συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις. (Π)</p>	<p>3.1 Οι ενήλικες επιτρέπουν στα παιδιά να αποφασίζουν το θέμα του παιχνιδιού, τους συμπαίκτης τους και να εξερευνούν τα παιχνίδια που τους αρέσουν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. (Π)</p> <p>3.2 Οι ενήλικες θέτουν κάποια βασικά όρια στο παιχνίδι των παιδιών για να ενθαρρύνουν την κατάλληλη χρήση των παιχνιδιών, του χώρου και τις ασφαλείς αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. (Π)</p> <p>3.3 Οι ενήλικες παρέχουν κάποιες ευκαιρίες για κοινωνικό παιχνίδι (π.χ., οι ενήλικες προγραμματίζουν δραστηριότητες κοινωνικού παιχνιδιού· στήνουν γωνιά δραματικού παιχνιδιού· παρέχουν κοινωνικά παιχνίδια και ενισχυτές). (Π)</p>	<p>5.1 Οι ενήλικες δείχνουν να χαίρονται όταν παίζουν με τα παιδιά (π.χ., ο ενήλικας λέει στο παιδί χαμογελώντας «Αυτή είναι μία πολύ καλή ιδέα!»· «Αυτό δεν είναι πολύ αστείο;»). (Π)</p> <p>5.2 Οι ενήλικες ενισχύουν την ανεξαρτησία των παιδιών για να αποφασίσουν πώς θα παίξουν. Οι ενήλικες διατηρούν οπτική επαφή δείχνοντας ενδιαφέρον και διαθεσιμότητα. (Π)</p> <p>5.3 Οι ενήλικες ενισχύουν το κοινωνικό παιχνίδι είτε (α) σχολιάζοντας ή επαινώντας το κοινωνικό παιχνίδι των παιδιών (π.χ., ο ενήλικας επαινεί δύο παιδιά που παίζουν μπάλα· ο ενήλικας έμμεσα* παροτρύνει ένα παιδί για κοινωνικό παιχνίδι σχολιάζοντας το παιχνίδι των συνομηλίκων του) είτε (β) δείχνοντας ή ενθαρρύνοντας τα παιδιά να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι (π.χ., ο ενήλικας παροτρύνει λεκτικά ένα απομονωμένο παιδί να μπει στο παιχνίδι των συνομηλίκων· ο ενήλικας εξηγεί σε μία ομάδα παιδιών τους κανόνες για το «κρυφτό»). (Π)</p> <p>5.4 Οι ενήλικες παρακολουθούν την εμπλοκή των παιδιών στο παιχνίδι και όποτε χρειάζεται, βοηθούν συγκεκριμένα παιδιά να εμπλακούν (π.χ., οι ενήλικες βοηθούν τα παιδιά να βρουν παιχνίδια κατάλληλα για την ηλικία τους και το επίπεδό τους· προτείνουν παιχνίδια και δραστηριότητες· κατευθύνουν το παιδί από άσκοπες συμπεριφορές σε παιχνίδι με συγκεκριμένο στόχο). (Π)</p>	<p>7.1 Η διαθεσιμότητα, η θετική στάση και η εμπλοκή των ενηλίκων καθιστούν ικανά τα παιδιά να διατηρούν το παιχνίδι τους (π.χ., οι ενήλικες εμπλέκονται στο παιχνίδι των παιδιών και σχολιάζουν τις ενέργειες και τις ιδέες τους, κάνουν ερωτήσεις δείχνοντας ενδιαφέρον για το παιχνίδι τους· ο ενήλικας σχολιάζει το παιχνίδι κάποιων παιδιών για να βοηθήσει έμμεσα ένα συγκεκριμένο παιδί να διατηρήσει το παιχνίδι του). (Π)</p> <p>7.2 Οι ενήλικες διευρύνουν σκόπιμα τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο που το κάθε παιδί διαθέτει ξεχωριστά στο παιχνίδι (π.χ., ο ενήλικας επιδεικνύει ο ίδιος τρόπους συμβολικής χρήσης των υλικών στο παιδί που μαθαίνει να συμμετέχει σε δραματικό παιχνίδι· ο ενήλικας θέτει ερωτήματα για να βοηθήσει το παιδί να συνδέσει ιδέες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού· ο ενήλικας παρέχει φυσική βοήθεια στο παιδί προκειμένου να περιμένει τη σειρά του στο χτίσιμο πύργου με συνομηλίκους). (Π)</p>			



## **Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών**

**5.1** Αυτό εκφράζεται μέσα από θερμά σχόλια, χαμόγελα ή χειρονομίες που σηματοδοτούν τη διάθεση των ενηλίκων για εμπλοκή.

**5.3 \*** Η παρότρυνση του κοινωνικού παιχνιδιού μπορεί να εκφραστεί έμμεσα όταν, για παράδειγμα, ο ενήλικας σχολιάζει ή επιβραβεύει τα άλλα παιδιά στην ομάδα με στόχο να δείξουν ή να ενθαρρύνουν κοινωνικές συμπεριφορές παιχνιδιού για ένα συγκεκριμένο παιδί με ειδικές ανάγκες. Όμως, για να βαθμολογήσεις θετικά αυτό τον δείκτη, θα χρειαστεί να είναι ξεκάθαρο από την παρατήρηση ότι το παιδί με ειδικές ανάγκες προσέχει όταν ο ενήλικας σχολιάζει το παιχνίδι των άλλων παιδιών.

**5.4** Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: οι ενήλικες παρατηρούν την εμπλοκή των παιδιών στο παιχνίδι και παρεμβαίνουν ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να επιλέξουν και να οργανώσουν το παιχνίδι τους. ΜΗΝ βαθμολογήσεις θετικά τον δείκτη, εάν τα παιδιά δεν μπορούν να εμπλακούν και οι ενήλικες δεν τα βοηθούν (π.χ., το παιδί περιφέρεται στην τάξη· το παιδί κινείται από τη μία δραστηριότητα στην άλλη χωρίς να γνωρίζει πώς να παίξει ή τι να κάνει με τα παιχνίδια και τα υλικά).

**7.1** Διατήρηση του παιχνιδιού = το παιδί παραμένει ενεργά εμπλεκόμενο στο θέμα του παιχνιδιού που επιλέγει. Ο χρόνος εμπλοκής διαφέρει ανάμεσα στα παιδιά. Οι ενήλικες μπορεί να χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές για να βοηθήσουν τα παιδιά να διατηρήσουν το παιχνίδι τους. Αυτό μπορεί να εκφραστεί έμμεσα (βλ. τη διευκρινιστική σημείωση 5.3). Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: παρατηρήσεις αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) στα οποία τα παιδιά διατηρούν την εμπλοκή τους παίζοντας για συγκεκριμένο σκοπό ή αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) στα οποία οι ενήλικες βοηθούν ενεργά τα παιδιά να διατηρήσουν το παιχνίδι τους (βλ. τα παραδείγματα που αναφέρονται στον δείκτη 7.1). ΜΗΝ βαθμολογήσεις θετικά τον δείκτη, εάν τα παιδιά δεν μπορούν να διατηρήσουν την εμπλοκή τους στο παιχνίδι και οι ενήλικες δεν τα βοηθούν (π.χ., εάν τα παιδιά δεν γνωρίζουν τι να κάνουν με τα παιχνίδια ή εάν τα παιδιά συνεχίζουν να κινούνται από τη μία δραστηριότητα παιχνιδιού στην άλλη μετά από λίγα δευτερόλεπτα).

**7.2** Για να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ: θα πρέπει να παρατηρήσεις τουλάχιστον ένα παράδειγμα στο οποίο οι ενήλικες σκόπιμα να εξατομικεύουν την υποστήριξη τους για κάθε παιδί με αναπηρία στην τάξη.

#### 4. Επίλυση συγκρούσεων (Π) *ΜΕ Επιτρέπεται*

1 Ακατάλληλη	2	3 Μέτρια	4	5 Καλή	6	7 Άριστη
<p>1.1 Οι ενήλικες <b>δεν παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τις επικίνδυνες/ τραυματικές συμπεριφορές</b> ανάμεσα στα παιδιά. <b>(Π)</b></p> <p>1.2 Οι ενήλικες <b>χρησιμοποιούν κυρίως αυστηρούς τρόπους</b> για να επαναπροσδιορίσουν τις συγκρούσεις μεταξύ των συνομηλίκων (π.χ., τα παιδιά εξαναγκάζονται να τίθενται διαρκώς εκτός δραστηριοτήτων για να ηρεμήσουν, οι ενήλικες απευθύνονται στα παιδιά χρησιμοποιώντας σκληρό και προσβλητικό τόνο· οι ενήλικες δεν ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους). <b>(Π)</b></p> <p>1.3 Οι ενήλικες <b>πάντα επιλύουν τα προβλήματα για τα παιδιά,</b> χωρίς να δίνουν σημασία στα συναισθήματα και τις απόψεις τους ή να τους επιτρέπουν να αναλαμβάνουν ‘ενεργό ρόλο’ στη διαπραγμάτευση των διαφορών και την επίλυση των προβλημάτων. <b>(Π)</b></p>	<p>3.1 Οι ενήλικες <b>παρεμβαίνουν για να εμποδίσουν την ανάπτυξη επικίνδυνων/ τραυματικών συμπεριφορών</b> μεταξύ των παιδιών. <i>ΜΕ Επιτρέπεται</i> <b>(Π)</b></p> <p>3.2 Οι ενήλικες <b>χρησιμοποιούν μη αυστηρές στρατηγικές όταν παρεμβαίνουν</b> για να βοηθήσουν τα παιδιά στην επίλυση των συγκρούσεων με τους συνομηλίκους. <b>(Π)</b></p> <p>3.3 Οι ενήλικες <b>ακούν και αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των παιδιών αναφορικά με τις συγκρούσεις τους με τους συνομηλίκους</b> (π.χ., ο ενήλικας αναγνωρίζει την ματαίωση του παιδιού και το ενθαρρύνει να μιλήσει γι’ αυτό· ο ενήλικας προτρέπει το παιδί να του εξηγήσει το συμβάν της σύγκρουσης και ακούει προσεκτικά). <b>(Π)</b></p>	<p>5.1 Τις περισσότερες φορές η εμπλοκή του ενήλικα στην επίλυση συγκρούσεων <b>επιτρέπει τη συνέχιση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών</b> (π.χ., τα παιδιά συνεχίζουν να παίζουν μαζί μετά τη σύγκρουση· οι ενήλικες αποφεύγουν να χωρίσουν τα παιδιά ως ενδεδειγμένη στρατηγική επίλυσης των συγκρούσεων). <b>(Π)</b></p> <p>5.2 Οι ενήλικες <b>γενικά προλαμβάνουν και εμποδίζουν την εκδήλωση συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών</b> (π.χ., οι ενήλικες παρατηρούν τα παιδιά και τους υπενθυμίζουν τους κανόνες της τάξης ή τους κανόνες συμπεριφοράς· οι ενήλικες δείχνουν οι ίδιοι στα παιδιά πώς να μοιράζονται ένα παιχνίδι ή πώς να περιμένουν τη σειρά τους πριν από την έναρξη της δραστηριότητας). <b>(Π, ΟΛΑ*)</b></p>	<p>7.1 <b>Η παρέμβαση των ενηλίκων</b> για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ συνομηλίκων <b>εστιάζει περισσότερο στην παροχή βοήθειας προς τα παιδιά για την ανεύρεση πιο κατάλληλων τρόπων</b> αλληλεπίδρασης και λιγότερο στις αρνητικές συμπεριφορές και τις συγκρούσεις τους (π.χ., ο ενήλικας δείχνει ο ίδιος κατάλληλους τρόπους για το πώς ζητάμε ένα παιχνίδι από τον συνομήλικο· ο ενήλικας εφαρμόζει προσχεδιασμένο πλάνο πώς τα παιδιά να μοιράζονται ένα παιχνίδι· ο ενήλικας διδάσκει ευγενικούς τρόπους πρόκλησης της προσοχής αντί να δαγκώνουν). <b>(Π)</b></p> <p>7.2 <b>Τα παιδιά αναλαμβάνουν “ενεργό ρόλο” στη διαπραγμάτευση των διαφορών και την επίλυση των συγκρούσεων με τους συνομηλίκους, ενώ οι ενήλικες παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη που βοηθά τα παιδιά να χρησιμοποιούν δικές τους λέξεις, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να επικοινωνούν τις ιδέες τους στους άλλους συνομηλίκους</b> (π.χ., ο ενήλικας παροτρύνει το παιδί να συζητήσει ένα πρόβλημα με το συνομήλικο του ενώ παρατηρεί από απόσταση· ο ενήλικας βοηθά το παιδί να επικοινωνήσει τα συναισθήματά του στο συνομήλικο του· ο ενήλικας προσφέρει στο παιδί προτάσεις σχετικά με το πώς μπορεί να επιλύσει ένα πρόβλημα με έναν συνομήλικο). <b>(Π)</b></p>			

### **Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών**

**1.2** \*Κυρίως = εάν οι τρόποι που στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν οι ενήλικες για να χειριστούν τις συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά είναι αυστηροί, όπως περιγράφονται στα παραδείγματα που παρέχονται. Ο συγκεκριμένος δείκτης μπορεί να βαθμολογηθεί με ΝΑΙ ακόμη και αν τέτοιου είδους μέθοδοι παρατηρείται ότι χρησιμοποιούνται με τουλάχιστον ένα παιδί με αναπηρία στην τάξη.

**3.3** Για κάποια παιδιά που δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, οι ενήλικες μπορεί να χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα αντικείμενα, οπτικά ερεθίσματα κ.ά., όπως μαριονέτες (ή κούκλες), εικόνες ή ιστορίες (π.χ., ο ενήλικας δείχνει στο παιδί ένα οπτικό σύμβολο που συμβολίζει τον θυμό και λέει «Βλέπω ότι είσαι θυμωμένος. Θέλεις να μου πεις τι συνέβη;»· ο ενήλικας διαβάζει με το παιδί μία ιστορία για τις συγκρούσεις μεταξύ φίλων· ο ενήλικας δείχνει στο παιδί εικόνες με πρόσωπα που εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα για να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τα συναισθήματα).

**5.2** \*Για να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ: θα πρέπει να παρατηρηθούν αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) με ΟΛΑ τα παιδιά της τάξης, δηλαδή με τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες.

## 5. Συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης (Π) (Σ)

1 Ακατάλληλη	2	3 Μέτρια	4	5 Καλή	6	7 Άριστη
<p>1.1 Στα παιδιά δεν δίνονται ευκαιρίες ανάληψης κοινωνικών ρόλων και ευθυνών στην τάξη (π.χ., να γίνουν βοηθοί, να ξεκινήσουν μία ομαδική δραστηριότητα) <b>και στα παιδιά δεν δίνονται ευκαιρίες να εκφράσουν τις επιλογές τους</b> σχετικά με τη σχολική ρουτίνα ή/και τη μάθηση. <b>(Π)</b></p> <p>1.2 Συχνός εκφοβισμός ή/και επίμονο πείραγμα προς τα παιδιά στην τάξη. <b>(Π)</b></p> <p>1.3 Οι ενήλικες δεν παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τον εκφοβισμό ή το επίμονο πείραγμα προς τα παιδιά. <b>(Π)</b></p>	<p>3.1 Οι ενήλικες δίνουν στα παιδιά μερικές ευκαιρίες να αναλάβουν κοινωνικούς ρόλους και ευθύνες στην τάξη (π.χ., βοηθούν την ώρα των σνάκ· στήνουν το τραπέζι για μία δραστηριότητα· γίνονται εβδομαδιαίοι βοηθοί για την ώρα του κύκλου· το παιδί υπενθυμίζει τους κανόνες του παιχνιδιού στα άλλα παιδιά· το παιδί μετρά τα παιδιά της ομάδας κτλ.). <b>(Π)</b></p> <p>3.2 Στα παιδιά δίνονται κάποιες ευκαιρίες κατά τη διάρκεια της ημέρας να κάνουν επιλογές σχετικά με τις καθημερινές ρουτίνες ή/και τις δραστηριότητες (π.χ., το παιδί μπορεί να επιλέξει δίπλα σε ποιον θα καθίσει· θα δουλέψει μαζί· το παιδί μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε δύο είδη σνακ). <b>(Π)</b></p> <p>3.3 Οι ενήλικες τις περισσότερες φορές παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τον εκφοβισμό ή το έντονο πείραγμα μεταξύ των παιδιών στην τάξη. <b>(Π) ΜΕ</b> <i>Επιτρέπεται</i></p>	<p>5.1 Οι ενήλικες παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη στα παιδιά για να κάνουν επιλογές και να αποφασίσουν σχετικά με τη μάθησή τους και τις εμπειρίες τους στην τάξη (π.χ., το παιδί αποφασίζει σε ποια γωνιά δραστηριοτήτων θα παίξει κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού· οι ενήλικες χρησιμοποιούν πρόγραμμα δραστηριοτήτων με εικόνες για να βοηθήσουν το παιδί να επιλέξει μία δραστηριότητα). <b>(Π)</b></p> <p>5.2 Οι συνομήλικοι δείχνουν κατανόηση και σεβασμό στις διαφορές των παιδιών όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση, το ωρολόγιο ή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ακολουθούν (π.χ., τα παιδιά δείχνουν οικειότητα στην παρουσία θεραπευτών· τα παιδιά μπορούν να ρωτούν το λόγο που ορισμένα παιδιά κάνουν κάποια πράγματα διαφορετικά όμως οι ερωτήσεις, οι απαντήσεις και οι στάσεις τους δείχνουν κατανόηση και σεβασμό στις ατομικές διαφορές). <b>(Π)</b></p>	<p>7.1 Οι ενήλικες προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να κάνουν επιλογές για όλη την τάξη (ή για μία ομάδα παιδιών). Οι ενήλικες παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη στα παιδιά να κάνουν τις επιλογές τους (π.χ., ο ενήλικας ρωτά το παιδί να επιλέξει την ιστορία για την ώρα του κύκλου ανάγνωσης· το παιδί επιλέγει τη μουσική δραστηριότητα για την ομάδα· τα παιδιά επιλέγουν το μέρος για εκδρομή). <b>(Π, Σ)</b></p> <p>7.2 Οι ατομικές διαφορές γίνονται αποδεκτές και αναδεικνύονται μέσα από ομαδικές συζητήσεις και οργανωμένες δραστηριότητες (π.χ., οι ενήλικες αξιοποιούν την ώρα του κύκλου ανάγνωσης για να συζητήσουν για τις ατομικές διαφορές· οι ενήλικες μιλούν στα παιδιά με θετικό τρόπο για τις αναπηρίες· οι ενήλικες συμμετέχουν σε παιχνίδι ρόλων χρησιμοποιώντας χαρακτήρες με διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες). <b>(Π, Σ)</b></p>			

## **Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών**

**3.1** Οι κοινωνικοί ρόλοι και οι ευθύνες περιλαμβάνουν: Παροχή βοήθειας για την προετοιμασία των τραπεζιών για φαγητό/δραστηριότητα · παροχή υπενθύμισης στα άλλα παιδιά για ένα προσεχές γεγονός στην τάξη· παροχή βοήθειας στον/στην εκπαιδευτικό για να προετοιμάσει τα υλικά για ομαδικά projects/δραστηριότητες· ανάληψη ρόλου ως ο βοηθός της ημέρας κ.ά. Το συμμάζεμα των παιχνιδιών ή του φαγητού μπορεί να υπολογιστεί ως ένα παράδειγμα (συμμάζεμα).

Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: παρατηρηθούν τουλάχιστον 2 παραδείγματα με οποιοδήποτε παιδί (με ή/και χωρίς αναπηρίες) στην τάξη.

Βαθμολογείς με ΟΧΙ εάν: από την παρατήρηση είναι εμφανές ότι στα παιδιά με αναπηρίες δεν δίνονται τέτοιες ευκαιρίες (π.χ., τα παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν ενθαρρύνονται να συμμαζέψουν το φαγητό τους· όλα τα παιδιά με τη σειρά βοηθούν στην προετοιμασία του φαγητού, με εξαίρεση ορισμένα παιδιά).

**5.1** Αρκετά παραδείγματα (3-4) θα πρέπει να παρατηρηθούν με διαφορετικά παιδιά. Για να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ: οι ενήλικες δεν θα πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά μόνο πολλές επιλογές, αλλά θα πρέπει να τα βοηθούν να καταλάβουν και να εκφράσουν τις αποφάσεις τους.

**7.1** Γι' αυτόν τον δείκτη, η συνέντευξη θα πρέπει να διεξαχθεί μόνο συμπληρωματικά της παρατήρησης. Βαθμολογείς με ΟΧΙ εάν: παρατηρήσεις ότι οι ενήλικες δεν προσφέρουν σε κανένα παιδί τέτοιες ευκαιρίες. Εάν παρατηρήσεις ότι οι ενήλικες προσφέρουν τέτοιες ευκαιρίες στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, αλλά δεν σου δοθεί η δυνατότητα να παρατηρήσεις μία αντίστοιχη ευκαιρία με ένα παιδί με αναπηρία, τότε συμπληρωματικά της παρατήρησής σου ρώτησε:

(Σ) Ερώτηση: Πώς αποφασίζετε ποιος θα επιλέξει το βιβλίο/τραγούδι σήμερα; Δίνετε σε όλα τα παιδιά αυτή την ευκαιρία με τη σειρά; Εάν ναι, μπορείτε να αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα σχετικά με τις αποφάσεις που ενθαρρύνονται τα παιδιά να λάβουν;

Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως σε ΟΛΑ τα παιδιά δίνονται ευκαιρίες να κάνουν επιλογές για την ομάδα και παραθέσουν 1 ή 2 παραδείγματα με αποφάσεις που τα παιδιά ενθαρρύνονται να λάβουν για την ομάδα.

**7.2** Εάν δεν παρατηρήσεις παραδείγματα δραστηριοτήτων ή συζητήσεων, πάρε συνέντευξη από τον/την εκπαιδευτικό.

(Σ) Ερώτηση: Σχεδιάζετε δραστηριότητες με στόχο την αναγνώριση και την ανάδειξη των ατομικών διαφορών στην τάξη; Εάν ναι, μπορείτε να μου δώσετε κάποια παραδείγματα;

Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: Οι περιγραφές αποτυπώνουν τουλάχιστον αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) προγραμματισμένων δραστηριοτήτων. Επιπλέον, ο σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων θα πρέπει να περιγραφεί ξεκάθαρα.

## 6. Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού (Π)

1	2	3	4	5	6	7
Ακατάλληλη		Μέτρια		Καλή		Άριστη
<p>1.1 Οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού είναι <b>αρνητικές</b> (π.χ., οι ενήλικες βρίσκονται σε συνεχή διαμάχη εξουσίας με τα παιδιά). (Π)</p> <p>1.2 Οι ενήλικες συνεχώς <b>αγνοούν</b> τα αιτήματα, τα σχόλια και τις συμπεριφορές των παιδιών. (Π)</p> <p>1.3 Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ενηλίκων με τα παιδιά είναι <b>κυρίως* μη λεκτικές και αφορούν στην καθημερινή παροχή φροντίδας</b> (π.χ., ο ενήλικας ταΐζει το παιδί χωρίς να ανταλλάσσουν χειρονομίες ή λέξεις· δίνει χαρτομάντιλα κτλ.). (Π)</p> <p>1.4 Οι ενήλικες <b>αποθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις</b> σχετικά με τα ενδιαφέροντά ή τις εμπειρίες που απασχολούν τα παιδιά εκτός τάξης (π.χ., τα παιδιά αποθαρρύνονται να ξεκινήσουν αλληλεπιδράσεις για προσωπικά ή οικογενειακά τους θέματα ή για θέματα που αφορούν τη ζωή τους στην κοινότητα). (Π)</p>		<p>3.1 Οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού είναι τουλάχιστον <b>ουδέτερες</b> (π.χ., οι ενήλικες μπορεί να δείχνουν χαρούμενοι αλλά είναι συναισθηματικά ουδέτεροι με τα παιδιά· οι ενήλικες σπάνια εμπλέκονται σε διαμάχες εξουσίας με τα παιδιά). (Π)</p> <p>3.2 Οι ενήλικες περιστασιακά συμμετέχουν σε μερικές απλές, βασικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά. Για παράδειγμα: <b>απαντούν σύντομα στα αιτήματα των παιδιών</b> (π.χ., ο ενήλικας απαντά “αυτό είναι σωστό”), <b>δίνουν απλές οδηγίες</b> (π.χ., πέτα το φαγητό σου στο καλάθι), <b>ή κάνουν απλές ερωτήσεις</b> (π.χ., “Που είναι η τσάντα σου;”). (Π)</p>		<p>5.1 Οι περισσότερες αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού είναι <b>θετικές</b> (π.χ., οι ενήλικες εκφράζουν εγκαρδιότητα και χαρά στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά). (Π)</p> <p>5.2 Οι ενήλικες συμμετέχουν σε <b>πολλές αμοιβαίες</b> (λεκτικές ή μη-λεκτικές) κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συγκεκριμένα παιδιά (π.χ., ο ενήλικας θέτει ένα ερώτημα, ακούει με προσοχή την απάντηση του παιδιού και τη διευρύνει· το παιδί δίνει ένα παιχνίδι στον ενήλικα, ο ενήλικας σχολιάζει το παιχνίδι, το δίνει πίσω στο παιδί και παροτρύνει το παιδί να απαντήσει). (Π)</p> <p>5.3 Οι ενήλικες <b>ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό σε θέματα που ενδιαφέρουν ή απασχολούν τα παιδιά</b> (π.χ., ο ενήλικας μιλά με το κορίτσι για το αγαπημένο της κατοικίδιο· ο ενήλικας επιβεβαιώνει το συναίσθημα του παιδιού όταν εκείνο είναι αναστατωμένο· ο ενήλικας δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για το ταξίδι που πήγε το παιδί με την οικογένεια του και αξιοποιεί την ευκαιρία να μιλήσει γι’ αυτό με το παιδί). (Π)</p> <p>5.4 <b>Τα παιδιά</b> αναλαμβάνουν <b>ενεργό ρόλο</b> στην πλειοψηφία των αλληλεπιδράσεών τους με τους ενήλικες. Ενθαρρύνονται να ξεκινήσουν αλληλεπιδράσεις, να εκφράσουν ιδέες και να θέσουν ερωτήματα παρά να είναι «παθητικοί» ή «απλοί αποδέκτες». (Π)</p> <p>5.5 Πολλές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού <b>διεγείρουν τη σκέψη των παιδιών</b>. Οι ενήλικες διευρύνουν τη σκέψη των παιδιών και τις ιδέες τους θέτοντας προβλήματα και προκαλώντας την υπάρχουσα γνώση (π.χ., ο ενήλικας ζητά από το κορίτσι να περιγράψει πώς έχτισε τον πύργο της· ο ενήλικας παροτρύνει το παιδί να σκεφτεί γιατί το παγωτό του μπορεί να λιώσει· ο ενήλικας βοηθά το παιδί να επιλύσει ένα πρόβλημα). (Π)</p>		<p>7.1 Οι ενήλικες <b>διατηρούν* αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις</b> με κάθε ένα από τα παιδιά ξεχωριστά (π.χ., ο ενήλικας και το παιδί φτιάχνουν μαζί μία ιστορία· ο ενήλικας συζητά με το παιδί για τις κατηγορίες του φαγητού την ώρα του δεκατιανού/ μεσημεριανού). (Π)</p> <p>7.2 Οι ενήλικες <b>“χτίζουν” πάνω στα ενδιαφέροντα ή/και τις ανησυχίες των παιδιών με τρόπους που</b> διευρύνουν τη σκέψη και τις ιδέες τους και προκαλούν την υπάρχουσα γνώση. Αυτό γίνεται μέσω διαδραστικών, σταθερών και αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων (π.χ., ο ενήλικας στηρίζεται στο ενδιαφέρον του παιδιού για ένα έντομο και αξιοποιεί την ευκαιρία για να ακούσει τα σχόλια του, να κάνει ερωτήσεις και να διευρύνει τις ιδέες του). (Π)</p>

## **Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών**

**1.3** \* Κυρίως = η πλειοψηφία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που παρατηρούνται ανάμεσα στους ενήλικες και τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι μη λεκτικές και αφορούν στην καθημερινή παροχή φροντίδας με παθητικό τρόπο.

**3.2** Για να βαθμολογήσεις με NAI: οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να επεξεργάζονται τις δηλώσεις των παιδιών ή να ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανταποκριθούν στις ερωτήσεις τους.

Περιστασιακά= Θα πρέπει να παρατηρηθούν τουλάχιστον αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) απλών και βασικών αποκρίσεων, οδηγιών ή ερωτήσεων.

**5.2** Για να βαθμολογήσεις με NAI: θα πρέπει να παρατηρηθούν αρκετές (3-4 παραδείγματα) αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές μπορεί να ξεκινούν με πρωτοβουλία του ενήλικα ή του παιδιού.

Αμοιβαία = η αλληλεπίδραση κατά την οποία το άτομο Α (το παιδί ή ο ενήλικας) προσανατολίζει αρχικά ένα ερέθισμα, το άτομο Β απαντά και το άτομο Α επεξεργάζεται ή συνεχίζει την αλληλεπίδραση με μία δήλωση, ερώτηση ή χειρονομία. Θυμήσου, ότι η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι λεκτική ή μη λεκτική.

**5.3** Ο δείκτης αυτός περιλαμβάνει τις εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα και εκτός τάξης. Για να βαθμολογήσεις με NAI, οι ενήλικες θα πρέπει να ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό, τουλάχιστον το 80% του χρόνου, όταν τα παιδιά εκφράζουν τα ενδιαφέροντα ή/και τις ανησυχίες τους. Οι ενήλικες ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό, όταν απαντούν άμεσα στις πρωτοβουλίες που παίρνουν τα παιδιά για επικοινωνία και προσπαθούν ώστε να εξυπηρετήσουν τα ενδιαφέροντα, τις ιδέες ή τις ανησυχίες που εκφράζουν τα παιδιά.

**5.5** Για να βαθμολογήσεις με NAI: θα πρέπει να παρατηρήσεις αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) με διαφορετικά παιδιά, όπου ο ενήλικας να διεγείρει τη σκέψη των παιδιών θέτοντας προβλήματα και διευρύνοντας τις ιδέες τους. Αλληλεπιδράσεις που διεγείρουν τη σκέψη των παιδιών μπορούν, επίσης, να λάβουν μέρος στο πλαίσιο της ομάδας, όπως είναι για παράδειγμα κατά την ώρα του κύκλου. Το σημείο κλειδί εδώ είναι ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις δεν είναι μόνο διασκεδαστικές και θετικές αλλά διεγείρουν τη σκέψη και τη μάθηση των παιδιών.

**7.1** Διατήρηση = περισσότερους από 2 συνεχείς κύκλους αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων. Η διατήρηση των αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενήλικα και παιδιού εξαρτάται από την ηλικία και τις ικανότητες των παιδιών. Επομένως, μην βαθμολογήσεις αρνητικά μία τάξη στην οποία το παιδί δεν έχει τη δυνατότητα να διατηρήσει αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες, ενώ οι ενήλικες καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για να βοηθήσουν τα παιδιά να διατηρήσουν την αλληλεπίδραση μαζί τους.

**7.2** Ο δείκτης αυτός αξιολογεί εάν οι ενήλικες μπορούν να επωφεληθούν των ενδιαφερόντων, των ιδεών ή/και των ανησυχιών που εκφράζουν τα παιδιά ώστε να διευρύνουν τη σκέψη, τις ιδέες και τη γνώση τους. Για να βαθμολογήσεις θετικά αυτόν τον δείκτη, θα πρέπει να παρατηρήσεις αρκετές

*περιπτώσεις (τουλάχιστον 2 παραδείγματα) στις οποίες ο ενήλικας να χρησιμοποιεί τα ενδιαφέροντα ή/και τις ιδέες που εξέφρασαν τα παιδιά με στόχο να υποστηρίξουν τη μάθηση τους μέσα από την διατήρηση της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.*



## 7. Υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία (Π, ΑΔ)

1	2	3	4	5	6	7
Ακατάλληλη		Μέτρια		Καλή		Άριστη
<p>1.1 Οι ενήλικες <b>δεν κάνουν καμία προσπάθεια να προσαρμόσουν τις επικοινωνιακές τους αλληλεπιδράσεις</b> με συγκεκριμένα παιδιά (π.χ., οι ενήλικες μιλούν σε όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο, κατακλύζουν τα παιδιά με λέξεις ή χειρονομίες αρκετά πολύπλοκες για το αναπτυξιακό τους επίπεδο). <b>(Π)</b></p> <p>1.2 Οι ενήλικες αγνοούν τις προσπάθειες των παιδιών για επικοινωνία <b>ή δεν κάνουν καμία προσπάθεια να τις ερμηνεύσουν</b> (π.χ., ο ενήλικας αγνοεί το παιδί που δείχνει επίμονα ένα συγκεκριμένο παιχνίδι· αφήνει το παιδί αρκετή ώρα να κλαίει). <b>(Π)</b></p> <p>1.3 <b>Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας (Ε.Σ.Ε.)</b> (π.χ., PECS, εποπτικά, σύμβολα νοημάτων, μοχλούς φωνής) που απαιτούνται βάση του Ε.Ε.Π./ της διάγνωσης ή των ειδικών <b>αλλά δεν είναι διαθέσιμα</b> στην τάξη. <b>(Π, ΑΚ) ΜΕ Επιτρέπεται</b></p>	<p>3.1 Οι ενήλικες <b>επικοινωνούν με τα παιδιά με ρυθμό που τους επιτρέπει να ανταποκριθούν</b> (π.χ., ο ενήλικας περιμένει την απάντηση του παιδιού· μιλά με πιο αργό ρυθμό στο παιδί με προβλήματα ακοής). <b>(Π)</b></p> <p>3.2 Οι ενήλικες <b>περιστασιακά αναγνωρίζουν</b> τις προσπάθειες των παιδιών για επικοινωνία <b>και ανταποκρίνονται άμεσα</b> (π.χ., ο ενήλικας αναγνωρίζει το παιδί που δείχνει κάτι και κοιτάζει στο σημείο που δείχνει το παιδί· ο ενήλικας σχολιάζει την προσπάθεια του παιδιού να εκφράσει κάτι λεκτικά· ο ενήλικας επαναλαμβάνει τα λόγια του παιδιού στην προσπάθεια του να τον/την καταλάβει). <b>(Π)</b></p> <p>3.3 Οι ενήλικες <b>κάνουν κάποιες προσπάθειες να προσαρμόσουν τη λεκτική ή μη λεκτική τους επικοινωνία στο επίπεδο κατανόησης του κάθε παιδιού ξεχωριστά</b> (π.χ., οι ενήλικες αποφεύγουν να κατακλύζουν τα παιδιά με χειρονομίες· ο ενήλικας κοιτάζει στο πρόσωπο το παιδί με προβλήματα ακοής· ο ενήλικας μιλά στο παιδί όντας στο ύψος των ματιών του). <b>(Π)</b></p> <p>3.4 <b>Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας (Ε.Σ.Ε.)</b> (π.χ., PECS, εποπτικά, σύμβολα νοημάτων, μοχλούς φωνής) που απαιτούνται βάση του Ε.Ε.Π./ της διάγνωσης ή των ειδικών <b>είναι διαθέσιμα</b> στην τάξη. <b>(Π, ΑΚ), ΜΕ Επιτρέπεται</b></p> <p>3.5 Οι ενήλικες <b>χρησιμοποιούν τουλάχιστον μία</b> από τις ακόλουθες <b>στρατηγικές</b> με τα παιδιά: 1. Επανάληψη, 2. Σχολιασμό και 3. Διεύρυνση (βλ. τα διευκρινιστικά σχόλια). <b>(Π)</b></p>	<p>5.1 Οι ενήλικες <b>προσαρμόζουν τη λεκτική τους επικοινωνία στο επίπεδο κατανόησης του κάθε παιδιού ξεχωριστά</b> (π.χ., ο ενήλικας αποφεύγει μεγάλες, πολύπλοκες προτάσεις με το παιδί με προβλήματα λόγου· ο ενήλικας τονίζει λέξεις για να υποστηρίξει την κατανόηση· ο ενήλικας επαναλαμβάνει την ερώτηση ή παροτρύνει και περιμένει το παιδί να απαντήσει). <b>(Π)</b></p> <p>5.2 Οι ενήλικες φαίνεται να έχουν πολύ καλή επίγνωση της προσπάθειας των παιδιών να επικοινωνήσουν και τις <b>περισσότερες φορές η απάντησή τους είναι σχετική και άμεση με τη συγκεκριμένη κατάσταση</b> (π.χ., ο ενήλικας σταματά ή διαφοροποιεί την επικοινωνία όταν το παιδί παρουσιάζει ενδείξεις απογοήτευσης· ο ενήλικας ενθαρρύνει το παιδί να του αποκαλύψει αυτό που του δείχνει· το παιδί καλύπτει τα αυτιά του ως αντίδραση στο δυνατό θόρυβο και ο ενήλικας ανταποκρίνεται λέγοντας “Άκουσε αυτόν το δυνατό θόρυβο. Αυτό σε φόβισε;”). <b>(Π)</b></p> <p>5.3 Οι ενήλικες ενσωματώνουν ποικίλα <b>μη-λεκτικά μέσα επικοινωνίας</b> στις δραστηριότητες &amp; τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά <b>για να ενισχύσουν την μεταξύ τους επικοινωνία</b> (π.χ., ο ενήλικας δείχνει το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται καθώς μιλάει στο παιδί· ο ενήλικας χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα και παροτρύνσεις για να υποστηρίξει την απόδοση μίας ιστορίας· ο ενήλικας δίνει έμφαση στη χρήση χειρονομιών καθώς διαβάζει μία ιστορία στο παιδί· ο ενήλικας δείχνει ο ίδιος μία χειρομορφή στο παιδί· ο ενήλικας βοηθά το παιδί να χρησιμοποιήσει μία εικόνα για να ζητήσει κάτι· ο ενήλικας χρησιμοποιεί ένα εποπτικό μέσο δείχνοντας μία εικόνα με ένα λυπημένο πρόσωπο για να βοηθήσει το παιδί να επικοινωνήσει τα συναισθήματά του). <b>(Π)</b></p> <p>5.4 Οι ενήλικες χρησιμοποιούν <b>τουλάχιστον δύο</b> από τις ακόλουθες στρατηγικές με τα παιδιά: 1. Επανάληψη, 2. Σχολιασμό και 3. Διεύρυνση. <b>(Π)</b></p>	<p>7.1 Οι ενήλικες <b>διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών</b> (π.χ., ο ενήλικας ενθαρρύνει ΟΛΑ τα παιδιά να νοηματούσουν κατά τη διάρκεια της ομαδικής δραστηριότητας αν ένα παιδί επικοινωνεί στη νοηματική· ο ενήλικας διευκρινίζει στα άλλα παιδιά αυτό που είπε το παιδί· ο ενήλικας επαναλαμβάνει το σχόλιο του παιδιού για το συνομήλικο με προβλήματα λόγου· ο ενήλικας βοηθά το συνομήλικο να χρησιμοποιήσει εικόνες για να επικοινωνήσει με ένα παιδί που δεν έχει λόγο). <b>(Π)</b></p> <p>7.2 Κατά τη διάρκεια της ημέρας <b>χρησιμοποιούνται συστηματικά</b> συγκεκριμένες παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν τη χρήση <b>Εναλλακτικών Συστημάτων Επικοινωνίας (Ε.Σ.Ε.)</b> με τα παιδιά και <b>ενσωματώνονται</b> στις καθημερινές δραστηριότητες και ρουτίνες. <b>(Π, Σ, ΑΚ) ΜΕ Επιτρέπεται</b></p>			

## **Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών**

**1.2** Οι προσπάθειες για επικοινωνία περιλαμβάνουν σκόπιμες συμπεριφορές από την πλευρά των παιδιών οι οποίες έχουν ως στόχο την επικοινωνία με τον ενήλικα ή τον συνομήλικο για συγκεκριμένο σκοπό (π.χ., δείχνει κάτι, προσπαθεί να φτάσει κάτι, ζητά κάτι λεκτικά· κάνει χειρονομίες κ.ά).

**3.2** Περιστασιακά = Για να βαθμολογήσεις θετικά αυτόν τον δείκτη, θα πρέπει να παρατηρήσεις τουλάχιστον αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) - όπου οι ενήλικες να αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των παιδιών για επικοινωνία και να ανταποκρίνονται άμεσα- με κάθε παιδί κατά τη διάρκεια της ημέρας. Άμεσα = οι ενήλικες ανταποκρίνονται συνήθως σε διάστημα 5 δευτερολέπτων από την εναρκτήρια συμπεριφορά του παιδιού. Παρόλο που οι ενήλικες είναι πιθανό, κάποιες φορές, να παρερμηνεύουν τις συμπεριφορές των παιδιών, μπορείς να βαθμολογήσεις θετικά τον δείκτη εάν οι ενήλικες ανταποκρίνονται στις συμπεριφορές των παιδιών τον περισσότερο χρόνο.

**3.5** Για να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ: θα πρέπει να παρατηρήσεις τουλάχιστον 2 παραδείγματα που να χρησιμοποιείται μία στρατηγική. Οι τρεις αυτές στρατηγικές είναι:

1. Επανάληψη: Ο ενήλικας επαναλαμβάνει ή επαναδιατυπώνει τα λόγια του με στόχο να δώσει έμφαση σε σημαντικές λέξεις (π.χ., ο ενήλικας λέει στο παιδί: 'Ακούς τον σκύλο; Ακούς τον σκύλο; Σκύλος!').
2. Σχολιασμός: Ο ενήλικας σχολιάζει αυτό που το παιδί φαίνεται να παρατηρεί (π.χ., Ο ενήλικας βλέπει το παιδί να ζωγραφίζει και λέει 'Ζωγραφίζεις με τόσα πολλά χρώματα.'· ο ενήλικας προσεγγίζει το παιδί και λέει πρώτος 'Κοίτα! Βρέχει!').
3. Διεύρυνση: Ο ενήλικας επεξεργάζεται αυτό που λέει το παιδί. Οι διευρύνσεις μπορεί να είναι σημασιολογικές όταν ο ενήλικας διευρύνει το νόημα (π.χ., το παιδί λέει 'σκύλος' και ο ενήλικας διευρύνει 'Ναι, αυτός είναι ένας μεγάλος καφέ σκύλος.') ή συντακτικές όταν ο ενήλικας διευρύνει την σύνταξη (π.χ., το παιδί δείχνει το μπισκότο και λέει 'μπισκότο' και ο ενήλικας διευρύνει 'Αυτό είναι ένα μπισκότο.').

**5.1** Η λεκτική επικοινωνία περιλαμβάνει τη χρήση λόγου όπως και τη χρήση παραγλωσσολογικών διαστάσεων της λεκτικής επικοινωνίας, όπως είναι η έμφαση λέξεων ή ο κυματισμός της φωνής κ.ά.

**5.3** Οι μη-λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας περιλαμβάνουν: οπτικά ερεθίσματα, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου καθώς και Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας (Ε.Σ.Ε.) όπως είναι το PECS, τα συστήματα νοημάτων, οι μοχλοί φωνής. Επειδή η χρήση συγκεκριμένων Ε.Σ.Ε. (π.χ., η νοηματική γλώσσα) συχνά απαιτεί εξειδικευμένη αξιολόγηση, ΜΗΝ βαθμολογήσεις αρνητικά μία τάξη στην οποία αυτά δεν χρησιμοποιούνται εκτός και αν υπάρχουν αποδεικτικά στοιχεία ότι αυτά προτάθηκαν από εξειδικευμένο προσωπικό. Μπορείς, όμως, ακόμη να βαθμολογήσεις τον περιγραφικό δείκτη με βάση το πώς οι ενήλικες προσαρμόζουν και χρησιμοποιούν τη μη-λεκτική επικοινωνία στις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά. Θα πρέπει να παρατηρήσεις τουλάχιστον αρκετά τέτοια παραδείγματα (3-4 παραδείγματα).

**5.4** Για να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ: θα πρέπει να παρατηρήσεις τουλάχιστον 2 από τις 3 στρατηγικές να χρησιμοποιούνται (τουλάχιστον μία φορά) κατά τη διάρκεια της παρατήρησης. Οι στρατηγικές αυτές θα πρέπει να είναι ενσωματωμένες στις δραστηριότητες και τις ρουτίνες της τάξης.

**7.2** Αν χρησιμοποιούνται Ε.Σ.Ε. στην τάξη, ψάξε για αποδεικτικά στοιχεία στο σχεδιασμό ή ρώτησε τον/την εκπαιδευτικό για το πώς αυτά χρησιμοποιούνται με τα παιδιά. Τα αποδεικτικά στοιχεία (μέσω Αρχείων Καταγραφής ή Συνεντεύξεων) θα πρέπει να αναδεικνύουν πως τα Ε.Σ.Ε. χρησιμοποιούνται συστηματικά (π.χ., ότι τα Ε.Σ.Ε. χρησιμοποιούνται σε τακτική βάση, αναδεικνύεται ο σκοπός χρήσης τους και προσδιορίζονται συγκεκριμένες δραστηριότητες, και η πρόοδος των παιδιών παρακολουθείται).

## 8. Προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων (Π)

(Μικρές και μεγάλες ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό π.χ. η ώρα του κύκλου ανάγνωσης· μικρές ομάδες διδασκαλίας· δραστηριότητες μαγειρικής· ομαδικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες· περιβαλλοντικές δραστηριότητες)

1 Ακατάλληλη	2	3 Μέτρια	4	5 Καλή	6	7 Άριστη
<p>1.1 Οι ενήλικες δεν κάνουν καμία προσπάθεια να προσαρμόσουν τις ομαδικές δραστηριότητες για να υποστηρίξουν τις ατομικές ανάγκες των παιδιών (π.χ., σε όλα τα παιδιά παρουσιάζονται πάντα τα ίδια υλικά, δουλεύουν πάνω στο ίδιο αντικείμενο, ενισχύονται με τον ίδιο ρυθμό, ή δουλεύουν πάνω στους ίδιους στόχους). (Π)</p> <p>1.2 Τα παιδιά δεν επιτρέπεται να συμμετέχουν σε όλες τις ομαδικές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους (π.χ., τα παιδιά συνεχώς αποσύρονται κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων). (Π)</p> <p>1.3 Κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων τα παιδιά είτε: (α) δεν αλληλεπιδρούν καθόλου με τα υλικά ή/και με τους άλλους (π.χ., τα παιδιά απομακρύνονται από το χώρο· τα παιδιά αφήνονται μόνα τους χωρίς να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν) <b>Η</b> (β) Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα υλικά ή/και με τους άλλους με τρόπους που διαταράσσουν σημαντικά την ομαδική δραστηριότητα (π.χ., τα παιδιά εξαναγκάζονται να συμμετέχουν σε μία δραστηριότητα παρά το ότι εκφράζουν έντονη απογοήτευση· τα παιδιά αποσπούν την προσοχή των συνομηλίκων και δεν υποστηρίζονται από τους ενήλικες). (Π)</p>	<p>3.1 Τα παιδιά συνήθως συμμετέχουν σε κάποιες ομαδικές δραστηριότητες μαζί με τους συνομηλίκους τους (π.χ., οι ενήλικες αποφεύγουν να βγάλουν τα παιδιά εκτός τάξης κάθε φορά που υπάρχει ομαδική δραστηριότητα· το παιδί παρευρίσκεται την ώρα της μαγειρικής δραστηριότητας, αλλά ζωγραφίζει σε ένα χαρτί. (Π)</p> <p>3.2 Τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τα υλικά ή/και με τους άλλους σύμφωνα με τις γενικές απαιτήσεις της ομαδικής δραστηριότητας (π.χ., το παιδί παρακολουθεί σιωπηλά την ώρα του κύκλου ανάγνωσης· το παιδί μουντζουρώνει σε ένα χαρτί κατά τη διάρκεια της γραπτής ομαδικής δραστηριότητας· το παιδί εκτελεί την δραστηριότητα μαγειρικής με τον ενήλικα να παρέχει φυσική καθοδήγηση από το χέρι). (Π)</p>	<p>5.1 Οι ενήλικες κάνουν κάποιες προσαρμογές στους στόχους των δραστηριοτήτων, τα υλικά ή τις μεθόδους υποστηρικτικής διδασκαλίας για να προωθήσουν τη συμμετοχή των παιδιών (π.χ., ο ενήλικας διαβάζει μία πιο σύντομη ιστορία στα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση· ο ενήλικας βάζει το παιδί με προβλήματα όρασης να καθίσει μπροστά στην ομάδα· ο ενήλικας παρέχει φυσική καθοδήγηση από το χέρι στο παιδί για να εκτελέσει τις κινήσεις του τραγουδιού· οι ενήλικες δίνουν επιπρόσθετο χρόνο στο παιδί για να ολοκληρώσει την δραστηριότητα). (Π)</p> <p>5.2 Στις περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες, τα παιδιά εμπλέκονται στον ίδιο τύπο δραστηριοτήτων όπως και οι συνομήλικοί, αν και μπορεί να εργάζονται πάνω σε εξατομικευμένους στόχους (π.χ., ενώ τα παιδιά συμμετέχουν στη δραστηριότητα μαγειρικής, ένα παιδί δουλεύει πιο κοντά με τον/την εκπαιδευτικό για να γευτεί τα συστατικά του φαγητού). (Π)</p> <p>5.3 Η συμμετοχή των παιδιών σε ομαδικές δραστηριότητες είναι τον περισσότερο χρόνο ενεργή και σκόπιμη (π.χ., το παιδί ζωγραφίζει με δακτυλομπογιές και δείχνει ενδιαφέρον και κίνητρο συμμετοχής· το παιδί ακολουθεί ενεργά τους στίχους του τραγουδιού στην ομάδα· το παιδί ιχνογραφεί ενεργά το όνομά του στο χαρτί). (Π)</p>	<p>7.1 Οι ενήλικες προσαρμόζουν τους στόχους των δραστηριοτήτων, τα υλικά ή τη μέθοδο υποστηρικτικής διδασκαλίας με τρόπους που βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν τους ατομικούς τους στόχους ενώ ταυτοχρόνως τα καθιστούν ικανά να συμμετέχουν σε αρκετές δραστηριότητες όπως και οι συνομήλικοί τους (π.χ., κατά τη διάρκεια της γραπτής ομαδικής δραστηριότητας ο ενήλικας χρησιμοποιεί συγκεκριμένες παροτρύνσεις και δουλεύει με το παιδί για να του δείξει τα γράμματα· ο ενήλικας καταμερίζει την δραστηριότητα σε κατανοητά βήματα για το παιδί· ο ενήλικας δείχνει στο παιδί το ολοκληρωμένο έργο προτού το παιδί ξεκινήσει την δραστηριότητα· ο ενήλικας χρησιμοποιεί χειροπιαστά αντικείμενα για να υποστηρίξει την κατανόηση της ποσότητας από το παιδί). (Π)</p> <p>7.2 Κατά τη διάρκεια των περισσότερων ομαδικών δραστηριοτήτων <b>ΟΛΑ τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά.</b> (Π)</p>			

## **Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών**

**3.1 Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν:** τα παιδιά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν με τους συνομηλίκους τους σε τουλάχιστον μία ομαδική δραστηριότητα. Εάν ένα παιδί αποσύρεται από την ομαδική δραστηριότητα, ΜΗΝ βαθμολογήσεις αρνητικά την τάξη μέχρι να παρατηρηθούν και άλλες ομαδικές δραστηριότητες. Παραδείγματα: δραστηριότητες μαγειρικής, ομαδικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες κ.ά. Γι' αυτόν τον δείκτη, η ώρα του φαγητού ΔΕΝ υπολογίζεται ως μία ομαδική δραστηριότητα. Εάν ένα παιδί ενθαρρύνεται να συμμετέχει σε μία ομαδική δραστηριότητα αλλά δεν θέλει να την παρακολουθήσει, μπορείς ακόμα και αυτή την περίπτωση να την υπολογίσεις ως μία ενταξιακή ευκαιρία.

**Ειδική περίπτωση:** Εάν στην τάξη υπάρχει μόνο ένα παιδί με αναπηρία και αυτό αποσύρεται από την/τις ομαδική/-ές δραστηριότητα/-ες για να εμπλακεί σε μία δραστηριότητα ένας-προς-έναν με τον ενήλικα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, τότε βαθμολόγησε τον δείκτη 1.2 με ΟΧΙ, τους δείκτες 3.1 & 5.2 με ΜΕ και βαθμολόγησε κανονικά τους υπόλοιπους δείκτες (χειρισμός της δραστηριότητας ένας-προς-έναν ως ομαδική δραστηριότητα).

**5.1 Για να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ:** θα πρέπει να παρατηρήσεις τα παιδιά στις ομάδες τους και να βαθμολογήσεις ανάλογα με τον μέσο όρο της επίδοσης των περισσότερων παιδιών κατά τη διάρκεια των περισσότερων ομαδικών δραστηριοτήτων που παρατηρήθηκαν. Ως ομάδες δραστηριότητες θεωρούνται (α) οι δραστηριότητες οι οποίες διεξάγονται με όλα τα παιδιά, όπως είναι η ώρα ανάγνωσης παραμυθιού στην οποία ο ενήλικας διαβάζει μία ιστορία σε όλα τα παιδιά, ή (β) οι δραστηριότητες που διεξάγονται με μικρές ομάδες (π.χ., 4-5 παιδιά) και οι οποίες καθοδηγούνται από διαφορετικούς ενήλικες. Οι ομάδες των παιδιών μπορεί να συστήνονται με βάση την ηλικία, τις ανάγκες τους –όπως αυτές έχουν αξιολογηθεί- ή με άλλους τρόπους. Αυτός ο δείκτης δεν αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο συστήνονται οι ομάδες. Παρατήρησε τα παιδιά με αναπηρίες στις ομάδες τους, συμπεριλαμβανομένου και των ομάδων που συστήνονται μόνο από παιδιά με αναπηρίες. Για να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ, θα πρέπει να δεις παραδείγματα σε σχέση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι ενήλικες για να προσαρμόσουν διάφορες διαστάσεις της δραστηριότητας με στόχο να μεγιστοποιήσουν τη συμμετοχή των παιδιών. Προσαρμογές μπορούν να γίνουν ως προς τα υλικά (π.χ., πιο εύκολη ιστορία, οπτικά ερεθίσματα, προσαρμοσμένο εξοπλισμό· πιο παχιά οδοντόβουρτσα)· ως προς τους στόχους των δραστηριοτήτων (π.χ., καθώς τα άλλα παιδιά σχεδιάζουν σχήματα, η εργασία για ένα παιδί είναι να ιχνογραφήσει έναν κύκλο)· ως προς το επίπεδο της εκπαιδευτικής υποστήριξης (π.χ., αλλαγή θέσης σε ένα παιδί· παροχή φυσικής καθοδήγησης από το χέρι· προσαρμογή των οδηγιών και των παροτρύνσεων· επανάληψη των οδηγιών για το παιδί). Θα πρέπει να παρατηρήσεις τουλάχιστον 1-2 παραδείγματα τα οποία να αναδεικνύουν ότι οι ενήλικες κάνουν κάποιες προσαρμογές στα πλαίσια της ομαδικής δραστηριότητας με στόχο να ενθαρρύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν ενεργά.

**Ειδικές περιπτώσεις:** Εάν ΔΕΝ παρατηρήσεις καμία από τις προσαρμογές που περιγράφονται παραπάνω και τουλάχιστον ένα παιδί δεν εμπλέκεται στην δραστηριότητα, ΜΗΝ βαθμολογήσεις θετικά αυτόν τον δείκτη.

**5.2 Σκοπός αυτού του δείκτη είναι να αξιολογήσει τον βαθμό που οι προσαρμογές που γίνονται σε επίπεδο ομάδας προάγουν την ένταξη. Για να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ**, θα πρέπει να παρατηρήσεις όλες τις ομαδικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Βαθμολόγησε θετικά, εάν στις τουλάχιστον μισές ή στις περισσότερες δραστηριότητες που παρατηρήθηκαν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ενθαρρύνονταν, ώστε να συμμετέχουν στον ίδιο τύπο δραστηριοτήτων (π.χ. γλώσσας, γραφής, καλλιτεχνική, ή κινητική). Ακόμη και αν παρατηρήσεις μία και μόνο

ομαδική δραστηριότητα, διότι τα παιδιά αποσύρονται από τις περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες, μπορείς να βαθμολογήσεις αυτόν τον δείκτη με βάση αυτή την περίσταση.

**5.3** Αυτός ο δείκτης αναφέρεται στην πλειοψηφία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη. Ωστόσο, εάν τουλάχιστον ένα παιδί δεν συμμετέχει σταθερά στις περισσότερες ομαδικές δραστηριότητες, τότε ΜΗΝ βαθμολογήσεις θετικά αυτόν τον δείκτη.

**7.1** Για να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ: θα πρέπει να παρατηρήσεις αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) ατομικών προσαρμογών, οι οποίες γίνονται με προσοχή με στόχο να υποστηριχθούν οι ανάγκες κάθε παιδιού για να συμμετέχει στις ίδιες δραστηριότητες με τους συνομηλίκους του/της. Ως παραδείγματα προσαρμογών μπορούν να συμπεριληφθούν αυτά που περιγράφονται στο διευκρινιστικό σχόλιο 5.1. Ωστόσο, αυτές οι προσαρμογές στο σύνολό τους γίνονται πιο συστηματικά, είναι σε μεγάλο βαθμό εξατομικευμένες και στοχεύουν στο να καταστήσουν το παιδί ικανό να εμπλέκεται ενεργά σε όλο και περισσότερο ίδιες δραστηριότητες όπως και οι συνομήλικοί του/της.

## 9. Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων (Π, Σ)

1	2	3	4	5	6	7
Ακατάλληλη		Μέτρια		Καλή		Άριστη
<p>1.1 <b>Καμία πρόβλεψη</b> δεν έχει γίνει από τους ενήλικες για να βοηθήσουν τη μετάβαση των παιδιών ανάμεσα στις δραστηριότητες της τάξης με αποτέλεσμα τη ματαίωση και τη σύγχυση τους (π.χ., τα παιδιά δείχνουν λυπημένα, ή συγχυσμένα κατά τη διαδικασία της μετάβασης· τα παιδιά παραμένουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα αμέτοχα ανάμεσα στις δραστηριότητες και τις ρουτίνες· τα παιδιά τρέχουν τριγύρω χωρίς στόχο). <b>(Π)</b></p> <p>1.2 Οι ενήλικες <b>δεν δίνουν επιπλέον χρόνο στα παιδιά</b> για να ολοκληρώσουν τις εργασίες ή να προετοιμαστούν για τις δραστηριότητες (π.χ., από όλα τα παιδιά απαιτείται να ξεκινούν και να τελειώνουν την εργασία τους την ίδια χρονική στιγμή· οι ενήλικες δεν δίνουν επιπλέον χρόνο σε μερικά παιδιά για να τελειώσουν τις εργασίες τους). <b>(Π)</b></p>		<p>3.1 Οι μεταβάσεις είναι <b>ξεκάθαρο κομμάτι του καθημερινού προγράμματος</b> (π.χ., τα παιδιά φαίνεται να είναι εξοικειωμένα με τη σειρά των ρουτινών· γνωρίζουν που να πάνε μετά). <b>(Π)</b></p> <p>3.2 Οι ενήλικες <b>μερικές φορές επιτρέπουν στα παιδιά να έχουν στην διάθεσή τους περισσότερο χρόνο</b> για να ολοκληρώσουν τις εργασίες ή/και να προετοιμαστούν για τις δραστηριότητες. <b>(Π)</b></p>		<p>5.1 Οι ενήλικες <b>συνήθως ενημερώνουν από πριν προφορικά για τις προσεχείς δραστηριότητες (σε όλη την τάξη ή σε συγκεκριμένα παιδιά)</b> (π.χ., οι ενήλικες υπενθυμίζουν στα παιδιά ότι έχουν 5 λεπτά για να παίξουν προτού έρθει η ώρα να συμμαζέψουν την τάξη· ανακοινώνουν στα παιδιά ποια θα είναι η επόμενη δραστηριότητα). <b>(Π, ΟΛΑ)</b></p> <p>5.2 Οι ενήλικες χρησιμοποιούν <b>ποικίλα ερεθίσματα ή/και δραστηριότητες για να βοηθήσουν όλη την ομάδα</b> να προετοιμαστεί και να μεταβεί μεταξύ των δραστηριοτήτων (π.χ., οι ενήλικες οριοθετούν την αρχή και το τέλος των δραστηριοτήτων χρησιμοποιώντας τραγούδια, όπως είναι τα τραγούδια για την ώρα του καλωσορίσματος ή για το συμμάζεμα της τάξης· ανοιγοκλείνουν τα φώτα ή χτυπούν το κουδούνι κατά την ώρα της μετάβασης· επισημαίνουν το καθημερινό πρόγραμμα στα παιδιά για να δουν τα ίδια τι ακολουθεί μετά κτλ.) <b>(Π, ΟΛΑ)</b></p> <p>5.3 Οι ενήλικες <b>*μοιράζονται από κοινού τις ευθύνες</b> για την προετοιμασία των καθημερινών δραστηριοτήτων (π.χ., ο ένας ενήλικας συμμαζεύει την τάξη μαζί με τα παιδιά ενώ ο άλλος είναι υπεύθυνος για να ετοιμάσει το τραπέζι για το φαγητό, ή να πάει μία ομάδα παιδιών στο μπάνιο). <b>(Π) ΜΕ Επιτρέπεται</b></p>		<p>7.1 Ένα <b>ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων με εικόνες</b> τοποθετείται στην τάξη στο ύψος των ματιών των παιδιών. <b>(Π)</b></p> <p>7.2 Οι ενήλικες <b>χρησιμοποιούν συγκεκριμένα κίνητρα και στρατηγικές</b> εξατομικευμένα με τα παιδιά που δυσκολεύονται στη μετάβαση μεταξύ των δραστηριοτήτων (π.χ., ο ενήλικας ελέγχει μαζί με το παιδί το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων με εικόνες για να του δείξει τι ακολουθεί· ο ενήλικας δίνει στο παιδί ένα παιχνίδι που σηματοδοτεί τη μετάβαση· ο ενήλικας χρησιμοποιεί συγκεκριμένα στοιχεία για να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τη σειρά των δραστηριοτήτων, π.χ. “πρώτα πλύνε τα δόντια σου, μετά πλύνε τα χέρια σου και μετά μπορείς να παίξεις στον υπολογιστή”· ο ενήλικας τραγουδά το τραγούδι για το συμμάζεμα της τάξης στο παιδί). <b>(Π, Σ) ΜΕ Επιτρέπεται</b></p>

## **Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών**

**5.3** \*Στις περιπτώσεις που υπάρχει μόνο ένας ενήλικας μην βαθμολογήσεις αρνητικά την τάξη. Σε αυτές τις περιπτώσεις βαθμολογείς με ΜΕ.

**7.2** Εάν δεν παρατηρήσεις παραδείγματα που αφορούν σε συγκεκριμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ατομικά με τα παιδιά διότι δεν απαιτήθηκε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, τότε πάρε συνέντευξη από τον/την εκπαιδευτικό:

(Σ) Ερώτηση: Τι στρατηγικές χρησιμοποιείτε με συγκεκριμένα παιδιά που δυσκολεύονται στη μετάβαση ανάμεσα στις ρουτίνες και τις δραστηριότητες της τάξης; Θα πρέπει να δοθεί τουλάχιστον ένα παράδειγμα στρατηγικής ή δραστηριότητας, με αναφορά σε συγκεκριμένο παιδί.



## 10. Ανατροφοδότηση (Π, Σ)

1 Ακατάλληλη	2	3 Μέτρια	4	5 Καλή	6	7 Άριστη
<p>1.1 <b>Δεν παρέχεται καμία θετική ανατροφοδότηση στα παιδιά σχετικά με τις μαθησιακές εμπειρίες και τα επιτεύγματά τους</b> (π.χ., η ανατροφοδότηση χρησιμοποιείται μόνο ως επιβράβευση για την πειθαρχία). <b>(Π)</b></p> <p>1.2 <b>Η αρνητική ανατροφοδότηση κυριαρχεί στην τάξη.</b> <b>(Π)</b></p>		<p>3.1 Μερική ανατροφοδότηση δίνεται ως <b>επιβράβευση για την πειθαρχία</b> (π.χ., τα παιδιά επιβραβεύονται γιατί ακούνε· γιατί προσπαθούν αρκετά ώστε να περιμένουν ήσυχα). <b>(Π)</b></p> <p>3.2 Τα παιδιά λαμβάνουν <b>κάποια ανατροφοδότηση σχετικά με τις μαθησιακές τους εμπειρίες</b> (π.χ., ο ενήλικας επιβραβεύει το παιδί που ολοκλήρωσε το πάζλ· ο ενήλικας επαινεί την ομάδα των παιδιών που τραγούδησαν ωραία ένα τραγούδι κ.ά.). <b>(Π)</b></p> <p>3.3 Οι ενήλικες <b>παρέχουν κάποια θετική ανατροφοδότηση</b> σε συγκεκριμένα παιδιά. (π.χ., «Ωραία ζωγραφιά!»). <b>(Π)</b></p>		<p>5.1 Το μεγαλύτερο μέρος της ανατροφοδότησης που παρέχεται στα παιδιά <b>εστιάζει στις μαθησιακές τους εμπειρίες και είναι προσανατολισμένη στη διαδικασία</b> (π.χ., οι ενήλικες επιβραβεύουν τις προσπάθειες των παιδιών· ο ενήλικας σχολιάζει τη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων του παιδιού· ο ενήλικας επιβραβεύει την διαρκή προσπάθεια του παιδιού). <b>(Π)</b></p> <p>5.2 Όταν παρέχεται ανατροφοδότηση, οι ενήλικες είναι <b>σαφείς σχετικά με το τι επιβραβεύουν</b> (π.χ., «Μου άρεσε πολύ ο τρόπος που μοιραστήκατε το παιχνίδι με την Ιωάννα»). <b>(Π)</b></p> <p>5.3 Οι ενήλικες <b>χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους ανατροφοδότησης</b> (φυσική, λεκτική, μη λεκτική) ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών (π.χ., οι ενήλικες μπορεί να χρησιμοποιούν το “κόλλα πέντε”, χαμόγελα, χτύπημα στην πλάτη ή την αγκαλιά). <b>(Π)</b></p> <p>5.4 Οι ενήλικες <b>συνήθως παρέχουν θετική ανατροφοδότηση</b> σε συγκεκριμένα παιδιά κατά τη διάρκεια της ημέρας. <b>(Π)</b></p>		<p>7.1 Οι μαθησιακές εμπειρίες, η προσπάθεια και η πρόοδος του <b>κάθε παιδιού</b> αναγνωρίζονται και ενισχύονται κατά τη διάρκεια της ημέρας. <b>(Π)</b></p> <p>7.2 Η ανατροφοδότηση που αφορά στις δυσκολίες ή/και τις αδυναμίες των παιδιών <b>παρέχεται με υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό τρόπο.</b> <b>(Π, Σ)</b></p>

## **Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών**

**3.2** Παραδείγματα ανατροφοδότησης που σχετίζονται με μαθησιακές εμπειρίες περιλαμβάνουν: ο ενήλικας επιβραβεύει το παιδί που ολοκλήρωσε τη ζωγραφιά· ο ενήλικας επιβραβεύει το παιδί που δούλεψε μαζί με τον συνομήλικό του/της για να χτίσουν μαζί έναν πύργο. Θα πρέπει να παρατηρηθεί τουλάχιστον ένα τέτοιο παράδειγμα.

**3.3** Εξατομικευμένη και στοχευμένη ανατροφοδότηση είναι η ανατροφοδότηση που δίνεται από έναν ενήλικα και αφορά στις συμπεριφορές ενός παιδιού (Μπορεί να δίνεται σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα ένας-προς-έναν ή ομαδικά). Θα πρέπει να παρατηρηθεί τουλάχιστον ένα τέτοιο παράδειγμα.

**5.1** Ανατροφοδότηση προσανατολισμένη στη διαδικασία = Πρόκειται για ανατροφοδότηση που εστιάζεται στις προσπάθειες των παιδιών και την διαδικασία που ακολουθούν για να κάνουν πράγματα παρά στο τελικό προϊόν.

**5.2** Οι ενήλικες περιγράφουν τις συμπεριφορές και τις δραστηριότητες για τις οποίες τα παιδιά λαμβάνουν ανατροφοδότηση.

**7.1** Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: παρατηρήσεις ότι τουλάχιστον ένα παράδειγμα θετικής ανατροφοδότησης που είναι προσανατολισμένη στη διαδικασία δίνεται σε κάθε παιδί με αναπηρία κατά τη διάρκεια της ημέρας.

**7.2** Γι' αυτόν τον δείκτη, η συνέντευξη θα πρέπει να διεξαχθεί ΜΟΝΟ συμπληρωματικά της παρατήρησης.

Βαθμολογείς με ΟΧΙ εάν: παρατηρήσεις ότι ενώ οι ενήλικες είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς το να παρέχουν ανατροφοδότηση, η ανατροφοδότηση δεν παρέχεται με υποστηρικτικούς τρόπους για κανένα από τα παιδιά. Εάν παρατηρήσεις πως οι ενήλικες ανταποκρίνονται καλά στα περισσότερα παιδιά, αλλά δεν σου έχει δοθεί η ευκαιρία να παρατηρήσεις αντίστοιχα παραδείγματα με το παιδί με αναπηρία (π.χ., εάν κατά τη διάρκεια της επίσκεψής σου οι ενήλικες δεν έχει συμβεί να ανταποκριθούν σε τέτοιες συμπεριφορές), τότε επιπρόσθετα της παρατήρησης πάρε συνέντευξη από τον/την εκπαιδευτικό:

**(Σ) Ερώτηση:** Πώς ανταποκρίνεστε στις δυσκολίες ή/και τις ακατάλληλες συμπεριφορές των παιδιών;

Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: ο ενήλικας αναφέρει μερικά παραδείγματα κατά τα οποία ο ίδιος ανταποκρίνεται με υποστηρικτικό τρόπο στις δυσκολίες των παιδιών. Το σημαντικό σημείο εδώ είναι ότι για να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ θα πρέπει πρώτα να παρατηρήσεις την επιθυμητή συμπεριφορά με κάποια παιδιά.

## 11. Σχεδιασμός και Παρακολούθηση των Εξατομικευμένων Αναγκών και Στόχων των Παιδιών (Π, Σ, ΑΚ)

1	2	3	4	5	6	7
Ακατάλληλη		Μέτρια		Καλή		Άριστη
<p>1.1 Οι οικογένειες εξαιρούνται από τη διαδικασία ανάπτυξης του Ε.Ε.Π. του παιδιού τους (π.χ., οι οικογένειες δεν προσκαλούνται στις συναντήσεις για το Ε.Ε.Π.· οι ενήλικες δεν ενθαρρύνουν τις οικογένειες να πουν την άποψή τους. (Σ)</p> <p>1.2 Δεν τίθεται σε εφαρμογή κανένα σύστημα παρακολούθησης* για την αξιολόγηση της προόδου των παιδιών ως προς την επίτευξη των εξειδικευμένων τους στόχων. (ΑΚ)</p>	<p>3.1 Οι ενήλικες μοιράζονται με τις οικογένειες των παιδιών πληροφορίες που αφορούν στους στόχους του Ε.Ε.Π. (π.χ., οι ενήλικες ενημερώνουν τους γονείς για το σχεδιασμό των στόχων του Ε.Ε.Π. και τους ενθαρρύνουν να πουν την άποψή τους). (Σ)</p> <p>3.2 Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι οι ενήλικες σκόπιμα σχεδιάζουν να ανταποκριθούν στους εξατομικευμένους στόχους των παιδιών στο πλαίσιο των καθημερινών ρουτινών και των δραστηριοτήτων στην τάξη. (Π, Σ, ΑΚ)</p> <p>3.3 Οι ενήλικες έχουν θέσει σε εφαρμογή κάποιο σύστημα παρακολούθησης της προόδου των παιδιών ως προς την επίτευξη των ατομικών τους στόχων. (ΑΚ)</p>	<p>5.1 Οι ενήλικες εμπλέκουν ενεργά τις οικογένειες στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων που περιλαμβάνει ο σχεδιασμός του Ε.Ε.Π. του παιδιού τους (π.χ., οι γονείς αποφασίζουν σχετικά με τους στόχους κατά τη διάρκεια των συναντήσεων για το Ε.Ε.Π.· οι αποφάσεις γύρω από τους στόχους υπολογίζουν τις προτιμήσεις και τις προτεραιότητες των οικογενειών). (Σ)</p> <p>5.2 Κάποιες συγκεκριμένες στρατηγικές, παρεμβάσεις ή ρυθμίσεις έχουν σχεδιαστεί και χρησιμοποιούνται σκόπιμα για να ενσωματώσουν τους εξατομικευμένους στόχους των παιδιών στις καθημερινές ρουτίνες και τις δραστηριότητες της τάξης. (Σ, ΑΚ)</p> <p>5.3 Οι ενήλικες χρησιμοποιούν ποικίλες, συστηματικές μεθόδους παρακολούθησης της προόδου των παιδιών ως προς τους εξατομικευμένους τους στόχους. (Σ, ΑΚ)</p> <p>5.4 Σε εβδομαδιαία βάση συγκεντρώνονται κάποια δεδομένα παρακολούθησης της προόδου των παιδιών ως προς τους στόχους του Ε.Ε.Π. (π.χ., χρήση ημερολογίου καθημερινής καταγραφής· σημειώσεις από τις εβδομαδιαίες συναντήσεις του προσωπικού· εβδομαδιαίες αναφορές προόδου). (Σ)</p>	<p>7.1 Οι ενήλικες συχνά εμπλέκουν τις οικογένειες στη διαδικασία παρακολούθησης του Ε.Ε.Π. του παιδιού τους (π.χ., οι γονείς επικοινωνούν μέσα από ημερολόγια καθημερινής ή εβδομαδιαίας καταγραφής· οι εκπαιδευτικοί συναντιούνται συχνά με τους γονείς για να συζητήσουν την πρόοδο του παιδιού ως προς συγκεκριμένους στόχους). (ΑΚ, Σ)</p> <p>7.2 Οι ενήλικες για να ενσωματώσουν συστηματικά τους στόχους του Ε.Ε.Π. στις καθημερινές ρουτίνες έχουν: προσδιορίσει συγκεκριμένες στρατηγικές/ παρεμβάσεις ή πόρους, ορίσει συγκεκριμένους ρόλους για τους ενήλικες στην εφαρμογή της παρέμβασης και σχεδιάσει κατάλληλες εξατομικευμένες δραστηριότητες. (Σ, ΑΚ)</p> <p>7.3 Τα δεδομένα παρακολούθησης της προόδου των παιδιών περιγράφουν ξεκάθαρα τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα παιδιά εκτελούν τις εργασίες και καταδεικνύουν την πρόοδο τους όσον αφορά την επίτευξη των εξατομικευμένων τους στόχων στο χρόνο (π.χ., τα δεδομένα περιλαμβάνουν ημερομηνίες και παραδείγματα αλλαγής των συμπεριφορών των παιδιών στο χρόνο· πώς το παιδί ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις· τα δεδομένα δείχνουν τον βαθμό υποστήριξης που χρειάστηκε το παιδί για να εκτελέσει τις εργασίες). (Σ, ΑΚ)</p>			

## **Κριτήρια για τη βαθμολόγηση των δεικτών**

**1.1 (Σ) Ερώτηση:** Η οικογένεια του παιδιού συμβάλλει στην ανάπτυξη των στόχων του Ε.Ε.Π.; Εάν ναι, με ποιους τρόπους;  
**Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν:** Οι οικογένειες δεν προσκαλούνται ώστε να παρευρεθούν στις συναντήσεις για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π., οι γονείς δεν ενθαρρύνονται να πουν την άποψή τους, ή οι ενήλικες δεν λαμβάνουν υπόψη τις προτεραιότητες τους στον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π.

**1.2 (ΑΚ) Ερώτηση:** Τι τρόπους χρησιμοποιείτε για να παρακολουθείτε την πρόοδο των παιδιών σε σχέση με τους στόχους του Ε.Ε.Π.;  
**Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν:** ΔΕΝ υπάρχει κανένα αρχείο καταγραφής της προόδου του παιδιού ως προς τους στόχους του Ε.Ε.Π σε διάστημα 1 μήνα. Παραδείγματα τέτοιων γραπτών αναφορών είναι: οι αναφορές προόδου του παιδιού· οι περιλήψεις από σημειώσεις που διατηρήθηκαν κατά τις συναντήσεις· το ημερήσιο ημερολόγιο όπου καταγράφεται η επίδοση των παιδιών σε σχέση με τους στόχους.  
\*Ανάμεσα στους τρόπους παρακολούθησης της προόδου των παιδιών, ΔΕΝ συμπεριλαμβάνεται το σύστημα οργάνωσης των έργων των παιδιών (π.χ. ζωγραφιές, φύλλα εργασίας) ανάλογα με την ημερομηνία απλά ολοκλήρωσής τους. Αυτός ο τρόπος παρακολούθησης μπορεί να συμπεριληφθεί εάν οι ενήλικες επιπρόσθετα παραθέτουν σημειώσεις αναφορικά με τον στόχο της δραστηριότητας, τις στρατηγικές ή τους πόρους αλλά και τον τύπο της εκπαιδευτικής υποστήριξης που ήταν αναγκαία βάσει των εξατομικευμένων αναγκών των παιδιών.

**3.1 (Σ) Ερώτηση:** Η οικογένεια του παιδιού συμβάλλει στην ανάπτυξη των στόχων του Ε.Ε.Π.; Εάν ναι, με ποιους τρόπους;  
**Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν:** Οι ενήλικες αναφέρουν ότι η οικογένεια προσκαλείται να παρευρεθεί στις συναντήσεις για τον σχεδιασμό του Ε.Ε.Π· οι ενήλικες μοιράζονται πληροφορίες για το Ε.Ε.Π. και παροτρύνουν τις οικογένειες να σχολιάσουν και να εγκρίνουν τα σχέδια που πρόκειται να ολοκληρωθούν από το προσωπικό του σχολείου.

**3.2 (Π, Σ, ΑΚ) Ερώτηση:** Πώς ενσωματώνετε τους εξατομικευμένους στόχους των παιδιών στις καθημερινές δραστηριότητες και ρουτίνες της γενικής τάξης;  
**Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν:** Οι παρατηρήσεις ή η συνέντευξη ή τα αρχεία καταγραφής (όπως είναι τα φύλλα σχεδιασμού) αποδεικνύουν πως οι ενήλικες προσπαθούν να εξυπηρετήσουν τους ατομικούς στόχους των παιδιών στο πλαίσιο των καθημερινών δραστηριοτήτων (π.χ., ο/η εκπαιδευτικός δουλεύει μαζί με το παιδί και έναν συνομήλικό του/της με στόχο να μάθει να μοιράζεται τα παιχνίδια· τα φύλλα σχεδιασμού καταδεικνύουν παραδείγματα ατομικών στόχων που θα πρέπει να καλυφθούν κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού κ.ά.).

**3.3 (AK) Ερώτηση:** Τι τρόπους χρησιμοποιείτε για να παρακολουθείτε την πρόοδο των παιδιών σε σχέση με τους στόχους του Ε.Ε.Π.;  
Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: Χρησιμοποιείται συστηματικά τουλάχιστον μία μέθοδος για να ελέγχεται η πρόοδος των παιδιών (π.χ., αυτοκόλλητα σημειώσεων από παρατηρήσεις· γενικές ανέκδοτες καταγραφές· κλίμακα μέτρησης που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα· σημειώσεις από τις συναντήσεις του προσωπικού).

**5.1 (Σ) Ερώτηση:** Η οικογένεια του παιδιού συμβάλλει στην ανάπτυξη των στόχων του Ε.Ε.Π.; Εάν ναι, με ποιους τρόπους;  
Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: Οι αναφορές του ενήλικα περιλαμβάνουν παραδείγματα σχετικά με τους τρόπους που η οικογένεια συμβάλλει στο σχεδιασμό και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων ως προς τους στόχους του Ε.Ε.Π. (π.χ., οι γονείς παρευρίσκονται στις συναντήσεις για το Ε.Ε.Π· οι γονείς αποφασίζουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους στόχους που είναι υψηλής προτεραιότητας προτού αυτοί συμπεριληφθούν στο Ε.Ε.Π· οι γονείς συμπληρώνουν ερωτηματολόγια σε σχέση με τις προτεραιότητές τους· οι γονείς συναντιούνται με τους εκπαιδευτικούς για να συζητήσουν για το Ε.Ε.Π. του παιδιού).

**5.2 (Σ, AK) Ερώτηση:** Πώς ενσωματώνετε τους εξατομικευμένους στόχους των παιδιών στις καθημερινές δραστηριότητες και τη ρουτίνα της γενικής τάξης;  
Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: Μέσω των συνεντεύξεων ή των αρχείων καταγραφής αποδεικνύεται πως οι ενήλικες έχουν αναγνωρίσει και χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές, δραστηριότητες ή μέσα για να εξυπηρετήσουν τους στόχους του Ε.Ε.Π. στις καθημερινές ρουτίνες (της γενικής τάξης).

Αποδεικτικά στοιχεία από τη συνέντευξη: Ο/η εκπαιδευτικός περιγράφει αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) συγκεκριμένων στρατηγικών, μέσων ή ρυθμίσεων που εφαρμόζουν για διαφορετικά παιδιά με στόχο να ενσωματωθούν οι στόχοι του Ε.Ε.Π. στις καθημερινές ρουτίνες (της γενικής τάξης).

Αποδεικτικά στοιχεία από τα αρχεία: Τα αρχεία καταγραφής, όπως είναι τα φύλλα σχεδιασμού ή το Ε.Ε.Π., διευκρινίζουν δραστηριότητες, στρατηγικές ή μέσα που παρέχονται ώστε να υποστηριχθούν οι στόχοι του Ε.Ε.Π. στις καθημερινές ρουτίνες (της γενικής τάξης).

**5.3 (Σ, AK) Ερώτηση:** Τι τρόπους χρησιμοποιείτε για να παρακολουθείτε την πρόοδο των παιδιών σε σχέση με τους στόχους του Ε.Ε.Π.;  
Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: α) Οι ενήλικες χρησιμοποιούν συστηματικά τουλάχιστον δύο μεθόδους ελέγχου της προόδου των παιδιών (π.χ., αυτοκόλλητα σημειώσεων από παρατηρήσεις· γενικές ανέκδοτες καταγραφές· διαγράμματα συμπεριφοράς· ημερήσια ημερολόγια· γραφήματα προόδου· λίστες ελέγχου της προόδου)

ΚΑΙ

β) Στις σημειώσεις/αρχεία προόδου των παιδιών περιγράφονται οι συμπεριφορές των παιδιών με αναφορές σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. ΜΗΝ βαθμολογήσεις θετικά εάν στις σημειώσεις προόδου καταγράφεται μόνο το επίπεδο επίδοσης του παιδιού, όπως 'Το παιδί μπορεί να μετρήσει μέχρι το πέντε.'

Σημαντική επισήμανση!: Αυτός ο δείκτης αξιολογεί το πως οι ενήλικες παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια μίας περιόδου. Επομένως, μην βαθμολογήσεις με βάση τις αναφορές που συμπληρώνουν οι ενήλικες μετά το πέρας αυτής της περιόδου. Τα αποδεικτικά στοιχεία που απορρέουν από την παρακολούθηση της προόδου των παιδιών θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν δεδομένα που αφορούν σε στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου.

**5.4 (Σ) Ερώτηση:** Πόσο συχνά παρακολουθείτε την πρόοδο των παιδιών σε σχέση με τους στόχους του Ε.Ε.Π.;

Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: Ο/η εκπαιδευτικός αναφέρει πως κάποια δεδομένα παρακολούθησης της προόδου των παιδιών συλλέγονται τουλάχιστον σε εβδομαδιαία βάση. Η Τα έγγραφα αναδεικνύουν ξεκάθαρα πως κάποια δεδομένα παρακολούθησης της προόδου των παιδιών συλλέγονται τουλάχιστον σε εβδομαδιαία βάση.

**7.1 (Σ) Ερώτηση:** Η οικογένεια του παιδιού συμβάλλει στην παρακολούθηση της προόδου τους παιδιού τους σε σχέση με τους στόχους του Ε.Ε.Π.; Εάν ναι, με ποιους τρόπους;

Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: Ο/η εκπαιδευτικός αναφερθεί σε συγκεκριμένα παραδείγματα αναφορικά με τους τρόπους που η οικογένεια και το προσωπικό συνεργάζονται για να παρακολουθούν την πρόοδο του παιδιού (π.χ., η οικογένεια και το προσωπικό συναντιούνται συχνά για να συζητήσουν για την πρόοδο του παιδιού· επικοινωνούν μέσα από ημερήσια ημερολόγια· οργανώνουν επισκέψεις στο σπίτι για να συζητήσουν για την πρόοδο του παιδιού).

(ΑΚ) Μπορείς, επίσης, να βαθμολογήσεις με ΝΑΙ εάν: υπάρχουν γραπτές αποδείξεις της συχνής συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση της προόδου των παιδιών (π.χ., ημερήσια ημερολόγια· σημειώσεις από τις μηνιαίες συναντήσεις με τους γονείς, κ.ά.).

**7.2 (Σ, ΑΚ) Ερώτηση:** Πώς ενσωματώνετε τους εξατομικευμένους στόχους των παιδιών στις καθημερινές δραστηριότητες και τις ρουτίνες της γενικής τάξης;

Βαθμολογείς με ΝΑΙ εάν: Οι συνεντεύξεις ή τα αρχεία καταγραφής αναδεικνύουν πως οι ενήλικες έχουν προσδιορίσει και χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές, δραστηριότητες ή μέσα και έχουν προσδιορίσει τους ρόλους των ενηλίκων κατά την εφαρμογή των συγκεκριμένων στόχων στα πλαίσια συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

Αποδεικτικά στοιχεία από τη συνέντευξη: Ο ενήλικας αναφέρει αρκετά παραδείγματα (3-4 παραδείγματα) συγκεκριμένων στρατηγικών, μέσω αλλά και παραδείγματα που αφορούν στον τύπο της εκπαιδευτικής υποστήριξης που παρέχεται από τους ενήλικες οι οποίοι έχουν οριστεί ώστε να εφαρμόσουν τους εξατομικευμένους στόχους των παιδιών στις ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες.

Αποδεικτικά στοιχεία από τα αρχεία καταγραφής: Τα αρχεία καταγραφής, όπως είναι τα φύλλα σχεδιασμού, αναδεικνύουν συγκεκριμένες στρατηγικές, μέσα αλλά και τον τύπο της εκπαιδευτικής υποστήριξης που χρειάζεται για να υποστηριχθούν οι εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών.

**7.3 (Σ, ΑΚ) Ερώτηση:** Τι τρόπους χρησιμοποιείτε για να παρακολουθείτε την πρόοδο των παιδιών σε σχέση με τους στόχους του Ε.Ε.Π.;  
**Βαθμολογεί με ΝΑΙ εάν:** Στα δεδομένα που προκύπτουν από τις γραπτές αναφορές ελέγχου της προόδου των παιδιών περιγράφονται οι τρόποι με τους οποίους ατομικά τα παιδιά ανταποκρίνονται στις παρεμβάσεις/στρατηγικές, με αναφορά σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, σε πλαίσια μάθησης και σε ενήλικες. Για παράδειγμα, ως αποδεκτά δεδομένα συμπεριλαμβάνονται ημερήσια ημερολόγια, εβδομαδιαίες αναφορές προόδου και ανεπίσημες καταγραφές, όπου περιγράφονται οι τρόποι που το παιδί μπορεί να εκτελέσει πράγματα (ή έργα), οι συνθήκες και ο τύπος της υποστήριξης που παρέχεται (π.χ., ' το παιδί Α ξεκίνησε μία κοινωνική αλληλεπίδραση με τον συνομήλικό του/της αυτή την εβδομάδα. Αυτή είναι η πρώτη φορά που το παιδί Α ξεκίνησε μία αλληλεπίδραση με αυτό το παιδί. Η αλληλεπίδραση έλαβε μέρος στην παιδική χαρά όταν...').

**Ενταξιακό Προφίλ Τάξης**  
**E.P. Soucacou**

ΦΥΛΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Παρατηρητής: \_\_\_\_\_

Κωδικός Πλαισίου: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

**1. Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/ εξοπλισμού**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI	5.1 NAI/ OXI/ ME	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.2 NAI/ OXI/ ME	5.2 NAI/ OXI/ ME	7.2 NAI/ OXI
	3.3 NAI/ OXI	5.3 NAI/ OXI	

**2. Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI	5.1 NAI/ OXI	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.2 NAI/ OXI/ ME	5.2 NAI/ OXI	7.2 NAI/ OXI/ ME
1.3 NAI/ OXI		5.3 NAI/ OXI	

**3. Καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI	5.1 NAI/ OXI	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.2 NAI/ OXI	5.2 NAI/ OXI	7.2 NAI/ OXI
1.3 NAI/ OXI	3.3 NAI/ OXI	5.3 NAI/ OXI	
1.4 NAI/ OXI		5.4 NAI/ OXI	

**4. Επίλυση συγκρούσεων ME Επιτρέπεται**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI/ ME	5.1 NAI/ OXI	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.2 NAI/ OXI	5.2 NAI/ OXI	7.2 NAI/ OXI
1.3 NAI/ OXI	3.3 NAI/ OXI		

**5. Συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI	5.1 NAI/ OXI	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.2 NAI/ OXI	5.2 NAI/ OXI	7.2 NAI/ OXI
1.3 NAI/ OXI	3.3 NAI/ OXI/ ME		

**6. Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI	5.1 NAI/ OXI	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.3 NAI/ OXI	5.2 NAI/ OXI	7.2 NAI/ OXI
1.3 NAI/ OXI		5.3 NAI/ OXI	
1.4 NAI/ OXI		5.4 NAI/ OXI	
		5.5 NAI/ OXI	

**7. Υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI	5.1 NAI/ OXI	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.2 NAI/ OXI	5.2 NAI/ OXI	7.2 NAI/ OXI/ ME
1.3 NAI/ OXI/ ME	3.3 NAI/ OXI	5.3 NAI/ OXI	
	3.4 NAI/ OXI/ ME	5.4 NAI/ OXI	
	3.5 NAI/ OXI		

**8. Προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI/ME	5.1 NAI/ OXI	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.2 NAI/ OXI	5.2 NAI/ OXI/ME	7.2 NAI/ OXI
1.3 NAI/ OXI		5.3 NAI/ OXI	



**9. Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI	5.1 NAI/ OXI	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.2 NAI/ OXI	5.2 NAI/ OXI	7.2 NAI/ OXI/ ME
		5.3 NAI/ OXI/ ME	

**10. Ανατροφοδότηση**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI	5.1 NAI/ OXI	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.2 NAI/ OXI	5.2 NAI/ OXI	7.2 NAI/ OXI
	3.3 NAI/ OXI	5.3 NAI/ OXI	
		5.4 NAI/ OXI	

**11. Σχεδιασμός και παρακολούθηση των εξατομικευμένων αναγκών και στόχων των παιδιών**

1.1 NAI/ OXI	3.1 NAI/ OXI	5.1 NAI/ OXI	7.1 NAI/ OXI
1.2 NAI/ OXI	3.2 NAI/ OXI	5.2 NAI/ OXI	7.2 NAI/ OXI
	3.3 NAI/ OXI	5.3 NAI/ OXI	7.3 NAI/ OXI
		5.4 NAI/ OXI	

Συνολικό σκορ: (συνολικό σκορ \_\_\_\_ ) ÷ (τον αριθμό των διαστάσεων που βαθμολογήθηκαν \_\_\_\_ ) =

## Παράρτημα Α

### (3) Ερωτηματολόγιο Επισκόπησης

#### Α. Πληροφορίες για την τάξη

1. Περιοχή που βρίσκεται το σχολείο (πόλη, κωμόπολη, χωριό, νησί):  
\_\_\_\_\_
2. Μοντέλο ειδικής στήριξης που παρέχεται προς το παιδί (ή τα παιδιά) με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ΕΕΑ/Α):
  - Α. Παράλληλη στήριξη;
  - Β. Τμήμα ένταξης;
  - Γ. Παιδιά με ΕΕΑ/Α στη γενική τάξη υπό την ευθύνη μόνο του/ της γενικού νηπιαγωγού);
  - Δ. Μεικτή;
  - Ε. Άλλο;
3. Αν το μοντέλο ένταξης που ακολουθείται στην τάξη ανήκει στην περίπτωση Β για πόσες ώρες τα παιδιά με ΕΕΑ/Α μεταφέρονται στη γενική τάξη κάθε ημέρα;  
\_\_\_\_\_
4. Κατά τη διάρκεια ποιών δραστηριοτήτων (α. ελεύθερο παιχνίδι, β. οργανωμένη δραστηριότητα, γ. διάλειμμα, δ. φαγητό, ε. συνδυασμός κάποιων δραστηριοτήτων); \_\_\_\_\_

#### Β. Πληροφορίες για τα παιδιά

1. Συνολικός αριθμός των παιδιών με τυπική ανάπτυξη: \_\_\_\_
2. Συνολικός αριθμός των παιδιών με ΕΕΑ/Α: \_\_\_\_
3. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΕΑ/Α:

Παιδιά	Φύλο (Α/Κ)	Ηλικία (σε μήνες)	Διάγνωση			Είδος Δυσκολιών (π.χ. αισθητηριακές, σωματικές, γνωστικές, λόγου-ομιλίας, συναισθηματικές, συμπεριφοράς)
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ	
Παιδί 1 <sup>ο</sup>						
Παιδί 2 <sup>ο</sup>						
Παιδί 3 <sup>ο</sup>						
Παιδί 4 <sup>ο</sup>						
...						

(Υπάρχει επίσημη διάγνωση; Εάν ναι από ποιο **φορέα** [1. κέντρο διάγνωσης, διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης, 2. ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, 3. Ιδιώτη];)

### Γ. Πληροφορίες για το προσωπικό:

A/A	Φύλο (Α/Γ)	Ειδικότητα	Βασικές Σπουδές	Μεταπτυχιακές ή Διδακτορικές Σπουδές (Προσχολική Εκπαίδευση ή/και την Ειδική Αγωγή)	Μετεκπαίδευση (Προσχολική Εκπαίδευση ή/και την Ειδική Αγωγή)	Επιμόρφωση (Προσχολική Εκπαίδευση ή/και την Ειδική Αγωγή)	Χρόνια Διδακτικής Εμπειρίας (περίπου)
1							
2							
...							

### Δ. Άλλοι ειδικοί

1. Επισκέπτονται άλλοι ειδικοί την τάξη για να υποστηρίξουν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α;  
ΝΑΙ/ ΟΧΙ
2. Ειδικότητα (π.χ. λογοθεραπευτής, ειδικός νηπιαγωγός-περιπατητής);  
\_\_\_\_\_
3. Πόσες φορές την εβδομάδα/ ή μήνα; \_\_\_\_
4. Πόσες ώρες δουλεύει με τα παιδιά; \_\_\_\_\_

Ποιος είναι ο ρόλος του (1. Συμβουλευτικός προς τον/την εκπαιδευτικό, 2. εργασία με τα παιδιά με ΕΕΑ/Α εκτός γενικής τάξης ή μέσα στη γενική τάξη, 3. και τα δύο.);  
Απαντήστε ανάλογα.

## Παράρτημα Α

### (4) Πρωτόκολλο Συνέντευξης

1. Στη τάξη του γενικού νηπιαγωγείου έρχεται και το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ΕΕΑ/Α· αναφορά στο όνομα του παιδιού) και παρακολουθεί το πρόγραμμα/ δραστηριότητες του νηπιαγωγείου μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά. Από τη μέχρι τώρα εμπειρία σας πώς κατανοείται τον όρο ένταξης;
2. Κατά την άποψη σας ποια είναι τα οφέλη της ένταξης;  
*εμβάθυνση:*  
*(α) Για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α;*  
*(β) Για τα άλλα παιδιά;*
3. Ποιες βλέπετε ως πρακτικές δυσκολίες της ένταξης;  
*εμβάθυνση:*  
*(α) Για τα παιδιά με ΕΕΑ/Α;*  
*(β) Για τα άλλα παιδιά;*  
*(γ) Για εσάς ως εκπαιδευτικό;*
4. Στη γενική τάξη όταν είναι και το παιδί με ΕΕΑ/Α (αναφορά στο όνομα παιδιού) μπορείτε να σκεφτείτε μία τυπική ημέρα και να την περιγράψετε;  
*εμβάθυνση:*  
*(α) Τι κάνουν τα παιδιά;*  
*(β) Σε ποιες δραστηριότητες συμμετέχει-εμπλέκεται και το παιδί με ΕΕΑ/Α (αναφορά στο όνομα του παιδιού);*  
*(γ) Σε ποιες δραστηριότητες το παιδί με ΕΕΑ/Α (αναφορά στο όνομα του παιδιού) δυσκολεύεται να συμμετάσχει-εμπλακεί μαζί με τα άλλα παιδιά;*
5. Υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες που εφαρμόζετε για να προωθήσετε τη διαδικασία της ένταξης;  
*εμβάθυνση:*  
*(α) Κάνετε κάποιες προσαρμογές;*  
*(β) Χρησιμοποιείτε κάποιες στρατηγικές;*  
*(γ) Από την εμπειρία σας ποιες από αυτές τις δραστηριότητες προωθούν την ένταξη;*

*Θα ήθελα την κουβέντα μας να την εστιάσουμε στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α....*

6. Πώς θα περιγράφατε τον τρόπο που το παιδί με ΕΕΑ/Α (αναφορά στο όνομα του παιδιού) αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά;  
*εμβάθυνση:*  
*(α) Συμμετέχει-εμπλέκεται στα παιχνίδια;*  
*(β) Συμμετέχει-εμπλέκεται στις δραστηριότητες;*
7. Τα άλλα παιδιά πώς τα βλέπετε να αλληλεπιδρούν με το παιδί με ΕΕΑ/Α (αναφορά στο όνομα του παιδιού);

8. Πώς βλέπετε να αντιδρούν τα παιδιά με ΕΕΑ/Α κατά την αλληλεπίδραση τους με τα άλλα παιδιά;
9. Πώς αντιδρούν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη στην αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά με ΕΕΑ/Α (αναφορά στο όνομα του παιδιού);
10. Υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες που εφαρμόζετε για να διευκολυνθούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α;  
*εμβάθυνση:*  
*(α) Κάνετε κάποιες προσαρμογές;*  
*(β) Χρησιμοποιείτε κάποιες άλλες στρατηγικές;*
11. Με βάση την εμπειρία σας ποιες από αυτές τις δραστηριότητες θεωρείτε ότι προάγουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα νήπια με και χωρίς ΕΕΑ/Α;
12. Τελειώνοντας θα ήθελα να σας ρωτήσω έχετε εκπαιδευθεί ή επιμορφωθεί σε θέματα που σχετίζονται με την ένταξη; Εάν ναι,  
*εμβάθυνση:*  
*(α) Που εκπαιδευθήκατε;*  
*(β) Για πόσο χρονικό διάστημα;*  
*(γ) Σε ποιο αντικείμενο συγκεκριμένα;*  
*(δ) Σας ωφέλησε;*
13. Εάν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με την ένταξη; Αν ναι πάνω σε ποια θέματα νομίζατε ότι θα πρέπει να εστιάσει η επιμόρφωση;
14. Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμβολή σας σε αυτό το έργο, εγώ δεν έχω κάποια άλλα ερωτήματα. Θα θέλατε όμως να προσθέσετε κάτι κι εσείς;

Αν οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε να προσθέσετε κάτι μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου...

## Παράρτημα Β

### (1) Επιστολή προς τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Φάση της Χαρτογράφησης

ΑΠΟ

Φύσσα Αριστέα, Υποψήφια Διδάκτωρ,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής -  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Διεύθυνση: Στρατηγού Βελέντζα 50, Βόλος,  
Τ.Κ. 38221

Τηλ. Επικοινωνίας: xxxxxxxxxx

E-mail: [afyssa@uth.gr](mailto:afyssa@uth.gr);  
[aristea.fyssa@gmail.com](mailto:aristea.fyssa@gmail.com)

Προς τον/την Προϊστάμενο Α/θμιας Εκπαίδευσης  
Αξιότιμε Κύριε/-α,

Το όνομά μου είναι Αριστέα Φύσσα και είμαι Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής με πρόσφατη διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ΕΕΑ/Α) αλλά και τυπική ανάπτυξη προσχολικής ηλικίας. Επί του παρόντος, είμαι διδακτορική φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η ερευνητική μου εργασία αφορά τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων στις οποίες συνεκπαιδούνται παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α καθώς και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που τις προωθούν. Οι κ.κ. Βλάχου Αναστασία (*επιβλέπουσα*-Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας), Αλευριάδου Αναστασία (Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας) και Παναγιώτα Σταυρούση (Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας) υποστηρίζουν την ερευνητική αυτή εργασία.

Με βάση το στόχο της έρευνας που διεξάγεται, η συμβολή σας κρίνεται ιδιαίτερως σημαντική όπως με ενημερώσετε για τα γενικά νηπιαγωγεία στα οποία φοιτούν μαζί παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ/Α που ανήκουν στην εκπαιδευτική σας περιφέρεια. Αυτές οι περιπτώσεις μπορεί να είναι γενικά νηπιαγωγεία στα οποία: (α) λειτουργεί τμήμα ένταξης, (β) παρέχεται παράλληλη στήριξη και (γ) βρίσκονται παιδιά με ΕΕΑ/Α στη γενική τάξη χωρίς επιπλέον ειδική στήριξη (δηλαδή, είναι μόνο υπό την ευθύνη της γενικής νηπιαγωγού).

Η διαδικασία αυτή ανίχνευσης και εντοπισμού όλων αυτών των περιπτώσεων στις κατά τόπου Α/θμιας Διευθύνσεις Εκπαίδευσης της χώρας κρίνεται σπουδαία και απαραίτητη. Ο λόγος είναι ότι έτσι θα επιτευχθεί η έγκυρη πληροφόρηση της αίτησης που πρόκειται να κατατεθεί για έγκριση διεξαγωγής της διδακτορικής έρευνας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

**Όλες οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν είναι πολύτιμες, θα διατηρηθούν ως άκρως εμπιστευτικές και ανώνυμες ώστε τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί, η τάξη και το σχολείο να ΜΗΝ είναι εφικτό να αναγνωρισθούν με οποιονδήποτε τρόπο.**

Εκτιμώ τη συμμετοχή σας και τη συνεργασία σας. Θα παρακαλούσα όπως με ενημερώσετε για τις πληροφορίες αυτές το συντομότερο δυνατό στα προσωπικά μου στοιχεία επικοινωνίας τα οποία και έχω αναγράψει στην παρούσα επιστολή. Τέλος, με την παρούσα επιστολή σας επισυνάπτω και τη βεβαίωση σπουδών μου.

Με την οφειλόμενη τιμή,  
Αριστέα Φύσσα, Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής MSc  
Υποψήφια Διδάκτωρ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Αργοναυτών & Φιλελλήνων - 382 21 Βόλος Τηλ.: 24210-74.800, 74.798, 74.787, 74.789 Fax: 24210-74799

Αρ. Πρωτ.: 4777

Βόλος, 15-10-2009

**Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η**

Βεβαιώνεται ότι η κ. Φύσσα Αριστέα είναι υποψήφια διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σύμφωνα με την απόφαση της 21<sup>ης</sup>/25-9-2008 Γενικής Συνέλευσης Ειδικής Σύθεσης του Τμήματος. Ο τίτλος της διατριβής είναι «Συγκριτική Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Παρεμβατικών Προγραμμάτων για την Προώθηση των Κοινωνικών Αλληλεπιδράσεων μεταξύ Παιδιών με και χωρίς Νοητική Καθυστέρηση στο Γενικό Νηπιαγωγείο».

Μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, όπως ορίστηκαν στην αρ. 21<sup>η</sup>/25-9-2008 Γενικής Συνέλευσης Ειδικής Σύθεσης, όπως τροποποιήθηκε στην αρ. 28<sup>η</sup>/14-10-2009 συνεδρίασή της είναι οι κ.κ.:

1. Αναστασία Βλάχου, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, επιβλέπουσα της διατριβής.
2. Αλευριάδου Αναστασία, Επίκουρος Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
3. Παναγιώτα Σταυρούση, Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η παρούσα βεβαίωση χορηγείται ύστερα από αίτηση της κ. Φύσσα Αριστέας και για κάθε νόμιμη χρήση.



Η Γραμματέας του Τμήματος

Ευαγγελία Μπαλαμπάνη

**Παράρτημα Β**  
**(2) Εκπαιδευτικές άδειες για τη Διεξαγωγή**  
**της Έρευνας**

**ι) Άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής**



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ &  
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Γ' ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ - ΜΕΣΩΝ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 151 23 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: [www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)  
Email: [t08dea3@ypperrth.gr](mailto:t08dea3@ypperrth.gr)  
Πληροφορίες: Π. Γκίκα  
Τηλέφωνο: 210 3442929  
Fax: 210 3442182

ΜΕ ΑΠΟΔΕΙΞΗ

Βαθμός Ασφαλείας:

Μαρούσι, 4-05-2011  
Αρ. Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
51840 / Γ6

- ΠΡΟΣ: 1. Κα Φύσσα Αριστέα,  
Στρατηγού Βελέντζα 50,  
Τ.Κ. 38221, Βόλος.
2. Τις Δ/νσεις Α/θμιας Εκπαίδευσης  
Α' Αθήνας, Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας,  
Ανατολικής Αττικής, Αχαΐας,  
Α' Θεσσαλονίκης, Β' Θεσσαλονίκης,  
Βοιωτίας, Ημαθίας, Ηρακλείου,  
Ιωαννίνων, Καρδίτσας, Κοζάνης,  
Λάρισας, Λασιθίου, Λέσβου,  
Μαγνησίας, Πιερίας, Ρεθύμνου,  
Τρικάλων, Φθιώτιδας, Φλώρινας,  
Χανίων.

ΚΟΙΝ: Στα Σχολεία μέσω των Δ/νσεων

**ΘΕΜΑ: « Έγκριση Διεξαγωγής Έρευνας ».**

Σας γνωρίζουμε ότι με την υπ' αριθ. πράξη 4/2011 του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, εγκρίνεται η διεξαγωγή έρευνας με θέμα: «Εκπαιδευτικές και κοινωνικές διεργασίες προώθησης της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο: Εμπειρική μελέτη», με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση των Διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της. β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) οι Νηπιαγωγοί και τα νήπια των ΣΜΕΑΕ να συμμετάσχουν στη διαδικασία της έρευνας ανώνυμα εφόσον το επιθυμούν και απαιτείται έγγραφη συγκατάθεση των γονέων. δ) Η διανομή και συγκέντρωση του υλικού της έρευνας είναι αποκλειστική ευθύνη της ερευνήτριας. **Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.** ε) Ο χρόνος



απασχόλησης των νηπίων και των εκπαιδευτικών σε κάθε τάξη δε θα υπερβαίνει τις 2 ώρες ημερησίως για το διάστημα μιας σχολικής εβδομάδας ( δηλαδή πέντε σχολικές ημέρες).

Η έρευνα απευθύνεται στους Εκπαιδευτικούς και στους μαθητές των ΣΜΕΑΕ .

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τους Διευθυντές των σχολείων και σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, ώστε να μη παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.
2. Τα αποτελέσματα της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσή της, να κοινοποιηθούν στην Υπηρεσία μας, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Αδριανού 91, 10596 Αθήνα).
3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

Η έρευνα θα γίνει στις Σχολικές Μονάδες που αναγράφονται στο συνημμένο πίνακα που ακολουθεί .

Ο Διευθυντής της Δ/νσης Ειδικής Αγωγής

Γεώργιος Αλεβίζος



Πιστό Αντίγραφο  
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού  
Τμήμα Διεκπίσης & Πρωτοκόλλου

ΜΥΛΩΝΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

Συνημμένα: Σελίδες εννιά (9)

**Εσωτερική Διανομή :**

1. Γραφείο κ. Υπουργού
2. Γραφείο κκ. Υφυπουργών
3. Δ/ση Σπουδών Π.Ε. & Δ.Ε.
4. Δ/ση Ειδικής Αγωγής

## ii) Άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΜΗΜΑ Α' ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37  
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι  
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>  
Πληροφορίες: Ρ. Γεωργακόπουλος  
Τηλέφωνο: 210 344 2248  
Fax: 210 344 3288  
e-mail: [spudonpe@ypεpθh.gr](mailto:spudonpe@ypεpθh.gr)

Να διατηρηθεί μέχρι  
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 17 – 5 – 2011

Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.  
Φ15/ 457 / 49868 /Γ1

ΠΡΟΣ: κα Αριστέα Φύσσα  
Στρατηγού Βελέντζα 50  
38 221 Βόλος

ΚΟΙΝ: 1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο  
Μεσογείων 406  
153 41 Αγ. Παρασκευή  
2. Αρμόδιους Συμβούλους Προσχολικής  
Αγωγής (Μέσω των Δ/σεων Π.Ε)  
3. Δ/ντές Εκπ/σης Π.Ε. Φθιώτιδας,  
Τρικάλων, Κοζάνης, Χανίων, Φλώρινας,  
Βοιωτίας, Λέσβου, Αχαΐας, Ιωαννίνων,  
Ηρακλείου, Ρεθύμνου, Πιερίας, Α' Αθήνας,  
Β' Αθήνας, Γ' Αθήνας, Αν. Αττικής, Ανατ.  
& Δυτ. Θεσ/νίκης, Λασιθίου, Μαγνησίας,  
Καρδίτσας, Ημαθίας & Λάρισας.

### Θέμα: Έγκριση έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 4/2011 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: «*Εκπαιδευτικές και κοινωνικές διεργασίες προώθησης της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο: Εμπειρική μελέτη*», η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα τμήματα Ε.Α και Πρωτοβάθμιας, και στη Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
5. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **ενυπόγραφο-υπεύθυνη**

δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

6. Για την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του/της Σχολικού Συμβούλου, του/της Προϊσταμένου/νης του νηπιαγωγείου, του/της εκπαιδευτικού της τάξης και **ενυπόγραφοι-υπεύθυνη** δήλωση των γονέων. Κατά την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη θα παρευρίσκεται πάντα και ο/η νηπιαγωγός.

7. Ο χρόνος απασχόλησης των νηπίων και των εκπαιδευτικών σε κάθε τάξη, που θα αποτελέσει το δείγμα της μεγάλης κλίμακας έρευνας, θα είναι συνολικά δύο (2) ώρες.

8. Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας σε κάθε μία από τις 4 τάξεις γενικών νηπιαγωγείων ένταξης, που θα αποτελέσουν το δείγμα της μικρής κλίμακας έρευνας, θα είναι μία σχολική εβδομάδα.

9. Οι συνεντεύξεις με τους/τις νηπιαγωγούς θα ληφθούν εκτός του διδακτικού τους ωραρίου.

10. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών και των διδασκαλιών. Σε κάθε περίπτωση να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν: 6 φύλλα

**Εσωτ. Διανομή**  
Δ/ση Σπουδών Π.Ε  
Τμήμα Α'

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ



Πιστό Αντίγραφο  
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού  
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου



ΜΥΛΩΝΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

## Παράρτημα Β

### (3) Υποστηρικτικό Ενημερωτικό Υλικό και Δηλώσεις Συγκατάθεσης προς το Εκπαιδευτικό Προσωπικό και τους Γονείς των Παιδιών για τη Διεξαγωγή της Έρευνας

Επιστολή Ενημέρωσης προς το/τη Διευθυντή/-ρια του νηπιαγωγείου

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

Προς τον Διευθυντή/-ρια του σχολείου,

Το όνομα μου είναι Αριστέα Φύσσα και είμαι Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής με πρόσφατη εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίας αλλά και τυπική ανάπτυξη προσχολικής ηλικίας. Ταυτόχρονα είμαι διδακτορική φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον αφορά στη μελέτη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των τάξεων νηπιαγωγείου στις οποίες συνεκπαιδούνται. Συγκεκριμένα, ο τίτλος της διατριβής μου είναι «Συγκριτική αξιολόγηση στρατηγικών-πρακτικών για την προώθηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών διεργασιών ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο: Έρευνα πεδίου». Οι κ.κ. Βλάχου Αναστασία (επιβλέπουσα καθηγήτρια· Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας), Αλευριάδου Αναστασία (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας) και Παναγιώτα Σταυρούση (Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας) υποστηρίζουν την ερευνητική αυτή εργασία.

Με βάση το στόχο της παρούσας έρευνας, ζητώ τη συγκατάθεσή σας προκειμένου το σχολείο σας να συμμετάσχει στην έρευνα. Θα χρειαστεί να επισκεφθώ το σχολείο σας για δύο ώρες προκειμένου να εξοικειωθώ με τις καθημερινές δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στην τάξη και να συζητήσω με τους συναδέλφους σας σχετικά με τη διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ/Α στην ομάδα της τάξης.

**Δε χρειάζεται να έχω πρόσβαση σε οποιαδήποτε προσωπική ή διαγνωστική πληροφορία σχετικά με τα παιδιά.** Επίσης, δε θα κρατήσω αρχείο σχετικά με τα ονόματα των παιδιών και τα ιδιαίτερα στοιχεία του σχολείου. Ως Νηπιαγωγός γνωρίζω το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τους περιορισμούς που αυτό θέτει και τους πιθανούς παράγοντες που μπορούν να το μεταβάλλουν. Επομένως η παρουσία μου θα είναι όσο το δυνατόν διακριτική και μη παρεμβατική στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

**Όλες οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα διατηρηθούν ως άκρως εμπιστευτικές και ανώνυμες ώστε τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί, η τάξη και το σχολείο να ΜΗΝ είναι εφικτό να αναγνωρισθούν με οποιονδήποτε τρόπο.** Εκτιμώ την εθελοντική σας συμμετοχή στην έρευνα και τη συνεργασία ώστε να μάθω όσο το δυνατόν περισσότερα για το υπό διερεύνηση θέμα. Για όποιες επιπρόσθετες πληροφορίες χρειαστείτε σχετικά με τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, σας παροτρύνω να επικοινωνήσετε μαζί μου στο εξής τηλέφωνο επικοινωνίας xxxxxxxxxx ή απευθείας με την κύρια επιβλέπουσα της διδακτορικής μου διατριβής την κ. Αναστασία Βλάχου στο εξής τηλέφωνο επικοινωνίας xxxxxxxxxx.

Με εκτίμηση,

Αριστέα Φύσσα MSc  
Υποψήφια Διδάκτωρ  
E-mail: [afyssa@uth.gr](mailto:afyssa@uth.gr)· [aristea.fyssa@gmail.com](mailto:aristea.fyssa@gmail.com)

## ι) Ενημερωτικό Φυλλάδιο για την Έρευνα προς τις/τους Νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

**Συγκριτική αξιολόγηση  
στρατηγικών-πρακτικών  
για την προώθηση των  
εκπαιδευτικών και  
κοινωνικών διεργασιών  
ένταξης παιδιών με ειδικές  
εκπαιδευτικές ανάγκες  
στο γενικό νηπιαγωγείο:  
Έρευνα πεδίου**

**Αριστέα Φύσσα  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής  
Αγωγής, Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλίας, Βόλος**

### Ποιο είναι το αντικείμενο της έρευνας:

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των τάξεων νηπιαγωγείων στις οποίες συνεκπαιδεύονται προνήπια/νήπια με διαφορετικές ανάγκες και δυνα-τότητες.

Ειδικότερα, μελετά: (α) το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, (β) τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συμμαθητές τους στην ομάδα της τάξης καθώς και, τον τρόπο και τη σύνθεση των ομάδων που διαμορφώνουν τα παιδιά – συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (EEA/A) και (γ) τις απόψεις των νηπιαγωγών ως

προς το ρόλο τους αλλά και τις ανησυχίες τους αναφορικά με τη διαδικασία εφαρμογής της ένταξης.

### Η συμμετοχή σας

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής θα χρειαστεί να επισκεφθώ την τάξη σας για δύο ώρες. Σκοπός είναι να εξοικειωθώ με τις δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στην τάξη και στις οποίες συμμετέχουν μαζί τα παιδιά με και χωρίς EEA/A. Επίσης θα ήθελα να συζητήσω μαζί σας σχετικά με την διαδικασία της ένταξης των παιδιών με EEA/ A στην ομάδα της τάξης.

Σας διαβεβαιώνω ότι σε καμία περίπτωση δεν θα διαταράξω την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, την ακολουθία των δραστηριοτήτων και τη ρουτίνα των παιδιών και τη δική σας.

Θα χρειαστεί να γνωρίζω αν υπάρχουν προνήπια/νήπια με EEA/A στην τάξη σας και τι είδους διάγνωση έχουν. Ωστόσο **δε χρειάζεται** να έχω πρόσβαση σε κάποια προσωπική ή ιατρική πληροφορία σχετικά με τα παιδιά ή να κρατήσω αρχείο με τα ονόματά τους.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και έχετε το δικαίωμα να αποχωρήσετε χωρίς να διατρέχετε τον κίνδυνο κάποιας επίπτωσης ή να χρειάζεται να επεξηγήσετε τους λόγους αποχώρησής σας.

### Εμπιστευτικότητα

Όλες οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα διατηρηθούν ως άκρως εμπιστευτικές και ανώνυμες ώστε τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί, η τάξη και το σχολείο να **ΜΗΝ** είναι εφικτό να αναγνωρισθούν με οποιονδήποτε τρόπο. Σας διαβεβαιώνω ότι θα χρησιμοποιήσω ένα σύστημα κωδικών με αριθμούς ή θα δοθούν ψευδώνυμα όπου θεωρηθεί αναγκαίο ώστε τα αναγνωριστικά στοιχεία του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των παιδιών να αντικατασταθούν.

Επιπλέον, σας πιστοποιώ ότι είμαι το μοναδικό άτομο που θα έχω πρόσβαση σε οποιοσδήποτε αναγνωρίσιμες πληροφορίες για την τάξη και το σχολείο. Τα όποια προσωπικά στοιχεία ή δεδομένα θα καταστραφούν μετά το πέρας του ερευνητικού αυτού έργου.

### Στοιχεία επικοινωνίας

Για οποιοσδήποτε επιπλέον πληροφορίες χρειαστείτε για την έρευνα είμαστε στη διάθεσή σας:

**Αριστέα Φύσσα** Υπ. Διδάκτωρ  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,  
Παν/μιο Θεσσαλίας, Βόλος. Τηλ.  
Επικοινωνίας: xxxxxxxxxx, e-mail:  
[afyssa@uth.gr](mailto:afyssa@uth.gr); [aristea.fyssa@gmail.com](mailto:aristea.fyssa@gmail.com) Ή

**Αναστασία Βλάχου** Αναπληρώτρια  
Καθηγήτρια (Επιβλέπουσα Καθηγήτρια),  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,  
Παν/μιο Θεσσαλίας, Βόλος. Τηλ.  
Επικοινωνίας: xxxxxxxxxx, e-mail:

[anavlachou@uth.gr](mailto:anavlachou@uth.gr) Ή  
**Αναστασία Αλευριάδου** Αναπληρώτρια  
Καθηγήτρια, Τμήμα Νηπιαγωγών,  
Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.  
Τηλ. Επικοινωνίας: xxxxxxxxxx, e-mail:

[alevriadou@uowm.gr](mailto:alevriadou@uowm.gr) Ή  
**Παναγιώτα Σταυρούση** Λέκτορας,  
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,  
Παν/μιο Θεσσαλίας, Βόλος. Τηλ.  
Επικοινωνίας: xxxxxxxxxx, e-mail:  
[stavrusi@uth.gr](mailto:stavrusi@uth.gr)

## Φόρμα Έγκρισης για τις/τους Νηπιαγωγούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης

### Φόρμα Έγκρισης

Έχω μελετήσει πολύ προσεκτικά και έχω κατανοήσει το σκοπό της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, είχα την ευκαιρία να ζητήσω πιο αναλυτικές πληροφορίες για τους στόχους της.

Έχω κατανοήσει ότι μπορώ να αποχωρήσω από την έρευνα όποτε το θελήσω, χωρίς κάποια επίπτωση, ενημερώνοντας απλά την ερευνήτρια για την απόφασή μου.

Επίσης, έχω καταλάβει το ποιος θα έχει πρόσβαση στις πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν και τι θα γίνει με τα εν λόγω δεδομένα μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού αυτού έργου.

**Συμφωνώ να συμμετέχω σε αυτή την έρευνα.**

Όνοματεπώνυμο: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_

Όνοματεπώνυμο της ερευνήτριας: Αριστέα Φύσσα

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_

## ii) Επιστολή Ενημέρωσης προς τους Γονείς ή Κηδεμόνες των Παιδιών με και Χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία

Ημερομηνία \_\_\_\_\_

Προς τους Γονείς ή Κηδεμόνες,

Το όνομα μου είναι Αριστέα Φύσσα και είμαι Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής με πρόσφατη εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (ΕΕΑ/Α) προσχολικής ηλικίας. Ταυτόχρονα, είμαι διδακτορική φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το ερευνητικό μου ενδιαφέρον αφορά στη μελέτη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ΕΕΑ/Α καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των τάξεων νηπιαγωγείου όπου αυτά συνεκπαιδεύονται. Συγκεκριμένα, ο τίτλος της διατριβής μου είναι «Συγκριτική αξιολόγηση στρατηγικών-πρακτικών για την προώθηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών διεργασιών ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο: Έρευνα πεδίου». Οι κ.κ. Βλάχου Αναστασία (επιβλέπουσα καθηγήτρια· Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας), Αλευριάδου Αναστασία (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας) και Παναγιώτα Σταυρούση (Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας) υποστηρίζουν την ερευνητική αυτή εργασία.

Με βάση το στόχο της παρούσας έρευνας, ζητώ την συγκατάθεσή σας ώστε το παιδί σας να συμμετέχει στην έρευνα. Θα χρειαστεί να επισκεφθώ το σχολείο του γιού ή της κόρης σας για μια ημέρα (συνολικά δύο ώρες) ώστε να εξοικειωθώ με τις καθημερινές δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος στην τάξη και στις οποίες συμμετέχει το παιδί σας.

**Δε χρειάζεται** να έχω πρόσβαση σε οποιαδήποτε προσωπική πληροφορία σχετικά με τα παιδιά. Επίσης, δε θα κρατήσω αρχείο σχετικά με τα ονόματα των παιδιών και τα ιδιαίτερα στοιχεία του σχολείου. Ως Νηπιαγωγός γνωρίζω το ωρολόγιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τους περιορισμούς που αυτό θέτει και τους πιθανούς παράγοντες που μπορούν να το μεταβάλλουν. Επομένως η παρουσία μου θα είναι όσο το δυνατόν διακριτική και μη παρεμβατική στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

**Όλες οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα διατηρηθούν ως άκρως εμπιστευτικές και ανώνυμες ώστε τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί, η τάξη και το σχολείο να ΜΗΝ είναι εφικτό να αναγνωρισθούν με οποιονδήποτε τρόπο.** Εκτιμώ την εθελοντική συμμετοχή των παιδιών σας στην έρευνα και τη συνεργασία ώστε να μάθω όσο το δυνατόν περισσότερα για το υπό διερεύνηση θέμα. Για όποιες επιπρόσθετες πληροφορίες χρειαστείτε σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας, σας παροτρύνω να επικοινωνήσετε μαζί μου στο εξής τηλέφωνο επικοινωνίας xxxxxxxxxx ή απευθείας με την κύρια επιβλέπουσα της διδακτορικής μου διατριβής την κ. Αναστασία Βλάχου στο εξής τηλέφωνο επικοινωνίας xxxxxxxxxx.

Με εκτίμηση,

Αριστέα Φύσσα MSc, Υποψήφια Διδάκτωρ  
E-mail: [afyssa@uth.gr](mailto:afyssa@uth.gr)

## Φόρμα Έγκρισης για τους Γονείς ή Κηδεμόνες των Παιδιών

### Φόρμα έγκρισης

Έχω μελετήσει πολύ προσεκτικά και έχω κατανοήσει το σκοπό της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, είχα την ευκαιρία να ζητήσω πιο αναλυτικές πληροφορίες για τους στόχους της.

Έχω κατανοήσει ότι το παιδί μου μπορεί να αποχωρήσει από την έρευνα όποτε εγώ το θελήσω, χωρίς κάποια επίπτωση, ενημερώνοντας απλά την ερευνήτρια για την απόφασή μου.

Επίσης, έχω καταλάβει το ποιος θα έχει πρόσβαση στις πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν και τι θα γίνει με τα εν λόγω δεδομένα μετά την ολοκλήρωση του ερευνητικού αυτού έργου.

**Συμφωνώ ο γιός μου ή η κόρη μου να συμμετέχει σε αυτή την έρευνα.**

Όνοματεπώνυμο Παιδιού: \_\_\_\_\_

Όνοματεπώνυμο Γονέα ή Κηδεμόνα: \_\_\_\_\_

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_

Όνοματεπώνυμο της ερευνήτριας: Αριστέα Φύσσα

Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Υπογραφή: \_\_\_\_\_



# Παράρτημα Γ

## E-mail Επικοινωνίας Αναφορικά με την Εκπαίδευση της Ερευνήτριας στην Εφαρμογή της Κλίμακας Ενταξιακό Προφίλ Τάξης (στα αγγλικά: Inclusive Classroom Profile) από τη Συγγραφέα

12/10/2015 Gmail - RE: Good news

 Aristea Fyssa <aristea.fyssa@gmail.com>

---

**RE: Good news**  
1 μήνυμα

**Soukakou, Eleni** <elena.soukakou@unc.edu> 25 Σεπτεμβρίου 2010 - 3:01 π.μ.  
Προς: Aristea Fyssa <aristea.fyssa@gmail.com>

Aristea,

Milisa me thn Kate kai einai ok na kaneis ena observation mazi mou gia reliability sto FPG. Proteine tetarth 3 Noembriou 9-11 am kai esteile hdi e-mail sthn daskala gia confirmation. Mou eipe oti to mono pou zhtane einai na exeis ena xarti pou na deixnei oti exeis kanei Tuberculosis test ( legetai TB test). Auto einai test fumatiosis. Des an to exeis kanei ellada h mipos prepei na to kaneis prin ertheis.

Nomizo oti boreis na vgaleis to eisitirio sou gia thn proth vdomada tou Noembriou. Emeis boroume na exoume kanei to training Trith ( nov 2), tetarth proi to observation kai tetarth apogeuma h pemphth proi follow up ( h kai deuthero observation an xreiasoume). Pote upologizes na ertheis? Nomino Deuthera einai kalh mera ti pisteueis? Boreis na meineis mexri Kuriaki 7th h kai perissotero an theleis. Ego thn vdomada pou xekinai Deuthera 8th, tha leipo 3 meres ektos polhs apo to mesimeri mexri arga vrady ( gia thn ereuna mas). Genikos , kai h vdomada pou tha ertheis tha einai arketa busy gia mena alla, pisteuo oti boroume na kanoume auta ta 3 pragmata ( training-observation practice visit- follow up discussion). Esu boreis na douleueis kai apo to spiti mou h kai apo to panepistimio. Eπισis, eida thn Susan Recchia to prohgomeno SK sth Nea Yorki kai mou eipe oti me xara na episkeuteis to childcare center tou columbia kai tha xarei polu na sou to deixei, kai na se sunadisei. Mia idea pou skeftomouna einai an exo xrono na phgainame mazi paraskevi kai na efeuges esu savato apo ekei piso gia ellada ( h kuriaki an protimas na meineis mia mera akoma na deis th NY). Afou den exei apeutheias ptisi athina- raleigh/durham outos h allos, boreis na kleiseis eisitirio Athina -Nea York- , New York -Athens kai meta mia ptisi one way NY -Raleigh-Durham as poume deuthera gia na ertheis se mena H Delta exei ptisi athina-new york. Uparxei mia periptosi na exo enan guest to sk 30 oct -nov 1 opote se authn thn periptosi tha me voleue na ertheis se mena deuthera 2 Nov. To suzitame omos molis mou apofasiseis pote protimas na ertheis.

Pos sou akougodai auta? Boreis na me pareis til an theleis sto kinito mou to SK [redacted] kai tha se paro piso amesos. Exo free plan gia stathera sthn ellada. Skepsou ti allo tha htheles na kaneis oso eisai Ameriki, gia na do pos boro na bohthiso.

Elpizo na ta poume sundoma.

Elena

12/10/2015 Gmail - RE: FW: Affiliate PID Information - Aristea Fyssa

Sent: Tuesday, October 19, 2010 12:15 PM  
To: FPG Enter-Exit  
Cc: Soukakou, Eleni  
Subject: Affiliate PID Information - Aristea Fyssa

The University has assigned a personal identification number (PID) for UNC Affiliate:

- Aristea Fyssa
- Sponsored by: Eleni Soukakou
- 720214780

Please keep a record of this PID number for future reference.  
<http://www.pid.unc.edu/PIDlookup.html>

The FPG IT Services group will create a University user name and password, or ONYEN.  
[https://onyen.unc.edu/cgi-bin/unc\\_id/services](https://onyen.unc.edu/cgi-bin/unc_id/services)

This affiliate relationship is registered from:  
October 4, 2010 – November 5, 2010

Thanks,  
Kim

Kim Gardner Duval  
Human Resources Manager  
Frank Porter Graham Child Development Institute CB#8180 UNC Chapel Hill  
105 Smith Level Road  
Chapel Hill, NC 27599-8180

**Παράρτημα Δ**  
**Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Νηπιαγωγών Γενικής και Ειδικής**  
**Εκπαίδευσης με τις οποίες Διεξήχθησαν οι Ημιδομημένες Συνεντεύξεις**

Πίνακας

Χαρακτηριστικά	Νηπιαγωγοί Γενικής Εκπαίδευσης		Νηπιαγωγοί Ειδικής Εκπαίδευσης	
	v	%	v	%
<i>Φύλο</i>				
Γυναίκα	45	100	31	96.9
Άνδρας	-	-	1	3.1
<i>Χρόνια διδακτικής εμπειρίας</i>				
< 1 χρόνια	-	-	16	50.0
1-5 χρόνια	2	4.4	10	31.3
6-10 χρόνια	13	28.9	5	15.6
11-15 χρόνια	8	17.8	-	-
16-20 χρόνια	6	13.3	1	3.1
> 20 χρόνια	16	35.6	-	-
<i>Βασικές σπουδές</i>				
Προσχολική Εκπαίδευση	45	100	31	96.9
Ειδική Εκπαίδευση	-	-	1	3.1
<i>Επαγγελματική ανάπτυξη στην ειδική εκπαίδευση</i>				
Καμία	36	80.0	-	-
Προγράμματα μικρής διάρκειας <sup>[1]</sup>	9	20.0	3 <sup>[3]</sup>	9.4
Προγράμματα μεγάλης διάρκειας <sup>[2]</sup>	-	-	29	90.6

*Σημειώσεις.* <sup>[1]</sup> Σε αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνονται μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (ημερίδες, συνέδρια, προγράμματα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης που υλοποιούνται από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών [ΟΕΠΕΚ]). <sup>[2]</sup> Πρόκειται για επίσημα προγράμματα παροχής αναγνωρισμένων τίτλων σπουδών στην ειδική αγωγή: μεταπτυχιακά προγράμματα, σεμινάρια αποδεδειγμένης διάρκειας τουλάχιστον 400-ωρών, 2-ετής μετεκπαίδευση. <sup>[3]</sup> Πρόκειται για νηπιαγωγούς γενικής εκπαίδευσης που προσλήφθηκαν ως ειδικοί νηπιαγωγοί παρόλο που δεν είχαν ολοκληρώσει κάποιο πρόγραμμα μεγάλης διάρκειας στην ειδική αγωγή.

**Παράρτημα Ε**  
**Έλεγχοι της Κανονικότητας των Βαθμολογιών που Συγκέντρωσαν τα Θέματα**  
**της Κλίμακας Ενταξιακό Προφίλ Τάξης<sup>66</sup>**

(α) Έλεγχος των κατανομών με τη χρήση των κριτηρίων Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov

Tests of Normality<sup>c</sup>

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Θέμα 1 (προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού)	0.167	6	0.200	0.982	6	0.960
Θέμα2 (εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών)	0.293	6	0.117	0.915	6	0.473
Θέμα 3 (καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες [ελεύθερο παιχνίδι])	0.303	6	0.090	0.832	6	0.111
Θέμα 5 (συμμετοχή ως μέλος της ομάδας/τάξης)	0.407	6	0.002	0.640	6	0.001
Θέμα 6 (κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού)	0.202	6	0.200	0.853	6	0.167
Θέμα 7 (υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία)	0.492	6	0.000	0.496	6	0.000
Θέμα 8 (προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων)	0.310	6	0.074	0.805	6	0.065
Θέμα 9 (μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων)	0.195	6	0.200	0.861	6	0.191
Θέμα 10 (ανατροφοδότηση)	0.263	6	0.200	0.823	6	0.093

<sup>c</sup> The item Planning and monitoring of children's individual needs and goals is constant. It has been omitted

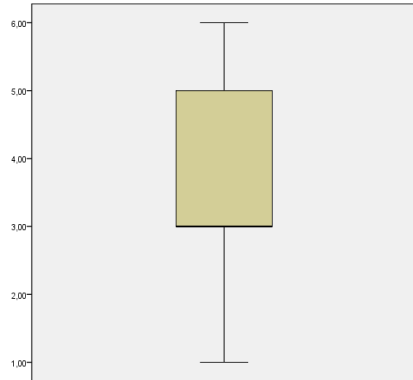
\*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

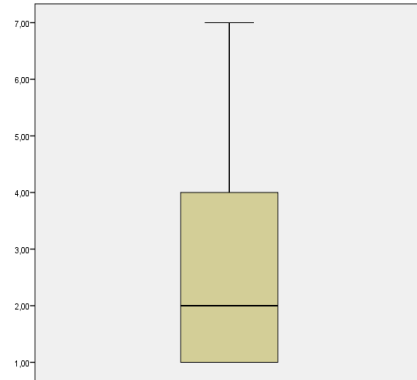
<sup>66</sup> Σε αυτές τις αναλύσεις δε συμπεριλήφθηκε το θέμα 4 «επίλυση συγκρούσεων». Ο λόγος έγκειται στο ότι το συγκεκριμένο θέμα βαθμολογήθηκε/παρατηρήθηκε μόνο σε 6 από τις 52 τάξεις του δείγματος.

(β) Έλεγχος της διασποράς και των ακραίων τιμών με την κατασκευή διαγραμμάτων κουτιού (boxplots)

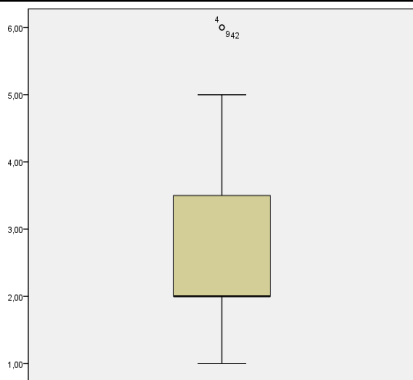
**ΘΕΜΑ 1: ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ/ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ**



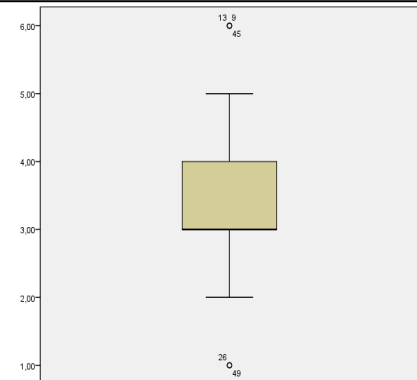
**ΘΕΜΑ 5: ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΩΣ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ/ ΤΑΞΗΣ**



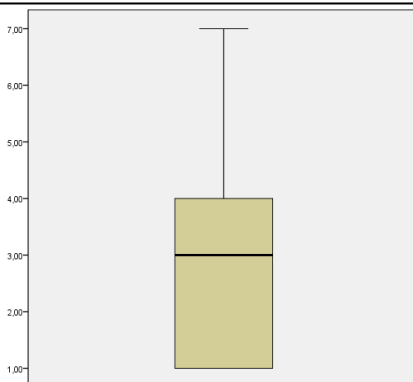
**ΘΕΜΑ 2: ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**



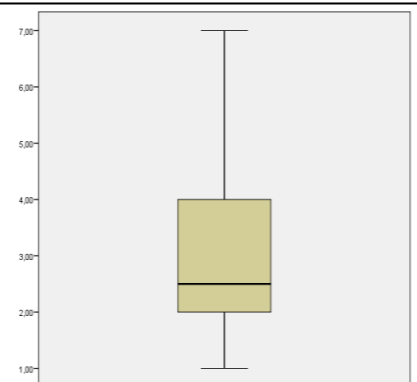
**ΘΕΜΑ 6: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΝΗΛΙΚΑ-ΠΑΙΔΙΟΥ**



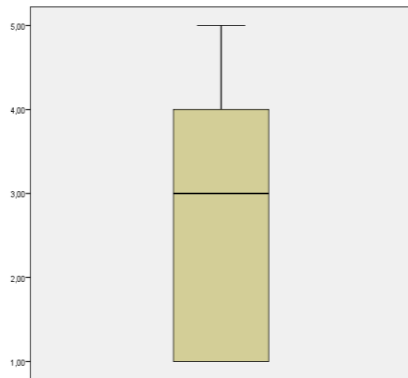
**ΘΕΜΑ 3: ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΝΗΛΙΚΕΣ (ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ)**



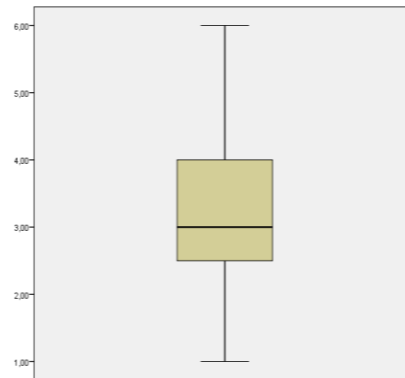
**ΘΕΜΑ 7: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**



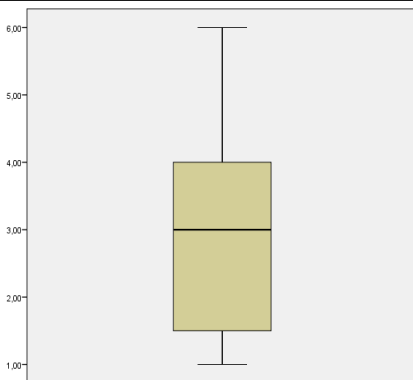
**ΘΕΜΑ 8: ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**



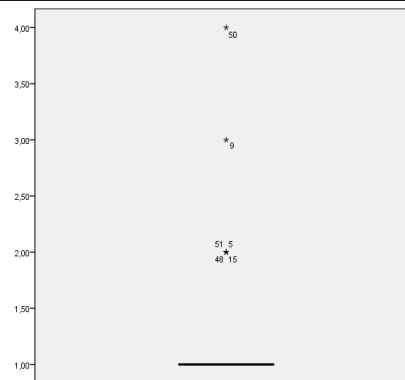
**ΘΕΜΑ 10: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ**



**ΘΕΜΑ 9: ΜΕΤΑΒΑΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**



**ΘΕΜΑ 11: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**



**Παράρτημα ΣΤ**  
**Συχνότητα (%) των «Ακατάλληλης» και «Άριστης» Ποιότητας Στρατηγικών-Πρακτικών που οι Νηπιαγωγοί Εφάρμοζαν Αναφορικά με τα 9 Θέματα της Κλίμακας Ενταξιακό Προφίλ Τάξης**

Πίνακας

«Ακατάλληλης» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές	ν	%	«Άριστης» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές	ν	%
<b>Θέμα «Καθοδήγηση του παιχνιδιού των παιδιών από τους ενήλικες (ελεύθερο παιχνίδι)»</b>					
Οι νηπιαγωγοί δεν καταβάλλουν καμία προσπάθεια να εμπλακούν στο παιχνίδι των παιδιών	15	30.6	Η διαθεσιμότητα, η θετική στάση και η εμπλοκή των νηπιαγωγών καθιστούν ικανά τα παιδιά να διατηρούν το παιχνίδι τους	4	8.2
Οι νηπιαγωγοί δεν θέτουν όρια ή κανόνες στο παιχνίδι των παιδιών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται χαστικές και επικίνδυνες παιγνιώδεις συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις	5	10.2	Οι νηπιαγωγοί διευρύνουν σκόπιμα τις δεξιότητες παιχνιδιού των παιδιών ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο που το κάθε παιδί διαθέτει ξεχωριστά στο παιχνίδι	1	2.0
Δεν διατίθεται ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών	3	5.8			
Στα παιδιά δεν επιτρέπεται να επιλέγουν το θέμα του παιχνιδιού, τους συμπαίκτες ή να εξερευνούν τα παιχνίδια κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού	1	2.0			
<b>Θέμα «Προσαρμογή των ομαδικών δραστηριοτήτων»</b>					
Κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων τα παιδιά είτε (α) δεν αλληλεπιδρούν καθόλου με τα υλικά ή/και με τους άλλους είτε (β) αλληλεπιδρούν με τα υλικά ή/και με τους άλλους με τρόπους που διαταράσσουν σημαντικά την ομαδική δραστηριότητα	14	27.5	Οι νηπιαγωγοί προσαρμόζουν τους στόχους των δραστηριοτήτων, τα υλικά ή τη μέθοδο υποστηρικτικής διδασκαλίας με τρόπους που βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν τους ατομικούς τους στόχους ενώ ταυτοχρόνως τα καθιστούν ικανά να συμμετέχουν σε αρκετές δραστηριότητες όπως και οι συνομήλικοί τους	1	2.0
Οι νηπιαγωγοί δεν κάνουν καμία προσπάθεια να προσαρμόσουν τις ομαδικές δραστηριότητες για να υποστηρίξουν τις ατομικές ανάγκες των παιδιών	10	19.6	Κατά τη διάρκεια των περισσότερων ομαδικών δραστηριοτήτων ΟΛΑ τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά	1	2.0
Τα παιδιά δεν επιτρέπεται να συμμετέχουν σε όλες τις ομαδικές δραστηριότητες με τους συνομηλικούς τους	6	11.8			

Πίνακας (συνέχεια)

«Ακατάλληλης» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές	ν	%	«Άριστης» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές	ν	%
<b>Θέμα «Μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων»</b>					
Καμία πρόβλεψη δεν έχει γίνει από τους νηπιαγωγούς για να βοηθήσουν τη μετάβαση των παιδιών ανάμεσα στις δραστηριότητες της τάξης με αποτέλεσμα τη ματαίωση και τη σύγχυσή τους	13	25.0	Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν συγκεκριμένα κίνητρα και στρατηγικές εξατομικευμένα με τα παιδιά που δυσκολεύονται στη μετάβαση μεταξύ των δραστηριοτήτων	2	4.0
Οι νηπιαγωγοί δεν δίνουν επιπλέον χρόνο σε μερικά παιδιά να ολοκληρώσουν τις εργασίες ή να προετοιμαστούν για τις δραστηριότητες	3	5.8			
<b>Θέμα « Συμμετοχή των παιδιών ως μέλη της ομάδας-τάξης»</b>					
Στα παιδιά δεν δίνονται ευκαιρίες ανάληψης κοινωνικών ρόλων και ευθυνών στην τάξη	10	19.2	Οι νηπιαγωγοί προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να κάνουν επιλογές για όλη την τάξη (ή για μία ομάδα παιδιών). Οι νηπιαγωγοί παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη στα παιδιά να κάνουν τις επιλογές τους	1	1.9
Συχνός εκφοβισμός ή/και επίμονο πείραγμα προς τα παιδιά στην τάξη	3	5.8	Οι ατομικές διαφορές γίνονται αποδεκτές και αναδεικνύονται μέσα από ομαδικές συζητήσεις και οργανωμένες δραστηριότητες	1	1.9
Οι νηπιαγωγοί δεν παρεμβαίνουν για να σταματήσουν τον εκφοβισμό ή το επίμονο πείραγμα προς τα παιδιά	1	1.9			
<b>Θέμα «Εμπλοκή των ενηλίκων στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών»</b>					
Γίνονται ελάχιστες ή μηδαμινές προσπάθειες από τους νηπιαγωγούς να αναγνωρίζουν ή να ανταποκρίνονται ενθαρρυντικά στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους	9	17.3	Οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν τα παιδιά στη διατήρηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους	2	3.8
Τα παιδιά αποκλείονται από το να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και τις ρουτίνες της τάξης μαζί με τους συνομηλίκους τους	2	3.8	Οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν ενεργά τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων ανάμεσα στα παιδιά και τους συνομηλίκους τους	1	1.9
Οι νηπιαγωγοί συστηματικά ελέγχουν και περιορίζουν την έναρξη και την ανάπτυξη αυθόρμητων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συνομηλίκων	1	1.9			

Πίνακας (συνέχεια)

«Ακατάλληλης» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές	ν	%	«Άριστης» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές	ν	%
<b>Θέμα «Υποστήριξη για κοινωνική επικοινωνία»</b>					
Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας (Ε.Σ.Ε.) (π.χ. PECS, σύμβολα νοημάτων) τα οποία απαιτούνται βάσει του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Ε.Π.Ε.)/της διάγνωσης των παιδιών ή των ειδικών δεν είναι διαθέσιμα στην τάξη	4	7.7	Κατά τη διάρκεια της ημέρας χρησιμοποιούνται συστηματικά συγκεκριμένες παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν την χρήση Εναλλακτικών Συστημάτων Επικοινωνίας (Ε.Σ.Ε.) με τα παιδιά και ενσωματώνονται στις καθημερινές δραστηριότητες και ρουτίνες	1	2.0
Οι νηπιαγωγοί αγνοούν τις προσπάθειες των παιδιών για επικοινωνία ή δεν κάνουν καμία προσπάθεια να τις ερμηνεύσουν	3	5.8	Οι νηπιαγωγοί διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών	1	1.9
Οι νηπιαγωγοί δεν κάνουν καμία προσπάθεια να προσαρμόσουν τις επικοινωνιακές τους αλληλεπιδράσεις με συγκεκριμένα παιδιά	2	3.8			
<b>Θέμα «Κοινωνικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις ενήλικα-παιδιού»</b>					
Οι νηπιαγωγοί αποθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις σχετικά με τα ενδιαφέροντα ή τις εμπειρίες που απασχολούν τα παιδιά εκτός τάξης	3	5.8	Οι νηπιαγωγοί διατηρούν αμοιβαίες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με κάθε ένα από τα παιδιά ξεχωριστά	4	7.7
Οι νηπιαγωγοί συνεχώς αγνοούν τα αιτήματα, τα σχόλια και τις συμπεριφορές των παιδιών	2	3.8			
Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των νηπιαγωγών με τα παιδιά είναι κυρίως μη λεκτικές και αφορούν στην καθημερινή παροχή φροντίδας	1	1.9			
<b>Θέμα «Προσαρμογές του χώρου και του υλικού/εξοπλισμού»</b>					
Τα υλικά/εξοπλισμός δεν είναι προσβάσιμα από τα παιδιά είτε γιατί δεν είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα είτε γιατί οι νηπιαγωγοί δεν προσφέρουν την απαραίτητη βοήθεια	2	3.8	Οι νηπιαγωγοί οργανώνουν σκόπιμα το φυσικό χώρο (και τα υλικά/εξοπλισμό) κατά τη διάρκεια της ημέρας για να ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων	10	19.2



Πίνακας (συνέχεια)

«Ακατάλληλης» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές	ν	%	«Άριστης» ποιότητας στρατηγικές-πρακτικές	ν	%
<b>Θέμα «Ανατροφοδότηση»</b>					
Δεν παρέχεται καμία θετική ανατροφοδότηση στα παιδιά σχετικά με τις μαθησιακές εμπειρίες και τα επιτεύγματά τους	2	3.8	Οι μαθησιακές εμπειρίες, η προσπάθεια και η πρόοδος του κάθε παιδιού αναγνωρίζονται και ενισχύονται κατά τη διάρκεια της ημέρας	1	1.9
Η αρνητική ανατροφοδότηση κυριαρχεί στην τάξη	1	1.9	Η ανατροφοδότηση που αφορά στις δυσκολίες ή/και τις αδυναμίες των παιδιών παρέχεται με υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό τρόπο	1	1.9