

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΙΣΘΗΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ
ΑΝΑΓΚΕΣ**

**SELF-EFFICACY, CONCERNS AND PREOCCUPATIONS OF PRESCHOOL
TEACHERS ABOUT THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS IN REGULAR PRE-SCHOOL SETTINGS**

ΜΟΥΛΑΚΑΚΗ ΣΤΥΛΙΑΝΗ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1 ΑΒΡΑΜΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ
ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

2. ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ
ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ ΕΛΕΝΗ
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2014

| | | |
|-------------------|-------------------|--|
| Βαθμολογία | Αριθμητικά | |
| | Ολογράφως | |

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό να μελετήσει την ένταξη όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Οι επιμέρους στόχοι της ήταν η καταγραφή του άγχους των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και ο εντοπισμός των συναισθημάτων αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τις ενταξιακές πρακτικές που χρησιμοποιούν. Επίσης, στόχοι της έρευνας αποτέλεσαν η ανάδειξη των κυριότερων ανησυχιών τους για την ένταξη, η διευκρίνιση των απόψεων τους για τις προϋποθέσεις που πληρούνται στις τάξεις των νηπιαγωγείων και τέλος η συγκέντρωση των προτάσεων τους για τις αλλαγές που θα ήθελαν να πραγματοποιηθούν ούτως ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη.

Η έρευνα βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογία και αποτελεί μια συγχρονική δημοσκόπηση. Οι 200 συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βολική δειγματοληψία στο Ηράκλειο Κρήτης και τη Θεσσαλονίκη.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι αντιλήψεις μεγάλου μέρους των συμμετεχόντων ήταν θετικές απέναντι στην ένταξη παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και επηρεάστηκαν από την παρακολούθηση μεγάλης διάρκειας προγραμμάτων ακαδημαϊκής προέλευσης, όπως το διδασκαλείο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με εργασιακή εμπειρία στην ειδική αγωγή φάνηκε να πιστεύουν ότι θα αγχωθούν λιγότερο για την ένταξη παιδιών τα οποία ανιχνεύονται με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Οι τρεις σημαντικότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών φάνηκε να είναι η αύξηση του φόρτου εργασίας, το αυξημένο στρες και η δυσκολία παροχής κατάλληλης προσοχής σε όλους τους μαθητές μιας ενταξιακής τάξης. Η συνεργασία με τους γονείς, η διοικητική υποστήριξη και η εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο δηλώθηκαν ως οι κυριότερες προϋποθέσεις που πληρούνται στα νηπιαγωγεία. Τέλος η υποστήριξη από συναδέλφους και εξειδικευμένο προσωπικό, ο εμπλουτισμός και οι προσαρμογές της μαθησιακής διαδικασίας καθώς επίσης η διαμόρφωση του χώρου και η χρήση κατάλληλου εξοπλισμού είναι οι τρεις κυριότερες αλλαγές που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή λόγω των πολλαπλών περιορισμών της.

Summary

The present study was designed to examine the views, feelings and attitudes pre-school teachers hold towards inclusion. Other objectives were to determine the teachers' anxiety related to the integration of children with behavioral problems and to identify feelings of self-efficacy for the accession of the practices they use. Also, the research objectives were to highlight the main concerns of integration, to clarify their views on the conditions met in nursery classes as well as their sharing of potential changes in order to facilitate integration.

This synchronic survey was based on a quantitative methodology. The 200 participants were selected by convenient sampling in Heraklion and Thessaloniki.

The findings showed that the perceptions of the majority of participants were positive towards the integration of children with SLN and were affected by the long-term academic monitoring programs, such as teachers' training. Additionally, teachers with working experience in special education seemed to believe that they will become less anxious about integrating children that are detected with externalizing behavior problems, in contrast to other participants.

The three main teachers' concerns found to be the increased workload, the increased stress and their difficulty in providing adequate attention to all students. The cooperation with parents, the administrative support and the ensuring accessibility in the school environment were declared as the main conditions met in kindergarten. Finally, the three main changes proposed by teachers were the support of their colleagues, the support of the specialised personnel, the enrichment and adaptations of the learning process as well as the class layout and the use of adequate equipment. The findings must be interpreted with caution because of the multiple limitations.

Πίνακας περιεχομένων

| | |
|---|--|
| Περίληψη | 2 |
| Summary | 3 |
| Εισαγωγή | Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης. 7 |
| Κεφάλαιο 1 Η Ένταξη παιδιών με ΕΕΑ σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια | 9 |
| 1.1 Προσδιορίζοντας την έννοια της ένταξης..... | 9 |
| 1.2 Ένταξη και μορφές | 13 |
| 1.3 Η νομοθεσία της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα | 14 |
| 1.3.1 Η εφαρμογή της ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα | 17 |
| Κεφάλαιο 2 Προβλήματα συμπεριφοράς και ένταξη..... | 20 |
| 2.1 Ιστορική αναδρομή έως την επικράτηση του όρου Κοινωνικές, Συναισθηματικές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς (SEBD) | 20 |
| 2.2 Ορισμός Κοινωνικών, Συναισθηματικών Δυσκολιών και Προβλημάτων Συμπεριφοράς (SEBD) και κριτήρια ανίχνευσης..... | 21 |
| 2.3 Συστήματα κατηγοριοποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς..... | 23 |
| 2.4 Η πρόκληση της ένταξης γενικότερα και ειδικότερα των παιδιών με SEBD στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια | 24 |
| Κεφάλαιο 3 Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών | 28 |
| 3.1 Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την Ένταξη | 28 |
| 3.2 Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την Ένταξη μαθητών με SEBD ... | 31 |
| 3.3 Ένταξη παιδιών με SEBD στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια..... | 34 |
| Κεφάλαιο 4 Μεθοδολογία | 38 |
| 4.1 Μέθοδος..... | 38 |
| 4.2 Συμμετέχοντες..... | 38 |
| 4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων..... | 40 |
| 4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων..... | 42 |
| 4.5 Διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων..... | 42 |
| Κεφάλαιο 5 Αποτελέσματα | 44 |

| | |
|--|-----|
| 5.1 Άγχος εκπαιδευτικών..... | 44 |
| 5.1.1 Μεταπτυχιακός Τίτλος..... | 45 |
| 5.1.2 Εργασία σε συγκεκριμένη σχολική δομή..... | 46 |
| 5.1.3 Φύλλο εκπαιδευτικών..... | 48 |
| 5.1.4 Επίπεδο επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή..... | 49 |
| 5.1.5 Διδακτική εμπειρία σε μονάδες ειδικής αγωγής..... | 51 |
| 5.1.6 Θέση εργασίας..... | 53 |
| 5.2 Κλίμακα Ενταξιακών Πρακτικών..... | 55 |
| 5.2.1 Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών..... | 56 |
| 5.2.2 Μετεκπαίδευση..... | 58 |
| 5.2.3 Ηλικία..... | 61 |
| 5.3 Ανησυχίες Εκπαιδευτικών σχετικά με την Ένταξη..... | 71 |
| 5.3.1 Θέση εργασίας και σχέση με ανησυχίες εκπαιδευτικών..... | 72 |
| 5.3.2 Διδακτική εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής και σχέση με ανησυχίες εκπαιδευτικών..... | 73 |
| 5.4 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της Ένταξης..... | 75 |
| 5.5 Προτεινόμενες αλλαγές για τη διευκόλυνση της Ένταξης..... | 79 |
| Κεφάλαιο 6..... | 83 |
| 6.1 Περιορισμοί έρευνας..... | 88 |
| 6.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... | 899 |
| Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών..... | 90 |
| Ελληνική..... | 90 |
| Ξενόγλωσση..... | 91 |
| Παράρτημα Α..... | 96 |

*Θερμές ευχαριστίες σε όλους όσους με ενθάρρυναν, με στήριζαν και με καθοδήγησαν
να κάνω ένα βήμα παραπάνω στη δουλειά μου, στη ζωή μου, στη σκέψη μου...*

Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία ασχολήθηκε με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Οι επιμέρους στόχοι της ήταν η καταγραφή του άγχους των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και ο καθορισμός των συναισθημάτων αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τις ενταξιακές πρακτικές που χρησιμοποιούν. Επίσης, στόχους της έρευνας αποτέλεσαν η ανάδειξη των κυριότερων ανησυχιών τους για την ένταξη, η διευκρίνιση των απόψεων τους για τις προϋποθέσεις που πληρούνται στις τάξεις των νηπιαγωγείων και τέλος η συγκέντρωση των προτάσεων τους για τις αλλαγές που θα ήθελαν να πραγματοποιηθούν ούτως ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη.

Η καταγραφή του άγχους των εκπαιδευτικών για κάθε μια από τις γνωστές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΕΑ δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί. Γι αυτό το λόγο η εργασία περιορίζεται στο να καταγράψει το άγχος των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με Κοινωνικές, Συναισθηματικές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς, αφού αποτελούν δυσκολίες που συναντώνται συχνά στα παιδιά νηπιακής ηλικίας.

Ο όρος ένταξη περιγράφει ένα κίνημα το οποίο βασίζεται στο δικαίωμα όλων των παιδιών για εκπαίδευση προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά, στα ενδιαφέροντα, στις ικανότητες και στις ανάγκες τους (Salamanca Statement, 1994). Η φιλοσοφία της ένταξης προϋποθέτει την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των παιδιών και όχι την προσαρμογή τους για να καταφέρουν να ενταχθούν στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Καθοριστικό ρόλο για την ένταξη των παιδιών με SEBD διαδραματίζουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών. Η ένταξη των παιδιών αυτών θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως δύσκολη υπόθεση λόγω των ποικίλων αρνητικών συμπεριφορών που εμφανίζουν αυτοί οι μαθητές, της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών τους, της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν να διαχειριστούν το άγχος που τους προκαλείται και λόγω διαφόρων άλλων παραγόντων.

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογία και αποτέλεσε μια συγχρονική δημοσκοπήση. Η επιλογή του δείγματος έγινε με βολική δειγματοληψία στο Ηράκλειο Κρήτης και τη Θεσσαλονίκη. Για τη συλλογή των δεδομένων

εστάλησαν ερωτηματολόγια μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους εκπαιδευτικούς και μετά από διάστημα ενάμιση μήνα συγκεντρώθηκαν 200 ερωτηματολόγια, ικανοποιητικός αριθμός για τη διεξαγωγή στατιστικών αναλύσεων. Για την εξαγωγή περιγραφικών στατιστικών στοιχείων, τον έλεγχο αξιοπιστίας, τον έλεγχο συσχετίσεων και τη σύγκριση μέσων όρων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από την ένταξη γενικότερα, την ένταξη των παιδιών με SEBD ειδικότερα καθώς επίσης το θεωρητικό πλαίσιο για τις SEBD. Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας προσδιορίζεται και διευκρινίζεται η έννοια της ένταξης σε σχέση με τον όρο «integration». Αναφέρεται και σχολιάζεται η ελληνική νομοθεσία σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ και προσδιορίζεται η εφαρμογή της ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή μέχρι την επικράτηση του όρου Social Emotional and Behavioral Difficulties, ορίζονται τα κριτήρια ανίχνευσης και αναφέρονται τα γνωστότερα συστήματα κατηγοριοποίησης. Τελειώνοντας το δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι λόγοι με βάση τους οποίους η ένταξη παιδιών με SEBD θεωρείται πρόκληση. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια ανασκόπηση των εμπειρικών ερευνών γύρω από τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με και χωρίς SEBD καθώς επίσης αναφέρονται τα ευρήματα ερευνών για την ένταξη μαθητών στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται αναλυτικά η πορεία διεξαγωγής της έρευνας ξεκινώντας από τη μεθοδολογία, συνεχίζοντας με τα αποτελέσματα και τελειώνοντας με τη συζήτηση αυτών και τα βασικά συμπεράσματα που εξήχθησαν. Συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται αναλυτικά η μέθοδος, η διαδικασία δημιουργίας του εργαλείου συλλογής των δεδομένων, ο ακριβής τρόπος συλλογής και ανάλυσης τους. Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν καθώς επίσης τα ευρήματα, αναφέρονται και εν μέρει σχολιάζονται στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται σχολιασμός των ευρημάτων και συνδέονται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνητικών εργασιών. Στο ίδιο κεφάλαιο αναφέρονται οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1

Η Ένταξη παιδιών με ΕΕΑ σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια

1.1 Προσδιορίζοντας την έννοια της ένταξης

Σε μια εποχή που οι κυβερνήσεις έχουν προχωρήσει σε πολλές μεταρρυθμίσεις γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική τους, η «ένταξη» θεωρείται ως μια νέα και σπουδαία τάση της παιδαγωγικής (Πολυχρονοπούλου, 2012). Κρίνεται απαραίτητο επομένως να προσδιοριστεί ως όρος και με βάση τις καταγραφές της διεθνούς βιβλιογραφίας να διασαφηνιστεί, όσο αυτό είναι δυνατόν, σε σχέση με άλλους όρους που χρησιμοποιήθηκαν παλαιότερα ή ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις, χρησιμοποιούνται.

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρεί κανείς ότι χρησιμοποιείται ποικιλία όρων από τους ερευνητές για να περιγράψουν την παιδαγωγική της ένταξης. Όπως γράφει ο Σούλης (2002) η ένταξη περιγράφεται από τους Γερμανούς και Βρετανούς ερευνητές ως «integration», από τους Ιταλούς ως «integrazione» ενώ στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία χρησιμοποιείται ο όρος «mainstreaming». Νεότερος είναι ο όρος «inclusive education» ο οποίος περιγράφει ένα κίνημα πολύ διαφορετικό το οποίο βασίζεται στο δικαίωμα όλων των παιδιών για εκπαίδευση προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά, στα ενδιαφέροντα, στις ικανότητες και στις ανάγκες κάθε παιδιού (Salamanca Statement, 1994, παρ. 2, σ. xvii). Η φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης υποστηρίζει τη συμμετοχή όλων των παιδιών στα γενικά σχολεία και στοχεύει σε μια κοινωνία απαλλαγμένη από κάθε είδους διαχωρισμούς (Salamanca Statement, 1994, παρ. 2, σ. ix).

Η πρόωμη προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες ξεκίνησε από ιεραποστολικές πρωτοβουλίες. Σε βάθος χρόνου, παίρνοντας τη σκυτάλη οι κυβερνήσεις, άρχισαν να δημιουργούν σχολικές δομές, τάξεις και μονάδες για την εκπαίδευση αυτών των παιδιών, καθώς επίσης να εκπαιδεύουν τους παιδαγωγούς ώστε να ανταπεξέλθουν. Η προσέγγιση αυτή σχετίζονταν με την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και ανάλογα με τη σοβαρότητα των αναγκών τους, μπορούσε να οδηγήσει από τον πλήρη εκπαιδευτικό αποκλεισμό τους «total segregation», μέχρι τη μερική ή την πλήρη ενσωμάτωσή τους («partial intergration» ή «total intergration (Abosi & Koay, 2008).

Τις δεκαετίες του 1960 και 1970, στα πλαίσια ενός εγχειρήματος μεταρρύθμισης του τότε υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος στη δυτική Ευρώπη, άρχισε να χρησιμοποιείται ο όρος «intergration» (Vislie, 2003). Μολονότι ο όρος αυτός έφερε την επανάσταση στα μέχρι τότε δεδομένα της ειδικής αγωγής, προήγαγε το διαχωρισμό ανάμεσα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στα παιδιά χωρίς (Vislie, 2003). Νεότερος είναι ο όρος «inclusion» ή «inclusive education» ο οποίος μεταδόθηκε με ταχείς ρυθμούς μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Abosi & Koay, 2008) και παγιώθηκε με το ψήφισμα της Salamanca το 1994, εκφράζοντας τη σύμφωνη γνώμη της διεθνούς κοινότητας (Vislie, 2003).

Οι όροι «intergration» και «inclusion» συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, για να περιγράψουν την ίδια κατάσταση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011 & Πολυχρονοπούλου, 2012)· την ύπαρξη, λειτουργία, εκπαίδευση και εξέλιξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Ωστόσο ερευνητές όπως η Vislie (2003) διαφωνούν με αυτήν την άποψη διαφοροποιώντας τις δύο έννοιες με βάση τις συνθήκες στις οποίες καλλιεργήθηκαν και τις αλλαγές που έφεραν στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών.

Ο Gordon (2013) θεωρεί ότι στις μέρες μας επικρατούν τρεις διαφορετικές εκπαιδευτικές τάσεις, στις οποίες δίνει τους εξής όρους: «inclusive education», «integrative education» και «segregated education». Διαφοροποιεί τους δύο πρώτους όρους από τον τρίτο, υποστηρίζοντας ότι το μοντέλο του διαχωρισμού «segregated education» είναι αυτό που συνδέεται με την παροχή μιας μεγάλης γκάμας ειδικών σχολείων για κάθε αναπηρία, πράγμα που οδηγεί σε διακρίσεις, οι οποίες δεν περιορίζονται στην εκπαίδευση αλλά καταλήγουν και στην κοινωνία. Η «integrative education» σύμφωνα με τον ίδιο, παρέχει την ευκαιρία συμμετοχής των παιδιών με αναπηρίες στις γενικές τάξεις, αρκεί αυτά να μπορούν να προσαρμοστούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του γενικού σχολείου. Ωστόσο η παραπάνω απαραίτητη προϋπόθεση οδηγεί στον αποκλεισμό από τη συμμετοχή στα γενικά σχολεία πολλών παιδιών με διάφορες αναπηρίες, όπως σημειώνει ο Gordon (2013).

Αντιθέτως, η φιλοσοφία της «inclusive education» απαιτεί την προσαρμογή του συστήματος εκπαίδευσης στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες και όχι την προσαρμογή αυτών των παιδιών για να καταφέρουν να ενταχθούν στο ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα (Gordon, 2013). Ο όρος «inclusion» θεωρείται ότι δίνει τη δυνατότητα μιας εκπαίδευσης δίχως διαχωρισμούς, αποκλείοντας τέτοιου είδους πρακτικές και πολιτικές (Abosi & Koay, 2008· Vislie, 2003). Βασίζεται στην

ομόφωνη απόφαση της διεθνούς κοινότητας για το δικαίωμα όλων των παιδιών σε μια κοινή εκπαίδευση χωρίς εξαιρέσεις και στοχεύει στην παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων υψηλού επιπέδου και συνδεδεμένων με την κοινωνία (Vislie, 2003).

Όπως αναφέρεται στη διακήρυξη της Σαλαμάνκα, ο όρος «inclusive education» απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το αν αντιμετωπίζουν αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή όχι. Απευθύνεται επίσης σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικότητας, φυλετικής καταγωγής ή κοινωνικής θέσης (Salamanca Statement, 1994, παρ. 3, σ. 6).

Επομένως, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η επίτευξη της «inclusive education» κρύβει μέσα της διάφορες προκλήσεις. Δεν απαιτεί μόνο κατάλληλες κτιριακές υποδομές, υλικοτεχνικό εξοπλισμό για τις τάξεις, εκπαίδευση των παιδαγωγών και σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Gordon, 2013). Απαιτεί επίσης πολλές άλλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές που έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνία αφού σκοπό της ένταξης αποτελεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των ανθρώπων στις καθημερινές δραστηριότητες της κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Οι Abosi & Koay (2008) υποστηρίζουν ότι η «inclusive education», δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες να καλλιεργήσουν το αίσθημα της αλληλεγγύης μεταξύ τους. Οι ίδιοι προτείνουν την παροχή της «inclusive education» σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και υποστηρίζουν ότι προσφέρει σημαντικά αποτελέσματα σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο αναφέρουν ότι για τις περιπτώσεις παιδιών με βαριές αναπηρίες, όπου η συμμετοχή σε ένα γενικό σχολείο κρίνεται δύσκολη και διασπαστική για τους υπόλοιπους μαθητές, καλύτερη λύση αποτελεί η εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα επαφής των παιδιών με αναπηρίες με το ενταξιακό περιβάλλον, πρόταση που δε συνάδει με τις αρχές του κινήματος της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Μεγάλη, ποικιλία όρων συναντάται και στις ελληνικές πηγές, όπου σύμφωνα με το Σούλη (2002) χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι, οι οποίοι όμως έχουν μεταξύ τους λεπτές εννοιολογικές διαφοροποιήσεις. Η Ζώνιου-Σιδέρη (1996) αναφέρει ότι «για την ελληνική πραγματικότητα η ένταξη δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός (καλύτερου) σχολείου για ανάπηρα και μη άτομα, στο πλαίσιο του οποίου θα γίνει αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής του κάθε μαθητή». Η ίδια θεωρεί ότι ο όρος «inclusive education», έρχεται να αντικαταστήσει τον όρο «ένταξη» εκφράζοντας την ανάγκη

των επιστημόνων να επεκτείνουν τη σημασία του μέχρι πρόσφατα χρησιμοποιούμενου όρου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ο όρος «inclusion» συχνά μεταφράζεται και χρησιμοποιείται από τους Έλληνες επιστήμονες ως «συνεκπαίδευση», «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Πολυχρονοπούλου, 2012). Συγκεκριμένα η Ζώνιου-Σιδέρη (2000, σελ. 39) αναφέρει ότι ο όρος «inclusive education» μπορεί να μεταφραστεί στη γλώσσα μας «ως η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων» και προτείνει τους σύντομους όρους «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Η Πολυχρονοπούλου (2012) χρησιμοποιεί ως ταυτόσημους τους ελληνικούς όρους «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση» για να εξηγήσει τον όρο «inclusion» υποστηρίζοντας ότι οι μέχρι τώρα καταστάσεις αποδεικνύουν ότι η έννοια των παραπάνω όρων είναι ακριβώς η ίδια.

Ο Σούλης (2002) αναφέρει ότι ο όρος «ενσωμάτωση» προμηνύει την ύπαρξη δυο συνόλων εκ των οποίων το ένα, αυτό των παιδιών χωρίς ειδικές ανάγκες, υπερέχει «εναντίον» ενός υποδεέστερου συνόλου, αυτού των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Σε αντίθεση με αυτό υποστηρίζει τον όρο «ένταξη» λέγοντας πως περιλαμβάνει την αμοιβαία ενσωμάτωση κάθε ομάδας από τις παραπάνω στον κόσμο και την κοινωνία της άλλης. Αναφέρει ότι «η ένταξη αποτελεί το μέσο, τη διαδικασία όπου τα παιδιά και οι έφηβοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό» (σελ. 46). Ο όρος «συμβίωση» για τον ίδιο αν και αντιπροσωπεύει όλη αυτή τη διαδικασία για την από κοινού διαβίωση ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες, θεωρεί ότι δεν είναι εύκολο να καθιερωθεί στην επιστημονική ορολογία της Ειδικής Αγωγής.

Επομένως, ανεξάρτητα με την ορολογία που χρησιμοποιείται από κάθε συγγραφέα, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ο όρος «intergration» χρησιμοποιείται στην Ελλάδα για να περιγράψει τη διαδικασία της ενσωμάτωσης, κατά τη οποία όπως αναφέρει η Ζώνιου-Σιδέρη (2011) τα βασικά στοιχεία του πληθυσμού που ενσωματώνεται αφομοιώνονται από τον ευρύτερο πληθυσμό. Αντιθέτως ο όρος «inclusion» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία της ένταξης κατά την οποία, με βάση την ίδια συγγραφέα, κάθε πληθυσμός διατηρεί και ταυτόχρονα εξελίσσει τα βασικά στοιχεία του κάτω μια αμφίδρομη διαδικασία εξέλιξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

1.2 Ένταξη και μορφές

Οι βιβλιογραφικές διαστάσεις του φαινομένου της ένταξης όπως φαίνεται και παραπάνω είναι πολλές και συχνά οι ορισμοί συγχέονται ή αλληλεπικαλύπτονται. Ο όρος ένταξη (inclusion) σε σχέση με τους υπολοίπους υποστηρίζει κάτι περισσότερο από τη φυσική παρουσία των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα γενικά σχολικά πλαίσια. Η φιλοσοφία της inclusion, ουσιαστικά, περιλαμβάνει την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την ακαδημαϊκή πρόοδο και την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Gibb, Tunbridge, Chua & Frederickson, 2007). Επιστήμονες όπως η Ζώνιου-Σιδέρη (2000) και ο Gordon (2013) ανέφεραν σε εργασίες τους τα απαραίτητα υλικοτεχνικά στοιχεία και τις παιδαγωγικές προϋποθέσεις για την επίτευξη του μοντέλου της ένταξης (βλέπε παραπάνω). Γι αυτούς ακριβώς τους λόγους θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε ως πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα, όχι μόνο της Ελλάδας αλλά του κόσμου.

Πολλή συζήτηση έχει γίνει γύρω από τις μορφές τις οποίες μπορεί να θεωρηθεί ότι παίρνει η ένταξη. Οι Gibb et al., (2007) διαφοροποιούν την ένταξη κάνοντας μια αναφορά στην εργασία τους για την ακαδημαϊκή (academic) και την κοινωνική ένταξη (social inclusion) των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Αν και κάτι τέτοιο δε γίνεται ξεκάθαρο από την εργασία, αντιλαμβανόμαστε ότι δείκτης για την ακαδημαϊκή ένταξη (academic inclusion) των μαθητών είναι η επίδοση τους στα μαθησιακά αντικείμενα και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ δείκτης για την κοινωνική ένταξη (social inclusion) η κοινωνική τους αλληλεπίδραση ή ο κοινωνικός τους αποκλεισμός.

Στην έκθεση Warnock (1978) περιγράφονται τρεις μορφές ενσωμάτωσης, η χωρική (locational intergration), η κοινωνική (social intergration) και η λειτουργική ενσωμάτωση (functional intergration). Η χωρική ενσωμάτωση περιλαμβάνει την συνύπαρξη παιδιών με αναπηρίες και χωρίς, με τα πρώτα όμως να διαπαιδαγωγούνται σε διαφορετικά σχολικά κτίρια και η αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα είναι μικρή. Η κοινωνική ενσωμάτωση αφορά επίσης σε ξεχωριστή παροχή εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΕΑ και χωρίς, αλλά διασφαλίζει την αλληλεπίδραση τους κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων, εορτών και εκδρομών. Η τελευταία μορφή ενσωμάτωσης, η λειτουργική, αφορά στη φοίτηση των παιδιών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία και τάξεις και στη συμμετοχή τους στις δράσεις του σχολείου. Παρόλα αυτά τα παιδιά που

αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή αναπηρίες παρακολουθούν ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσα στην γενική τάξη (Warnock Report, 1978)

Η Πολυχρονοπούλου (2012) υποστηρίζει την ύπαρξη τριών τύπων ενσωμάτωσης. Η χωροταξική, που αποτελεί και το χαμηλότερο επίπεδο σχολικής ενσωμάτωσης σχετίζεται μόνο με την παρουσία των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Η κοινωνική δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν, χωρίς όμως να τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν «πλήρως το νοητικό δυναμικό» τους. Τέλος η διδακτική ενσωμάτωση πραγματοποιείται όταν το παιδί συμμετέχει στη μαθησιακή διαδικασία όπως όλοι οι συμμαθητές του, χωρίς όμως να σημαίνει ότι εφαρμόζονται οι ίδιες τεχνικές και υπάρχει το ίδιο επίπεδο γνώσεων με των υπολοίπων μαθητών.

Ωστόσο φαίνεται πως έχει ιδιαίτερη σημασία ο τύπος της ένταξης που θα εφαρμοστεί σε κάθε περίπτωση. Έρευνα των Sale & Carey, [1995] στο Gibb et al., (2007) καταδεικνύει ότι το γεγονός ότι κάποια παιδιά με ειδικές ανάγκες παρακολουθούν ολόκληρο το ωράριο και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του γενικού σχολείου δεν σημαίνει ταυτόχρονα πως μειώνονται οι αρνητικές απόψεις των συνομιλήκων τους για εκείνα (Sale & Carey, [1995] στο Gibb et al., 2007). Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι μόνο η φυσική ένταξη (physical inclusion) των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες δεν οδηγεί στα επιθυμητά αποτελέσματα. Αυτό που αφήνεται να εννοηθεί ότι θα συνεισφέρει θετικά στην ένταξη αυτών των παιδιών είναι η χρήση από μέρους των εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα στοχεύουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τη γενίκευση και την εφαρμογή της γνώσης (Gibb, et al., 2007).

1.3 Η νομοθεσία της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα

Τα πρώτα βήματα για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα ξεκίνησαν από ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Σημαντικές προσπάθειες όπως αυτή της Ρόζας Ιμβριώτη -παιδαγωγού και αγωνίστριας για τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις αρχές του 20^{ου} αι. - λειοδορήθηκαν έντονα εκείνη την εποχή (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή ήρθε το 1937 (Α.Ν.453/1937) και αποτέλεσε το πρώτο θεσμοθετημένο πλαίσιο για την ίδρυση του επίσης πρώτου Ειδικού Σχολείου στην

πόλη της Αθήνας. Για τη σύσταση και λειτουργία του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου στην Καισαριανή πρωτοστάτησε η Ιμβριώτη και αποτέλεσε την πρώτη διευθύντρια του. Ο νόμος αυτός άνοιξε το δρόμο για τη δημιουργία και άλλων παρόμοιων δομών σε διάφορες πόλεις της υπόλοιπης Ελλάδας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ωστόσο ακόμη και μετά από αυτή τη νομοθετική πράξη η ιδιωτική πρωτοβουλία συνέχισε να κατακλύζει το χώρο της Ειδικής διαπαιδαγώγησης στη χώρα μας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Το 1951 ακολούθησε μια δεύτερη νομοθετική πράξη, η οποία όμως εφαρμόστηκε επίσημα από το ελληνικό κράτος 15 χρόνια αργότερα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ακολουθεί η ίδρυση της Επιτροπής Παιδείας ένα χρόνο μετά και δέκα χρόνια αργότερα η ίδρυση του Γραφείου Ειδικής Εκπαιδύσεως (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Αν και οι προτάσεις που έγιναν από τους υπεύθυνους του παραπάνω Γραφείου έκαναν εντύπωση, αναφέρεται ότι ουσιαστικά δεν υπήρξε μεγάλη διαφορά στην επικρατούσα κατάσταση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Με τη δημιουργία της «Επιτροπής Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής» επιτελούνται κάποιες αλλαγές στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, όπως η αλλαγή του Γραφείου Ειδικής Εκπαιδύσεως σε «Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Παρά τη νομοθεσία που υπήρχε στην Ελλάδα μέχρι εκείνη τη στιγμή η πρώτη συνταγματική πράξη που θεωρήθηκε ως ολοκληρωμένη νομοθετική πρόταση είναι αυτή που ψηφίστηκε το 1981 (Ν. 1143/81). Ο νόμος αυτός καθώς και το Προεδρικό Διάταγμα που τον συνόδευσε, δημιούργησαν αρνητικές αντιδράσεις διότι όπως θεωρήθηκε διαχώριζαν τους αναπήρους από τους μη, κατηγοριοποιούσαν τους μαθητές ανάλογα με τη δυσκολία που αντιμετώπιζαν και διέκριναν την Ειδική Αγωγή ως ξεχωριστό τομέα σε σχέση με τη Γενική Εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Οι επόμενοι νόμοι Ν. 1566/85, Ν. 1824/88 και Ν. 1771/88 δεν είχαν να προσθέσουν κάποια αξιολογη αλλαγή στη νομοθετική πορεία προς την ένταξη (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ο πρώτος νόμος που ουσιαστικά προώθησε τη φιλοσοφία της ένταξης ήταν ο 2817/2000 (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Με το νόμο αυτό καθιερώνεται ο όρος «άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» αντί του όρου «άτομα με ειδικές ανάγκες». Εισάγεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης και οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης. Η φοίτηση σε Ειδικά Σχολεία προτείνεται μόνο για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες κατά τις οποίες «η φοίτηση των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή

στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματος τους» (Ν. 2817/2000). Επίσης, έχουν γίνει προβλέψεις και για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, καθώς και για όσα έχουν αποφοιτήσει από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ψηφίζεται επίσης ο σχεδιασμός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και δημιουργούνται νέες ειδικότητες εκπαιδευτικού προσωπικού. Ακόμη με το νόμο αυτό θεσμοθετείται η ίδρυση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η ίδρυση και λειτουργία των ΚΔΑΥ («Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης») στις μεγάλες πόλεις.

Ωστόσο, παρά τα θετικά στοιχεία του παραπάνω νόμου, έγινε αντικείμενο κριτικής θεωρώντας πως χρησιμοποιεί ορολογία που στερείται σαφήνειας ή επιστημονικότητας και θεσμοθετεί ένα ξεχωριστό σύστημα Ειδικής Αγωγής διαχωρίζοντας το από τη Γενική Εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Σημαντική αδυναμία του θεωρήθηκε και η δυσκολία πρόσβασης των ενδιαφερόμενων από τα μικρότερα αστικά κέντρα στα ΚΔΑΥ, λόγω της συγκέντρωσης τους στις μεγάλες πόλεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Για τη λειτουργία των ΚΔΑΥ γράφτηκε επίσης από τη συντακτική ομάδα του περιοδικού *Θέματα Ειδικής Αγωγής* (τχ. 8, σ. 79, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2000) ότι «Τα ΚΔΑΥ με τις αυξημένες διοικητικές, ιεραρχικές, παιδαγωγικές, ιατρικές, θεραπευτικές και προνοιακές αρμοδιότητες τους θα κατηγοριοποιήσουν τα παιδιά και θα αποφασίζουν ανεξέλεγκτα για καθετί που αφορά το παιδί, χωρίς να διασφαλίζονται στο ελάχιστο τα δικαιώματά του».

Το 2008 ένας νέος νόμος με ισχύ έως και σήμερα ήρθε να προσθέσει νέα δεδομένα. Ο Ν. 3699/2008 νομοθέτησε την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και προσέθεσε στον όρο «ειδική αγωγή» τη λέξη «εκπαίδευση» («ειδική αγωγή και εκπαίδευση»). Με αυτόν τον τρόπο οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής έγιναν Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και επιμηκύνεται ηλικιακά η φοίτηση σε αυτές και μετά το 23^ο έτος. Επίσης χρησιμοποιεί μαζί με τον όρο «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», τον όρο «αναπηρία» και μετονομάζει τα ΚΔΑΥ σε ΚΕΔΔΥ («Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης»). Ακόμη θεσμοθέτησε την ίση αξία των βαθμίδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με εκείνα της γενικής, καθώς επίσης των διπλωμάτων τους στις περιπτώσεις των δομών επαγγελματικής κατάρτισης.

Ο νέος νόμος όμως δέχτηκε σφοδρή κριτική αφού συντάχθηκε και ψηφίστηκε χωρίς να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες αξιολογήσεις και συζητήσεις με όσους

εργάζονται και γενικότερα εμπλέκονται ενεργά με το χώρο της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Μέσα από τα σημεία κριτικής του ξεχωρίζουν οι παρακάτω απόψεις:

- «Προσεγγίζει την εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και αναπηρίες ως θεραπεία και όχι ως δικαίωμα στην εκπαίδευση» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 124)
- Κατηγοριοποιεί τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τις σχολικές δομές στις οποίες θα φοιτήσουν με βάση την αναπηρία τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011)
- Στηρίζεται στο «ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας» και με βάση αυτό χρησιμοποιεί την «ιατρική ορολογία», η οποία θεωρείται ότι δημιουργεί διακρίσεις, υποβιβάζει και στοχοποιεί τους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σ. 125)
- Θεσμοθετεί την ύπαρξη ειδικών νηπιαγωγείων στιγματίζοντας ουσιαστικά τα παιδιά από μια τόσο μικρή ηλικία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011)
- Όσον αφορά στα τμήματα ένταξης, συνεισφέρει στην παρεμπόδιση της λειτουργίας τους προς την ένταξη αφού δε νομιμοποιεί την ταυτόχρονη λειτουργία δεύτερου εκπαιδευτικού μέσα στη γενική τάξη, απομακρύνοντας ουσιαστικά τα νήπια με ειδικές ανάγκες από την τάξη για κάποιες ώρες σε εβδομαδιαία βάση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011)
- Λειτουργεί αντίθετα στη φιλοσοφία του κοινού σχολείου για όλα τα παιδιά όπως αυτό θεσμοθετήθηκε με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Salamanca Statement, 1994, παρ. 3, σ. 6).

1.3.1 Η εφαρμογή της ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η μελέτη της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας κατέδειξε την ύπαρξη διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την υποστήριξη των παιδιών με ΕΕΑ ή αναπηρίες. Ωστόσο μελετώντας ταυτόχρονα την ελληνική νομοθεσία έγινε αντιληπτό ότι μόνο κάποια από αυτά έχουν θεσμοθετηθεί να εφαρμοστούν στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτά είναι τα τμήματα ένταξης και η παράλληλη στήριξη.

Τα τμήματα ένταξης είχαν μέχρι το 2000 την ονομασία «ειδικές τάξεις» και αποτελούσαν το βασικότερο τρόπο ένταξης μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μετονομασία σε τμήμα ένταξης έγινε με το Ν.2817/2000 και θεωρήθηκε από πολλούς γονείς παιδιών με ΕΕΑ ότι άρει το στίγμα που ο όρος «ειδική τάξη» είχε

επιφέρει στο μαθητή. Στόχος του τμήματος ένταξης είναι η επιτυχημένη ένταξη του παιδιού στη γενική τάξη. Ο τρόπος λειτουργίας του αφορά σε απομάκρυνση των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε άλλη αίθουσα, στην οποία εξειδικευμένος εκπαιδευτικός προσφέρει την κατάλληλη υποστήριξη σε ένα έως πέντε παιδιά (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Στα τμήματα ένταξης μπορούν να φοιτούν τρεις έως δώδεκα μαθητές με και χωρίς γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, αρκεί να έχει ενημερωθεί και συμφωνήσει ο σχολικός σύμβουλος ΕΑΕ. Με το Ν. 3699/2008 ορίζεται η λειτουργία των τμημάτων ένταξης με δύο διαφορετικούς τρόπους:

α) «Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως» (Ν. 3699/2008, άρθρο 6)

β) «Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες. Το εξειδικευμένο πρόγραμμα μπορεί να είναι ανεξάρτητο από το κοινό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Στις περιπτώσεις αυτές η συνδιδασκαλία γίνεται σύμφωνα με τις προτάσεις των διαγνωστικών υπηρεσιών» (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Μη δημοσιοποιημένες εργασίες τις οποίες αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2012) καταδεικνύουν θετικά αποτελέσματα για την λειτουργία των τμημάτων ένταξης. Η αποτελεσματικότητα αυτή φαίνεται να συνετέλεσε στην έντονη αύξηση του αριθμού τους, ο οποίος πολλαπλασιάστηκε μέχρι το σχολικό έτος 2010 – 2011 (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Παρά την αποδοτικότητα που φαίνεται να έχει το παραπάνω μοντέλο, η απομόνωση του παιδιού από τη γενική τάξη δεν παύει να λειτουργεί διαχωριστικά και να στοχοποιεί τα παιδιά που απομακρύνονται. Ταυτόχρονα στην ουσία του αυτό το πρόγραμμα δε φαίνεται να ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία της ένταξης και του ενός σχολείου για όλα τα παιδιά.

Η παράλληλη στήριξη αποτελεί μια μορφή συνδιδασκαλίας κατά το οποίο ειδικός και γενικός παιδαγωγός συνυπάρχουν στην ίδια τάξη και συνεργάζονται για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Ο ειδικός παιδαγωγός επικεντρώνεται περισσότερο στις ανάγκες του παιδιού που καλείται να υποστηρίξει

(Πολυχρονοπούλου, 2012). Το παραπάνω πρόγραμμα νομοθετήθηκε με το Ν. 2817/2000 και εφαρμόστηκε εντατικά στα σχολεία με το Ν. 3699/2008. Η συνεργασία ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι το κλειδί για την επιτυχία αυτής της μορφής συνεργατικής διδασκαλίας και γι αυτό το λόγο έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη μελέτη αυτού του ζητήματος (Weiss & Lloyd, 2002).

Στην Ελλάδα ο θεσμός της παράλληλης στήριξης αποτελεί τον υπ' αριθμόν ένα τρόπο απασχόλησης ειδικών παιδαγωγών από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά ο θεσμός αυτός δημιουργεί πολλές συζητήσεις γύρω από τον τρόπο υλοποίησης του, θεωρώντας ως δεδομένο ότι στοχεύει να διευκολύνει την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ και αναπηρίες στα γενικά σχολεία, την ίδια ώρα που ένας παιδαγωγός αφιερώνεται στην υποστήριξη ενός μόνο μαθητή σε μια τουλάχιστον 20μελή τάξη. Πολλές είναι και οι επιφυλάξεις για το εάν όντως οι δυο εκπαιδευτικοί του προγράμματος συνεργάζονται με τον ενδεδειγμένο τρόπο για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος καθώς επίσης εάν η παράλληλη στήριξη προσφέρεται έγκαιρα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς και από εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι ανάλογα καταρτισμένοι.

Καταλήγοντας, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι τα νομοθετικά βήματα που έχουν γίνει για την προώθηση της ένταξης στην Ελλάδα είναι πρόσφατα αφού έχουν τις ρίζες τους στο νόμο 2817/2000. Αυτό που κρίνεται απαραίτητο για τη σύνταξη και θέσπιση νόμων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και αναπηρίες είναι η διενέργεια αξιολογητικών διαδικασιών και οι επαφές για συζητήσεις με τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τους ακαδημαϊκούς και τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επίσης, οι ενταξιακές προσεγγίσεις διαφόρων προγραμμάτων για την υλοποίηση της ένταξης στα ελληνικά σχολεία φαίνεται πως χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και διαμόρφωσης με βάση τα δεδομένα της έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο αναλύεται και περιγράφεται ο όρος SEBD και διευκρινίζονται τα κριτήρια για την ανίχνευσή των δυσκολιών που περιγράφει. Επίσης αναλύονται οι λόγοι με βάση τους οποίους η ένταξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν τις παραπάνω δυσκολίες θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως πρόκληση. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι δυσκολίες αυτές συναντώνται συχνά στην προσχολική ηλικία και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο κρίθηκε σημαντικό να καταγραφεί το άγχος των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών που τις αντιμετωπίζουν.

Κεφάλαιο 2

Προβλήματα συμπεριφοράς και ένταξη

2.1 Ιστορική αναδρομή έως την επικράτηση του όρου Κοινωνικές, Συναισθηματικές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς (SEBD)

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά το παρελθόν για να περιγράψουν τα παιδιά με κοινωνικές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (SEBD) είναι ποικίλοι και φανερώνουν τη δυσκολία που από νωρίς υπήρχε στον ορισμό αυτών. Κατά το 19^ο και στις αρχές του 20^{ου} αι. επικρατούσε μια σύγχυση ως προς το χαρακτηρισμό των ατόμων με SEBD. Συχνά θεωρούνταν πως υστερούσαν νοητικά (“mental defectives”) ή ηθικά (“moral imbeciles”) ή ακόμα χαρακτηρίζονταν ως «μικροί παραβάτες» (minor delinquents) (Cole [1989] στο Clough, Garner, Pardeck & Yuen, 2005).

Στις αρχές όμως του 20^{ου} αι. και συγκεκριμένα το 1930 στην Αγγλία, άρχισε να χρησιμοποιείται επίσημα ο όρος «δυσπροσαρμοστικότητα» (“maladjustment”) όπως αναφέρουν οι Bowers, (1996) και Clough et al., (2005). Με τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1944, η κατηγορία των δυσπροσάρμοστων παιδιών εμπλουτίστηκε ενώ έγινε πραγματικότητα με την έκθεση Underwood (“Underwood Report”) (Min. of Education, [1955] στο Bowers, 1996). Το κατηγοριακό όμως μοντέλο θεωρήθηκε ότι δεν ήταν ικανοποιητικό καθώς στιγματίζε τα παιδιά και έτσι με τον ενταξιακό Εκπαιδευτικό Νόμο του 1981 καταργήθηκε (Clough et al., 2005). Σύντομα και ανεπίσημα άρχισε να χρησιμοποιείται ο σχετικά νεότερος και μέχρι πρόσφατα χρησιμοποιούμενος όρος “Emotional and Behavioural Difficulties” (EBD) (Bowers, 1996 · Clough et al., 2005), ο οποίος μεταφράζεται στη γλώσσα μας ως «δυσκολίες συναισθήματος και συμπεριφοράς».

Παρόλη όμως την ευρεία χρήση του και αυτός ο όρος θεωρήθηκε πως δεν περιγράφει με ακρίβεια όλα τα προβλήματα των παιδιών αυτών (βλ. DFE, 1994b: 4 στο Clough et al., 2005), αφού δεν είχαν συμπεριληφθεί οι κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως αποτέλεσμα της δυσλειτουργικής κατάστασης του συναισθήματος και της συμπεριφοράς τους. Σήμερα χρησιμοποιείται ο όρος “Social Emotional and Behavioral Difficulties” (SEBD) ο οποίος εισήχθη στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας το 2001 (DfES, [2001] στο Clough et al., 2005) και υποδηλώνει τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού.

2.2 Ορισμός Κοινωνικών, Συναισθηματικών Δυσκολιών και Προβλημάτων Συμπεριφοράς (SEBD) και κριτήρια ανίχνευσης

Μετά τη μελέτη της βιβλιογραφίας φάνηκε πως υπάρχουν περιορισμένα παραδείγματα ορισμών για τις προαναφερόμενες δυσκολίες. Μέχρι σήμερα ο ορισμός των κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών αποτελεί μια δύσκολη προσπάθεια, λόγω της ύπαρξης πολλών παραγόντων που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Κολιάδης, 2010). Οι επιστήμονες συναντούν μεγάλες δυσκολίες στην υιοθέτηση ενός ορισμού κοινά αποδεκτού, λόγω της ύπαρξης διαφόρων θεωριών υποψήφιων για την αιτιολόγηση των προβλημάτων, της ποικιλίας των συμπτωμάτων και της έλλειψης έγκυρων και αξιόπιστων κριτηρίων που θα συντελούσαν στη δημιουργία του ορισμού (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ο Κολιάδης (2010: σελ. 39) επιχειρεί να δώσει έναν ορισμό ο οποίος παρατίθεται παρακάτω:

«Ένα πρόβλημα στη συμπεριφορά αφορά σε μια συγκεκριμένη δράση την οποία εμφανίζει ένας σχετικά μικρός αριθμός ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με υψηλή ένταση. Παρότι το πρόβλημα είναι μετρήσιμο, ταυτόχρονα θεωρείται υποκειμενικό και εξετάζεται πάντα σε σχέση με το πλαίσιο εμφάνισης του. Τέλος έχει ως συνέπεια την έκπτωση στη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου ή και των συστημάτων στα οποία λειτουργεί».

Ο παραπάνω ορισμός είναι διαμορφωμένος με βάση κάποια κριτήρια τα οποία λειτουργούν συνδυαστικά για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά «προβληματική» ή φυσιολογική. Αυτά είναι τα στατιστικά και τα λειτουργικά κριτήρια (Κολιάδης, 2010· Πολυχρονοπούλου, 2012) καθώς επίσης τα κριτήρια συστημικής προσέγγισης (Κολιάδης, 2010).

Βασικά στατιστικά στοιχεία μιας μη αποδεκτής συμπεριφοράς αποτελούν η συχνότητα (Κολιάδης, 2010· Πολυχρονοπούλου, 2012) ή/και η ένταση εμφάνισης της (Κολιάδης, 2010). Η συχνή εμφάνιση μιας συμπεριφοράς για μεγάλο χρονικό διάστημα δύναται να δώσει πολλά στοιχεία για το πόσο συνηθισμένη ή σπάνια είναι αυτή σε σχέση με το μέσο όρο. Από την άλλη μια συμπεριφορά πρόσφατα εμφανιζόμενη με μεγάλη όμως ένταση, μπορεί επίσης να πληροφορήσει για το πόσο αναμενόμενος είναι ο βαθμός εκδήλωσής της. Σε αυτήν την περίπτωση δεν έχει σημασία αν εκδηλώνεται συχνά ή σπάνια η συμπεριφορά, αλλά σε τι βαθμό αυτή εκδηλώνεται (Κολιάδης 2010). Επομένως, όπως σωστά συμπεραίνουν οι Κακούρος &

Μανιαδάκη, (2006) η διαφορά του βαθμού είναι αυτή που καθορίζει την ύπαρξη ή όχι του προβλήματος.

Τα λειτουργικά κριτήρια σχετίζονται με το πώς επηρεάζεται το ίδιο το άτομο ή το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί από τη συμπεριφορά που επιδεικνύει. Εξετάζεται επομένως αν το άτομο είναι ευτυχισμένο και ικανοποιημένο με τον εαυτό του καθώς και με την αλληλεπίδραση με το εκάστοτε σύστημα του (Μουταβέλης, [2006] στο Κολιάδης, 2010). Επιπλέον, οι προβληματικές συμπεριφορές δυσχεραίνουν την εξέλιξη του ατόμου αφού οι νοητικές ικανότητες του παιδιού, η κοινωνική αλληλεπίδραση και προσαρμογή, ο αυτό-έλεγχος (Κολιάδης, 2010· Παρασκευοπούλου, 2012) καθώς και η αυτό-εκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001) αποτελούν τομείς τους οποίους συνήθως επηρεάζουν αρνητικά.

Η συστημική προσέγγιση εξετάζει τη σχέση του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Το περιβάλλον φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της, αφού κάθε άτομο τροποποιεί τη συμπεριφορά του, με βάση το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί. Επίσης η ίδια συμπεριφορά που σε ένα πλαίσιο θεωρείται μη αποδεκτή, σε ένα άλλο ίσως αποτελεί φυσιολογική. Επομένως η αξιολόγηση της κρίνεται λογικό να γίνεται σε σχέση με το εκάστοτε πλαίσιο στο οποίο εκείνη παρουσιάζεται και να προβληματίζει αν διαπιστωθεί ταυτόχρονη παρουσία της σε όλα τα πλαίσια ζωής του παιδιού (Κολιάδης 2010).

Με βάση τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα στατιστικά κριτήρια συντελούν στο να ποσοτικοποιηθεί μια συμπεριφορά και να εξεταστεί η συχνότητα ή/και η ένταση σε σχέση με το μέσο όρο. Παρόλο που από μόνα τους δεν αποτελούν έτοιμες λύσεις για το χαρακτηρισμό των προβληματικών συμπεριφορών, παρέχουν ενδείξεις οι οποίες συνδυαστικά συντελούν σε ασφαλέστερα συμπεράσματα. Επίσης, λειτουργούν ως μέσα για να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί όλες τις πλευρές της συμπεριφοράς ενός παιδιού και να στοχεύσουν στα σημεία που χρειάζονται ενδυνάμωση (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Ενώ τα στατιστικά κριτήρια φάνηκε να προσδίδουν αντικειμενικότητα στον παραπάνω ορισμό με τη μέτρηση και ποσοτικοποίηση της συμπεριφοράς, τα κριτήρια της συστημικής προσέγγισης θέτουν το εκάστοτε πρόβλημα σε υποκειμενικό επίπεδο. Το γεγονός ότι μια συμπεριφορά που είναι αποδεκτή σε ένα περιβάλλον (έμπυχο ή άμπυχο) ίσως είναι απαγορευμένη σε ένα άλλο, θέτει τις βάσεις για την κατανόηση

του πόσο προσωπική και υποκειμενική είναι η κρίση του καθενός σε σχέση με το ποια ή πως θα πρέπει να είναι η συμπεριφορά ενός παιδιού σε κάθε πλαίσιο.

Τέλος, όσον αφορά στα λειτουργικά κριτήρια φαίνεται να αποτελούν πιο εύχρηστα κριτήρια για την αξιολόγηση μιας συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό, σε σχέση για παράδειγμα με τα στατιστικά (Κολιάδης, 2010). Εντούτοις η αξιολόγηση μιας συμπεριφοράς μέσω των λειτουργικών κριτηρίων δεν αποτελεί πάντα εύκολη υπόθεση αφού προβληματικές συμπεριφορές χαμηλής έντασης, όπως για παράδειγμα η εσωστρέφεια, δεν προβληματίζουν τόσο περιβάλλον του παιδιού όσο θα προβλημάτιζε η εμφάνιση επιθετικότητας. Μολονότι η εσωστρεφής συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζει σχεδόν όλους από τους παραπάνω τομείς της ζωής του, δεν θεωρείται προβληματική από τους γύρω του επειδή δε δημιουργεί δυσκολίες στους ίδιους (Achenbach & Rescorla, [2003] στο Κολιάδης, 2010).

Επομένως, όπως φαίνεται από τα παραπάνω ο όρος SEBD περιλαμβάνει εύρος δυσκολιών και απευθύνεται σε μια ετερογενή ομάδα παιδιών που επιδεικνύουν μια ποικιλία συμπτωμάτων και αντιμετωπίζουν μια πληθώρα προβλημάτων όχι μόνο στη συμπεριφορά και στο συναίσθημα αλλά και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η διαδικασία ανίχνευσης των δυσκολιών ενός παιδιού καθώς επίσης ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός παρεμβατικού προγράμματος, γίνεται ευκολότερη υπόθεση όταν υπάρχουν σταθερά σημεία αναφοράς για την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε παιδί.

2.3 Συστήματα κατηγοριοποίησης προβλημάτων συμπεριφοράς

Μια τέτοια κατηγοριοποίηση γίνεται στο DSM IV (2004), το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών καθώς επίσης σε άλλα εγχειρίδια όπως το ICD (ICD-10 στο Πολυχρονοπούλου, 2012). Ωστόσο στα παραπάνω εγχειρίδια έχει γίνει προσπάθεια κατηγοριοποίησης των προβλημάτων με κλινικά κριτήρια, πράγμα που δυσχεραίνει την προσπάθεια ανίχνευσης από μέρους των εκπαιδευτικών. Για την εκπαιδευτική πράξη η καταλληλότερη ταξινόμηση θεωρείται με βάση την εμπειρική προσέγγιση (Κολιάδης, 2010· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Το ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση) (Achenbach & Rescorla, [2003] (επιμ. Ρούσσου) στο Κολιάδης, 2010) προτείνει την ύπαρξη δύο βασικών κατηγοριών προβλημάτων: τα Εσωτερικευμένα (Internalizing Problems) και τα Εξωτερικευμένα

(Externalizing Problems). Ακόμη, αναφέρει τρεις ακόμη δυσκολίες τις οποίες δεν κατατάσσει σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες.

Εσωτερικευμένα προβλήματα αποτελούν:

1. το άγχος/κατάθλιψη
2. η απόσυρση/κατάθλιψη
3. τα σωματικά ενοχλήματα

Εξωτερικευμένα προβλήματα αποτελούν:

1. η παράβαση κανόνων
2. η επιθετική συμπεριφορά

Οι τρεις δυσκολίες που δεν κατατάχθηκαν σε καμία από τις παραπάνω ομάδες είναι:

1. τα κοινωνικά προβλήματα
2. τα προβλήματα στη σκέψη
3. τα προβλήματα στην προσοχή

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση διευκολύνει την κατανόηση της συμπεριφοράς από τους ειδικούς, καθώς επίσης το σχεδιασμό και την υλοποίηση του παρεμβατικού προγράμματος. Ερευνητές αποδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ανησυχούν περισσότερο για συμπεριφορές με εσωτερικευμένα χαρακτηριστικά (Poulou & Norwich, 2000) η διάσπαση της προσοχής και οι κοινωνικές δυσκολίες αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως μεγαλύτερη πρόκληση (Aubrey & Ward, 2013).

Η παρούσα εργασία αν και για χάρη του αναγνώστη αναφέρθηκε με λεπτομέρεια στο σύνολο των δυσκολιών που περιγράφονται από τον ορισμό, περιορίζεται στην ερευνητική μελέτη των εξωτερικευμένων προβλημάτων της συμπεριφοράς. Επίσης, στην ενότητα της ανασκόπησης γίνεται χρήση των όρων EBD ή SEBD υιοθετώντας κάθε φορά τον ορισμό που χρησιμοποίησαν εν λόγω ερευνητές.

2.4 Η πρόκληση της ένταξης γενικότερα και ειδικότερα των παιδιών με SEBD στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο η ένταξη αποτελεί μια παιδαγωγική ιδέα της οποίας η αξία αν και έχει από την πλειοψηφία όσων

ασχολούνται με την παιδεία αναγνωρίζεται, συναντά ακόμη και σήμερα πολλές δυσκολίες στην εφαρμογή της στα γενικά σχολεία. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν δημοσιευτεί αρκετές μελέτες οι οποίες αναγνωρίζουν την ύπαρξη παραγόντων που λειτουργούν ως εμπόδια για την ένταξη παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα γενικά σχολεία και συζητείται η σημασία τους και οι τρόποι να ξεπεραστούν.

Οι παράγοντες αυτοί θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις ομάδες: τους παράγοντες που σχετίζονται με την πολιτική βούληση και ό,τι αυτή περιλαμβάνει, τους παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και όσους σχετίζονται με τα ίδια τα παιδιά. Μερικοί από τους παράγοντες της πρώτης κατηγορίας φαίνεται να είναι η έλλειψη κονδυλίων, η έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού και εκπαιδευτικών μέσων (Goodman & Burton, 2010· Khochen & Radford, 2012) για την εφαρμογή και υλοποίηση της ένταξης. Επίσης, άρθρο του Richards (1999) αναφέρει ότι πέραν των παραπάνω η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται είναι αυτή που συνεισφέρει στην αρνητική τροπή των πραγμάτων σχετικά με την ένταξη των παιδιών με EBD.

Για τη δεύτερη κατηγορία εμποδίων οι Avramidis & Norwich (2002) αναγνωρίζουν ότι πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της ενταξιακής πολιτικής διαδραματίζουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Επίσης, οι Lambe & Bones (2006) αναφέρουν ότι η ικανότητα των παιδαγωγών να διαχειρίζονται τους μαθητές με ΕΕΑ αποτελεί μία ακόμη παράμετρο που δυσχεραίνει την επιτυχία της ένταξης. Ίσως η παραπάνω δυσκολία να σχετίζεται με έναν άλλο παράγοντα, την έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Khochen & Radford, 2012), η οποία συχνά τους οδηγεί στο να αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα στρες και να οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013).

Στην κατηγορία των παραγόντων που έχουν σχέση με τα ίδια τα παιδιά τα οποία πρόκειται να ενταχθούν, ανήκουν οι δυσκολίες ή οι αναπηρίες που αντιμετωπίζουν. Συγκεκριμένα από την έρευνα των Avramidis & Norwich (2002) φαίνεται ότι οι μαθητές με EBD συχνά αντιμετωπίζονται ως μια μεγάλη πρόκληση και θεωρούνται ακατάλληλοι μαθητές για ένταξη στα γενικά σχολεία. Την άποψη αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει το 2012 η πρόσφατη μελέτη των Khochen & Radford, στην οποία οι διευθυντές των σχολείων εκφράζουν θετική άποψη για την ένταξη όλων των παιδιών με δυσκολίες ή αναπηρίες στα γενικά σχολεία, σημειώνουν όμως ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και EBD είναι πολύ δύσκολο να ενταχθούν.

Επομένως, φαίνεται πως σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή της ένταξης γενικότερα αλλά και ειδικότερα των παιδιών με SEBD, είναι η στήριξη του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς, αφού εκείνοι είναι που καλούνται να την υλοποιήσουν στην καθημερινότητα και στην τάξη τους. Δημιουργείται έτσι το εξής ερώτημα: *ποιοι είναι οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τους ωθούν να πιστεύουν ότι τα παιδιά με SEBD είναι δύσκολο να ενταχθούν στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια;*

Οι παραπάνω παράγοντες που έχει φανεί βιβλιογραφικά ότι επηρεάζουν την ένταξη γενικότερα κατ' επέκταση επηρεάζουν και την ένταξη των παιδιών με SEBD. Σε αυτούς όμως θα μπορούσαμε να προσθέσουμε την ποικιλία των αρνητικών συμπεριφορών που συχνά επιδεικνύουν αυτοί οι μαθητές όπως λεκτική και σωματική βία, υπερδιέγερση, νευρικότητα, προσβλητική συμπεριφορά, κατάθλιψη, απόσυρση, έλλειψη αυτοελέγχου (Abrams, 2005). Επίσης σημαντικό παράγοντα αποτελεί το γεγονός ότι οι συμπεριφορές αυτές επαναλαμβάνονται, και συχνά υποτροπιάζουν, (Larsen, Steele & Sailor, 2006). Ενδέχεται επομένως να είναι ανέτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν τις συμπεριφορές αυτές, ή ακόμη να έχουν περιορισμένες ικανότητες αντιμετώπισης του άγχους που τους δημιουργείται (Abrams, 2005).

Επίσης, το γεγονός ότι για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιστρατεύσουν τις καλύτερες δυνατές πρακτικές τους (Richards, 1999), σε συνδυασμό με τις καθημερινές δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών, μετατρέπει την εκπαιδευτική διαδικασία σε πρόκληση. Επιπλέον, έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι η διασπαστική συμπεριφορά των παιδιών με SEBD απειλεί την επίδοση των συμμαθητών τους, όπως επίσης την αξιολόγηση του σχολείου τους με βάση τα εθνικά κριτήρια (Khochen & Radford, 2012).

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι η διαχείριση μιας αρνητικής και διασπαστικής συμπεριφοράς, έχοντας ως στόχο ταυτόχρονα την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών που την επιδεικνύουν, αποτελεί πολύ δύσκολη και απαιτητική κατάσταση (Abrams, 2005). Από την ίδια έρευνα εξήχθη το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση παιδιών με EBD είναι μια στρεσογόνο κατάσταση γεμάτη με συναισθήματα φόβου, θυμού και νευρικότητας για τον εκπαιδευτικό, η οποία μπορεί να μειώσει την ικανότητα του για αποτελεσματική διδασκαλία.

Επίσης, αποτρεπτικά φαίνεται να λειτουργεί το γεγονός ότι τα παιδιά με EBD έρχονται αντιμέτωπα με αυξημένες πιθανότητες να προκαλέσουν επεισόδια τα οποία θα αντιμετωπιστούν με περιοριστικά μέτρα ή/και αποκλεισμούς (Kauffman [1999] στο Scanlon & Barnes-Holmes, 2013). Τέλος τα παιδιά αυτά έχουν περισσότερες πιθανότητες ακαδημαϊκής αποτυχίας και εγκατάλειψης του σχολείου (Larsen et al., 2006).

Επομένως, σκεπτόμενοι τα παραπάνω σε συνδυασμό με τις ελλείψεις στην κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, την ελλιπή εκπαίδευση των παιδαγωγών και τα υψηλά επίπεδα στρες που αντιμετωπίζουν, δημιουργείται μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε πολλές χώρες. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ένταξη παιδιών με EBD. Ωστόσο όλες οι παραπάνω παράμετροι καλό θα ήταν να μη λειτουργήσουν αποτρεπτικά, αφού καταστάσεις όπως η αύξηση του αποκλεισμού και η έξαρση του εγκλήματος στις νεαρές ηλικίες, κάνουν επιτακτική την ανάγκη για ένταξη των παιδιών αυτών στα γενικά σχολεία (Richards, 1999) και για εξεύρεση, περισσότερο από μέρους των αρμοδίων αρχών κάθε χώρας, λύσεων στους παραπάνω προβληματικούς παράγοντες που λειτουργούν ως εμπόδια για την ένταξη παιδιών με SEBD.

Κεφάλαιο 3

Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών

3.1 Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την Ένταξη

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών γύρω από την ένταξη. Αυτό γίνεται διότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ουσιαστικά ένα από τα βασικότερα γρανάζια στη μηχανή της εκπαίδευσης αφού έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση της εφαρμογής της ένταξης στην πράξη. Οι παιδαγωγοί καλούνται να εφαρμόσουν τους εκπαιδευτικούς νόμους, να διαχειριστούν κάθε καθημερινή επιτυχία και να αντιμετωπίσουν κάθε δυσκολία ή και έλλειψη. Όπως είναι λογικό οι αντιλήψεις τους απέναντι στην ένταξη επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους μέσα στις σχολικές τάξεις και γι αυτό το λόγο κρίθηκε αναγκαία η αναφορά των θέσεων και των απόψεων τους.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από το 1984-2000 πραγματοποιήθηκε σε έρευνες που εξέτασαν τις απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την ενσωμάτωση και αργότερα την ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι αν και οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι στη γενικότερη ιδέα της ένταξης, φαίνεται να διαφοροποιούν τις απόψεις τους όσον αφορά στην πλήρη ένταξη των παιδιών, με βάση τις δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν (Avramidis & Norwich, 2002). Ακόμη συμπεραίνουν ότι οι παράγοντες που στη βιβλιογραφία κατατάσσονται ως teacher-related variables (παράγοντες σχετικοί με τους εκπαιδευτικούς) δεν μπορούν να λειτουργήσουν επαρκώς για να προβλέψουν τις απόψεις των παιδαγωγών για την ένταξη (Avramidis & Norwich, 2002).

Αντιθέτως φαίνεται ότι παράγοντες όπως η υλικοτεχνική υποδομή και η στήριξη από ειδικευμένο προσωπικό, οι οποίοι σχετίζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, επηρεάζουν πιο άμεσα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Avramidis & Norwich, 2002). Αυτός είναι ο λόγος που οι συγγραφείς προτείνουν την αναδιάρθρωση των γενικών σχολείων πριν την ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πριν και κατά τη διάρκεια της ανάληψης εργασίας τους (Avramidis & Norwich, 2002). Με βάση τα παραπάνω υποθέτουν ότι η υιοθέτηση των κατάλληλων πρακτικών από μέρος των εκπαιδευτικών θα συντελέσει στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για την ένταξη παρόλη την αρχική αντίσταση τους στο θεσμό (Avramidis & Norwich, 2002).

Νεότερη μελέτη ανασκόπησης της βιβλιογραφίας ασχολήθηκε με έρευνες που εκδόθηκαν μέσα στο χρονικό διάστημα 1998-2008 και εξέτασαν τις απόψεις εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σχετικά με την ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Boer, Jan Pijl & Minnaert, 2010). Τα ευρήματα αυτής της εργασίας συμφωνούν με τα ευρήματα της παραπάνω στο ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται άμεσα από το είδος και τη σοβαρότητα των δυσλειτουργιών των παιδιών. Κατέληξε ακόμη στο ότι οι απόψεις αυτές είναι ουδέτερες έως αρνητικές απέναντι στην ένταξη αφού οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι δεν κατέχουν τις γνώσεις για να εκπαιδεύσουν παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και φαίνεται ότι δεν έχουν αυτοπεποίθηση για να τα καταφέρουν (Boer, et al., 2010).

Επίσης, σε αντίθεση με τα ευρήματα της προηγούμενης (Avramidis & Norwich, 2002), οι ερευνητές στην παρούσα επισκόπηση καταλήγουν στο ότι μεταβλητές που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς όπως η επαγγελματική εμπειρία και η εμπειρία σε ενταξιακές δομές επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη (Boer et al., 2010). Συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια εμπειρίας σε δομές ειδικής διαπαιδαγώγησης πρόσκεινται θετικά στην ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα γενικά σχολεία όπως επίσης και οι παιδαγωγοί που έχουν λίγα χρόνια εμπειρίας σε δομές γενικής εκπαίδευσης (Boer et al., 2010). Θετικά ακόμη φαίνεται να επηρεάζει ο παράγοντας εκπαίδευση, αφού οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν λάβει περισσότερη εκπαίδευση στις ειδικές ανάγκες, είχαν πιο θετικές απόψεις από εκείνους που είχαν λάβει λιγότερη (Boer et al., 2010).

Άλλη έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα νηπιαγωγών είχε θετικά αποτελέσματα για τις γενικότερες αντιλήψεις σχετικά με την ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010). Ωστόσο και αυτή η έρευνα επιβεβαιώνει ότι παράγοντες όπως τα πολλά χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας και η μεγαλύτερη ηλικία των εκπαιδευτικών, σχετίζονται με αρνητικές απόψεις των παιδαγωγών σχετικά με την ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Gal et al., 2010). Επίσης οι πιο έμπειροι παιδαγωγοί εξέφρασαν ανησυχία σχετικά με τις παροχές που χρειάζονται για την ένταξη αυτών των παιδιών, όπως το βοηθητικό προσωπικό και η μείωση του αριθμού των μαθητών στην τάξη (Gal et al., 2010).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω ένα εύρημα που συχνά συζητείται στις ερευνητικές εργασίες είναι το γεγονός ότι αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικότερα θετικές αντιλήψεις για την ένταξη συχνά αυτές οι αντιλήψεις συνοδεύονται από

αρνητικές απόψεις για κάποιες πτυχές της. Αυτό παρατηρήθηκε ακόμη σε έρευνα όπου ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετικές απόψεις απέναντι στην ένταξη, εξέφρασαν ταυτόχρονα την απροθυμία τους να συμπεριλάβουν αυτά τα παιδιά στην τάξη τους (Hwang & Evans, 2011). Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τις γνώσεις τους, το χρόνο που χρειάζεται να αφιερώσουν στα παιδιά με ΕΕΑ τον οποίο νιώθουν ότι στερούν από τους υπόλοιπους μαθητές, και το γεγονός ότι πιστεύουν πως οι μαθητές αυτοί χρειάζονται ειδικευμένες υπηρεσίες τις οποίες δε θα λαμβάνουν στη γενική τάξη (Hwang & Evans, 2011).

Επίσης, ανησυχίες για την αποτελεσματικότητα τους εξέφρασαν σε άλλη έρευνα εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι ανέφεραν ότι είναι λιγότερο εκπαιδευμένοι σε ζητήματα ειδικής διαπαιδαγώγησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Sukbunpant, Arthur-Kelly & Dempsey, 2013). Έτσι οι νηπιαγωγοί σε αυτήν την έρευνα ζητούν επιμόρφωση σε ζητήματα ειδικής αγωγής όχι μόνο σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο και αναφέρουν ότι είχαν ανεπαρκή στήριξη από τους διευθυντές των σχολείων (Sukbunpant et al., 2013).

Άλλη έρευνα η οποία μελέτησε συγκριτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε Ιορδανία, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα και ΗΠΑ κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί στις δύο τελευταίες εφαρμόζουν ενταξιακές πρακτικές και τροποποιούν τις παρεχόμενες υπηρεσίες τους με βάση τις ανάγκες των παιδιών, λόγω της εκπαίδευσης που έλαβαν πριν την ανάληψη εργασίας με μαθητές με ειδικές ανάγκες (Hamaidi, Homidi & Reyes, 2012). Επίσης, αρνητικές ήταν οι απόψεις που εκφράστηκαν από τους εκπαιδευτικούς στην Ιορδανία και τα ΗΑΕ σχετικά με τη συνεργασία γενικών και ειδικών παιδαγωγών, ενώ αντίθετη άποψη είχαν περισσότεροι από τους μισούς Αμερικανούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν ότι η συνεργασία με τους ειδικούς παιδαγωγούς ήταν μια επιτυχία στην εφαρμογή της ένταξης (Hamaidi et al., 2012).

Αν και γενικότερα φαίνεται να υπάρχει στήριξη στην ιδέα της ένταξης, συγκεκριμένα στην Ιορδανία και τα ΗΑΕ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ και οι γενικοί παιδαγωγοί αδυνατούν να κάνουν τις απαραίτητες τροποποιήσεις για να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα (Hamaidi et al., 2012). Έτσι οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ότι για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης χρειάζεται να διευθετηθούν ζητήματα όπως η στήριξη, η συνεργασία, το εργασιακό φορτίο των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευση παιδαγωγών, οικογένειας και διευθυντών (Hamaidi et al., 2012).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω φαίνεται ότι αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικότερα θετικές αντιλήψεις για την ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στα γενικά σχολεία, διαφοροποιούν τις απόψεις τους με βάση το είδος και το βαθμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Επίσης, προβληματίζονται εκφράζοντας αρνητικές απόψεις γύρω από συγκεκριμένα ζητήματα σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της. Οι ανησυχίες τους αφορούν σε θέματα αποτελεσματικότητας αφού, όπως σε αρκετές από τις παραπάνω έρευνες αναφέρθηκε, πιστεύουν ότι δεν έχουν τις γνώσεις για να ανταποκριθούν στις καθημερινές ανάγκες των μαθητών με ΕΕΑ συγκριτικά με τους συναδέλφους τους οι οποίοι είναι ειδικά εκπαιδευμένοι. Αυτός είναι ο λόγος που συχνά στις έρευνες γίνονται προτάσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις ειδικές ανάγκες των μαθητών.

Ανησυχίες εκφράστηκαν επίσης σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή και τις υπόλοιπες παροχές που είναι απαραίτητες για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στις γενικές τάξεις, όπως για παράδειγμα η στήριξη από ειδικευμένους συναδέλφους και η μείωση του αριθμού των παιδιών στην τάξη. Οι Avramidis & Norwich (2002) προτείνουν την εκπαίδευση και στήριξη των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ειδικής διαπαιδαγώγησης και πιστεύουν ότι η κατάκτηση σημαντικών δεξιοτήτων από μέρος των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση μέσω των σωστών τεχνικών των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ, θα φέρει θετικές αλλαγές στις αντιλήψεις τους για την ένταξη.

3.2 Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την Ένταξη μαθητών με SEBD

Όπως ο Cooper (2008) αναφέρει, η ένταξη των παιδιών με SEBD είναι ένα εκπαιδευτικό θέμα που σχετίζεται με την εμφάνιση υψηλών ποσοστών αρνητικών συναισθημάτων από μέρος των εκπαιδευτικών όπως το άγχος, ο φόβος, ο θυμός και οι τύψεις. Αυτά ακριβώς είναι που το καθιστούν σύμφωνα με τον παραπάνω επιστήμονα ως μοναδικό εκπαιδευτικό πρόβλημα. Αν και γίνονται νομοθετικές κινήσεις για την προώθηση της ένταξης, αυτό που χρειάζεται πραγματικά να αλλάξει είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Visser & Stokes, 2003) πράγμα που φάνηκε και από την προηγούμενη ενότητα αυτού του κεφαλαίου. Για να φανεί ο τρόπος με τον οποίο οι απόψεις των παιδαγωγών επηρεάζουν την ένταξη των παιδιών με SEBD παρακάτω αναφέρονται σχετικές μελέτες.

Έρευνα που διεξήχθη στη Σλοβενία κατέδειξε χαμηλά ποσοστά συγκατάθεσης των εκπαιδευτικών στην ένταξη παιδιών με EBD στα γενικά σχολεία. Οι ίδιοι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν επαγγελματική εμπειρία εργαζόμενοι με παιδιά με ειδικές ανάγκες, είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για την ένταξη τους σε γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Čagran & Schmidt, 2011). Σε αντίθετα συμπεράσματα κατέληξε άλλη έρευνα σύμφωνα με την οποία οι παιδαγωγοί οι οποίοι είχαν επαγγελματική εμπειρία εργαζόμενοι με παιδιά με SEBD, εξέφρασαν μεγαλύτερα ποσοστά αρνητικών απόψεων απέναντι στην ένταξη αυτών των παιδιών στα γενικά σχολεία (MacFarlane & Woolfson, 2013). Οι παράγοντες που φάνηκε να επηρεάζουν θετικά τις προθέσεις των παιδαγωγών για την ένταξη των παιδιών με SEBD ήταν οι θετικές αντιλήψεις τους και η αυξημένη, σε σχέση με την εργασία, αυτό-αποτελεσματικότητα τους.

Άλλη έρευνα κατέδειξε την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της ένταξης των παιδιών με προκλητική συμπεριφορά (Grieve, 2009). Συγκεκριμένα κάποιοι από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν θετικές απόψεις σχετικά με την ιδέα της ένταξης θέτοντας ως προϋπόθεση την καθημερινή στήριξη τους από ειδικευμένους συναδέλφους, ενώ κάποιοι άλλοι διαφώνησαν με αυτήν θέτοντας ως επιχείρημα την παρεμπόδιση της εκπαίδευσης των υπολοίπων μαθητών. Μια τρίτη ομάδα θεώρησε ότι οι μαθητές αυτοί αξίζουν υψηλότερα επίπεδα στήριξης από ότι τα ενταξιακά σχολεία μπορούν να προσφέρουν, ενώ μόνο τρεις από τους συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η ένταξη των παιδιών με δυσκολίες στη συμπεριφορά θα έχει θετικά αποτελέσματα για τα σχολεία.

Επίσης, φαίνεται ότι το είδος της δυσκολίας που βιώνουν οι μαθητές όπως επίσης η σοβαρότητα της, έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς (Avramidis & Kalyva, 2007 · Avramidis & Norwich, 2002 · Khochen & Radford, 2012). Παιδαγωγοί στο Λίβανο διατήρησαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την ένταξη όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα εκείνων με SEBD. Ακόμη ανέφεραν τους φόβους τους ότι η διασπαστική συμπεριφορά των παιδιών με SEBD μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των υπολοίπων μαθητών καθώς επίσης την αξιολόγηση του σχολείου στα εθνικά τεστς (Khochen & Radford, 2012). Στο ίδιο μήκος κύματος φαίνεται να κινείται και η ανασκόπηση των Avramidis & Norwich, (2002) κατά τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πρόθυμοι να συνεισφέρουν στην ένταξη παιδιών με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Αποδεικνύοντας τη σημασία του είδους και της σοβαρότητας της δυσκολίας η μελέτη των Avramidis & Kalyva (2007) έρχεται να αναφέρει διαφορετικά αποτελέσματα. Οι ερευνητές κατέδειξαν ότι η συνύπαρξη με παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν EBD προκαλεί μέτριες δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς. Από την ίδια έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες με παιδιά τα οποία εμφανίζουν εγκεφαλικές/νευρολογικές και αισθητηριακές δυσλειτουργίες καθώς επίσης διαταραχές του φάσματος του αυτισμού.

Οι αρνητικές αντιλήψεις των παιδαγωγών για την κοινή εκπαίδευση των παιδιών με EBD φαίνεται να ξεκινούν από την περίοδο εκπαίδευσης τους. Έρευνα με συμμετέχοντες 135 εκπαιδευόμενους ακόμη εκπαιδευτικούς, οδήγησε τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση μαθητών με EBD τους δημιουργεί έντονα συναισθήματα άγχους και ανησυχίας (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000). Η πρόσφατη έρευνα των Scanlon & Barnes-Holmes (2013) επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα της προηγούμενης μελέτης αφού κατέληξε στο ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά με EBD είναι αρνητικές, σε σχέση με τις αντιλήψεις τους απέναντι σε τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές τους.

Για τη βελτίωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών η ίδια έρευνα οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι ένα παρεμβατικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των παιδαγωγών στη διαχείριση του στρες τους, μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της θετικής διάθεσης απέναντι στους μαθητές με EBD και στη μείωση των περιστατικών επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωναν (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013). Επίσης, οι Avramidis et al., (2000) προτείνουν την επαφή όλων των εκπαιδευόμενων παιδαγωγών με μαθητές με ειδικές ανάγκες και την παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης σε ενταξιακά περιβάλλοντα για να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί άνεση και αυτοπεποίθηση.

Στην έρευνα των Goodman & Burton, (2010) οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ένα είδος κατηγοριακής εκπαίδευσης των παιδαγωγών στις δυσκολίες που περιλαμβάνονται μέσα στον όρο BESD με σκοπό να κατανοήσουν το θεωρητικό υπόβαθρο γύρω από αυτές και να μπορέσουν να καταλήξουν στις κατάλληλες τεχνικές για την αντιμετώπιση τους. Τέλος σε άλλη έρευνα τονίζεται η σημασία του ρόλου των διευθυντών των σχολείων οι οποίοι καλούνται να μεταβιβάσουν τις προσδοκίες τους σχετικά με την ένταξη στους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνοντας την ενταξιακή συμπεριφορά τους (MacFarlane & Woolfson, 2013).

Κάνοντας μια σύντομη σύνοψη των παραπάνω, φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ένταξη των παιδιών με SEBD είναι στις περισσότερες περιπτώσεις αρνητικές. Η ένταξη αυτών των μαθητών προκαλεί στους εκπαιδευτικούς δυσάρεστα συναισθήματα με πρώτα στη λίστα αυτά του άγχους και του θυμού. Η αρνητική αυτή άποψη φαίνεται να σχηματίζεται ήδη από την περίοδο εκπαίδευσης των παιδαγωγών και ίσως αυτό να σημαίνει ότι η εκπαίδευσή τους πάνω στις συγκεκριμένες δυσκολίες είναι ελλειμματική. Ίσως γι αυτόν τον λόγο σε κάποιες από τις παραπάνω έρευνες οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την περαιτέρω εκπαίδευσή τους με σκοπό τον εντοπισμό των δυσκολιών αυτών των μαθητών και των κατάλληλων τεχνικών για την αντιμετώπισή τους.

Οι ανησυχίες που συχνά εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς έχουν να κάνουν με την παρεμπόδιση της μαθησιακής διαδικασίας εις βάρος των υπολοίπων μαθητών, την ανάγκη παροχών όπως η στήριξη από ειδικευμένους συναδέλφους καθώς επίσης την άποψη ότι οι μαθητές με SEBD χρειάζονται στήριξη σε εξειδικευμένες δομές η οποία δε μπορεί να προσφερθεί στις γενικές τάξεις. Ένα συμπέρασμα των παραπάνω θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς να αντιμετωπίσουν παιδιά με δυσκολίες συναισθήματος και συμπεριφοράς και κοινωνικά προβλήματα. Αυτό που φαίνεται ότι πραγματικά θα συνεισφέρει είναι να προστεθούν στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση αυτών των παιδαγωγών μαθήματα σχετικά με τη διαχείριση των παιδιών με SEBD καθώς επίσης σεμινάρια μετά την ανάληψη εργασίας για την ενημέρωση με βάση τα νεότερα επιστημονικά ευρήματα.

3.3 Ένταξη παιδιών με SEBD στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια

Η ένταξη των παιδιών με SEBD στα γενικά εκπαιδευτικά πλαίσια καθίσταται αναγκαία αν λάβει κανείς υπόψη του τα στοιχεία νεανικής παραβατικότητας, την αύξηση του αποκλεισμού που βιώνουν αυτά τα παιδιά και την έλλειψη πρόνοιας για όσα από αυτά έχουν ήδη αποκλειστεί (Richards, 1999). Ωστόσο υπάρχουν έρευνες οι οποίες καταδεικνύουν ότι τα σχολεία αντιμετωπίζουν αυτή την ένταξη με ιδιαίτερη ανησυχία (Richards, 1999) βασισμένα προφανώς στους λόγους που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μια κοινή άποψη για το τι περιλαμβάνει ο όρος SEBD (Grieve, 2009) και εξαιτίας της περιορισμένης

εκπαίδευσής τους γύρω από τις συγκεκριμένες δυσκολίες προσπαθούν μέσα από διάφορες διαδικασίες να βρουν τρόπους να συμβάλλουν στη δημιουργική δέσμευση των παιδιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Goodman & Burton, 2010). Ωστόσο όλη αυτή η διαδικασία τους οδηγεί στο να αντιμετωπίζουν την ένταξη αυτών των μαθητών σαν μια δύσκολη και απαιτητική υπόθεση, η οποία συχνά τους προκαλεί έντονο άγχος και αδυναμία διαχείρισης της σχολικής τάξης (Çagran & Schmidt, 2011· Goodman & Burton, 2010· Khochen & Radford, 2012).

Η άποψη αυτή φαίνεται ότι σχηματίζεται ήδη από την περίοδο εκπαίδευσης τους (Avramidis et al., 2000· Scanlon & Barnes-Holmes, 2013) και ενισχύεται αργότερα αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες της καθημερινότητας. Σε έρευνα της Grieve (2009) όπου τα αποτελέσματα συμφωνούν με τις παραπάνω απόψεις σχετικά με το άγχος των εκπαιδευτικών, παιδαγωγός νεαρής ηλικίας δηλώνει ότι κινδυνεύει να χάσει τον ενθουσιασμό για το επάγγελμα του. Έρευνα των Burton & Goodman (2011) βασισμένη στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται κάτω από πίεση προσπαθώντας να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους μέσα σε πολυπληθείς τάξεις, κατέδειξε τις θετικές προοπτικές ενασχόλησης των συντονιστών ειδικής αγωγής με τα παιδιά με SEBD. Σύμφωνα με τα ευρήματα αν και οι συντονιστές ειδικής αγωγής δεν ανήκουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, κατάφεραν να βοηθήσουν τα παιδιά να νιώσουν πιο άνετα και να εκφραστούν.

Ενώ από την παραπάνω έρευνα φαίνεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις η ευθύνη αντιμετώπισης των δύσκολων συμπεριφορών μεταφέρεται στο βοηθητικό προσωπικό, ερευνητές που ασχολήθηκαν με την σχέση SEBD-μάθησης και εφάρμοσαν παρεμβατικό πρόγραμμα σχετικά, παρατήρησαν τη θετική επίδραση του στη διάθεση των παιδιών απέναντι στη μάθηση (Mowat, 2009). Άλλη έρευνα που μελέτησε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος στον Καναδά έδειξε ότι τα παιδιά θεωρούσαν ότι είχαν μειώσει τις εσωτερικευμένες προβληματικές τους συμπεριφορές, τις εξέφραζαν περισσότερο ανοιχτά ενώ είχαν κάνει σημαντική πρόοδο στις εξωτερικευμένες συμπεριφορές τους. Επίσης κατάφεραν να έχουν τα ίδια ακαδημαϊκά αποτελέσματα με τους συμμαθητές τους που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Heath, Petrakos, Finn, Karagiannakis, Mclean-Heywood & Rousseau, 2004).

Παρά την έλλειψη εκπαίδευσης των παιδαγωγών για να εντάξουν τους μαθητές με SEBD στις τάξεις τους, φαίνεται ότι οι ίδιοι αυτόβουλα χρησιμοποιούν πληθώρα τεχνικών για να μπορέσουν να το επιτύχουν (Goodman & Burton, 2010).

Έρευνα που διεξήχθη στο Χονγκ Κονγκ μελέτησε τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς γενικών και ειδικών σχολείων για να αντιμετωπίσουν τις προκλητικές συμπεριφορές των παιδιών με EBD. Η έρευνα αυτή κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί στις δύο παραπάνω περιπτώσεις χρησιμοποίησαν παρόμοιες μεθόδους για τη διαχείριση των δύσκολων συμπεριφορών με πρώτες σε συχνότητα τις συμπεριφορικές τεχνικές (Chong & Ng, 2011). Ωστόσο αντίθετα αποτελέσματα φαίνεται να δίνει μελέτη κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση των προκλητικών συμπεριφορών με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν ελάχιστες από τις τεχνικές που ενδείκνυνται για αυτό (Westling, 2010).

Ενώ η διεθνής βιβλιογραφία βρίθει από μελέτες που υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών με SEBD στα γενικά σχολεία και την ανάδειξη των καταλληλότερων πρακτικών για την υποστήριξη αυτών των παιδιών (Cooper, 2008· Richards, 1999), φαίνεται ότι οι προσπάθειες για την ένταξη αυτών των μαθητών είναι ανεπαρκείς από μέρους της πολιτείας (Visser & Stokes, 2003). Το γεγονός ότι οι ανησυχίες που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι παρόμοιες με εκείνες που εξέφραζαν 20 χρόνια νωρίτερα, καταδεικνύει τη μικρή πρόοδο που έχει γίνει στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών σχετικά με την ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Goodman & Burton, 2010).

Η αδυναμία του κράτους να στηρίζει αυτούς τους μαθητές στα γενικά πλαίσια αναδεικνύεται μέσα από τα ευρήματα για την αποτελεσματικότητα ενός ειδικού σχολείου για παιδιά με EBD. Οι 26 μαθητές οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν στο ειδικό σχολείο για μαθητές με EBD ανέφεραν ότι ένιωσαν πως βοηθήθηκαν πολύ από τη φοίτηση τους εκεί, ένιωσαν όμως ελλιπή στήριξη από την πολιτεία μετά την αποφοίτηση τους (Farrafel & Polat, 2003).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω φαίνεται ότι η ένταξη των παιδιών με SEBD στα γενικά σχολεία είναι μια διαδικασία πολύπλοκη. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση γύρω από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και τα ευρήματα στη βιβλιογραφία σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν και την καταλληλότητα αυτών, παραμένουν αντικρουόμενα. Επίσης, καταδεικνύεται έντονα η αδυναμία του κράτους να υποστηρίξει και να επιμορφώσει τους παιδαγωγούς για να διευκολύνει τη διαδικασία της ένταξης καθώς επίσης να συνεισφέρει στην μετέπειτα πορεία της ζωής αυτών των παιδιών. Ωστόσο ενθαρρυντικά είναι τα ευρήματα ερευνών κατά τα οποία διάφορα παρεμβατικά προγράμματα φαίνεται να δίνουν

θετικά αποτελέσματα για την ένταξη των παιδιών με SEBD σε τομείς όπως η μάθηση και η μείωση των προβληματικών συμπεριφορών.

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία

4.1 Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε σε ποσοτική μεθοδολογία και αποτελεί μια συγχρονική δημοσκόπηση, η οποία διευκολύνει την εύκολη συλλογή μεγάλου όγκου δεδομένων σε μικρό χρονικό διάστημα και ταυτόχρονα προσφέρει την ασφάλεια των έγκυρων στατιστικών αναλύσεων των δεδομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων τα οποία εστάλησαν μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα άτομα του δείγματος.

Οι στόχοι της έρευνας ήταν πολλαπλοί και παρουσιάζονται παρακάτω:

- η καταγραφή του άγχους των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη τους, αφού όπως έχει προαναφερθεί αποτελούν δυσκολίες που συναντώνται συχνά στην προσχολική ηλικία και ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της βαθμίδας αυτής,
- ο εντοπισμός των συναισθημάτων αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τις ενταξιακές πρακτικές που χρησιμοποιούν,
- η ανάδειξη των κυριότερων ανησυχιών τους σχετικά με την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στις τάξεις τους,
- η διευκρίνιση των απόψεων τους σχετικά με τις προϋποθέσεις που πληρούνται στις τάξεις των ελληνικών νηπιαγωγείων για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρίες και
- η συγκέντρωση των προτάσεων τους για τις αλλαγές που θα ήθελαν να πραγματοποιηθούν ούτως ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη παιδιών με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ.

4.2 Συμμετέχοντες

Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Προσχολική Εκπαίδευση σε γενικά και σε ειδικά νηπιαγωγεία. Για τις ανάγκες της έρευνας αναζητήθηκαν οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των νηπιαγωγείων τα οποία ήταν εκείνη τη χρονική στιγμή ενταγμένα στην Πρωτοβάθμια Προσχολική Εκπαίδευση, είτε αυτά ήταν δημόσια είτε ήταν ιδιωτικά, σε δύο μεγάλες αστικές πόλεις της Ελλάδας, το Ηράκλειο της Κρήτης και τη Θεσσαλονίκη. Το

ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος σε 165 νηπιαγωγεία στην ευρύτερη περιοχή του Ηρακλείου όπως επίσης σε 300 νηπιαγωγεία στην πόλη της Θεσσαλονίκης και στις γύρω περιοχές του νομού. Η βολική δειγματοληψία θεωρήθηκε η καταλληλότερη αφού τα μέλη της ερευνητικής ομάδας θα ήταν δυνατόν να επισκεφτούν τα νηπιαγωγεία των δύο πόλεων σε περίπτωση ανάγκης (βλ. Cohen & Manion, 1997· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η διαδικασία ανάλυσης ξεκίνησε μόλις ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση 200 ερωτηματολογίων, αριθμός που κρίθηκε από την ερευνητική ομάδα ικανοποιητικός για τη διεξαγωγή αποτελεσμάτων (βλ. Αβραμίδα & Καλύβα, 2006).

Από τους 200 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο 21 είναι άνδρες και 179 γυναίκες. Οι περισσότεροι ανήκουν ηλικιακά στην κατηγορία 44-50 ετών (55) ενώ οι λιγότεροι στην κατηγορία 51-57 ετών (14). Ακόμη 37 εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο ακαδημίας, 155 πτυχίο από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και 68 από κάποιον άλλο φορέα ο οποίος δε διευκρινίζεται. Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή έχουν 26 ερωτηθέντες, ενώ από τις 199 απαντήσεις που λάβαμε για την ερώτηση σχετικά με την επιμόρφωση φάνηκε ότι όλοι έχουν λάβει κάποιο είδος επιμόρφωσης (Πίνακας 1). Ωστόσο λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο είδος μετεκπαίδευσης (21).

Πίνακας 1

Πίνακας Περιγραφικών Στοιχείων για την ηλικία, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

| Μεταβλητή | Τιμές | Συχνότητες | Ποσοστά |
|-----------------|-------------------------------|------------|---------|
| Ηλικία | 23-29 ετών | 46 | 23,00 |
| | 30-36 ετών | 48 | 24,00 |
| | 37-43 ετών | 37 | 18,50 |
| | 44-50 ετών | 55 | 27,50 |
| | 51-57 ετών | 14 | 7,00 |
| Βασικές σπουδές | Πτυχίο ΑΕΙ | 37 | 18,50 |
| | Πτυχίο ακαδημίας | 155 | 77,50 |
| | Άλλο | 8 | 4,00 |
| Επιμόρφωση | Σεμινάριο 400 ωρών | 36 | 18,00 |
| | Σεμινάρια μικρής διάρκειας | 84 | 42,00 |
| | Συμμετοχή σε συνέδριο/ημερίδα | 43 | 21,50 |
| | Καμία επιμόρφωση | 36 | 18,00 |

Από τους συμμετέχοντες 43 εργάζονται σε κάποια από τις δομές ειδικής αγωγής, ως ειδικοί παιδαγωγοί και 157 σε γενικά νηπιαγωγεία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν από 1 έως 6 χρόνια εμπειρίας ενώ 20 μόνο από τους ερωτηθέντες έχουν 25-30 χρόνια εμπειρίας (Πίνακας 2). Τέλος, 52 από τους

ερωτηθέντες έχουν εργαστεί έστω και 1 χρόνο σε δομές ειδικής αγωγής ενώ 148 δεν έχουν εργαστεί ποτέ σε κάποια από τις προαναφερθείσες δομές.

Πίνακας 1

Πίνακας Περιγραφικών Στοιχείων για τη διδακτική εμπειρία και τη δομή εργασίας των εκπαιδευτικών

| Μεταβλητή | Τιμές | Συχνότητες | Ποσοστά |
|--------------------|--------------------|------------|---------|
| Διδακτική εμπειρία | 1-5 έτη | 70 | 35,00 |
| | 6-10 έτη | 35 | 17,50 |
| | 11-15 έτη | 28 | 14,00 |
| | 16-20 έτη | 32 | 16,00 |
| | 21-25 έτη | 19 | 9,50 |
| | 26-30 έτη | 16 | 8,00 |
| Δομή εργασίας | Γενικό νηπιαγωγείο | 157 | 78,50 |
| | Τμήμα ένταξης | 11 | 5,50 |
| | Παράλληλη στήριξη | 13 | 6,50 |
| | Ειδικό νηπιαγωγείο | 19 | 9,50 |

4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων δημιουργήθηκε από την ερευνητική ομάδα, με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας της γράφουσας στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή. Το εργαλείο χορηγήθηκε πιλοτικά σε 20 συνολικά εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης στο Ηράκλειο Κρήτης και τη Θεσσαλονίκη για τον εντοπισμό ασαφειών.

Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονταν μια βινιέτα που περιέγραφε το εκπαιδευτικό προφίλ και τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Στις δύο αυτές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση μια τετραβάθμια κλίμακα Likert πόσο άγχος θα ένιωθαν αν στην τάξη τους έρχονταν ένα παιδί με αυτά τα χαρακτηριστικά. Η βινιέτα αυτή περιέγραφε τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία επιλέχθηκαν διότι ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας λόγω της συχνής τους εμφάνισης. Η βινιέτα δημιουργήθηκε από τη γράφουσα μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας (βλ. Roulou & Norwich, 2001) και διορθώθηκε από τον επόπτη καθηγητή.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε την κλίμακα ενταξιακών πρακτικών των Sharma, Loreman & Forlin (2012). Η κλίμακα αυτή επιλέχθηκε διότι έδινε υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας. Για τη μετάφραση της εργάστηκε όλη η ερευνητική ομάδα. Αρχικά έγινε μετάφραση της κλίμακας από κάθε ένα μέλος χωριστά. Ύστερα η ερευνητική ομάδα συναντήθηκε και συζήτησε κάθε πρόταση της μετάφρασης, με σκοπό να καταλήξει σε αυτήν στην οποία

συμφωνούσαν όλοι και θεωρούσαν ότι περιγράφει σωστά στην ελληνική γλώσσα το νόημα κάθε ερώτησης. Επόμενο βήμα ήταν η παράδοση της μεταφρασμένης κλίμακας σε μια καθηγήτρια Αγγλικών από την οποία ζητήθηκε η αντίστροφη μετάφραση της, από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα.

Μετά τις προτάσεις για διόρθωση της συναδέλφου η κλίμακα χρησιμοποιήθηκε στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο και ύστερα στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε μια εξαβάθμια κλίμακα Likert η οποία κυμαίνονταν από το «1-διαφωνώ απόλυτα» έως το «6-συμφωνώ απόλυτα» και περιείχε 18 ερωτήσεις που σχετίζονταν με την ικανότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους, την ικανότητα τους για συνεργασία όπως επίσης τις ενταξιακές πρακτικές που χρησιμοποιούν στις τάξεις τους.

Η τρίτη ενότητα μελετούσε τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την ένταξη στην τάξη τους παιδιών με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν εκείνη των (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011). Για τη μετάφρασή της ακολουθήθηκε η ίδια ακριβώς διαδικασία με την κλίμακα ενταξιακών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις, που αντιπροσώπευαν ανησυχίες των εκπαιδευτικών με βάση τη βιβλιογραφία, μέσω μιας κλίμακας Likert τεσσάρων βαθμών, η οποία κυμαίνονταν από το «1-διαφωνώ απόλυτα» έως το «4-συμφωνώ απόλυτα».

Οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης μελετήθηκαν στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου με μια κλίμακα που δημιουργήθηκε από την ερευνητική ομάδα. Μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας συγκεντρώθηκαν όλες οι προτάσεις, συζητήθηκαν διεξοδικά και ορίστηκαν όσες θεωρήθηκε ότι αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Οι προϋποθέσεις που διατυπώθηκαν ήταν 10 σε αριθμό και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν κατά πόσο αυτές οι προτάσεις πληρούνται στο νηπιαγωγείο στο οποίο εργάζονται, σε μια κλίμακα Likert τεσσάρων βαθμών («1-καθόλου», «4-εξαιρετικά»).

Αμέσως μετά οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια ερώτηση ανοιχτού τύπου και να προτείνουν τις αλλαγές που κατά τη γνώμη τους θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αποτελεσματικότερη ένταξη. Αναλυτικότερα σε αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν

τις τρεις κυριότερες αλλαγές που θα ήθελαν να δουν να πραγματοποιούνται προκειμένου να εντάξουν αποτελεσματικά παιδιά με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου που εστάλη στους εκπαιδευτικούς κάθε ερώτημα ήταν υποχρεωτικό να απαντηθεί για να μπορέσουν να προχωρήσουν στο επόμενο. Ωστόσο στην περίπτωση της συμπλήρωσης των προϋποθέσεων υποχρεωτική ήταν μόνο η πρώτη απάντηση και σε περίπτωση που δεν είχαν κάτι άλλο να προτείνουν μπορούσαν να προχωρήσουν παρακάτω. Αυτό συνέβη διότι θεωρήθηκε ότι η απαίτηση των τριών απαντήσεων θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτρεπτικά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για όσους εκπαιδευτικούς δεν είχαν να κάνουν άλλες προτάσεις.

Στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα προσωπικά τους στοιχεία όπως το φύλο, την εκπαίδευση τους, τα χρόνια διδακτικής τους εμπειρίας κ.α (Παράρτημα).

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε μέσω της αποστολής μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα νηπιαγωγεία των δύο πόλεων. Αυτός ο τρόπος χορήγησης επιλέχθηκε λόγω της εξοικονόμησης χρόνου και πόρων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006), αφού θεωρήθηκε ότι πλέον το διαδίκτυο και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο χρησιμοποιούνται κατά κόρον στην ελληνική εκπαίδευση. Ωστόσο αρχικά δημιουργήθηκαν κάποιες αμφιβολίες σχετικά με την καταλληλότητα αυτού του τρόπου χορήγησης, οι οποίες διαμεύστηκαν αφού μέσα σε λιγότερο από ενάμιση μήνα από την αποστολή των ερωτηματολογίων, οι απαντήσεις είχαν φτάσει στις 200 και η ερευνητική ομάδα συνειδητά αποφάσισε να ξεκινήσει να εργάζεται με αυτόν τον αριθμό δείγματος.

Η ψηφιοποίηση του ερωτηματολογίου έγινε μέσω της εφαρμογής Google docs, η οποία δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας φόρμας για ερευνητικούς σκοπούς. Στο μήνυμα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου εστάλη η ηλεκτρονική διεύθυνση του ερωτηματολογίου και ένα κείμενο διευκρινιστικό το οποίο προέτρεπε τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτόματα καταχωρούνταν σε ένα φύλλο του Excel.

4.5 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων ξεκίνησε μόλις συμπληρώθηκαν οι 200 απαντήσεις του δείγματος. Τα δεδομένα επικολλήθηκαν σε ένα φύλλο τους SPSS Statistics και έγιναν οι αλλαγές που ήταν αναγκαίες για τη μετονομασία των μεταβλητών. Επόμενο βήμα ήταν ο καθορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων. Μετά τον καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων που χρειαζόνταν απάντηση, διατυπώθηκαν οι υποθέσεις και με την καθοδήγηση και προτροπή του επόπτη καθηγητή επιλέχθηκε ο κατάλληλος τρόπος στατιστικής ανάλυσης. Στο επόμενο κεφάλαιο αναφέρονται με λεπτομέρεια οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της μελέτης και οι στατιστικές αναλύσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν. Επίσης παρουσιάζονται πίνακες και διαγράμματα τα οποία θεωρήθηκαν απαραίτητα για την καλύτερη κατανόηση των ευρημάτων.

5.1 Άγχος εκπαιδευτικών

Το πρώτο από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας αφορά στο άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην προοπτική της ένταξης στην τάξη τους παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία ερώτηση τετραβάθμιας κλίμακας Likert οι τιμές της οποίας είχαν ως εξής: «1-καθόλου αγχωμένος», «2-λίγο αγχωμένος», «3-αρκετά αγχωμένος» και «4-πολύ αγχωμένος» (Πίνακας 3). Σύμφωνα με αυτά η μέση τιμή (mean) είναι 2,60 με τυπική απόκλιση (Standard Deviation) 0,90, πράγμα που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο τρέφουν συναισθήματα άγχους από λίγο έως αρκετά. Επικρατούσα Τιμή (mode) εμφανίζεται η τιμή 3 κατά την οποία 74 από τους 200 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι είναι αρκετά αγχωμένοι με την πιθανότητα να φοιτήσει στην τάξη τους ένας μαθητής που ανιχνεύεται με προβλήματα συμπεριφοράς.

Πίνακας 3
Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για το άγχος των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών που ανιχνεύονται με προβλήματα συμπεριφοράς

| | | |
|----------------|---------|------|
| N | Valid | 200 |
| | Missing | 0 |
| Mean | | 2.60 |
| Median | | 3.00 |
| Mode | | 3 |
| Std. Deviation | | .903 |
| Percentiles | 25 | 2.00 |
| | 50 | 3.00 |
| | 75 | 3.00 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής:

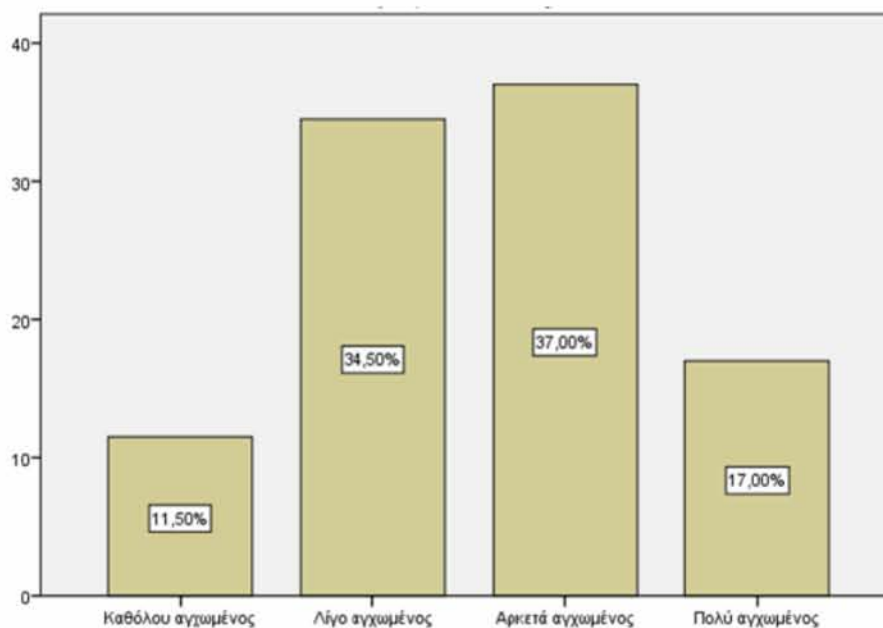
1 καθόλου αγχωμένος

2 λίγο αγχωμένος

3 αρκετά αγχωμένος

4 πολύ αγχωμένος

Επίσης, το 17% του δείγματος θεωρεί ότι η φοίτηση ενός παιδιού με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη τους, θα τους προκαλέσει ιδιαίτερα έντονο άγχος («4-πολύ αγχωμένος»), το 37% ότι θα νιώθουν αρκετά αγχωμένοι («3-αρκετά αγχωμένος») και το 34,5% ότι θα νιώθουν λίγο αγχωμένοι («2-λίγο αγχωμένος»). Μόνο το 11,5% υποστήριξαν ότι θα νιώθουν καθόλου αγχωμένοι («1-καθόλου αγχωμένος») όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1 Ραβδόγραμμα ποσοστών για το άγχος των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στις τάξεις τους

5.1.1 Μεταπτυχιακός Τίτλος

Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα που χρειάστηκε να απαντηθεί αφορά στο αν η κατάκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή διαφοροποιεί το άγχος των εκπαιδευτικών για τη φοίτηση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (174) δεν έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ενώ μόλις 26 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν. Από τους μέσους όρους, οι οποίοι είναι 2,46 (τ.α 0,81) για όσους έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή και 2,61 (τ.α 0,92) για όσους δεν έχουν έχουμε μια πρώτη ένδειξη ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση.

Για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Για τον έλεγχο σχηματίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Η κατάκτηση μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή δεν διαφοροποιεί το άγχος των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

H_a : Η κατάκτηση μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή διαφοροποιεί το άγχος των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι $p\text{-value}=0,420 \gg 0,05$. Αυτό σημαίνει ότι δε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Συνεπώς η κατάκτηση μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή φαίνεται να μην διαφοροποιεί το άγχος των εκπαιδευτικών στην περίπτωση ένταξης στην τάξη τους μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4

Περιγραφικά Στατιστικά στοιχεία άγχους εκπαιδευτικών με & χωρίς μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Αγωγή

| | Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή | N | Mean | Std. Deviation |
|--|---|-----|------|----------------|
| Αν ο Νίκος ή ένας μαθητής με τα χαρακτηριστικά του Νίκου έρχονταν στην τάξη σου αύριο, θα ένιωθες: | Ναι | 26 | 2.46 | .811 |
| | Όχι | 174 | 2.61 | .916 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 καθόλου αγχωμένος, 2 λίγο αγχωμένος, 3 αρκετά αγχωμένος και 4 πολύ αγχωμένος

5.1.2 Εργασία σε συγκεκριμένη σχολική δομή

One-Way ANOVA πραγματοποιήθηκε για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν η εργασία σε συγκεκριμένη σχολική δομή επηρεάζει το άγχος των εκπαιδευτικών. Από τον Πίνακα 5 που παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά φαίνεται ότι 157 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε γενικά νηπιαγωγεία, 11 σε τμήματα ένταξης, 13 σε δομές παράλληλης στήριξης και 19 σε ειδικά νηπιαγωγεία.

Πίνακας 5

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία επιπέδου άγχους, σε σχέση με τη σχολική δομή εργασίας των εκπαιδευτικών

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|--------------------|-----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| Γενικό Νηπιαγωγείο | 157 | 2.70 | .895 | .071 | 2.56 | 2.84 | 1 | 4 |
| Τμήμα ένταξης | 11 | 2.27 | 1.104 | .333 | 1.53 | 3.01 | 1 | 4 |
| Παράλληλη στήριξη | 13 | 2.15 | .689 | .191 | 1.74 | 2.57 | 1 | 3 |
| Ειδικό νηπιαγωγείο | 19 | 2.21 | .787 | .181 | 1.83 | 2.59 | 1 | 4 |
| Total | 200 | 2.60 | .903 | .064 | 2.47 | 2.72 | 1 | 4 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 καθόλου αγχωμένος, 2 λίγο αγχωμένος, 3 αρκετά αγχωμένος και 4 πολύ αγχωμένος

Για την πραγματοποίηση της στατιστικής ανάλυσης One-Way ANOVA σχηματίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Το άγχος των εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς δεν διαφοροποιείται ως προς τα διαφορετικά εργασιακά πλαίσια.

H_a : Το άγχος των εκπαιδευτικών για την ένταξη των παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς διαφοροποιείται σε τουλάχιστον ένα από τα διαφορετικά εργασιακά πλαίσια.

Το p-value ισούται με $0,017 < 0,05$ συνεπώς απορρίπτουμε την H_0 (Πίνακας 6). Επομένως τουλάχιστον μια μέση τιμή διαφέρει από τις υπόλοιπες των 4 πληθυσμών. Παρατηρώντας τον Πίνακα 5 υποθέτουμε ότι αυτή είναι η μέση τιμή που αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς των γενικών νηπιαγωγείων. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα γενικά νηπιαγωγεία υποθέτουμε ότι είναι περισσότερο αγχωμένοι ($\mu=2,70$) από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες ($1,15 \leq \mu \leq 2,27$). Αυτό ίσως συμβαίνει διότι πέραν του ότι οι γενικοί εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερη εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των ειδικών νηπιαγωγείων και της παράλληλης στήριξης, οι ευκαιρίες επιμόρφωσης τους σε ζητήματα ειδικής αγωγής είναι περιορισμένες, όπως θα παρουσιάσει εύρημα της παρούσας έρευνας παρακάτω.

Πίνακας 6

Ευρήματα One-Way ANOVA για το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών με βάση τα εργασιακά πλαίσια

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 8.233 | 3 | 2.744 | 3.494 | .017 |
| Within Groups | 153.962 | 196 | .786 | | |
| Total | 162.195 | 199 | | | |

Για να ελεγχθεί ποιος είναι ο μέσος όρος που διαφέρει στατιστικά σημαντικά έγινε post hoc ανάλυση (Πίνακας 7). Σύμφωνα με τον έλεγχο Tukey δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των 4 πληθυσμών. Η στατιστικά σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε παραπάνω από την ανάλυση της One-Way ANOVA δεν ανιχνεύτηκε από το post hoc test ίσως λόγω του μεγέθους του δείγματος. Σε μεγαλύτερο δείγμα ίσως να ήταν ευκολότερο να ανιχνευθεί αυτή η διαφορά.

Πίνακας 7

Post hoc ανάλυση του ελέγχου ANOVA για τη σχέση που έχει το άγχος των εκπαιδευτικών με την δομή στην οποία εργάζονται

| (I) Διδάσκατε σε | (J) Διδάσκατε σε | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|--------------------|--------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Γενικό Νηπιαγωγείο | Τμήμα ένταξης | ,428 | ,276 | ,411 | -,29 | 1,14 |
| | Παράλληλη στήριξη | ,547 | ,256 | ,145 | -,12 | 1,21 |
| | Ειδικό νηπιαγωγείο | ,490 | ,215 | ,107 | -,07 | 1,05 |
| Τμήμα ένταξης | Γενικό Νηπιαγωγείο | -,428 | ,276 | ,411 | -1,14 | ,29 |
| | Παράλληλη στήριξη | ,119 | ,363 | ,988 | -,82 | 1,06 |
| | Ειδικό νηπιαγωγείο | ,062 | ,336 | ,998 | -,81 | ,93 |
| Παράλληλη στήριξη | Γενικό Νηπιαγωγείο | -,547 | ,256 | ,145 | -1,21 | ,12 |
| | Τμήμα ένταξης | -,119 | ,363 | ,988 | -1,06 | ,82 |
| | Ειδικό νηπιαγωγείο | -,057 | ,319 | ,998 | -,88 | ,77 |
| Ειδικό νηπιαγωγείο | Γενικό Νηπιαγωγείο | -,490 | ,215 | ,107 | -1,05 | ,07 |
| | Τμήμα ένταξης | -,062 | ,336 | ,998 | -,93 | ,81 |
| | Παράλληλη στήριξη | ,057 | ,319 | ,998 | -,77 | ,88 |

5.1.3 Φύλλο εκπαιδευτικών

Το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τα επίπεδα άγχους που θα εμφάνιζαν αν καλούνταν να εντάξουν έναν μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς απαντήθηκε εφαρμόζοντας t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά του

άγχους των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλλο τους και σύμφωνα με αυτόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν 21 άνδρες (μ.ο 2,33 & τ.α 0,66) και 179 γυναίκες (μ.ο 2,63 & τ.α 0,92).

Πίνακας 8

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία άγχους των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, σε σχέση με το φύλλο τους

| | Φύλλο | N | Mean | Std. Deviation |
|--|---------|-----|------|----------------|
| Αν ο Νίκος ή ένας μαθητής με τα χαρακτηριστικά του Νίκου έρχονταν στην τάξη σου αύριο, θα ένιωθες: | Άνδρας | 21 | 2.33 | .658 |
| | Γυναίκα | 179 | 2.63 | .924 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 καθόλου αγχωμένος, 2 λίγο αγχωμένος, 3 αρκετά αγχωμένος, 4 πολύ αγχωμένος

Για την πραγματοποίηση του t test σχηματίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : το φύλλο των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιεί το άγχος που εκείνοι νιώθουν για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

H_a : το φύλλο των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί το άγχος που εκείνοι νιώθουν για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Μετά την εφαρμογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα φάνηκε ότι το p-value= 0,076>0,05 συνεπώς δε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση.

5.1.4 Επίπεδο επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή

Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα αφορά στο εάν το άγχος των εκπαιδευτικών συνδέεται με το επίπεδο επιμόρφωσης τους στην ειδική αγωγή. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός 36 έχουν κάνει σεμινάρια 400 ωρών, 84 έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια μικρής διάρκειας, 43 έχουν παρακολουθήσει συνέδριο ή ημερίδα και 36 δεν έχουν καμία επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Πίνακας 9). Για την απάντηση του παραπάνω ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε One-Way ANOVA για τον έλεγχο ισότητας των μέσων όρων των παραπάνω πληθυσμών.

Πίνακας 9

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία επιπέδου άγχους, σε σχέση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|---------------------------------|-----|------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| Σεμινάριο 400 ωρών | 36 | 2.14 | .961 | .160 | 1.81 | 2.46 | 1 | 4 |
| Σεμινάρια μικρής διάρκειας | 84 | 2.61 | .892 | .097 | 2.41 | 2.80 | 1 | 4 |
| Συμμετοχή σε συνέδριο ή ημερίδα | 43 | 2.72 | .854 | .130 | 2.46 | 2.98 | 1 | 4 |
| Καμία επιμόρφωση | 36 | 2.86 | .798 | .133 | 2.59 | 3.13 | 1 | 4 |
| Total | 199 | 2.59 | .905 | .064 | 2.47 | 2.72 | 1 | 4 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 καθόλου αγχωμένος, 2 λίγο αγχωμένος, 3 αρκετά αγχωμένος, 4 πολύ αγχωμένος

Οι υποθέσεις έχουν ως εξής:

H_0 : Το άγχος των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς δεν διαφοροποιείται σε σχέση με το επίπεδο επιμόρφωσης τους.

H_a : Το άγχος των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς διαφοροποιείται σε σχέση με το επίπεδο επιμόρφωσης τους.

Ο έλεγχος One-Way ANOVA δίνει $p\text{-value} = 0,004 << 0,05$ (Πίνακας 10). Αυτό σημαίνει ότι εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά τουλάχιστον σε έναν από τους μέσους όρους των διαφορετικών επιπέδων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από τον Πίνακα 18 υποθέτουμε παρατηρώντας το μέσο όρο των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει σεμινάρια 400 ωρών στην ειδική αγωγή (μ.ο 2,14 & τ.α 0,96) ότι είναι λιγότερο αγχωμένοι από τους εκπαιδευτικούς των υπολοίπων 3 κατηγοριών (μ.ο για σεμινάρια μικρής διάρκειας 2,61 & τ.α 0,89, μ.ο για συμμετοχή σε συνέδριο/ημερίδα 2,72 & τ.α 0,85, μ.ο για καμία επιμόρφωση 2,86 & τ.α 0,79).

Πίνακας 10

Αποτελέσματα One-Way ANOVA για τη σχέση που έχει το άγχος των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωση που έχουν λάβει στην ειδική αγωγή

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 10.732 | 3 | 3.577 | 4.611 | .004 |
| Within Groups | 151.298 | 195 | .776 | | |
| Total | 162.030 | 198 | | | |

Για να βρεθεί ποιος μέσος όρος διαφέρει στατιστικά σημαντικά έγινε post hoc ανάλυση. Με βάση τον έλεγχο Tukey εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια 400 ωρών έναντι όλων των υπόλοιπων μορφών επιμόρφωσης και φυσικά όσων δεν έχουν παρακολουθήσει καμία επιμόρφωση (Πίνακας 11).

Πίνακας 11

Post hoc ανάλυση του ελέγχου ANOVA για τη σχέση που έχει το άγχος των εκπαιδευτικών με την επιμόρφωση που έχουν λάβει στην ειδική αγωγή

| (I) Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή | (J) Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή | Mean Difference (I-J) | Std. Error | Sig. | 95% Confidence Interval | |
|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------|------------|------|-------------------------|-------------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound |
| Σεμινάριο 400 ωρών | Σεμινάριο μικρής διάρκειας | -,468 [*] | ,175 | ,041 | -,92 | -,01 |
| | Συμμετοχή σε συνέδριο ή ημερίδα | -,582 [*] | ,199 | ,020 | -1,10 | -,07 |
| | Καμία επιμόρφωση | -,722 [*] | ,208 | ,003 | -1,26 | -,18 |
| Σεμινάριο μικρής διάρκειας | Σεμινάριο 400 ωρών | ,468 [*] | ,175 | ,041 | ,01 | ,92 |
| | Συμμετοχή σε συνέδριο ή ημερίδα | -,114 | ,165 | ,901 | -,54 | ,31 |
| | Καμία επιμόρφωση | -,254 | ,175 | ,471 | -,71 | ,20 |
| Συμμετοχή σε συνέδριο ή ημερίδα | Σεμινάριο 400 ωρών | ,582 [*] | ,199 | ,020 | ,07 | 1,10 |
| | Σεμινάριο μικρής διάρκειας | ,114 | ,165 | ,901 | -,31 | ,54 |
| | Καμία επιμόρφωση | -,140 | ,199 | ,895 | -,66 | ,38 |
| Καμία επιμόρφωση | Σεμινάριο 400 ωρών | ,722 [*] | ,208 | ,003 | ,18 | 1,26 |
| | Σεμινάριο μικρής διάρκειας | ,254 | ,175 | ,471 | -,20 | ,71 |
| | Συμμετοχή σε συνέδριο ή ημερίδα | ,140 | ,199 | ,895 | -,38 | ,66 |

Η σημαντική αυτή διαφορά ίσως οφείλεται στη χρονική διάρκεια των σεμιναρίων, αφού όπως είναι λογικό μέσα σε 400 ώρες δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν και να μελετήσουν περισσότερα και εις βάθος ζητήματα ειδικής αγωγής τα οποία δεν είναι εύκολο να προσεγγιστούν σε συνέδρια, ημερίδες και βραχύχρονης διάρκειας σεμινάρια. Αυτός ίσως είναι και είναι ο λόγος που ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει αυτά τα σεμινάρια διαφέρει σημαντικά από το μέσο όρο των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει κανέναν είδος επιμόρφωση.

5.1.5 Διδακτική εμπειρία σε μονάδες ειδικής αγωγής

Ένα ακόμη σημαντικό ερώτημα ελέγχθηκε με τη χρήση του κριτηρίου t. Το ερευνητικό ερώτημα έχει ως εξής: επηρεάζεται το άγχος των εκπαιδευτικών από τη διδακτική τους εμπειρία σε μονάδες ειδικής αγωγής; Για την απάντηση αυτού του ερωτήματος ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις σχετικά με τα χρόνια εμπειρίας σε

μονάδες ειδικής αγωγής και δημιουργήθηκε μία νέα κωδικοποιημένη μεταβλητή για την εργασία στην ειδική διαπαιδαγώγηση. Κατά τη διαδικασία ομαδοποίησης οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάστηκαν έστω και ένα χρόνο στην ειδική αγωγή θεωρήθηκαν μια κατηγορία και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είχαν ούτε ένα χρόνο προϋπηρεσίας σε δομές ειδικής αγωγής αποτέλεσαν μια άλλη. Καμία εμπειρία στην ειδική αγωγή είχαν 148 εκπαιδευτικοί και τουλάχιστον ένα χρόνο προϋπηρεσίας είχαν 52 εκπαιδευτικοί (Πίνακας 12).

Πίνακας 12

Στατιστικά Στοιχεία Επίπεδου Άγχους, σε σχέση με την κωδικοποιημένη μεταβλητή για εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ειδική διαπαιδαγώγηση

| | Διδακτική Εμπειρία σε Δομές Ειδικής Αγωγής | N | Mean | Std. Deviation |
|--|--|-----|------|----------------|
| Αν ο Νίκος ή ένας μαθητής με τα χαρακτηριστικά του Νίκου έρχονταν στην τάξη σου αύριο, θα ένιωθες: | Καμία | 148 | 2.70 | .893 |
| | Τουλάχιστον 1 έτος | 52 | 2.31 | .875 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 καθόλου αγχωμένος, 2 λίγο αγχωμένος, 3 αρκετά αγχωμένος, 4 πολύ αγχωμένος

Ο μέσος όρος για τους εκπαιδευτικούς που έχουν έστω και ένα χρόνο προϋπηρεσία είναι 2,31 (τ.α 0,88) ενώ ο μέσος όρος για όσους έχουν καμία προϋπηρεσία είναι 2,70 (τ.α 0,89). Οι τιμές μας δίνουν μια ένδειξη μειωμένου άγχους για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν έστω και ένα χρόνο προϋπηρεσίας. Απόδειξη για την παραπάνω υποψία προκύπτει από την εφαρμογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Οι υποθέσεις για αυτόν τον έλεγχο ήταν οι εξής:

H_0 : Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή δεν διαφοροποιεί το άγχος που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να εντάξουν ένα παιδί με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

H_a : Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή έστω και για ένα χρόνο διαφοροποιεί το άγχος που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να εντάξουν ένα παιδί με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Από το t-test αποδεικνύεται ότι όσοι έχουν τουλάχιστον ένα χρόνο προϋπηρεσίας σε δομές ειδικής αγωγής είναι λιγότερο αγχωμένοι από όσους έχουν καμία προϋπηρεσία. Ο δείκτης $p\text{-value}=0,007 \ll 0,05$ φανερώνει αυτήν την στατιστική σημαντικότητα.

5.1.6 Θέση εργασίας

Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη θέση στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα το ερευνητικό ερώτημα είναι το εξής: επηρεάζει η θέση εργασίας το άγχος των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς; Από τους συμμετέχοντες, το χρονικό διάστημα που κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, 43 εργάζονταν ως ειδικοί παιδαγωγοί και 156 ως γενικοί παιδαγωγοί. Ο μέσος όρος των πρώτων είναι 2,26 (τ.α 0,88) και των δεύτερων 2,69 (τ.α 0,89) (Πίνακας 13). Παρατηρώντας τους μέσους όρους θα μπορούσε κανείς να υποψιαστεί ότι η διαφορά ανάμεσα τους είναι στατιστικά σημαντική. Για τον έλεγχο αυτού εφαρμόστηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Πίνακας 13

Πίνακας Περιγραφικών Στατιστικών επιπέδου άγχους σε σχέση με τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών.

| | Διδάσκετε ως | N | Mean | Std. Deviation |
|--|----------------------|-----|------|----------------|
| Αν ο Νίκος ή ένας μαθητής με τα χαρακτηριστικά του Νίκου έρχονταν στην τάξη σου αύριο, θα ένιωθες: | Ειδικός/η παιδαγωγός | 43 | 2.26 | .875 |
| | Γενικός/η παιδαγωγός | 156 | 2.69 | .892 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 καθόλου αγχωμένος, 2 λίγο αγχωμένος, 3 αρκετά αγχωμένος, 4 πολύ αγχωμένος

Οι υποθέσεις του t-test ήταν οι εξής:

H_0 : η θέση εργασίας από την οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει το άγχος που νιώθουν για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

H_a : η θέση εργασίας από την οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει το άγχος που νιώθουν για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Με βάση τα ευρήματα του t-test το $p\text{-value}=0,005 \ll 0,05$ οπότε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Φαίνεται επομένως ότι η θέση εργασίας ως γενικός ή ειδικός παιδαγωγός επηρεάζει το άγχος που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς όπως αυτά παρουσιάζονται για την περίπτωση του Νίκου. Οι εκπαιδευτικοί που το χρονικό διάστημα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου εργάζονταν ως ειδικοί παιδαγωγοί

ήταν λιγότερο αγχωμένοι από όσους εργάζονταν ως γενικοί παιδαγωγοί. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σε συμφωνία με το προηγούμενο κατά το οποίο όσοι εργάστηκαν σε μονάδες ειδικής αγωγής έστω και για μια χρονιά έχουν μειωμένο άγχος για την ένταξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς.

5.2 Κλίμακα Ενταξιακών Πρακτικών

Η Κλίμακα Ενταξιακών Πρακτικών πρόκειται για κλίμακα που μετράει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα τους. Αποτελείται από 18 ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τρεις παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί περιγράφονται παρακάτω:

- Οι ερωτήσεις 1, 2, 7, 8, 11 και 17 αφορούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους.
- Οι ερωτήσεις 3, 4, 9, 12, 13 και 16 αφορούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία με την οικογένεια και τους άλλους επιστήμονες.
- Οι ερωτήσεις 5, 6, 10, 14, 15 και 18 αφορούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενταξιακές πρακτικές που χρησιμοποιούν.

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί η αξιοπιστία κάθε παράγοντα από τους παραπάνω αλλά και συνολικά της κλίμακας σε αυτή τη διερεύνηση. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι οι τιμές $\geq 0,7$ αποτελούν αποδεκτές ενδείξεις αξιοπιστίας. Ο παράγοντας που μετράει το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών κρίνεται αξιόπιστος αφού εμφανίζει δείκτη Cronbach's Alpha $0,76 > 0,7$. Στην περίπτωση του παράγοντα σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια, το σχολείο και άλλους επαγγελματίες ο δείκτης Cronbach's Alpha ισούται με $0,61 < 0,7$. Σε αυτήν την περίπτωση ο παράγοντας δε μπορεί να κριθεί αξιόπιστος. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του παράγοντα σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όπου ο δείκτης Cronbach's Alpha ισούται με $0,47 < 0,7$.

Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η μετάφραση της κλίμακας για τους δύο τελευταίους παράγοντες δε βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Θα μπορούσε επίσης να σκεφτεί κάποιος ότι ίσως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεκάθαρες απόψεις σχετικά με αυτά τα ερωτήματα, είναι διχασμένοι και έτσι απαντούν. Επομένως με βάση τις απαντήσεις τους εμφανίζεται να είναι χαμηλή η αξιοπιστία αυτών των παραγόντων.

Ωστόσο συνολικά η Κλίμακα Ενταξιακών Πρακτικών εμφανίζεται να έχει δείκτη Cronbach's Alpha $0,83 > 0,7$. Αυτό σημαίνει ότι συνολικά η κλίμακα δίνει αξιόπιστα αποτελέσματα για το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ενταξιακές πρακτικές.

5.2.1 Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα Περιγραφικά Στατιστικά για τους παράγοντες της Κλίμακας Ενταξιακών Πρακτικών. Η κλίμακα αυτή είναι εξαβάθμια και οι τιμές της είναι οι ακόλουθες: «1-διαφωνώ απόλυτα», «2-διαφωνώ», «3-διαφωνώ λίγο», «4-συμφωνώ λίγο», «5-συμφωνώ», «6-συμφωνώ απόλυτα». Παρατηρούμε ότι και για τους 3 παράγοντες οι ερωτηθέντες εμφανίζουν αρκετά υψηλούς μέσους όρους οι οποίοι κυμαίνονται στις απαντήσεις «4-συμφωνώ λίγο» και «5-συμφωνώ» της κλίμακας Likert. Με δεδομένο το άγχος που οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικότερα για την ένταξη, την αδυναμία που συχνά αναφέρουν στη διαχείριση καταστάσεων και την ανάγκη που νιώθουν για επιμόρφωση και στήριξη από ειδικούς συναδέλφους, τα αποτελέσματα αυτά είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά.

Πίνακας 14
Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία για τους 3 παράγοντες της Κλίμακας
Ενταξιακών Πρακτικών

| | | Efficacy to use inclusive instruction | Efficacy for Colaboration | Efficacy for managing behaviour |
|----------------|---------|---|------------------------------|---------------------------------------|
| N | Valid | 200 | 200 | 200 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 |
| Mean | | 4.6767 | 4.8900 | 4.8442 |
| Mode | | 4.67 | 5.17 | 5.00 |
| Std. Deviation | | .56677 | .60138 | .61597 |
| Percentiles | 25 | 4.3333 | 4.5000 | 4.5000 |
| | 50 | 4.6667 | 5.0000 | 5.0000 |
| | 75 | 5.0000 | 5.3333 | 5.3333 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 διαφωνώ λίγο, 4 συμφωνώ λίγο, 5 συμφωνώ, 6 συμφωνώ απόλυτα

Συγκεκριμένα για τον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα στη χρήση ενταξιακών πρακτικών» μόλις το 1% των ερωτηθέντων έδωσε μια από τις απαντήσεις «1-διαφωνώ απόλυτα», «2-διαφωνώ», «3-διαφωνώ λίγο» ενώ το 12% των ερωτηθέντων φάνηκε διχασμένο και απάντησε «διαφωνώ λίγο» και «συμφωνώ λίγο». Αντιθέτως η πλειοψηφία (65,5%) απάντησε «4-συμφωνώ λίγο» και «5-συμφωνώ»

σχετικά με την ικανότητα τους στη χρήση ενταξιακών τεχνικών. Τέλος το 21% των ερωτηθέντων εμφανίζει ισχυρή την πεποίθηση ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ενταξιακές πρακτικές μέσα στην τάξη απαντώντας «5-συμφωνώ» και «6-συμφωνώ απόλυτα». Αξίζει επομένως να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος (76,5%) υποστηρίζει ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ενταξιακές πρακτικές.

Για τον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα στη συνεργασία» ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 1,5% απάντησε «1-διαφωνώ απόλυτα», «2-διαφωνώ» και «3-διαφωνώ λίγο». Το 6,5% απάντησε «διαφωνώ λίγο» και «συμφωνώ λίγο» ενώ το 50,5 των ερωτηθέντων απάντησε «4-συμφωνώ λίγο» και «5-συμφωνώ». Ένα πολύ ισχυρό ποσοστό (41,5%) απάντησε «5-συμφωνώ» και «6-συμφωνώ απόλυτα». Επομένως για το συγκεκριμένο παράγοντα το 92% του δείγματός φαίνεται να έχει ισχυρή πεποίθηση σχετικά με τις ικανότητες συνεργασίας που διαθέτει.

Για τον παράγοντα που μετρά το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση συμπεριφοράς των μαθητών τους, μόνο το 1% των ερωτηθέντων απάντησε «1-διαφωνώ απόλυτα», «2-διαφωνώ», «3-διαφωνώ λίγο», δείχνοντας αδυναμία στη διαχείριση συμπεριφοράς. Το 10,5% φάνηκε διχασμένο και έδωσε «3-διαφωνώ λίγο» και «4-συμφωνώ λίγο» ενώ πιο σίγουροι για τη διαχείριση των δύσκολων συμπεριφορών των μαθητών τους φάνηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (51%). Ένα επίσης ισχυρό ποσοστό της τάξης του 37,5% απάντησαν «5-συμφωνώ» και «6-συμφωνώ απόλυτα» όντας απολύτως σίγουροι για τις ικανότητες τους σχετικά με τη διαχείριση συμπεριφοράς. Συνολικά το 88,5% είναι σύμφωνοι ότι μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις συμπεριφορές των μαθητών τους.

Συνολικά για την κλίμακα ενταξιακών πρακτικών οι απαντήσεις του 92,5% του δείγματος κυμαίνονται ανάμεσα στις τιμές «4-συμφωνώ λίγο», «5-συμφωνώ» και «6-συμφωνώ απόλυτα» με τις απαντήσεις του 35,5% να βρίσκονται ανάμεσα το 4,5 και στο 5. Το 44% έχει δώσει απαντήσεις που κυμαίνονται ανάμεσα στο «5-συμφωνώ» και στο «6-συμφωνώ απόλυτα». Χρειάζεται να σημειωθεί ότι τα υψηλά σκορ υποδηλώνουν μια έντονη αίσθηση σιγουριάς και αυτοπεποίθησης, η οποία εκφράζεται από ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος ($44\%+35,5\%=79,5\%$) σχετικά με τις ικανότητες τους στη δημιουργία ενταξιακού κλίματος μέσα στην τάξη. Με βάση τα αποτελέσματα έρευνας η οποία απέδειξε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης των στάσεων τους για την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στις τάξεις τους

(Weisel & Drog, 2006) θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να έχουν θετικές στάσεις υπέρ της ένταξης.

5.2.2 Μετεκπαίδευση

Σχετικά με την Κλίμακα Ενταξιακών Πρακτικών εκφράστηκε το εξής ερευνητικό ερώτημα: επηρεάζει η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη χρήση ενταξιακών πρακτικών; Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης είναι 21 σε αντίθεση με 179 που δεν έχουν παρακολουθήσει. Ο μέσος όρος για τους πρώτους είναι 5,08 (τ.α 0,58) ενώ για τους δεύτερους 4,63 (τ.α 0,55) (Πίνακας 15). Δεδομένων των μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων θα μπορούσαμε να πούμε πως έχουμε την ένδειξη ότι η διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντική, γεγονός που θα καταδείκνυε ότι οι μετεκπαιδευμένοι νηπιαγωγοί νιώθουν περισσότερο ικανοί να χρησιμοποιήσουν ενταξιακές πρακτικές.

Πίνακας 15

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία παράγοντα «χρήση ενταξιακών πρακτικών» ως προς τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών

| | Μετεκπαίδευση (π.χ. διδασκάλιο) | N | Mean | Std. Deviation |
|---------------------------------------|---------------------------------|-----|--------|----------------|
| Efficacy to use inclusive instruction | Ναι | 21 | 5.0794 | .57884 |
| | Όχι | 179 | 4.6294 | .54782 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 διαφωνώ λίγο, 4 συμφωνώ λίγο, 5 συμφωνώ, 6 συμφωνώ απόλυτα

Για την απάντηση αυτού του ερωτήματος εφαρμόστηκε t-test του οποίου οι υποθέσεις παρουσιάζονται παρακάτω:

H_0 : η μετεκπαίδευση που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη χρήση ενταξιακών πρακτικών.

H_a : η μετεκπαίδευση που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη χρήση ενταξιακών πρακτικών.

Τα ευρήματα του t-test υποδηλώνουν ότι η μεγάλη διαφορά στους μέσους όρους είναι στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα αφού $p\text{-value}=0,01 < 0,05$ απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και υιοθετούμε την εναλλακτική σύμφωνα με την οποία η μετεκπαίδευση που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει το

δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας τους για τη χρήση ενταξιακών πρακτικών. Από το μέσο όρο φαίνεται ότι αυτή η επιρροή είναι άκρως θετική, κάνοντας τους νηπιαγωγούς να νιώθουν περισσότερο ικανοί να χρησιμοποιήσουν ενταξιακές πρακτικές.

Αφού όπως φάνηκε παραπάνω η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά την ικανότητα τους να χρησιμοποιούν ενταξιακές πρακτικές στην τάξη τους, ένα ακόμη σημαντικό ερώτημα που προκύπτει είναι εάν επηρεάζει και την ικανότητα τους για συνεργασία. Τα περιγραφικά στατιστικά καταδεικνύουν ότι ο μέσος όρος όσων έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα μετεκπαίδευσης είναι 5,21 (τ.α 0,55) ενώ όσων δεν έχουν παρακολουθήσει είναι 4,85 (τ.α 0,60) (Πίνακας 16).

Πίνακας 16

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία παράγοντα «συνεργασία» ως προς την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών

| | Μετεκπαίδευση (π.χ. διδασκαλίο) | N | Mean | Std. Deviation |
|---------------------------|---------------------------------|-----|--------|----------------|
| Efficacy for Colaboration | Ναι | 21 | 5.2063 | .55253 |
| | Όχι | 179 | 4.8529 | .59735 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 διαφωνώ λίγο, 4 συμφωνώ λίγο, 5 συμφωνώ, 6 συμφωνώ απόλυτα

Ένα ακόμη t-test χρησιμοποιήθηκε για την απάντηση αυτού του ερευνητικού ερωτήματος. Οι υποθέσεις αναφέρονται παρακάτω:

H_0 : η μετεκπαίδευση που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει το δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας τους για συνεργασία.

H_a : η μετεκπαίδευση που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει το δείκτη αυτο-αποτελεσματικότητας τους για συνεργασία.

Το p-value ισούται με $0,01 << 0,05$ που σημαίνει ότι η διαφορά της ικανότητας στη συνεργασία για τους δύο διαφορετικούς πληθυσμούς είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως όσοι παιδαγωγοί έχουν παρακολουθήσει μετεκπαίδευση νιώθουν περισσότερο σίγουροι για την ικανότητα τους να συνεργάζονται με την οικογένεια, τους συναδέλφους και άλλους ειδικούς.

Ένα ακόμη ερώτημα είναι εάν η μετεκπαίδευση επηρεάζει και τον τρίτο παράγοντα της Κλίμακας Ενταξιακών Πρακτικών, τη διαχείριση της συμπεριφοράς

των μαθητών. Το ερευνητικό ερώτημα που έχει δημιουργηθεί είναι το εξής: επηρεάζει η παρακολούθηση προγραμμάτων μετεκπαίδευσης το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους; Για την απάντηση του ερωτήματος πραγματοποιήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Οι υποθέσεις είναι οι εξής:

H_0 : η μετεκπαίδευση που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους.

H_a : η μετεκπαίδευση που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο παραπάνω πληθυσμών με $p\text{-value}=0,03 < 0,05$ (Πίνακας 17). Αυτό σημαίνει ότι η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Πίνακας 17

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία παράγοντα «διαχείριση συμπεριφοράς» ως προς τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών

| | Μετεκπαίδευση (π.χ. διδασκαλία) | N | Mean | Std. Deviation |
|---------------------------------|---------------------------------|-----|--------|----------------|
| Efficacy for managing behaviour | Ναι | 21 | 5.1111 | .69188 |
| | Όχι | 179 | 4.8128 | .60083 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 διαφωνώ λίγο, 4 συμφωνώ λίγο, 5 συμφωνώ, 6 συμφωνώ απόλυτα

Επομένως, αφού αποδεικνύεται ότι η μετεκπαίδευση επηρεάζει κάθε έναν από τους παραπάνω παράγοντες της Κλίμακας Ενταξιακών Πρακτικών αναμενόμενο είναι να επηρεάζει και συνολικά την κλίμακα. Για να αποδειχτεί αυτό έγινε ένα t-test ανεξάρτητων δειγμάτων ανάμεσα στις μεταβλητές «μετεκπαίδευση» και «αυτό-αποτελεσματικότητα συνολικά». Οι υποθέσεις είναι οι εξής:

H_0 : η μετεκπαίδευση που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας τους.

H_a: η μετεκπαίδευση που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας τους.

Τα αποτελέσματα του t-test καταδεικνύουν ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση αφού το p-value ισούται με $0,02 < 0,05$ (Πίνακας 18). Η στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο μέσων όρων δείχνει ότι η παρακολούθηση προγραμμάτων μετεκπαίδευσης είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες τους μέσα στη σχολική τάξη.

Πίνακας 18

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία συνολικού δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών

| | Μετεκπαίδευση (π.χ. διδασκαλία) | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--|---------------------------------|-----|--------|----------------|-----------------|
| Efficacy Inclusive Practices scale all items (total) | Ναι | 21 | 5.1323 | .56368 | .12301 |
| | Όχι | 179 | 4.7651 | .49756 | .03719 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 διαφωνώ λίγο, 4 συμφωνώ λίγο, 5 συμφωνώ, 6 συμφωνώ απόλυτα

5.2.3 Ηλικία

Μια μεταβλητή η οποία θεωρήθηκε σημαντικό να εξεταστεί είναι η ηλικία. Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει επομένως είναι αν η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας για την χρήση ενταξιακών πρακτικών. Στον Πίνακα 19 φαίνεται ότι υπάρχει ομοιογένεια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όλων των ηλικιών πέραν των εκπαιδευτικών ηλικίας 51-57 ετών, των οποίων ο μέσος όρος είναι 5,17 (τ.α 0,56) φανερά υψηλότερος από των υπολοίπων ομάδων.

Πίνακας 19

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα στη χρήση ενταξιακών πρακτικών» ως προς την ηλικία

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|-----------|-----|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| 23 έως 29 | 46 | 4.6159 | .59925 | .08835 | 4.4380 | 4.7939 | 2.67 | 6.00 |
| 30 έως 36 | 48 | 4.6285 | .45121 | .06513 | 4.4975 | 4.7595 | 3.33 | 5.50 |
| 37 έως 43 | 37 | 4.6441 | .60752 | .09988 | 4.4416 | 4.8467 | 3.17 | 6.00 |
| 44 έως 50 | 55 | 4.6667 | .56474 | .07615 | 4.5140 | 4.8193 | 3.17 | 5.83 |
| 51 έως 57 | 14 | 5.1667 | .55470 | .14825 | 4.8464 | 5.4869 | 4.00 | 6.00 |
| Total | 200 | 4.6767 | .56677 | .04008 | 4.5976 | 4.7557 | 2.67 | 6.00 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 διαφωνώ λίγο, 4 συμφωνώ λίγο, 5 συμφωνώ, 6 συμφωνώ απόλυτα

Διενεργήθηκε One Way ANOVA για να απαντηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα και οι υποθέσεις ήταν οι εξής:

H₀: ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη χρήση ενταξιακών πρακτικών δεν διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

H_a: ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη χρήση ενταξιακών πρακτικών διαφοροποιείται σε τουλάχιστον μία ηλικιακή ομάδα.

Τα αποτελέσματα της One-way ANOVA κατέδειξαν ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση αφού $p\text{-value}=0,02 < 0,05$ (Πίνακας 20). Αυτό σημαίνει ότι ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη χρήση ενταξιακών πρακτικών διαφοροποιείται σε τουλάχιστον μία ηλικιακή ομάδα από τις παραπάνω. Παρατηρώντας τους μέσους όρους φαίνεται πως μάλλον η ηλικιακή ομάδα η οποία διαφοροποιείται είναι των εκπαιδευτικών ηλικίας 51-57 οι οποίοι φαίνεται ότι νιώθουν σίγουροι για τις ικανότητες τους να χρησιμοποιούν ενταξιακές πρακτικές.

Πίνακας 20

Ευρήματα One Way ANOVA για τον έλεγχο της επίδρασης της ηλικίας εκπαιδευτικών στον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα στη χρήση ενταξιακών πρακτικών»

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 3.687 | 4 | .922 | 2.984 | .020 |
| Within Groups | 60.237 | 195 | .309 | | |
| Total | 63.924 | 199 | | | |

Για να επιβεβαιώσουμε το γεγονός ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών για τις ηλικίες 51-57 είναι στατιστικά σημαντικός πραγματοποιήσαμε post hoc ανάλυση. Με βάση τον έλεγχο Tukey εντοπίζεται στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μέσων όρων των ηλικιών 51-57 και όλων των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων αποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αυτής της ηλικιακής ομάδας αισθάνονται περισσότερο ικανοί να χρησιμοποιήσουν ενταξιακές πρακτικές (Πίνακας 21). Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν πολλή μεγάλη εμπειρία η οποία τους επιτρέπει να είναι σίγουροι για τις πρακτικές που θα χρησιμοποιήσουν.

Πίνακας 21

Post hoc ανάλυση του ελέγχου ANOVA για την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα στη χρήση ενταξιακών πρακτικών»

| (I) Ηλικία (Κατηγοριοποιημένη) | (J) Ηλικία (Κατηγοριοποιημένη) | Mean | | | 95% Confidence Interval | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| | | Difference (I- J) | Std. Error | Sig. | Lower Bound | Upper Bound |
| 23 έως 29 | 30 έως 36 | -,01253 | ,11468 | 1,000 | -,3283 | ,3032 |
| | 37 έως 43 | -,02820 | ,12274 | ,999 | -,3662 | ,3098 |
| | 44 έως 50 | -,05072 | ,11105 | ,991 | -,3565 | ,2550 |
| | 51 έως 57 | -,55072 [*] | ,16965 | ,012 | -1,0178 | -,0836 |
| 30 έως 36 | 23 έως 29 | ,01253 | ,11468 | 1,000 | -,3032 | ,3283 |
| | 37 έως 43 | -,01567 | ,12159 | 1,000 | -,3505 | ,3191 |
| | 44 έως 50 | -,03819 | ,10978 | ,997 | -,3405 | ,2641 |
| | 51 έως 57 | -,53819 [*] | ,16882 | ,014 | -1,0030 | -,0734 |
| 37 έως 43 | 23 έως 29 | ,02820 | ,12274 | ,999 | -,3098 | ,3662 |
| | 30 έως 36 | ,01567 | ,12159 | 1,000 | -,3191 | ,3505 |
| | 44 έως 50 | -,02252 | ,11818 | 1,000 | -,3479 | ,3029 |
| | 51 έως 57 | -,52252 [*] | ,17440 | ,025 | -1,0027 | -,0423 |
| 44 έως 50 | 23 έως 29 | ,05072 | ,11105 | ,991 | -,2550 | ,3565 |
| | 30 έως 36 | ,03819 | ,10978 | ,997 | -,2641 | ,3405 |
| | 37 έως 43 | ,02252 | ,11818 | 1,000 | -,3029 | ,3479 |
| | 51 έως 57 | -,50000 [*] | ,16638 | ,025 | -,9581 | -,0419 |
| 51 έως 57 | 23 έως 29 | ,55072 [*] | ,16965 | ,012 | ,0836 | 1,0178 |
| | 30 έως 36 | ,53819 [*] | ,16882 | ,014 | ,0734 | 1,0030 |
| | 37 έως 43 | ,52252 [*] | ,17440 | ,025 | ,0423 | 1,0027 |
| | 44 έως 50 | ,50000 [*] | ,16638 | ,025 | ,0419 | ,9581 |

Ανάλογο ερευνητικό ερώτημα σχηματίστηκε για τον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα για τη συνεργασία» σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα το ερευνητικό ερώτημα είναι το εξής: επηρεάζει η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη συνεργασία; Για την απάντηση αυτού του ερωτήματος διενεργήθηκε One-way ANOVA μεταξύ της μεταβλητής της ηλικίας και του παράγοντα της αυτό-αποτελεσματικότητας για τη συνεργασία. Στον Πίνακα 22 φαίνεται ότι ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών μεταξύ 51-57 ετών είναι αυξημένος (μ.ο 5,33, τ.α 0,71) σε σχέση με τους υπολοίπους μέσους όρους.

Πίνακας 22

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία του παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα για τη συνεργασία» ως προς την ηλικία

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | | |
|-----------|-----|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | Minimum | Maximum |
| 23 έως 29 | 46 | 4.8116 | .58963 | .08694 | 4.6365 | 4.9867 | 3.00 | 6.00 |
| 30 έως 36 | 48 | 4.9201 | .56283 | .08124 | 4.7567 | 5.0836 | 2.83 | 5.83 |
| 37 έως 43 | 37 | 4.8514 | .60449 | .09938 | 4.6498 | 5.0529 | 3.17 | 5.83 |
| 44 έως 50 | 55 | 4.8424 | .58568 | .07897 | 4.6841 | 5.0008 | 2.83 | 6.00 |
| 51 έως 57 | 14 | 5.3333 | .70711 | .18898 | 4.9251 | 5.7416 | 3.33 | 6.00 |
| Total | 200 | 4.8900 | .60138 | .04252 | 4.8061 | 4.9739 | 2.83 | 6.00 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 διαφωνώ λίγο, 4 συμφωνώ λίγο, 5 συμφωνώ, 6 συμφωνώ απόλυτα

One-way ANOVA διενεργήθηκε για να φανεί αν η διαφορά που εντοπίστηκε ανάμεσα στους μέσους όρους των ηλικιακών ομάδων είναι στατιστικά σημαντική. Οι υποθέσεις είναι οι εξής:

H_0 : ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία δεν διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

H_a : ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για συνεργασία διαφοροποιείται σε τουλάχιστον μία ηλικιακή ομάδα.

Το p-value ισούται με $0,059 > 0,5$ πράγμα που σημαίνει ότι δε μπορούμε απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση (Πίνακας 23). Αυτό σημαίνει ότι ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για συνεργασία δε διαφοροποιείται σε κάποια ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 23

Ευρήματα One-way ANOVA για τον έλεγχο της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών στον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα για τη συνεργασία»

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 3.258 | 4 | .814 | 2.311 | .059 |
| Within Groups | 68.711 | 195 | .352 | | |
| Total | 71.969 | 199 | | | |

Ένα επίσης ερευνητικό ερώτημα ήταν το εξής: επηρεάζει η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών το δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας τους για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους; Οι μέσοι όροι των ηλικιακών ομάδων παρουσιάζονται στον Πίνακα 24.

Πίνακας 24

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία του παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση συμπεριφοράς» ως προς την ηλικία

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|-----------|-----|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| 23 έως 29 | 46 | 4.6812 | .64962 | .09578 | 4.4882 | 4.8741 | 3.00 | 6.00 |
| 30 έως 36 | 48 | 4.8611 | .61052 | .08812 | 4.6838 | 5.0384 | 3.17 | 5.83 |
| 37 έως 43 | 37 | 4.8153 | .52819 | .08683 | 4.6392 | 4.9914 | 3.50 | 5.67 |
| 44 έως 50 | 55 | 4.8727 | .60175 | .08114 | 4.7101 | 5.0354 | 2.83 | 6.00 |
| 51 έως 57 | 14 | 5.2857 | .64194 | .17157 | 4.9151 | 5.6564 | 3.67 | 6.00 |
| Total | 200 | 4.8442 | .61597 | .04356 | 4.7583 | 4.9301 | 2.83 | 6.00 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 διαφωνώ λίγο, 4 συμφωνώ λίγο, 5 συμφωνώ, 6 συμφωνώ απόλυτα

Για την απάντηση του ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε One-Way ANOVA και δημιουργήθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους δεν διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

H_a : ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους διαφοροποιείται σε τουλάχιστον μία ηλικιακή ομάδα.

Με βάση τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Αυτό συμβαίνει διότι $p\text{-value}=0,029 < 0,05$ πράγμα που σημαίνει ότι ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους διαφοροποιείται σε τουλάχιστον μία ηλικιακή ομάδα. Υποψιαζόμαστε πως αυτή η ηλικιακή ομάδα μάλλον των εκπαιδευτικών ηλικίας 51-57 ετών (μ.ο 5,29, τ.α 0,64) οι οποίοι φαίνεται να είναι πολύ σίγουροι και για την ικανότητα τους να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Πίνακας 25).

Πίνακας 25

Ευρήματα One-way ANOVA για τον έλεγχο της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών στον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφοράς»

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 4.041 | 4 | 1.010 | 2.757 | .029 |
| Within Groups | 71.463 | 195 | .366 | | |
| Total | 75.504 | 199 | | | |

Για να ελεγχθεί αν ο μέσος όρος αυτής της ηλικιακής ομάδας διαφέρει σημαντικά όπως φαίνεται μέχρι τώρα πραγματοποιήθηκε post hoc ανάλυση ανάμεσα στους μέσους όρους όλων των ηλικιακών ομάδων. Από τους ελέγχους Tukey καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-57 ετών έχουν υψηλότερο δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση συμπεριφοράς από την ηλικιακή ομάδα 23-29 ετών (Tukey, $p\text{-value}=0,011 < 0,05$) (Πίνακας 26). Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στη μεγαλύτερη εμπειρία των εκπαιδευτικών στην ομάδα 51-57 η οποία τους επιτρέπει να διαχειρίζονται καλύτερα τη συμπεριφορά των μαθητών τους.

Πίνακας 26

Post hoc ανάλυση του ελέγχου ANOVA για την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφοράς»

| (I) Ηλικία (Κατηγοριοποιημένη) | (J) Ηλικία (Κατηγοριοποιημένη) | Mean Difference (I- J) | | | 95% Confidence Interval | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|--------|-------------|-------------------------|--------|
| | | Std. Error | Sig. | Lower Bound | Upper Bound | |
| 23 έως 29 | 30 έως 36 | -,17995 | ,12491 | ,602 | -,5239 | ,1640 |
| | 37 έως 43 | -,13416 | ,13369 | ,854 | -,5023 | ,2339 |
| | 44 έως 50 | -,19157 | ,12096 | ,510 | -,5246 | ,1415 |
| | 51 έως 57 | -,60455* | ,18478 | ,011 | -1,1133 | -,0958 |
| 30 έως 36 | 23 έως 29 | ,17995 | ,12491 | ,602 | -,1640 | ,5239 |
| | 37 έως 43 | ,04580 | ,13244 | ,997 | -,3189 | ,4105 |
| | 44 έως 50 | -,01162 | ,11957 | 1,000 | -,3409 | ,3176 |
| | 51 έως 57 | -,42460 | ,18388 | ,146 | -,9309 | ,0817 |
| 37 έως 43 | 23 έως 29 | ,13416 | ,13369 | ,854 | -,2339 | ,5023 |
| | 30 έως 36 | -,04580 | ,13244 | ,997 | -,4105 | ,3189 |
| | 44 έως 50 | -,05741 | ,12872 | ,992 | -,4118 | ,2970 |
| | 51 έως 57 | -,47040 | ,18995 | ,100 | -,9934 | ,0526 |
| 44 έως 50 | 23 έως 29 | ,19157 | ,12096 | ,510 | -,1415 | ,5246 |
| | 30 έως 36 | ,01162 | ,11957 | 1,000 | -,3176 | ,3409 |
| | 37 έως 43 | ,05741 | ,12872 | ,992 | -,2970 | ,4118 |
| | 51 έως 57 | -,41299 | ,18122 | ,156 | -,9120 | ,0860 |
| 51 έως 57 | 23 έως 29 | ,60455* | ,18478 | ,011 | ,0958 | 1,1133 |
| | 30 έως 36 | ,42460 | ,18388 | ,146 | -,0817 | ,9309 |
| | 37 έως 43 | ,47040 | ,18995 | ,100 | -,0526 | ,9934 |
| | 44 έως 50 | ,41299 | ,18122 | ,156 | -,0860 | ,9120 |

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Με βάση τα ευρήματά μας η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει τους δύο από τους τρεις παράγοντες της Κλίμακας Ενταξιακών Πρακτικών, τη χρήση ενταξιακών πρακτικών και τη διαχείριση συμπεριφοράς. Αναμένεται επομένως να αποδειχθεί αν επηρεάζει την Κλίμακα Ενταξιακών Πρακτικών στο σύνολό της. Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης διενεργήθηκε One-way ANOVA της οποίας οι υποθέσεις είχαν ως εξής:

H₀: ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

H_a: ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, σύμφωνα με την οποία ο δείκτης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται σε τουλάχιστον μία ηλικιακή ομάδα ($p\text{-value}=0,010<0,05$) (Πίνακες 27, 28). Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-57 ετών φαίνεται να είναι αυτοί που νιώθουν περισσότερο ικανοί σχετικά με την χρήση διαφόρων πρακτικών οι οποίες στοχεύουν στην

καλλιέργεια ενταξιακού κλίματος. Το εύρημα αυτό δε μας ξαφνιάζει αφού η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα φάνηκε να έχει υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας στις δυο από τις τρεις κατηγορίες της Κλίμακας Ενταξιακών Πρακτικών.

Πίνακας 27

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία του παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα συνολικά» ως προς την ηλικία

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | 95% Confidence Interval for Mean | | Minimum | Maximum |
|-----------|-----|--------|----------------|------------|----------------------------------|-------------|---------|---------|
| | | | | | Lower Bound | Upper Bound | | |
| 23 έως 29 | 46 | 4.7029 | .53380 | .07870 | 4.5444 | 4.8614 | 3.00 | 5.67 |
| 30 έως 36 | 48 | 4.8032 | .43864 | .06331 | 4.6759 | 4.9306 | 3.67 | 5.56 |
| 37 έως 43 | 37 | 4.7703 | .49138 | .08078 | 4.6064 | 4.9341 | 3.44 | 5.61 |
| 44 έως 50 | 55 | 4.7939 | .51261 | .06912 | 4.6554 | 4.9325 | 3.22 | 5.94 |
| 51 έως 57 | 14 | 5.2619 | .60484 | .16165 | 4.9127 | 5.6111 | 3.78 | 5.94 |
| Total | 200 | 4.8036 | .51586 | .03648 | 4.7317 | 4.8755 | 3.00 | 5.94 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 διαφωνώ λίγο, 4 συμφωνώ λίγο, 5 συμφωνώ, 6 συμφωνώ απόλυτα.

Πίνακας 28

Ευρήματα One-way ANOVA για τον έλεγχο της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών στον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα συνολικά»

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|----------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Between Groups | 3.453 | 4 | .863 | 3.401 | .010 |
| Within Groups | 49.503 | 195 | .254 | | |
| Total | 52.956 | 199 | | | |

Για να ελεγχθεί αν ο μέσος όρος αυτής της ηλικιακής ομάδας διαφέρει σημαντικά όπως φαίνεται μέχρι τώρα, πραγματοποιήθηκε post hoc ανάλυση ανάμεσα στους μέσους όρους όλων των ηλικιακών ομάδων. Από τον έλεγχο Tukey καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-57 ετών έχουν συνολικά υψηλότερο δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας από κάθε άλλη ηλικιακή ομάδα (Πίνακας 29). Η εμπειρία των εκπαιδευτικών ηλικίας 51-57 ετών φαίνεται ότι είναι πολύτιμη για τα αισθήματα σιγουριάς που έχουν σχετικά με τη δημιουργία ενταξιακού κλίματος στην τάξη τους.

Πίνακας 29

Post hoc ανάλυση του ελέγχου ANOVA για τον έλεγχο της επίδρασης της ηλικίας των εκπαιδευτικών στον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα συνολικά»

| (I) Ηλικία (Κατηγοριοποιημένη) | (J) Ηλικία (Κατηγοριοποιημένη) | Mean | | | 95% Confidence Interval | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------|------------|-------|-------------------------|-------------|
| | | Difference (I- J) | Std. Error | Sig. | Lower Bound | Upper Bound |
| 23 έως 29 | 30 έως 36 | -,10034 | ,10396 | ,870 | -,3866 | ,1859 |
| | 37 έως 43 | -,06737 | ,11126 | ,974 | -,3737 | ,2390 |
| | 44 έως 50 | -,09104 | ,10067 | ,895 | -,3682 | ,1861 |
| | 51 έως 57 | -,55901* | ,15379 | ,003 | -,9825 | -,1355 |
| 30 έως 36 | 23 έως 29 | ,10034 | ,10396 | ,870 | -,1859 | ,3866 |
| | 37 έως 43 | ,03297 | ,11023 | ,998 | -,2705 | ,3365 |
| | 44 έως 50 | ,00930 | ,09952 | 1,000 | -,2647 | ,2833 |
| | 51 έως 57 | -,45866* | ,15304 | ,025 | -,8801 | -,0373 |
| 37 έως 43 | 23 έως 29 | ,06737 | ,11126 | ,974 | -,2390 | ,3737 |
| | 30 έως 36 | -,03297 | ,11023 | ,998 | -,3365 | ,2705 |
| | 44 έως 50 | -,02367 | ,10713 | ,999 | -,3186 | ,2713 |
| | 51 έως 57 | -,49163* | ,15809 | ,018 | -,9269 | -,0563 |
| 44 έως 50 | 23 έως 29 | ,09104 | ,10067 | ,895 | -,1861 | ,3682 |
| | 30 έως 36 | -,00930 | ,09952 | 1,000 | -,2833 | ,2647 |
| | 37 έως 43 | ,02367 | ,10713 | ,999 | -,2713 | ,3186 |
| | 51 έως 57 | -,46797* | ,15083 | ,019 | -,8833 | -,0527 |
| 51 έως 57 | 23 έως 29 | ,55901* | ,15379 | ,003 | ,1355 | ,9825 |
| | 30 έως 36 | ,45866* | ,15304 | ,025 | ,0373 | ,8801 |
| | 37 έως 43 | ,49163* | ,15809 | ,018 | ,0563 | ,9269 |
| | 44 έως 50 | ,46797* | ,15083 | ,019 | ,0527 | ,8833 |

Επίσης, θεωρήσαμε σημαντικό να ερευνήσουμε τη συσχέτιση μεταξύ του άγχους των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και κάθε ενός από τους παράγοντες της Κλίμακας Ενταξιακών Πρακτικών. Συγκεκριμένα δημιουργήσαμε έναν πίνακα με συσχετίσεις Pearson's r μεταξύ του σκορ του άγχους των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και του δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας για τη χρήση ενταξιακών πρακτικών, του δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας για συνεργασία και του δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση συμπεριφοράς (Πίνακας 30).

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ του άγχους των εκπαιδευτικών και των τριών παραγόντων της Κλίμακας Ενταξιακών Πρακτικών αφού οι τιμές και των τριών παραγόντων είναι πολύ κοντά στο μηδέν (0) το οποίο εκφράζει την απουσία της γραμμικής συσχέτισης [χρήση ενταξιακών πρακτικών Pearson's r value = -0,22 και Sig. (2-tailed) value = 0,76, συνεργασία Pearson's r value = 0,01 και Sig. (2-tailed) value = 0,99 διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών τους Pearson's r value = -0,12 και Sig. (2-tailed) value = 0,77].

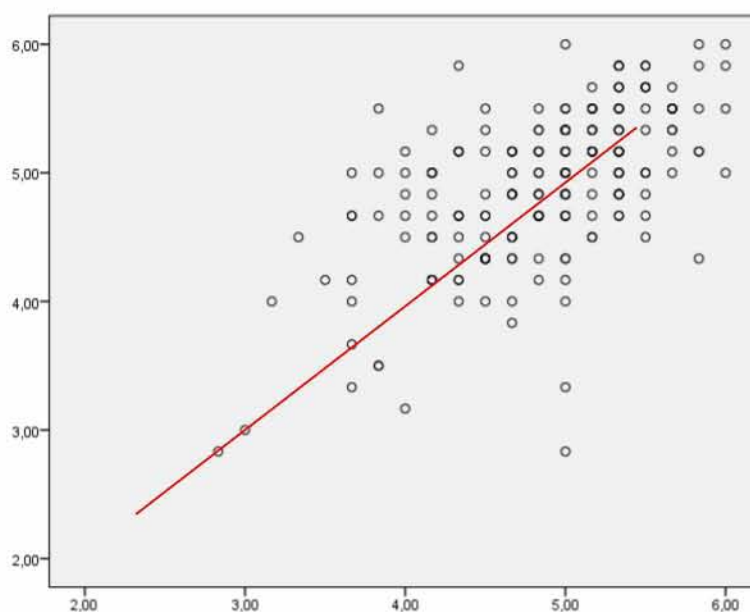
Πίνακας 30

Συσχετίσεις Pearson's *r* μεταξύ του σκορ του άγχους των εκπαιδευτικών και των παραγόντων «αυτό-αποτελεσματικότητα στη χρήση ενταξιακών πρακτικών», «αυτό-αποτελεσματικότητα στη συνεργασία» και «αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφοράς»

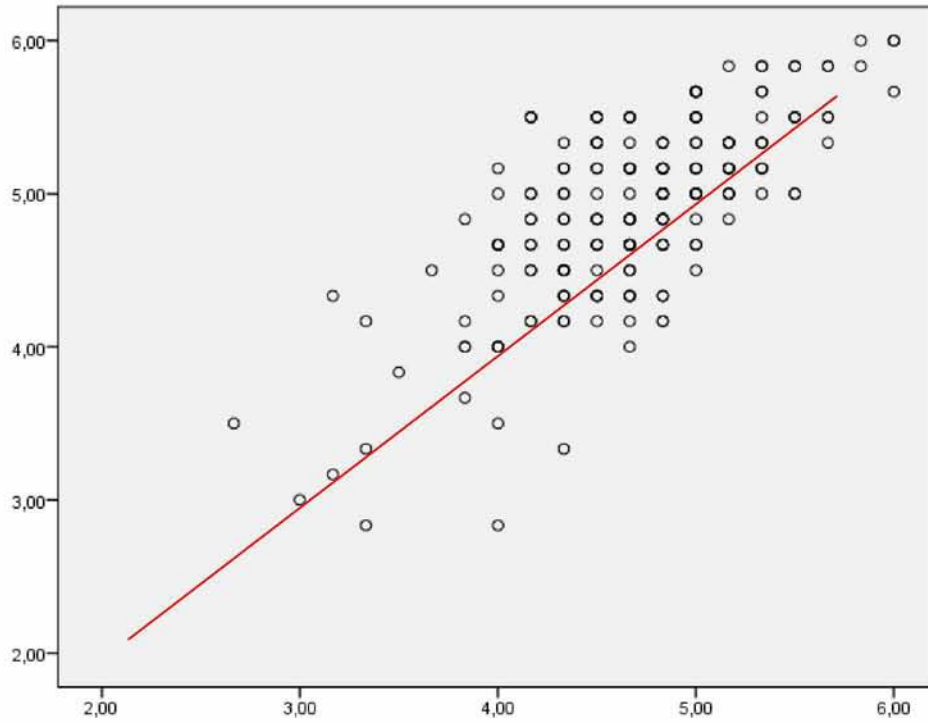
| | | Αν ο Νίκος ή ένας μαθητής με τα χαρακτηριστικά του Νίκου έρχονταν στην τάξη σου αύριο, θα ένιωθες: | Efficacy to use inclusive instruction | Efficacy for Colaboration | Efficacy for managing behaviour |
|--|---------------------|--|---------------------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Αν ο Νίκος ή ένας μαθητής με τα χαρακτηριστικά του Νίκου έρχονταν στην τάξη σου αύριο, θα ένιωθες: | Pearson Correlation | 1 | -.022 | .001 | -.012 |
| | Sig. (2-tailed) | | .762 | .991 | .870 |
| | N | 200 | 200 | 200 | 200 |
| Efficacy to use inclusive instruction | Pearson Correlation | -.022 | 1 | .726** | .565** |
| | Sig. (2-tailed) | .762 | | .000 | .000 |
| | N | 200 | 200 | 200 | 200 |
| Efficacy for Colaboration | Pearson Correlation | .001 | .726** | 1 | .598** |
| | Sig. (2-tailed) | .991 | .000 | | .000 |
| | N | 200 | 200 | 200 | 200 |
| Efficacy for managing behaviour | Pearson Correlation | -.012 | .565** | .598** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .870 | .000 | .000 | |
| | N | 200 | 200 | 200 | 200 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

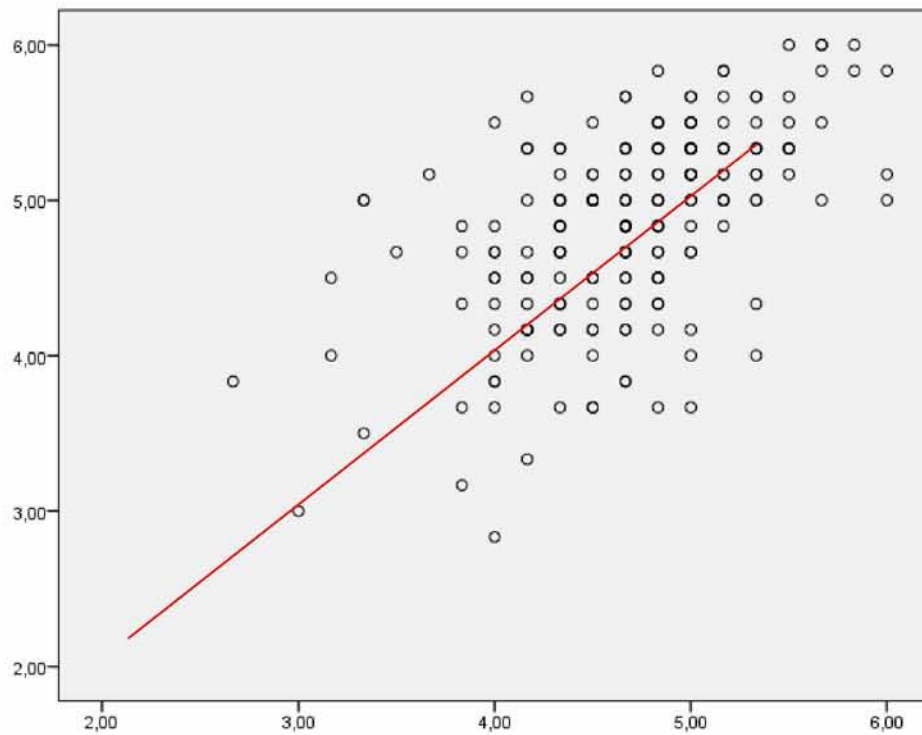
Αντιθέτως οι τρεις παράγοντες έχουν στενή θετική συσχέτιση μεταξύ τους, πράγμα που σημαίνει ότι μια αύξηση στο δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας για τη χρήση ενταξιακών πρακτικών προκαλεί αύξηση στο δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας για τη συνεργασία καθώς επίσης στο δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (Διαγράμματα 2, 3, 4).



Διάγραμμα 2. Σημειόγραμμα των παραγόντων «αυτό-αποτελεσματικότητα για τη συνεργασία» και «αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφοράς»



Διάγραμμα 3. Σημειόγραμμα των παραγόντων «αυτό-αποτελεσματικότητα στη χρήση ενταξιακών πρακτικών» και «αυτό-αποτελεσματικότητα στη συνεργασία»



Διάγραμμα 4. Σημειόγραμμα των παραγόντων «αυτό-αποτελεσματικότητα στη χρήση ενταξιακών πρακτικών» και «αυτό-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφοράς».

5.3 Ανησυχίες Εκπαιδευτικών σχετικά με την Ένταξη

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα που συχνά λειτουργεί σαν εμπόδιο στην εφαρμογή της ένταξης. Για αυτό το λόγο αποτέλεσαν μια ξεχωριστή ενότητα στο ερωτηματολόγιο. Πριν την ανάλυση των δεδομένων κρίθηκε απαραίτητο να διενεργηθεί έλεγχος αξιοπιστίας Chronbach's Alpha ο οποίος έδωσε τιμή $0,752 > 0,7$ καταδεικνύοντας την αξιοπιστία της κλίμακας.

Τα αποτελέσματα για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών εμφανίζονται στον Πίνακα 31 κατά φθίνουσα σειρά. Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι η μεγαλύτερη ανησυχία των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών στην τάξη τους, εμφανίζεται να είναι η αύξηση του φόρτου εργασίας τους με μέσο όρο 3,00 και τυπική απόκλιση 0,95. Δεύτερη ανησυχία σε σειρά σημαντικότητας με μέσο όρο 2,92 και τυπική απόκλιση 0,849 αποτελεί το αυξημένο άγχος που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι θα αντιμετωπίζουν. Ακολουθεί η ανησυχία που σχετίζεται με την προσφορά κατάλληλης προσοχής προς όλους τους μαθητές μιας ενταξιακής τάξης, η οποία έρχεται τρίτη σε σειρά με μέσο όρο 2,72 και τυπική απόκλιση 0,88. Τέταρτη σε σειρά σημαντικότητας έρχεται η ανησυχία σχετικά με την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων ούτως ώστε να εκπαιδευτούν κατάλληλα οι μαθητές που θα ενταχθούν (μέσος όρος 2,70, τυπική απόκλιση 0,81). Τελευταία ανησυχία των εκπαιδευτικών αποτελεί η αποδοχή των μαθητών με αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες από τους συμμαθητές τους.

Πίνακας 31
Ανησυχίες εκπαιδευτικών κατά φθίνουσα σειρά

| A/A | Ανησυχίες εκπαιδευτικών | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|-----|---|------------|-----------------|
| 1 | Ανησυχώ ότι ο φόρτος εργασίας μου θα αυξηθεί εάν έχω μαθητές με αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην τάξη μου | 3,00 | 0,95 |
| 2 | Ανησυχώ ότι θα είμαι περισσότερο αγχωμένος/η εάν έχω μαθητές με αναπηρίες ή /και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην τάξη μου | 2,92 | 0,85 |
| 3 | Ανησυχώ ότι θα είναι δύσκολο να δώσω την κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια ενταξιακή τάξη | 2,72 | 0,87 |
| 4 | Ανησυχώ ότι δεν έχω τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να διδάξω μαθητές με αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες | 2,70 | 0,95 |
| 5 | Ανησυχώ ότι οι μαθητές με αναπηρίες ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες δε θα γίνονται αποδεκτοί από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης | 2,68 | 0,81 |

Αν θέλουμε να παρατηρήσουμε περισσότερο τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για κάθε ανησυχία ξεχωριστά θα καταλήξουμε στο ότι το 71% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι συμφωνούν («3-συμφωνώ») και συμφωνούν απόλυτα («4-συμφωνώ απόλυτα») στη δήλωση ανησυχίας ότι ο φόρτος εργασίας τους θα αυξηθεί ενώ μόλις το 29% διαφωνεί απόλυτα και διαφωνεί. Σε πολύ υψηλά ποσοστά κυμαίνονται και οι σύμφωνες απαντήσεις σχετικά με το άγχος που ανησυχούν ότι θα βιώσουν οι εκπαιδευτικοί (44% συμφωνεί και 26,5% συμφωνεί απόλυτα).

Ένα σημαντικό ποσοστό (38%) των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν ανησυχούν ότι θα είναι δύσκολο να δώσουν κατάλληλη προσοχή σε όλους τους μαθητές σε μια ενταξιακή τάξη ενώ η πλειοψηφία φαίνεται να ανησυχεί με ποσοστό 62%. Επίσης το 61% του δείγματος φαίνεται να ανησυχεί για τις γνώσεις και δεξιότητες που διαθέτει ούτως ώστε να διδάξει μαθητές με αναπηρίες ή/και ΕΕΑ. Το 39% (78 εκπαιδευτικοί) δεν ανησυχεί για αυτό ενώ την ίδια ώρα ένα ποσοστό γύρω στο 18% (36 εκπαιδευτικοί) φάνηκε από προηγούμενες στατιστικές αναλύσεις να μην έχει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Τέλος αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανησυχεί ότι τα παιδιά που θα ενταχθούν, δύσκολα θα γίνουν αποδεκτά από τους συμμαθητές τους (64,5) ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό διαφωνεί με αυτήν την ανησυχία (35,5%).

5.3.1 Θέση εργασίας

Ένα ερευνητικό ερώτημα που προέκυψε σε σχέση με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών είναι το εξής: επηρεάζει η θέση εργασίας τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρίες; Ο μέσος όρος για τους ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι είναι 43, είναι 2,57 (τ.α 0,68) και για τους γενικούς, οι οποίοι είναι 156, είναι 2,86 (τ.α 0,61) (Πίνακας 32).

Πίνακας 32
Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση εργασίας τους

| | Διδάσκετε ως | N | Mean | Std. Deviation |
|-----------|----------------------|-----|--------|----------------|
| Ανησυχίες | Ειδικός/η παιδαγωγός | 43 | 2,5721 | ,68255 |
| | Γενικός/η παιδαγωγός | 156 | 2,8641 | ,60535 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 συμφωνώ, 4 συμφωνώ απόλυτα

Για την απάντηση του παραπάνω ερωτήματος πραγματοποιήθηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων του οποίου οι υποθέσεις είναι οι εξής:

H_0 : οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με τη θέση εργασίας τους.

H_a : οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σε σχέση με τη θέση εργασίας τους.

Τα ευρήματα του t-test για ανεξάρτητα δείγματα μας επιτρέπουν να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση (p -value $0,007 < 0,05$). Επομένως οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σε σχέση με τη θέση εργασίας τους και με βάση τους μέσους όρους μπορούμε να πούμε ότι όσοι εργάζονται ως ειδικοί παιδαγωγοί ανησυχούν λιγότερο για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ στην τάξη τους.

5.3.2 Διδακτική εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής και σχέση με ανησυχίες εκπαιδευτικών

Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών έχει να κάνει με τη διδακτική εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα το ερευνητικό ερώτημα μπορεί να εκφραστεί ως εξής: επηρεάζει η διδακτική εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρίες; Για την απάντηση του παραπάνω ερωτήματος διενεργήθηκε t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Οι υποθέσεις αναφέρονται παρακάτω:

H_0 : οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χρόνια εμπειρίας τους σε δομές ειδικής αγωγής.

H_a : οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χρόνια εμπειρίας τους σε δομές ειδικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα του t-test για ανεξάρτητα δείγματα κατέδειξαν ότι το p -value ισούται με $0,01 < 0,005$ (μ.ο στον Πίνακα 33). Αυτό σημαίνει ότι υιοθετούμε την εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σε σχέση με τα χρόνια εμπειρίας τους σε δομές ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν εργαστεί τουλάχιστον ένα έτος σε δομές ειδικής αγωγής ($n=52$) είναι 2,54 και όσων έχουν καμία

προϋπηρεσία σε δομές ειδικής αγωγής (n=148) είναι 2,89 (Πίνακας 33). Αποδεικνύεται επομένως ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία έστω και ένα έτος σε δομές ειδικής αγωγής είναι λιγότερο ανήσυχοι για την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρίες.

Πίνακας 33

Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ως προς την εμπειρία σε δομές ειδικής αγωγής

| | Διδακτική Εμπειρία σε Δομές Ειδικής Αγωγής | N | Mean | Std. Deviation |
|-----------|---|-----|--------|----------------|
| Ανησυχίες | Καμία | 148 | 2.8932 | .58527 |
| | Τουλάχιστον 1 έτος | 52 | 2.5423 | .68866 |

Οι τιμές της κλίμακας είναι οι εξής: 1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 συμφωνώ, 4 συμφωνώ απόλυτα

5.4 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της Ένταξης

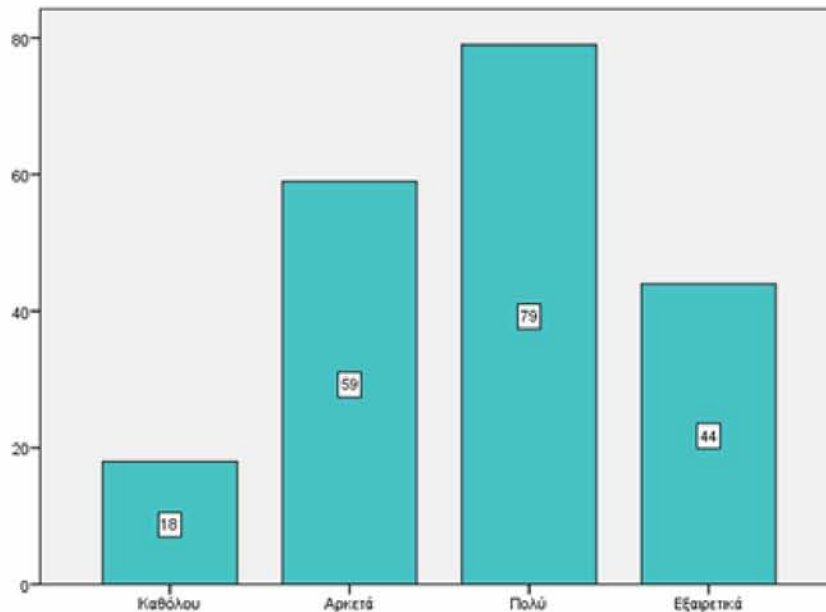
Σε μια άλλη ενότητα του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσον οι αναφερόμενες προϋποθέσεις πληρούνται στο σχολείο το οποίο εργάζονται. Επειδή η κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε από την ερευνητική ομάδα κρίθηκε απαραίτητο να ελεγχθεί η αξιοπιστία της. Διενεργήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας Chronbach's Alpha ο οποίος έδωσε την τιμή $0,863 > 0,7$. Μπορούμε επομένως να υποστηρίξουμε ότι τα η κλίμακα για τις Προϋποθέσεις της Ένταξης δίνει αξιόπιστα αποτελέσματα.

Στον Πίνακα 34 εμφανίζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης στα ελληνικά γενικά και ειδικά νηπιαγωγεία του δείγματος μας. Παρατηρούμε ότι οι τρεις κυριότερες προϋποθέσεις που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι πληρούνται είναι η σχέση συνεργασίας με τους γονείς, η διοικητική υποστήριξη και η εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο.

Πίνακας 34
Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της Ένταξης

| A/A | Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της Ένταξης | Μέσος όρος | Τυπική απόκλιση |
|-----|--|------------|-----------------|
| 1 | Σχέση συνεργασίας με γονείς | 2,75 | 0,90 |
| 2 | Διοικητική υποστήριξη (π.χ. υποστήριξη από προϊσταμένη) | 2,68 | 1,02 |
| 3 | Εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο | 2,49 | 0,92 |
| 4 | Οργάνωση του χώρου | 2,28 | 0,92 |
| 5 | Δυνατότητα επιμόρφωσης σε θέματα ειδικής αγωγής | 2,09 | 0,88 |
| 6 | Δημιουργία τροποποιημένων δραστηριοτήτων ή/και εργασιών | 2,09 | 0,92 |
| 7 | Υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (π.χ. ειδικό παιδαγωγό, λογοπεδικό, ψυχολόγο) | 1,96 | 0,94 |
| 8 | Υποστήριξη από ΚΕΔΔΥ | 1,89 | 0,88 |
| 9 | Υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό | 1,86 | 0,88 |
| 10 | Δημιουργία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος | 1,69 | 0,87 |

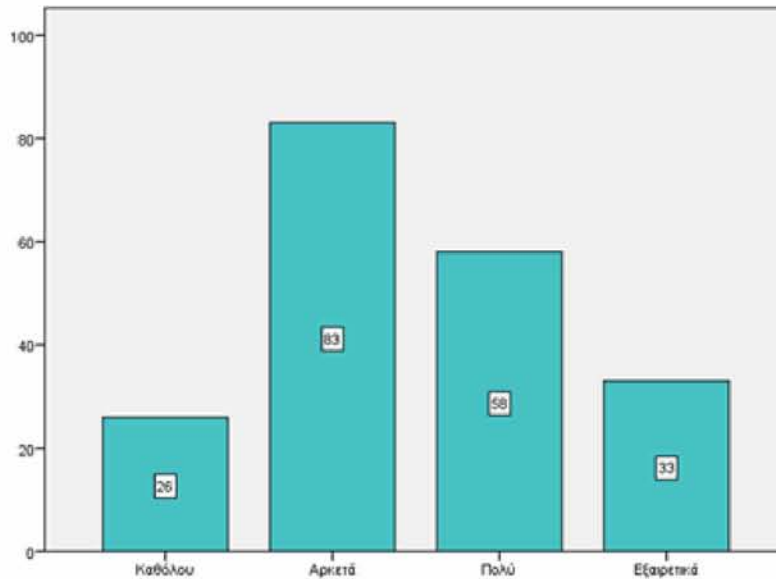
Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5 που ακολουθεί 123 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η σχέση συνεργασίας με τους γονείς πληρείται πολύ και εξαιρετικά στο δικό τους σχολείο. Ενώ μόνο 18 ότι δεν πληρείται καθόλου. Ίσως το γεγονός ότι η συνεργασία με τους γονείς δηλώθηκε ως η πρώτη προϋπόθεση που τηρείται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας να οφείλεται στην υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα που φάνηκε να έχουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία.



Διάγραμμα 5. Συχνότητες για την προϋπόθεση «σχέση συνεργασίας με τους γονείς»

Δεύτερη σε σειρά προϋπόθεση η οποία με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να πληρείται είναι η διοικητική υποστήριξη. Σε αυτήν την περίπτωση 112 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι αυτή η προϋπόθεση πληρείται πολύ και εξαιρετικά στα σχολεία τους ενώ 29 δήλωσαν ότι δεν πληρείται καθόλου.

Η προϋπόθεση η οποία φαίνεται με βάση τους εκπαιδευτικούς να πληρείται ως τρίτη σε σειρά, είναι το γεγονός της προσβασιμότητας στο χώρο του νηπιαγωγείου. Από το Διάγραμμα 6 που εμφανίζεται παρακάτω, φαίνεται ότι 91 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η προσβασιμότητα στο χώρο των νηπιαγωγείων όπου εργάζονται πληρείται πολύ και εξαιρετικά. Ωστόσο δε μπορούμε να παραβλέψουμε ότι ένας εξίσου μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (83) δηλώσαν την επιλογή «2-αρκετά» και 26 δήλωσαν την επιλογή «1-καθόλου». Το γεγονός ότι η προσβασιμότητα εμφανίζεται ως η τρίτη σε σειρά προϋπόθεση μας ξαφνιάζει, αφού με βάση την εμπειρία μας αλλά και ως γεγονός που είναι ευρέως γνωστό, στην πραγματικότητα τα ελληνικά νηπιαγωγεία συνήθως βρίσκονται σε ακατάλληλα κτίρια, ημιυπόγεια, με μικρούς αύλειους χώρους και σκαλοπάτια στην είσοδο.

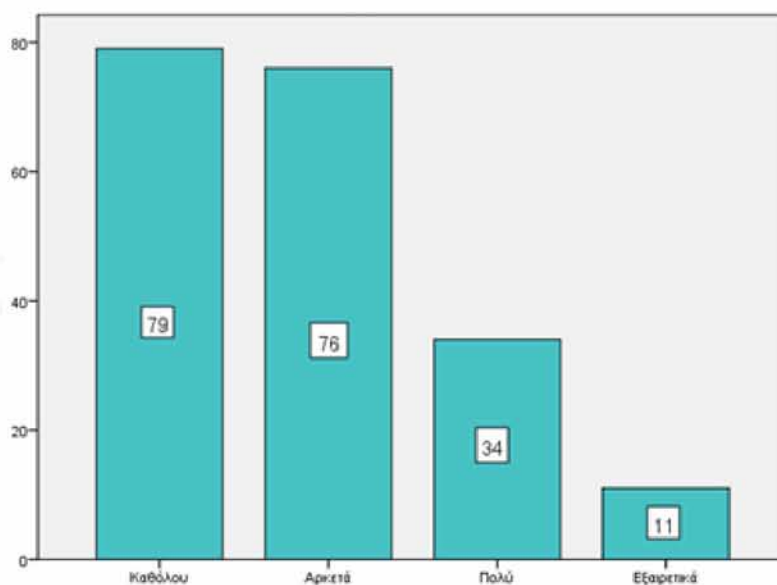


Διάγραμμα 6. Συχνότητες για την προϋπόθεση «εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο»

Όσον αφορά στην προϋπόθεση για οργάνωση του χώρου εντύπωση κάνει το γεγονός ότι 47 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν υπάρχει καμία οργάνωση του χώρου στο νηπιαγωγείο που εργάζονται. Ενθαρρυντικό παρόλα αυτά είναι το γεγονός ότι 85 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η προϋπόθεση της οργάνωσης πληρείται πολύ και εξαιρετικά στο νηπιαγωγείο που εργάζονται και 83 πως πληρείται αρκετά.

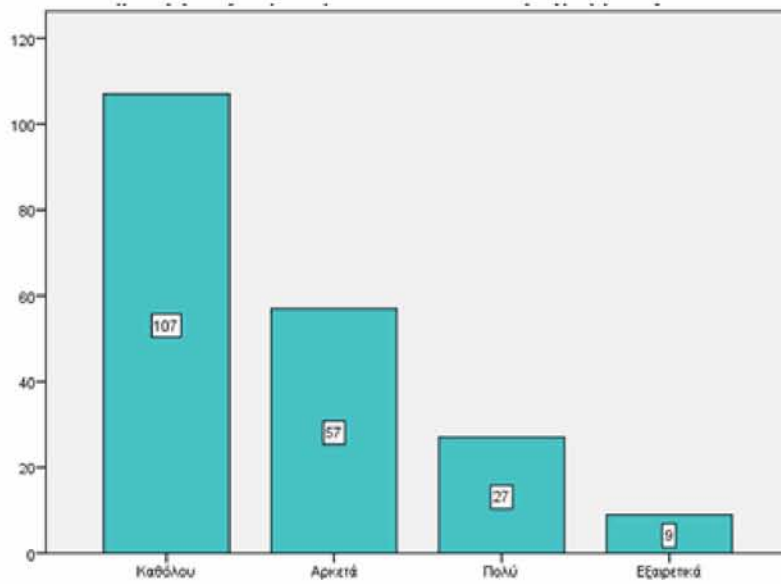
Όσον αφορά στη δυνατότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα ειδικής αγωγής, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών απαντούν «2-αρκετά» (92) και 54 απαντούν «3-πολύ» και «4-εξαιρετικά». Ωστόσο δε μπορούμε να παραβλέψουμε ότι 53 εκπαιδευτικοί απαντούν «1-καθόλου» πράγμα που καταδεικνύει ότι αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι οι οποίοι δεν λαμβάνουν καμία επιμόρφωση σε σημαντικά ζητήματα ειδικής αγωγής. Επίσης μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (61) απάντησαν ότι δεν τροποποιούν τις δραστηριότητες ή/και τις εργασίες για τους μαθητές που το χρειάζονται, ενώ μόνο 16 εκπαιδευτικοί δήλωσαν την επιλογή «4-εξαιρετικά».

Σχετικά με την υποστήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό 77 εκπαιδευτικοί απαντούν ότι δεν υπάρχει, ενώ μόνο 15 ότι αυτή η προϋπόθεση πληρείται σε βαθμό «4-εξαιρετικά». Παρόμοια κατάσταση παρατηρείται και για την προϋπόθεση της υποστήριξης από το ΚΕΔΔΥ για την οποία 79 εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν πληρείται καθόλου ενώ μόνο 11 ότι πληρείται εξαιρετικά (Διάγραμμα 7). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα κάνει ιδιαίτερη εντύπωση αφού αν οι υποχρεώσεις του ΚΕΔΔΥ καθορίζονται από το σχετικό νόμο (Ν. 3699/2008, άρθρο 4) φαίνεται ότι στην πράξη δεν έχει εφαρμογή.



Διάγραμμα 7. Συχνότητες για την προϋπόθεση «υποστήριξη από ΚΕΛΛΥ»

Τα αποτελέσματα για την υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό και τη δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι καθοδικά στα διαγράμματα όσο πλησιάζουμε την τιμή «4-εξαιρετικά». Στην πρώτη περίπτωση 84 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η υποστήριξη από ειδικό βοηθητικό προσωπικό δεν πληρείται καθόλου ενώ μόνο 9 ότι πληρείται εξαιρετικά. Παρόμοια κατάσταση διαπιστώνουμε και για τη δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος όπου 107 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν πληρείται ως προϋπόθεση ενώ μόνο 36 ότι πληρείται πολύ και εξαιρετικά (Διάγραμμα 8). Το γεγονός ότι η δημιουργία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος είναι νομικά κατοχυρωμένη (Ν. 3699/2008, άρθρο 6, παρ. 2ββ) αλλά δεν πληρείται στα ελληνικά νηπιαγωγεία του δείγματος, δημιουργεί ιδιαίτερους προβληματισμούς.



Διάγραμμα 8. Συχνότητες για την προϋπόθεση «δημιουργία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος»

5.5 Προτεινόμενες αλλαγές για αποτελεσματικότερη ένταξη

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων οι προτάσεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν 9 κατηγορίες απαντήσεων οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 35. Ύστερα με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών υπολογίστηκαν τα ποσοστά για κάθε μια από αυτές. Παρακάτω γίνεται μια ανάλυση των πέντε πρώτων κατηγοριών που διαμορφώθηκαν με βάση τις προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 35
Προτεινόμενες αλλαγές για αποτελεσματικότερη ένταξη

| A/A | Προτεινόμενες αλλαγές για αποτελεσματικότερη Ένταξη | Συχνότητες | Ποσοστά |
|-----|---|------------|---------|
| 1 | Υποστήριξη από συναδέλφους και εξειδικευμένο προσωπικό | 153 | 76,5% |
| 2 | Εμπλουτισμός και προσαρμογές της μαθησιακής διαδικασίας | 99 | 49,5% |
| 3 | Διαμόρφωση του χώρου-χρήση κατάλληλου εξοπλισμού | 68 | 34% |
| 4 | Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών | 58 | 29% |
| 5 | Συνεργασία με την οικογένεια και επιμόρφωση | 35 | 17,5% |
| 6 | Να εξαλειφθεί η έννοια της διαφορετικότητας | 8 | 4% |
| 7 | Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία | 8 | 4% |
| 8 | Αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών | 4 | 2% |
| 9 | Φοίτηση αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία | 1 | 0,5% |

Πρώτη αλλαγή που θεωρούν απαραίτητη οι εκπαιδευτικοί για να υλοποιηθεί αποτελεσματικά η Ένταξη είναι η υποστήριξη από συναδέλφους και εξειδικευμένο προσωπικό με ποσοστό 76,5%. Σε αυτήν την κατηγορία εντάχθηκαν απαντήσεις οι οποίες πρότειναν την υποστήριξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών από ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό διεπιστημονική ομάδα, ΚΕΔΔΥ, προϊσταμένη και άλλους συναδέλφους νηπιαγωγούς.

Ακολουθεί η πρόταση για εμπλουτισμό και προσαρμογές της μαθησιακής διαδικασίας με ποσοστό (49,5%). Σε αυτήν την κατηγορία εντάχθηκαν προτάσεις όπως η δημιουργία ειδικού παιδαγωγικού υλικού, ο μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη, η δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, η τροποποίηση των δραστηριοτήτων, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, η προσαρμογή του χρόνου παράδοσης του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών, η δυνατότητα απομάκρυνσης των μαθητών για να ηρεμήσουν καθώς επίσης η δημιουργία κλίματος

αποδοχής των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. επίσης εντάχθηκαν η χρήση τεχνολογίας, η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η έμφαση στην ατομικότητα του παιδιού και η συχνή συνύπαρξη παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες.

Με ποσοστό 34% στην τρίτη θέση των προτεινόμενων αλλαγών έρχεται η διαμόρφωση του χώρου και η χρήση κατάλληλου υλικότεχνικού εξοπλισμού όπου οι εκπαιδευτικοί έκαναν προτάσεις σχετικά με την προσθήκη αναπηρικής μπάρας, το μέγεθος των τάξεων, τη διαμόρφωση της τουαλέτας και την ύπαρξη χώρων εξατομικευμένης εργασίας. Ακολουθεί η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ποσοστό 27%, στην οποία περιλαμβάνονται γενικότερα προτάσεις για επιμόρφωση, για σεμινάρια ειδικής αγωγής με πρακτικό μέρος, σεμινάρια για τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και προσθήκη μαθημάτων ειδικής αγωγής στα παιδαγωγικά τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πέμπτη σε σειρά προτεινόμενη αλλαγή (17,5%) αποτελεί η συνεργασία με την οικογένεια και η επιμόρφωσή της. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν προτάσεις οι οποίες αφορούν στη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες αλλά και τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη σε αυτήν την κατηγορία υπογραμμίζεται η ανάγκη για επιμόρφωση των γονέων και η ανάγκη αποδοχής των παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρίες. Στην έκτη θέση έρχεται η πρόταση για εξάλειψη της έννοιας της διαφορετικότητας (4%) και ακολουθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία επίσης με (4%). Στην όγδοη θέση έρχεται η αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών με ποσοστό μόνο 2% και τέλος η φοίτηση των παιδιών με ΕΕΑ ή/και δυσκολίες αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία με μόνο 0,5%. Τα χαμηλά ποσοστά των ερωτηθέντων ίσως δείχνουν ότι οι πράξεις διαχωρισμού των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς αποτελούν μεμονωμένα περιστατικά.

Πίνακας 36

Οι κατηγορίες που δημιουργήθηκαν μετά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων και οι προτεινόμενες αλλαγές που περιλήφθησαν σε κάθε κατηγορία

| | |
|---|--|
| <p>Υποστήριξη από συναδέλφους και εξειδικευμένο προσωπικό</p> | <p>Υποστήριξη από εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό Βοήθεια από ειδικό βοηθητικό προσωπικό Σχολικός ψυχολόγος Συνεργασία με λογοθεραπευτές Υποστήριξη από νηπιαγωγό ειδικής αγωγής Παράλληλη στήριξη Αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ, καθορισμός στόχων και επίσκεψη από το ΚΕΔΔΥ μια φορά τον χρόνο στην τάξη Στήριξη από προϊσταμένη Δεύτερος νηπιαγωγός στη τάξη</p> |
| <p>Διαμόρφωση του χώρου – χρήση κατάλληλου εξοπλισμού</p> | <p>Ειδικά διαμορφωμένος χώρος Μεγαλύτερη αίθουσα Αναπηρική μπάρα-πρόσβαση με καρτσάκι Διαμόρφωση του χώρου της τουαλέτας Χώρος για εξατομικευμένη εργασία</p> |
| <p>Εμπλουτισμός και προσαρμογές της μαθησιακής διαδικασίας</p> | <p>Ειδικό παιδαγωγικό υλικό Μικρός αριθμών παιδιών τάξης Δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος Τροποποίηση των δραστηριοτήτων Προσαρμογή αναλυτικού προγράμματος Δημιουργία κλίματος αποδοχής στη τάξη για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες Δυνατότητα απομάκρυνσης και απομόνωσης των παιδιών ώστε να χαλαρώνουν και να ηρεμούν Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή – Τεχνολογίας Ομαδοσυνεργατική μάθηση Συχνή συνύπαρξη παιδιών με ΕΕΑ με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης Έμφαση στην ατομικότητα του παιδιού με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες</p> |
| <p>Επιμόρφωση εκπαιδευτικών</p> | <p>Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Σεμινάρια ειδικής αγωγής (με πρακτικό μέρος - όχι μόνο θεωρία) Επιμόρφωση για την καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Μαθήματα ειδικής αγωγής στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων</p> |
| <p>Συνεργασία με την οικογένεια και επιμόρφωση</p> | <p>Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με Ε.Ε.Α. και αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών τους Συνεργασία με γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης Σχολή γονέων για τη στήριξη και εκπαίδευση τους Αποδοχή των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες από τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης</p> |
| <p>Ανοιγμα του σχολείου στη κοινωνία</p> | <p>Στήριξη του σχολείου από την τοπική κοινωνία Συνεργασία με κάποιον ειδικό φορέα με σκοπό τη συνεργασία για την ανάπτυξη περισσότερων δραστηριοτήτων</p> |

Κεφάλαιο 6

Συζήτηση και συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα σκοπό είχε μέσα από τη μελέτη της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις τους για την ένταξη και να εντοπίσει τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Βασισμένοι στα ευρήματα άλλης έρευνας η οποία έχει αποδείξει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης των στάσεων τους για την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ (Weisel & Drog, 2006) ερμηνεύουμε το παρακάτω αποτέλεσμα. Το εύρημα της παρούσας έρευνας κατέδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος (79,5%) έδειξαν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα για τη δημιουργία ενταξιακού κλίματος μέσα στην τάξη. Θα μπορούσαμε επομένως να πούμε ότι οι αντιλήψεις (για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ) ενός μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν φαίνονται να είναι θετικές, αποτέλεσμα που έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα διαφόρων ερευνών (Avramidis & Kalyva, 2007 · Khochen & Radford, 2012).

Επίσης, φάνηκε ότι τα προγράμματα μετεκπαίδευσης όπως το διδασκαλείο τα οποία έχουν μεγάλη χρονική διάρκεια και ακαδημαϊκό προσανατολισμό, επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και με βάση τα παραπάνω, τις στάσεις τους για την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στην τάξη τους. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με τα ευρήματα έρευνας κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει προγράμματα συνεχούς κατάρτισης έχουν θετικότερες απόψεις για την ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ (Avramidis & Kalyva, 2007).

Οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους να χρησιμοποιούν ενταξιακές τεχνικές έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Avramidis & Kalyva, 2007 · Khochen & Radford, 2012). Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σίγουροι να χρησιμοποιούν ενταξιακές τεχνικές στηρίζει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη και καταδεικνύει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη επηρεάζουν άμεσα τις ενταξιακές πρακτικές που εκείνοι χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη. Μια ακόμη σκέψη σε σχέση με αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι ίσως η εκπαιδευτική κοινότητα έχει πλέον αρχίσει να συνειδητοποιεί την ευθύνη της απέναντι στα παιδιά με ΕΕΑ και

αντιμετωπίζει με περισσότερη σοβαρότητα την ανάγκη για εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών.

Ένας ακόμη σκοπός της έρευνας ήταν να διευκρινιστούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη τους και να καθοριστούν οι παράγοντες οι οποίοι τα επηρεάζουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος πιστεύουν ότι θα νιώθουν αγχωμένοι εάν χρειαστεί να εντάξουν στην τάξη τους παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία. Στην έρευνα των Avramidis et al., (2000) η οποία πραγματοποιήθηκε στη Βρετανία σε δείγμα εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι ένιωθαν μεγαλύτερο άγχος για την ένταξη των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με μαθητές που αντιμετώπιζαν άλλου είδους Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Επίσης, άλλη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε στο Λίβανο απέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν πολύ για την επίδραση των διασπαστικών συμπεριφορών των μαθητών στην επίδοση όχι μόνο τη δική τους αλλά και των συμμαθητών τους, καθώς επίσης στις επιδράσεις τους στην εικόνα και φήμη του σχολείου (Khochen & Radford, 2012). Στο ίδιο μήκος κύματος κινήθηκε και η έρευνα των Cargan & Schmidt (2011) κατά την οποία οι Σλοβένοι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αντιμετωπίζουν πολλά αρνητικά συναισθήματα κατά τη διδασκαλία των παιδιών με προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς και άλλες ακόμη έρευνες (VanAcker [1993] στο Abrams, 2005).

Ίσως το παραπάνω αποτέλεσμα θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν δυσκολίες οι οποίες έχουν συχνά υποκειμενική χροιά και συνδέονται άμεσα με την κουλτούρα κάθε χώρας αλλά και κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά. Ίσως οι εκπαιδευτικοί να μην αγχώνονται για τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάστηκαν στη βινιέτα λόγω του ότι αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την έννοια των προβληματικών συμπεριφορών σε σχέση με τους συναδέλφους τους σε άλλες χώρες. Άλλωστε έρευνα έχει αποδείξει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί μιλούσαν για τα προβλήματα συμπεριφοράς έχοντας διαφορετικά πράγματα στο νου τους (Grieve, 2009) και άλλη έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνώριζαν τα γνωστικά και συμπεριφορικά ελλείμματα των μαθητών με EBD και ούτε την επίδραση τους στη συμπεριφορά και τη μάθηση (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013).

Ένας παράγοντας που φάνηκε ότι επηρεάζει το άγχος των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι η εργασιακή τους εμπειρία με παιδιά με ΕΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονταν σε τάξεις γενικών νηπιαγωγείων και όσοι δήλωσαν ότι εργάζονταν σε θέση εργασίας γενικού παιδαγωγού φάνηκε ότι πιστεύουν ότι θα είναι αγχωμένοι αν χρειαστεί να εντάξουν παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας οι οποίοι είχαν προηγούμενη εμπειρία εργαζόμενοι με παιδιά με ΕΕΑ έστω και για ένα έτος, φάνηκε ότι πιστεύουν πως θα είναι λιγότερο αγχωμένοι εάν κληθούν να εντάξουν παιδιά με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη τους.

Παρόμοια αποτελέσματα δίνει η έρευνα των Batsiou, Bebetzos, Panteli & Antoniou, (2008) η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η εμπειρία εργασίας με παιδιά με ΕΕΑ είχε θετική συσχέτιση με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και την πρόθεση εργασίας με αυτά. Αντιθέτως άλλη έρευνα έχει καταδείξει την αρνητική συσχέτιση μεταξύ εμπειρίας και συναισθήματος καθώς επίσης εμπειρίας και προθυμίας για εργασία με παιδιά με SEBD (MacFarlane & Woolfson, 2013). Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών είναι αντικρουόμενα ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα των MacFarlane & Woolfson, (2013) μελέτησε εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν εμπειρία με παιδιά με SEBD συγκεκριμένα και όχι ΕΕΑ γενικότερα.

Δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο και η κατάκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος στην ειδική αγωγή δεν επηρέασαν το άγχος των εκπαιδευτικών για την ένταξη. Ωστόσο υποθέταμε ότι ο μεταπτυχιακός τίτλος ήταν ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει αρνητικά τα συναισθήματα άγχους των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα από τη στιγμή που φάνηκε ότι το σεμινάριο των 400 ωρών είναι το μόνο από τα προγράμματα επιμόρφωσης που φαίνεται να το κάνει.

Ο εντοπισμός των σημαντικότερων ανησυχιών των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ ήταν ένας επιπρόσθετος σκοπός της παρούσας μελέτης, όπως επίσης και ο καθορισμός των παραγόντων που επηρεάζουν αυτές τις ανησυχίες. Βρέθηκε ότι η σημαντικότερη ανησυχία των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης είναι η αύξηση του φόρτου εργασίας και ακολουθεί στη δεύτερη θέση η ανησυχία για το αυξημένο στρες που πιστεύουν ότι θα νιώθουν και στην τρίτη θέση η ανησυχία σχετικά με τη δυσκολία παροχής κατάλληλης προσοχής σε όλους τους μαθητές. Τα αποτελέσματα μας εν μέρει συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλης

έρευνας κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι αρκετά συχνά έρχονται, όντως, αντιμέτωποι με το στρες και τη συναισθηματική εξάντληση (Cargan & Schmidt, 2011). Ακόμη, από την ίδια έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν επαγγελματική κατάρτιση έρχονταν αντιμέτωποι με τη δυσκολία της αύξησης του φόρτου εργασίας τους, η οποία, όπως εκφράστηκε από τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, αποτελεί την πρώτη σε σημαντικότητα ανησυχία (Cargan & Schmidt, 2011).

Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζονται από τη θέση εργασίας τους (γενικοί/ειδικοί παιδαγωγοί) και τη διδακτική τους εμπειρία στην ειδική αγωγή, ευρήματα που συνδέονται λογικά, αφού η διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή προϋποθέτει να έχει εργαστεί κάποιος ως ειδικός παιδαγωγός έστω και για ένα σχολικό έτος.

Ένας ακόμη σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπιστούν οι κυριότερες προϋποθέσεις που με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών πληρούνται στα νηπιαγωγεία που εργάζονται. Παρατηρούμε ότι οι τρεις κυριότερες προϋποθέσεις που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι πληρούνται είναι η σχέση συνεργασίας με τους γονείς, η διοικητική υποστήριξη και η εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο. Όσον αφορά στη συνεργασία με την οικογένεια η οποία δηλώθηκε ως η πρώτη προϋπόθεση που πληρείται, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ίσως να οφείλεται στην υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα που φάνηκε να έχουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία.

Ακόμη το γεγονός ότι η εξασφάλιση προσβασιμότητας στο χώρο δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς ως τρίτη σε σειρά μας ξαφνιάζει ιδιαίτερα. Αυτό διότι με βάση την εμπειρία μας αλλά και ως γεγονός που είναι ευρέως γνωστό, στην πραγματικότητα τα ελληνικά νηπιαγωγεία συνήθως βρίσκονται σε ακατάλληλα κτίρια, ημιυπόγεια, με μικρούς αύλειους χώρους και σκαλοπάτια στην είσοδο τα οποία κάθε άλλο παρά διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο.

Επίσης, ένα άλλο σημείο που αξίζει να συζητηθεί, είναι ότι η υποστήριξη από το ΚΕΔΔΥ, του οποίου οι υποχρεώσεις καθορίζονται από το σχετικό νόμο (Ν. 3699/2008, άρθρο 4), έρχεται όγδοη σε σειρά. Ωστόσο αυτό είναι κάτι που δεν μας κάνει εντύπωση, αφού όπως οι βιβλιογραφικές αναφορές υποστηρίζουν οι γονείς έρχονται συχνά αντιμέτωποι με τις πολυάριθμες λίστες αναμονής των ΚΕΔΔΥ λόγω έλλειψης προσωπικού στελέχωσης (Anastasiou & Iordanidis, [2006] στο Πολυχρονοπούλου, 2012). Σε άλλη έρευνα των Anastasiou & Bantouna (2007) (όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου, 2012) βρέθηκε ότι σε μεγάλες αστικές πόλεις τα

ΚΕΔΔΥ συντάσσουν ΕΕΠ μόνο για το 10% των περιπτώσεων που καλούνται να αξιολογήσουν.

Ακόμη, η δημιουργία εξατομικευμένου αναλυτικού προγράμματος η οποία βρίσκεται στη δέκατη θέση έχει επίσης θεσμοθετηθεί από το Ν. 3699/2008 (άρθρο 6, παρ. 2ββ) και για την σύνταξη του έχει δικαίωμα να εκφράσει την άποψη του το ίδιο το παιδί και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του (Πολυχρονοπούλου, 2012). Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι έτοιμοι ακόμη να κινήσουν τις ανάλογες διαδικασίες για τη δημιουργία του ΕΕΠ.

Ένας ακόμη σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να συγκεντρώσει τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την διευκόλυνση της ένταξης στα νηπιαγωγεία. Πρώτες σε σειρά έρχονται, η υποστήριξη από συναδέλφους και εξειδικευμένο προσωπικό, ο εμπλουτισμός και οι προσαρμογές της μαθησιακής διαδικασίας, η διαμόρφωση του χώρου και η χρήση κατάλληλου εξοπλισμού, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τέλος η συνεργασία με την οικογένεια και η επιμόρφωση της. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Οι Khochen & Radford (2012) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για ζητήματα όπως οι διαθέσιμοι πόροι σε ανθρώπινο δυναμικό, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και η χρήση ενταξιακών τεχνικών. Φαίνεται επομένως λογικό οι εκπαιδευτικοί να προτείνουν προς αλλαγή πράγματα τα οποία τους ανησυχούν και τα θεωρούν εμπόδια στη διαδικασία της ένταξης.

Αντιθέτως σε έρευνα των τελευταίων πέντε ετών οι εκπαιδευτικοί δεν έκαναν καμία νύξη για τον εμπλουτισμό του τρόπου διδασκαλίας ή την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών που αντιμετώπιζαν συγκεκριμένες δυσκολίες (προβλήματα συμπεριφοράς) (Grieve, 2009). Επομένως τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αισιόδοξα για τη χώρα μας, αφού οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (49,5%) αναγνώρισαν τη σημασία της προσαρμογής των μεθόδων, των υλικών και του αναλυτικού προγράμματος ως παράγοντες για την αποτελεσματικότερη ένταξη των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στις τάξεις τους.

Τέλος, συγκεκριμένα για το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης μας ανήκει στην κατηγορία των προσαρμογών της μαθησιακής διαδικασίας (49,5%), έχει βρεθεί σε άλλη έρευνα ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί νιώθουν έλλειψη σιγουριάς για τη δημιουργία του

(Antramidis et al., 2000). Μια ερμηνεία γι αυτό θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι επειδή ακριβώς οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη σημασία της ανάπτυξης του ΕΕΠ, το προτείνουν ως απαραίτητη αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας η οποία θα διευκολύνει την ένταξη.

6.1 Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας. Ωστόσο τα αποτελέσματα αυτά θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με προσοχή αφού οι περιορισμοί της έρευνας είναι διάφοροι. Οι περιοχές στις οποίες εστάλησαν τα ερωτηματολόγια επιλέχθηκαν από την ερευνητική ομάδα λόγω της ευκολότερης πρόσβασης που είχαν σε αυτές τα μέλη της. Αν και ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν ικανοποιητικός για τη διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων, προτείνεται ο αναγνώστης να το λάβει υπόψη του. Ακόμη, οι δείκτες αξιοπιστίας της κλίμακας ενταξιακών πρακτικών για τους παράγοντες «συνεργασία» και «χρήση ενταξιακών πρακτικών» ήταν χαμηλοί, οπότε τα σχετικά αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή. Ωστόσο η κλίμακα ενταξιακών πρακτικών στο σύνολο της υπενθυμίζουμε ότι είχε ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας ($0,83 > 0,7$).

Επίσης, η καταγραφή του άγχους των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς έγινε με μία μόνο ερώτηση και όχι με τη χρήση κλίμακας. Ακόμα, η βινιέτα η οποία περιέγραφε την περίπτωση ενός παιδιού με SEBD παρουσιάστηκε στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου, πράγμα που θα μπορούσε να προκαταβάλλει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τις επόμενες κλίμακες οι οποίες αναφέρονταν γενικότερα στην ένταξη παιδιών με ΕΕΑ ή/και αναπηρίες. Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί ότι στην πιλοτική έρευνα κανένας από τους ερωτώμενους δεν αντιμετώπισε την παραπάνω δυσκολία και είχε φανεί ότι όλοι κατανόησαν για ποια ομάδα παιδιών καλούνταν κάθε φορά να απαντήσουν.

Επιπρόσθετα, η απουσία ποιοτικών δεδομένων η οποία θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη ερμηνεία των ποσοτικών δεικτών αποτελεί έναν επίσης περιορισμό της παρούσας έρευνας. Τέλος θα μπορούσαν να έχουν συλλεχθεί δεδομένα λίγο μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς όπως επίσης πριν τη λήξη της, για να φανεί αν άλλαξαν σταδιακά οι απόψεις των εκπαιδευτικών από την αρχή έως το τέλος του σχολικού έτους.

6.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Βασισμένοι στα ευρήματα της έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σίγουροι για τις ενταξιακές πρακτικές που χρησιμοποιούν θα προτείναμε η μελλοντική έρευνα να κατευθυνθεί στην ανάδειξη αυτών των πρακτικών και στους τρόπους βελτίωσης τους, σημείο στο οποίο εντοπίζεται ερευνητικό κενό στη χώρα μας. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν να εξεταστούν με λεπτομέρεια οι παράγοντες που επηρεάζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών με SEBD στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

Επιπρόσθετα, γνωρίζοντας τα συναισθήματα που τρέφουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση μαθητών με SEBD θα προτείναμε να μελετηθεί ποια είναι τα συναισθήματα που τρέφουν οι συμμαθητές των παιδιών με SEBD για εκείνα, όπως επίσης ποια είναι τα επίπεδα κοινωνικής ένταξης των παιδιών αυτών στην ομάδα. Ιδιαίτερα σημαντικό θα ήταν να καταγραφούν και τα συναισθήματα των ίδιων των παιδιών με SEBD και οι απόψεις τους για τη σχολική ομάδα.

Ακόμη, θα προτείναμε τη χρήση κλίμακας για να μετρηθεί το άγχος των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη παιδιών με SEBD και τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων για την πληρέστερη ερμηνεία των ποσοτικών δεικτών. Η αποστολή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σε αυτήν την περίπτωση η έρευνα θα αποτελέσει μια διαχρονική δημοσκόπηση κατά την οποία μπορούν να εντοπιστούν οι αλλαγές που θα προκύψουν στις απόψεις, τα συναισθήματα, τις ανησυχίες και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών από την αρχή έως το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Λίστα Βιβλιογραφικών Αναφορών

Ελληνική

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία, (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR™*. Μετάφραση – Επιμέλεια: Γκοτζαμάνης, Κ. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους*. Αθήνα: Πεδίο (σσ 93-168).
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (σσ 31-56).
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κολιάδης, Ε., (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες- Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων: εγχειρίδιο για ψυχολόγους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ. 199-Α/2.10.2008. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες».
- Νόμος 2817/2000 – ΦΕΚ. 78-Α/14.3.2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης: από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε ένα Σχολείο για Όλους, (τόμος Α')*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Abosi & Koay, (2008). Attaining development goals of children with disabilities: Implications for inclusive education, *International Journal of Special Education*, 23 (3), 1-10.

Abrams, B., (2005). Becoming a Therapeutic Teacher for Students With Emotional and Behavioral Disorders, *Teaching Exceptional Children*, 38 (2), 40-45.

Aubrey. C., & Ward, K., (2013). Early years practitioners' views on early personal, social and emotional development. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 435–447.

Avramidis, E., & Kalyva, E., (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367–389.

Avramidis, E., & Norwich, B., (2002). Teachers Attitudes Towards Intergration/Inclusion: A Review of the Literature, *Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

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

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Antoniou, P., (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools, *International Journal of Inclusive Education*, 12 (2), 201-219.

- Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A., (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Bowers, T., (1996). Putting back the "E" in "EBD". *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1 (1), 8-13.
- Burton, D., & Goodman, R., (2011). Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties, *Pastoral Care in Education*, 29 (2), 133–149.
- Čagran, B., & Schmidt, M., (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school, *Educational Studies*, 37 (2), 171–195.
- Chong, S., & Ng, K., (2011). Perception of what works for teachers of students with EBD in mainstream and special schools in Hong Kong, *Emotional & Behavioural Difficulties*, 16 (2), 173-188.
- Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. T., & Yuen, F. (2005). *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. Trowbridge: Cromwell Press Ltd.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cooper, P., (2008). Nurturing attachment to school: contemporary perspectives on social, emotional and behavioural difficulties, *Pastoral Care in Education*, 26 (1), 13–22.
- Farrafel, P., & Polat, F., (2003). The long-term impact of residential provision for pupils with emotional and behavioural difficulties, *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3), 277-292.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., Sharma, U., (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring

- Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion Perceptions about Inclusion, *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50-65.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B., (2010). Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations, *International Journal of Special Education*, 25 (2), 89-99.
- Gibb, K. Tunbridge, D. Chua, A. & Frederickson, N., (2007). Pathways to Inclusion: Moving from special school to mainstream, *Educational Psychology in Practice*, 23 (2), 109–127.
- Goodman & Burton, (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223-237.
- Gordon, J., (2013). Is Inclusive Education a Human Right?, *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 754-767.
- Grieve, A., (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: challenging attitudes?, *Journal of Research in Special Educational Needs* 9 (3), 173–179.
- Hamaidi, D., Homidi, M., & Reyes, L., (2012). International views of inclusive education: a comparative study of early childhood educator's perceptions in Jordan, United Arab Emirates, and the United States of America, *International Journal of Special Education*, 27 (2), 94-101.
- Heath, N., Petrakos, H., Finn, C., Karagiannakis, A., Mclean–Heywood, D., & Rousseau, C., (2004). Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/shBD) in Canada, *International Journal of Inclusive Education*, 8 (3), 241-259.
- Hwang, Y., & Evans, D., (2011). Attitudes towards inclusion: gaps between belief and practice, *International Journal of Special Education*, 26 (1), 136-146.

- Khochen, M., & Radford, J., (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon, *International Journal of Inclusive Education*, 16 (2), 139-153.
- Lambe, J., & Bones, R., (2006). Student teachers attitudes to inclusion: Implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (6), 511-527.
- Larsen, R., Steele, M., & Sailor, W., (2006). The Relationship of School-Wide Positive Behavior Support to Academic Achievement in an Urban Middle School, *Psychology in the Schools*, 43 (6), 701-712.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L., (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior, *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Mowat, J., (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools: a focus upon learning, *Support for Learning*, 24 (4), 159-169.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2001) The role of vignettes in the research of emotional and behavioural difficulties, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6 (1), 50-62.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 171-187.
- Richards. I., (1999). Inclusive schools for pupils with emotional and behavioural difficulties, *Support for Learning*, 14 (3), 99-103.
- Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y., (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 374-395.

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C., Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21.
- Weiss, M., & Lloyd, W. J., (2002). Congruence Between Roles and Actions of Secondary Special Educators in Co-Taught and Special Education Settings, *The Journal of Special Education*, 36 (2), 58-68.
- Sukbunpant, S., Arthur-Kelly, M., & Dempsey, I., (2013). Thai preschool teachers' views about inclusive education for young children with disabilities, *International Journal of Inclusive Education*, 17 (10), 1106-1118.
- UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 7-10 June, Spain: Salamanca.
- Vislie, L., (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies, *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17–35.
- Visser, J., & Stokes, S., (2003). Is Education Ready for the Inclusion of Pupils With Emotional and Behavioural Difficulties: a rights perspective?, *Educational Review*, 55 (1), 65-75.
- Warnock Report (1978). *Report of the Committee of Enquiry into education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Weisel, A., & Dror, O., (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs, *Education, Citizenship and Social Justice*, 1 (2), 157–174.
- Westling, D., (2010). Teachers and Challenging Behavior: Knowledge, Views, and Practices, *Remedial and Special Education*, 31 (1), 48-63.

Παράρτημα Α

Αγαπητοί συνάδελφοι,

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

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

Με εκτίμηση

Μουλακάκη Στυλιανή

**(Α) ΕΝΟΤΗΤΑ
ΒΙΝΙΕΤΑ**

Ο Νίκος είναι 5 ετών και φοιτά στο νηπιαγωγείο της γειτονιάς του. Στις ομαδικές δραστηριότητες, επί καθημερινής βάσης ενοχλεί τους συμμαθητές του τσιμπώντας τους ή παίρνοντάς τους τα υλικά και δεν τους αφήνει να συνεχίσουν. Αγαπάει πολύ τα παιχνίδια με τουβλάκια και φαίνεται να δουλεύει καλύτερα μόνος του, όμως πολύ συχνά καταστρέφει τις εργασίες του. Οι συμμαθητές του αποφεύγουν να παίξουν μαζί του και συχνά παραπονιούνται ότι τους σπρώχνει, τους χτυπάει ή τους δαγκώνει, ενώ εκείνος αντιμετωπίζει τα παράπονά τους με έντονες εκρήξεις θυμού και προσβλητικά λόγια. Η μητέρα του αναφέρει ότι τις ίδιες συμπεριφορές εκδηλώνει και στο σπίτι προς τη μικρή του αδελφή. Αγαπάει πολύ τη μουσική και του αρέσει να παίζει παιχνίδια με μουσική.

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

| Πολύ αγχωμένος | Αρκετά αγχωμένος | Λίγο αγχωμένος | Καθόλου αγχωμένος |
|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|------------------------------|
| | | | |

(B) ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

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

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

| | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|
| 17 | Νιώθω σίγουρος/η όταν αντιμετωπίζω μαθητές που ασκούν σωματική βία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18 | Είμαι σε θέση να παρέχω μια εναλλακτική εξήγηση ή ένα παράδειγμα όταν οι μαθητές είναι μπερδεμένοι | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

(Γ) ΑΝΗΣΥΧΙΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

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

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο.

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

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

(Δ) ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

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

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

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

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΕΝΤΑΞΗ

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

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

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

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

ΕΝΟΤΗΤΑ Ε – ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

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

Σημείωση: Αν έχετε παιδί στην τάξη σας με συμπεριφορές όπως του Νίκου στην ενότητα Α του ερωτηματολογίου και επιθυμείτε να δώσετε συνέντευξη, παρακαλώ σημειώστε το κινητό σας τηλέφωνο ή/και το τηλέφωνο του σχολείου που εργάζεστε.
 Κινητό _____ Τηλ. Σχολείου _____

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ