

*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**“Απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για την ένταξη των παιδιών με
ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για τις δομές και τις υπηρεσίες
πρώιμης υποστήριξης”**

Πανταζίδου Σοφία

A.M.: 1001055

Επίβλεψη εργασίας: κ. Βλάχου – Μπαλαφούτη Αναστασία
Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Π.Τ.Ε.Α.

Ακαδημαϊκό Έτος 2004 – 2005

Βόλος, Ιούνιος 2005

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**“Απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για την ένταξη των παιδιών με
ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για τις δομές και τις υπηρεσίες
πρώιμης υποστήριξης”**

Πανταζίδου Σοφία

A.M.: 1001085

Επίβλεψη εργασίας: κ. Βλάχου – Μπαλαφούτη Αναστασία
Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Π.Τ.Ε.Α.

Ακαδημαϊκό Έτος 2004 – 2005

Βόλος, Ιούνιος 2005

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1: Η Ειδική Αγωγή και η διαδικασία της ένταξης	
1.1. Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα.....	8
1.2. Πλαίσια παροχής Ειδικής Αγωγής.....	10
1.3. Το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης και τα προβλήματα οριοθέτησης της.....	12
1.4. Μορφές και μοντέλα της ένταξης.....	19
Κεφάλαιο 2: Η διαδικασία της ένταξης στη προσχολική αγωγή.....	23
2.1. Η αναγκαιότητα της ένταξης στη προσχολική αγωγή.....	28
2.1.α. Έγκαιρη παρέμβαση.....	28
2.1.β. Οφέλη της ένταξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	30
Κεφάλαιο 3: Παράγοντες που επηρεάζουν την προώθηση της ένταξης στη προσχολική αγωγή	
3.1. Αρχές και προϋποθέσεις της ένταξης.....	35
3.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη.....	42
3.3. Δομές και υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α.....	45
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας	
4.1. Το δείγμα της έρευνας.....	50
4.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	51
4.3. Διαδικασία της συνέντευξης.....	53
4.4. Ανάλυση των συνεντεύξεων.....	53
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα.....	55
Κεφάλαιο 6: Συζήτηση.....	94
Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα.....	111
Βιβλιογραφία.....	115
Παράρτημα.	

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των γενικών νηπιαγωγών για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) και για τις δομές και τις υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης. Η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία πραγματοποιήθηκε με είκοσι (20) γενικούς νηπιαγωγούς της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας και του Βόλου, οι οποίες είχαν εμπειρία με παιδιά με ε.ε.α. στο νηπιαγωγείο. Με βάση τη προγενέστερη βιβλιογραφία διερευνήθηκαν συγκεκριμένα, οι απόψεις των νηπιαγωγών για τις μορφές εφαρμογής της ένταξης στο γενικό νηπιαγωγείο, τη διαδικασία της ένταξης, τις επιπτώσεις της στα παιδιά με και χωρίς ε.ε.α. καθώς και στις ίδιες. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι απόψεις των νηπιαγωγών για τις δομές και τις υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης που παρέχονται στα παιδιά με ε.ε.α. ενώ ακολούθησαν προτάσεις σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο παροχής υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α. στην προσχολική εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν, πως ενώ σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης οι νηπιαγωγοί φαίνονται να διάκινται θετικά προς την ένταξη, αναγνωρίζοντας το πλαίσιο του νηπιαγωγείου ως ιδανικό για την εφαρμογή της (ευελιξία αναλυτικού προγράμματος, μικρή ηλικία φοίτησης), η εις βάθος ανάλυση φανερώνει ότι αρκετές από τις απόψεις τους για την ένταξη αποτελούν τροχοπέδη για την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η ειδική νηπιαγωγός είναι η αποκλειστικά υπεύθυνη για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. που βρίσκονται μέσα στην γενική τάξη, χωρίς την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τη γενική νηπιαγωγό. Επίσης, οι νηπιαγωγοί τόνισαν ότι η ένταξη μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. αλλά ταυτόχρονα παρεμποδίζεται η γνωστική τους εξέλιξη. Τέλος, υπογραμμίστηκε η έλλειψη των δομών και των υπηρεσιών πρώιμης υποστήριξης καθώς και η ακαταλληλότητα των σχολικών χώρων και εκδηλώθηκε η ανάγκη για πλαισίωση του νηπιαγωγείου με ειδικευμένο προσωπικό που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας κυριαρχεί ο προσανατολισμός της ένταξης. Η διαδικασία της ένταξης απαιτεί την μετακίνηση από προηγούμενες εγκατεστημένες πεποιθήσεις και πρακτικές σε μια γενικότερη εκπαιδευτική ανασυγκρότηση. Βασικό ζητούμενο είναι η αποδοχή και η συμμετοχή όλων των ατόμων σε μια πολιτεία ίσων δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών. Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την αύξηση της συμμετοχής όλων των μαθητών στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες, για την μείωση του αποκλεισμού και για τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Με άλλα λόγια, η ένταξη ενδυναμώνει και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα, προβάλλοντας μια ολιστική αντιμετώπιση των μαθητών.

Το νηπιαγωγείο, ως εκπαιδευτική δομή, χαρακτηρίζεται από στοιχεία που ευνοούν την εφαρμογή της ένταξης. Θεμελιώδεις είναι οι βασικές παιδαγωγικές αντιλήψεις του νηπιαγωγείου, οι οποίες περιλαμβάνουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου αναγνωρίζοντας τις έντονες αναπτυξιακές διαφορές των νηπίων. Η προσχολική εκπαίδευση, λοιπόν, είναι ένα πλαίσιο που δομείται πάνω στην αρχή της διαφορετικότητας. Επίσης, είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο νωρίτερα εφαρμοστεί η ένταξη τόσο καλύτερα θα είναι τα αποτελέσματα για την εξέλιξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Τάφα, 1997; Ζώνιου- Σιδέρη, 1998; Πολυχρονοπούλου, 2003). Βέβαια, η απλή τοποθέτηση ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γενικό πλαίσιο προσχολικής εκπαίδευσης δεν συνεπάγεται την ουσιαστική ένταξη του. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συντελούν στην δημιουργία ενός λειτουργικού ενταξιακού προγράμματος με κυρίαρχους, τις αντιλήψεις των γενικών νηπιαγωγών για την ένταξη καθώς και τον βαθμό παροχής πρώιμης υποστήριξης.

Παρά την αναγνώριση της σημαντικότητας της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο και των παραγόντων που παίζουν ρόλο για την εφαρμογή της ένταξης στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η ελληνική ερευνητική εργασία είναι περιορισμένη. Αυτό το ερευνητικό κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα εργασία η οποία ασχολείται με την διερεύνηση δύο βασικών προϋποθέσεων προώθησης της ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο και για τις δομές και υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας εργασίας αφορούν στη διερεύνηση των απόψεων των γενικών νηπιαγωγών σχετικά με:

- α) τις μορφές εφαρμογής της ένταξης στο γενικό νηπιαγωγείο.
- β) τη διαδικασία της ένταξης των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο
- γ) τις επιπτώσεις της ένταξης στα παιδιά με ε.ε.α., στα παιδιά χωρίς ε.ε.α. και στις γενικούς νηπιαγωγούς
- δ) τις δομές και τις υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης που παρέχονται στα παιδιά με ε.ε.α.
- ε) τον κατάλληλο τρόπο παροχής υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α.

Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια στα οποία γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής βιβλιογραφικών δεδομένων που σχετίζονται με την διαδικασία της ένταξης. Το πρώτο κεφάλαιο, διαπραγματεύεται τη πορεία εξέλιξης της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και τα πλαίσια παροχής ειδικής εκπαίδευσης, την μετάβαση από την διαχωριστική εκπαίδευση στην ένταξη καθώς και τα προβλήματα οριοθέτησης της, ενώ παρουσιάζονται και οι μορφές και τα μοντέλα εφαρμογής της ένταξης. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναπτύσσονται ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή της ένταξης στην προσχολική αγωγή με ιδιαίτερη σημασία στην αναγκαιότητα και τα οφέλη της ένταξης στον μαθητικό πληθυσμό του νηπιαγωγείου. Στο τρίτο κεφάλαιο, περιλαμβάνονται θέματα πιο άμεσα συνδεδεμένα με τους ερευνητικούς στόχους της μελέτης. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι παράγοντες που μπορούν να προωθήσουν ή να αποτελέσουν τροχοπέδη κατά την εφαρμογή της ένταξης, όπως είναι οι απόψεις των νηπιαγωγών για την ένταξη καθώς και οι υπηρεσίες και δομές πρώιμης υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια στα οποία περιγράφονται μεθοδολογικά ζητήματα, όπως τα χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η διαδικασία και ο τρόπος ανάλυσης των συνεντεύξεων. Ακόμη, παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, πραγματοποιείται συζήτηση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, ενώ εξάγονται βασικά συμπεράσματα πάνω στα οποία βασίζονται προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Από την θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιστημονική υπεύθυνη της έρευνας, επίκουρη καθηγήτρια Αναστασία Βλάχου- Μπαλαφούτη, που μου έδωσε τη δυνατότητα να εμβαθύνω στο θέμα της ένταξης, προσφέροντας την πολύτιμη αρωγή της

και μεταλαμπαδεύοντας την ερευνητική της ανησυχία που δίχως αυτήν, δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, τις νηπιαγωγούς που δέχτηκαν να μου αφιερώσουν αρκετό από τον προσωπικό τους χρόνο και να μοιραστούν μαζί μου προσωπικές τους εμπειρίες και απόψεις. Η συμμετοχή των νηπιαγωγών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, θεωρείται πολύ σημαντική γιατί προσέφερε πληροφορίες χρήσιμες για την προώθηση της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας.

Σοφία Πανταζίδου
Βόλος, 2005

1. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

1.1. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα.

Ο τρόπος που η κοινωνία αντιμετωπίζει την αναπηρία σχετίζεται άμεσα με τις παροχές και τις ευκαιρίες εκπαίδευσης που παρέχονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στη συνέχεια της εργασίας ε.ε.α.). Η πρώτη θεσμική αναφορά για την ειδική αγωγή γίνεται με το Νόμο 453/1937 με τον οποίο προσδιορίζεται η έννοια του νοητικά «καθυστερημένου παιδιού», που μέχρι τότε «θεωρούνταν υπολειπόμενα των άλλων τόσο από εκπαιδευτικής όσο και από ανθρωπιστικής σκοπιάς» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, σ.79), και ιδρύεται το πρώτο Ειδικό Σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Ακολουθεί σχετική νομοθεσία (Ν. 905/1951) για την εκπαίδευση των τυφλών ατόμων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Στο διάστημα αυτό και μέχρι τη δεκαετία του '70 δεν παρατηρείται κάποια συζήτηση για την ένταξη ενώ παράλληλα αρμόδιοι για τα άτομα με ε.ε.α. είναι φιλανθρωπικά και προνοιακά ιδρύματα κυρίως ιδιωτικής πρωτοβουλίας (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000; Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Η εκπαίδευση των ατόμων με ε.ε.α. βασίζεται στο ιατρικό μοντέλο αναπηρίας σύμφωνα με το οποίο οι ε.ε.α. αποτελούν προσωπική τραγωδία εξαιτίας μιας ατομικής δυσλειτουργίας βιολογικής προέλευσης (Παντελιάδου, 2004). Από αυτό το μοντέλο προκύπτει η ατομική διάσταση της αναπηρίας η οποία σχετίζεται με τους περιορισμούς και τα εμπόδια που επιβάλλει η έλλειψη ή η δυσλειτουργία κάποιου οργάνου ή μηχανισμού του σώματος (Βλάχου, 2004). Το βάρος της παρέμβασης δίνεται στην προσαρμογή του ατόμου, η οποία συνδέεται συνήθως με ιατρικής φύσης παρεμβάσεις. Η εκπαιδευτική ερώτηση που προκύπτει είναι: «είναι το παιδί αρκετά καλό για το εκπαιδευτικό/ σχολικό σύστημα;» (Wolfendale, 2000). Η στάση αυτή απέναντι στην αναπηρία είναι «άκρως περιοριστική για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων και λειτουργικών ή αποτελεσματικών προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής στο χώρο της ειδικής αγωγής» (Βλάχου, 2004, σ.94). Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν λαμβάνει υπόψη τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. έτσι ώστε με τις κατάλληλες προσαρμογές να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα από αυτές.

Μεγάλη εξέλιξη στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι η ψήφιση του Νόμου 1143/1981, με τον οποίο το Υπουργείο Παιδείας «αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες» (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000, σ.160). Ο νόμος αυτός παρά τα θετικά στοιχεία που περιλαμβάνει, όπως η υποχρεωτική

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

Απάντηση στις παραπάνω αντιδράσεις ήταν ο Νόμος 1566/1985, όπου για πρώτη φορά βλέπουμε την ειδική αγωγή να ενσωματώνεται στο γενικότερο εκπαιδευτικό νομοθετικό πλαίσιο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Σε αυτή τη νομοθετική ρύθμιση σημειώθηκαν πολλές ελλείψεις και παραλείψεις ενώ υπάρχουν οι ισχυρισμοί ότι οι περισσότερες αλλαγές ήταν απλά μια δημοτικοποίηση του παλιού νόμου (Παντελιάδου & Λαμπροπούλου, 2000).

Επόμενο στάδιο, είναι ο Νόμος 2817/2000 με τον οποίο διαμορφώνεται η σύγχρονη πραγματικότητα στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση των ατόμων με ε.ε.α.. Παρά την έμφαση στην ένταξη, δεν προβλέπονται συγκεκριμένα μέτρα για την στήριξη των μαθητών και των δασκάλων μέσα στη γενική εκπαίδευση. Οι στόχοι της ειδικής αγωγής σύμφωνα με την τελευταία νομοθεσία για τα άτομα με ε.ε.α. οργανώνονται στους παρακάτω: «α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη» (άρθρο1,παρ.6).

Η επίτευξη των παραπάνω στόχων σύμφωνα με τις νομοθετικές ρυθμίσεις μπορεί να πραγματοποιηθεί με τις παροχές ειδικής αγωγής οι οποίες είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α..

1.2. Πλαίσια παροχής Ειδικής Αγωγής.

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

Ο πληθυσμός των μαθητών που εξυπηρετούνται σήμερα από την Ειδική Αγωγή φτάνει τα 15.850 άτομα. Η χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής (2004) παρουσιάζει πιο αναλυτικά τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) ανά κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Το 56,2% του συνολικού αριθμού των μαθητών με ε.ε.α. έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες, το 14,9% νοητική υστέρηση, το 7,4% νευρολογικές και άλλες δυσκολίες, το 7,2% σύνθετες γνωστικές/συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, το 4,2% αντιμετωπίζει προβλήματα ακοής, το 4,1% έχει αυτισμό, το 2,7% έχει πολλαπλές αναπηρίες, το 2,6% αντιμετωπίζει προβλήματα λόγου και ομιλίας και το 0,7% προβλήματα όρασης.

Σύμφωνα με το Νόμο 2817/2000, η εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. παρέχεται δωρεάν από το Κράτος σε δημόσια σχολεία, η μορφή των οποίων προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ε.ε.α. των μαθητών (άρθρο 1, παρ.9). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ε.ε.α. μπορούν να φοιτούν: «α) στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ., και β) σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» (άρθρο 1, παρ.11). Στο συγκεκριμένο νόμο υπάρχει ρύθμιση για την εκπαίδευση των ατόμων με ε.ε.α. των οποίων το είδος και ο βαθμός δυσκολίας τους τα εμποδίζει να φοιτήσουν στις παραπάνω δομές. Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών παρέχεται: α) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλευόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στην περίπτωση αυτή μπορεί να χρησιμοποιείται και το σύστημα της τηλε-εκπαίδευσης. Τα παιδιά με ε.ε.α. εκπαιδεύονται από το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ. ή σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, το οποίο διαθέτει την κατά περίπτωση αναγκαία εξειδίκευση (άρθρο 1, παρ.12).

Ως αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής υπάρχουν νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για νήπια και παιδιά με ειδικές ανάγκες από το 4^ο μέχρι το 14^ο έτος της ηλικίας τους, γυμνάσια ειδικής αγωγής από το 14^ο μέχρι το 18^ο έτος, ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής από το 18^ο μέχρι το 22^ο έτος, Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) Ειδικής Αγωγής, Α΄ και Β΄ βαθμίδος και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης από το 14^ο μέχρι το 22^ο έτος (άρθρο 1, παρ.13). Επίσης, λειτουργούν Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου (παρ.15). Τέλος, ειδική αγωγή μπορεί να παρέχεται στα Πολυδύναμα Ενιαία Κέντρα Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Κ.Ε.Α.) τα οποία ιδρύονται με Προεδρικό Διάταγμα (παρ.24).

Ο βαθμός εφαρμογής του κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου φαίνεται αριθμητικά από τα δεδομένα της χαρτογράφησης της Ειδικής Αγωγής (2004). Συνολικά στην Ελλάδα λειτουργούν 1133 Σ.Μ.Ε.Α.. Όσο αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 67,6% των Σ.Μ.Ε.Α. αποτελούν τμήματα ένταξης δημοτικού, το 12,8% είναι ειδικά δημοτικά σχολεία, το 6,8% είναι ειδικά νηπιαγωγεία και το 4,4% είναι τμήματα ένταξης

νηπιαγωγείων. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το 2,9% των Σ.Μ.Ε.Α. αφορά σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., το 2,2% αντιστοιχεί σε τμήματα ένταξης γυμνασίου και το 0,5% σε ειδικά γυμνάσια. Επίσης, τα ειδικά λύκεια και τα τμήματα ένταξης λυκείου καταλαμβάνουν το 0,3 % το καθένα, τα τμήματα ένταξης ΤΕΕ το 0,2% και τα Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α' και Β' βαθμίδος 0,1% το καθένα.

Μέσα από τη διαχρονική εξέλιξη της ειδικής αγωγής από τη φιλανθρωπία στην ένταξη ο τρόπος και οι πρακτικές αντιμετώπισης των ατόμων με ε.ε.α. που υιοθετούνται στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία αλλάζουν μορφές και τρόπους έκφρασης. Το θεσμικό πλαίσιο που επικρατεί σε κάθε εποχή καθώς και η φιλοσοφική κατεύθυνση των ειδικών που μελετούν τη διαδικασία της ένταξης αποδίδουν σε αυτή διαφορετικές ιδιότητες και ποικίλο περιεχόμενο.

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

Κάθε συζήτηση σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. στα γενικά σχολεία, δεν μπορεί να λάβει χώρα, χωρίς να λάβει υπόψη της το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο της, το οποίο δίνει κάθε φορά διαφορετικό περιεχόμενο στον όρο «ένταξη». Το θεσμικό πλαίσιο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες αντιλήψεις και τάσεις, να διευκολύνει την προώθηση των αλλαγών και των εξελίξεων που σημειώνονται στη σχολική πράξη, να προωθεί αποτελεσματικά την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και να διαμορφώνει τις προϋποθέσεις για σύγκλιση με τις άλλες χώρες- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η ένταξη στην Ελλάδα θεσμοθετείται για πρώτη φορά με το Νόμο 1566/85 «περί γενικής εκπαίδευσης», σε μια προσπάθεια της Πολιτείας να εναρμονιστεί με τα ευρωπαϊκά δεδομένα και τη γενικότερη κοινωνική πολιτική ισονομίας και ισότητας (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Όπως αναφέρουν οι Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000), «για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ήταν τμήμα της νομοθεσίας για την γενική εκπαίδευση θέτοντας σε πράξη τις νομοθετικές, διοικητικές τουλάχιστον, προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες» (σ.160). Στο νόμο αυτό αναφέρεται ότι «μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, ειδική αγωγή και μάθηση» (άρθρο 2, παρ.4). Σε ένα άλλο άρθρο του ίδιου

νόμου γίνεται αναφορά στη κοινωνική ένταξη των ατόμων με ε.ε.α. σύμφωνα με την οποία «για την ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα με βάση το είδος και το βαθμό ανάγκης, τις δυνατότητες εκπαίδευσης και ένταξης στην παραγωγική διαδικασία, καθώς και αλληλοαποδοχής με το κοινωνικό σύνολο, αφού ληφθούν υπόψη και οι κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, οι πολιτιστικές και άλλες ειδικές συνθήκες της διαβίωσής τους» (άρθρο 33, παρ.3). Παρά τη θεσμοθέτηση της ένταξης δεν ακολούθησε σχεδιασμός κάποιας «εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και τη διαμόρφωση των σχολικών χώρων» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000, σ.38). Αποτέλεσμα ήταν να αυξηθούν τα ειδικά σχολεία και οι ειδικές τάξεις διαιωνίζοντας την εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού.

Όπως αναφέρεται στην Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2817/2000, «λόγω των γρήγορων εξελίξεων και αλλαγών που σημειώνονται, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης, καθίσταται αναγκαία η περιοδική ανανέωση και εκσυγχρονισμός» του Νόμου 1566/1985. Η «περιοδική ανανέωση και εκσυγχρονισμός» πραγματοποιήθηκε μετά από 15 χρόνια με την ψήφιση του Νόμου 2817/2000, ο οποίος καθορίζει «το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης με μια πιο σύγχρονη αντίληψη σε σύγκριση με τα προηγούμενα» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000, σ.36). Αν και ο νέος νόμος δεν παύει να «αναπτύσσει ένα πλήρες ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με το κοινό» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000, σ.36), περιέχει στοιχεία τα οποία αναμφισβήτητα προωθούν την φιλοσοφία της ένταξης όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Δεν πρέπει να αγνοούμε ότι σύμφωνα με την παρ. 6 του άρθρου 21 του Συντάγματος, αναγνωρίζεται στα άτομα με αναπηρία το δικαίωμα για πλήρη και ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή της χώρας τους. Η εναρμόνιση της ελληνικής νομοθεσίας με την παραπάνω συνταγματική αρχή θα προωθήσει νέες εκπαιδευτικές τάσεις που ως βασικό τους στοιχείο θα έχουν την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη με τελικό στόχο την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ένταξη των ατόμων αυτών.

Η φοίτηση σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α) περιορίζεται μόνο για τις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες (άρθρο, 1, παρ.12). Βέβαια, και σε αυτή τη ρύθμιση παρουσιάζεται κάποιος προβληματισμός. Αφορά στο πια κριτήρια χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των δυσκολιών των μαθητών. Δηλαδή, οι δυσκολίες αναζητούνται αποκλειστικά στον μαθητή (ιατρικό μοντέλο) ή και στην

οργάνωση του εκπαιδευτικού πλαισίου (κοινωνικό- πολιτικό μοντέλο); Από τις σχετικές διατάξεις φαίνεται ότι αν οι μαθητές με ε.ε.α. δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του πλαισίου της γενικής εκπαίδευσης τότε προωθούνται στην ειδική αγωγή, απομονωμένοι από τους συνομηλίκους τους χωρίς ε.ε.α. Στην περίπτωση που οι ε.ε.α. των μαθητών τους επιτρέπουν να παραμείνουν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό ή σε τμήμα ένταξης, τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση οργανώνονται, στελεχώνονται και υποστηρίζονται κατάλληλα ώστε να παρέχεται στους μαθητές η αναγκαία ψυχοπαιδαγωγική τους στήριξη (άρθρο 1, παρ. 11). Επίσης, ο νόμος ορίζει ότι είναι υποχρέωση του σχολείου και της Πολιτείας να εφαρμόζει ειδικά προγράμματα, μεθόδους και υλικά ώστε να διευκολυνθεί η εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης (άρθρο 1, παρ. 17 3,β).

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

οι Κινητές Διαγνωστικές Ομάδες στις περισσότερες νομαρχίες. Ακόμα όμως και όταν γίνει η διάγνωση, «υπάρχουν ελάχιστες, μη συντονισμένες δημόσιες δομές κοινωνικής, εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής υποστήριξης, οι οποίες, και αυτές, βρίσκονται στα μεγάλα αστικά κέντρα. Τα τελευταία, μάλιστα, χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο της «εσωτερικής μετανάστευσης» των οικογενειών με ανάπηρα παιδιά, καθώς οι εν λόγω οικογένειες αναγκάζονται να μετακινούνται από την περιφέρεια στα μεγάλα αστικά κέντρα, σε αναζήτηση υποστηρικτικών δομών» (Βλάχου, 2004, σ.100).

Ο Νόμος 2817/ 2000 αποτελεί αναμφισβήτητα ένα πρωτοποριακό πλαίσιο που προωθεί την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, με τον νέο νόμο «καθίσταται περισσότερο σαφής η αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης και δημιουργούνται οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την προώθηση της στη σχολική πράξη, δίνεται έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση/ κατάρτιση των Α.Μ.Ε.Α., προωθείται ο νέος θεσμός των υποστηρικτικών υπηρεσιών και προβλέπονται ασφαλιστικές δικλείδες για την καλύτερη μελέτη, αναβάθμιση και παραπέρα προώθηση του θεσμού της ειδικής αγωγής» (Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2817/ 2000). Με την αντικατάσταση του όρου «άτομα με ειδικές ανάγκες» από τον όρο «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν ομάδες παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μόνο στο πλαίσιο του σχολείου. Η αδυναμία, δηλαδή, του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων μαθητών τους αποδίδει τον όρο «μαθητές με ε.ε.α.». Η ίδρυση νέων τύπων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής (π.χ. ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) συμβάλουν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση προσφέροντας ευκαιρίες για την συμβίωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες με το κοινωνικό σύνολο (άρθρο 1, παρ. 6,β). Αναφερόμενος στον νέο νόμο, ο Λιοδάκης (2000), σημειώνει ότι μια από τις καινοτομίες του νόμου είναι ότι βασίζεται στην παραδοχή κατά την οποία «το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να παρέχει ίσες (όχι ίδιες) εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά , με και χωρίς ειδικές ανάγκες» (σ.173). Ο παραπάνω νόμος φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από το κοινωνικό μοντέλο ερμηνείας της αναπηρίας. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας συσχετίζει τους περιορισμούς και τα εμπόδια που επιβάλλονται στα ανάπηρα άτομα από την κοινωνική οργάνωση (εκπαιδευτικές, ψυχαγωγικές, επαγγελματικές πολιτισμικές και πολιτιστικές δραστηριότητες) (Βλάχου, 2004). Η εκπαιδευτική ερώτηση που πηγάζει από αυτό το μοντέλο είναι: «είναι το σχολείο ή το εκπαιδευτικό σύστημα αρκετά καλό για το παιδί;» (Wolfendale, 2000).

Η προσέγγιση της αναπηρίας με τη συνδυαστική ανάλυση του ιατρικού και κοινωνικού μοντέλου οδηγεί στη «συνειδητοποίηση ότι οι ατομικές ικανότητες και τα προβλήματα των αναπήρων ανθρώπων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη συμπεριφορά, αλλά και τα αρχιτεκτονικά και δομικά εμπόδια του περιβάλλοντος, καθώς και την προθυμία της κοινωνίας να περιλαμβάνει ή να αποκλείει τις ανάγκες των εν λόγω ατόμων από κάθε σχεδιασμό» (Βλάχου, 2004, σ. 95). Ο τρόπος που οι διάφοροι ερευνητές αντιμετωπίζουν τις πηγές δυσκολίας των ατόμων με ε.ε.α. επηρεάζει τη διαμόρφωση των ορισμών που σχετίζονται με τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στα άτομα αυτά και συγκεκριμένα το όρου «ένταξη».

Ο ορισμός του όρου «ένταξη» και η σημασιολογική αποσαφήνιση του, από άλλους οι οποίοι παρουσιάζονται ως συνώνυμοι, είναι ένα από τα εμπόδια για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων και κατάλληλα προσαρμοσμένων στην ελληνική πραγματικότητα θεσμικών πλαισίων. Στην Ελλάδα, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά διάφοροι όροι (π.χ. ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, σύγκλιση, εκπαίδευση για όλους) οι οποίοι άλλες φορές έχουν ταυτόσημο περιεχόμενο και άλλες περιγράφουν τις διαφορετικές πλευρές του ίδιου νομίσματος: την εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό σχολικό σύστημα. Όπως αναφέρουν οι Πολυζώη και Πολυχρονοπούλου (2000), «η σχολική ενσωμάτωση πρέπει να θεωρείται ως μια οργανωμένη προσπάθεια να εντάξουμε τα άτομα με ειδικές ανάγκες μέσα στη κοινωνία μας, μια κοινωνία που δεν θα χαρακτηρίζεται από στεγανά και διαχωριστικές γραμμές, αλλά από το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να δοθεί έγκαιρα στα άτομα αυτά η κατάλληλη υποστήριξη προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητες τους στο μέγιστο βαθμό και μάλιστα, στα πλαίσια προγραμμάτων ενσωμάτωσης που υλοποιούνται σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία» (σ.8,9). Από τον ορισμό αυτό φαίνεται η σημασία της διατήρησης της διαφορετικότητας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο παρέχοντας προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης. Αναφέρεται, βασικά, στην αναδιαμόρφωση της κοινωνίας η οποία θα επιτρέπει την ανάπτυξη των ατόμων με ε.ε.α.. Στα ίδια πλαίσια διαμορφώνεται και η θέση της Ζώνιου- Σιδέρη (2000), σύμφωνα με την οποία η «ένταξη είναι μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός (καλύτερου) σχολείου για ανάπηρα και μη άτομα, στο πλαίσιο του οποίου θα γινόταν αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε μαθητή» (σ.39). Ο παραπάνω ορισμός επεκτείνει ένα ακόμα βήμα την έννοια της ένταξης περιλαμβάνοντας σε αυτή και τους μαθητές χωρίς ε.ε.α.. Επίσης, αποδίδει στην έννοια της ένταξης το χαρακτηριστικό της διαδικασίας για να τονίσει τη μεταβαλλόμενη φύση της.

Ο Barton (2000), ξεπερνά τα όρια της παροχής ισότιμης εκπαίδευσης στους μαθητές με ε.ε.α. και χρησιμοποιεί όρους όπως «παροχή εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό», «πολιτική της αναγνώρισης», «κοινωνία ουσιαστικής ενσωμάτωσης (inclusion)», θεωρώντας ότι η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος για την εγκαθίδρυση μιας κοινωνίας της ένταξης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Μεταφέρει το ζήτημα της σχολικής ένταξης σε ένα πιο ευρύτερο πλαίσιο, το κοινωνικό, μέρος του οποίου είναι και η εκπαίδευση. Συνεχίζοντας το θεωρητικό σκεπτικό του Barton, ο Booth διατυπώνει την άποψη ότι: «η inclusion αναφέρεται στην αύξηση της συμμετοχής των μαθητών και στον περιορισμό του αποκλεισμού τους από την πολιτιστική ζωή, τα αναλυτικά προγράμματα και την ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα του σχολείου. Περιλαμβάνει την αναδιοργάνωση της πολιτιστικής, της πολιτικής και πρακτικής του σχολείου, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην ανομοιογένεια των μαθητών κάποιας δεδομένης περιοχής» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000, σ. 60). Δύο καινούργια στοιχεία που αναδύονται από τον ορισμό του Booth είναι αυτό της κοινωνικοπολιτικής αλλαγής και της «τοπικότητας» της ένταξης. Ο παραπάνω ερευνητής τονίζει την ανάγκη τροποποίησης των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών χαρακτηριστικών μιας εκπαιδευτικής μονάδας για να μπορέσει να αυξήσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Είναι, δηλαδή, τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και του πλαισίου που επηρεάζουν την θέση και την συμμετοχή των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α.. Το άλλο καινοτόμο στοιχείο αναφέρεται στο γεγονός ότι κάθε σχολείο έχει διαφορετικό πληθυσμό. Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή, κάθε σχολείο που θέλει να προωθήσει την ένταξη θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες του συγκεκριμένου πληθυσμού που φιλοξενεί.

Πιο συγκεκριμένος είναι ο ορισμός της Διεθνούς Ένταξης (1996) ο οποίος έχει ως εξής: «η ένταξη αναφέρεται στην ευκαιρία για άτομα με αναπηρία να συμμετέχουν πλήρως σε όλες τις εκπαιδευτικές, εργασιακές, καταναλωτικές, αναπαραγωγικές, κοινοτικές, και οικιακές δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν την καθημερινή κοινωνική ζωή» (Tilstone, Florian, & Rose, 1998, σ.2,3). Ο εν λόγω ορισμός για την ένταξη, περιγράφει τους τρόπους «αύξησης της συμμετοχής και μείωσης του αποκλεισμού», που ανέφερε ο Booth, μέσω της ενεργούς ανάμειξης και επιλογής των παιδιών με ε.ε.α. και γενικότερα των ατόμων με αναπηρία. Ένας πιο σύγχρονος ορισμός της εκπαιδευτικής ένταξης προτείνεται από την Ζώνιου- Σιδέρη (2004), με βάση τον οποίο η έννοια «ένταξη» συνδέεται με «την απαίτηση για εκπαίδευση, με την ανάγκη για μόρφωση, καθώς επίσης και με την ειδική ανάγκη προώθησης όλων των μαθητών, αναπήρων και μη, με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και να

πραγματώνεται το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004, σ.24). Όπως και στους προηγούμενους ορισμούς έτσι και στον συγκεκριμένο, ο όρος «ένταξη» απευθύνεται όχι μόνο στους μαθητές με αναπηρίες αλλά σε όλους τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά ή γλωσσικά περιβάλλοντα και που μπορεί να αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Το διαφορετικό στοιχείο αυτού του ορισμού είναι η σύνδεση της ένταξης με την προώθηση του δημοκρατικού σχολείου. Οι μαθητές ως μέλη μιας κοινωνίας συμμετέχουν ολοκληρωτικά και ισότιμα στα πολιτιστικά δρώμενα, ανεξάρτητα από την ηλικία, την εκπαίδευση και τη μόρφωση. Σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (2004), το δημοκρατικό σχολείο στο οποίο εφαρμόζεται η ένταξη είναι ένα σχολείο το οποίο «παρέχοντας εκπαίδευση με την ευρεία έννοια του όρου, αποσκοπεί στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων και στην ανάπτυξη μιας κοινότητας και μιας κοινωνίας της ένταξης, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφοράς, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης» (σ.28).

Ο πιο σύγχρονος όρος στη παιδαγωγική ορολογία και ο οποίος πιθανότατα να εξελιχθεί σε πολύ δημοφιλή, είναι ο όρος «inclusive education» που αντικαθιστά τον όρο «ένταξη». Περιφραστικά θα μπορούσε να αποδοθεί ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση ή εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Με τον όρο «inclusive education» υποδηλώνεται ένας διαρκής αγώνας με στόχο τη «δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000, σ.89). Χώρες με πολύχρονη εφαρμογή παιδαγωγικών συστημάτων ένταξης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν κατόρθωσαν να επεκτείνουν το ιδεολογικό πλαίσιο της ένταξης στις ευρύτερες κοινωνικές δομές. Όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη (2000) στην Ελλάδα ο όρος ένταξη εμπεριέχει την εννοιολογική διάσταση του όρου «inclusive». Για την παρούσα εργασία με τον όρο «ένταξη» θα εννοούμε την πολυεπίπεδη διαδικασία που έχει ως στόχο τη δημιουργία συνθηκών συμμετοχής όλων των παιδιών στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες της γενικής τάξης.

Η συζήτηση για την ένταξη μπορεί να επεκταθεί και να αντιμετωπιστεί πιο κριτικά όταν γνωρίζουμε ότι η χρήση του όρου και μόνο δεν σηματοδοτεί το περιεχόμενο που ορίσαμε παραπάνω. Ο όρος «ένταξη» έχει πολλές μορφές, οι οποίες αλλάζουν σύμφωνα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε κάθε φορά.

1.4. Μορφές και μοντέλα της ένταξης.

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

Έτσι έχουμε:

A) Χωροταξική ή Χωρική ένταξη. Στο επίπεδο αυτό αποδίδονται δύο διαφορετικές σημασίες. Σύμφωνα με την πρώτη, η χωρική ένταξη αποτελεί το χαμηλότερο επίπεδο ένταξης. Η επαφή των παιδιών με και χωρίς ε.ε.α. είναι περιορισμένη αφού εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές μονάδες ή σχολικά κτήρια αλλά στις ίδιες εγκαταστάσεις με αυτές του γενικού σχολείου (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998, Tilstone & Rose). Σύμφωνα με τη δεύτερη απόδοση οι μαθητές με ε.ε.α. μεταφέρονται από ειδικά πλαίσια στις γενικές τάξεις χωρίς την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας ή τις απαραίτητες προσαρμογές. Στα σχολεία που εφαρμόζονται τέτοιου τύπου προγράμματα «καταλήγουν να λειτουργούν ως πρακτικές διαχωρισμού, εφόσον δεν προϋποθέτουν καμία αλλαγή των βασικών οργανωτικών και λειτουργικών δομών του σχολείου, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών με κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες του σχολείου» (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004)

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

Γ) Λειτουργική ή Εκπαιδευτική ένταξη. Οι μαθητές με ε.ε.α. εκπαιδεύονται μέσα στη συνηθισμένη τάξη και συμμετέχουν στην ίδια διδακτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, παρακολουθώντας ειδικά προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους πρόγραμμα (Πολυχρονοπούλου, 2003; Ζώνιου – Σιδέρη, 1998). Αυτή η μορφή της ένταξης είναι η πιο ολοκληρωμένη και περιλαμβάνει τις προηγούμενες μορφές. Δεν θα μπορούσαμε να αναφερόμαστε σε λειτουργική ένταξη αν οι μαθητές με ε.ε.α. δεν ήταν μέσα στην γενική τάξη και αν δεν συναναστρέφονταν με τους συνομηλίκους τους. Όμως ούτε οι παραπάνω μορφές δεν θα ήταν πλήρεις αν οι μαθητές με ε.ε.α. δεν συμμετείχαν

ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη λειτουργική ένταξη οι μαθητές με ε.ε.α. γίνονται ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας απολαμβάνοντας όλα τα δικαιώματα που κατέχουν ως μαθητές ενός γενικού σχολείου τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο.

Τα μοντέλα ένταξης που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πρακτική βασίζονται στο περιεχόμενο των παραπάνω μορφών, προωθώντας σε διαφορετικό βαθμό την ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. στο σχολικό σύστημα. Τα μοντέλα ένταξης μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε με βάση: α) τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. (Πολυχρονοπούλου, 2003) και β) το ποσοστό χρόνου που φοιτούν οι μαθητές με ε.ε.α. στην κανονική τους τάξη (πτυχιακή). Σύμφωνα με τα παραπάνω έχουμε:

A) Σε συνηθισμένες τάξεις σχολείων γενικής εκπαίδευσης:

1. Δίγως την παροχή ειδικής βοήθειας. Ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι ο μόνος υπεύθυνος για τα παιδιά με ε.ε.α.. Στην γενική τάξη τοποθετείται ένας μικρός αριθμός παιδιών με ε.ε.α. που εξαρτάται από το είδος και το βαθμό των ειδικών αναγκών τους καθώς και από το αριθμό των μαθησιακών και συμπεριφορικών δυσκολιών που παρουσιάζουν τα παιδιά της συνηθισμένης τάξης.

2. Συνδιδασκαλία. Ο ειδικός εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον γενικό εκπαιδευτικό της τάξης, σχεδιάζοντας από κοινού τις δραστηριότητες, συναξιολογώντας τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους, συμμετέχοντας και οι δύο στη λήψη αποφάσεων και στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν για όλους τους μαθητές. Ο ειδικός σε συνεργασία με τον γενικό παιδαγωγό προσαρμόζει δημιουργικά τα μαθήματα και τις δραστηριότητες ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης εξατομικεύοντας τις ανάγκες των μαθητών αλλά χωρίς να γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία. Και οι δυο εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για όλους τους μαθητές, δηλαδή, ο ειδικός παιδαγωγός δεν βοηθάει μόνο τους μαθητές με ε.ε.α. αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, και από την άλλη πλευρά ο γενικός παιδαγωγός απευθύνεται σε όλη την τάξη. Όταν οι γενικοί και οι ειδικοί δάσκαλοι είναι ικανοί να δουλέψουν σε συνθήκες συνδιδασκαλίας «τα προβλήματα που συνδέονται με τη σοβαρότητα της μαθησιακής δυσκολίας και τη συνάφεια του προγράμματος διδασκαλίας μειώνονται» (Tilstone, Florian, & Rose, 1998). Πιο ειδικά, η συνδιδασκαλία έχει να κάνει με τη σύνθεση των διαφορετικών δεξιοτήτων των παιδαγωγών της τάξης με κοινό στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλους τους

μαθητές. Οι δεξιότητες του ειδικού παιδαγωγού σε θέματα ε.ε.α., τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος, αξιολόγησης των αναγκών των μαθητών καθώς και η ικανότητα εξατομίκευσης της διδασκαλίας σε συνδυασμό με την καλύτερη γνώση του αναλυτικού προγράμματος από τον γενικό δάσκαλο και η δεξιότητα του να διδάσκει σε μεγάλες ομάδες αποτελούν τα βασικά στοιχεία για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές.

3. Παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από περιπατητικό εκπαιδευτικό ή άλλο ειδικό. Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχει την ευθύνη των μαθητών με ε.ε.α.. Ο περιπατητής εκπαιδευτικός (ή ψυχολόγος, λογοθεραπευτής) βοηθάει τα παιδιά με ε.ε.α. σε τακτά χρονικά διαστήματα, παρέχει στον δάσκαλο υποστήριξη για την επιλογή κατάλληλων διδακτικών μέσων, για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με ε.ε.α. και τον προμηθεύει με το κατάλληλο διδακτικό υλικό.

4. Βοήθεια ειδικής υποστηρικτικής ομάδας. Η ομάδα ειδικής υποστήριξης περιλαμβάνει συνήθως έναν σχολικό ψυχολόγο και δύο σχολικούς συμβούλους και είναι υπεύθυνη για την συμβουλευτική υποστήριξη και βοήθεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών με ε.ε.α.. Στόχος της ομάδας είναι να αξιοποιηθούν οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες του δασκάλου έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α.

B) Σε ειδικά τμήματα που λειτουργούν μέσα σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

1. Ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη για το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής ημέρας. Το παιδί απομακρύνεται προσωρινά από την τάξη του, για να δεχτεί εξατομικευμένη βοήθεια από δάσκαλο ειδικής αγωγής. Η παραμονή του μαθητή σε τμήμα ένταξης δεν μπορεί να ξεπερνά τις 10 ώρες εβδομαδιαίως (Υ.Α. Β'10.10.2002, Φ.Ε.Κ.1319/τ.).

2. Ένταξη του παιδιού στη συνηθισμένη τάξη για λίγες ώρες τη βδομάδα. Τα παιδιά με ε.ε.α. βρίσκονται σχεδόν όλη την μέρα στην ειδική τάξη και η συνδιδασκαλία περιορίζεται στην αισθητική αγωγή, στην γυμναστική, στη μουσική ή όποια άλλα μαθήματα κρίνονται κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό.

3. Αντίστροφη ένταξη (reverse inclusion). Όταν ένα ειδικό σχολείο συστεγάζεται με ένα γενικό τότε μαθητές από το γενικό σχολείο μπορούν να μπου στις τάξεις του ειδικού, για κάποιες ώρες τη βδομάδα. Οι μαθητές χωρίς ε.ε.α. συνεργάζονται με τους μαθητές με ε.ε.α βοηθώντας τους στην ανάπτυξη κινητικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 2003; Guralnick, 2001).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής προβάλλει έντονα την ανάγκη και την σπουδαιότητα της φοίτησης των μαθητών με ε.ε.α. στα γενικά σχολεία. Αναφέρεται δηλαδή στην εφαρμογή της ένταξης, με οποιαδήποτε μορφή και αν λαμβάνει χώρα.

Πληθώρα ερευνητικών δεδομένων τονίζουν τη σημαντικότητα εφαρμογής ενταξιακών προγραμμάτων από τα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004; Τάφα, 1997; Πολυχρονοπούλου, 2003; Ζώνιου- Σιδέρη, 1998; Κιτσαράς, 2001; Rafferty, Piscitelli & Boettcher, 2003; Holahan & Costenbader, 2000; Craig-Unkefer & Kaiser, 2002; Odom, 2000). Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας, στο επόμενο κεφάλαιο θα συζητηθεί η διαδικασία της ένταξης στη προσχολική αγωγή, αναφερόμενοι πιο συγκεκριμένα σε θέματα όπως η έγκαιρη παρέμβαση, τα οφέλη της ένταξης κ.ά.

2. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

«Ένταξη σημαίνει να θεωρείς την κανονική εκπαίδευση, την ειδική εκπαιδευτική και θεραπευτική και προσχολική εργασία ως ένα και να την εφαρμόζεις στην καθημερινή πρακτική του νηπιαγωγείου» (HELIOS II Final Report, 1996, σ.233). Για να μπορούμε, όμως, να συζητούμε για τις διάφορες όψεις, τη σπουδαιότητα ή τις προϋποθέσεις προώθησης της «ένταξης» θα πρέπει πρώτα να προβάλλουμε τη σπουδαιότητα και τους στόχους του πλαισίου στο οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί. Για την συγκεκριμένη εργασία, το πλαίσιο αποτελεί η προσχολική αγωγή και συγκεκριμένα ο χώρος του νηπιαγωγείου.

Ο όρος «προσχολική αγωγή», όπως καθιερώθηκε μόλις το 1985 (Ν. 1566/85), απευθύνεται στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο «σκοπός του νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά, μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το νηπιαγωγείο βοηθάει τα νήπια:

- α) να καλλιεργούν τις αισθήσεις τους και να οργανώνουν τις πράξεις τους, κινητικές και νοητικές,
- β) να εμπλουτίζουν και να οργανώνουν τις εμπειρίες τους από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να αποκτούν την ικανότητα να διακρίνουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μέσα σε αυτό,
- γ) να αναπτύσσουν την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης με σύμβολα γενικά και ιδιαίτερα στους τομείς της γλώσσας, των μαθηματικών και της αισθητικής,
- δ) να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ελεύθερα και αβίαστα και μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου περιβάλλοντος, να εθίζονται στην αμφίδρομη σχέση ατόμων και ομάδας» (άρθρο 3, παρ1).

Όπως αναφέρει ο Κιτσαράς (2001), η επιστήμη της αγωγής παιδιών προσχολικής ηλικίας ασχολείται με την αρμονική σωματική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη του νηπίου, τη διάπλαση του χαρακτήρα, της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του, και επιδιώκει την ομαλή και αρμονική ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο. Μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου γίνεται η πρώτη ομαδοποίηση του ατόμου μετά τον ατομισμό που βίωσε στα πλαίσια της οικογένειας. Το νήπιο προσανατολίζεται κοινωνικά και γνωρίζει του τυπικούς κοινωνικούς κανόνες στους οποίους αργότερα ασκεί κριτική (Κιτσαράς, 2001). Επιπλέον, εσωτερικεύει διαφορετικές συμπεριφορές και ρόλους οι οποίοι θα το βοηθήσουν στη

μελλοντική του μετάβαση στις διαφορετικές δομές εκπαίδευσης αλλά και στην ένταξη του στην ευρύτερη κοινωνία.

Οι αλλαγές που βιώνει το νήπιο στον κοινωνικό τομέα φαίνονται και από τις αλληλεπιδράσεις του με τους συνομηλικούς- συμμαθητές του την ώρα του παιχνιδιού. Από το μοναχικό παιχνίδι «στρέφεται σε πιο αλληλεπιδραστικούς τρόπους παιχνιδιού, συμμετέχοντας σε ομάδες» (Guralnick., 2001, σ.482). Όσο αφορά στην γλωσσική ανάπτυξη, το νήπιο διέρχεται από τον εγωκεντρικό λόγο στον κοινωνικοποιημένο, γνωρίζοντας πλέον σε ποιόν απευθύνεται (Κιτσαράς, 2001). Η ποιότητα και η ποσότητα του εκφερόμενου λόγου βελτιώνεται και προσαρμόζεται ανάλογα με τις συνθήκες που έχει να αντιμετωπίσει. Άλλες μορφωτικές λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα στο νηπιαγωγείο είναι η άσκηση του προσανατολισμού, της συγκέντρωσης προσοχής καθώς επίσης και του ελέγχου των κινήσεων του σώματος του νηπίου. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η ωφελιμότητα της παρακολούθησης κάποιου προγράμματος προσχολικής αγωγής από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ο χώρος της προσχολικής αγωγής αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή της ένταξης. Αυτό, οφείλεται στο γεγονός ότι κάποια χαρακτηριστικά της προσχολικής εκπαίδευσης αποτελούν για την ένταξη βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής της. Επίσης, όπως θα αναφερθεί παρακάτω, η φιλοσοφία της ένταξης και της προσχολικής αγωγής έχουν πάρα πολλά κοινά σημεία σε διάφορους τομείς.

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου τα παιδιά παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ιδιαιτερότητες με αποτέλεσμα η διαφορετικότητα να μην ταυτίζεται με την κοινωνική απόρριψη (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001). Έτσι, η εκπαίδευση σχεδιάζεται σύμφωνα με την προσωπική ανάπτυξη κάθε παιδιού, αναγνωρίζοντας και επιτρέποντας την ποικιλία ικανοτήτων (Lloyd, 2000). Επιπλέον, στην προσχολική αγωγή το παιδί θεωρείται σημαντικό ως ολότητα ακολουθώντας ένα πιο παιδοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης. Η γνωστική και ψυχοκινητική του ανάπτυξη αλληλοσχετίζονται και προωθούνται μέσω του παιχνιδιού και του γενικότερου κοινωνικού περιεχομένου της μάθησης. Ένα ακόμη δομικό στοιχείο της προσχολικής αγωγής είναι ότι βασίζεται στις ικανότητες και όχι στις αδυναμίες των παιδιών. Σύμφωνα με αυτό, θεωρείται ότι οι μαθητές έχουν «έμφυτη» τη δημιουργικότητα και την φαντασία, χαρακτηριστικά τα οποία αναδύονται όταν το παιδί βρεθεί στις κατάλληλες συνθήκες. Για την προώθηση και την ανάπτυξη αυτών των χαρακτηριστικών η εκπαίδευση παίρνει τη μορφή αλληλεπιδράσεων μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος, της γνώσης και των άλλων ατόμων. Στόχος, λοιπόν, της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η όσο το δυνατό

μεγαλύτερη παροχή ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια των χρόνων που το παιδί είναι πολύ δεκτικό στη μάθηση. Σε όλη αυτή τη διαδικασία πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν οι ενήλικες που αλληλεπιδρούν με τους μαθητές προσφέροντας τους έναν μεγάλο πλούτο μοντέλων συμπεριφορών. Επίσης, οι ενήλικι είναι αυτοί που βοηθούν, υποστηρίζουν και οργανώνουν ένα διεγερτικό και ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον το οποίο δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα και το παιχνίδι καθώς επίσης και στην ποικιλία διαπροσωπικών σχέσεων (Lloyd, 2000).

Οι βασικές παιδαγωγικές αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες οργανώνεται η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο, είναι οι παρακάτω:

- Ο σεβασμός της προσωπικότητας του νηπίου.
- Η μοναδικότητα του ως «ατόμου» με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανάγκες και προσωπικούς ρυθμούς.
- Η αξία της συλλογικότητας οφείλεται στον πλούτο (ποικιλία) των ατομικών διαφορών και στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου.
- Κάθε άτομο είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των φυσικών, ψυχολογικών, πνευματικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραμέτρων που το συνθέτουν.
- Το παιδί είναι ένα εξελισσόμενο άτομο και η αρμονική ανάπτυξη του προσδιορίζεται από το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον που ζει.
- Η ωρίμανση του ατόμου είναι αποτέλεσμα μιας μακράς μέσα στο χρόνο διαδικασίας.
- Το ανθρώπινο ον είναι προικισμένο με την έμφυτη ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να γνωρίζει και να μαθαίνει.
- Τα κοινωνικο- πολιτιστικά ερεθίσματα αποτελούν ένα είδος πνευματικής τροφής για το παιδί του νηπιαγωγείου, το οποίο αναζητά διαρκώς βοήθεια, επιδοκιμασία και παράδειγμα για μίμηση.
- Το παιδί 4 και 5 χρόνων έχει αυτονομία και έλεγχο στις κινήσεις του και είναι το ίδιο φορέας της εξέλιξής του.
- Η οικοδόμηση της γνώσης είναι κάτι περισσότερο από την απόκτηση γνώσεων. Είναι το αποτέλεσμα μιας δυναμικής και ολοκληρωμένης ενσωμάτωσής του ατόμου στο ευρύτερο περιβάλλον που ζει.
- Η συνεχής ανακάλυψη του κόσμου από το νήπιο, μέσα από προσωπικές του εμπειρίες, είναι μια αναγκαιότητα της ύπαρξής του (ανάπτυξής του).
- Οι ποικίλες διαστάσεις της προσωπικότητας του ατόμου βρίσκονται σε δυναμική σχέση ανάμεσά τους.

- Για την αρτιότερη πραγμάτωσή του, κάθε άτομο έχει ανάγκη από μια ποιότητα στο περιεχόμενο και τους τρόπους ζωής.
- Οι γονείς είναι οι πρώτοι παιδαγωγοί για τα παιδιά τους και η γνώση που διαθέτουν γι' αυτά αποτελεί μια ουσιαστική συμβουλή στο αποτέλεσμα της παιδευτικής διαδικασίας.
- Το παιδί είναι κυρίως ένα κοινωνικό ον.
- Το παιδί ζει και αναπτύσσεται μέσα από το παιχνίδι, το οποίο αποτελεί και ένα είδος «προνομιούχου» μάθησης.
- Τέλος, σκοπός του νηπιαγωγείου δεν είναι η άμεση προετοιμασία του νηπίου για το δημοτικό σχολείο, αλλά η «ολόπλευρη ανάπτυξή του» (Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, 1991).

Εκτός, όμως, από τα παραπάνω στοιχεία που μπορούν να χαρακτηριστούν ως μόνο θεωρητικά και κατά συνέπεια μη εφαρμόσιμα, μπορούμε να παραθέσουμε κάποια λειτουργικά χαρακτηριστικά της προσχολικής εκπαίδευσης τα οποία εφαρμόζονται στα νηπιαγωγεία της χώρας μας και θα μπορούσαν να προωθήσουν σε μεγάλο βαθμό την διαδικασία της ένταξης.

Αρχικά, θα ήταν καλό να αναφερθούμε στη φύση του Αναλυτικού Προγράμματος που εφαρμόζεται στη προσχολική εκπαίδευση. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν έχει το στενό γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό των υπολοίπων βαθμίδων της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), στοχεύοντας στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια ενός ευρέως φάσματος δεξιοτήτων. Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου «χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ευλυγισία και προσαρμοστικότητα, είναι πιο ελαστικά στις απαιτήσεις τους και παρέχουν την δυνατότητα για μεγαλύτερη εξατομίκευση» (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001, σ.41). Επιπλέον, ο τρόπος που είναι διαμορφωμένος ο χώρος του νηπιαγωγείου το καθιστά ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με ε.ε.α.. Μέσα σε μια τυπική τάξη νηπιαγωγείου υπάρχουν διάφορες μαθησιακές περιοχές («γωνίες») στις οποίες κάθε παιδί μπορεί να βρει κάτι που να το ενδιαφέρει. Κάθε «γωνιά» παρέχει στο παιδί με ή χωρίς ειδικές ανάγκες ξεχωριστές μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες ποικίλουν στο αναπτυξιακό επίπεδο ή στο επίπεδο ικανοτήτων που απευθύνονται (Brown, Bergen, House, Hittle & Dickerson, 2000). Στις «γωνίες» τα παιδιά «παίρνουν τα πράγματα στα χέρια τους και έτσι μαθαίνουν και χτίζουν πάνω στη προηγούμενη γνώση τους» (Brown, Bergen, House, Hittle & Dickerson, 2000, σ.55) κατευθυνόμενα όχι μόνο από το δάσκαλο αλλά από τον ίδιο τους τον εαυτό.

Παράλληλα, με τις μαθησιακές περιοχές, στο νηπιαγωγείο υπάρχουν κάποιες ώρες της ημέρας κατά την διάρκεια των οποίων όλοι οι μαθητές και η νηπιαγωγός

συγκεντρώνονται σε έναν συγκεκριμένο χώρο ή σχηματισμό (γνωστά ως «παρεούλα», «η ώρα του κύκλου») και επεξεργάζονται μια κοινή θεματική ενότητα. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη και την νηπιαγωγό, τα παιδιά με ε.ε.α. έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτορύθμισης (Brown, Bergen, House, Hittle & Dickerson, 2000; Maristany, 1997). Βέβαια, η ενημερότητα για τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούν πραγματοποιείται σε κάθε ξεχωριστή «γωνιά» αλλά στην «ώρα του κύκλου» η νηπιαγωγός μπορεί πιο εύκολα να προωθεί και να ελέγχει τις επιθυμητές συμπεριφορές.

Ένα ακόμη στοιχείο που πρέπει να αναφέρουμε είναι η ποικιλία στις ηλικίες των μαθητών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Συνήθως, σε μια τυπική τάξη του νηπιαγωγείου υπάρχουν τα προνήπια (4-5 ετών) και τα νήπια (5-6 ετών). Η παραπάνω ποικιλία συνεπάγεται και την διαφορετικότητα στο αναπτυξιακό επίπεδο, την οποία λαμβάνει υπόψη η νηπιαγωγός κατά την οργάνωση των δραστηριοτήτων. Έτσι, παιδιά που συναντούν δυσκολίες ή έχουν κάποια αναπτυξιακή καθυστέρηση μπορούν να εκφραστούν και να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες που ήδη λειτουργούν στην κανονική τάξη του νηπιαγωγείου. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε ενταξιακά περιβάλλοντα όπου υπάρχει ποικιλία στις ηλικίες των μαθητών παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δεξιοτεχνίας στο παιχνίδι όταν συγκριθούν με άλλα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε ομοιογενείς ηλικιακά ομάδες (Odom, Diamond, 1998). Επιπλέον, όσο αφορά στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών σε μικτά ηλικιακά τμήματα, ερευνητικά, φάνηκε ότι τα παιδιά αυτά ήταν πιο κοινωνικά και λιγότερο εξαρτημένα από τους ενήλικές (Goldman, 1981; McClellan & Kinsey 1999).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειώσουμε το γεγονός ότι πολύ συχνά στο νηπιαγωγείο πραγματοποιούνται επισκέψεις των μαθητών στην τοπική κοινότητα (ταχυδρομεία, αρτοποιεία). Παράλληλα διάφοροι επαγγελματίες (οι οποίοι μπορεί να είναι και γονείς των μαθητών) μπαίνουν στην τάξη και συζητούν για τα επαγγέλματά τους. Αυτός ο βιωματικός τρόπος εκπαίδευσης βοηθάει τα παιδιά με ε.ε.α. να οπτικοποιήσουν ή ακόμα και να γενικεύσουν τις πληροφορίες που τους είχαν παρουσιαστεί από την νηπιαγωγό, στο χώρο του νηπιαγωγείου. Με αυτό τον τρόπο, οι ενήλικοι μέσω της συχνής αλληλεπίδρασης με τα παιδιά με ε.ε.α. γίνονται πιο δεκτικοί και ελαστικοί στην παρουσία τους στην γενική εκπαίδευση προωθώντας ένα πιο ευνοϊκό και θετικό κλίμα απέναντι στην αναπηρία.

2.1. Η αναγκαιότητα της ένταξης στη προσχολική αγωγή.

Όπως αναφέρει η Ζώνιου- Σιδέρη (2004), η σημασία της ένταξης στη προσχολική αγωγή στηρίζεται στο γεγονός ότι «ο θεσμικός διαχωρισμός ανάπηρων και μη παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινά κατά κανόνα από την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση» (σ.22) καθώς και ότι η προσχολική ηλικία έχει ιδιαίζοντα ρόλο στη διαμόρφωση του ατόμου συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του «εγώ» σε σχέση με την κοινωνική συνύπαρξη. Οι παραπάνω θέσεις γίνονται πιο συγκεκριμένες από τα ερευνητικά δεδομένα που δικαιολογούν την αναγκαιότητα της ένταξης σύμφωνα με τα οφέλη της στην ανάπτυξη συγκεκριμένων τομέων της ζωής των παιδιών με και χωρίς ε.ε.α.

2.1.α. Έγκαιρη παρέμβαση

Η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος της ζωής του ατόμου αποφασιστικής σημασίας για την ψυχοσωματική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξή του (Τάφα, 1997; Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Όσο πιο έγκαιρα αναγνωριστούν τα σημάδια μιας πιθανής διαταραχής τόσο πιο μεγάλη θα είναι η πιθανότητα το άτομο, με την παροχή θεραπευτικής και παιδαγωγικής παρέμβασης, να αναπτύξει μηχανισμούς αναπλήρωσης των αναγκών του έτσι ώστε μεταγενέστερες δυσκολίες να ελαχιστοποιηθούν (Τάφα, 1997; Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η έγκαιρη παρέμβαση στηρίζεται σε κάποιες γενικά αποδεκτές αρχές που δικαιολογούν γιατί η παρέμβαση θα πρέπει να ξεκινά όσο πιο νωρίς γίνεται. Κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής το παιδί είναι περισσότερο δεκτικό στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και ανταποκρίνεται ταχύτερα στις εμπειρίες μάθησης, λόγω της πλαστικότητας του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα να θεμελιώνονται τα βασικά πρότυπα μάθησης και συμπεριφοράς που επηρεάζουν συνολικά την ανάπτυξη του (Τάφα, 1997). Στα πρώτα χρόνια της ζωής ο εγκέφαλος «έχει ευαίσθητες περιόδους στη διάρκεια των οποίων το παιδί μαθαίνει πιο εύκολα, ενώ για να αναπτυχθεί σωστά χρειάζεται κάποιες μορφές ερεθισμάτων» (Lerner, Lowenthal & Egan, 2001, σ.81). Η φοίτηση ενός παιδιού στο νηπιαγωγείο δίνει τη δυνατότητα να διαγνωστούν έγκαιρα ενδεχόμενες πνευματικές ή σωματικές διαταραχές στην εξέλιξη του (Κιτσαράς, 2001). Η τελευταία πρόταση αναφέρεται σε έναν από τους στόχους της πρώιμης (έγκαιρης) παρέμβασης, την διάγνωση. Η φάση της διάγνωσης είναι «αποφασιστικής σημασίας για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν αλλά και για τη βοήθεια και την υποστήριξη που πρέπει να δοθεί μελλοντικά

στην οικογένεια και το παιδί» (HELIOS II Final Report, 1996, σ.215). Αντιμετωπίζονται πολλά προβλήματα τα οποία μπορεί να εδραιωθούν και να παραμείνουν δημιουργώντας στο παιδί δευτερογενείς μειονεξίες (Τάφα, 1997). Επίσης, πολύ σημαντική κρίνεται η ποιότητα του περιβάλλοντος μάθησης και η συμμετοχή των γονέων στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών τους. Σε ένα σχολικό περιβάλλον με πλούσια ερεθίσματα και θετικό κλίμα, με τους γονείς στο σπίτι να εφαρμόζουν «επικοινωνιακές μεθόδους γονικής συμπεριφοράς» (Τάφα, 1997, σ.92), στηριζόμενοι από την επιστημονική ομάδα του σχολείου, το παιδί μπορεί να αναπτύξει στο μέγιστο τις ικανότητές του. Με την παροχή έγκαιρων προγραμμάτων παρέμβασης οι γονείς των παιδιών γνωρίζουν και αποδέχονται το πρόβλημα του παιδιού τους ενώ ταυτόχρονα βοηθούνται να ξεπεράσουν το άγχος που τους προκαλεί αυτή η δυσάρεστη κατάσταση του παιδιού τους, ανακαλύπτοντας νέους τρόπους αλληλεπίδρασης (Τάφα, 1997; Πολυχρονοπούλου, 2003; Lerner, Lowenthal & Egan, 2001). Ένα άλλο στοιχείο που σχετίζεται με τα αποτελέσματα της έγκαιρης παρέμβασης είναι τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη. Η έγκαιρη παρέμβαση οδηγεί στην μείωση των δυσλειτουργιών της ανάπτυξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθιστώντας το άτομο λιγότερο εξαρτημένο από τις παροχές και τις υπηρεσίες της κοινωνίας (Τάφα, 1997).

Χωρίς να υποτιμούμε όλα τα παραπάνω οφέλη της έγκαιρης παρέμβασης πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι βασικός στόχος τέτοιων προγραμμάτων είναι «να αποκτήσουν τα παιδιά με προβλήματα εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ώστε να νοιώσουν ανεξάρτητα και να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνία» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, σ. 166). Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι η έγκαιρη παρέμβαση συμβάλει στη βελτίωση της ανάπτυξης των παιδιών με ε.ε.α. «εφόσον μέσω αυτής μπορεί να περιοριστούν οι αρνητικές συνθήκες και να μειωθούν τα προβλήματα, έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να ζήσει και καλύτερη και ποιοτική ζωή (HELIOS II Final Report, 1996; Lowenthal & Egan, 2001, σ.82). Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι πρέπει να τηρούνται οι βασικές αρχές της πρώιμης παρέμβασης σύμφωνα με τις οποίες: α) το παιδί γίνεται αντιληπτό ως ολόκληρο, β) είναι αναγκαία η ενεργοποίηση του περιβάλλοντος του παιδιού και η συμμετοχή του στο πρόγραμμα παρέμβασης, γ) υπάρχει έντονη η συμμετοχή των γονέων, δ) είναι απαραίτητη η συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας και ε) το πρόγραμμα παρέμβασης λαμβάνει χώρα στην γειτονιά του παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998; HELIOS II Final Report, 1996).

Οι δομές που παρέχουν στην Ελλάδα υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης, σύμφωνα με τη Βλάχου (2001), είναι τα: α) Κ.Δ.Α.Υ., των οποίων την αποτελεσματικότητα και των

τρόπο λειτουργίας δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε λόγω της σχετικής πρόσφατης λειτουργίας του θεσμού, β) Ημερήσια Κέντρα Ειδικής Αγωγής, όπου οι υπεύθυνοι της παρέμβασης υποστηρίζουν το παιδί και την οικογένεια του, σύμφωνα με τις ανάγκες του, γ) Γενικά Νηπιαγωγεία και Ημερήσια Κέντρα Παιδικής Μέριμνας και οι Υπηρεσίες Υγείας (Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, αναπτυξιολογικά τμήματα παιδιατρικών κλινικών, Κέντρα Ψυχικής Υγείας) (αναλυτικά στο Κεφ. 3).

Η έγκαιρη παρέμβαση είναι ταυτόχρονα το προηγούμενο στάδιο και η αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή της ένταξης. Όταν μάλιστα η ένταξη πρόκειται να εφαρμοστεί σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που από τη φύση του έχει πολλά οφέλη για τα παιδιά που φοιτούν σε αυτό τότε τα αποτελέσματα θα είναι πολύ θετικά για την εξέλιξη των μαθητών.

2.1.β. Οφέλη της ένταξης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τα παιδιά με ε.ε.α μπορούν να επωφεληθούν πολύ περισσότερο, σε κάποιους τομείς της ανάπτυξής τους, από την φοίτηση τους σε γενικά νηπιαγωγεία από ότι σε μονάδες ειδικής προσχολικής αγωγής (Rafferty, Piscitelli & Boettcher, 2003; Holahan & Costenbader, 2000; Craig- Unkefer & Kaiser, 2002; Odom, 2000).

Ξεκινώντας από τον παράγοντα της κοινωνικοποίησης, τα νήπια που φοιτούν σε ενταξιακά τμήματα νηπιαγωγείου παρουσιάζουν βελτίωση των κοινωνικών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων τους (Vakil Freeman & Swim, 2003, Odom, Diamond, 1998; Holahan & Costenbader, 2000; Seery, 2000; Τάφα, 1997; Maristany, 1997) καθώς έχουν την ευκαιρία, αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους χωρίς ε.ε.α, να αποκτήσουν τυπικούς τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004; Hunt & Goetz, 1997; Buysse & Bailey, 1993).

Η κοινωνική επάρκεια (social competence) του μικρού παιδιού έχει μεγάλη σημασία για την μελλοντική του ανάπτυξη, αφού οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους μπορούν να προβλέψουν, δυσκολίες της κοινωνικής προσαρμογής κατά την παιδική και ενήλικη ζωή (Odom & Diamond, 1998; Odom, 2000). Μέσα, όμως, σε οργανωμένα περιβάλλοντα μπορούν να αυξηθούν οι κατάλληλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να μειωθούν οι διαταρακτικές συμπεριφορές (Craig- Unkefer & Kaiser, 2002; Odom, 2000). Είναι γνωστό ότι η συμπεριφορά δεν εξελίσσεται στην απομόνωση αλλά μέσω των αλληλεπιδράσεων του

παιδιού στο κοινωνικό (π.χ. συμμαθητές και δάσκαλοι) και μη κοινωνικό περιβάλλον του (π.χ. δραστηριότητες, υλικά) (McEvoy, Fox & James, 1991). Επιπλέον, μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους τους τα νήπια με ε.ε.α είναι ικανά να αναπτύξουν συμπεριφορές αυτορύθμισης (self-regulatory behaviors) αφού όλα τα νήπια υπόκεινται σε κοινούς κανόνες χρήσης των διαφόρων «γωνιών» (γνωστικών περιοχών) της τάξης (Brown, Bergen, House, Hittle & Dickerson, 2000).

Αναφερόμενοι στα γνωστικά οφέλη της ένταξης οι Πολυχρονοπούλου και Πολυζώη (2000) σημειώνουν ότι «ακόμα και για το νοητικά καθυστερημένο [sic] παιδί έχει αποδειχτεί ότι αποκτά συχνά περισσότερες γνώσεις μέσα στην κοινή τάξη, παρά μέσα σε ειδικό πλαίσιο όπου φοιτούν παιδιά με νοητική καθυστέρηση» (σ.10). Την προηγούμενη θέση έρχονται να υποστηρίξουν ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία παιδιά με σοβαρές αναπηρίες που παρακολουθούν την γενική τάξη έχουν καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη από συνομηλίκους τους που φοιτούν σε ειδικές τάξεις (Rafferty, Piscitelli, & Boettcher, 2003) αλλά και γενικότερα περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση (Odom, 2000; Τάφα, 1997). Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί αύξηση της γλωσσικής πολυπλοκότητας και ποικιλομορφίας, των παιδιών με ε.ε.α., δεξιότητες που περιλαμβάνουν το δεκτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, τη χρήση της πρότασης για σχολιασμό και ζήτηση και τη χρήση των κατάλληλων λέξεων σύμφωνα με το πλαίσιο που αναφέρονται (Craig- Unkefer & Kaiser, 2002). Βέβαια, η φυσική τοποθέτηση των μαθητών με ε.ε.α. στον ίδιο χώρο με τα παιδιά χωρίς ε.ε.α, από μόνη της, δεν συμβάλει στην ανάπτυξη θετικών αναπτυξιακών αποτελεσμάτων. Βασικές προϋποθέσεις για την κατάκτηση και ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι το αναλυτικό πρόγραμμα να επικεντρώνεται στην γλωσσική ανάπτυξη, οι δάσκαλοι να είναι γνώστες των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίσουν σε αυτή τη γνωστική περιοχή οι μαθητές με ε.ε.α. και η αναλογία μαθητών και δασκάλων να είναι τέτοια ώστε να επιτρέπει την εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στη γενική τάξη (Fewell & Oelwein, 1990). Ένα ακόμα στοιχείο που πρέπει να λάβουμε υπόψη μας είναι ότι τα νήπια με τυπική ανάπτυξη παίζουν τον ρόλο του μοντέλου όσο αφορά τις γνωστικές, γλωσσικές και τις κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές για τα παιδιά με ε.ε.α (Lieber et al., 1998; Odom, 2000). Η νηπιαγωγός βρίσκεται στην τάξη για να ενθαρρύνει και να διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των νηπίων έτσι ώστε η μάθηση να παίρνει πιο ενεργό και βιωματικό χαρακτήρα. Όσο αφορά γενικότερα στο γνωστικό τομέα, φαίνεται ότι γονείς των παιδιών με και χωρίς ε.ε.α. και δάσκαλοι υποστηρίζουν τα οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με ε.ε.α (Seery, 2000; Hunt & Goetz, 1997; Garrick, Duhany & Salend, 2000).

Ένα άλλο στοιχείο που δεν πρέπει να αγνοούμε είναι αυτό της μετάβασης του νηπίου από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι μαθητές με ε.ε.α που θα έχουν παρακολουθήσει κάποιο ενταξιακό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής θα μπορέσουν πιο εύκολα να προσαρμοστούν και να αποδώσουν στις νέες ανάγκες του δημοτικού σχολείου. Μάλιστα, αν η οργάνωση του νηπιαγωγείου έχει ως έναν από τους βασικούς στόχους του την ομαλή μετάβαση του μαθητή σε ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης τότε θα ακολουθούνται πρακτικές (π.χ. ξεκάθαροι κανόνες στην τάξη, οργάνωση του χρόνου) που θα διευκολύνουν την μελλοντική προσαρμογή του μαθητή στο δημοτικό σχολείο (McEvoy, Fox & James, 1991).

Εκτός από όλα όσα αναφέρθηκαν και τα οποία αφορούσαν την συμβολή της ένταξης στη κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των νηπίων με ε.ε.α υπάρχει και μια πολύ σημαντική πλευρά της ένταξης που σχετίζεται με την συναισθηματική ανάπτυξη (Τάφα, 1997) και πιο συγκεκριμένα τη δημιουργία ταυτότητας του παιδιού με αναπηρίες. Το παιδί με αναπηρίες μέσα από την φοίτηση του σε ένα γενικό νηπιαγωγείο συγκρούεται με την αναπηρία του γιατί συνειδητοποιεί ότι δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες δυσκολίες. Η επεξεργασία του θυμού και της μειονεκτικότητας του «έχει συνέπεια να μπορούν να λυθούν οι ψυχικοί αποκλεισμοί. Η εμπειρία και η συνειδητοποίηση των ορίων του μπορεί να είναι και η αρχή της ευαισθητοποίησης του και σε άλλους πιο σημαντικούς τομείς» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, σ.183). Δηλαδή, μέσα σε έναν χώρο όπου το παιδί νοιώθει ότι οι ανάγκες του λαμβάνονται υπόψη από τους συνομηλίκους, του δημιουργεί μια θετικότερη εικόνα για τον εαυτό του η οποία θα το βοηθήσει αργότερα να αντιμετωπίσει δυσκολίες της ενήλικης ζωής. Γενικότερα, τα παιδιά με ε.ε.α που φοιτούν σε γενικά νηπιαγωγεία είναι πιο χαρούμενα, εξωστρεφή, έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και πιο θετική συνολική αυτοεικόνα (Garrick, Duhaney & Salend, 2000).

Παράλληλα όμως με τα θετικά αποτελέσματα που έχει η ένταξη για τα νήπια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να τονίσουμε και τη σημασία της για τα νήπια χωρίς ε.ε.α. Τα νήπια χωρίς ε.ε.α που φοιτούν σε ένα γενικό ενταξιακό νηπιαγωγείο αποδέχονται πιο εύκολα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και τα θεωρούν ισότιμα μέλη της τάξης τους (Diamond, Hestenes, Carpenter & Innes, 1997) καθώς μαθαίνουν περισσότερο για τις διάφορες αναπηρίες (Odom, 2000). Επίσης, αποκτούν περισσότερες εμπειρίες διαπροσωπικών σχέσεων και δημιουργούν εύκολα φιλίες με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vakil, Freeman & Swim, 2003). Με αυτό τον τρόπο όλα τα παιδιά μαθαίνουν ότι «υπάρχει ένα ευρύτερο φάσμα ανθρώπινων ιδιομορφιών και σχηματίζουν, έτσι μια πραγματική και δίκαιη εικόνα αξιών» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, σ.183).

Αποφεύγεται η διατήρηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων για ανθρώπους που φαίνονται και συμπεριφέρονται διαφορετικά από αυτά και αναπτύσσεται η ανεκτικότητα τους (Garrick, Duhaney & Salend, 2000; Odom, 2000). Ειδικότερα, γίνονται πιο άνετα με την διαφορετικότητα, αναπτύσσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης (empathy), μαθαίνουν να βοηθούν τους άλλους (Lieber, et al., 1998) και καθώς γίνονται μοντέλα κατάλληλων συμπεριφορών εμπεδώνουν καλύτερα την χρηστικότητα τους. Μάλιστα, γονείς παιδιών χωρίς ε.ε.α που φοιτούν σε τάξεις ένταξης αναφέρουν ότι τα παιδιά τους παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, έχουν καλύτερη αυτοεικόνα (self-concept), αναπτυγμένη αυταξία (self-worth), βοηθώντας τα άλλα παιδιά (Garrick, Duhaney & Salend, 2000).

Εκτός από τους υποστηρικτές της ένταξης, υπάρχουν και απόψεις που αμφισβητούν τις θετικές επιδράσεις της, θέτοντας ως επιχειρήματα τη μείωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των παιδιών με τυπική ανάπτυξη αλλά και των μαθητών με ε.ε.α. στις τάξεις ένταξης, τις δυσκολίες εφαρμογής της ένταξης αλλά και τις θέσεις των δασκάλων απέναντι στην ένταξη (Farrell, 2000; Garrick Duhaney & Salend, 2000). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς των παιδιών χωρίς ε.ε.α. θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα μιμηθούν τις αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών με ε.ε.α., δεν θα τους παρέχονται οι κατάλληλες υπηρεσίες και αρκετός από το χρόνο του δασκάλου θα καταναλώνεται στα «άλλα» παιδιά. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α., προβληματίζονται για την έλλειψη εξειδικευμένου αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλίας στις γενικές τάξεις, την ανεπάρκεια εκπαίδευσης των νηπιαγωγών και των παροχών που προσφέρονται (Hundert, Mahoney, Mundy, Vernon, 1998). Επίσης, ανησυχούν μήπως τα παιδιά τους βιώσουν την απόρριψη και τον εμπαιγμό από τα άλλα παιδιά της γενικής τάξης (Garrick Duhaney & Salend, 2000). Παράλληλα με τις παραπάνω απόψεις, υπάρχουν και έρευνες που καταλήγουν σε μια πιο ουδέτερη θέση σύμφωνα με τις οποίες δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα κοινωνικά και γνωστικά οφέλη, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μεταξύ ενταξιακών και ειδικών τάξεων (Jenkins, Odom & Speltz, 1989; Rule et al., 1987; Buysse & Bailey, 1993). Αναφέρεται ότι οι έρευνες που πρόβαλαν την υπεροχή στις διάφορες δεξιότητες των μαθητών με ε.ε.α. που φοιτούσαν σε γενικές τάξεις έναντι αυτών που φοιτούσαν σε ειδικά πλαίσια είχαν πολλούς μεθοδολογικούς περιορισμούς (μικρός αριθμός δείγματος, επιλογή συγκεκριμένου βαθμού αναπηρίας αποκλείοντας τις βαριές περιπτώσεις) (Hundert, Mahoney, Mundy, Vernon, 1998). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και έρευνες που θεωρούν ότι παιδιά με πιο μεγάλο βαθμό αναπηρίας, εκπαιδεύονται καλύτερα σε ειδικά πλαίσια απ' ό,τι σε ενταξιακά (Cole, Dale & Mills,

1991). Παρά την διαφορετικότητα των απόψεων που επικρατούν γύρω από το ζήτημα της ένταξης είναι αδιαμφισβήτητο ότι «η ένταξη όλων των μαθητών στην γενική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για την δημιουργία κοινωνιών οι οποίες θα αναγνωρίζουν και θα συμπεριλαμβάνουν την ανθρώπινη ποικιλία και διαφορετικότητα» (Baglieri & Knopf, 2004, σ.526).

Παρά τη μεγάλη συμφωνία που υπάρχει σχετικά με τα οφέλη της ένταξης για τα παιδιά με και χωρίς ε.ε.α., «εντούτοις εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετές δυσκολίες , όσον αφορά το πως η ένταξη θα πραγματοποιηθεί στην πράξη» (Florian, 2005, σ.15). Οι παράγοντες που μπορεί να προωθήσουν την ένταξη μπορούν ταυτόχρονα να αναστείλουν την εφαρμογή της καθώς υπάρχουν προϋποθέσεις και αρχές που αν δεν ακολουθηθούν, κάθε προσπάθεια εφαρμογής ενός ενταξιακού προγράμματος θα οδηγεί σε αδιέξοδο.

3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΣΤΗ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

3.1. Αρχές και προϋποθέσεις της ένταξης.

Η φιλοσοφία της ένταξης διέπεται από κάποιες βασικές αρχές οι οποίες είναι αναγκαίο να ακολουθούνται και να εφαρμόζονται κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κάθε ενταξιακού προγράμματος.

Η βασική αρχή της ένταξης για την γενική εκπαίδευση είναι η «αρχή της μη διαχωριστικής εκπαίδευσης» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, σ.186). Σύμφωνα με αυτή «αν όλα τα παιδιά επισκέπτονται χωρίς το φόβο του διαχωρισμού από κοινού ένα σχολείο, τότε αναπτύσσεται η ενότητα των υψηλών αξιών στην κοινή ζωή/ συμβίωση» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, σ.186,187). Για να εφαρμοστεί, όμως, η παραπάνω βασική αρχή, σύμφωνα με τη Ζώνιου- Σιδέρη (1998), πρέπει να εφαρμόζονται και κάποιες άλλες αρχές όπως η «αρχή της φυσιολογικότητας», «η αρχή της ελεύθερης θέλησης» και «η αρχή του ανοίγματος του γενικού σχολείου σε σχολείο θεμελίωσης της γνώσης». Η «αρχή της φυσιολογικότητας» αναφέρεται στην ευθύνη της βασικής εκπαίδευσης να στηρίζει και τα παιδιά με αναπηρίες έτσι ώστε να φτάσουν στο υψηλότερο δυνατό μέτρο της φυσιολογικότητας τους και της αυτονομίας τους. Σύμφωνα με την «αρχή της ελεύθερης βούλησης», οι διαδικασίες των μεταβολών της εκπαίδευσης «πρέπει να εξελιχθούν μέσω της ελεύθερης συμμετοχής και της πολιτικής θέλησης» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, σ. 188). Με την πρόταση αυτή, τονίζεται η σημασία του δικαιώματος επιλογής του εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά και την τοποθέτηση της εκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α ως ένα μείζον πολιτικό ζήτημα. Τέλος, η τρίτη αρχή προτάσσει ότι το σχολείο πρέπει να θεμελιώνει τη γνώση ώστε ακόμα και άτομα με διαφορετικές αφετηρίες να γίνονται ικανά για τη ζωή. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αρχές της ένταξης, ο στόχος της εκπαίδευσης διαμορφώνεται στις παρακάτω προτάσεις: «Το σχολείο έχει σκοπό να αφήσει όλα τα παιδιά να ζήσουν σε κοινές δράσεις τις εμπειρίες τους και τη μάθησή τους. Πρέπει να πραγματοποιηθεί ένας χώρος δράσης, όπου να επιτρέπεται σε κάθε παιδί να κάνει απόκτημα το δικό του περιεχόμενο μάθησης, τη μέθοδο του και το στόχο του, και να αναπτύξει την απαραίτητη ατομική του διαδικασία μάθησης» (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998, σ. 189).

Ο θεσμός της ένταξης παράλληλα με τα παραπάνω «είναι βασισμένος στις παρακάτω αρχές:

- Κάθε παιδί πρέπει να γίνεται αποδεκτό με την μοναδικότητα του, την ακεραιότητα και την προσωπικότητα του, χωρίς έμφαση στην αναπηρία ή το μειονέκτημά του.
- Κάθε παιδί πρέπει να λαμβάνει την θεραπευτική βοήθεια που του χρειάζεται μέσα στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και στην ομάδα που ανήκει.
- Η αρχή της εθελοντικής αποδοχής στο νηπιαγωγείο πρέπει να γίνεται σεβαστή και να ισχύει και για τους γονείς» (HELIOS II Final Report, 1996, σ.232, 233).

Η εγγύτητα του τόπου κατοικίας με τις απαραίτητες εγκαταστάσεις είναι μια ακόμη αρχή πάνω στην οποία είναι βασισμένος ο θεσμός την ένταξης (Meister, 2000). Σύμφωνα με το HELIOS II Final Report (1996), «όλα τα παιδιά μιας περιοχής πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν νηπιαγωγείο της περιοχής τους ώστε με τον τρόπο αυτό να ενσωματωθούν και αυτά και οι γονείς τους» (σ.232).

Με βάση το Κέντρο Μελετών για την Ένταξη «οι αρχές της φιλοσοφίας της ένταξης καθορίζονται ως εξής:

- Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν και να παίζουν μαζί.
- Τα παιδιά δεν θα έπρεπε να υποτιμούνται ή να στιγματίζονται με το να αποκλείονται ή να απομακρύνονται εξαιτίας της αναπηρίας τους ή της δυσκολίας τους για μάθηση.
- Δε νομιμοποιούμε με κανέναν τρόπο να διαχωρίζουμε τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής τους εκπαίδευσης. Περισσότερο χρειάζεται να συνυπάρχουν παρά να προστατεύονται το ένα από το άλλο» (Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R., 1998).

Οι παραπάνω αρχές βασίζονται στην καθολικότητα που διέπει τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα οποία αποτελούν τη βάση της ένταξης. Η ένταξη ταυτίζεται με μια φιλοσοφία που προάγει την εκπαίδευση όλων των μαθητών στα γενικά σχολεία χρησιμοποιώντας απλά και αναμφισβήτητα επιχειρήματα. Όσοι υιοθετούν αυτή τη θέση, «βλέπουν την ένταξη ως ένα ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και είναι πεπεισμένοι ότι οι ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη που προσφέρονται στα γενικά σχολεία αποτελούν την καλύτερη ευκαιρία, για την βελτίωση της ποιότητας ζωής και την προώθηση της κοινωνικής αποδοχής των ατόμων με αναπηρίες στην ευρύτερη κοινωνία» (Florian, 2005, σ.4).

Θεμελιώδες χαρακτηριστικό που λαμβάνεται υπόψη για την αξιολόγηση της ποιότητας ενός ενταξιακού προγράμματος είναι η φιλοσοφία του και ο θεωρητικός προσανατολισμός του (Odom & McEnoy, 1990; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Στόχος των προγραμμάτων, που είναι οργανωμένα σύμφωνα με τις αρχές της γενικής παιδαγωγικής, είναι να παρέχουν τον κατάλληλο συνδυασμό μεταξύ του επιπέδου ετοιμότητας τ

μαθητή, των ενδιαφερόντων του και του περιβάλλοντος της τάξης. Είναι παιδοκεντρικά, σε σημείο που τα παιδιά διαλέγουν τις δραστηριότητες με τις οποίες θα καλύψουν το χρόνο τους. Η φιλοσοφία τέτοιων προγραμμάτων βασίζεται στις απόψεις του Rosseau, του Froebel, της Montessori, των αναπτυξιακών θεωριών του Piaget και του Vygotsky (Odom & McEvoy, 1990). Αντίθετα, η ειδική παιδαγωγική θεωρεί ότι η αναπηρία του παιδιού το εμποδίζει από το να ωφελείται από τις εμπειρίες σε τυπικά περιβάλλοντα τα οποία προωθούν την ανάπτυξη των μαθητών χωρίς ε.ε.α. και επιπλέον, ότι πιο εξατομικευμένες εμπειρίες είναι απαραίτητες για να προωθήσουν την ανάπτυξη του παιδιού. Ακόμα, τα προγράμματα με προσανατολισμό την ειδική αγωγή περιλαμβάνουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων και εξατομικευμένων στόχων για το παιδί και τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων οι οποίες συναντούν αυτούς τους στόχους και έτσι είναι κατά πολύ κατευθυνόμενα από τον δάσκαλο ενώ η φιλοσοφική τους τοποθέτηση βασίζεται στις συμπεριφοριστικές θεωρίες και στην άποψη ότι ο χρόνος της άμεσης διδασκαλίας σχετίζεται άμεσα με την πρόοδο του μαθητή (Odom & McEvoy, 1990).

Βασισμένο στις αρχές που αναφέρθηκαν παραπάνω, ένα ενταξιακό πρόγραμμα πρέπει να τηρεί κάποιες προϋποθέσεις που δεν αφορούν τόσο τον θεωρητικό προσανατολισμό του αλλά στοχεύουν περισσότερο στον τρόπο οργάνωσης του. Οι βασικές προϋποθέσεις που αναφέρονται συχνότερα στη διεθνή βιβλιογραφία είναι η καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος, ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του δασκάλου, η διαπραγμάτευση του περιεχομένου της μάθησης, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και η καταλληλότητα των σχολικών υποδομών.

Το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος εμπεριέχει έννοιες και αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού με στόχο τη συντήρηση και την αναπαραγωγή των θεσμών, μέσα από την επίσημη διδακτέα ύλη και την έμμεση διδασκαλία (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Η μορφή του αναλυτικού προγράμματος «αποτελεί τροχοπέδη για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000, σ. 45). Για την προώθηση μιας ενταξιακής πολιτικής είναι αναγκαία η διαφοροποίηση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποφασίζουν για «το περιεχόμενο, τη δομή και τον τρόπο διαχείρισης του ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό τον οποίο διδάσκουν κάθε φορά» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000, σ. 45). Για να μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχημένη σχολική ένταξη, όχι μόνο στο χώρο του νηπιαγωγείου αλλά και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο το αναλυτικό πρόγραμμα να σχεδιαστεί «με βασικό κριτήριο όχι την ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων, αλλά τη διαφορετική υπόσταση του κάθε παιδιού» (Ζώνιου-

Σιδέρη, 2004, σ.26). Για να κινηθούμε προς την κατεύθυνση μιας πιο ενταξιακής πολιτικής το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευρύτητα, συνέχεια/ συνάφεια, διαφοροποίηση και ισορροπία (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000). Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στην νηπιαγωγό να χρησιμοποιεί εναλλακτικές πορείες δράσης ως προς τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης (εύρος), να συσχετίζει το αναλυτικό πρόγραμμα με την καθημερινή ζωή και τα κοινωνικά δεδομένα που θα συναντήσει ο μαθητής όταν μεταβεί από το σχολείο στην ευρύτερη κοινωνία (συνέχεια/ συνάφεια), να διαφοροποιεί το παιδαγωγικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες που επιτάσσει η διαφορετικότητα όλων των μαθητών (διαφοροποίηση) και να ισορροπεί το χρόνο και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των παιδιών, θα πρέπει να έχει στόχο να προάγει και να αξιοποιεί πλήρως «τις σωματικές, γνωστικές και συναισθηματικές τους δυνατότητες στα πλαίσια των ιδιομορφιών τους μέσα σε μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα σεβασμού, ισότιμης συμμετοχής, αυτονομίας, ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας» (Σούλης, 2000, σ.33). Όλα τα παραπάνω στοιχεία θα πρέπει να στηρίζονται στην κοινωνία και τις απαιτήσεις της, τα πολιτισμικά αγαθά, τα νέα επιστημονικά δεδομένα καθώς και το άτομο με τις ξεχωριστές του ανάγκες (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004).

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει και επηρεάζει άμεσα το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος είναι ο διαφορετικός θεωρητικός προσανατολισμός μεταξύ ειδικής και γενικής παιδαγωγικής. Η δυσκολία που πηγάζει από αυτή τη διαφορετική θεωρητική προσέγγιση έγκειται στο πως μπορεί ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απαιτείται για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εφαρμοστεί σε ένα περιβάλλον όπου λειτουργεί πρωταρχικά με ένα αναλυτικό πρόγραμμα (Odom & McEvoy, 1990), που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μέσου όρου των μαθητών. Η αναγκαιότητα σχεδιασμού δραστηριοτήτων για όλη την τάξη όπως επίσης και ειδικών δραστηριοτήτων για συγκεκριμένους μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορεί να εξηγήσει το λόγο που η έλλειψη χρόνου για έναν τέτοιο σχεδιασμό αποτελεί άλλο ένα εμπόδιο κατά την εφαρμογή της ένταξης (Buysse, Wesley & Keyes, 1998). Ήδη από τα παραπάνω φάνηκε ότι για να εφαρμοστεί η ένταξη στα σχολεία χρειάζεται μια διαφορετική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004), για να έχουμε ένα αποτελεσματικό ενταξιακό πρόγραμμα αναγκαία προϋπόθεση είναι το θεωρητικό πλαίσιο που το διέπει να

βασίζεται σε στοιχεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και να είναι αποδεκτό από όλους τους συμμετέχοντες. Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν ισότιμα με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους ειδικούς διαδραματίζοντας κυρίαρχο ρόλο στο πρόγραμμα. Ακόμα, αναγκαία κρίνεται η ευελιξία και η συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας που στηρίζει το πρόγραμμα, ο συνεργατικός σχεδιασμός και η επικοινωνία με τους κοινοτικούς και κοινωνικούς φορείς (π.χ. εκμάθηση νοηματικής γλώσσας), η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τέλος, η διαρκής αξιολόγηση και ο επαναπροσδιορισμός των στόχων του προγράμματος. Στην ίδια φιλοσοφία, η Bruder (1997), συμπληρώνει ότι στα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου μοντέλου ένταξης πρέπει να περιλαμβάνονται: α) σωστά δομημένο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης ή Εξατομικευμένο Πλάνο Οικογενειακών Παροχών που καθορίζει το διδακτικό πλαίσιο για κάθε παιδί που συμμετέχει στο πρόγραμμα, και β) ενιαία παροχή εκπαιδευτικών και άλλων συναφών υπηρεσιών . Αντί δηλαδή το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης «να αναφέρει απλώς τον κατάλογο των δεξιοτήτων που δεν έχει ακόμη αποκτήσει το παιδί, έχει προταθεί να περιλαμβάνει εξατομικευμένους στόχους και στρατηγικές που λειτουργούν και εντάσσονται στις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού» (Bruder, 1997).

Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ένταξης εξαρτάται, επίσης, κατά ένα μεγάλο ποσοστό από την αναλογία μαθητών και δασκάλων. Μαθητές που φοιτούν σε τμήματα όπου ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος για να τον χειριστεί ένας μόνο εκπαιδευτικός (11:1) παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς και απασχόλησης με τις δραστηριότητες της τάξης σε σύγκριση τάξεις στις οποίες υπάρχει μικρότερη αναλογία μαθητών και δασκάλου (7:1) (Guralnick, 2001). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και ο ρόλος του δασκάλου είναι αναγκαίο να διαφοροποιηθεί σε έναν χώρο όπου εφαρμόζεται η ένταξη.

Ένα από τα βασικά στοιχεία του δασκάλου, του οποίου στόχος είναι να προωθήσει την ένταξη, είναι η ευέλικτη διαπραγμάτευση με το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό έτσι ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες της ομάδας-τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Στοιχείο που διαφοροποιεί τον ρόλο του γενικού παιδαγωγού σε μια τάξη, όπου εφαρμόζεται η ένταξη, είναι ότι συνήθως χρειάζεται η συνεργασία του με έναν, ακόμη εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό απαιτεί ο γενικός και ειδικός παιδαγωγός να αναπτύξουν καλές επικοινωνιακές πρακτικές μεταξύ τους αλλά και να είναι ικανοί να οριοθετήσουν κατάλληλα τους ρόλους τους (Florjan, 2005). Θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία όχι μόνο προς την αντιμετώπιση της μαθησιακής

διαδικασίας αλλά και ως προς τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Βέβαια, η διαφορετικότητα στους ρόλους βασίζεται στη διαφορετικότητα των δεξιοτήτων που έχουν αναπτύξει οι δύο παιδαγωγοί της τάξης. Ο γενικός παιδαγωγός έχει πολύ καλή γνώση του αναλυτικού προγράμματος καθώς και την ευχέρεια να διδάσκει σε μεγάλες ομάδες. Από την άλλη πλευρά ο ειδικός παιδαγωγός γνωρίζει καλύτερα τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, είναι εκπαιδευμένος στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, στη αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών καθώς και στην εξατομίκευση της διδασκαλίας. Για να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα ένταξης είτε στο νηπιαγωγείο είτε στο δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητη η σύνθεση των διαφορετικών δεξιοτήτων των παιδαγωγών. Όλοι οι δάσκαλοι που συμμετέχουν στην ενταξιακή διαδικασία θα πρέπει να βλέπουν τους εαυτούς τους ως παιδαγωγούς βασικών δεξιοτήτων και ως πρότυπα μίμησης για τους μαθητές τους. Επιπλέον, θα πρέπει να εστιάζουν την προσοχή τους στη διδασκαλία και την μάθηση και όχι σε συγκεκριμένους μαθητές, διατηρώντας υψηλές προσδοκίες (Florian, 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού στην τάξη είναι ισότιμος με αυτόν του εκπαιδευτικού της τάξης, δεν περιορίζεται στους μαθητές που εντάσσονται αλλά σε όλη την ομάδα, συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος και στη διαμόρφωσή του καθώς και στην αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας. Είναι φανερό ότι οι αρμοδιότητες και οι δεξιότητες των παιδαγωγών που συνεργάζονται με στόχο την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι διαφορετικές και πιο πολύπλοκες από αυτές του γενικού παιδαγωγού μιας γενικής τάξης. Ο παιδαγωγός δεν θα πρέπει να «περιορίζει το παιδευτικό του έργο στον τομέα διδασκαλία- μάθηση» οφείλει να επεκτείνει τη δραστηριότητα του και σε άλλους τομείς προληπτικής και συμβουλευτικής αγωγής» (Κρουσταλάκης, 2000, σ.262). Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ενταξιακά πλαίσια ανέφεραν ότι «η συνεργασία μπορεί να γίνει πολύ αποτελεσματική και πως η παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού τους προσφέρει μεγαλύτερη σιγουριά, χρόνο να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένους μαθητές [...]» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004, σ.29) καθώς και δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών σχετικά με συγκεκριμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Florian, 2005).

Το περιεχόμενο της μάθησης καθώς και οι περιοχές γνώσης και εμπειρίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν διαφοροποιούνται από αυτό των μαθητών χωρίς ε.ε.α.. Αυτό που διαφοροποιείται είναι ο τρόπος που οι μαθητές θα προσεγγίσουν την γνώση. Οι μέθοδοι που προτείνονται από τον Κρουσταλάκη (2000), δεν απέχουν πολύ

από το πρόγραμμα που εφαρμόζεται σήμερα στα νηπιαγωγεία της χώρας. Για παράδειγμα, προτείνονται παιδαγωγικές ασκήσεις που αφορούν στη βελτίωση και ανάπτυξη των αισθητηριακών- αντιληπτικών λειτουργιών και στην σωματική και κινητική ανάπτυξη. Επίσης, ειδικά προγράμματα φυσικοθεραπείας, εργοθεραπείας, χειροτεχνικής εργασίας και άσκησης της δημιουργικότητας, ανάπτυξης της κοινωνικότητας, αγωγής λόγου καθώς και προγράμματα διδασκαλίας των λοιπών σχολικών μαθήσεων σύμφωνα με τα οποία τα μαθήματα διδάσκονται πιο αναλυτικά, πιο συστηματικά και πιο απλουστευμένα. Προγράμματα τα οποία είναι αναπτυξιακά κατάλληλα για μικρά παιδιά αντικατοπτρίζουν έναν φιλοσοφικό προσανατολισμό και μια βασική παιδαγωγική ικανή να καλύψει τις ανάγκες των περισσότερων παιδιών που θεωρούνται διαφορετικά. Ταυτόχρονα, κάποιες από τις παροχές που απαιτούνται για να επιβεβαιώσουν την καταλληλότητα του εξατομικευμένου προγράμματος για παιδιά με συγκεκριμένες αναπηρίες προσφέρουν τα απαραίτητα για να αναβαθμιστούν οι μαθησιακές εμπειρίες και των παιδιών με τυπική ανάπτυξη (Bredenkamp, 1993).

Ένας σημαντικός παράγοντας που αποτελεί προϋπόθεση για την προώθηση της ένταξης είναι η εμπλοκή των γονέων με παιδιά με ή χωρίς ειδικές ανάγκες στην ενταξιακή διαδικασία (Garrick Duhaney & Salend, 2000; Bennett, Deluca, & Bruns, 1997; Reichart et al., 1989). Η σημασία της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού είναι αδιαμφισβήτητη. Η συμμετοχή της στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι αναγκαία και μάλιστα μεγάλης σημασίας κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Η ικανότητα των γονέων να παρατηρούν συστηματικά τη συμπεριφορά του παιδιού τους παρέχει στους ειδικούς πολύτιμες πληροφορίες για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση του προβλήματος (Πολυχρονοπούλου, 2003; Bredenkamp, 1993; Beverly & Thomas, 1999). Οι γονείς είναι αυτοί που: α) με βάση την νομοθεσία θα αποφασίσουν αν τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σε τάξεις ένταξης, β) παίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη του παιδιού τους, και δ) με τις αντιδράσεις τους θα αξιολογηθεί η κοινωνική εγκυρότητα της ένταξης (Reichart et al., 1989; Garrick, Duhaney & Salend, 2000).

Μια ακόμη παράμετρος που μπορεί να προωθήσει ή να εμποδίσει την εφαρμογή της ένταξης είναι οι εγκαταστάσεις και η χωροτακτική οργάνωση του νηπιαγωγείου. Οι περισσότερες τάξεις δεν είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών. Στους μαθητές με κινητικές αναπηρίες ή δυσκολίες δεν παρέχονται οι απαραίτητες ρυθμίσεις για να διευκολύνεται η προσβασιμότητα τους στους χώρους του νηπιαγωγείου όπως, ράμπες,

ανελκυστήρες, μεγάλες και ελαφριές πόρτες, ειδική διαμόρφωση των χώρων υγιεινής κ.ά. (Buysse, Wesley & Keyes, 1998; Pivik, McComas & Laflamme, 2002).

Όπως έχει αναφερθεί, η ένταξη είναι μια πολύπλοκη διαδικασία για την οποία τίποτα δεν είναι αυτονόητο. Παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην προώθησή της μπορούν ταυτόχρονα, με μια διαφορετική εφαρμογή ή μέσω της έλλειψής τους, να αποτελέσουν εμπόδιο για την δημιουργία ενός αποτελεσματικού ενταξιακού πλαισίου.

3.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και στις διάφορες μορφές της, εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η προέλευση αυτών των παραγόντων μπορεί να είναι οι ίδιοι οι μαθητές με ε.ε.α., διάφορα χαρακτηριστικά των δασκάλων καθώς και το εκπαιδευτικό περιβάλλον και οι κοινωνικές αντιλήψεις γύρω από τα άτομα με ε.ε.α..

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται πιο πρόθυμοι να εντάξουν παιδιά με μέτριες νοητικές, κινητικές ή αισθητηριακές δυσκολίες ενώ είναι φανερά αρνητικοί στην εφαρμογή της ένταξης για περιπτώσεις σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς (Angravidis & Norwich, 2002). Τα στοιχεία αυτά υποστηρίζει και η εργασία των Πολυζώη και Πολυχρονοπούλου (2000), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί σε πλαίσια προσχολικής αγωγής, «ένοιωθαν περισσότερο ικανοί να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις ελαφριών δυσκολιών, όπως είναι τα συνηθισμένα προβλήματα λόγου και συμπεριφοράς» (σ.16). Όσο αφορά στη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με αισθητηριακές δυσκολίες, μια πιθανή ερμηνεία είναι ο αριθμός αυτών των μαθητών είναι σχετικά μικρός σε σύγκριση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν άλλου τύπου δυσκολίες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ακόμα μια πλήρη εικόνα για τις δυσκολίες που μπορεί να συνοδεύουν την είσοδο στη γενική τάξη ενός μαθητή με προβλήματα όρασης ή ακοής. Αντίθετη στις παραπάνω απόψεις είναι η θέση του Farrell, ο οποίος υποστηρίζει ότι «είναι πιθανόν να υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της σοβαρότητας της αναπηρίας και της συμπεριφοράς, αν και οι εκπαιδευτικοί που είχαν την εμπειρία να δουλεύουν με παιδιά με σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες (SLD) είχαν την τάση να είναι περισσότερο θετικοί» (Tilstone, Florian, & Rose, 1998). στην ένταξη.

Παράγοντες που αφορούν αποκλειστικά στα χαρακτηριστικά των δασκάλων είναι αυτοί που, όπως παρουσιάζει η διεθνής βιβλιογραφία, έχουν άμεση σχέση με τη στάση απέναντι στην εφαρμογή της ένταξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Barton (2000) «οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την τάξη τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές, υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές»(σ.64) αποτελούν παράγοντες οι οποίοι μπορούν να προωθήσουν ή να υπονομεύσουν τη διαδικασία της ένταξης. Τα χρόνια προϋπηρεσίας καθώς και η εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά με ε.ε.α. είναι δύο παράμετροι που μπορούν να οδηγήσουν σε θετικές ή αρνητικές αντιλήψεις για την ένταξη. Δάσκαλοι που έχουν λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (>11 χρόνων) σε συνδυασμό με το νεότερο της ηλικίας φαίνονται να είναι πιο υποστηρικτικοί στην ένταξη σε σύγκριση με μεγαλύτερους συναδέλφους που εργάζονταν περισσότερα χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002). Η εκπαιδευτική εμπειρία με παιδιά με ε.ε.α. είναι ένα στοιχείο για το οποίο υπάρχουν αμφιλεγόμενες απόψεις. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι γενικοί δάσκαλοι που ήρθαν σε επαφή με παιδιά με ε.ε.α. ανέπτυξαν πιο θετική συμπεριφορά απέναντι στην ένταξη (Shimman, 1990; Leyser, Kapperman & Keller, 1994) ενώ κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι δάσκαλοι που συμμετείχαν στη διαδικασία εκπαίδευσης παιδιών με ε.ε.α. αντιμετωπίζουν αρνητικά την ένταξη λόγω του άγχους που τους προκάλεσε η παραπάνω εμπειρία (Avramidis & Norwich, 2002). Ένας παράγοντας για τον οποίο οι απόψεις των περισσότερων ερευνητών συγκλίνουν, είναι αυτός της προώθησης της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη ένταξη μέσω της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα στοιχεία για τις απόψεις των νηπιαγωγών γύρω από θέματα ένταξης μας δίνει η έρευνα των Τζουριάδου και Μπάρμπα (2001). Σύμφωνα με αυτή, πιο θετική στάση για την εκπαίδευση ενός παιδιού με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο έχουν οι νηπιαγωγοί: α) με 6 έως 25 χρόνια υπηρεσίας, β) που έχουν αντιμετωπίσει παιδιά με προβλήματα στο γενικό νηπιαγωγείο, και γ) που έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα. Τα ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι η καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με ε.ε.α. (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001; Ζώνιου-Σιδέρη, 2004; Κυπριωτάκης, Αγγελάκη, Γεωργιάδη, Στρατιδάκη & Χουρδάκης, 2000; Παντελιάδου & Νικολοραϊζή, 2000).

Ένα μεγάλο ζήτημα που απασχολεί τη σύγχρονη βιβλιογραφία που μελετά την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. στα γενικά σχολεία είναι το πως οι απόψεις, οι στάσεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εφαρμογή της ένταξης. Οι προσωπικές

απόψεις του εκπαιδευτικού μπορεί να έχουν διαμορφωθεί ή να έχουν διαμορφώσει προκαταλήψεις ή «κοινωνικές αναπαραστάσεις» (Ρήγα, 1997). Η ανασφάλεια και ο φόβος μπροστά σε κάτι άγνωστο μπορεί να οδηγήσει σε αυθόρμητες αντιδράσεις και υποθέσεις. «Όταν οι υποκειμενικές υποθέσεις γίνονται ή θεωρούνται ως φυσικές και αντικειμενικές αλήθειες, τότε η αντιμετώπιση των προκαταλήψεων είναι ένα από τα πιο δύσκολα και πολύπλοκα κοινωνικά φαινόμενα» (Βλάχου, 2004, σ.127). Βασικός πυρήνας των προκαταλήψεων είναι η ταύτιση της ανεπάρκειας με την αναπηρία (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001) χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι οι «δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι αποτέλεσμα των τρόπων με τους οποίους οργανώνονται τα σχολεία και η μαθησιακή διαδικασία» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, σ.50). Επιπλέον, δάσκαλοι που «αναλαμβάνουν την ευθύνη να διδάξουν σε μαθητές με μεγάλη διαφορετικότητα (αναγνωρίζοντας την συνεισφορά της διδασκαλίας τους στην πρόοδο των μαθητών) και νοιώθουν σίγουροι και έχουν αυτοπεποίθηση για τις μεθοδολογικές και οργανωτικές τους δεξιότητες μπορούν να εφαρμόσουν με επιτυχία ενταξιακά προγράμματα» (Avramidis & Norwich, 2002, σ.140; Carrington, S. 1999). Αν δεν ισχύουν τα παραπάνω, τότε προκύπτει μια κυρίαρχη τάση ανάμεσα στους νηπιαγωγούς σύμφωνα με την οποία «τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ωφελούνται περισσότερο με ειδικά ή εξατομικευμένα προγράμματα για τα οποία αρμόδιοι δεν είναι οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί του γενικού νηπιαγωγείου αλλά οι ειδικοί επαγγελματίες και παιδαγωγοί» (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001, σ.57). Παρατηρούμε λοιπόν, μια τάση μεταβίβασης της ευθύνης της εκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α. από τον γενικό νηπιαγωγό σε άλλους ειδικούς ή ακόμα και σε ξεχωριστές τάξεις (Παντελιάδου & Νικολοραϊζή, 2000). Οι δυσκολίες αυξάνονται αν οι απαιτήσεις και η έννοια της σχολικής επίδοσης ταυτίζεται αποκλειστικά για τον εκπαιδευτικό με την επιτυχία στις ακαδημαϊκές δεξιότητες οπότε, τότε, είναι πολύ πιθανό να θεωρεί ότι η ένταξη ενός παιδιού με ε.ε.α. δεν μπορεί να του προσφέρει τίποτα στην ανάπτυξή του.

Το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο προγραμματίζεται να εφαρμοστεί η ένταξη μπορεί να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς με άμεσο και ουσιαστικό τρόπο. Για να σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί θετικές στάσεις προς την ένταξη θα πρέπει να τους παρέχονται υποστηρικτικές υπηρεσίες υλικής (εκπαιδευτικό υλικό, κατάλληλα δομημένος χώρος) και ανθρωπιστικής προέλευσης (ειδικοί παιδαγωγοί, επιστημονικό προσωπικό) (Avramidis & Norwich, 2002). Πιο συγκεκριμένα, για τον σχηματισμό θετικών συμπεριφορών είναι αναγκαία η υποστήριξη και η συνεχής ενθάρρυνση από τον διευθυντή του σχολείου και τους ειδικούς παιδαγωγούς. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν την ανάγκη για μικρότερο αριθμό μαθητών και παροχή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών

προγραμμάτων και υλικών. Σημαντικό είναι να υπάρχει προγραμματισμένος χρόνος για να συνεργάζεται η εκπαιδευτική ομάδα του σχολείου έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην νοιώθουν εγκαταλελειμμένοι και ότι η ένταξη συνεπάγεται για αυτούς ένα μεγάλο επιπλέον φορτίο εργασίας (Avramidis & Norwich, 2002; Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου; 1998). Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. ως «ένα πρόσθετο πρόβλημα, το οποίο καλούνται να επιλύσουν μόνοι τους» (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001, σ.36). Από την άλλη πλευρά, εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία βασιζόμενοι στη συνεργασία και την συναίνεση υποστηρίζουν ότι «οι μαθητές με ε.ε.α. αποτελούν εκπαιδευτική πρόκληση και με τον τρόπο αυτό στην πραγματικότητα βελτιώνουν και την εκπαιδευτική επίδοση όλων των μαθητών» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2004, σ.51).

Η προσπάθεια ερμηνείας των στάσεων των εκπαιδευτικών που περιγράφονται, δεν θα πρέπει να εξετάζεται ανεξάρτητα από το γενικότερο πλαίσιο της κοινωνίας. Ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζουμε την «αναπηρία» επηρεάζει τόσο τις προσδοκίες μας όσο και τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούμε με τους ανθρώπους με αναπηρίες (Barton). «Η ελληνική κοινωνία δεν φαίνεται ακόμα έτοιμη ούτε και διατεθειμένη να δεχθεί, να αποδεχθεί τη διαφορά και να συμβιώσει μαζί της. Κατά συνέπεια στο περιβάλλον του σχολείου αναμένεται να εκφράζονται οι κυρίαρχες αρνητικές αντιλήψεις και συμπεριφορές απέναντι στη μειονεξία, στην αναπηρία, στη διαφορά» (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001, σ.37).

Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, όπως προαναφέρθηκε, με τις δομές και τις υπηρεσίες υποστήριξης που έχουν οργανωθεί από το Κράτος για τα εν λόγω παιδιά (Barton, 2000). Η καταγραφή των δομών αυτών θα μας επιτρέψει να παρατηρήσουμε πως οι νομοθετικές ρυθμίσεις, τα θεσμικά πλαίσια και το θεωρητικό υπόβαθρο μεταφράζονται στην εκπαιδευτική πράξη.

3.3 Δομές και υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α.

Ένα από τα πιο ουσιαστικά σημεία στο σχεδιασμό ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού προγράμματος είναι το πως οι πολιτικοί στόχοι μετουσιώνονται σε πραγματικότητα, δηλαδή εκπαιδευτική μέριμνα. Η Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2817/2000 μπορεί να αναφέρει ως στόχους της εκπαίδευσης των παιδιών με ε.ε.α. την σχολική, οικονομική και

κοινωνική ενσωμάτωση αλλά οι υποστηρικτικές υπηρεσίες που προβλέπονται για την πραγματοποίησή τους φαίνεται να είναι πολύ ελλιπής. Ειδικά, οι υπηρεσίες πρώιμης εκπαιδευτικής στήριξης στην προσχολική ηλικία χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι δομές και οι υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης παιδιών με ε.ε.α. στην Ελλάδα είναι τα: α) Γενικά Νηπιαγωγεία- Τμήματα Ένταξης/ Ημερήσια Κέντρα Παιδικής Μέριμνας, β) Κ.Δ.Α.Υ., γ) Ημερήσια Κέντρα Ειδικής Αγωγής και οι δ) Υπηρεσίες Υγείας.

Από τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην προσχολική εκπαίδευση (Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής, 2003-2004) έχουμε ότι το 6,8% των Σ.Μ.Ε.Α. (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) αντιστοιχεί σε ειδικά νηπιαγωγεία (N= 81) και το 4,4% είναι τμήματα ένταξης νηπιαγωγείων (N=52). Αν και θα περιμέναμε, ότι αφού οι νομοθετικές ρυθμίσεις προωθούν την ένταξη των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες και στην προσχολική εκπαίδευση, ο αριθμός των ενταξιακών τμημάτων να είναι μεγαλύτερος από αυτόν των ειδικών νηπιαγωγείων, δεν παρατηρείται κάποιο τέτοιο φαινόμενο. Βέβαια, αν συγκρίνουμε τους αντίστοιχους αριθμούς από μια προηγούμενη καταγραφή θα σημειώσουμε ότι υπάρχει μια τάση προς την κατεύθυνση της ένταξης. Το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003, τα ειδικά νηπιαγωγεία ήταν 107 και τα τμήματα ένταξης νηπιαγωγείων 74 (ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής). Όμως, παρόλη την αύξηση των τμημάτων ένταξης και της μείωσης των ειδικών νηπιαγωγείων παρατηρούμε και μείωση στον συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών δομών που απευθύνονται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2002-2003= 181 εκπαιδευτικές δομές, 2003-2004= 133 εκπαιδευτικές δομές). Στην επίσημη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή το δημοτικό, έχουμε μια διαφορετική αριθμητική σχέση μεταξύ ειδικών δημοτικών σχολείων και ενταξιακών τμημάτων. Το 2003-2004, υπήρχαν 152 ειδικά δημοτικά σχολεία και 806 τμήματα ένταξης στα γενικά δημοτικά σχολεία. Η περίπτωση αυτή φανερώνει ξεκάθαρα ότι η ενταξιακή πολιτική του Κράτους εφαρμόζεται πολύ πιο έντονα στο δημοτικό σχολείο. Στην εργασία αυτή δεν θα διερευνήσουμε τις αιτίες που προκαλούν αυτή τη διαφορά. Το μόνο στοιχείο που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να την ερμηνεύσουμε είναι ότι η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτική και έτσι σίγουρα θα υπάρχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που δεν φοιτούν σε κάποια δημόσια εκπαιδευτική δομή. Αν η προσχολική εκπαίδευση γίνει υποχρεωτική για όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορέσει να εφαρμοστεί πιο οργανωμένα και να φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, έτσι ώστε να μπορούμε να μιλάμε για ισότητα στις ευκαιρίες μάθησης.

Σχετική έρευνα με τον τρόπο λειτουργίας των παραπάνω σχολικών δομών αποκαλύπτει ότι υπάρχει έλλειψη ειδικών υποστηρικτικών ομάδων μέσα στο γενικό νηπιαγωγείο (Odom & McEvoy, 1990) καθώς και «ανεπαρκή εκπαίδευση των εργαζομένων τόσο σε θέματα ειδικής αγωγής όσο και σε θέματα πρώιμης παρέμβασης» (Βλάχου, 2004, σ.100). Θεραπείες όπως λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία, εργοθεραπεία, τις οποίες τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολύ συχνά είναι αναγκαίο να παρακολουθούν, δεν παρέχονται μέσα στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά θα πρέπει να αποχωρούν από το φυσικό τους περιβάλλον, να διακόπτεται η διαδικασία της μάθησης και να μεταφέρονται σε άλλες ξεχωριστές εγκαταστάσεις. Επίσης, κατά την φοίτηση των παιδιών με ε.ε.α. στα Ημερήσια Κέντρα Παιδικής Μέριμνας μόνο ένα μικρό ποσοστό (19%) είχε επίσημη ιατροπαιδαγωγική διάγνωση που να εξυπηρετεί στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων εκπαιδευτικής παρέμβαση (Βλάχου, 2004). Η προσέγγιση της ένταξης από μια πιο οικολογική διάσταση ρίχνει φως σε εμπόδια που κύρια πηγή έχουν τη δομή της κοινότητας. Περιορισμένες επιλογές χώρων προσχολικής αγωγής όπου εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ή χαμηλή ποιότητα των προγραμμάτων και έλλειψη μεταφορικών μέσων για την μετακίνηση από το σπίτι στο σχολείο είναι κάποια από τα προβλήματα που προκύπτουν (Odom & McEvoy, 1990). Συνήθως, τα νηπιαγωγεία που παρέχουν ενταξιακά προγράμματα βρίσκονται στα μεγάλα αστικά κέντρα, έτσι γονείς και παιδιά αναγκάζονται να διανύουν μεγάλες αποστάσεις καθημερινά επιβαρύνοντας τους ψυχικά αλλά και οικονομικά.

Γνωρίζουμε ότι η πρώιμη παρέμβαση έχει μεγάλη σημασία για τα παιδιά με ε.ε.α. τα οποία «λόγω των προβλημάτων τους δυσκολεύονται να επωφεληθούν από τις ευκαιρίες για μάθηση, υπάρχει κίνδυνος να έχουν χάσει πολύτιμο χρόνο και ευκαιρίες φτάνοντας στην ηλικία εισόδου στο σχολείο» (Lerner, Lowenthal & Egan, 2001, σ.81). Η αρμόδια δομή για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι τα Κ.Δ.Α.Υ.. Πιο αναλυτικά, τα προγράμματα έγκαιρης (πρώιμης) εκπαιδευτικής παρέμβασης για παιδιά προσχολικής ηλικίας απευθύνονται σε παιδιά που δεν έχουν ενταχθεί σε κάποιο ειδικό πρόγραμμα ή δεν υπάρχουν στην περιοχή του Κ.Δ.Α.Υ. κατάλληλα ειδικά προγράμματα για την περίπτωσή τους και προσφέρονται ατομικά στο παιδί και στην οικογένειά του (Γ6/4494/1.11.2001 ΥΠΕΠΘ, άρθρο 10 1, 1). Κύριος στόχος αυτού του προγράμματος είναι να εξοικειωθούν οι γονείς και η οικογένεια με το πρόβλημα του παιδιού τους, να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση και να παρέχουν τις απαραίτητες διευκολύνσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, και τη συμμετοχή του στη ζωή της οικογένειας όπως και την προετοιμασία του για την προσχολική και τη σχολική

εκπαίδευση (Γ6/4494/1.11.2001 ΥΠΕΠΘ, άρθρο 10 Ι, 2). Επίσης, σχεδιάζονται και υλοποιούνται σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής, προσχολικής αγωγής και πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τους προϊσταμένους των διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς, προγράμματα συστηματικής στήριξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες, ειδικά αυτών που είναι ενταγμένοι στις συνήθειες σχολικές μονάδες. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί στα τμήματα ένταξης, υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό του Κ.Δ.Α.Υ. ώστε να εφαρμόζουν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και να εξασφαλίζουν το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Βέβαια, όλες οι παραπάνω ενέργειες και διαδικασίες είναι υπό αμφισβήτηση σε ποιόν βαθμό πραγματοποιούνται εξαιτίας της σχετικά πρόσφατης λειτουργίας του θεσμού (Βλάχου, 2004). Μελλοντική αξιολόγηση του έργου των Κ.Δ.Α.Υ., θα αποκαλύψει την ουσιαστική του συμβολή στην προώθηση της ένταξης.

Μια άλλη υποστηρικτική δομή αποτελούν τα Ημερήσια Κέντρα Ειδικής Αγωγής για τα οποία τα στοιχεία που υπάρχουν είναι πολύ ελλιπή. Τα κέντρα αυτά παρέχουν πρώιμη υποστήριξη σε παιδιά που ανήκουν στην ίδια κατηγορία ειδικών αναγκών (π.χ. τύφλωση, κώφωση) και άλλα σε παιδιά με κάθε είδους πρόβλημα. Οι υπεύθυνοι της παρέμβασης υποστηρίζουν το παιδί ή το παιδί και τους γονείς του σε καθημερινή βάση ή σε τακτά χρονικά διαστήματα, σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού (Βλάχου, 2004; Πολυζώη & Πολυχρονοπούλου, 2000).

Ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες σε παιδιά με ε.ε.α. παρέχονται και από Υπηρεσίες Υγείας (Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κέντρα Ψυχικής Υγείας, τμήματα παιδιατρικών κλινικών). Εκτός από το γεγονός ότι οι περισσότερες τέτοιες υπηρεσίες λειτουργούν στα μεγάλα αστικά κέντρα, ο ρόλος τους περιορίζεται στην κλινική αξιολόγηση ή σε εργαστηριακές νευρολογικές εξετάσεις. Επιπλέον, η μονοδιάστατη διαγνωστική και θεραπευτική προσέγγιση που ακολουθούν τα κέντρα αυτά «δεν θεωρείται ως ο πλέον αποτελεσματικός τρόπος προσέγγισης της πολυπαραγοντικής διάστασης και αντιμετώπισης των μαθησιακών, κοινωνικών και ψυχολογικών προβλημάτων που εκδηλώνουν οι μαθητές» (Βλάχου, 2004, σ.100).

Τέλος, ένα άλλο στοιχείο που βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με τα παραπάνω είναι ο συντονισμός των παρεχόμενων υπηρεσιών. Η δυσκολία στην ανάπτυξη αποτελεσματικών εργασιακών σχέσεων μεταξύ των ειδικών, η διαφορετικότητα στη αντίληψη που έχουν για την προσχολική εκπαίδευση και διδασκαλία και η έλλειψη επικοινωνίας αποτελούν σημαντικά σημεία που εμποδίζουν την εφαρμογή της ένταξης

(Guralnick, 2001). Η έλλειψη συνεργατικής επικοινωνίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ όλων των ειδικών που εργάζονται με το παιδί με ε.ε.α. αποτυγχάνει να προσφέρει στο παιδί το μέγιστο των παροχών που του προσφέρονται.

Η κατάσταση που περιγράφηκε «θα πρέπει να μας προβληματίσει αρκετά, καθώς έχει άμεση σχέση τόσο με τον τρόπο λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας όσο και με την έλλειψη ουσιαστικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής για την προώθηση υπηρεσιών και δομών εκπαιδευτικής στήριξης, γενικότερα, και πρώιμης εκπαιδευτικής στήριξης, ειδικότερα» (Βλάχου, 2004, σ.100).

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας και του Βόλου. Το δείγμα αποτελούνταν σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες (19 γυναίκες και 1 άντρας). Το 40% των νηπιαγωγών είχε προϋπηρεσία από πέντε έως είκοσι δύο χρόνια ενώ το 60% των νηπιαγωγών είχε προϋπηρεσία από είκοσι τρία έως τριάντα πέντε χρόνια.

Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε με βάση δυο κριτήρια: α) να είναι γενικοί νηπιαγωγοί και β) να έχουν εκπαιδευτική εμπειρία στο γενικό νηπιαγωγείο με παιδιά με ε.ε.α. κατά τη διάρκεια των πέντε τελευταίων ετών.

Για να μην βασίζονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών σε υποθέσεις αλλά στην παιδαγωγική τους εμπειρία, επιλέξαμε το δείγμα να αποτελούν γενικοί νηπιαγωγοί που να έχουν ή να είχαν στην τάξη τους παιδιά με ε.ε.α.. Επιπλέον, θεωρήσαμε ότι η χρονική διάρκεια των πέντε ετών θα εξασφαλίσει ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών θα βασίζονται σε πρόσφατες εμπειρίες και θα είναι δυνατόν να παρέχουν περισσότερες λεπτομέρειες.

Την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα μόνο 8 από τις 20 νηπιαγωγούς είχαν παιδιά με ε.ε.α. στην τάξη τους. Τα παιδιά με ε.ε.α. που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο τη συγκεκριμένη περίοδο, όπως αναφέρθηκαν από τις νηπιαγωγούς ήταν παιδιά με: α) προβλήματα συμπεριφοράς (2), β) αυτισμό (2), γ) κώφωση (1), δ) νοητική καθυστέρηση (3) και ε) προβλήματα λόγου (2). Όλες οι παραπάνω περιπτώσεις είχαν διάγνωση εκτός από την περίπτωση ενός παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς..

Οι περισσότερες περιπτώσεις των μαθητών με ε.ε.α που συνάντησαν οι νηπιαγωγοί στα γενικά νηπιαγωγεία τα πέντε τελευταία χρόνια της υπηρεσίας τους περιλάμβαναν μαθητές με διάγνωση μέτριας νοητικής καθυστέρησης. Αμέσως επόμενη κατηγορία ήταν τα παιδιά με αυτισμό, με προβλήματα λόγου και κίνησης. Υπήρχαν λίγα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχολογικά/ αναπτυξιακά προβλήματα χωρίς διάγνωση και τέλος η μοναδική περίπτωση ενός παιδιού με προβλήματα ακοής (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Αριθμός παιδιών με ε.ε.α. που φοίτησαν τα τελευταία πέντε χρόνια σε γενικό νηπιαγωγείο.

Ειδική εκπαιδευτική ανάγκη	Αριθμός μαθητών
Μέτρια νοητική καθυστέρηση (περιλαμβάνεται σ. Down)	7
Αυτισμός	5
Προβλήματα λόγου	4
Κινητικά προβλήματα	4
Προβλήματα συμπεριφοράς (επιθετικότητα, απομόνωση, προβλήματα επικοινωνίας)	3
Ψυχολογικά/ αναπτυξιακά προβλήματα διαφόρων τύπων χωρίς διάγνωση	2
Προβλήματα ακοής	1
Σύνολο μαθητών	26

4.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Για το σκοπό της έρευνας κατασκευάστηκε, από την ερευνήτρια, μια ημιδομημένη συνέντευξη, οι ερωτήσεις της οποίας ομαδοποιούνται σε πέντε ενότητες που αφορούν στις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για την ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. στο νηπιαγωγείο και για τις δομές και υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης. Η οργάνωση των ενοτήτων βασίστηκε στους επιμέρους στόχους της έρευνας. Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονταν τρεις (3) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με τις μορφές εφαρμογής της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α. στο νηπιαγωγείο. Η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε τέσσερις (4) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν στις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τη διαδικασία της ένταξης στο γενικό νηπιαγωγείο. Η τρίτη ενότητα περιλάμβανε πέντε (5) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν στις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τις επιπτώσεις της ένταξης. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι επιπτώσεις της ένταξης στα παιδιά με ε.ε.α., στα παιδιά χωρίς ε.ε.α., και στις γενικές νηπιαγωγούς. Η τέταρτη ενότητα περιλάμβανε τέσσερις (4) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν στις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τις δομές και τις υπηρεσίες υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α. που παρέχονται στο γενικό νηπιαγωγείο. Η πέμπτη ενότητα περιλάμβανε τρεις (3) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν στις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τον κατάλληλο τρόπο παροχής υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο. Επιπλέον, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να προτείνουν κάποιες βελτιωτικές αλλαγές στην δομή και στον τρόπο λειτουργίας του νηπιαγωγείου οι οποίες να προωθούν την ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. (Βλ. Παράρτημα).

Η επιλογή και ο σχεδιασμός της συνέντευξης στηρίχτηκε στην έρευνα των Πολυχρονοπούλου και Πολυζώη (2000) η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει την παροχή υποστήριξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας. Η επιλογή της ποιοτικής αντί της ποσοτικής προσέγγισης κρίθηκε αναγκαία για τους εξής βασικούς λόγους:

α) Στην υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει έλλειψη σε θέματα σχετικά με τις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών γύρω από την ένταξη και τις δομές-υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης. Επομένως, θεωρήθηκε αναγκαίο να διεξαχθεί μια διερευνητική μελέτη η οποία θα είχε ως στόχο την εμβάθυνση στις απόψεις των νηπιαγωγών και όχι την γενίκευση των αποτελεσμάτων.

β) Βασικός στόχος της έρευνας ήταν να δημιουργηθεί ένα ανοιχτό πλαίσιο συζήτησης όπου οι ερωτώμενοι θα είναι ελεύθεροι να εκφράσουν τις απόψεις τους για θέματα σχετικά με το ζήτημα της μελέτης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ήταν πιθανό να δημιουργηθούν εξίσου σημαντικές θεματικές ενότητες που δεν θα είχαν προβλεφθεί κατά το σχεδιασμό της συνέντευξης.

γ) Η φύση του θέματος απαιτούσε την έκφραση προσωπικών απόψεων για ζητήματα που έχουν καθοριστεί και διευκρινιστεί απόλυτα (π.χ. έννοια της «ένταξης»). Έτσι, η παρουσία του ερευνητή διευκόλυνε την οριοθέτηση και την ερμηνεία σχετικών ζητημάτων. Επίσης, οι ερωτήσεις της συνέντευξης απαιτούσαν την ειλικρινή κατάθεση των απόψεων των νηπιαγωγών για λειτουργικά ζητήματα του νηπιαγωγείου, η απάντηση των οποίων προϋπόθετε την δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και των νηπιαγωγών. Ένα κλειστό ερωτηματολόγιο σε αυτή τη φάση δεν θα ήταν ο καλύτερος δυνατός τρόπος συλλογής τέτοιων πληροφοριών.

Με βάση τα παραπάνω, κατασκευάστηκε μια πρώτη μορφή της συνέντευξης την οποία αποτελούσαν εικοσιοκτώ ερωτήσεις (28) ανοιχτού τύπου. Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική φάση στην οποία συζητήθηκε η συνέντευξη με μια νηπιαγωγό, που ικανοποιούσε τα κριτήρια επιλογής του δείγματος. Στη συνέχεια ακολούθησε ανατροφοδότηση των απαντήσεων της νηπιαγωγού η οποία μείωσε τις ερωτήσεις σε εικοσιδύο (22) και με την καθοδήγηση ειδικών στη ποιοτική μεθοδολογία, η συνέντευξη προσαρμόστηκε στην τελική της μορφή.

4.3. Διαδικασία της συνέντευξης.

Η συνέντευξη κάθε νηπιαγωγού πραγματοποιήθηκε ατομικά σε όσο το δυνατό πιο ήσυχο χώρο. Βέβαια, επειδή πολλές από τις συναντήσεις έγιναν μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή μετά το τέλος της σχολικής ημέρας υπήρξαν κάποιες διαδικαστικές δυσκολίες στη διεξαγωγή της έρευνας (απόσπαση προσοχής των νηπιαγωγών, κούραση). Κάθε συνέντευξη διαρκούσε περίπου 30 λεπτά και καταγραφόταν σε μαγνητόφωνο. Οι νηπιαγωγοί διαβεβαιώθηκαν ότι τα στοιχεία τους καθώς και οι απαντήσεις τους θα μείνουν απόρρητες για να μπορέσουν αυθόρμητα να εκφράσουν τις απόψεις τους.

4.4. Ανάλυση των συνεντεύξεων.

Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και δημιουργήθηκαν είκοσι πρωτόκολλα συνεντεύξεων. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων οργανώθηκαν σε πέντε θεματικές ενότητες: α) μορφές εφαρμογής της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α., β) απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τη διαδικασία της ένταξης, γ) απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τις επιπτώσεις της ένταξης, δ) απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τις δομές και τις υπηρεσίες υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α. που παρέχονται στο γενικό νηπιαγωγείο και ε) απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τον κατάλληλο τρόπο παροχής υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο. Τέλος, δημιουργήθηκε μια επιπλέον ενότητα στην οποία οι νηπιαγωγοί παρέθεσαν βελτιωτικές προτάσεις για την προώθηση της ένταξης των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την επιλογή των θεματικών εννοιών, σύμφωνα με τις οποίες θα γινόταν η ανάλυση των αποτελεσμάτων, ήταν η εξής: α) μετά την απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση κάθε πρωτοκόλλου ξεχωριστά, β) σε κάθε πρωτόκολλο σημειώθηκαν τα βασικά σημεία (περίγραμμα των απαντήσεων) που ανταποκρίνονταν στις ερωτήσεις, γ) σε κάθε ερώτηση συγκεντρώθηκαν όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν από τις νηπιαγωγούς για να προβληθούν εκείνα τα στοιχεία που αναφέρονταν συχνά και εκείνα που διέφεραν και δ) ορισμός θεματικών κωδικών (thematic codes) (Boyatzis, E., 1998). Κάθε θεματικός κώδικας χαρακτηριζόταν από τα παρακάτω: α) συνοπτικό τίτλο, β) ορισμό ή περιγραφή για το τι θα περιλαμβάνει ο συγκεκριμένος θεματικός κώδικας, γ) δείκτες (λέξεις ή

προτάσεις κλειδιά που όταν θα αναφέρονται θα οδηγούν στη κατηγοριοποίηση της απάντησης), δ) αναφορές που δεν είχαν προβλεφθεί κατά το σχεδιασμό της έρευνας (Boyatzis, E., 1998).

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

A. Μορφές εφαρμογής της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός με ε.ε.α. που φοίτησε και φοιτεί στα γενικά νηπιαγωγεία του δείγματος τα πέντε τελευταία χρόνια περιλαμβάνει κυρίως παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση. Υπάρχουν, επίσης, μαθητές με αυτισμό προβλήματα λόγου, κινητικά προβλήματα και σε μικρότερα ποσοστά μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχολογικά/ αναπτυξιακά προβλήματα και προβλήματα ακοής.

Οι μορφές ένταξης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο, έτσι όπως τις ανέφεραν οι νηπιαγωγοί του δείγματος, μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω:

1. Παρακολούθηση όλου του ωρολογίου προγράμματος της γενικής τάξης χωρίς την υποστήριξη ειδικού προσωπικού (70%). Η μόνη υπεύθυνη για την εκπαίδευση του μαθητή με ε.ε.α. είναι η νηπιαγωγός της τάξης. Το παιδί με ε.ε.α. μπορεί να αποχωρεί νωρίτερα από το σχολείο λόγω κόπωσης ή για άλλους λόγους, ύστερα από συμφωνία με τους γονείς, αλλά συνήθως βρίσκεται όλη την μέρα μέσα στην γενική τάξη.

«Ήταν όλη την ώρα μέσα στην τάξη. Βέβαια, έλειπε αρκετές φορές γιατί το πρόσεχαν να μην κρυώσει. Παρακολούθησε πάντως κανονικά δύο χρόνια το νηπιαγωγείο». (Σ. 9)

«Έρχονταν κανονικά και τις απογευματινές ώρες το παιδάκι με τα κινητικά πήγαινε για εργοθεραπεία και λογοθεραπεία. Δεν διακοπτόταν καθόλου το πρόγραμμα». (Σ.14)

2. Παρακολούθηση όλου του ωρολογίου προγράμματος της γενικής τάξης με την υποστήριξη ειδικού παιδαγωγού ή δεύτερου γενικού νηπιαγωγού (10%). Ο μαθητής παρακολουθεί το πρόγραμμα του κανονικού τμήματος ενώ του παρέχεται υποστήριξη προσαρμοσμένη στις ανάγκες του από ειδικό ή γενικό νηπιαγωγό. Την ουσιαστική ευθύνη για τον μαθητή με ε.ε.α. έχει η δεύτερη νηπιαγωγός. Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές με ε.ε.α. δεν δέχονται κάποιου άλλου τύπου υποστήριξη (π.χ. λογοθεραπεία) μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

«Είναι όλες τις ώρες στο νηπιαγωγείο και υπάρχει και παράλληλη στήριξη από μια συνάδελφο που έχουν στείλει. Εκείνη είναι υπεύθυνη βασικά, αλλά

εντάξει, υπάρχει παράλληλη στήριξη δηλαδή παρακολουθεί το πρόγραμμα και από κει και πέρα όταν έχουμε ελεύθερες δραστηριότητες και όταν υπάρχει χρόνος του κάνει κάποιες ασκήσεις ειδικά για αυτό το παιδάκι η κοπελιά. (η νηπιαγωγός είναι ειδική παιδαγωγός;) όχι, δεν είναι ειδική παιδαγωγός, δυστυχώς». (Σ. 12)

«Υπάρχει μια ειδική νηπιαγωγός ή οποία κάνει εξατομικευμένη διδασκαλία για να τη βοηθήσει γιατί είναι παιδί που έπρεπε ήδη να πάει στο δημοτικό και ήδη έχει καθυστερήσει ένα χρόνο από το δημοτικό». (Σ. 19)

3. Παρακολούθηση όλου του ωρολογίου προγράμματος της γενικής τάξης με την υποστήριξη ειδικού προσωπικού (10%). Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής με ε.ε.α παρακολουθεί κανονικά το πρόγραμμα της γενικής τάξης χωρίς την παρουσία δεύτερου νηπιαγωγού και κάποιες ώρες τη μέρα απομακρύνεται από την τάξη για να δεχτεί ειδικές υπηρεσίες από το ειδικό προσωπικό που βρίσκεται μέσα στο νηπιαγωγείο (λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία κ.ά.).

«Είναι λοιπόν, μόνιμα στη τάξη και βγαίνει πολύ λίγες στιγμές, εκτός ομάδας βγαίνει όχι από την τάξη, για να δουλέψει με την εργοθεραπεύτρια, τη λογοθεραπεύτρια». (Σ.11)

«Είναι όλη την μέρα στο σχολείο και ενδιάμεσα τα παίρνει η γυμνάστρια όταν δεν μπορούν να συμμετέχουν στο σύνολο ή η λογοθεραπεύτρια ή όταν χρειάζεται η φυσιοθεραπεύτρια». (Σ. 6)

4. Παρακολούθηση όλου του ωρολογίου προγράμματος της γενικής τάξης με την υποστήριξη ψυχολόγου (5%). Οι μαθητές με τις ε.ε.α. παραμένουν όλη τη μέρα μέσα στην γενική τάξη με τη μόνη διαφορά ότι στην γενική νηπιαγωγό αλλά και στο παιδί με ε.ε.α. παρέχεται μόνιμη υποστήριξη από κάποιον ψυχολόγο, σε τακτά χρονικά διαστήματα. Την ευθύνη της εκπαίδευσης του μαθητή έχει η γενική νηπιαγωγός.

«Μια φορά το μήνα ερχόταν μια ψυχολόγος που έστελναν οι γονείς απ' έξω και έβλεπε πως λειτουργούσε το παιδί στην τάξη και μου έλεγε κάποια πράγματα, πώς να το βοηθήσω». (Σ. 17)

5. Παρακολούθηση του προγράμματος της κανονικής τάξης χωρίς σταθερό ωράριο (5%).

Για συγκεκριμένους λόγους ο μαθητής με ε.ε.α. μπαίνει στην γενική τάξη κάποιες στιγμές της μέρας με τη συνοδεία ειδικής παιδαγωγού. Η συγκεκριμένη μορφή φοίτησης αναφέρεται σε ένα ειδικό νηπιαγωγείο το οποίο αποτελείται από μια τάξη και εξυπηρετεί τις ανάγκες ενός μόνο μαθητή. Το ειδικό νηπιαγωγείο συστεγάζεται με το γενικό νηπιαγωγείο και για το λόγο αυτό λειτουργεί περισσότερο ως τμήμα ένταξης.

«Δεν υπάρχει συγκεκριμένο ωράριο που παρακολουθεί στην τάξη μου. Μπορεί να είναι από 15 λεπτά μέχρι όλη τη μέρα. Αυτό εξαρτάται από την κατάσταση που βρίσκεται το παιδί. Το παιδί το συνοδεύει πάντα η ειδική νηπιαγωγός του ειδικού σχολείου. Αυτή είναι υπεύθυνη με το παιδί». (Σ. 20)

Στον πίνακα 2, αναφέρεται ο αριθμός των σχολείων που εφαρμόζουν την κάθε περίπτωση φοίτησης έτσι όπως τις ανέφεραν παραπάνω οι νηπιαγωγοί. Όπως παρατηρούμε, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών με ε.ε.α. που βρίσκονται στο γενικό νηπιαγωγείο δεν λαμβάνουν κάποιου τύπου υποστηρικτική βοήθεια από εξειδικευμένο προσωπικό. Δηλαδή, οι παραπάνω συνθήκες αναφέρονται στο πρώτο στάδιο εφαρμογής της ένταξης την απλή τοποθέτηση του μαθητή στη γενική τάξη.

Πίνακας 2. Μορφές ένταξης των μαθητών με ε.ε.α.

<u>Μορφές φοίτησης</u>	<u>Αριθμός σχολείων</u>
1. Φοίτηση χωρίς υποστήριξη.	14
2. Φοίτηση με υποστήριξη ειδικής παιδαγωγού ή δεύτερης γενικής νηπιαγωγού.	2
3. Φοίτηση με υποστήριξη ειδικού προσωπικού.	2
4. Φοίτηση με υποστήριξη ψυχολόγου.	1
5. Φοίτηση στο γενικό νηπιαγωγείο χωρίς σταθερό ωράριο.	1

B. Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη διαδικασία της ένταξης.

Η ενότητα αυτή έχει στόχο να παρουσιάσει το εκπαιδευτικό πλαίσιο που οι γενικοί νηπιαγωγοί θεωρούν κατάλληλο για την εκπαίδευση ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας με ε.ε.α. καθώς και τις γενικότερες απόψεις τους για την φοίτηση των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο.

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί (60%), στην ερώτηση για το αν θεωρούν το νηπιαγωγείο πιο ευνοϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο, σε σύγκριση με το δημοτικό, για να εφαρμοστεί η ένταξη, απάντησαν καταφατικά. Από το συνολικό δείγμα, 25% των νηπιαγωγών δήλωσαν ότι η εφαρμογή της ένταξης είναι εξίσου δύσκολη στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, ενώ 15% από τις νηπιαγωγούς δήλωσαν άγνοια για τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ένταξη στα δύο αυτά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Οι νηπιαγωγοί που ανέφεραν ότι η ένταξη μπορεί να εφαρμοστεί πιο εύκολα στο νηπιαγωγείο, για να δικαιολογήσουν την άποψή τους, χρησιμοποίησαν μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι βασίζονται είτε στα θετικά στοιχεία του νηπιαγωγείου είτε σε στοιχεία του δημοτικού που μπορούν να εμποδίσουν της εφαρμογή της ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή της ένταξης στο νηπιαγωγείο, έτσι όπως αναφέρθηκαν από τις νηπιαγωγούς, είναι το περιεχόμενο και η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, τα οφέλη της φοίτησης στο νηπιαγωγείο και η ηλικία φοίτησης των μαθητών.

Οι νηπιαγωγοί που ανέφεραν το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ως έναν από τους παράγοντες που διευκολύνουν την ένταξη (20%), εστίασαν στην δόμησή του η οποία τους επιτρέπει να κάνουν πολλές προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης τους.

«Ναι, συμφωνώ. Γιατί το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πιο ελεύθερο, μπορείς να προσαρμόσεις τις δραστηριότητες σου, μπορείς κάποια στιγμή να δώσεις μία δραστηριότητα στα άλλα παιδιά που μπορούν να την ακολουθήσουν μόνα τους και να ασχοληθείς με αυτό το παιδί. Στο σχολείο είναι διαφορετικά τα πράγματα. Πιο στημένο το πρόγραμμα, πιο πολλές απαιτήσεις, θέλουν να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα τους, η ημέρα τρέχει διαφορετικά. Έχουν άλλες απαιτήσεις από τα παιδιά». (Σ. 3)

Επίσης, η έλλειψη αποκλειστικά ακαδημαϊκών στόχων στο νηπιαγωγείο επιτρέπει στις νηπιαγωγούς να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε παιγνιώδεις δραστηριότητες που

απαιτούν διαφορετικού τύπου δεξιότητες (εκτός των ακαδημαϊκών) και έτσι μπορούν πιο εύκολα να συμμετάσχουν και οι μαθητές με ε.ε.α:

«Ναι συμφωνώ. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πιο χαλαρό και υπάρχει πολύ παιχνίδι στο οποίο μπορεί να συμμετάσχει πιο εύκολα ένα παιδί με ειδικές ανάγκες». (Σ. 2)

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η μικρή ηλικία φοίτησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο (10%) είναι πολύ σημαντική όχι μόνο για λόγους έγκαιρης παρέμβασης αλλά και για λόγους κοινωνικοποίησης. Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του νηπιαγωγείου (5%) σε συνδυασμό με την δεκτικότητα της ηλικίας των νηπίων μπορούν να προετοιμάσουν τον μαθητή για την μετάβασή του στο χώρο του δημοτικού σχολείου:

«Συμφωνώ διότι αν κάνεις ένταξη από το νηπιαγωγείο θα έχει κάποια εμπειρία το παιδί με τους κανόνες της τάξης και θα πάει πιο καλά στο επόμενο βήμα. Στο νηπιαγωγείο μπορεί να γίνει πολύ δουλειά να το ετοιμάσει. Άμα πάει έτσι από το σπίτι στο δημοτικό δεν θα ξέρει τίποτα, ενώ στο νηπιαγωγείο έχουμε τους κανόνες της τάξης, πολλά πράγματα μαθαίνουμε». (Σ. 15)

«Βέβαια, το υποστηρίζω και επαυξάνω, που λένε. Βεβαίως. Όσο πιο μικρό είναι το παιδί κι όσο πιο γρήγορα πηγαίνει στο σχολείο, εντάσσεται σε μια ομάδα, τόσο πιο γρήγορα αποδέχεται τον εαυτό του και γίνεται αποδεκτό. Βέβαια, οι απαιτήσεις του νηπιαγωγείου δεν είναι πιο χαμηλού επιπέδου από αυτές του δημοτικού. Ίσα ίσα. Το νηπιαγωγείο δεν είναι parking για τα παιδιά, δεν είναι ένας σταθμός για να περάσουν την ώρα τους, δεν είναι ο χώρος που όταν εμείς το κρίνουμε σωστό, το κρατάμε στο σπίτι στερώντας του το δικαίωμα για μάθηση. Καταλαβαίνεις; Το νηπιαγωγείο είναι το πρώτο και το πιο βασικό σκαλοπάτι στην εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση του παιδιού για την περαιτέρω ανάπτυξή του». (Σ. 4)

«Εγώ πιστεύω ότι και στις δύο περιπτώσεις μπορούν άνετα τα παιδιά να παρακολουθήσουν και να γίνει η ένταξή τους. Τι καλό υπάρχει σε μας; Ότι όσο πιο νωρίς γίνει η διάγνωση τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχει, με αποτέλεσμα να πάνε πιο έτοιμα στο δημοτικό». (Σ. 1)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχει μια ομάδα νηπιαγωγών (25%) που προτείνει το νηπιαγωγείο ως πιο κατάλληλο πλαίσιο για την εφαρμογή της ένταξης στηριζόμενη σε κάποια χαρακτηριστικά του δημοτικού που θεωρούν ότι μπορούν να αποτελέσουν εμπόδια στη διαδικασία της ένταξης. Ειδικότερα, δύο νηπιαγωγοί υπογράμμισαν την αυστηρά ακαδημαϊκή κατεύθυνση του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού, έτσι όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα:

«Ναι είναι πιο εύκολη. Γιατί σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει περισσότερος χρόνος και χώρος για να λειτουργήσουν τα παιδιά σε ομάδες. Είναι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου τέτοιο που μπορεί να βελτιώσει αυτά τα παιδιά. Ενώ στο δημοτικό τα προγράμματα είναι διαφορετικά, είναι πιο αυστηρά, είναι άλλοι οι τομείς που πρέπει να αναπτυχθούν, και πρέπει ήδη τα παιδιά να έχουν κοινωνικοποιηθεί, να έχουν ενταχθεί στην ομάδα, για να μπορέσουν να ακολουθήσουν μετά όλα τα άλλα».
(Σ. 16)

Ένα άλλο σημείο που ανέφερε μια νηπιαγωγός για να υποστηρίξει την άποψη ότι η εφαρμογή της ένταξης είναι πιο εύκολη στο νηπιαγωγείο παρά στο δημοτικό, είναι ο χρόνος που μπορεί να διαθέσει ο εκπαιδευτικός σε έναν συγκεκριμένο μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες. Ο διαθέσιμος χρόνος είναι σε άμεση αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο και τον όγκο της μάθησης της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας:

«Βέβαια, γιατί στο δημοτικό υπάρχουν τα μαθήματα τα οποία είναι εξατομικευμένα, μαθηματικά και τέτοια, και τέτοιες περιπτώσεις παιδιών που έχουν σοβαρά προβλήματα, όπως αυτισμό, είναι δύσκολο να τα βοηθήσει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη από τη στιγμή που πρέπει να προχωρήσει. Ενώ στο νηπιαγωγείο έχουμε τη δυνατότητα αυτή. Καταρχήν, υπάρχει ο χρόνος, που πάντοτε τονίζω, των ελεύθερων δραστηριοτήτων σε όλα τα παιδιά, όχι μόνο στα παιδιά με αυτισμό, υπάρχουν κι άλλα προβλήματα και παιδιά με προβλήματα λόγου και διάφορα άλλα προβλήματα που μπορεί να τα βοηθήσεις. Ο δάσκαλος δεν έχει αυτή τη δυνατότητα. Πρέπει να κάνει τη γλώσσα του, τα μαθηματικά του...». (Σ. 6)

Η διαφορετικότητα στους εκπαιδευτικούς στόχους μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού μπορεί να προκαλέσει και διαφορετικές στάσεις των εκπαιδευτικών της κάθε βαθμίδας απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α.. Όπως ανέφεραν δυο νηπιαγωγοί, η δυσκολία

πολλών μαθητών με ε.ε.α. να ανταποκριθούν στους ακαδημαϊκούς στόχους του δημοτικού έρχεται σε σύγκρουση με το άγχος των εκπαιδευτικών να ολοκληρώσουν συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες σε ορισμένο χρονικό διάστημα. Οι μαθητές με ε.ε.α. θεωρούνται υπεύθυνοι για τυχόν καθυστερήσεις στην ολοκλήρωση της προγραμματισμένης ύλης. Αυτή η σύγκρουση μπορεί να προκαλέσει αρνητικές συμπεριφορές των δασκάλων και κατά συνέπεια των υπόλοιπων μαθητών της τάξης απέναντι στους μαθητές με ε.ε.α.:

«Ναι έτσι πιστεύω κι εγώ. Στο δημοτικό πιστεύω ότι τα απορρίπτουνε γιατί ο δάσκαλος δεν μπορεί να δεχτεί ένα τέτοιο παιδί. Στο δημοτικό πρέπει να κάτσει και να προσέξει. Αυτό δεν κάθεται ούτε ένα λεπτό. Το συγκεκριμένο παιδί δεν μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί, τίποτα». (Σ. 14)

«Στο δημοτικό πρέπει να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα γιατί πρέπει τα παιδιά να μάθουν και αφού πρέπει τα παιδιά να μάθουν είναι τροχοπέδη (οι μαθητές με ε.ε.α.) στην τάξη». (Σ. 7)

Οι νηπιαγωγοί που θεωρούν ότι η διαδικασία της ένταξης είναι εξίσου δύσκολη τόσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου όσο και σε αυτό του δημοτικού, χρησιμοποιούν τα παραπλήσια επιχειρήματα με τις παραπάνω νηπιαγωγούς, για να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τρεις από τις είκοσι νηπιαγωγούς, θεωρούν ότι και το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου έχει έντονο ακαδημαϊκό περιεχόμενο, το οποίο μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην εφαρμογή της ένταξης και στο νηπιαγωγείο.

«Εγώ νομίζω ότι είναι πολύ ρομαντικό αυτό. Γιατί το νηπιαγωγείο δεν είναι όπως παλιά και δεν είναι αυτό που έχει ο κόσμος στην αντίληψη του. Δηλαδή, άντε ένα παραμυθάκι, ένα τραγουδάκι και τελειώσαμε. Αν εφαρμόζεις ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν ισχύει αυτό. Και γλώσσα κάνουμε και μαθηματικά κάνουμε και φυσικές επιστήμες κάνουμε, οπότε δεν ισχύει αυτό». (Σ. 5)

«Λένε ότι είναι πιο εύκολο να ενταχθούν στο νηπιαγωγείο γιατί θεωρούν ότι στο νηπιαγωγείο δεν κάνουμε ουσιαστικά τίποτα, ενώ το δημοτικό έχει συγκεκριμένη ύλη να τελειώσει. Το καινούργιο Α.Π. όμως το ξέρεις πως είναι. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι πανεπιστήμονες. Τουλάχιστον αυτό προωθείται, πρέπει να ξέρουμε απ' όλα, να κάνουμε απ' όλα και κατά τα άλλα να έχεις να εντάξεις και ένα παιδί, αν είναι ένα [μόνο] παιδί [με ε.ε.α.]». (Σ. 17)

Δύο από τις νηπιαγωγούς που ανήκουν στην παραπάνω ομάδα, χρησιμοποιούν διαφορετικού τύπου επιχειρηματολογία για να δικαιολογήσουν τις απόψεις τους. Η μία θεωρεί ότι η ένταξη είναι εξίσου δύσκολη στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό, εντοπίζοντας τη δυσκολία στα προβλήματα του μαθητή:

«Δεν ξέρω. Αν μιλάμε για γενικά σχολεία νομίζω ότι είναι εξίσου δύσκολη η ένταξη. Δηλαδή, δεν φταιει το σχολείο αλλά οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί». (Σ. 10)

Και η δεύτερη που επαναφέρει τη συζήτηση στην έλλειψη ειδικού προσωπικού στα νηπιαγωγεία. Οι νηπιαγωγοί μπορούν να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες εφαρμογής της ένταξης στο δημοτικό αλλά παράλληλα τονίζουν ότι στις δομές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρέχονται περισσότερες υποστηρικτικές υπηρεσίες όταν υπάρχει κάποιο παιδί με ε.ε.α..

«Από την άλλη πλευρά το δημοτικό φέρνει ειδικούς δασκάλους να βοηθάνε στη διδασκαλία, ενώ στο νηπιαγωγείο μόνο αν υπάρχει κάποιο κινητικό πρόβλημα απ' ότι ξέρω μπορεί να φέρουν κάποια (ειδική) νηπιαγωγό». (Σ. 19)

Όπως παρατηρήθηκε παραπάνω, οι περισσότερες νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, θεωρούν το νηπιαγωγείο ένα πλαίσιο που διευκολύνει την εφαρμογή της ένταξης. Ειδικότερα, όταν οι νηπιαγωγοί πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα στην ειδική και στη γενική εκπαίδευση, μέσα στην ίδια εκπαιδευτική βαθμίδα, η πλειοψηφία (90%) θεωρεί ότι το γενικό νηπιαγωγείο είναι ένας κατάλληλος χώρος για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α.. Από αυτές, το 85%, θεωρεί ότι για να επιλέξουν το γενικό νηπιαγωγείο ως τον πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό χώρο θα πρέπει να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις (βαθμός δυσκολίας μαθητών, υποστηρικτικές υπηρεσίες κ.ά.). Μόνο το 5% των νηπιαγωγών που στάθηκαν θετικά απέναντι στη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο επέλεξε το συγκεκριμένο πλαίσιο χωρίς την αναφορά σε κάποιες προϋποθέσεις. Από την άλλη πλευρά, 20% (5% των νηπιαγωγών δεν ανέφεραν κάποια προϋπόθεση) των νηπιαγωγών πρότειναν το ειδικό νηπιαγωγείο ως τον κατάλληλο χώρο για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α.. Οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί (80%), ανάλογα με την παράμετρο που χρησιμοποιούσαν ως κριτήριο για να επιλέξουν τον κατάλληλο εκπαιδευτικό χώρο για τους μαθητές με ε.ε.α., έδωσαν περισσότερες από μια απαντήσεις.

Από τις επικρατέστερες προϋποθέσεις που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί για την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού χώρου για τους μαθητές με ε.ε.α. ήταν το είδος και ο βαθμός των ε.ε.α. των μαθητών (80%).

«Λοιπόν, εξαρτάται από το βαθμό του προβλήματος, όταν το πρόβλημα είναι μικρό μπορεί να ενταχθεί μέσα σε μια κανονική τάξη αλλά όταν το πρόβλημα είναι σοβαρό, έχει πάρα πολλά και βαριά προβλήματα, καλύτερα σε ειδικό σχολείο». (Σ. 15)

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, δυσκολίες λόγου και προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να ενταχθούν στο γενικό νηπιαγωγείο ενώ μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση έχουν λιγότερες πιθανότητες (πίνακας 3). Για την περίπτωση της βαριάς νοητικής καθυστέρησης οι νηπιαγωγοί προτείνουν το ειδικό νηπιαγωγείο (15%), είτε για λόγους της σοβαρότητας των ε.ε.α. που συνοδεύουν την βαριά νοητική καθυστέρηση, είτε για τις παροχές που προσφέρονται στα ειδικά νηπιαγωγεία:

«Αν έχει σοβαρά προβλήματα, σε ένα ειδικό σχολείο, με κάποιον ειδικό, νομίζω, θα είναι καλύτερα. Γιατί ο ειδικός θα έχει περισσότερες γνώσεις πάνω σε αυτό το αντικείμενο ή το θέμα και νομίζω ότι καλύτερα θα ήταν να έχει την βοήθεια από κάποιον ειδικό». (Σ. 14)

«Ένα παιδάκι με βαριά νοητική καθυστέρηση δεν μπορεί να ενταχθεί. Θέλει ειδικό πλαίσιο που να ξέρει ο συνάδελφος πως να του φερθεί, πώς να το αντιμετωπίσει γιατί εγώ δεν ξέρω πώς να αντιμετωπίσω ένα τέτοιο παιδί». (Σ. 13)

Πίνακας 3. Κατηγορίες ειδικών αναγκών που μπορούν να ενταχθούν στο γενικό νηπιαγωγείο σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς.

<u>Κατηγορίες ειδικών αναγκών.</u>	<u>Αριθμός νηπιαγωγών.</u>
Ελαφρά νοητική καθυστέρηση.	20
Δυσκολίες στο λόγο.	18
Προβλήματα συμπεριφοράς.	16
Δυσκολίες ακοής - κωφά, βαρήκοα.	11
Δυσκολίες όρασης.	10
Μέτρια νοητική καθυστέρηση.	6
Κινητικά προβλήματα.	6
Αυτιστικά στοιχεία.	6
Βαριά νοητική καθυστέρηση.	1

Μια άλλη προϋπόθεση που έθεσαν οι περισσότερες νηπιαγωγοί, για να φοιτήσει ένα παιδί με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο είναι να υπάρχει ειδική νηπιαγωγός που να είναι υπεύθυνη για το συγκεκριμένο παιδί (80%). Οι ανάγκες των μαθητών είναι πολλές και ο μεγάλος τους αριθμός ανά τάξη δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τη δουλειά της νηπιαγωγού. Συμπλήρωσαν ότι, οι περισσότεροι μαθητές με ε.ε.α χρειάζονται εξατομικευμένη βοήθεια από κάποιον ειδικό που έχει τις προαπαιτούμενες γνώσεις. Καμία από τις νηπιαγωγούς δεν αναφέρθηκε στην συνεργασία της με την ειδική παιδαγωγό.

«Ναι, μόνο όμως αν το παιδί έμπαινε με τη δικιά του νηπιαγωγό μαζί». (Σ. 20)

«Πάντα θέλουν μια νηπιαγωγός να είναι δίπλα τους. Γιατί μια νηπιαγωγός που πρέπει να τρέχει το πρόγραμμα που είναι αρκετά πιεσμένο και με ένα τέτοιο παιδάκι, θέλει και αυτό το παιδάκι κάποια στιγμή που δε μπορεί να παρακολουθήσει τις δραστηριότητες αυτές, θέλει κάποια στιγμή να βγει έξω, να καθίσει να κάνει κάτι άλλο γι' αυτό θέλει μια νηπιαγωγό. Αν υπάρχει δεύτερη νηπιαγωγός δεν υπάρχει πρόβλημα». (Σ.14)

Παράλληλα με τον ειδικό παιδαγωγό σημείωσαν ότι για να μπορούν να προσφέρουν στη διδασκαλία των παιδιών με ε.ε.α. θα ήταν καλό να υπήρχε στο νηπιαγωγείο κάποιος ψυχολόγος (60%) ο οποίος να τους παρέχει ειδικές πληροφορίες και υποστήριξη. Οι νηπιαγωγοί αυτοί θεωρούν το εαυτό τους υπεύθυνο για την διδασκαλία των μαθητών με ε.ε.α. αλλά τονίζουν ότι χρειάζονται κάποια υποστήριξη:

«...στήριξη από το περιβάλλον (από το σχολικό πλαίσιο), από την επιστημονική ομάδα. Αν έχω κάποιο πρόβλημα, μπορώ να μιλήσω με το ψυχολόγο να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε». (Σ. 9)

Το 50% των νηπιαγωγών σημείωσαν την ανάγκη για κατάλληλη υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή των νηπιαγωγείων:

«...ειδική υποδομή, υλικά παιχνίδια, πράγματα που είναι ειδικά κατασκευασμένα, τουαλέτες, προσβάσεις. Αν δεν υπάρχουν αυτά, επίπεδα κι όχι σκαλοπάτια. Εφόσον υπάρχουν αυτά και βέβαια είμαι υπέρ να γίνει οπωσδήποτε» (Σ. 16)

Επίσης, οι νηπιαγωγοί (20%) υπογράμμισαν ότι η στάση τους απέναντι στην ένταξη εξαρτάται και από την δυναμική της ομάδας και τον αριθμό των μαθητών. Φαίνεται ότι η ποικιλομορφία των αναγκών των μαθητών αποτελεί μεγάλη τροχοπέδη στη διδακτική διαδικασία προβληματίζοντας τις νηπιαγωγούς για τον τρόπο που θα αντεπεξέλθουν σε αυτές. Επίσης, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών αυξάνει τη διαφοροποίηση των αναγκών και κατά συνέπεια τις δυσκολίες των νηπιαγωγών.

«Εξαρτάται από το δυναμικό της ομάδας, δηλαδή αν έχεις μια ομάδα η οποία έχει στην πλειονότητά της παιδιά τα οποία είναι ήρεμα, παιδιά τα οποία δεν σε προβληματίζουν ιδιαίτερα, μπορείς να το δεχτείς. Αν έχεις όμως μια ομάδα, η οποία εκτός από το παιδί αυτό έχει πολλά προβλήματα όπως παιδιά επιθετικά, παιδιά που θέλουν και αυτά βοήθεια, όπως έχω φέτος με ελλειμματική προσοχή, πολλά παιδιά με επιθετικότητα. Δεν μπορείς να τα κρατήσεις, δεν υπάρχει περίπτωση να μπορέσεις να κρατήσεις τέτοιο παιδί μέσα στην τάξη. Παίζει ρόλο και ο αριθμός. Δηλαδή αν έχεις ένα τμήμα με 25 παιδιά;». (Σ. 18)

Σχετικά με τη σύσταση της τάξης, μια ομάδα νηπιαγωγών (10%) προτιμούν οι ομάδες τους να είναι ομοιογενείς ηλικιακά, έτσι ώστε να έχουν κοινά ενδιαφέροντα και ρυθμούς ανάπτυξης. Αν οι ομάδες των παιδιών είναι ομοιογενείς ηλικιακά τότε υποθέτουν ότι δεν θα υπάρχουν μεγάλες διαφορές στο αναπτυξιακό τους επίπεδο και έτσι η νηπιαγωγός θα μπορέσει να ασχοληθεί περισσότερο με το παιδί με ε.ε.α. το οποίο ούτως ή άλλως θα διαφέρει από τον μέσο όρο της ομάδας:

«Πες ότι είχα όλο νήπια και ένα ειδικό, μπορεί να γινόταν κάτι, να ξέρεις ότι όλα τα παιδιά αυτά σαν σύνολο είναι μια μάζα και θα βοηθήσουν και το άλλο παιδί. Αλλά όταν έχουμε 2 μάζες και γίνεται ένα αλαλούμ, για σκέψου να μπει κι άλλο παιδάκι που θέλει ειδική μεταχείριση». (Σ. 9)

Μια από τις νηπιαγωγούς θεώρησε το γενικό νηπιαγωγείο ως το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τους μαθητές με ε.ε.α. χρησιμοποιώντας ως επιχείρημα το κοινωνικό δικαίωμα των παιδιών να εκπαιδεύονται με τους συνομηλίκους τους.

«Στο γενικό νηπιαγωγείο, γιατί είναι δικαίωμά του να βρίσκεται με του συνομηλίκους του». (Σ.4)

Από τις νηπιαγωγούς που διάκεινται θετικά προς τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο υπήρξε μια η οποία προτίμησε να περιγράψει έναν εκπαιδευτικό χώρο

που μοιάζει στον τρόπο λειτουργίας του με τα τμήματα ένταξης των δημοτικών σχολείων. Δηλαδή, το παιδί εκπαιδεύεται από διάφορους ειδικούς (ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή) στον χώρο του γενικού νηπιαγωγείου αλλά με διαφορετικό πρόγραμμα από αυτό που ακολουθούν τα παιδιά χωρίς ε.ε.α:

«Προσωπικά πιστεύω ότι θα πρέπει να είναι μικτό. Δηλαδή να υπάρχουν κάποιες ώρες που το παιδί να μπορεί να εκπαιδευτεί ειδικά από κάποιους ειδικούς και να είναι και κάποιες ώρες στο σύνολο των νηπίων για να έχει καλύτερη κοινωνική ένταξη». (Σ. 15)

Αντίθετα, από τις νηπιαγωγούς που επέλεξαν το ειδικό νηπιαγωγείο για την φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. (20%), υπήρξε μια νηπιαγωγός η οποία δεν αναφέρθηκε σε κάποια από τις προϋποθέσεις που είχαν προβάλει οι συνάδελφοι της.

«Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει να πηγαίνουν στα ειδικά σχολεία». (Σ.10)

Όπως φαίνεται από τις παραπάνω απαντήσεις, οι νηπιαγωγοί που τέθηκαν υπέρ της φοίτησης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο, ακόμα και με προϋποθέσεις, αναφέρθηκαν στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του νηπιαγωγείου, στην παροχή πολλαπλών ερεθισμάτων στους μαθητές με ε.ε.α. καθώς στο δικαίωμα κάθε μαθητή να εκπαιδεύεται σε ένα πλαίσιο όπου φοιτούν συνομήλικοι του.

Οι νηπιαγωγοί που προτίμησαν το ειδικό νηπιαγωγείο ή το πρότειναν ως δεύτερη επιλογή τους, για να υποστηρίξουν την άποψη τους αναφέρθηκαν κυρίως σε δυσκολίες ή ελλείψεις του γενικού νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, τόνισαν, ότι τα ειδικά νηπιαγωγεία έχουν καλύτερα διαμορφωμένους χώρους και εξειδικευμένο προσωπικό, στοιχεία που μπορούν να υποστηρίξουν την φοίτηση ενός μαθητή με ε.ε.α.. Επιπλέον, σημείωσαν ότι στα ειδικά νηπιαγωγεία ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη είναι μικρότερος από αυτόν των γενικών, και έτσι διευκολύνεται η μάθηση των μαθητών με ε.ε.α. Ένα άλλο σημείο που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί ήταν αυτό της αυξημένης αλληλοαποδοχής μεταξύ των μαθητών με ε.ε.α. που φοιτούν στα ειδικά νηπιαγωγεία. Σύμφωνα με αυτές, ένα παιδί με ε.ε.α. θα νοιώσει πιο αποδεκτό από την ομάδα του ειδικού σχολείου σε σύγκριση με την ομάδα των μαθητών του γενικού νηπιαγωγείου, η οποία υπάρχει πιθανότητα να το περιθωριοποιήσει.

Για μια βαθύτερη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για την φοίτηση των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν αν έχει τύχει να αρνηθούν την εγγραφή στο νηπιαγωγείο κάποιου νηπίου με ε.ε.α. τα τελευταία πέντε

χρόνια. Η ερώτηση αυτή πρόβαλε κάποιες αντιφάσεις μεταξύ των απαντήσεων των νηπιαγωγών. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών στέκεται θετικά στην φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι η άρνηση της εγγραφής κάποιου παιδιού με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο είναι πολύ πιθανή και σχετίζεται άμεσα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής.

Καμία από τις συμμετέχοντες νηπιαγωγούς δεν είχαν αρνηθεί την εγγραφή κάποιου παιδιού με ε.ε.α. στο σχολείο τους. Όπως εξήγησε η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (80%), δεν τους είχε τύχει κάποια τόσο σοβαρή περίπτωση που να τους οδηγήσει στην άρνηση:

«Όχι, ποτέ, δεν έτυχε». (Σ. 1)

«Όχι. Ποτέ, γιατί δεν είχα παιδί με τόσο μεγάλο πρόβλημα που να μην μπορεί να ενταχθεί στο νηπιαγωγείο». (Σ. 2)

Υπήρχαν βέβαια, και άλλου τύπου απαντήσεις οι οποίες φανερώνουν με έναν πιο έμμεσο τρόπο τη γενικότερη στάση των νηπιαγωγών απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ε.ε.α.. Δηλαδή, μπορεί οι νηπιαγωγοί να μην είχαν αρνηθεί την εγγραφή κάποιου μαθητή με ε.ε.α. στο νηπιαγωγείο αλλά η αιτιολόγηση που συνοδεύει κάθε απάντηση υποκρύπτει μια θετική προδιάθεση στην απόρριψη κάποιου μαθητή με ε.ε.α. (15%). Ενδεικτικές απαντήσεις αποτελούν οι παρακάτω:

«Όχι ποτέ. Όχι γιατί δεν μπορούσα στην εγγραφή να ξέρω πως είναι το παιδάκι. Αλλά και να σου έρθει ένα τέτοιο παιδί δεν έχεις δικαίωμα να το διώξεις. Όταν έρχονται να τα γράψουν έρχονται οι γονείς, δεν μπορείς να ξέρεις το παιδί, το Σεπτέμβριο που ξεκινάνε τα μαθήματα δεν μπορείς να διώξεις ένα παιδί τέτοιο». (Σ. 17)

«Δεν είμαι εγώ υπεύθυνη για αυτό. Η σχολική σύμβουλος είναι. Εγώ πέρυσι ζήτησα να το διώξουν το παιδάκι αλλά η σχολική σύμβουλος δεν έκανε τίποτα». (Σ. 5)

Μόνο μια από τις νηπιαγωγούς παρουσίασε ως επιχείρημα τα δικαιώματα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, περιλαμβανομένων και αυτών με ε.ε.α.:

«Αυτό δεν το έχω κάνει γιατί είμαι της άποψης ότι το κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να φοιτήσει στο νηπιαγωγείο». (Σ. 4)

Γ. Απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τις επιπτώσεις της ένταξης.

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τις επιπτώσεις της ένταξης τόσο στα παιδιά με ε.ε.α. και χωρίς ε.ε.α. όσο και στις γενικές νηπιαγωγούς.

Όσο αφορά στις απόψεις των νηπιαγωγών για τις επιπτώσεις της ένταξης στα παιδιά με ε.ε.α., οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (60%) προβάλλουν τα θετικά αποτελέσματα της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι όσο αφορά στην επίδραση της ένταξης στην γνωστική/ ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών με ε.ε.α. δεν υπάρχει κάποια κυρίαρχη τάση. Σημαντικό είναι, όμως, να αναφέρουμε ότι οι νηπιαγωγοί που σημείωσαν τις θετικές επιπτώσεις της ένταξης (90%) ήταν περισσότερες από αυτές που στάθηκαν στις αρνητικές επιπτώσεις (55%).

Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν τη θετική επίδραση της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ε.ε.α. κυρίως για κοινωνικοποιητικούς λόγους αλλά και όσο αφορά στην εκμάθηση των αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς.

«Στον κοινωνικό τομέα σίγουρα καλύτερα είναι να είναι με τα πολλά παιδιά».

(Σ. 1)

«Κοινωνικοποιείται το παιδί, το μαθαίνει πώς να φέρεται». (Σ. 2)

Επίσης, τόνισαν την βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών με ε.ε.α. που φοιτούν σε γενικά σχολεία εξαιτίας της μίμησης των μαθητών χωρίς ε.ε.α. (25%).

«...θα πάρει κάποια καλύτερη γλωσσική ανάπτυξη επειδή τα άλλα παιδιά μιλάνε σωστά». (Σ. 13)

Μια από τις νηπιαγωγούς ανέφερε ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών με ε.ε.α. με παιδιά χωρίς ε.ε.α. στο πλαίσιο του γενικού νηπιαγωγείου προωθεί την μετάβαση του παιχνιδιού των παιδιών με ε.ε.α. σε πιο σύνθετα επίπεδα (ομαδικό, συμβολικό).

Παρά την αναγνώριση της ένταξης στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ε.ε.α., υπάρχουν νηπιαγωγοί (20%), που ανέφεραν κάποιες περιπτώσεις που η ένταξη μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ε.ε.α. Οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στην ετοιμότητα του μαθητικού πληθυσμού να αποδεχτεί ένα παιδί με ε.ε.α., σημειώνοντας δυσκολίες στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, είναι πιθανό να γίνουν υποκείμενα χλευασμού και λεκτικής βίας από τους συμμαθητές τους οι οποίοι δεν μπορούν να καταλάβουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ε.ε.α..

«Τα αρνητικά τα βλέπω εκεί που έτσι κι αλλιώς μια ομάδα μπορεί να αντιδράσει στη παρουσία ενός παιδιού με ιδιαιτερότητες» (Σ. 4)

«...θα έλεγα ότι σε ένα γενικό νηπιαγωγείο όπου δεν υπάρχει εμπειρία τέτοια στα παιδιά, υπάρχει περισσότερο πρόβλημα στις διαπροσωπικές σχέσεις» (Σ. 19)

«Κοίταξε, σίγουρα στην αρχή, φαινόταν να απομονώνεται από τα άλλα παιδιά, δεν ήθελε να συμμετέχει και σίγουρα ήταν άσχημο γιατί στιγματίστηκε, κατά κάποιο τρόπο, γιατί φαινόταν σαν να ήταν απομονωμένο». (Σ. 13)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι επιπτώσεις της ένταξης στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με ε.ε.α. είναι ένα ζήτημα για το οποίο δεν υπάρχει κάποια πλευρά που να υπερισχύει. Οι νηπιαγωγοί που θεωρούν ότι η φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α στο γενικό νηπιαγωγείο τους περιορίζει τη γνωστική τους ανάπτυξη (30%) υποστηρίζουν ότι εξαιτίας της ύπαρξης και άλλων μαθητών οι νηπιαγωγοί δεν επικεντρώνουν τη διδασκαλία τους στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α..

«Επειδή αναγκάζομαστε να ασχοληθούμε με τα άλλα παιδιά [χωρίς ε.ε.α.] κάπου παραμελούμε την εκπαίδευση αυτών των παιδιών δηλαδή ουσιαστικά λέμε «όσο πάει...»». (Σ.15)

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι όλες οι απαντήσεις δόθηκαν με την προϋπόθεση ότι δεν υπάρχει δεύτερη νηπιαγωγός μέσα στην τάξη, έτσι δηλαδή όπως βίωσαν οι περισσότεροι νηπιαγωγοί την ύπαρξη ενός παιδιού με ε.ε.α. στην τάξη τους.

Όσο αφορά στις επιπτώσεις της ένταξης στους μαθητές χωρίς ε.ε.α., οι απαντήσεις των νηπιαγωγών διαμορφώνουν δυο κυρίαρχες ομάδες απόψεων. Η μία ομάδα

υποστηρίζει τα οφέλη της ένταξης στον κοινωνικό τομέα (95%) και η άλλη προβάλλει τις αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών (45%).

Ειδικότερα, οι θετικές επιπτώσεις αναφέρονται στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

«Τα ευαισθητοποιεί περισσότερο και τα μαθαίνει να αποδέχονται τους άλλους όπως είναι γιατί και στη ζωή έξω δεν θα είναι όλοι ίδιοι». (Σ. 4)

«Η ίδια η διαφορετικότητα μέσα στην τάξη είναι από μόνη της ένα θέμα διαπραγμάτευσης που μας αφορά πόσο μάλλον αν υπάρχει ζωντανό μέσα στο πλαίσιο». (Σ. 9)

«Πιστεύω ότι μαθαίνουν με ένα παιδί και δεν υπάρχει ρατσισμός μετά, γιατί αν το ξεκόβεις τελείως είναι ρατσισμός». (Σ. 8)

Μια από τις νηπιαγωγούς έθιξε το ζήτημα της «ψυχοθεραπευτικής» αξίας της παρουσίας κάποιου παιδιού με ε.ε.α. στη γενική τάξη:

«...αν τύχει να υπάρχει παιδάκι που στο σπίτι το βαραίνει κάποιο πρόβλημα, με άλλο αδελφάκι με γονιό, βλέποντας και κάποιο άλλο ξαλαφρώνει περισσότερο. Και μπορεί να λύσει και άλλα προσωπικά του προβλήματα τα οποία τα έχει καταχωνιασμένα μέσα του». (Σ. 18)

Κάποιοι άλλοι νηπιαγωγοί (10%), θεωρούν ότι αν η στάση των νηπιαγωγών είναι κατάλληλη τότε οι υπόλοιποι μαθητές δεν θα αντιμετωπίσουν κάποια σοβαρή δυσκολία:

«Σ' αυτό παίζει ρόλο η νηπιαγωγός και κατά τη γνώμη μου αν δηλαδή το χειριστεί σωστά το θέμα και με λεπτό τρόπο, πιστεύω ότι δεν υπάρχει πρόβλημα.». (Σ. 4)

«Αν η νηπιαγωγός το αντιμετωπίσει θετικά και ουδέτερα, έτσι το αντιμετωπίζουν και οι μαθητές». (Σ. 9)

Παράλληλα, με τα κοινωνικά οφέλη της ένταξης στους μαθητές χωρίς ε.ε.α. που ανέφερε η πλειοψηφία των νηπιαγωγών παρουσιάστηκαν και απόψεις που αφορούν στις αρνητικές επιπτώσεις της ένταξης. Οι νηπιαγωγοί (95%) που έχουν αναφερθεί στα θετικά οφέλη της

ένταξης σημειώνουν ταυτόχρονα σημεία που η ένταξη δεν ευνοεί τους μαθητές χωρίς ε.ε.α..

Οι απόψεις ξεκινάνε από σχετικά αρνητικές και φτάνουν σε απόλυτα αρνητικές δηλώσεις. Οι δυσκολίες εντοπίζονται στον δίκαιο καταμερισμό του σχολικού χρόνου και στις διασπαστικές συμπεριφορές που μπορεί να εμφανίζουν κάποιοι μαθητές με ε.ε.α., οι οποίες περιορίζουν τις ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές χωρίς ε.ε.α..

«Δίνουμε περισσότερο χρόνο στο παιδί αυτό, δηλαδή αν πρέπει να αφιερώσουμε σε κάθε παιδάκι την ημέρα 5' ατομικό χρόνο, στο παιδί αυτό αφιερώνουμε πολλαπλάσια με αποτέλεσμα αυτό να είναι εις βάρος των άλλων παιδιών» (Σ. 5)

«Τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό φρενάρει η όλη τάξη, αν είναι όλες τις ώρες μέσα στην τάξη. Δηλαδή, ενοχλούνται, όχι από την παρουσία, η παρουσία δεν τα ενοχλεί γιατί το συνηθίζουνε, ενοχλούνται από τη συμπεριφορά» (Σ.15)

«Βεβαίως και τα παιδιά πάνε πίσω και δημιουργείται πρόβλημα, όταν υπάρχει ένα παιδί με δυσκολίες μέσα στην τάξη, αν δεν υπάρχει κάποιος άνθρωπος να πάρει κάποια στιγμή το παιδί να το βοηθήσει» (Σ. 20)

Οι νηπιαγωγοί που είναι τελείως αρνητικές στην ένταξη κάποιου παιδιού με ε.ε.α. (20%) αναφέρουν ως βασικά χαρακτηριστικά του μαθητή την επιθετικότητα. Σύμφωνα με αυτές, μαθητές με τέτοια προβλήματα συμπεριφοράς δεν μπορούν να συνυπάρχουν με τα άλλα παιδιά γιατί παρεμποδίζουν τη διεξαγωγή του μαθήματος.

«Εγώ πιστεύω ότι είναι αρνητικό γιατί δεν μπορείς να προχωρήσεις όταν έχεις ένα παιδί που ξεφωνίζει και σου χαλάει την τάξη, όταν είναι επιθετικό». (Σ.13)

«Δεν είναι καλά. Δεν τους αρέσει. Νοιώθουν άβολα και φοβούνται μήπως τα χτυπήσουν. Σπαταλάω το χρόνο μου να τα προσέχω και τα άλλα παιδιά βαριούνται». (Σ. 10)

«Μιλάμε για μια τάξη αποδιοργανωμένη, που δεν μπορούσε να λειτουργήσει, που δεν μπορούσε να προγραμματίσει, δεν μπορούσε να προχωρήσει. ...η επιθετικότητα που έβγαζε το συγκεκριμένο παιδί λειτουργούσε ανασταλτικά σε

κάθε δραστηριότητα, ακόμα και την ώρα του φαγητού ή του διαλείμματος υπήρχε πρόβλημα...». (Σ. 5)

Όσο αφορά τις νηπιαγωγούς, σχετικά με τις επιπτώσεις της ένταξης στις ίδιες οι περισσότερες νηπιαγωγοί (65%), όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, έχουν συνδέσει τη φοίτηση κάποιου μαθητή με ε.ε.α. στην τάξη τους με υπερβολική κόπωση, αισθήματα εγκατάλειψης από τους ειδικούς επιστήμονες και έντονο αίσθημα αποτυχίας στην εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α.:

«Έτσι, όπως έχουν τα πράγματα και ύστερα από την εμπειρία μου την περσινή, θεωρώ ότι είναι κάτι που δεν θα ήθελα να μου ξανατύχει». (Σ. 9)

«Με προβληματίζει πάρα πολύ. Χρειάζεται να διαβάσεις κάποια πράγματα για να ξέρεις πως θα το αντιμετωπίσεις περισσότερο και το θέμα είναι ότι κάθε τι που κάνεις πρέπει να σκέφτεσαι αν μπορεί να το κάνει ή όχι για να μην το φέρεις σε δύσκολη θέση και να βρεις τρόπους να συμμετέχει ενεργά αλλά ταυτόχρονα ανάλογα με τις δυνατότητές του». (Σ. 15)

«Πάρα πολύ δύσκολο. Και από πλευράς εργασίας, αλλά και εγώ έφευγα και ήμουν άρρωστη γιατί κάθε μέρα που έκλεινες την πόρτα καταλάβαινες ότι δεν μπόρεσες να βοηθήσεις το παιδί, δεν του πρόσφερες τίποτα δηλαδή». (Σ. 17)

«Γολγοθάς. Πληγωνόμουν πάρα πολύ γιατί έβλεπα ότι δεν μπορώ να βοηθήσω ένα άνθρωπο που είχε ανάγκη. Κάποιες φορές αναγκάστηκα να πω να έρθει κάποιος από το σπίτι για να μπορέσω να αναπνεύσω και να συνεχίσω». (Σ. 18)

Οι απόψεις διαφοροποιούνται (20%) όταν μέσα στην γενική τάξη υπάρχει και δεύτερη εκπαιδευτικός. Η ευθύνη για τους μαθητές με ε.ε.α. μετατίθεται στην ειδική παιδαγωγό ή στην δεύτερη γενική νηπιαγωγό που βρίσκεται στην τάξη για την υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α..

«Πάντα υπήρχε μαζί του κάποιος ειδικός οπότε εγώ δεν ασχολιόμουν μαζί του». (Σ. 20)

«Βέβαια, εμείς ευτυχώς που υπάρχει κοπέλα δίπλα να ασχολείται με το παιδί κι έτσι εγώ δεν ασχολούμαι με το παιδάκι αυτό και προσπαθώ να είμαι με τα άλλα τα παιδιά. Βέβαια, την βοηθάω την κοπέλα όσο μπορώ». (Σ.12)

Μια άλλη ομάδα νηπιαγωγών (10%) αντιμετωπίζει πιο θετικά και δημιουργικά την ύπαρξη κάποιου παιδιού με ε.ε.α. στην τάξη τους. Δεν αρνούνται την κούραση που νοιώθουν αλλά προσπαθούν να ανακαλύψουν κάποια άλλα ερεθίσματα που να τους βοηθάνε στη δουλειά τους. Μια από τις νηπιαγωγούς τόνισε την ανάγκη για μικρές ομάδες για να μπορέσει η ένταξη να φέρει θετικά αποτελέσματα καθώς και για την επαφή με άλλους ειδικούς:

«Είναι λίγο ζόρικα. Είναι κουραστικό αλλά σου δίνει ερέθισμα να μάθεις κάποια πράγματα παραπάνω να κάνεις επαφές με τα κέντρα ψυχικής υγιεινής, με τη λογοθεραπεύτρια, με τη κοινωνική λειτουργό, με παιδοψυχολόγο. Μετά βρίσκεις ένα ενδιαφέρον στη δουλειά σου περισσότερο. Είναι ένα ερέθισμα αλλά βέβαια είναι κούραση και μετράει πολύ ο αριθμός των παιδιών να μην είναι μεγάλος». (Σ. 15)

«Από τη μία πλευρά μου αρέσει γιατί ένα τέτοιο παιδί έχει μεγαλύτερη ανάγκη από μία βοήθεια. Κι όταν είσαι ένας άνθρωπος που θέλεις να βοηθήσεις έχεις ένα κίνητρο να ασχοληθείς περισσότερο για να δώσεις τα πράγματα που έχει ανάγκη ένα τέτοιο παιδί». (Σ. 14)

Παράλληλα με την ανάγκη για επιστημονική στήριξη, οι νηπιαγωγοί που έχουν στην τάξη τους παιδιά με ε.ε.α. χρειάζονται και κάποια οικονομική ενίσχυση. Σύμφωνα με μια νηπιαγωγό, η παραγωγή του έργου τους είναι πολύ περισσότερη από αυτή μιας νηπιαγωγού που δεν έχει στην τάξη της παιδιά με ε.ε.α., οπότε θα έπρεπε να αμείβονται και με διαφορετικά κριτήρια.

«...θέλει πάρα πολύ υπομονή από εμάς. Το μόνο είναι ότι δεν παίρνω τίποτα παραπάνω. Βάζω πάρα πολύ από τον εαυτό μου για αυτά τα παιδιά αλλά δεν παίρνω τίποτα οικονομικά». (Σ. 6)

Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών ως προς τη στάση των γονέων των παιδιών με και χωρίς ε.ε.α. προβάλλουν ζητήματα που αξίζουν περισσότερης διερεύνησης από μελλοντικές έρευνες.

Με βάση τις απαντήσεις των νηπιαγωγών οι στάσεις των γονέων των παιδιών χωρίς ε.ε.α. ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες:

A) Αυτοί που δεν θέλουν στην τάξη του παιδιού τους να υπάρχει κάποιο παιδί με ε.ε.α. και κάνουν παράπονα στους νηπιαγωγούς:

«Στην αρχή ήταν αρνητικοί. Μου λέγανε όλοι ότι πρέπει να πάει σε άλλο σχολείο και να επιμείνω εγώ σε αυτό» (Σ. 5)

«Δεν θέλουν, στεναχωριούνται, όσο μπορούν να μην το είχαμε θα ήταν το τέλειο γιατί θέλουν τα παιδιά τους να είναι σε μια ιδανική τάξη, ιδανική κοινωνία...ξέρουν ότι αυτό το παιδί που ξεκινάει νήπιο με τα δικά τους θα είναι μαζί τους μέχρι την έκτη, για έξι χρόνια κι άλλο ένα επτά θα έχουν αυτό το παιδί το προβληματικό; Αλλιώς τα δικά μας θα είχαν μια άλλη μόρφωση, μια άλλη παιδεία... όσο μπορείς το κουβεντιάζεις μαζί τους, κάποιοι το δέχονται, κάποιοι δυσανασχετούν, μπορεί να πάρουν τα παιδιά τους από το σχολείο». (Σ. 16)

«Με απειλούσαν ότι αν πάθει κάποιο από τα παιδιά θα έχω πρόβλημα. Ήταν πολύ αρνητικοί. Με πίεζαν αλλά και τη σύμβουλο να κάνουμε κάτι για να το διώξουμε». (Σ.15)

B) Αυτοί που κρατάνε ουδέτερη στάση απέναντι στην ύπαρξη κάποιου παιδιού με ε.ε.α. στην τάξη του παιδιού τους:

«Άλλες φορές δείχνουν ευαισθησία, άλλες φορές δείχνουν αδιαφορία. Γενικά δηλαδή το αντιμετωπίζουν...δεν θα έλεγα ότι τους προβληματίζει. Τουλάχιστον σε εμένα δεν έχουν πει ποτέ τίποτε». (Σ. 18)

«Δεν έχουμε αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα σε αυτόν τον τομέα, ποτέ. Είναι σαν να μην τους αφορά». (Σ. 8)

Γ) Αυτοί που αντιμετωπίζουν με θετική στάση την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α.:

«Οι γονείς που έχουν έρθει και έχουν τα παιδιά τους εδώ δεν έχουν κανένα πρόβλημα, ίσα ίσα το θεωρούν και πολύ σημαντικό ότι υπάρχει αυτό το τμήμα. Αλλά ξέρω από τυχαίες συζητήσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς ότι υπάρχουν

γονείς που δεν φέρνουν τα παιδιά τους εδώ ακριβώς επειδή υπάρχει το ειδικό τμήμα. Η προκατάληψη υπάρχει σε κάποιους». (Σ. 11)

Θα μπορούσαμε να ορίσουμε και μια τέταρτη ομάδα. Αυτή των γονέων που διατηρούν ουδέτερη στάση γιατί δεν γνωρίζουν την κατάσταση που επικρατεί στην τάξη των παιδιών τους:

«Οι άλλοι γονείς δεν έχουν αντιληφθεί το πρόβλημα. Δηλαδή, εγώ δεν έχω βγάλει το πρόβλημα στους άλλους γονείς γιατί δεν θέλουμε να το βγάλουμε. Μετά από συνεννόηση με τους γονείς του ίδιου του παιδιού. Δεν ήθελαν να βγει το πρόβλημα, προσπαθώ να το καλύψω εγώ με τον τρόπο μου οπότε δεν μπήκαν στη διαδικασία καθόλου να ασχοληθούν, τι είναι, πως είναι, τι κάνει μέσα στη τάξη, αν είναι εις βάρος των παιδιών τους ή όχι. Δεν έχουν μπει καθόλου σε αυτή τη διαδικασία» (Σ. 14)

Με βάση τις απαντήσεις των νηπιαγωγών φαίνεται ότι οι απόψεις των περισσότερων γονιών των παιδιών με ε.ε.α. είναι διαφορετικές από αυτές των γονιών που δεν έχουν παιδί με ε.ε.α. Σχεδόν η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (95%) απάντησαν ότι οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α. θέλουν οπωσδήποτε το παιδί τους να φοιτεί σε γενικό νηπιαγωγείο. Το γεγονός αυτό το απέδωσαν σε δύο παραμέτρους:

- Ότι δεν θέλουν το παιδί τους να ξεχωρίζει από τα άλλα παιδιά (75%):

«Θέλουν να βρίσκεται στο γενικό νηπιαγωγείο για να μην ξεχωρίζει από τα άλλα παιδιά». (Σ. 1)

«Ναι αυτοί θέλουν σίγουρα να είναι το παιδί τους στο γενικό νηπιαγωγείο, για να μην νοιώθουν ότι το παιδί τους διαφέρει». (Σ. 2)
- Ότι δεν έχουν ή δεν θέλουν να καταλάβουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους (20%):

«Οι γονείς δεν αναγνωρίζουν τις περισσότερες φορές το πρόβλημα του παιδιού τους. Δεν το αποδέχονται». (Σ. 9)

Υπήρχε και μια αναφορά από μια νηπιαγωγό που σημείωσε ότι υπάρχουν περιπτώσεις γονέων που κρατάνε τα παιδιά τους στο σπίτι, στερώντας τους την προσχολική

εκπαίδευση για να αποκρύψουν το πρόβλημα από την ευρύτερη κοινωνία. Ο νηπιαγωγός σημείωσε συγκεκριμένα:

«Υπάρχουν και γονείς που έχουν παιδιά με ε.ε.α. και δεν τα φέρνουν σε πλαίσια τέτοια, δεν θέλουν να τα βγάλουν έξω. Υπάρχει ακόμα δηλαδή, η ντροπή σε σχέση με το πρόβλημα του παιδιού, η ανασφάλεια, ο φόβος...». (Σ. 11)

Δ. Απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τις δομές και τις υπηρεσίες υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α. που παρέχονται στο γενικό νηπιαγωγείο.

Η ενότητα αυτή είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών όσο αφορά στις δομές και υπηρεσίες υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α.. Βασικά ζητήματα συζήτησης ήταν το είδος του ειδικού προσωπικού που υπάρχει στα γενικά νηπιαγωγεία, ο ρόλος τους στην υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α. καθώς και οι υπηρεσίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι νηπιαγωγοί με στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές με ε.ε.α. που φοιτούν στο γενικό νηπιαγωγείο. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί ανέφεραν τις υπηρεσίες εκείνες που κατά την γνώμη τους είναι υπεύθυνες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και την τοποθέτηση τους στον κατάλληλο εκπαιδευτικού χώρου.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών (πίνακας 4) η πλειοψηφία των νηπιαγωγείων μέσα στα οποία φοιτούν μαθητές με ε.ε.α. δεν περιλαμβάνει στο εργασιακό δυναμικό της ειδικό προσωπικό:

«Κανένας. Τα κάνω όλα μόνη μου. Αυτό γιατί όπως σας είπα δεν θέλησαν οι γονείς να ξανοιχτούν περισσότερο. Ότι κάνουμε, το κάνουμε σε συνεργασία με τους γονείς έξω από το σχολείο. Έχουμε επαφή, έχουμε συζητήσεις, γίνονται παρεμβάσεις στο παιδί αλλά έξω από το σχολείο». (Σ.16)

Εξαίρεση αποτελούν κάποια τμήματα νηπιαγωγείων (25%) στα οποία έχει σταλεί ειδική νηπιαγωγός ή δεύτερη γενική νηπιαγωγός ή ακόμα κάποιοι βοηθοί νηπιαγωγών αποκλειστικά για την υποστήριξη της φοίτησης των μαθητών με ε.ε.α.. Άλλες ειδικότητες όταν παρέχονται είναι περιστασιακές και χωρίς μόνιμη και οργανωμένη παρέμβαση:

«Υπάρχει μια νηπιαγωγός η οποία κάνει εξατομικευμένη διδασκαλία για να τη βοηθήσει γιατί είναι παιδί που έπρεπε ήδη να πάει στο δημοτικό και ήδη έχει καθυστερήσει ένα χρόνο από το δημοτικό. Στο σχολείο δεν ξαναήρθαν η



ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός, απ' ότι μου είπαν θα έρθουν κάποια στιγμή το Μάιο για να το δουν πως πηγαίνει». (Σ. 19)

«Έχω δύο κοπέλες που έχουν σπουδάσει βοηθοί νηπιαγωγού». (Σ. 6)

Δύο από τις περιπτώσεις των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα συνεργάζονται με το ειδικό προσωπικό που υπάρχει σε άλλες σχολικές δομές. Στο ένα νηπιαγωγείο επειδή υπάρχει τμήμα ένταξης, στελεχωμένο με διάφορες ειδικότητες (λογοθεραπευτή, φυσιοθεραπευτή), παρέχονται στους μαθητές με ε.ε.α. που φοιτούν στο γενικό τμήμα, οι αναγκαίες για αυτούς υπηρεσίες κάποιες ώρες της βδομάδας, εκτός του χώρου του γενικού τμήματος. Η δεύτερη περίπτωση αφορά σε ένα γενικό νηπιαγωγείο που στεγάζεται στον ίδιο χώρο με ένα μεγάλο ίδρυμα μέσα στο οποίο υπάρχει ειδικό προσωπικό. Οι μαθητές με ε.ε.α. μπορούν να μεταφέρονται κάποιες ώρες εκτός της τάξης τους για να δεχτούν τις κατάλληλες θεραπείες από τους ειδικούς του ιδρύματος (λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία κ. ά).

Πίνακας 4. Ειδικό προσωπικό που υπάρχει στα γεγικά νηπιαγωγεία για την υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α.

<u>Κατηγορίες ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού.</u>	<u>Αριθμός νηπιαγωγών.</u>
Κανένας.	14
Δεύτερη ειδική/ γενική νηπιαγωγός.	3
Ψυχολόγος, λογοθεραπευτής.	2
Βοηθοί νηπιαγωγών.	1

Πολλές από τις νηπιαγωγούς είχαν την διάθεση να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με εξωτερικές υπηρεσίες (60%). Οι νηπιαγωγοί έκαναν συνήθως αυτές την πρώτη προσπάθεια επικοινωνίας με τις αρμόδιες υπηρεσίες- ειδικούς στην ανάγκη τους να μάθουν περισσότερα για την περίπτωση που είχαν να αντιμετωπίσουν. Η συνεργασία μπορεί να ξεκίνησε από απλή τηλεφωνική συνδιάλεξη μέχρι επίσκεψη του εξωτερικού ειδικού στο χώρο του νηπιαγωγείου και παροχή πληροφόρησης για συγκεκριμένες τροποποιήσεις, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α.:

«Μόνο με το σύμβουλο ειδικής αγωγής και με το σύμβουλο προσχολικής αγωγής που ήξερε το θέμα αλλά όχι ότι είχα καμία μεγαλύτερη υποστήριξη. Και όταν οι γονείς άρχισαν να πηγαίνουν το παιδί σε λογοθεραπευτή, από εκεί

μου έλεγαν κάποια πράγματα τα οποία όμως δεν με βοήθησαν περισσότερο γιατί τα ήξερα ήδη. Δεν χρειάστηκε εγώ να πάω εκεί με την έννοια ότι δεν είχα εγώ την εμπειρία να κάνω τις ασκήσεις που έπρεπε να κάνει ο Γιώργος». (Σ. 3)

«Έχουμε και με ιδιώτες, δηλαδή σε προσωπικό επίπεδο, με ανθρώπους δηλαδή που παρακολουθούν τα παιδιά εκτός σχολείου οπότε είναι πολύ καλή η επαφή μαζί τους για να ανταλλάζουμε απόψεις». (Σ. 4)

«Με τους προϊσταμένους μου βασικά, είτε σχολικοί σύμβουλοι είτε διοικητικοί προϊστάμενοι που αναγκαστικά πρέπει να το αναφέρουμε. Με το κέντρο ψυχικής υγιεινής, με ιδιωτικά κέντρα λογοθεραπείας. Εργασιοθεραπευτές, παιδοψυχολόγους... και κάποιους ανθρώπους από το Πανεπιστήμιο». (Σ. 1)

Ο βαθμός και η συχνότητα συνεργασίας ποικίλει και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Όταν φτάσουν στο σημείο να αναζητήσουν πληροφόρηση από κάποια αρμόδια υπηρεσία θα πρέπει να μπορούν εύκολα να επιλέξουν την κατάλληλη για το είδος της ενημέρωσης που χρειάζονται και να μην εξαρτώνται από τις προσωπικές τους γνωριμίες. Η άγνοια των κατάλληλων είναι ένα σημαντικό εμπόδιο στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων (40%):

«Μόνο με το Κ.Δ.Α.Υ.. Και δεν γνωρίζω αν υπάρχει άλλος φορέας που να μπορώ να απευθυνθώ. Αν ήξερα κάποιον ψυχολόγο που να ήταν φίλη μου ή γνωστή μου, σίγουρα θα την ρωτούσα αλλά δεν έτυχε να έχω κάποιον τέτοιο γνωστό». (Σ. 19)

Επίσης, πρέπει να υπάρχει και θετική πρόθεση από τους άλλους ειδικούς γιατί διαφορετικά η επικοινωνία δεν θα φέρει θετικά αποτελέσματα (5%):

«Πήρα τηλέφωνο την ψυχολόγο του παιδιού να την ρωτήσω διάφορα πράγματα αλλά αυτή μου είπε ότι η κάθε μια κάνει τη δουλειά της όπως ξέρει και δεν χρειάζεται να έχουν σχέσεις». (Σ. 5)

Στην προσπάθεια επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων ειδικοτήτων (30%) μπορεί να υπάρξουν εμπόδια διαφόρων τύπων. Είναι βασικό ότι για να μπορέσει η νηπιαγωγός να ζητήσει βοήθεια από κάποιον ειδικό ή να στείλει τον μαθητή, που έχει

υποψίες ότι συναντάει κάποια δυσκολία, για διάγνωση στην αρμόδια υπηρεσία, θα πρέπει να έχει τη σύμφωνη γνώμη των γονιών.

«Τηλεφωνικά ναι, αλλά μέχρι εκεί. Αλλά αν ο γονιός δεν το δεχτεί δεν μπορείς να κάνεις τίποτε, αφού ο γονιός έλεγε ότι όλα είναι καλά Δεν επιτρέπεται. Πήρα στο κέντρο ψυχικής υγείας αλλά μου είπαν ότι αν δεν πάει εκεί το παιδί δεν μπορούν ούτε αυτοί να έρθουν στο χώρο δουλείας. Ο νηπιαγωγός έχει δεμένα τα χέρια». (Σ. 16)

Από το σημείο αυτό ξεκινάνε οι δυσκολίες που έχουν σχέση με το επίπεδο επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ των γονιών και της νηπιαγωγού. Αν οι γονείς δεν έχουν αποδεχτεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους είναι πολύ δύσκολο να δεχτούν οποιαδήποτε πρόταση της νηπιαγωγού για παραπομπή σε διαγνωστική υπηρεσία. Αρνητικές εμπειρίες των νηπιαγωγών με γονείς που δεν δέχονται τις επισημάνσεις τους (20%) μπορεί να οδηγήσουν στην παρακάτω άποψη:

«Δεν ερχόμαστε (οι γενικοί νηπιαγωγοί). Πρώτα απ' όλα απαγορεύεται να έρθεις. Πρέπει να έχεις την έγκυρη απόφαση του γονέα, να συμφωνεί. Ούτε μπορείς να φέρεις ειδικό μέσα στην τάξη να ελέγξει το παιδί, αν δεν συμφωνεί ο γονιός». (Σ. 15)

Τέλος, μερικοί νηπιαγωγοί (10%) θεωρούν ότι είναι δεν είναι στα καθήκοντά τους να έρχονται σε επαφή με ειδικούς εκτός του χώρου του σχολείου:

«Με καμία, δεν είναι δικιά μου αρμοδιότητα αυτή. Η δουλειά μου τελειώνει όταν τελειώσει το ωράριο του σχολείου». (Σ. 17)

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί απάντησαν ότι η αρμόδια υπηρεσία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού χώρου είναι τα Κ.Δ.Α.Υ. (55%). Σε ποσοστό 30% αναφέρθηκαν τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής και νοσοκομεία (Παιδών, Αγλαία Κυριακού, Νταού Πεντέλης), αντίστοιχα. Λιγότεροι νηπιαγωγοί σημείωσαν τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας (15%), τα Δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα.(10%), ενώ 10% των νηπιαγωγών δεν γνώριζαν ποιες υπηρεσίες είναι αρμόδιες για την εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών με ε.ε.α..

Κάποιοι νηπιαγωγοί φάνηκαν προβληματισμένοι όσον αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ. και ειδικότερα για τον τομέα του ειδικού προσωπικού:

«Στα Κ.Δ.Α.Υ. που είναι υπεύθυνα για την διάγνωση αν και από ότι έχω ακούσει δεν είναι καλά στελεχωμένα με αποτέλεσμα να υπολειτουργούν».
(Σ.9)

«Η επίσημη διάγνωση γίνεται από τα Κ.Δ.Α.Υ.. Αυτή πιστεύω ότι είναι η πιο έγκυρη. Δεν είμαι σίγουρη αν είναι στελεχωμένα...». (Σ. 15)

Επίσης, κάποιοι νηπιαγωγοί (30%) ανέφεραν κάποιες άλλες δυσκολίες που σχετίζονται με τον περιορισμένο αριθμό των Κ.Δ.Α.Υ.:

«Τα Κ.Δ.Α.Υ αλλά να ήταν περισσότερα. Γιατί έτσι όπως είναι αργούνε πάρα πολύ να τα περάσουν από την αξιολόγηση και είναι πάρα πολύ δύσκολο».
(Σ.12)

Ε. Απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τον κατάλληλο τρόπο παροχής υποστήριξης των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο.

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τον κατάλληλο τρόπο παροχής υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο. Οι προτάσεις περιλαμβάνουν τις μορφές και τις υπηρεσίες υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α μέσα στο γενικό νηπιαγωγείο. Στις μορφές υποστήριξης οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν πιο συγκεκριμένα στους τρόπους φοίτησης των μαθητών με ε.ε.α. μέσα στην γενική τάξη. Ειδικότερα, προτίμησαν την φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. μέσα στη γενική τάξη του νηπιαγωγείου αλλά με την παρουσία ειδικής παιδαγωγού, το τμήμα ένταξης, την φοίτηση του μαθητή με ε.ε.α. μέσα στην γενική τάξη χωρίς την παρουσία ειδικής παιδαγωγού αλλά με την υποστήριξη της γενικής νηπιαγωγού από άλλους ειδικούς (ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό) και τη συνδιδασκαλία. Σχετικά με τις υποστηρικτικές υπηρεσίες, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην ύπαρξη ειδικοτήτων όπως ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός, ο φυσιοθεραπευτής, ο λογοθεραπευτής κ.ά. Πρέπει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών έδωσε παραπάνω από μια απάντηση σχετικά με το περιεχόμενο της συγκεκριμένης ενότητας.

Οι μισές από τις συμμετέχοντες νηπιαγωγούς (50%) θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη ειδικής νηπιαγωγού μέσα στην γενική τάξη η οποία να είναι υπεύθυνη για τον μαθητή με ε.ε.α.:

«Κοίτα, σίγουρα αν είναι κάποιο παιδί με ειδικά προβλήματα, σίγουρα θα πρέπει να είναι και κάποιος άλλος, για μια πιο εξατομικευμένη διδασκαλία. Γιατί άμα έχεις πολλά παιδιά, δεν νομίζω να μπορείς να καταφέρεις αυτό το πράγμα. Να είναι δηλαδή ο δάσκαλος του παιδιού αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα, γιατί αν έχεις πολλά παιδιά...Απλά, σε κάποια εξατομικευμένα προγράμματα ή σε κάποιες εργασίες όταν δεν μπορεί το παιδί, να το βοηθήσει, να ασχοληθεί μαζί του. Να ασχολείται ο ένας με τα 15 και ο άλλος με αυτό».
(Σ. 10)

«Βασικά είναι ο δεύτερος εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Δηλαδή το παιδί αυτό έχει το δικό του δάσκαλο. Ο οποίος θα είναι μέσα στην τάξη και θα δουλεύει παράλληλα με εσένα το παιδί και θα εφαρμόζει ένα πρόγραμμα για το παιδί αυτό». (Σ. 14)

Επόμενη επιλογή των νηπιαγωγών, σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο υποστήριξης της φοίτησης των μαθητών με ε.ε.α. είναι το τμήμα ένταξης (45%). Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι ο μαθητής με ε.ε.α. είναι καλό να δέχεται εξατομικευμένη εκπαίδευση σε κάποιον άλλο χώρο, από ειδικό εκπαιδευτικό ή άλλον ειδικό σχετικό με τη δυσκολία που αντιμετωπίζει:

«Τμήμα ένταξης θα ήταν το πιο ιδανικό. Να υπάρχει ένας διπλανός χώρος να το απομονώνει το παιδί η άλλη δασκάλα, να το κρατάει κάποιες ώρες εκεί και ξανά να μπαίνει στην τάξη». (Σ. 4)

«Θα ήταν καλό να υπάρχει ένα τμήμα ένταξης που να πηγαίνει εκεί κάποιες ώρες με την νηπιαγωγό του και να έρχεται όταν μπορεί στη γενική τάξη». (Σ.3)

Οι τύποι των τμημάτων ένταξης καθώς και ο τρόπος αναφοράς σε αυτά ποικίλει ανάμεσα στις νηπιαγωγούς. Κάποιες νηπιαγωγοί δεν αναφέρουν τον όρο «τμήμα ένταξης» αλλά περιγράφουν έναν υποστηρικτικό χώρο που διατηρεί κάποια από τα χαρακτηριστικά των τμημάτων ένταξης αλλά παράλληλα του αποδίδουν διαφορετικές ιδιότητες και λειτουργίες:

«...μια άλλη αίθουσα στην οποία να πηγαίνει το παιδάκι αυτό που δεν μπορεί να παρακολουθήσει τις κάποιες διδασκαλίες, τις πιο προχωρημένες, με έναν άνθρωπο ειδικό που να μπορεί αυτός ο ειδικός να εναλλάσσεται, την μια μέρα

να είναι κάποιος ψυχολόγος, την άλλη μέρα ένας εργοθεραπευτής, ανάλογα με τις ανάγκες». (Σ. 15)

«...όταν κάποιο παιδί έχει κάποια κρίση, δεν θέλω να το δουν τα άλλα παιδιά, μπορεί να είναι σε ένα άλλο δωμάτιο, τάξη, που δεν θα έχει τόσα ερεθίσματα. Ειδικά για τα αυτιστικά θέλουν τη γωνιά τους, το χώρο τους. Για τα αυτιστικά εδώ μέσα είναι λίγο μπερδεμα διότι έχει πάρα πολλά ερεθίσματα». (Σ. 6)

Μια άλλη πρόταση σχετικά με τη μορφή υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο είναι η ύπαρξη κάποιων άλλων ειδικών (ψυχολόγου, κοινωνικού λειτουργού) οι οποίοι θα υποστηρίζουν την γενική νηπιαγωγό, τους μαθητές με ε.ε.α. αλλά και τους γονείς, όταν στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχει ειδική παιδαγωγός (20%).

«...να υπάρχει και κάποια στήριξη από ψυχολόγο, και για το παιδί και για εμάς, να μας πει κάποια πράγματα γιατί σίγουρα θα μας βοηθούσε περισσότερο στο πως να το αντιμετωπίσουμε, γιατί κι εμείς δεν ξέρουμε πως να το αντιμετωπίσουμε και χρησιμοποιούσαμε διάφορες μεθόδους για αυτό το παιδάκι». (Σ. 17)

«Δηλαδή στήριξη ψυχολόγου, και κοινωνική λειτουργού στους γονείς. Να μπορεί να έρχεται μια – δυο φορές την εβδομάδα να παρακολουθεί πως είναι το παιδί στη σχολική ζωή, και να εντοπίσει και τα προβλήματα που θα υπάρξουν στη προσαρμογή των παιδιών. Ταυτόχρονα ενημέρωση του προσωπικού του σχολείου δηλαδή της μόνιμης νηπιαγωγού του σχολείου, ενημέρωση για όλα αυτά, για να υπάρχει μια κοινή γραμμή για όλα». (Σ. 14)

Από τις τελευταίες μορφές που προτείνονται είναι αυτή της συνδιδασκαλίας (10%). Στη μορφή αυτή οι νηπιαγωγοί είναι πολύ ανοιχτοί να συνεργαστούν με την ειδικό νηπιαγωγό και να λάβουν μέρος στην εκπαίδευση του παιδιού με ε.ε.α.:

«Με τη δεύτερη νηπιαγωγό θα είμαστε σε συνεργασία πάντα και όχι να φαίνεται ότι το στηρίζει, απλά αθόρυβα, να μπορέσει να το βοηθήσει. Το παιδί θα παρακολουθεί τη βασική νηπιαγωγό απλά η άλλη νηπιαγωγός θα το βοηθάει στις δεξιότητές του. Δεν θα το παίρνει το παιδί στην άκρη και θα του κάνει μόνο του μάθημα γιατί το απομονώνει από την ομάδα. Πιο πολύ στήριξη». (Σ. 19)

Υπάρχουν όμως προτάσεις που δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε κάποιες από τις ήδη γνωστές, από τη βιβλιογραφία ή την εκπαιδευτική πράξη, μορφές υποστήριξης. Στην παρακάτω περίπτωση η νηπιαγωγός περιγράφει ένα πολυχώρο όπου θα υπάρχουν ξεχωριστές αίθουσες, μέσα στο ίδιο το νηπιαγωγείο, για όλους τους μαθητές. Κάθε αίθουσα θα έχει διαφορετική λειτουργία και θα εξυπηρετεί τις ανάγκες της κάθε διδασκαλίας. Βέβαια, και σε αυτή τη περίπτωση το παιδί με ε.ε.α. θα απομακρύνεται κάποιες στιγμές από την υπόλοιπη ομάδα, χωρίς αυτό να υποδηλώνει αποκλεισμό αφού όλα τα παιδιά κάποιες ώρες την ημέρα θα χωρίζονται σε διαφορετικές ομάδες εργασίας με διαφορετική νηπιαγωγό:

«...σε ένα νηπιαγωγείο πρέπει να υπάρχουν 2-3 αίθουσες. Άρα όταν δουλεύεις με τα παιδιά στη μία αίθουσα και κάνεις κατασκευές, τα άλλα παιδιά να βρίσκονται σε μια άλλη παρεούλα που παίζουν με παιχνίδια. Υπάρχει κι ένας τρίτος χώρος που έχουν το κουκλόσπιτο, το μπακάλικο κι άλλα παιχνίδια και γωνιές όπου εκεί μπορεί να απασχοληθεί ένα παιδάκι με μια δασκάλα και μετά όταν μπορούν να είναι όλα μαζί, να βάλεις και το άλλο παιδάκι μέσα. Αλλά οπωσδήποτε πρέπει να είναι ένα νηπιαγωγείο με πολλούς χώρους και αρκετές συναδέλφισσες». (Σ. 2)

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, υπάρχουν νηπιαγωγοί (35%) που δεν υποστηρίζουν την φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο. Από αυτές τις νηπιαγωγούς, οι δύο δεν θέλησαν να προτείνουν κάποια πιθανή μορφή υποστήριξης γιατί πίστευαν ότι η θέση των μαθητών με ε.ε.α. είναι τα ειδικά πλαίσια και όχι τα γενικά νηπιαγωγεία:

«Όχι, όχι. Τα παιδιά αυτά πρέπει να βρίσκονται σε ειδικούς χώρους όπου θα τους παρέχεται εξατομικευμένη διδασκαλία και θα είναι λιγότερα για να μπορεί να τα ελέγχει η νηπιαγωγός. Θα μπορούσα να δεχτώ περιπτώσεις που η ειδική ανάγκη είναι ελάχιστη και δεν φαίνεται εύκολα προς τα άλλα παιδιά. Δεν είναι ωραία οι υπόλοιποι μαθητές να αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις». (Σ. 7)

Μια από τις συμμετέχοντες νηπιαγωγούς η οποία σε προηγούμενη ερώτηση ως κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τους μαθητές με ε.ε.α. ανέφερε το ειδικό νηπιαγωγείο, εξαιτίας διαφόρων παραγόντων (υποδομή γενικού νηπιαγωγείου, βαθμός δυσκολίας μαθητών);

στην ενότητα αυτή παρουσίασε το ιδανικό για αυτήν ειδικό πλαίσιο. Η πρότασή της αναφέρεται σε ένα ειδικό σχολείο το οποίο θα είναι χωρισμένο σε τμήματα ανάλογα με τα επίπεδα των μαθητών. Αυτά τα ειδικά νηπιαγωγεία θα είναι εξοπλισμένα με επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων οι οποίοι θα αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών. Οι μαθητές θα πρέπει να φοιτούν από το προνήπιο αυτής της μονάδας και όταν αξιολογηθεί η πρόοδος τους θα μπορούν να φοιτήσουν στο κανονικό νηπιαγωγείο. Έτσι όπως την περιέγραψε η νηπιαγωγός τη μονάδα αυτή, μοιάζει στη δομή και στη λειτουργία με τα ειδικά δημοτικά σχολεία. Σημείο που πρέπει να υπογραμμίσουμε είναι ότι κατά την αξιολόγηση κρίνονται τα χαρακτηριστικά του μαθητή με ε.ε.α για να αποφασιστεί αν είναι ικανός να μεταβεί στο κανονικό νηπιαγωγείο και όχι οι προσαρμογές που πρέπει να γίνουν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο για να ικανοποιεί τις ανάγκες του:

«Να υπήρχε ένας τύπος ειδικού σχολείου που να είναι χωρισμένο σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή. Δεν γίνεται να βάζεις ένα παιδί με οριακή καθυστέρηση στην ίδια τάξη με ένα παιδί με σύνδρομο Down. Μέσα στο σχολείο να υπάρχει παιδοψυχολόγος, νηπιαγωγός. Να πηγαίνουν εκεί από προνήπια και μέχρι τα νήπια να έχουν ξεκαθαρίσει και από κει και μετά μπορείς να επανεξετάσεις και να δεις που έχει φτάσει αυτό το παιδί, είναι κατάλληλο για το γενικό νηπιαγωγείο; Ή να παρακολουθούν κάποιες ώρες στο γενικό νηπιαγωγείο και μετά να είναι πηγαίνει σε αυτό τον ειδικό χώρο ή να είναι μέσα στο νηπιαγωγείο αλλά να υπάρχει κάποιος εξειδικευμένος για κάποιες ώρες. Αν έχει πρόβλημα με το λόγο να υπάρχει λογοθεραπευτρια». (Σ. 16)

Όταν οι συμμετέχοντες νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στις υπηρεσίες που θα επιθυμούσαν να παρέχονται στους μαθητές με ε.ε.α. προέβαλαν κυρίως την ανάγκη ύπαρξης ψυχολόγου μέσα στο σχολείο, σε μόνιμη ή περιοδεύουσα θέση, ο οποίος να καλύπτει τις ανάγκες όλου του μαθητικού πληθυσμού ανεξάρτητα από την ύπαρξη ειδικού παιδαγωγού (50%).

«Θεωρώ απαραίτητη και την ψυχολογική υποστήριξη, συναισθηματική και των παιδιών της υπόλοιπης τάξης και του παιδιού αυτού και γενικότερα της ομάδας αλλά γενικά θεωρώ ότι μια ψυχολόγος, παιδοψυχολόγος είναι απαραίτητη ακόμα και σε θέματα συμβουλευτικής στους γονείς και προς τη νηπιαγωγό και μέσα στο κανονικό σχολείο». (Σ. 2)

«Καλά θα ήταν να υπήρχε κάποιος ψυχολόγος που να επισκεπτόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα τα νηπιαγωγεία και να βοηθούσε τη νηπιαγωγό σε διάφορα προβλήματα της». (Σ. 15)

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ βασικό να παρέχονται υποστηρικτικές υπηρεσίες και στους γονείς των μαθητών με ε.ε.α.. Παράλληλα με αυτές τονίζουν τη δυσκολία που έχουν όταν θα πρέπει να ενημερώσουν τον γονιό για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί του. Αυτός είναι ένας ρόλος που επιβαρύνει την νηπιαγωγό και δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις της με τους γονείς. Προτείνεται να αναλάβουν άλλοι ειδικοί (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) το ρόλο αυτό της επικοινωνίας με τους γονείς για να μπορούν οι ίδιοι να επικεντρωθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο:

«Καταρχάς εγώ θεωρώ βασικό ένας χώρος σχολικός να υποστηρίζεται από παιδοψυχολόγο και μια κοινωνική λειτουργό πάση θυσία για τους γονείς. Δηλαδή μεγαλύτερο είναι το πρόβλημα, ο χρόνος και το κόστος το δικό μας να μιλήσουμε στο γονιό με το κατάλληλο τακτ για κάποια προβλήματα». (Σ. 18)

«Δηλαδή να μην χρειάζεται εμείς να στείλουμε τα παιδιά στο Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής και να πούμε στους γονείς ότι το παιδί σου έχει πρόβλημα. Αν το πεις αυτό σε ένα γονιό θα σε μισήσει. Γι' αυτό θα ήταν καλύτερα να έρχονται εδώ». (Σ. 16)

«Δεν θα έπρεπε να υπάρχουν τμήματα συμβουλευτικής γονέων, να μπορούν να συμβουλέψουν τους γονείς που είναι ένα σημαντικό κομμάτι σε αυτές τις περιπτώσεις, ειδικοί που να πηγαίνουν στους γονείς, να έρχονται στα σχολεία και να μιλάνε;». (Σ. 4)

Μια άλλη πρόταση που έγινε είναι να υπάρχουν μέσα στα γενικά νηπιαγωγεία ομάδες ειδικοτήτων όπως λογοθεραπευτές (25%), φυσιοθεραπευτές (10%), ειδική νηπιαγωγός (25%), εργοθεραπευτές (5%) και να παρέχουν τις υπηρεσίες τους μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου. Δανειζόμενοι το μοντέλο που λειτουργεί στα ειδικά σχολεία οι υπηρεσίες θα παρέχονται δωρεάν σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό που μπορεί κάποια στιγμή να παρουσιάσει κάποιο δυσκολία. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι η ειδική παιδαγωγός ως υπηρεσία υποστήριξης αναφέρθηκε μόνο από το 25% των νηπιαγωγών

ενώ ως μορφή υποστήριξης της φοίτησης των μαθητών με ε.ε.α. μέσα στο νηπιαγωγείο είχε αναφερθεί από τις μισές νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

«Υπηρεσίες όπως λογοθεραπεία που να είναι δωρεάν και όχι μόνο στα Κ.Δ.Α.Υ., δηλαδή δημόσια μέριμνα για αυτά τα παιδιά και να μην είναι να κλείσεις ραντεβού σήμερα για 3 μήνες μετά. Όπως γίνεται στα ειδικά σχολεία που είναι μέσα όλοι οι ειδικοί». (Σ.12)

«Θα έλεγα σε συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία που είναι πάνω από... ή τουλάχιστον που είναι τέσσερα τμήματα όπως είναι εδώ, θα έπρεπε να είναι μία νηπιαγωγός που να κάνει ειδική αγωγή και να έχει ένα τμήμα ένταξης γιατί όλο και κάπου υπάρχουν κάποια προβλήματα». (Σ.16)

«Δεν ξέρω ακριβώς, ίσως κάποια σύμβουλος, ψυχολόγος, κοινωνικοί λειτουργοί και για την οικογένεια αλλά και ειδικότητες όπως εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, όπως γίνεται στα ειδικά σχολεία». (Σ. 19)

Αν, όπως σημείωσαν οι νηπιαγωγοί, λόγω διάφορων δυσκολιών οι αρμόδιες υπηρεσίες αδυνατούν να παρέχουν βοήθεια σε σύντομο χρονικό διάστημα στον μαθητή, χάνεται πολύτιμος χρόνος και μειώνονται οι πιθανότητες αποτελεσματικής παρέμβασης. Οι νηπιαγωγοί πρότειναν, να υπάρχουν σε κάθε Δήμο αρμόδιες υπηρεσίες, έτσι ώστε να μειωθεί ο χρόνος αναμονής αλλά και για να υπάρχει μεγαλύτερη προσβασιμότητα και σε κατοίκους επαρχιακών περιοχών όπου δεν υπάρχει κάποιο κοντινό Κ.Δ.Α.Υ. (15%):

«Εγώ πιστεύω ότι κάθε δήμος θα έπρεπε να έχει ένα ψυχολόγο αλλά και ειδικό που και εμείς να ενημερωνόμασταν αλλά και οι γονείς να μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτές τις καταστάσεις. Δηλαδή, εγώ πιστεύω ότι ο δήμος πρέπει να ασχοληθεί με αυτό το θέμα που να έχει τους κατάλληλους ανθρώπους. Γιατί είναι πολύ δύσκολο ένας γονιός, σήμερα, να φύγει από μία περιοχή και να πάει στο κέντρο της Αθήνας». (Σ. 9)

«Εδώ πέρα ίσως μέσο του Δήμου θα μπορούσε να γίνει κάτι, με ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό». (Σ. 2)

Ένα άλλο σημείο που έθιξαν οι νηπιαγωγοί αφορά στον τρόπο που έρχονται σε επικοινωνία με τις αρμόδιες υπηρεσίες (10%). Φαίνεται να δυσανασχετούν με το γεγονός

ότι πρέπει να αναζητούν οι ίδιοι κάθε φορά που υπάρχει ανάγκη τους κατάλληλους φορείς, διαδικασία χρονοβόρος και κουραστική. Θα ήθελαν να μετατοπιστεί η αρμοδιότητα της αναζήτησης των κατάλληλων ειδικών σε κάποια άλλο κρατικό φορέα που θα έχει οργανωμένη λειτουργία και θα είναι υπεύθυνος για όλες τις ρυθμίσεις που χρειάζονται για να έρθει ένας ειδικός στην τάξη του νηπιαγωγείου:

«Θα ήθελα ακόμα από την στιγμή που εγώ αναφέρω ότι έχω ένα πρόβλημα να αναλάβουν αυτοί να μου φέρουν τους ειδικούς μέσα στην τάξη και να μην τρέχω εγώ γύρω για να δω ποίος είναι ο ειδικός για την περίπτωσή μου και ποίος δεν είναι». (Σ. 4)

«Εγώ πιστεύω ότι θα έπρεπε κατά διαστήματα να περνούν ψυχολόγοι από τα νηπιαγωγεία, κοινωνικοί λειτουργοί, να μην χρειάζεται δηλαδή να πάμε εμείς σε αυτούς, να έρχονται αυτοί σε εμάς, να βλέπουν τα παιδιά και να μας συμβουλεύουν. Αλλά θα έπρεπε το Υπουργείο Παιδείας να το κάνει αυτό».
(Σ.2)

Μια διαφορετική πρόταση από τις προηγούμενες είναι αυτή της δημιουργίας μιας κεντρικής υπηρεσίας που θα παρέχει πληροφορίες για κάθε είδους ανάγκη που μπορεί να έχει ένα άτομο με ε.ε.α. ή αναπηρίες (5%). Όπως φαίνεται, οι νηπιαγωγοί δεν περιορίστηκαν μόνο στην εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α. αλλά έλαβαν υπόψη τους και την κοινωνική τους ένταξη:

«Το πιο βασικό απ' όλα είναι να υπάρξει μια κεντρική εκπαιδευτική συντονιστική υπηρεσία η οποία να ξέρει τι υπάρχει αυτή τη στιγμή στη πόλη ή στην Ελλάδα, για τα Α.Μ.Ε.Α.. Δηλαδή, αυτή τη στιγμή ξέρουμε εμείς 3 πράγματα, κάποιος άλλος άλλα 3, αυτό είναι το βασικότερο. Γιατί με αυτόν τον τρόπο γίνεται και ο έλεγχος του τι άλλη ανάγκη υπάρχει. Επίσης θεωρώ ότι αυτή η υπηρεσία θα πρέπει να έχει και τον έλεγχο του πιο χώροι έχουν προσβάσεις, είναι πολύ βασικό αυτό το κομμάτι. Να ξέρεις αν θες να πάς κινηματογράφο, σε ποιον κινηματογράφο δεν θα βρεις σκαλοπάτια». (Σ. 11)

Στις δομές της εκπαίδευσης που μπορεί να προωθήσουν ή να εμποδίσουν την φοίτηση ενός μαθητή με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο περιλαμβάνεται και η αναλογία μαθητών με ε.ε.α. με τους μαθητές χωρίς ε.ε.α. καθώς και ο αριθμός των δασκάλων που απαιτούνται όταν σε μια τάξη υπάρχουν μαθητές με ε.ε.α..

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών φάνηκε ότι δεν υπάρχει κάποια κοινή αποδεκτή αναλογία. Οχτώ από τις είκοσι νηπιαγωγούς θεωρούν ότι μια τάξη με δέκα έως δεκαπέντε μαθητές χωρίς ε.ε.α. μέσα στους οποίους υπάρχει και ένας μαθητής με ε.ε.α. μπορεί να διαχειριστεί από μια μόνο γενική νηπιαγωγό. Οι επόμενες επιλογές των νηπιαγωγών σε ποσοστό 10% αντίστοιχα, περιελάμβαναν μια τάξη με: α) οκτώ μέχρι δέκα μαθητές χωρίς ε.ε.α., με δύο μαθητές με ε.ε.α. και δυο νηπιαγωγούς, β) οκτώ μέχρι δέκα μαθητές χωρίς ε.ε.α., με έναν μαθητή με ε.ε.α. και μια νηπιαγωγό, γ) δέκα έως δεκαπέντε μαθητές χωρίς ε.ε.α. μέσα στους οποίους υπάρχει και ένας μαθητής με ε.ε.α. και δύο νηπιαγωγοί και δ) δέκα έως δεκαπέντε μαθητές χωρίς ε.ε.α. μέσα στους οποίους δύο μαθητές με ε.ε.α. και δύο νηπιαγωγοί. Άλλες αναλογίες όπως, μια τάξη με πέντε ως επτά μαθητές χωρίς ε.ε.α., με ένα παιδί με ε.ε.α και μια νηπιαγωγό, μια τάξη με δεκαπέντε μέχρι είκοσι παιδιά χωρίς ε.ε.α., τρεις μαθητές με ε.ε.α., δύο νηπιαγωγούς και βοηθούς και τέλος, μια τάξη με είκοσι μέχρι εικοσιπέντε μαθητές χωρίς ε.ε.α., τρεις μαθητές με ε.ε.α. και τρεις νηπιαγωγούς, αναφέρθηκαν σε ποσοστό 5%, αντίστοιχα.

Υπήρξε και μια νηπιαγωγός που δεν πρότεινε κάποια αναλογία, δικαιολογώντας όμως την άποψή της. Ο προβληματισμός της εστιαζόταν στον βαθμό δυσκολίας των μαθητών με ε.ε.α. καθώς και την δυναμική ολόκληρης της τάξης:

«Πάντοτε εξαρτάται. Δηλαδή, ανάλογα την περίπτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και ανάλογα την σύνθεση της ομάδας των «κανονικών» παιδιών. Δηλαδή, μπορείς να έχεις μια περίπτωση μιας ομάδας που δουλεύει πάρα πολύ καλά, που δεν έχεις επιπλέον προβλήματα μέσα στην ομάδα, συμπεριφορών κ.τ.λ. οπότε εκεί 2 ή 3 περιπτώσεις κινητικών και 2 περιπτώσεις αυτιστικών, που όμως έχουν δουλευτεί και έχουν μια καλή εξέλιξη, θα μπορέσουν να είναι. Αλλά μια περίπτωση σαν το παιδί με την κώφωση σε μια ομάδα χωρίς καλή συνοχή, με πολλά προβλήματα στη συνεργασία, συνεννόηση, μπορεί και το ένα να είναι πολύ». (Σ. 11)

Τέλος, μια νηπιαγωγός που ήταν αρνητική στην ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. στην γενική τάξη δεν θέλησε να απαντήσει ούτε σε υποθετική βάση.

ΣΤ. Προτεινόμενες αλλαγές για την προώθηση της ένταξης στα γενικά νηπιαγωγεία.

Από τις νηπιαγωγούς ζητήθηκε να προτείνουν κάποιες αλλαγές σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αλλά και γενικότερες ρυθμίσεις που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, οι οποίες να προωθούν την διαδικασία της ένταξης. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (65%) θεώρησε ότι δεν υπάρχει ανάγκη για τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος ενώ αναφέρθηκαν σε ρυθμίσεις ειδικότερου περιεχομένου με κυρίαρχες τάσεις την διαμόρφωση των σχολικών κτηρίων και την παροχή υποστήριξης από ειδικούς.

Πολλές νηπιαγωγοί (35%) θεώρησαν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν χρειάζεται κάποια τροποποίηση γιατί είναι αρκετά ανοιχτό και τους επιτρέπει να κάνουν όσες αλλαγές και προσαρμογές κρίνουν αυτές απαραίτητες για την διδασκαλία.

«Δεν νομίζω ότι χρειάζεται ιδιαίτερη αλλαγή, έπειτα υπάρχει ελαστικότητα που μπορούμε να αλλάξουμε το πρόγραμμα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οπότε εκεί σε κάθε φάση μπορείς να το αλλάξεις ανάλογα με τι παιδιά έχεις». (Σ. 1)

«Το αναλυτικό είναι ευέλικτο και το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος που μπορείς να επιλέξεις να κάνεις ότι θέλεις. Να κάνεις ένα project, να το ανοίξεις προς όλες τις κατευθύνσεις που θέλουν τα παιδιά...Αλλά δεν νομίζω ότι το αναλυτικό που ισχύει τώρα χρειάζεται κάτι. Μια χαρά το βρίσκω. Θέλεις να επιλέξεις να δουλέψεις διαθεματικά, μια χαρά το βρίσκω. Δεν νομίζω ότι θέλει κάποια αλλαγή το αναλυτικό πρόγραμμα. Γιατί δεν εξαρτάται από την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος η ένταξη των παιδιών». (Σ. 9)

Επίσης, θεωρούν ότι το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να παραμείνει ως έχει αφού υπάρχει ξεχωριστό ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με ε.ε.α. (20%).

«Δεν νομίζω ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Δηλαδή, τι; Να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα για να ικανοποιεί τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Αφού υπάρχει ξεχωριστό Α.Π. για αυτά τα παιδιά». (Σ. 20)

Υπήρχε και η άποψη, από νηπιαγωγούς που θεωρούν ότι η φοίτηση ενός μαθητή με ε.ε.α. γίνεται μόνο με την ύπαρξη δεύτερου νηπιαγωγού που να είναι υπεύθυνος για τον μαθητή

αυτόν, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν χρειάζεται τροποποίηση αφού ο ειδικός παιδαγωγός έχει τις γνώσεις που χρειάζονται (10%):

«Δεν χρειάζεται να αναφέρεται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες γιατί αν υπάρχει ειδικός παιδαγωγός στην τάξη θα ξέρε αυτός». (Σ. 20)

Από τις συμμετέχοντες νηπιαγωγούς υπάρχουν και αυτοί που έχουν αντίθετες απόψεις (20%), θεωρώντας ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πρέπει να είναι λιγότερο κατευθυντικό και να περιέχει περισσότερες πρακτικές προτάσεις:

«...χρειάζεται ένα πλαίσιο αλλά σίγουρα και ένα πολύ μεγάλο κομμάτι ελευθερίας στον εκπαιδευτικό για να μπορέσει να λειτουργεί χωρίς το άγχος ότι δεν θα έχει κάνει τα απαιτούμενα από το πρόγραμμα. Να υπάρχουν προτάσεις για την λειτουργία ενός ενταξιακού προγράμματος. Γιατί αν πάρουμε και τα προγράμματα του νηπιαγωγείου και το παλιότερο και αυτό, αυτό λιγότερο, είναι πολύ κατευθυντικά. Είναι αυτό που λέμε κλειστά προγράμματα, δεν είναι από τα προγράμματα που αφήνουν περιθώρια. Να σου δώσουν την γενική δομή και από κει και πέρα εσύ να χτίσεις πάνω σε αυτό». (Σ. 11)

«Το αναλυτικό πρόγραμμα να μας δίνει πιο πρακτικές συμβουλές για να ξέρουμε και τι μας γίνεται γιατί τελικά κλείνουμε την πόρτα κάθε μέρα και δεν ξέρουμε τι κάναμε». (Σ. 17)

Μια άλλη νηπιαγωγός πρότεινε ένα διαφορετικό μοντέλο. Θεώρησε ότι αφού δεν είναι δυνατόν να αλλάξει όλο το αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών με ε.ε.α. θα ήταν καλό μέσα στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα να υπήρχαν κατευθύνσεις για τους γενικούς νηπιαγωγούς που να τους βοηθούν στη διαδικασία ένταξης των μαθητών αυτών:

«Σίγουρα δεν μπορεί να γίνει το αναλυτικό πρόγραμμα όπως προβλέπεται στα κανονικά παιδιά και σ' αυτό πιστεύω ότι πρέπει να είναι με κάποιες διαφοροποιήσεις. Λίγο πιο απλά, και να το προχωράς πιο σταδιακά. Πιο απλά διατυπωμένο και να βγουν κάποια στιγμής προγράμματα, γιατί όχι και για τα παιδιά αυτά, με πιο απλουστευμένα πράγματα που να μπορούν να εντάσσονται στην ομάδα αλλά να είναι κατά τη διάρκεια του προγράμματος, του αναλυτικού προγράμματος». (Σ. 6)

Μια άλλη ομάδα νηπιαγωγών (10%) δεν μπόρεσε να προτείνει κάποιες αλλαγές διότι, όπως ανέφεραν, δεν είχαν σκεφτεί κάποιες πιθανές αλλαγές που να αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα:

«Δεν έχω κάτι υπ' όψιν μου. Δεν το έχω σκεφτεί το θέμα». (Σ. 8)

«Αυτό δεν το γνωρίζω εγώ, θα πρέπει να πάρουμε κάποια ενημέρωση. Εγώ σαν απλή νηπιαγωγός έχω κάποια άποψη που δεν είναι εμπειριστατωμένη. Δεν μπορώ να κρίνω τι πρέπει να αλλάξει. Πιστεύω ότι υπάρχουν επιστημονικές ομάδες που ερευνούν αυτά τα πράγματα, ξέρουν τι είναι καλό». (Σ. 9)

Σχετικά με βελτιωτικές αλλαγές στο γενικότερο θεσμό του νηπιαγωγείου από τις νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα εκφράστηκε η ανάγκη για την καλύτερη διαμόρφωση των σχολικών χώρων (πίνακας 5). Όπως ανέφεραν οι νηπιαγωγοί, τα νηπιαγωγεία που εργάζονται δεν πληρούν τις κτιριακές προϋποθέσεις για την ένταξη ενός παιδιού με ε.ε.α.. Ξεκινώντας από την προσβασιμότητα των χώρων για κάποιο παιδί με κινητικές δυσκολίες κατέληξαν στο μέγεθος και την εσωτερική διακόσμηση των τάξεων. Έκριναν ότι οι τάξεις τους είναι πολύ μικρές για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών και με ακατάλληλη διαμόρφωση που προκαλεί διάσπαση και σύγχυση σε μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες:

«Βασικά τα κτήρια πρέπει να είναι τέλεια, και προσβάσιμα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι τουαλέτες, αν δεν μπορεί να μπει μέσα στην τάξη, αν δεν μπορεί να βγει στο διάλειμμα, αν δεν υπάρχουν οι μπάρες να ανεβεί, κατεβεί τα σκαλιά, αν ένα κτήριο δεν έχει ασανσέρ και έχει μόνο σκαλιά. Πρώτα πρέπει κτιριολογικά όλα τα σχολεία να μπορούν να είναι προσβάσιμα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες». (Σ. 5)

«...επιπλέον χώρος. Γιατί όταν κάποιο παιδί έχει κάποια κρίση, δεν θέλω να το δουν τα άλλα παιδιά, μπορεί να είναι σε ένα άλλο δωμάτιο, τάξη, που δεν θα έχει τόσα ερεθίσματα. Ειδικά για τα αυτιστικά θέλουν τη γωνιά τους, το χώρο τους. Για τα αυτιστικά εδώ μέσα είναι λίγο μέρδεμα διότι έχει πάρα πολλά ερεθίσματα». (Σ. 6)

Τονίζοντας τη σημασία του ειδικού προσωπικού, οι νηπιαγωγοί δεν αμέλησαν να αναφερθούν και σε αυτή την ενότητα στην ύπαρξη των κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών (45%). Ένα άλλο στοιχείο που αναφέρθηκε είναι αυτό της επιμόρφωσης των γενικών νηπιαγωγών. Αρκετοί νηπιαγωγοί (35%), εξέφρασαν την ανάγκη για ενημέρωση πάνω σε ζητήματα που αφορούν στους μαθητές με ε.ε.α. για να μπορούν να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή:

«Τα σεμινάρια πάντα βοηθάνε ή έχεις ή δεν έχεις τέτοιο παιδί μέσα στην τάξη όσα περισσότερα σεμινάρια γίνονται στους εκπαιδευτικούς τόσα περισσότερα πράγματα μαθαίνεις». (Σ. 18)

«Να μην παραμένουνε στάσιμες, να ενημερώνονται με το τι συμβαίνει στο παιδαγωγικό θέμα, στη ψυχολογία κ.τ.λ. Και τα σεμινάρια που μας κάνουν να γίνονται πιο συχνά γιατί σε τόσο αραιά διαστήματα που γίνονται...». (Σ. 4)

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι οι αλλαγές που προτείνουν οι νηπιαγωγοί ταυτίζονται με τις ελλείψεις που υπάρχουν στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Έτσι, λοιπόν, άλλη μια έλλειψη που πρέπει να καλυφτεί είναι το ειδικά προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό (25%). Οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν ανάγκη από διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό που να καλύπτει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να είναι λειτουργικό για τη διδασκαλία:

«Εγώ δουλεύω με δικά μου υλικά για αυτό το παιδί, ότι ψάχνω και βρίσκω μόνη μου. Δεν υπάρχει ευχέρεια. Ούτε καν οικονομική υποστήριξη τέτοια που να μπορούμε να δουλέψουμε με υλικά εξατομικευμένα για το παιδί. Αυτό κάθε νηπιαγωγός που έχει καλή διάθεση προσπαθεί και τα βρίσκει». (Σ. 4)

Οι νηπιαγωγοί σε μικρότερα, βέβαια, ποσοστά δήλωσαν την ανάγκη για καλύτερες οικονομικές αποδοχές (10%), πιο οργανωμένη επικοινωνία με τους γονείς, αύξηση του αριθμού των υποστηρικτικών υπηρεσιών ανά νομό, είσοδο του παιδιού στο γενικό σχολείο αν το επιτρέπει ο βαθμός δυσκολίας του (απορρίπτονται οι βαριές περιπτώσεις) καθώς και για την νομοθετικά υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. (που πληρούν τις προϋποθέσεις) στα γενικά νηπιαγωγεία:

«...πρέπει να υπάρχει νομοθεσία γιατί είμαστε ένας χώρος που η κάθε μια κλείνεται μέσα στην τάξη της. Να το καλύπτει αυτό. Που να υποχρεώνει την συνάδελφο να δεχτεί τα παιδιά αυτά κάποιες ώρες, να μην είναι απομονωμένα. Διαφορετικά δεν γίνεται τίποτε». (Σ. 16)

Μόνο το 5% του δείγματος αναφέρθηκε στην ανάγκη αλλαγής της φιλοσοφίας των νηπιαγωγών απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. Στα ίδια ποσοστά σημειώθηκε η ανάγκη για δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και αλλαγή του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος:

«Θα έπρεπε το παιχνίδι να έχει πιο μεγάλη βαρύτητα. Να υπάρχουν πιο ελεύθερες δραστηριότητες» (Σ. 9)

Στα παραπάνω ποσοστά (5%) αναφέρθηκε η συνεργασία των αρμόδιων φορέων (σχολείο, Κ.Δ.Α.Υ., Υπουργείο Παιδείας) και η θέσπιση νόμου για υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα παρά τη σημασία του αναλυτικού προγράμματος για την προώθηση της ένταξης, οι τροποποιήσεις του δεν αποτελούν ένα από τα πρωτεύοντα στοιχεία που προτείνουν οι νηπιαγωγοί. Οι εκπαιδευτικοί επιμένουν να αναζητούν πιο άμεσους τρόπους υποστήριξης όπως αυτοί της καταλληλότητας των σχολικών κτηρίων και της παροχής ειδικού προσωπικού.

Πίνακας 5. Προτεινόμενες αλλαγές για την προώθηση της ένταξης στο γενικό νηπιαγωγείο.

Προτεινόμενες ρυθμίσεις.	Αριθμός νηπιαγωγών.
Κατάλληλοι κτιριακοί χώροι.	10
Υποστήριξη από ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγοι, σχολικοί σύμβουλοι).	9
Βοηθητικό προσωπικό ή δεύτερη ειδική νηπιαγωγός.	7
Επιμόρφωση νηπιαγωγών (σεμινάρια)	7
Παροχή κατάλληλου εξοπλισμένου εοπτικού υλικού-εξοπλισμού.	5
Μείωση αριθμού μαθητών ανά τάξη.	3
Καλύτερες οικονομικές αποδοχές.	2
Επικοινωνία με τους γονείς.	2
Αύξηση αρμόδιων υπηρεσιών (Κ.Δ.Α.Υ., συμβουλευτικοί σταθμοί).	2
Είσοδος μόνο των ελαφριών περιπτώσεων.	2
Να υπάρχει η δυνατότητα σε όλα τα σχολεία να μπουν άτομα με ειδικές ανάγκες.	2
Αλλαγή της φιλοσοφίας των νηπιαγωγών.	1
Δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	1
Περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος (μεγαλύτερη βαρύτητα στο παιχνίδι)	1
Συνεργασία των φορέων.	1
Υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση.	1

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συγκεκριμένη μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο καθώς και για τις δομές και υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης. Σκοπός μας δεν ήταν η εξαγωγή γενικευμένων αποτελεσμάτων, σχετικά με την ένταξη, βασισμένα σε υποθέσεις αλλά η διερεύνηση στοιχείων και διαδικασιών, έτσι όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν εμπειρία στην εφαρμογή της ένταξης μέσα στο νηπιαγωγείο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας της ένταξης και προβάλλουν μια σειρά από προβληματισμούς. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών παρουσιάζουν κάποιες πολύ σημαντικές παραμέτρους, που άλλοτε διευκολύνουν και άλλοτε αποτελούν τροχοπέδη για την πρόωση της ένταξης στο νηπιαγωγείο.

Ένα πολύ βασικό στοιχείο, το οποίο αποτελεί θεμέλιο για την εφαρμογή της ένταξης είναι οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν την σημαντικότητα του πλαισίου στο οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί κάθε ενταξιακό πρόγραμμα. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεώρησαν ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την εφαρμογή της ένταξης, σε σύγκριση με άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπως το δημοτικό. Η εφαρμογή της ένταξης στο νηπιαγωγείο είναι μια διαδικασία που μπορεί να υποστηριχτεί από τον τρόπο λειτουργίας καθώς και τους στόχους του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Από το θεωρητικό τμήμα της εργασίας σημειώθηκε ότι η προσχολική εκπαίδευση και η ένταξη έχουν πολλά κοινά σημεία και βασίζονται σε κοινές αρχές. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί υπογράμμισαν ότι η δομή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος καθώς και η μικρή ηλικία φοίτησης των μαθητών, είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που διευκολύνουν την διαδικασία της ένταξης στο νηπιαγωγείο.

Η μη ακαδημαϊκή κατεύθυνση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου επιτρέπει την ανάδειξη ικανοτήτων των μαθητών σε διάφορους τομείς προωθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Επίσης, η ποικιλία του περιεχομένου του, καθιστά δυνατή τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες όλων των μαθητών, με ή χωρίς ε.ε.α.. Από την άλλη πλευρά, στο δημοτικό σχολείο, λόγω του έντονου ακαδημαϊκού προσανατολισμού του, ο δάσκαλος δεν μπορεί να αφιερώσει αρκετό χρόνο αποκλειστικά σε έναν μαθητή που έχει περισσότερη ανάγκη. «Αυτός ο προσανατολισμός της διδασκαλίας βρίσκεται σε αρμονία με τον χαρακτήρα του σημερινού σχολείου, που

στοχεύει κυρίως στην παροχή γνώσεων και αγνοεί τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών του» (Τουριάδου & Μπάρμπας, 2000, σ.135). Επίσης, η πίεση που νοιώθει ο εκπαιδευτικός του δημοτικού για την ολοκλήρωση προκαθορισμένου όγκου μαθησιακής ύλης μπορεί να προκαλέσει αρνητικές συμπεριφορές προς τους μαθητές με ε.ε.α.. Αν και οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν μια πιο ευνοϊκή εικόνα στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, το κατά πόσο αυτές οι δομικές διαφορές με το δημοτικό σχολείο αξιοποιούνται στην πράξη είναι ένα θέμα που προκαλεί έντονο προβληματισμό και απαιτεί πιο διεξοδική μελέτη.

Ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό του νηπιαγωγείου είναι η μικρή ηλικία φοίτησης των μαθητών. η οποία τους επιτρέπει να ενταχθούν πιο ομαλά στη σχολική κοινότητα. Οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν ότι η μικρή ηλικία φοίτησης όχι μόνο αυξάνει την προσαρμοστικότητα του παιδιού, αλλά προωθεί και την πρόωμη παρέμβαση. Όταν οι δυσκολίες κάποιου παιδιού εντοπιστούν στην νηπιακή ηλικία η κατάλληλη παρέμβαση μπορεί να αποτρέψει την δημιουργία δευτερογενών δυσκολιών και να προετοιμάσει το παιδί για την ομαλή μετάβαση του σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Αν και οι νηπιαγωγοί σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης φαίνεται να διάκινεται θετικά προς τη φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο νηπιαγωγείο και ειδικότερα στο γενικό νηπιαγωγείο, η εις βάθος ανάλυση των απαντήσεων τους προβάλλει μια διαφορετική πλευρά της πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τρεις από τις προϋποθέσεις που θέτουν οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τις οποίες επιλέγουν τον κατάλληλο εκπαιδευτικό χώρο για έναν μαθητή με ε.ε.α., αποτελούν κάποια από τα πιο σημαντικά εμπόδια για την εφαρμογή της ένταξης που αναφέρονται στην διεθνή βιβλιογραφία (Βλάχου, 2004; Avramidis & Norwich, 2002; Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2001; Πολυζώη & Πολυχρονοπούλου, 2000; Tilstone, Florian, & Rose, 1998; Ρήγα, 1997). Οι προϋποθέσεις αυτές περιλαμβάνουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ένταξη, τον μαθητικό πληθυσμό που μπορεί να ενταχθεί και τις απόψεις για την δυναμικότητα της τάξης.

Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις των γενικών νηπιαγωγών παρουσιάζουν μια λανθασμένη αντίληψη για την έννοια της ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές με ε.ε.α. μπορούν να φοιτήσουν στο γενικό νηπιαγωγείο μόνο αν υπάρχει κάποια ειδική νηπιαγωγός που να είναι αποκλειστικά υπεύθυνη για αυτούς. Θεμελιώδεις αρχές της ένταξης, όπως η συνεργασία και το αίσθημα της κοινής ευθύνης μεταξύ του γενικού και του ειδικού παιδαγωγού (Florian, 2005; Ζώνιου- Σιδέρη, 2004; Ζώνιου- Σιδέρη, 1998) εκτέθηκαν μόνο από το 20% των νηπιαγωγών, αναφερόμενοι στη συνδιδασκαλία. Όπως γίνεται κατανοητό, όταν οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν αν είναι θετικοί προς την ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο, απάντησαν καταφατικά έχοντας υπόψη τους το

συγκεκριμένο μοντέλο ένταξης. Η απομόνωση του μαθητή με ε.ε.α. μέσα στην ίδια τη σχολική τάξη είναι ένα φαινόμενο που όχι μόνο δεν προωθεί την ένταξη αλλά αποτελεί και βασική αιτία αποκλεισμού και στιγματισμού των μαθητών με ε.ε.α.. «Εκτός από τη δημιουργία εξάρτησης από πλευράς του ατόμου, υποστηρίζουν ότι ο μεγάλος βαθμός παρέμβασης από τον δάσκαλο υποστήριξης για ένα συγκεκριμένο άτομο, μπορεί να αποτρέψει το δάσκαλο της γενικής τάξης από το να αφοσιωθεί στις ανάγκες του μαθητή» (Tilstone & Rose, αδημοσίευτο). Η γενικότερη διάθεση των νηπιαγωγών για μετάθεση της ευθύνης της διδασκαλίας των μαθητών με ε.ε.α. στους ειδικούς (ειδική νηπιαγωγός) μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες.

Βασικό στοιχείο που δεν μπορούμε να αγνοήσουμε είναι ότι η φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στα γενικά νηπιαγωγεία, όπως περιέγραψαν οι νηπιαγωγοί, δεν συνοδεύεται από την κατάλληλη υποστήριξη. Ουσιαστικά, οι μαθητές τοποθετούνταν στην γενική τάξη, χωρίς την προετοιμασία του εκπαιδευτικού πλαισίου και την ανάλογη επιμόρφωση των γενικών νηπιαγωγών. Όπως αναφέρθηκε, η κατάσταση αυτή προκαλούσε μεγάλες δυσκολίες και αρνητικά συναισθήματα στις νηπιαγωγούς. Είναι πολύ πιθανό, λοιπόν, όταν τους δίνεται η δυνατότητα να μοιραστούν την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό, επηρεαζόμενοι από τις αρνητικές τους εμπειρίες να επιθυμούν την αποχή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία των συγκεκριμένων μαθητών. Επίσης, η έλλειψη γνώσεων που αφορούν τόσο στο συνεργατικό σχεδιασμό της διδασκαλίας, όσο και στα γενικότερα χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής συνεργασίας είναι πιθανό να αποτελεί εμπόδιο σε κάθε προσπάθεια εφαρμογής ενός λειτουργικού ενταξιακού προγράμματος. Όπως αναφέρουν οι Παντελιάδου και Νικολοραϊζή (2000), «οι δάσκαλοι των συνηθισμένων τάξεων που έχουν ως μαθητές τους παιδιά με ε.ε.α. που έχουν ενταχθεί στο γενικό σχολείο, αισθάνονται σχεδόν εντελώς απροετοίμαστοι» (σ.186). Επομένως, θεωρούν ότι οι γνώσεις τους δεν τις καθιστούν ικανές αλλά ούτε και υπεύθυνες για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α..

Η απόδοση του συγκεκριμένου περιεχομένου στην έννοια της ένταξης προβάλλει έντονα την ανάγκη για επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα σχετικά με την φιλοσοφία της ένταξης αλλά και ειδικότερα σε εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές που προωθούν την ένταξη. Είναι αναμενόμενο ότι όταν ένας εκπαιδευτικός αναγκάζεται να εκπαιδεύσει μια ομάδα μαθητών των οποίων το μαθησιακό στυλ διαφοροποιείται αρκετά από αυτό της γενικότερης τάξης, χωρίς να δέχεται σχετική επιμόρφωση ή κατάλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού του έργου, θα νοιώθει ότι η διδακτική του ευθύνη για αυτούς τους μαθητές είναι περιορισμένη. Βασικό, λοιπόν, σημείο στην προσπάθεια

διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, είναι η αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις του όρου «ένταξη», η οποία θα πραγματοποιηθεί μέσω της κατάλληλης παροχής γνώσης.

Εκτός από την ταύτιση της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α. με την ύπαρξη ειδικής νηπιαγωγού που θα είναι η μόνη υπεύθυνη για τους συγκεκριμένους μαθητές, μια άλλη προϋπόθεση που έθεσαν οι νηπιαγωγοί για την εφαρμογή της ένταξης αφορά στην επιλογή συγκεκριμένων ε.ε.α. που μπορούν να φοιτήσουν στο γενικό νηπιαγωγείο. Έτσι, ξεκάθαρα, αποκλείονται από την γενική εκπαίδευση μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση ενώ μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση, κινητικά προβλήματα, και αυτιστικά στοιχεία επιλέγονται μόνο από το 30% των νηπιαγωγών ως κατάλληλοι για φοίτηση στο γενικό νηπιαγωγείο. Κατά την επιλογή των νηπιαγωγών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είναι πιο εύκολο να ενταχθούν στο γενικό νηπιαγωγείο, οι απαντήσεις τους συμφωνούν εν μέρει με σχετική έρευνα των Μπάρμπα & Τζουριάδου (2001). Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας θεωρούν ότι τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση μπορούν πιο εύκολα να ενταχθούν στο γενικό νηπιαγωγείο από τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τον μαθητικό πληθυσμό με ε.ε.α. που φοιτεί στα γενικά νηπιαγωγεία, σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, ο οποίος περιλαμβάνει μαθητές με μέτρια νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, προβλήματα λόγου, κινητικά προβλήματα και σε μικρότερα ποσοστά μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Μπάρμπα & Τζουριάδου (2001), «παρόλο που τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς βρίσκονται πολύ πιο κοντά στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας από ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, απορρίπτονται εξαιτίας των προβλημάτων που δημιουργούν στην ομαλή λειτουργία της ομάδας» (σ.51). Από αυτά τα δεδομένα γίνεται φανερό ότι όταν οι νηπιαγωγοί αναφέρονται στην ένταξη δεν περιλαμβάνουν όλο τον μαθητικό πληθυσμό με ε.ε.α..

Εστιάζοντας στις αδυναμίες των μαθητών με ε.ε.α. να προσαρμοστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναμενόμενο η ένταξη να θεωρείται ένα σχεδόν ακατόρθωτο εγχείρημα. Παρόλαυτά, οι νηπιαγωγοί θεώρησαν την άρνηση της εγγραφής κάποιου παιδιού με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο πολύ πιθανή όταν οι δυσκολίες του μαθητή είναι τόσο σοβαρές που δεν θα του επιτρέψουν να προσαρμοστεί στην εκπαιδευτική ρουτίνα. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δεν είχαν βέβαια, αρνηθεί σε κάποιο παιδί να φοιτήσει στο νηπιαγωγείο, αλλά αυτό συνέβη όχι γιατί θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων των παιδιών αλλά γιατί δεν είχε τύχει να συναντήσουν κάποιον μαθητή με

σοβαρές ε.ε.α.. Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι ένα από τα βασικά κριτήρια για την φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο νηπιαγωγείο είναι η ικανότητα τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εφαρμογή, όμως, της ένταξης προϋποθέτει τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και το οποίο θα είναι σε ανοικτή επικοινωνία με τις διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ του πλαισίου και των μαθητών είναι απαραίτητες για να μπορέσουν οι εν λόγω μαθητές να λειτουργήσουν μέσα στο προσαρμοσμένο πρόγραμμα, αλλά και το ίδιο το πλαίσιο να μπορεί να αφογκραστεί τις αναδυόμενες ανάγκες τους (Buysse, Wesley & Keyes, 1998; Pivik, McComas & LaFlamme, 2002).

Η δυσκολία ευελιξίας και προσαρμοστικότητας των νηπιαγωγών σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού της τάξης τους, δημιουργεί ένα άκαμπτο εκπαιδευτικό πλαίσιο που προωθεί την ομοιογένεια των χαρακτηριστικών των μαθητών. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από την τρίτη προϋπόθεση που έθεσαν οι νηπιαγωγοί σχετικά με την δυναμικότητα της τάξης τους. Ειδικότερα, η επιφυλακτικότητα των νηπιαγωγών προς την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α. βασίστηκε και στο γεγονός ότι τα τμήματα των νηπιαγωγείων χαρακτηρίζονται από μεγάλη ανομοιογένεια τόσο σε επίπεδο ηλικίας (νήπια και προνήπια) όσο και αναγκών. Έτσι, θεωρούν ότι η είσοδος ενός ακόμη μαθητή του οποίου οι ανάγκες διαφοροποιούνται σε σύγκριση με την ήδη αυξημένη ποικιλομορφία των αναγκών των μαθητών χωρίς ε.ε.α., αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι απόψεις αυτές προβάλλουν τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την διαφορετικότητα. Όπως φαίνεται, οι νηπιαγωγοί προτιμούν ομοιογενείς τάξεις, γεγονός που όχι μόνο είναι αντίθετο με τις θεμελιακές αρχές της ένταξης αλλά και με σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές (Odom, Diamond, 1998). Από την μια πλευρά, θεμελιακή αρχή της ένταξης είναι η αναγνώριση και η ανάδειξη της διαφορετικότητας των μαθητών και από την άλλη, η βιβλιογραφία σημειώνει ότι όταν μια ομάδα αποτελείται από παιδιά διαφορετικών ηλικιών, τότε παρέχονται μεγαλύτερες ευκαιρίες μάθησης. Επιπλέον, τα παιδιά ανταλλάσσουν βιώματα διαφορετικών ηλικιακών επιπέδων υποστηρίζοντας τις διαφορετικές ανάγκες κάθε αναπτυξιακού επιπέδου (Odom & Diamond, 1998). Είναι πιθανό οι νηπιαγωγοί να δυσκολεύονται όταν στην τάξη τους έχουν διαφορετικές ηλικίες παιδιών γιατί αυτό συνεπάγεται την διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Όμως, ακόμα και αν μια τάξη αποτελείται από ομοιογενείς ηλικιακά ομάδες, εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από

ανομοιογένεια και κατά συνέπεια η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αναγκαία προϋπόθεση για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης.

Οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις (οικονομική μετανάστευση, υψηλός δείκτης ανεργίας) έχουν οδηγήσει στην αλλαγή του πληθυσμού των μαθητών που υπάρχουν στα νηπιαγωγεία, ποιοτικά και ποσοτικά. Μαθητές χωρίς κάποια διαγνωσμένη δυσκολία εκφράζουν διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς (επιθετικότητα, απομόνωση) που παρεμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, στις σύγχρονες σχολικές τάξεις υπάρχουν μαθητές από δίγλωσσο περιβάλλον και με διαφορετική κοινωνικο-πολιτιστική κουλτούρα. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός χώρος της τάξης περιλαμβάνει περιπτώσεις παιδιών που χρειάζονται περισσότερη προσοχή και πιο προσαρμοσμένη προσέγγιση από την νηπιαγωγό, χωρίς να περιλαμβάνονται σε αυτές μαθητές με ε.ε.α..

Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι ένας από τους λόγους που οι νηπιαγωγοί επέλεξαν το ειδικό νηπιαγωγείο για τους μαθητές με ε.ε.α. είναι ότι στο συγκεκριμένο πλαίσιο, όπου όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, θα νοιώθουν πιο αποδεχτοί. Από αυτά που προηγήθηκαν προβάλλεται ο προβληματισμός σχετικά με το πως γίνεται η ένταξη ενός μαθητή με ε.ε.α. σε έναν χώρο όπου κυριαρχεί η διαφορετικότητα να σημαίνει για τις νηπιαγωγούς πιθανή περιθωριοποίηση του συγκεκριμένου μαθητή.

Η αρνητική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των παιδαγωγών είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με την ανεπάρκεια στη θεωρητική τους εκπαίδευση όσο αφορά σχετικά ζητήματα. Η συνεχή επιμόρφωση τους σε ζητήματα τρέχοντος ενδιαφέροντος ίσως τους βοηθούσε να ξεπεράσουν δυσκολίες που αφορούν στη ποικιλομορφία της τάξης τους και τους παρείχε τις γνώσεις, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν την διαφορετικότητα με πιο αποδεκτό και δημιουργικό τρόπο. Βέβαια, δεν πρέπει να αγνοούμε ότι το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την προώθηση ενός συγκεκριμένου μοντέλου μαθητή. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες σε όλες τις σχολικές βαθμίδες έχουν στόχο να αφομοιώσουν τις ιδιαιτερότητες, αγνοώντας τις ατομικές διαφορές και ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο οι νηπιαγωγοί, ως εκτελεστικό όργανο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος, να έχουν υιοθετήσει και να προβάλουν στην εκπαιδευτική πράξη το μοντέλο της ομοιογένειας και των συγκεκριμένων κριτηρίων επιτυχίας.

Εκτός όμως, από συγκεκριμένες απόψεις που σχετίζονται με λειτουργικά ζητήματα της ένταξης, όπως ποιος θα την εφαρμόσει και σε ποιόν, η σημασία που προσδίδουν οι νηπιαγωγοί στην διαδικασία της ένταξης αποκαλύπτει ένα ακόμα μεγάλο θέμα προς προβληματισμό. Τα οφέλη της ένταξης, έτσι όπως τα αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί;

τόσο για τους μαθητές με ε.ε.α. όσο και για τους μαθητές χωρίς ε.ε.α. αλλά και για τις ίδιες υποστηρίζουν όσα αναφέρθηκαν σχετικά με την διαστρεβλωμένη εικόνα για την ένταξη.

Τα οφέλη της ένταξης, έτσι όπως έχουν παρουσιαστεί από τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ένα ζήτημα που βρίσκεται υπό διαρκή διερεύνηση και αμφισβήτηση (Vakil Freeman & Swim, 2003, Odom, Diamond, 1998; Holahan & Costenbader, 2000; Seery, 2000; Τάφα, 1997; Maristany, 1997; Farrell, 2000; Garrick Duhaney & Salend, 2000). Η ερευνητική αβεβαιότητα αντικατοπτρίζεται πιο ξεκάθαρα στους επαγγελματίες που καλούνται καθημερινά να εφαρμόσουν την ένταξη, τους εκπαιδευτικούς. Οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας τονίζουν κυρίως τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της ένταξης, υποβαθμίζοντας τα οφέλη της στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με ε.ε.α.. Η συγκεκριμένη κυρίαρχη τάση των απαντήσεων των νηπιαγωγών έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η ένταξη έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τον κοινωνικό (Vakil, Freeman & Swim, 2003, Odom & Diamond, 1998; Holahan & Costenbader, 2000; Seery, 2000; Τάφα, 1997; Maristany, 1997; Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004; Hunt & Goetz, 1997; Buysse & Bailey, 1993) όσο και για τον γνωστικό τομέα (Rafferty, Piscitelli, & Boettcher, 2003; Odom, 2000; Τάφα, 1997; Craig- Unkefer & Kaiser, 2002; Lieber et al., 1998; Seery, 2000; Hunt & Goetz, 1997; Garrick, Duhaney & Salend, 2000). Είναι πιθανό αυτή η διαφορετικότητα μεταξύ θεωρίας και πράξης να οφείλεται στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που ενθαρρύνει περισσότερο η εκπαιδευτική πράξη στο νηπιαγωγείο.

Στη προσχολική εκπαίδευση η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παίζει μεγαλύτερο ρόλο σε σύγκριση με αυτή των ακαδημαϊκών. Σύμφωνα με αυτό, οι νηπιαγωγοί είναι εκπαιδευμένοι να παρατηρούν, να αξιολογούν και να προωθούν κοινωνικού τύπου δεξιότητες. Είναι δικαιολογημένο, λοιπόν, να εντοπίζουν πιο εύκολα τα σημεία προόδου που πραγματοποιεί ένας μαθητής με ε.ε.α. στον κοινωνικό τομέα σε σύγκριση με την ακαδημαϊκή του επίδοση που εκ των προτέρων θεωρείται περιορισμένη. Οι χαμηλές προσδοκίες των νηπιαγωγών για τους μαθητές με ε.ε.α. αποτελούν ένα βασικό εμπόδιο για την εφαρμογή της ένταξης. Το σύστημα των πεποιθήσεων, των αξιών και των αρχών των νηπιαγωγών είναι εκείνο που επηρεάζει τους τρόπους συμπεριφοράς τους προς τους μαθητές με ε.ε.α. Αν οι νηπιαγωγοί είναι πεπεισμένοι ότι όλοι οι μαθητές με ε.ε.α. έχουν χαμηλή επιτυχία σε δεξιότητες ακαδημαϊκού τύπου τότε είναι πολύ δύσκολο να ανατρέψουν αυτές τις βαθιά ριζωμένες απόψεις (Βλάχου, 2004) και να εμπλακούν στη διαδικασία τόσο της αξιολόγησης όσο και της διδασκαλίας διαφόρων γνωστικών αντικειμένων στα παιδιά με ε.ε.α.. Όσο αφορά στις θετικές επιπτώσεις σε άλλους τομείς;

οι νηπιαγωγοί ανέφεραν το όφελος της συνύπαρξης των μαθητών με ε.ε.α με τους συμμαθητές τους χωρίς ε.ε.α. στην νοητική ανάπτυξη, στη μετάβαση σε πιο σύνθετα επίπεδα παιχνιδιού, στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Αν και τα παραπάνω στοιχεία οι νηπιαγωγοί τα ανέφεραν ως ανεξάρτητα από τον κοινωνικό τομέα, είναι εύκολο να παρατηρήσουμε ότι συνδέονται άμεσα με τον βαθμό κοινωνικής επάρκειας των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στα αρνητικά αποτελέσματα της ένταξης περιλαμβάνονταν στοιχεία κοινωνικού αποκλεισμού (απομόνωση, λεκτική βία, αυτοεικόνα μαθητών με ε.ε.α.). Πως είναι, λοιπόν, δυνατόν ο ίδιος τομέας (κοινωνικός) να αποτελεί συνάμα επιλογή για τα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα της ένταξης; Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι παιδαγωγοί την διαφορετικότητα ίσως μπορεί να εξηγήσει την παραπάνω αντίφαση. Όταν οι νηπιαγωγοί προτείνουν την φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. σε ειδικά πλαίσια, γιατί εκεί πιθανολογούν ότι υπάρχει μεγαλύτερη αλληλοαποδοχή μεταξύ των μαθητών, είναι δύσκολο να εμπνεύσουν κάτι διαφορετικό στους μαθητές της τάξης τους. Είναι πολύ πιθανό, λοιπόν, όταν έχουν στην τάξη τους κάποιον μαθητή με ε.ε.α. να προωθούν με την μη λεκτική συμπεριφορά τους προβληματικά μοντέλα αλληλεπίδρασης προκαλώντας το γνωστό φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Δεν πρέπει όμως να αγνοούμε ότι βασικός φορέας της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών είναι το σχολείο. Η ακαδημαϊκή επιτυχία και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όταν αποκλείουμε από την παρεχόμενη ακαδημαϊκή γνώση, πάνω στην οποία βασίζονται τα κριτήρια επιτυχίας ή αποτυχίας, τους μαθητές με ε.ε.α. τότε όχι μόνο υποβαθμίζουμε την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά οδηγούμε τους συγκεκριμένους μαθητές στον σίγουρο αποκλεισμό. Μάλιστα, όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το γενικό νηπιαγωγείο δεν μπορεί να προσφέρει γνώσεις ακαδημαϊκού προσανατολισμού στους μαθητές με ε.ε.α. τότε θα πρέπει να σκεφτούμε πολύ σοβαρά ποιοί είναι αυτοί οι μαθητές που ωφελούνται συνολικά από την φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία του μαθητικού πληθυσμού. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών για τις επιπτώσεις της ένταξης στην ανάπτυξη των μαθητών χωρίς ε.ε.α. ακολουθεί το ίδιο μοτίβο.

Όπως διαπιστώνεται, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι όταν στην τάξη υπάρχει κάποιος μαθητής με ε.ε.α. τότε οι υπόλοιποι μαθητές χωρίς ε.ε.α. μπορούν να ωφεληθούν κοινωνικά. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν την συμβολή της ένταξης στην αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Garrick, Duhaney & Salend, 2000; Odom, 2000), στην επαφή με την ρεαλιστική κατάσταση που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές χωρίς ε.ε.α. στην

κοινωνία των ενηλίκων (Ζώνιου- Σιδέρη, 1998) καθώς και στο αίσθημα της αλληλοβοήθειας (Lieber, et al.,1998) και της ανάπτυξης φιλικών σχέσεων με παιδιά με ε.ε.α. (Vakil, Freeman & Swim, 2003). Από την άλλη πλευρά, παράλληλα με τα θετικά κοινωνικά οφέλη της ένταξης υπογραμμίζονται οι αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή διαδικασία των μαθητών χωρίς ε.ε.α.. Είναι πολύ σημαντικό να σημειώσουμε ότι οι νηπιαγωγοί δεν θεώρησαν υπεύθυνους, για τις αρνητικές επιπτώσεις, τους μαθητές με ε.ε.α. αλλά τις συνθήκες με τις οποίες βρίσκονται αυτοί στην τάξη. Ειδικότερα οι νηπιαγωγοί τόνισαν την έλλειψη ειδικού προσωπικού και την ακαταλληλότητα των σχολικών υποδομών.

Η έλλειψη ειδικευμένης νηπιαγωγού στην τάξη όπου φοιτεί ο μαθητής με τις ε.ε.α. αναγκάζει την γενική νηπιαγωγό της τάξης να αφιερώσει παραπάνω από τον προβλεπόμενο χρόνο στον συγκεκριμένο μαθητή στερώντας τον από κάποιον άλλο μαθητή της τάξης. Επιπλέον, όταν ο χώρος της τάξης του νηπιαγωγείου είναι πολύ μικρός, τότε δεν είναι δυνατόν να δημιουργηθούν «γωνιές» που να εξυπηρετούν τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Συνάμα, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στον κίνδυνο τραυματισμών. Οι σχετικές αναφορές είναι πιθανό να επηρεάζονται από την προηγούμενη εμπειρία των νηπιαγωγών με παιδιά με ε.ε.α.. Στο σημείο αυτό επεμβαίνουν και οι γενικότερες προϋπάρχουσες προκαταλήψεις των νηπιαγωγών (Anvramidis & Norwich, 2002) που συνδέουν την ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή γενικότερα την αναπηρία με την επιθετικότητα.

Για τους παραπάνω λόγους οι νηπιαγωγοί εστίασαν τα θετικά αποτελέσματα της ένταξης σε πολύπλοκες έννοιες όπως η κατανόηση διαφορετικότητας, χωρίς να δώσουν περισσότερες εξηγήσεις σχετικά με το τρόπο που τις προωθούν. Οι δυσκολίες και κατά συνέπεια τα αρνητικά αποτελέσματα της ένταξης ήταν στον ακαδημαϊκό τομέα αλλά και σε τομείς όπως η ατμόσφαιρά της τάξης (εκνευρισμός, επικινδυνότητα). Οι παράγοντες αυτοί απαιτούν τη συνειδητή παρέμβαση του νηπιαγωγού για να μπορέσουν να ελεγχθούν με αποτέλεσμα το πρόβλημα να μετατοπίζεται από το παιδί με ε.ε.α. στην ευελιξία της νηπιαγωγού.

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, για ακόμη μια φορά, ότι «η σκέψη και ο σχεδιασμός για την ένταξη συχνά αντιπροσωπεύει μια ουσιώδη μετακίνηση από τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, τις εγκατεστημένες πεποιθήσεις τους και τις παρούσες πρακτικές» (Carrington, 1999, σ.268).

Οι απόψεις των νηπιαγωγών οι οποίοι έχουν δουλέψει με παιδιά με ε.ε.α. στην τάξη τους είναι μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών για την εξασφάλιση ενός ποιοτικού

προγράμματος ένταξης. Οι νηπιαγωγοί που θα εφαρμόσουν ενταξιακά προγράμματα στην τάξη τους θα πρέπει να έχουν αποδεχτεί τις δυσκολίες που πρόκειται να συναντήσουν αρχικά με τον νέο τρόπο εργασίας που προκύπτει από την ένταξη. Αν οι ίδιοι δεν είναι υπέρμαχοι της συγκεκριμένης διαδικασίας τότε κάθε προσπάθεια ένταξης μαθητή με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο θα αποτυγχάνει. Για το λόγο αυτό η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα, τα οποία επηρεάζουν τόσο τις αντιλήψεις τους όσο και το εκπαιδευτικό του έργο, είναι πολύ σημαντική. Αν στο επίκεντρο της προσοχής τοποθετηθεί η νηπιαγωγός θα προβληθούν πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναγνώριση του προβλήματος είναι το πρώτο βήμα για την λύση του. Αν μπορούσαμε να υπογραμμίσουμε τις πηγές των δυσκολιών των νηπιαγωγών κατά την εφαρμογή της ένταξης, με την παροχή της κατάλληλης υποστήριξης είναι πιθανό να βελτιωθεί η ποιότητα των προγραμμάτων που παρέχονται στους μαθητές με ε.ε.α..

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών σχετικά με τις επιπτώσεις της ένταξης για τις ίδιες, επιβεβαιώνουν ευρήματα άλλων ερευνών (Avramidis & Norwich, 2002; Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004; Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2001). Οι περισσότερες νηπιαγωγοί νοιώθουν έντονα το αίσθημα της κόπωσης, της αποτυχίας και της εγκατάλειψης. Αυτή η αρνητική ατμόσφαιρα επιβαρύνεται και ταυτόχρονα ερμηνεύεται από την μειωμένη παροχή υποστήριξης που υπάρχει στα γενικά νηπιαγωγεία. Όπως, δήλωσαν οι νηπιαγωγοί, στη σχετική ενότητα της συνέντευξης, μόνο το 30% συνεργάζονται με κάποιον ειδικό επιστήμονα (ψυχολόγος, λογοθεραπευτής) ή άλλον βοηθό (ειδικός παιδαγωγός, γενικός νηπιαγωγός) μέσα στο χώρο του σχολείου, ενώ δεν τους παρέχεται καμία επιπλέον υποστήριξη όταν τύχει να έρθει στην τάξη τους κάποιο παιδί με ε.ε.α. Είναι, λοιπόν, πολύ λογικό οι νηπιαγωγοί να διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα όταν αναλαμβάνουν την εκπαίδευση ενός παιδιού με ε.ε.α. παρά την αναγνώριση των θετικών αποτελεσμάτων της ένταξης στην ανάπτυξη του εν λόγω μαθητή.

Στο περιβάλλον του σχολείου συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν και εξωτερικοί παράγοντες όπως οι γονείς των παιδιών χωρίς ε.ε.α.. Η επίδρασή τους σε κάθε προσπάθεια ένταξης είναι πολύ σημαντική γιατί μπορεί να επηρεάσει τους άμεσα εμπλεκόμενους, δηλαδή τους μαθητές και τις νηπιαγωγούς (Buysse, Wesley & Keyes, 1998; Garrick Duhaney & Salend, 2000; Bennett, Deluca, & Bruns, 1997; Reichart et al., 1989). Όταν οι γονείς των παιδιών χωρίς ε.ε.α. αντιμετωπίζουν αρνητικά την φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στη γενική τάξη είναι πολύ πιθανό οι συμπεριφορές τους να δυσκολέψουν την νηπιαγωγό στη προσπάθεια της για ένταξη των εν λόγω μαθητών. Αντίθετα, αν οι γονείς

είναι συγκαταβατικοί και επιθυμούν να συνεργαστούν για την δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές, οι νηπιαγωγοί θα νοιώθουν ότι έχουν σύμμαχους για τη δουλειά τους και τα παιδιά χωρίς ε.ε.α. θα παρουσιάζουν πολύ πιο θετικές στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους με ε.ε.α..

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών φάνηκε ότι πολλοί γονείς με παιδιά χωρίς ε.ε.α. (40%) αποτελούν τροχοπέδη για την εφαρμογή της ένταξης. Οι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι δεν έχουν να αντιμετωπίσουν μόνο τις δυσκολίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος αλλά και τις προκαταλήψεις των γονέων αυτών. Επίσης, υπάρχει μια ομάδα γονέων που κρατά ουδέτερη στάση γιατί δεν γνωρίζει τις συνθήκες εκπαίδευσης των παιδιών τους. Τόσο η αρνητική όσο και η ουδέτερη στάση είναι πολύ πιθανό να βασίζεται κυρίως σε υποθέσεις των γονέων και όχι σε συγκεκριμένα στοιχεία. Η συγκεκριμένη ομάδα με τους κατάλληλους χειρισμούς των νηπιαγωγών και του ειδικού προσωπικού, που μπορεί να υπάρχει στο νηπιαγωγείο, δύναται να γίνει υποστηρικτής της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α.. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να συμμετέχουν οι γονείς που ήδη αντιμετωπίζουν θετικά την ένταξη. Η προώθηση της επικοινωνίας και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των γονέων μπορεί να μεταδώσει τη θετική αντιμετώπιση της μίας ομάδας προς τις άλλες που στέκονται πιο διστακτικά απέναντι στην ένταξη. Από τις ομάδες γονέων δεν πρέπει να αγνοούνται οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α.. Η συγκεκριμένη ομάδα είναι η πιο κατάλληλη για να μεταδώσει τη σημασία της ένταξης αλλά και για να λύσει προβληματισμούς των άλλων γονιών σχετικά με διάφορες «παράξενες» συμπεριφορές που μπορεί να εμφανίζουν τα παιδιά τους στην σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τις νηπιαγωγούς, ακόμη και οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α. ενώ επιθυμούν τα παιδιά τους να βρίσκονται στο γενικό νηπιαγωγείο δεν αναφέρονται στα γνωστικά οφέλη της ένταξης. Οι γονείς προτιμούν το γενικό νηπιαγωγείο για να μην διαφέρουν τα παιδιά τους από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.

Για την προώθηση της ένταξης είναι αναγκαίο να μειωθούν στο ελάχιστο οι προκαταλήψεις της κοινωνίας μας απέναντι στα ανάπηρα άτομα και στους μαθητές με ε.ε.α., έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μπορέσουν να φοιτήσουν χωρίς άγχος και φοβίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι γονείς θα πρέπει να βοηθηθούν να απαλλαχθούν από αισθήματα ενοχής, να προβάλουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να υψώσουν σθεναρά την απαίτηση για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για τα παιδιά τους.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι παρόλο που αρχικά οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με ε.ε.α. μπορούν να εκπαιδευτούν στο γενικό νηπιαγωγείο εντούτοις οι απόψεις τους προς την ένταξη είναι γενικά αρνητικές. Η επιφυλακτικότητα των νηπιαγωγών

απέναντι στην ένταξη υποστηρίζεται και μεγεθύνεται από την έλλειψη υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών για τους μαθητές με ε.ε.α.

Οι νομοθετικές εισηγήσεις μπορεί να προβλέπουν τη «δημιουργία κατάλληλων συνθηκών περιβάλλοντος και χρησιμοποίηση κατάλληλων προσαρμοσμένων και εξατομικευμένων προγραμμάτων, υλικών και μεθόδων διδασκαλίας» (Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2817/2000, παρ.1, β) αλλά οι απόψεις των νηπιαγωγών αποκαλύπτουν ότι υπάρχει μεγάλο χάσμα μεταξύ θεωρίας και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η απουσία ειδικού προσωπικού από τα γενικά νηπιαγωγεία δεν επιτρέπει στις γενικούς νηπιαγωγούς να προβούν σε προσαρμογές της διδακτικής μεθοδολογίας ή γενικότερα, του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλων γνώσεων ή διαθέσιμου χρόνου.

Όταν έρχεται στην τάξη ένας μαθητής με ε.ε.α., η γενική νηπιαγωγός θα έχει πιθανόν άγνοια για τους κατάλληλους τρόπους που θα πρέπει να χρησιμοποιήσει για να εκπαιδεύσει τον συγκεκριμένο μαθητή. Συνήθως, το παιδί λαμβάνει και διαφορετικές υπηρεσίες εκτός του χώρου του σχολείου, ίσως σε ιδιωτικό επίπεδο, όπως φυσιοθεραπεία, λογοθεραπεία. Για να υπάρχουν καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση και ανάπτυξη του μαθητή με ε.ε.α. θεωρείται απαραίτητη η επικοινωνία και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των ειδικών που έρχονται σε επαφή με το παιδί. Μέσα σε αυτούς τους ειδικούς, αυτός που είναι υψίστης σημασίας είναι η νηπιαγωγός αφού το παιδί περνάει καθημερινά ένα μεγάλο ποσοστό της ημέρας του μαζί της. Η νηπιαγωγός αν και πηγή πληροφοριών για τις διάφορες ειδικότητες, έχει ανάγκη και η ίδια από ενημέρωση από τους εξειδικευμένους επιστήμονες οι οποίοι γνωρίζουν περισσότερο για συγκεκριμένους τομείς και μπορούν να παρέχουν στοιχεία για την καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι η συνεργατική σχέση μεταξύ των ανθρώπων που ασχολούνται με έναν μαθητή με ε.ε.α. έχει μεγάλη σημασία και μπορεί να βοηθήσει μια νηπιαγωγό να αντεπεξέλθει καλύτερα στο εκπαιδευτικό της έργο. Θα ήταν λοιπόν, αναμενόμενο οι νηπιαγωγοί να αναζητούν έντονα την επικοινωνία με τους ειδικούς που ασχολούνται με το παιδί εκτός του χώρου του σχολείου ή με άλλες υπηρεσίες που μπορούν να τους παρέχουν ενημέρωση. Παρά τη σημαντικότητα της συνεργασίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, λίγοι ήταν οι νηπιαγωγοί που διατηρούσαν σταθερές επαφές με κάποια υποστηρικτική υπηρεσία. Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι οι νηπιαγωγοί δεν έχουν συνηθίσει στον διεπιστημονικό τρόπο εργασίας καθώς επίσης, πολλές από αυτές έχουν άγνοια για τις υπηρεσίες που μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές με ε.ε.α. (40%). Έτσι, από την μια πλευρά οι νηπιαγωγοί αναζητούν ειδικούς που θα υποστηρίξουν

την φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. αλλά από την άλλη, φαίνεται ότι δεν έχουν προετοιμαστεί για την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μαζί τους.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι όταν μια νηπιαγωγός αντιληφθεί ότι κάποιο από τα παιδιά της τάξης της αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες που ξεπερνούν τις αναπτυξιακές διαφορές των νηπίων, θα πρέπει να γνωρίζει ποιες υπηρεσίες είναι αρμόδιες για την αξιολόγηση και διάγνωση των συγκεκριμένων δυσκολιών. Οι νηπιαγωγοί φάνηκαν ενημερωμένοι για τα κέντρα που προσφέρουν αξιολόγηση και διάγνωση των αναγκών των μαθητών με ε.ε.α.. Το 55% των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφερε ως υπεύθυνες υπηρεσίες τα Κ.Δ.Α.Υ., ενώ σε ποσοστό 30% αναφέρθηκαν τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής και διάφορα πανεπιστημιακά νοσοκομεία, αντίστοιχα. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών πρόβαλαν δυο βασικά ζητήματα προβληματισμού σχετικά με τα Κ.Δ.Α.Υ.: α) ο αριθμός τους ανά νομό και β) ο τρόπος λειτουργίας τους. Η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος πολύ γρήγορης ανάπτυξης για τα παιδιά, έτσι όσο πιο γρήγορα εντοπίσουμε τις δυσκολίες σε έναν μαθητή τόσο πιο έγκαιρη θα μπορεί να είναι η παρέμβαση και τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχουμε. Όμως, ο μικρός αριθμός κέντρων αξιολόγησης και ο μεγάλος αριθμός ζήτησης των υπηρεσιών, αναγκάζει τους μαθητές να περιμένουν μεγάλα χρονικά διαστήματα μέχρι να ξεκινήσει η διαδικασία αξιολόγησης. Οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν την ανάγκη για αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων των Κ.Δ.Α.Υ. σε όλους τους Δήμους έτσι ώστε να εξυπηρετούνται πιο γρήγορα οι μαθητές και να έχουν πρόσβαση οικογένειες από πιο απομακρυσμένες περιοχές.

Αναφερόμενοι στις υπηρεσίες υποστήριξης, το 50% των νηπιαγωγών, σημείωσε την αναγκαιότητα του ψυχολόγου, ίσως γιατί ο ρόλος του είναι πιο γνωστός. Είναι σημαντικό ότι αναγνωρίστηκε η ανάγκη για υποστήριξη και της οικογένειας, η οποία μπορεί να είναι πηγή προβλημάτων για τους μαθητές, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Το 25% των νηπιαγωγών σημείωσε την ανάγκη ύπαρξης κοινωνικού λειτουργού, ο οποίος σε συνεργασία με τον ψυχολόγο θα αναλαμβάνουν την επικοινωνία με τους γονείς. Ακόμα και από αυτή την πρόταση φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί προβληματίζονται σε μεγάλο βαθμό για το πως θα προσεγγίσουν έναν γονιό και αναζητούν την υποστήριξη άλλων πιο ειδικών σε θέματα συμβουλευτικής. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί φάνηκαν ενοχλημένες από το γεγονός ότι όταν εντοπίσουν κάποια δυσκολία σε έναν μαθητή θα πρέπει οι ίδιοι να αναζητήσουν τους αρμόδιους φορείς για να τους υποστηρίξουν. Ο ρόλος του συντονιστή είναι για τις νηπιαγωγούς μια αρμοδιότητα που ξεπερνά το πλαίσιο των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Οι νηπιαγωγοί προτείνουν τη δημιουργία μιας ξεχωριστής μονάδας που θα είναι υπεύθυνη για την αναζήτηση, την επικοινωνία και ανάπτυξη διασυνδέσεων

μεταξύ του νηπιαγωγείου που αντιμετωπίζει δυσκολίες και των κατάλληλων υπηρεσιών. Μια άλλη παραλλαγή, της παραπάνω διαδικασίας είναι να βρίσκονται οι ειδικοί (ψυχολόγος, λογοθεραπευτής) μέσα στο νηπιαγωγείο σε μόνιμη βάση, όπου θα παρέχουν τις υπηρεσίες τους στους μαθητές που τις έχουν ανάγκη χωρίς να γίνονται έξοδα και να χάνεται πολύτιμος χρόνος, μέχρι να δεχτεί κάποια υπηρεσία να εξετάσει τους μαθητές, λόγω ύπαρξης μεγάλης σειράς προτεραιότητας.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι γενικοί νηπιαγωγοί αποφεύγουν οποιαδήποτε ευθύνη, όχι μόνο διδακτική, που σχετίζεται με τους μαθητές με ε.ε.α.. Η αποποίηση των ευθυνών είναι ένα πολύ βασικό εμπόδιο που πρέπει να ξεπεραστεί για να διευκολυνθεί η εφαρμογή της ένταξης. Παράλληλα όμως, είναι αναγκαίος ο καταμερισμός των ρόλων και των αρμοδιοτήτων μεταξύ των ειδικών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε οι γενικοί νηπιαγωγοί να μην διακατέχονται από τα έντονα αισθήματα κόπωσης που ανέφεραν.

Ένα από τα εξίσου βασικά ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι η στάση των νηπιαγωγών απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η έννοια του αναλυτικού προγράμματος εμπεριέχει αξίες και νοήματα που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή, την ένταξη και τη γενικότερη σχέση του παιδιού με το σχολείο. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας, η φιλοσοφία και οι ρυθμίσεις του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο για την προώθηση ή την παρεμπόδιση της ένταξης των μαθητών με ε.ε.α στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι είναι αυτοί που έρχονται καθημερινά σε επαφή με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος προσπαθώντας να μετατρέψουν τις θεωρητικές κατευθύνσεις του σε εκπαιδευτική πράξη, είναι οι πιο κατάλληλοι να προτείνουν συγκεκριμένες τροποποιήσεις.

Αν και το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία σε σύγκριση με αυτό του δημοτικού, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Παρόλαυτά, η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (65%) θεώρησαν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν χρειάζεται κάποιες αλλαγές. Μάλιστα, σημείωσαν ότι η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος δεν συνεπάγεται την βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μόνο 20% των νηπιαγωγών θεώρησαν ότι το αναλυτικό νηπιαγωγείο θα πρέπει να είναι λιγότερο κατευθυντικό και να τους παρέχει περισσότερες πρακτικές συμβουλές. Η συνολική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι πιθανό να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη την ίδια την δομή του.

αναλυτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο. Πρόκειται για ένα πλαίσιο με αρκετά θεωρητικές προτάσεις, μεγάλο βαθμό ευελιξίας και προσαρμογής και πάνω από όλα μη υποχρεωτικό. Αποτελεί ουσιαστικά μια πρόταση την οποία συνήθως οι νηπιαγωγοί δεν ακολουθούν κατά τη διδασκαλία τους. Προτιμούν να αξιοποιούν την εμπειρία τους γιατί αυτή τους εξοπλίζει με περισσότερα πρακτικά εργαλεία, που είναι απαραίτητα για τη διδασκαλία, σε σύγκριση με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Ένα άλλο σημείο που θα σταθούμε είναι η άποψη ότι όταν η φοίτηση κάποιου παιδιού με ε.ε.α. συνοδεύεται από την ύπαρξη δεύτερης νηπιαγωγού στην τάξη τότε δεν κρίνεται αναγκαία η τροποποίηση του γενικού αναλυτικού προγράμματος αφού η ειδική παιδαγωγός θα εφαρμόζει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέτοιες θέσεις φανερώνουν πως αντιλαμβάνονται κάποιοι νηπιαγωγοί την φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο. Είναι ξεκάθαρο ότι δεν αναφερόμαστε πια στην ένταξη αλλά σε μια ειδική εκπαίδευση όπου η γενική νηπιαγωγός αποφεύγει να συμμετάσχει, επικαλούμενη την ύπαρξη πιο εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, όπως σημειώθηκε παραπάνω.

Παρά όμως την προσπάθεια προσέγγισης του τρόπου σκέψης των νηπιαγωγών, εξακολουθεί να προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι κάποιες από τις νηπιαγωγούς (35%) θεώρησαν ότι το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να υποστηρίξει ένα ενταξιακό νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με την Τάφα (1997), στα ενταξιακά νηπιαγωγεία πραγματοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα δραστηριότητες οι οποίες αφορούν την καθημερινή φροντίδα των παιδιών, οι δραστηριότητες εστιάζονται περισσότερο σε ασκήσεις ανεξαρτητοποίησης των παιδιών, ατομικής έκφρασης και εκμάθησης της κατάλληλης για αυτή την ηλικία συμπεριφοράς. Επίσης, τα παιδιά παροτρύνονται περισσότερο να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες και το πρόγραμμα εστιάζεται κυρίως στις ατομικές ανάγκες των παιδιών. Όλα τα παραπάνω μπορούν να αποτελούν στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, τα οποία απουσιάζουν από το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Η έλλειψη των παραμέτρων αυτών, δεν σημειώθηκε από καμία νηπιαγωγό που συμμετείχε στην έρευνα.

Παρά τις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών που αποτελούν τροχοπέδη στη διαδικασία της ένταξης οι νηπιαγωγοί κάνουν μια σειρά από προτάσεις που προβάλλουν τις ανάγκες τους αλλά και τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε θέματα σχετικά με την ένταξη. Συγκεκριμένα, οι μισοί νηπιαγωγοί τόνισαν την ανάγκη για αναδιαμόρφωση των σχολικών χώρων. Η κατάσταση των σημερινών σχολικών κτηρίων, έτσι όπως ανέφεραν οι νηπιαγωγοί σε διάφορα σημεία της έρευνας, είναι ακατάλληλη για να

εξυπηρετήσει τις ανάγκες ενός ενταξιακού σχολείου. Πρέπει λοιπόν, να λυθούν πρωτογενείς ανάγκες των σχολικών βαθμίδων που πρόκειται να εφαρμοστεί η ένταξη και στη συνέχεια να προχωρήσουμε σε εσωτερικές οργανωτικές αλλαγές (ειδικό προσωπικό, ειδική παιδαγωγός).

Πολύ σημαντικό είναι ότι οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν την ανάγκη για επιμόρφωση (35%) (Παντελιάδου & Νικολοραϊζή, 2000) σε θέματα ειδικής αγωγής. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι αναγκαία γιατί μόνο με την παροχή νέων γνώσεων είναι πιθανή η αλλαγή παγιωμένων αντιλήψεων που αποτελούν τροχοπέδη στη διαδικασία της ένταξης.

Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί αναγνώρισαν την ανάγκη για αλλαγή κυρίως σε δομικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, οι οποίοι είναι βέβαια αρκετά σημαντικοί αλλά δεν αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την εφαρμογή της ένταξης. Τελευταίοι στην προτίμηση των νηπιαγωγών έρχονται «παράγοντες κλειδιά» για την προώθηση της ένταξης, όπως η αλλαγή της φιλοσοφίας των νηπιαγωγών (5%), η αλλαγή του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος (5%) και η συνεργασία μεταξύ των διάφορων φορέων (5%).

Οι αλλαγές που προτάθηκαν από τις νηπιαγωγούς βασίζονται κυρίως στην εμπειρία τους γιατί η βασική τους εκπαίδευση τις έχει γαλουχήσει με την αντίληψη ότι τα παιδιά με ε.ε.α. πρέπει να φοιτούν σε ειδικά πλαίσια. Μόνο κάποιες από αυτές που μπόρεσαν να προσαρμοστούν στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις και αλλαγές και ακόμα λιγότερες να εφαρμόσουν στην καθημερινή τους πρακτική ρυθμίσεις με ενταξιακή κατεύθυνση και φιλοσοφία.

Το ζήτημα της ένταξης είναι ένα από τα πιο πολύπλοκα θέματα στο χώρο της εκπαίδευσης. Για την εφαρμογή της είναι αναγκαία μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μέσα από την επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την άρση των προκαταλήψεων. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα εξέφρασαν την ανάγκη τα μοντέλα παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών στο νηπιαγωγείο που θα απευθύνονται τόσο στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και του μαθητικού πληθυσμού και των οικογενειών τους και να καλύπτουν τόσο τους τομείς της πρόληψης και της έγκαιρης παρέμβασης, όσο και της αντιμετώπισης μεμονωμένων σοβαρών περιπτώσεων. Επίσης, υπογράμμισαν ότι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, τις δυσκολίες, τα ιδιαίτερα προβλήματα (π.χ. χώρος) και χαρακτηριστικά των σχολείων (π.χ. δυναμικότητα της τάξης) (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ένα κεντρικό ζήτημα του εκπαιδευτικού συστήματος της Ειδικής Αγωγής, γύρω από το οποίο έχει δημιουργηθεί έντονος και μαχητικός διάλογος επί σειρά ετών είναι αυτό της Ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις δομές του κανονικού σχολείου. Η διαδικασία της ένταξης απαιτεί την αναθεώρηση των αντιλήψεων αγωγής και εκπαίδευσης με τελικό στόχο τον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Όμως, για να προβούμε σε μια σειρά μεταρρυθμίσεων που θα αφορούν σε εγκατεστημένες απόψεις και αντιλήψεις είναι αναγκαίο αρχικά να προσδιοριστούν και να αναλυθούν σε βάθος.

Η συγκεκριμένη μελέτη είχε ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για ζητήματα σχετικά με την ένταξη. Οι απαντήσεις τους επιβεβαιώνουν την ανάγκη για ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προκειμένου να παρέχεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό όσο το δυνατόν πιο ποιοτική εκπαίδευση. Από την ανάλυση καθώς και από την συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας αναδύθηκαν κάποια βασικά συμπεράσματα.

Βασικό εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης είναι ο προσδιορισμός του τρόπου με τον οποίο φοιτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τις αναφορές της πλειοψηφίας των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι μαθητές με ε.ε.α. είναι απλά τοποθετημένοι μέσα στα γενικά νηπιαγωγεία χωρίς την παροχή οποιασδήποτε υποστήριξης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι εφαρμόζεται το πρώτο επίπεδο της ένταξης, η χωρική, το οποίο θέτει υπό αμφισβήτηση τη ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί αισθάνονται έντονα αρνητικά συναισθήματα όπως αυτά της κόπωσης και της εγκατάλειψης.

Πάραυτα, είναι πολύ ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζουν το γενικό νηπιαγωγείο ως ένα ευνοϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο για την εφαρμογή της ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και στην μικρή ηλικία φοίτησης των μαθητών. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι το περιεχόμενο και η δομή του αναλυτικού προγράμματος είναι τέτοια που τους επιτρέπει να εστιάσουν σε διάφορους τομείς ικανοποιώντας τις ανάγκες των περισσότερων μαθητών. Από την άλλη πλευρά, όμως, αγνοούν τη σημαντικότητα και τον ρόλο του αναλυτικού προγράμματος ως εγχειρίδιο εκπαιδευτικής πολιτικής. Περιορίζονται στην ανάδειξη των θετικών χαρακτηριστικών του μέσω της σύγκρισης με το αυστηρά ακαδημαϊκά προσανατολισμένο αναλυτικό

πρόγραμμα του δημοτικού αγνοώντας την ανυπαρξία των μαθητών με ε.ε.α. από τον σχεδιασμό του. Σχετικά με την ηλικία φοίτησης των μαθητών στο νηπιαγωγείο, αναγνωρίζονται οι θετικές επιπτώσεις όπως, η πρόωγη παρέμβαση, η καλύτερη προσαρμοστικότητα και η ομαλή μετάβαση σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Αν και σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης, οι νηπιαγωγοί φαίνονται να διάκεινται θετικά προς την φοίτηση των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό νηπιαγωγείο η εις βάθος ανάλυση των απαντήσεων τους προβάλλει ότι κάποιες από τις απόψεις τους αποτελούν βασικά εμπόδια για την εφαρμογή της ένταξης. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι η φοίτηση ενός μαθητή με ε.ε.α. πρέπει να συνοδεύεται από μια ειδική νηπιαγωγό, η οποία όμως θα είναι η αποκλειστικά υπεύθυνη για τον συγκεκριμένο μαθητή. Βασικό είναι ότι μεταξύ της γενικής και ειδικής νηπιαγωγού δεν θα υπάρχει κανένα επίπεδο συνεργασίας. Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. όχι μόνο δεν προωθεί την ένταξη αλλά υποστηρίζει την διαχωριστική εκπαίδευση και τον αποκλεισμό των μαθητών μέσα στην ίδια τους την τάξη. Η παρούσα διαπίστωση προκαλεί προβληματισμούς σχετικά με την ετοιμότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου να δεχτεί μαθητές με ε.ε.α., παρέχοντας τη δυνατότητα της ισότιμης συμμετοχής τους σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής.

Οι νηπιαγωγοί εξακολουθώντας να υπονοούν με τις απαντήσεις τους την επικράτηση της διαχωριστικής εκπαίδευσης, αναφέρουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών με ε.ε.α. που μπορούν να φοιτήσουν στο γενικό νηπιαγωγείο. Παρουσιάζονται ευνοϊκοί προς τους μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση, δυσκολίες στο λόγο και προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ για τους μαθητές με κινητικά προβλήματα, μέτρια και βαριά νοητική καθυστέρηση και αυτιστικά στοιχεία θεωρούν ότι πιο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί το ειδικό νηπιαγωγείο.

Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα, αποτελεί ο προσδιορισμός της ωφελιμότητας της ένταξης τόσο για τους μαθητές με ε.ε.α. αλλά όσο και για τους συμμαθητές τους, χωρίς ε.ε.α.. Οι νηπιαγωγοί εστίασαν κυρίως στα κοινωνικά οφέλη της ένταξης για τους μαθητές με και χωρίς ε.ε.α., όπως η κοινωνικοποίηση, η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων και η αποδοχή της διαφορετικότητας. Οι αρνητικές επιπτώσεις αφορούν κυρίως την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α., η οποία περιορίζεται λόγω έλλειψης ειδικού προσωπικού (ειδική νηπιαγωγός) στην γενική τάξη και εξειδικευμένων γνώσεων των γενικών νηπιαγωγών.

Τέλος, ένας από τους βασικούς στόχους της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για τις δομές και τις υπηρεσίες

πρώιμης υποστήριξης. Τα αποτελέσματα υπογράμμισαν και επιβεβαίωσαν προηγούμενες ερευνητικές εργασίες σχετικά το περιορισμένο σύστημα παροχή υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. στα γενικά σχολεία. Οι νηπιαγωγοί πρόβαλαν την σχετική ανυπαρξία των υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών ενώ παράλληλα, εξέφρασαν την ανάγκη για ενίσχυση του ειδικού προσωπικού που θα βρίσκεται μέσα στα γενικά νηπιαγωγεία. Σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα πρόβαλε την έλλειψη της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των ειδικών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη ενός συγκροτημένου συστήματος παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών σε όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής πράξης (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς) είναι πιθανόν να αιτιολογεί τις περισσότερες από τις παραπάνω απόψεις των νηπιαγωγών.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα συνεισφέρει τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, διότι αφενός προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τις απόψεις γενικών νηπιαγωγών σχετικά με την ένταξη που έχουν εμπειρία με παιδιά με ε.ε.α. στο νηπιαγωγείο και αφετέρου συμβάλει στο διάλογο αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζουν οι δομές και οι υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης στην προώθηση της ένταξης των παιδιών με ε.ε.α.. Θα ήταν ενδιαφέρον, να εμβαθύνουμε στις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ των παρεχόμενων δομών και υπηρεσιών πρώιμης υποστήριξης και των απόψεων των γενικών νηπιαγωγών για την ένταξη. Επίσης, η διεξαγωγή ερευνών σχετικά με τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού μέσα στην γενική τάξη, έτσι όπως τον αντιλαμβάνονται οι γενικοί νηπιαγωγοί είναι ένα ζήτημα που αξίζει μεγαλύτερης διερεύνησης. Τέλος, ερευνητική πρόκληση αποτελεί η μελέτη των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι γενικοί νηπιαγωγοί για την προώθηση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των κοινωνικο-επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ε.ε.α. που φοιτούν στα γενικά νηπιαγωγεία χωρίς την υποστήριξη ειδικού προσωπικού.

Εκτός όμως από τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της έρευνας προβάλλουν την επιτακτική ανάγκη για επιμόρφωση των γενικών νηπιαγωγών σε θέματα σχετικά με την ειδική αγωγή αλλά και ειδικότερα σε ζητήματα σχετικά με την διαφορετικότητα και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και πρακτικών. Επιπρόσθετα, είναι αδιαμφισβήτητη η αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός πλαισίου παροχής υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών τόσο για τους μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. αλλά και για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και γονείς.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να παρείχε τη δυνατότητα να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα, εντούτοις λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και της μη αντιπροσωπευτικότητας του (οι νηπιαγωγοί προέρχονταν μόνο από νηπιαγωγεία του

Βόλου και της Αθήνας), αυτά θα πρέπει να αναγνωστούν με προσοχή. Επιπλέον, η επιλογή ενός μόνο ερευνητικού εργαλείου (ημιδομημένη συνέντευξη) δεν επιτρέπει την ολόπλευρη διερεύνηση του θέματος που διαπραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής χρειάζεται να επιβεβαιωθούν και από μεταγενέστερες έρευνες που θα χρησιμοποιούν ποικιλία ερευνητικών μεθόδων και θα επεξεργάζονται τις απαντήσεις ενός μεγαλύτερου και πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βλάχου, Α.** (2004). Διαμόρφωση πολιτικής για την πρόμη εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ειδικότερα των μαθητών με προβλήματα όρασης. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 93-108). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β.** (2004). Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για την βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σ. 65- 106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α.** (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α.** (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σ. 31-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α.** (2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Β', σ. 9-32). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α.** (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Β', σ. 45-58). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κιτσαράς, Γ. Δ.** (2001). *Προσχολική παιδαγωγική* (2^η έκδ). Αθήνα.
- Κρουσταλάκης, Γ.** (2000). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα: Κρουσταλάκης.
- Κυπριωτάκης, Α., Αγγελάκη, Κ., Γεωργιάδη, Μ., Στρατιδάκη, Χ. & Χουρδάκης, Γ.** (2000). Στάσεις και ετοιμότητα του προσωπικού Α/θμιας εκπαίδευσης μπροστά στη νέα τάση ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σ. 341- 358). Ρέθυμνο.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ.** (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής*

- Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σ.156- 170). Ρέθυμνο.
- Μάνου, Α.** (1995). *Πρότυπη εφαρμογή σχολικής ένταξης παιδιού με Ν. Υ.* Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου, Σ. & Νικολοραϊζή, Μ.** (2000). Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σ. 184-205). Ρέθυμνο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ.** (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (Τόμος Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. & Πολυζώη, Ε.** (2000). Υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στους παιδικούς σταθμούς της Ελλάδας. *Μέντορας*, 2, 3-31.
- Ρήγα, Α.** (1997). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ.260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Γ. Γ.** (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τάφα, Ε.** (1997). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης ή/ και συμπεριφοράς, Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 88-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ.** (2000). Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σ. 137-140). Ρέθυμνο.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ.** (2001). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: οι απόψεις των νηπιαγωγών. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 35-76). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (1991). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, Βιβλίο Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- N. 1566/85** (ΦΕΚ 176/30.9.1985 τ.1), άρθρο 3, παράγραφος 1.
- Baglieri, S. & Knopf, J. H.** (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (6), 525-529.
- Barton, L.** (2000). Η πολιτική της inclusion. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σ. 57-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barton, L.** Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: μερικές παρατηρήσεις. (Αδημοσίευτο)
- Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D.** (1997). Putting inclusion into practice: perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64.
- Beverly, C. L. & Thomas, S. B** (1999). Family assessment and collaboration building: conjoined processes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 179-197.
- Boyatzis, E. R.** (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. Sage Publications.
- Bredenkamp, S.** (1993). The relationship between early childhood education and early childhood special education: healthy marriage or family feud? *Topics in Early Childhood Special Education*, 13 (3).
- Brown, M. S., Bergen, D., House, M., Hittle, J. & Dickerson, T.** (2000). An observational study: examining the relevance of developmentally appropriate practices, classroom adaptations, and parental participation in the context of an integrated preschool program. *Early Childhood Special Education*, 28 (1), 51-56.
- Bruder, M. B.** (1997). Η εξασφάλιση της έγκαιρης παρέμβασης και της ειδικής προσχολικής εκπαίδευσης σε προσχολικά κέντρα της τοπικής κοινότητας. Χαρακτηριστικά μιας αποτελεσματικής παροχής υπηρεσιών, Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 130-153). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Buysse, V., Wesley, P. W. & Keyes, L.** (1998). Implementing early childhood inclusion: Barrier and support factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 169-184.

- Buysse, V. & Wesley, P. W.** (1993). The identity crisis in early childhood special education: a call for professional role clarification. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13 (4).
- Buysse, V. & Bailey, Jr. D. B.** (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26 (4).
- Carrington, S.** (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.
- Cole, K., Dale, P. & Mills, P.** (1991). Individual differences in language delayed children's responses to direct and interactive preschool instruction. *Topics in early childhood special education*, 11(1), 99-124.
- Craig- Unkefer, L. A. & Kaiser, A.** (2002). Improving the social communication skills of at- risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22 (1).
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L. & Shelton, G.** (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 169-183.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S. & Innes, F. K.** (1997). Relationships between enrolment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17 (4).
- Fewell, R. R. & Oelwein, P. L.** (1990). The relationship between time in integrated environments and developmental gains in young children with special needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10 (2).
- Florian, L.** (2005). Στρατηγικές διδασκαλίας για την αντιμετώπιση των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών» στα γενικά σχολεία. *Εργασία υπό παρουσίαση στο Συνέδριο: Ειδική Αγωγή και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σ.1-16). Βόλος.
- HELIOS II Final Report** (1996). F. Peteranter (Ed.). Munich: Drug- Service.
- Duhaney, L. G. & Salend, S., J.** (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and special education*, 21(2), 121-128.
- Goldman, J. A.** (1981). Social participation of preschool children in same- versus mixed- age groups. *Child Development*, 52, 644-650.
- Guralnick, M. J.** (2001). *Early childhood inclusion. Focus on change*. Baltimore: Paul, H. Brookes Publishing.

- Holahan, A. & Costenbader, V.** (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (4).
- Hundert, J., Mahoney, B., Mundy, F. & Vernon, M.** (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.
- Hunt, P. & Goetz, L.** (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Education*, 31 (1).
- Jenkins, J. R., Odom, S. L. & Speltz, M. L.** (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55.
- Lerner, J., Lowenthal, R. & Egan, R.** (2001). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική ηλικία. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 78- 85). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Lloyd, C.** (2000). Inclusive education for children with special educational needs in the early years. In S. Wolfendale (Ed.), *Meeting special needs in the early years. Directions in policy and practice* (pp. 172-182). London: David Fulton Publishers.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E. & Beckman, P.** (1998). Inclusive preschool programs: Teacher's beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 87-105.
- Maristany, M.** (2001). Κέντρα πρώιμης παρέμβασης: η ανάπτυξη του παιδιού, παράγοντες επικινδυνότητας και πρώιμα σημεία. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σ. 86-102). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- McClellan D. E. & Kinsey S. J.** (1999). Children's Social Behavior in Relation to Participation in Mixed-Age or Same-Age Classrooms. *Early Childhood Research and Practice*, 1(1).
- McEvoy, Fox, M. A & James, J.** (1991). Organizing preschools environments: suggestions for enhancing the development/learning of preschool children with handicaps. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11(2).
- Meister, H.** (2000). Παιδαγωγικές- διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η*

- εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες (σ.71-88). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miller, L. J. & Strain, P. S.** (1992). Parental attitudes toward integration. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12 (2).
- Odom, S. L. & McEvoy, M. A.** (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Education*, 10(2).
- Odom, S. L. & Diamond, K. E.** (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood special education: the research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (1), 3-25
- Odom, S. L.** (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1).
- Pivik, J., McComas, J. & Laflamme, M.** (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1), 97-107.
- Rafferty, Y., Piscitelli, V. & Boettcher, C.** (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 467-479.
- Reichart, D. C., Lynch, E. C., Anderson, B. C., Svobodny, L. A., Di Cola, J. M., & Mercury, M. G.** (1989). Parental perspectives on integrated preschool opportunities for children with handicaps and children without handicaps. *Journal of Early Intervention*, 13.
- Rule, S., Stowitschek, J. J., Innocenti, M., Striefel, S., Kiloran, J., Swezey, K. & Boswell, C.** (1987). The social integration program: An analysis on the effects of mainstreaming handicapped children into day care settings. *Education and Treatment of Children*, 10.
- Seery, E. M.** (2000). Seeing eye-to-eye. Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion? *Remedial & special education*, 21 (5).
- Tilstone, C. & Rose, R.** Πολιτικές πρακτικές: Η διαδικασία της συνεκπαίδευσης μέσα από την εκπαίδευση στο Ην. Βασίλειο. (Αδημοσίευτο)
- Tilstone, C., Florian, L. & Rose, R.** (1998). *Promoting inclusive practice*. Routledge.
- Vakil, S., Freeman, R. & Swim, T. J.** (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs. *Early Childhood Education Journal*, 30 (3), 187-192.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για την ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. και για τις δομές- υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης.

- Πόσα χρόνια εργάζεστε ως νηπιαγωγός;

A. ΕΝΟΤΗΤΑ

- Είχατε ποτέ παιδιά με ειδικές ανάγκες στο κέντρο σας τα τελευταία πέντε χρόνια; Εάν, ναι, τι είδους ανάγκες; Πόσα από αυτά τα παιδιά είχαν διάγνωση;
- Φέτος, έχετε παιδιά με ειδικές ανάγκες στο κέντρο σας; Εάν ναι, τι είδους ανάγκες έχουν; Πόσα από αυτά τα παιδιά έχουν διάγνωση;
- Εάν ναι- με ποία μορφή γίνεται η ένταξη; (πόσες ώρες παρακολουθούν το πρόγραμμα του γενικού νηπιαγωγείου)

B. ΕΝΟΤΗΤΑ

- Υποστηρίζεται ότι η ένταξη στο νηπιαγωγείο είναι πιο εύκολη από ότι στο δημοτικό. Συμφωνείτε; Για ποιους λόγους;
- Με βάση την εμπειρία σας που θα ήταν καλύτερο να εκπαιδευτεί ένα παιδί προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες; Γιατί;
- Θα υποστηρίζατε τη φοίτηση παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στο γενικό νηπιαγωγείο; Για ποίους λόγους και τι είδους ανάγκες – κατηγορίες παιδιών;
- Έχετε αρνηθεί την εγγραφή παιδιών με ειδικές ανάγκες κατά τα τελευταία πέντε χρόνια; Probing: για ποίους λόγους;

Γ. ΕΝΟΤΗΤΑ

- Ποίες θεωρείτε ότι είναι οι επιπτώσεις της ένταξης (δηλαδή της φοίτησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο) για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποίες θεωρείτε ότι είναι οι επιπτώσεις της ένταξης για τα υπόλοιπα παιδιά (χωρίς ε.ε.α.);
- Ποίες θεωρείτε ότι είναι οι επιπτώσεις της ένταξης και για εσάς ως εκπαιδευτικό;
- Πιστεύετε ότι οι γονείς των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες είναι υπέρ της ένταξης;

- Τι συμβαίνει για τους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες;

Δ. ΕΝΟΤΗΤΑ

- Τι ειδικό προσωπικό υπάρχει στο σχολείο σας για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες;
- Με ποιόν τρόπο υποστηρίζει το ειδικό προσωπικό του σχολείου την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες;
- Με ποιες υπηρεσίες, εκτός του χώρου του σχολείου, έχετε επαφές για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες;
- Ποιές υπηρεσίες πιστεύετε ότι είναι υπεύθυνες για την αξιολόγηση του παιδιού με ειδικές ανάγκες και την επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού χώρου;

Ε. ΕΝΟΤΗΤΑ

- Με ποια μορφή θα θέλατε να πραγματοποιηθεί η υποστήριξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες μέσα στο νηπιαγωγείο;
- Ποιες υπηρεσίες θα θέλατε να υπάρχουν για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες;
- Ποια θεωρείτε την ιδανική αναλογία μαθητών με ειδικές ανάγκες – δασκάλων;

ΣΤ. ΕΝΟΤΗΤΑ

- Σύμφωνα με την εμπειρία σας τι αλλαγές/ τροποποιήσεις είναι αναγκαίο να γίνουν στο αναλυτικό πρόγραμμα για να υποστηριχθεί η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες;
- Τι είδους αλλαγές πιστεύετε πως πρέπει να γίνουν για να ενταχθεί ένα παιδί με ειδικές ανάγκες στο γενικό νηπιαγωγείο;

Φόρμα συμπλήρωσης

Ελαφριά νοητική καθυστέρηση.	
Μέτρια νοητική καθυστέρηση.	
Βαριά νοητική καθυστέρηση.	
Κινητικά προβλήματα.	
Δυσκολίες όρασης.	
Δυσκολίες ακοής - κωφά, βαρήκοα.	
Αυτιστικά στοιχεία.	
Προβλήματα συμπεριφοράς.	
Δυσκολίες στο λόγο.	
Άλλο...	
Άλλο...	
Άλλο...	

