



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

«Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΥΠΙΚΗ ΚΑΙ ΜΗ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗ ΓΕΝΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ Η
ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ ΣΤΡΑΤΗ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2017

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής:

Επιβλέπουσα:

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Μέλη:

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε Παν/μίου
Θεσσαλίας

Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Κρήτης

Η επταμελής εξεταστική επιτροπή

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε Παν/μίου
Θεσσαλίας

Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Κρήτης

Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής του Π.Τ.Ν. Παν/μίου
Ιωαννίνων

Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου
Ιωαννίνων

Σούλης Σπυρίδων, Αναπληρωτής Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου
Ιωαννίνων

*Στη Νίκη και τον Κωνσταντίνο
Και σε όσους δίνουν φως στη ζωή μου!*

“The inclusion of children with typical and non-typical development in the general education class and their transition from Kindergarten to Primary school”

© Παναγιώτα Στράτη, Ιωάννινα 2017

“A paradigm is an ideology or frame of reference. It is the way one perceives, understands or interprets a topic or issue....Paradigms are so ingrained they seem ‘natural’. They are the primary source of attitudes and actions” (Baglieri and Shapiro, 2012).

Ένα παράδειγμα είναι μια ιδεολογία ή ένα πλαίσιο αναφοράς. Είναι ο τρόπος με τον οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται, κατανοεί ή ερμηνεύει ένα θέμα ή πρόβλημαΤα παραδείγματα είναι τόσο ριζωμένα που φαίνονται «φυσικά». Είναι η κύρια πηγή των στάσεων και ενεργειών ”(Baglieri και Shapiro, 2012).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	13
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	15
ABSTRACT.....	16
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	17

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της έρευνας

1.1 Περίληψη	25
1.2 Διατύπωση του προβλήματος και Κριτήρια επιλογής του θέματος.....	25
1.3 Η σημασία της έρευνας	29
1.4 Σκοπός της έρευνας	31
1.5 Οι στόχοι της έρευνας.....	31
1.6 Ερευνητικά ερωτήματα	32
1.7 Ερευνητικές Υποθέσεις.....	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Από το Διαχωρισμό στη Συνεκπαίδευση

2.1 Περίληψη.....	38
2.2 Εννοιολογική Προσέγγιση Ειδικές Ανάγκες – Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες – Αναπηρία.....	38
2.3 Κοινωνικές αντιλήψεις και Μοντέλα για την αναπηρία	41
2.4 Μοντέλα συνεκπαίδευσης	47
2.5 Βήματα για την υιοθέτηση μοντέλου συνεκπαίδευσης	49

2.6 Στρατηγικές και προσεγγίσεις για την ένταξη στη γενική τάξη	50
2.7 Επιτυχημένα Μοντέλα για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.....	53
2.8 Πρακτικές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε Εκπαιδευτικά Συστήματα των Σύγχρονων Σχολείων του Κόσμου	56
2.8.1 Διεθνείς πρακτικές για τη συνεκπαίδευση	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ειδική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Κατάρτιση

3.1 Περίληψη.....	63
3.2 Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τα θέματα της Συμπερίληψης	63
3.3 Οι Επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	69
3.4 Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική χωρίς αποκλεισμούς	71
3.5 Ειδική Παιδαγωγική και Επαγγελματική Κατάρτιση	73
3.6 Η Σημασία της Πρακτικής Εμπειρίας	74
3.7 Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για την προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης	77
3.7.1 Προσέγγιση της διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς	79
3.7.2 Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών	82
3.7.3 Συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη	83
3.8 Ο ρόλος και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στο σύγχρονο νηπιαγωγείο	85
3.8.1 Η Παράλληλη Στήριξη στο Νηπιαγωγείο	87
3.8.2 Έρευνα κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014 για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης	88

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Πρώιμη Παρέμβαση

4.1 Περίληψη.....	93
4.2 Έγκαιρη Παρέμβαση για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρία	93

4.3 Η οικογένεια στο πλαίσιο της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης.....	95
4.3.1 Προβλήματα συμπεριφοράς και ανάγκη περίθαλψης	97
4.3.2 Οικογενειακή προσαρμογή και λειτουργία της οικογένειας	98
4.3.3 Γονική αυτο-αποτελεσματικότητα και γνωστική αξιολόγηση	98
4.3.4 Γονικές Δεξιότητες Παρέμβασης	100
4.4 Πολιτισμός και αντιμετώπιση της αναπηρίας από την οικογένεια	102
4.5 Αντιμέτωπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ως μορφή πρώιμης παρέμβασης	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Μετάβαση	
5.1 Περίληψη.....	107
5.2 Η Μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	107
5.2.1 Μοντέλα Μετάβασης	110
5.2.2 Εθνικές πολιτικές για τη μετάβαση	112
5.3 Περιορισμοί και εμπόδια για την επιτυχή μετάβαση	114
5.4 Στρατηγικές για την επιτυχή μετάβαση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο	115
5.5 Προοπτικές για τη μετάβαση	119
5.5.1 Η πρώιμη παρέμβαση ως παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης	121
5.5.2 Οικολογικό Πλαίσιο και Μετάβαση	123
5.6 Προγράμματα και Πρακτικές Μετάβασης	124
5.7 Η σημαντικότητα της σχολικής ετοιμότητας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.....	128
5.7.1 Στρατηγικές για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο	131

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Η Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Περίληψη	134
6.2 Η Διαδικασία Έρευνας	134
6.3 Η Πιλοτική Διαδικασία	136
6.4 Το Δείγμα της έρευνας	137
6.5 Περιορισμοί της έρευνας	139
6.6 Επιλογή Μέσων Συλλογής Δεδομένων	140
6.6.1 Μέσα Συλλογής Δεδομένων	141
6.6.1.1 Ερωτηματολόγιο	141
6.6.1.1.1 Οι Μεταβλητές	145
6.6.1.1.2 Η συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου	146
6.6.1.2 Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα	147
6.6.1.2.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος.....	155
6.6.1.2.2 Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας του εκπαιδευτικού προγράμματος	159
6.7 Δεοντολογία της έρευνας	161
6.8 Ανάλυση Δεδομένων	162

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

7.1 Περίληψη	166
7.2 Δημογραφικά Στοιχεία	166
7.3 Αποτελέσματα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση	168

7.3.1 Πίνακες και γραφικές απεικονίσεις αποτελεσμάτων για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στη γενική τάξη	168
7.3.2 Αποτελέσματα για τους παράγοντες ένταξης	193
7.3.3 Αποτελέσματα για τους παράγοντες αλλαγής του περιβάλλοντος	197
7.3.4 Αποτελέσματα για τροποποιημένο πρόγραμμα με σκοπό τη συμπερίληψη ..	198
7.3.5 Αξιολόγηση παραγόντων ένταξης ως προς τη δυσκολία υλοποίησής τους ...	202
7.3.6 Ποιοτικά στοιχεία για τους παράγοντες ένταξης	204
7.3.7 Πίνακας αποτελεσμάτων για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.....	206
7.3.8 Πίνακες και γραφικές απεικονίσεις αποτελεσμάτων για την ενταξιακή εκπαίδευση	208
7.3.9 Ποιοτικά στοιχεία για τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση ..	233
7.4 Αποτελέσματα απόψεων για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο	242
7.4.1 Πίνακες και γραφικές απεικονίσεις αποτελεσμάτων γνώσεων και δεξιοτήτων επιτυχημένης μετάβασης	242
7.4.2 Αποτελέσματα δραστηριοτήτων για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία	247
7.4.3 Πίνακες αποτελεσμάτων συνεργασίας για επιτυχημένη μετάβαση	260
7.4.4 Αξιολόγηση ακαδημαϊκών ικανοτήτων για επιτυχημένη μετάβαση.....	262
7.4.5 Αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο	271
7.4.6 Αποτελέσματα παραγόντων ομαλής μετάβασης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία	281
7.4.7 Πίνακες αποτελεσμάτων για την αξιολόγηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία	286
7.4.8 Πίνακες και γραφικές απεικονίσεις αποτελεσμάτων κατάλληλων πρακτικών μετάβασης	292

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ : Η ένταξη παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στις σύγχρονες τάξεις συνεκπαίδευσης

(Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ετήσιας διάρκειας με σύγχρονες προσεγγίσεις)

8.1	Εισαγωγή	321
8.2	Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού	325
8.2.1	Τίτλος Εκπαιδευτικού Προγράμματος	325
8.2.2	Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές	325
8.2.3	Διδακτικές πρακτικές στη γενική τάξη	325
8.2.4	Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις του προγράμματος	326
8.2.5	Διδακτικές τεχνικές	328
8.2.6	Ενδεικτικές Δραστηριότητες	329
8.2.7	Η αξιοποίηση του χώρου στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος	331
8.3	Οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος	333
8.4	Παρουσίαση αποτελεσμάτων	335
8.4.1	Πίνακες αποτελεσμάτων γενικού επιπέδου ικανοτήτων των παιδιών	336
8.4.2	Πίνακες αποτελεσμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων	352
8.4.3	Πίνακες αποτελεσμάτων κλείδας παρατήρησης	367
8.5	Ποιοτικά στοιχεία του προγράμματος (Συνεντεύξεις)	387

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ : Ανάλυση και Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

9.1	Περίληψη	393
9.2	Έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων και συμπεράσματα για την ενταξιακή εκπαίδευση	393
9.3	Συμπεράσματα για τη μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία	404
9.4	Συμπεράσματα για τις διδακτικές πρακτικές στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης	413
9.5	Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος	418

9.6 Προτάσεις για την ενιαία εκπαίδευση	424
---	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση	428
Ξενόγλωσση	435

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

- Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	480
-------------------------------	-----

Παράρτημα Β

- Κατάλογος Πινάκων.....	494
- Κατάλογος Σχημάτων.....	505

Παράρτημα Γ

- Φύλλο καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης.....	510
- Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.....	512
- Κλείδα Παρατήρησης.....	514
- Ερωτηματολόγιο Συνεντεύξεων.....	515
- Υλικό Δραστηριοτήτων	516

Παράρτημα Δ

- Πίνακες και Σχήματα για το ρόλο και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.....	522
---	-----

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, θέτει πολλές προκλήσεις για το σύγχρονο σχολείο. Το κράτος καθορίζει τα δικά του κριτήρια για τις συνθήκες εκπαίδευσης, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δύσκολο να εκτιμηθούν, όπως και να αποφασίσουμε αν η εκπαίδευσή τους, στο χώρο των σχολείων, είναι θέμα κρατικής πολιτικής ή επιστήμης. Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της αναπηρίας κινείται μακριά από το ιατρικό μοντέλο και κατευθύνεται προς ένα πλαίσιο που δίνει έμφαση στη λειτουργία των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους.

Η παρούσα μελέτη ερευνά τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη, ότι η διδασκαλία υψηλής ποιότητας στις τάξεις αυτές, είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή ένταξή τους στην προσχολική εκπαίδευση και τη μετάβασή τους στις επόμενες σχολικές βαθμίδες. Ασχολείται με αποτελεσματικούς τρόπους για τη στήριξη της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών με αναπηρία μέσα από παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων, προγραμμάτων σπουδών, εκπαιδευτικών πρακτικών και πολυεπίπεδων συστημάτων υποστήριξης. Επιπλέον, η βελτίωση της ποιότητας του γενικού σχολείου ωφελεί όλα τα παιδιά, με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη.

Πολλά παιδιά προσαρμόζονται σε νέα περιβάλλοντα από την ηλικία των τριών ετών, όταν από το οικογενειακό περιβάλλον μεταβαίνουν στο προσχολικό κέντρο. Ένας μεγάλος αριθμός παιδιών βιώνει για πρώτη φορά μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο. Κάθε ένα από τα περιβάλλοντα του παιδιού, συμπεριλαμβανομένου και του οικογενειακού, καθορίζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα αποκτήσει το παιδί καθώς και την πορεία του στην εκπαίδευση. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, αισθητηριακές αναπηρίες, άτυπη ανάπτυξη και σωματικές αναπηρίες, οι οποίες περιορίζουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους. Τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού χρειάζονται εξειδικευμένη υποστήριξη για να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Τα παιδιά που λαμβάνουν υποστήριξη νωρίς στη ζωή τους, είναι πιθανόν να ενσωματωθούν στο κοινωνικό περιβάλλον με επιτυχία.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, ο αποκλεισμός από την εκπαιδευτική διαδικασία έχει μειωθεί. Η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα θέλει τα παιδιά με ιδιαίτερες δυσκολίες να διδάσκονται στο σχολείο της γειτονιάς τους, στις ίδιες αίθουσες διδασκαλίας μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης τους. Κατάλληλα όμως προγράμματα πρέπει να σχεδιαστούν για να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η ενιαία εκπαίδευση είναι στόχος του σύγχρονου σχολείου.

Από τη θέση αυτή, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διδακτορικής μου διατριβής Κ. Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την ανάθεση της μελέτης και τη συνεχή καθοδήγηση της σε όλα τα στάδια πραγματοποίησής της. Η εμπιστοσύνη, η συμπαράσταση και η εμπύχωση στο πρόσωπό μου, συνεισέφεραν στην επιτυχή έκβαση αυτού του έργου. Την ευχαριστώ θερμά για τις πολύωρες επικοινωνιακές μας συζητήσεις για θέματα που αφορούν τόσο την εξέλιξη της διδακτορικής διατριβής, όσο και στην επιστημονική έρευνα γενικότερα. Ευχαριστώ τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, την Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Μιχαλοπούλου Κατερίνα και τον Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης Κουρκούτα Ηλία, για τη συνεργασία και την καθοδήγηση στην ολοκλήρωση της διατριβής μου όπως επίσης και τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς επιτροπής για την τιμή που μου έκαναν.

Ευχαριστώ πολύ, την Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, φίλη και συνεργάτιδα σε όλη την πορεία ολοκλήρωσης της διδακτορικής διατριβής, που θα μας ενώνουν πάντα τα φοιτητικά μας χρόνια, ως φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών και μετέπειτα ως υποψήφιες διδακτόρισσες. Ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι με ειλικρίνεια συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας και συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένειά μου για τη συμπαράσταση και την υπομονή της.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συνεκπαίδευση βασίζεται στο δικαίωμα κάθε παιδιού να είναι μέλος της κοινής σχολικής ζωής και να του παρέχουν κατάλληλες διδακτικές και μορφωτικές εμπειρίες. Η παρούσα μελέτη θεωρεί ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη της, ότι τα γενικά σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό, είναι αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους. Στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, ερευνάται η μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, που αναγνωρίζεται ως μια από τις πιο σημαντικές μεταβάσεις που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά. Η διαδικασία της συμπερίληψης επηρεάζεται από τα εφαρμοζόμενα μοντέλα για την αναπηρία και τη συνεκπαίδευση. Το παιδί ως σύνθετος οργανισμός είναι ενταγμένο σε ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων οικογένειας, σχολείου, γειτονιάς και κοινωνικών σχέσεων, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη.

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διατυπωθούν οι σημαντικοί παράμετροι που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενταξιακή εκπαίδευση και να καθοριστεί το πλαίσιο μετάβασης των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνά μας, συμμετείχαν N:520 εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) από την περιφέρεια της Ηπείρου που απάντησαν σε ερωτήματα για θέματα ένταξης, συνεκπαίδευσης και ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Υλοποιήθηκε επίσης, ετήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη συνεκπαίδευση παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, σε προσχολικό κέντρο και σε δύο νηπιαγωγεία. Κοινή πεποίθηση των εκπαιδευτικών είναι, ότι δεν έχουν την κατάλληλη πρακτική εμπειρία για να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Δηλώνουν ότι χρειάζονται στήριξη για να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο. Υποστηρίζουν τη συνεκπαίδευση που θα υλοποιηθεί με κατάλληλα, ποιοτικά και αποτελεσματικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες μπορούν να στηρίξουν τις μεταβάσεις των παιδιών, χρειάζονται όμως ευρύτερες αλλαγές σε επίπεδο σχολείων και κοινοτήτων. Τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν με ίσους όρους στο σχολικό πρόγραμμα αλλά είναι απαραίτητη η ετοιμότητα των σχολείων να τους αποδέχονται ισότιμα.

ABSTRACT

The inclusive education is based on each child's right to be a member of a common school life and to be provided with the most appropriate teaching and educational experiences. The present study takes regards that the inclusive education can address the diversity of students, taking into account that all general schools with an integrative orientation, constitute the most effective means for the achievement of education for all. In this field of inclusive education, the transition of students with disability or special educational needs from preschool to primary school is researched, recognizing that this is one of the most significant transitions in children's lives. The process of inclusion is affected by the applied models of disability and inclusive education. The child as a complicated individual is included in a continuously developing system of interactions with family, school, neighbourhood and social relationships.

The purpose of this study is to formulate the most important parameters related to inclusive education, the teacher's opinions for the integrative education, establishing in that way the framework of transition for children with disability or special educational needs. 520 teachers (both teachers and pre-school teachers) participated in our research from the region of Epirus, who responded to questions concerning inclusion issues, issues of inclusive education and smooth transition from pre-school to primary school. An annual educational program for inclusive educational of children with autism spectrum disorders took place in a pre-school centre and in two nursery schools. It is all teachers' common consensus that they do not have the suitable practical experience to teach in inclusion classrooms. They point out that they need further support to cover the needs of all students within the settings of a general school. They advocate in favour of that inclusive education which will be applied with the appropriate and effective programs of high quality. Both teachers and families can support the children's transitions but what is really needed are some broader changes in our schools and communities. Children with disability or special educational needs can equally participate in the school curriculum but first school readiness to accept them equally is necessary.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Νηπιαγωγείο αποτελεί μια σημαντική περίοδος στη ζωή των παιδιών και ένα σημαντικό πρώτο χώρο κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης (Κυπριωτάκη, 2004 ▪ Σακελλαρίου, 2008). Συγχρόνως τα νήπια απομακρύνονται από την ασφάλεια της οικογένειας και βιώνουν πρωτόγνωρες για αυτά καταστάσεις. Το Νηπιαγωγείο κατέχει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των νηπίων για τη σχολική ζωή, αφού τους δίνει τα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και να καθορίζουν το είδος των σχέσεων με τους συνομήλικους τους (Σακελλαρίου, 2005 ▪ Shonkoff & Philips, 2000). Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία το νηπιαγωγείο είναι ακόμη πιο σημαντικό για την ένταξη, την ενσωμάτωση και την ουσιαστική τους συνεκπαίδευση στις γενικές τάξεις, καθώς και για την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015 ▪ Σούλης, 2010 ▪ Belk, 2005 ▪ Kamerman & Gatenio, 2003).

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές αποφάσεις που οδήγησαν στην αύξηση της ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στο γενικό σχολείο έχουν επηρεαστεί από τις διεθνείς εξελίξεις και συμφωνίες, όπως η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (UNESCO, 1994) και η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Callan, 2013 ▪ ΟΗΕ, 2006). Η UNESCO (2008), αναφέρει ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι: «μια συνεχιζόμενη διαδικασία που αποσκοπεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση για όλους, ενώ σέβεται την πολυμορφία, τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων» (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015β).

Οι αλλαγές στην ειδική εκπαιδευτική πολιτική και οι σχετικές διατάξεις έχουν αλλάξει τον τρόπο που τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται (Griffin & Shevlin, 2011). Σε πολλές χώρες η προσπάθεια να επιτευχθεί ένα περιεκτικό σύστημα είχε ως αποτέλεσμα την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο γενικό σχολείο και μείωση του αριθμού των μαθητών που φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Pijl, Meijer & Hegarty, 1977). Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει να συμμετέχουν στην ανάπτυξη των ειδικών

συνθηκών (διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη) και να έχουν πλήρη επίγνωση των διαδικασιών της τάξης για τον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την πρόβλεψη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Gross, 2002).

Η ένταξη σε ένα συνηθισμένο σχολείο όλων των μαθητών που θα ακολουθήσουν την ίδια διδακτέα ύλη, ταυτόχρονα, στις ίδιες αίθουσες διδασκαλίας με την πλήρη αποδοχή όλων και που ο μαθητής κατά κάποιο τρόπο δεν θα αισθάνεται διαφορετικά από τους άλλους μαθητές θεωρείται συμπερίληψη στη γενική τάξη (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015β ▪ Bailey, 1998 ▪ Callan, 2013). Η συνεκπαίδευση βασίζεται στο δικαίωμα κάθε παιδιού να είναι μέλος της κοινής σχολικής ζωής και να του παρέχουν κατάλληλες διδακτικές και μορφωτικές εμπειρίες. Περιλαμβάνει ένα σύνολο από στρατηγικές, πρακτικές, προοπτικές και επιλογές (Onaga & Martoccio, 2008) που επιτρέπουν την ένταξη των παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη δημιουργώντας «Ένα Σχολείο για όλους» (Σούλης, 2010).

Οι Norwich και Warnock (2010), πιστεύουν πως ο όρος ενιαία εκπαίδευση «inclusive education» έχει ολιστική χροιά, αφορά το ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα εκφράζει την αρχή της ισονομίας και της ισότιμης μεταχείρισης. Αρχές που εκφράζονται και με τους όρους «Συνεκπαίδευση» και «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση». Στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο, είναι η συμμετοχική ή συμπεριληπτική εκπαίδευση που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και η οποία διαφοροποιεί την εκπαιδευτική πράξη (Pijl, Meijer & Hegarty, 1977). Η συνεργασία και η ομαδική εργασία είναι βασικές πτυχές της πρακτικής της συνεκπαίδευσης (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015β ▪ Lindsay, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών για να υποστηρίξουν την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως σκαλωσιές, μοντελοποίηση, διαχείριση έκτακτης ανάγκης (Callan, 2013 ▪ Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004). Η διαφοροποίηση είναι το κλειδί για την επιτυχή ένταξη των προγραμμάτων σπουδών στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (King, 2006). Σκοπός της διαφοροποίησης είναι να προωθήσει την επιτυχία των παιδιών στη μάθηση (Griffin & Shelvin, 2011). Ουσιαστική σημασία για την επιτυχή ένταξη έχουν ο χρόνος για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, η κατάρτιση

των εκπαιδευτικών, οι υλικοί πόροι, το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου και το μέγεθος της τάξης (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015β).

Η ομαδική εργασία, η συνεργασία δηλαδή δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών με μια ομάδα μαθητών σε ένα ενιαίο φυσικό χώρο, προωθεί την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015β ▪ Callan, 2013). Τα παιδιά αποδέχονται τις ατομικές διαφορές όταν διδάσκονται όλα μαζί στην ίδια τάξη. Κατά την διάρκεια της ομαδικής διδασκαλίας, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία μπορούν να επωφεληθούν από τους συνομηλίκους τους που ενεργούν ως πρότυπα προς μίμηση. Όλοι οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν ίση πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από την κατάλληλη διδακτική ομάδα (SESS, 2008). Οι εκπαιδευτικοί θα επωφεληθούν από την ομαδική διδασκαλία ακόμη και αν αυτό συνεπάγεται περισσότερη προετοιμασία. Το καθημερινό τους άγχος θα μειωθεί εάν έχουν πρόσβαση σε κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, σε πόρους και πρόσθετα στηρίγματα (Lindsay, 2007).

Η ανάπτυξη ευέλικτων προγραμμάτων που θα στηρίζονται στη διαφοροποίηση καταστάσεων μάθησης αποτελεί αναγκαιότητα για το σύγχρονο σχολείο (Callan, 2013 ▪ NCSE, 2010). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών που τροποποιείται συνεχώς ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή (Griffin & Shelvin, 2011). Η διαφοροποίηση μαθησιακών εμπειριών βοηθάει στην επίτευξη της ένταξης όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο και την ενσωμάτωση τους σε αυτό (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010). Η Katz υποστηρίζει ότι ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών πρέπει να περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, προδιαθέσεις (περιέργεια, δημιουργικότητα) και αισθήματα (αυτοπεποίθηση, ασφάλεια) (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010 ▪ Katz & Chard, 2004).

Σημαντικός παράγοντας για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης μάθησης είναι ο τρόπος δημιουργίας και εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015β):

- ❑ Πόσο στηρίζουν τον εκπαιδευτικό με τρόπους, τεχνικές και στρατηγικές για να ενσωματώσουν τα παιδιά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στη γενική τάξη εκπαίδευσης.

- Πόσο λαμβάνουν υπόψη τους τις παραμέτρους που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση και την συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών (Αμπαρτζάκη & Κυπριωτάκη, 2010 ▪ Γενά, 2004)
- Πόσο προωθούν την συμμετοχή του ίδιου του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης.

Στο πλαίσιο της φοίτησης όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο, τίθεται το ζήτημα της διαδικασίας της μετάβασης του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Το θέμα της μετάβασης διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο που την αντιλαμβανόμαστε και ως προς τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Οι περιορισμένες προσεγγίσεις μελετών, αντιλαμβάνονται τη μετάβαση ως ένα γεγονός που αφορά τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει. Αντίθετα, οι ευρείας προσεγγίσεις μελέτες, αντιλαμβάνονται τη μετάβαση ως μια διαδικασία διαρκείας, η οποία εξαρτάται από την ετοιμότητα του μαθητή, την ετοιμότητα του σχολείου να εξασφαλίσει προϋποθέσεις συνέχειας κατά τη μετακίνηση του παιδιού από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και κατά πόσο θα αναπτύξει μηχανισμούς στήριξης για τις αλλαγές της σχολικής μετάβασης (Βруниώτη & Ματσαγγούρας, 2005 ▪ Μπάκας & Δημητριάδη, 2012).

Όσον αφορά την ανάγκη για επαγγελματική ευθύνη, ο συντονισμός μεταξύ προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης θα οδηγήσουν σε θετικότερα αποτελέσματα για τους μαθητές (Ahtolaa, Poikonenb, Kontoniemic, Niemia, Nurmi, 2012 ▪ Bablett, Barrat-Pugh, Kilgallon & Maloney, 2011 ▪ Petriwskyi, 2013 ▪ Wright, 2009). Σε διεθνές επίπεδο, οι ερευνητές ζήτησαν τη θέσπιση επίσημων πολιτικών για την προώθηση μεγαλύτερης διασύνδεσης και συνέχειας της μάθησης μεταξύ δύο εκπαιδευτικών πλαισίων, με έμφαση στην αξιοποίηση των προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών των παιδιών. Το γενικό επιχείρημα είναι ότι είναι απαραίτητη μια προγραμματισμένη προσέγγιση για την οικοδόμηση σχέσεων (Einarsdottir, 2013 ▪ Fabian, 2013). Είναι σαφές ότι η μεγαλύτερη συνέχεια μεταξύ των βαθμίδων θα υποστήριζε καλύτερα τα παιδιά που κάνουν εκπαιδευτικές μεταβάσεις. Η ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων υποστήριξης είναι κρίσιμη από την άποψη της συνέχειας αυτής (O' Kane, 2015).

Σε διεθνές επίπεδο, αναπτύχθηκαν προγράμματα για τη βελτίωση της επικοινωνίας και του συντονισμού των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Brooker, Rogers, Robert-Holmes & Hallett, 2010 ▪ Sayers, West, Lorains, Laidlaw, Moore & Robinson, 2012 ▪ Trodd, 2013). Οι O'Kane και Hayes (2010), σχολίασαν πολύ θετικά την αξία της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Ο Trodd (2013), υποστηρίζει ότι απαιτείται δέσμευση από όλα τα μέρη και υπογραμμίζει την ανάγκη για κοινή ευθύνη δημιουργίας και διατήρησης συνδέσεων.

Ένα από τα βασικά άγχη των εκπαιδευτικών στις τάξεις συνεκπαίδευσης αποτελεί η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς η οποία τους προκαλεί υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες (Κάντας, 2001 ▪ Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2011 ▪ Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015β ▪ Kyriakou & Sutcliffe, 1977, 1978, 1979). Οι μαθητές που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο και δεν έχουν παρακολουθήσει εξειδικευμένο πρόγραμμα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, στην ενήλικη ζωή τους έχουν αυξημένες πιθανότητες για ανάπτυξη προσωπικών και διαπροσωπικών προβλημάτων (Κουρκούτας, 2009).

Η επιτυχία της παρέμβασης εξαρτάται από πολλούς παράγοντες που έχουν σχέση με το είδος του προβλήματος, την διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, την ποιότητα των σχέσεων οικογένειας-σχολείου και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Clough & Nutbrown, 2005). Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη είναι ζητούμενο πολλών ερευνών (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003 ▪ Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000 ▪ Bruder, 1997).

Σήμερα, η ειδική εκπαίδευση θεωρείται ως μια σύνθεση θεωριών και γνώσεων από επιστημονικούς τομείς όπως η παιδαγωγική, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η ιατρική (Brodine & Lindstrand, 2007). Στο πλαίσιο του νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, της συνεκπαίδευσης, η ειδική εκπαίδευση περιλαμβάνει ένα σύνολο καλών εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες απευθύνονται όχι μόνο στους μαθητές με αναπηρία αλλά σε όλους τους μαθητές (Brodine & Lindstrand 2007).

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο μέρη: Το θεωρητικό μέρος, δηλαδή τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη διατύπωση των ερευνητικών

υποθέσεων, και το δεύτερο μέρος, που αφορά το μεθοδολογικό σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, τη στατιστική ανάλυση και την παρουσίαση των ευρημάτων και τέλος τη συζήτηση, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα στον οικείο χώρο.

Το θεωρητικό μέρος ως προς τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση περιλαμβάνει την εισαγωγή και τα εξής κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο της ερευνητικής μας εργασίας αναπτύσσουμε την προβληματική της έρευνας, η οποία μέσα από την παρουσίαση του αντικειμένου της μελέτης, που είναι α) η συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στο γενικό σχολείο και β) η μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, θα συμβάλλει στην κατανόηση του ερευνητικού μας μέρους που θα ακολουθήσει. Διατυπώνονται, η προβληματική της έρευνας, τα κριτήρια επιλογής του θέματος, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνάς μας, τα ερωτήματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και οι υποθέσεις, τις οποίες θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε μέσα από τις ερευνητικές διαδικασίες.

Το δεύτερο κεφάλαιο διαπραγματεύεται θέματα που αφορούν την εννοιολογική οριοθέτηση των όρων: ειδικές ανάγκες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία. Αναφέρεται στις κοινωνικές αντιλήψεις και στα μοντέλα για την αναπηρία. Κάνει εκτενής αναφορά στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και στα βήματα για την υιοθέτηση ενός μοντέλου συνεκπαίδευσης. Παρουσιάζονται επιτυχημένα μοντέλα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και γίνεται σύντομη επισκόπηση σε διεθνείς πρακτικές συνεκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρούμε να αναλύσουμε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για θέματα συμπερίληψης, την προετοιμασία τους να χρησιμοποιούν παιδαγωγική χωρίς αποκλεισμούς, τη σημασία της πρακτικής εμπειρίας και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για την προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης. Ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση του ρόλου και των καθηκόντων του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο τονίζεται η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Αναλύεται, ο ρόλος της οικογένειας στο πλαίσιο της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης και πως ο πολιτισμός επηρεάζει τον τρόπο που οι οικογένειες καθορίζουν την αναπηρία καθώς και η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ως μορφή πρώιμης παρέμβασης.

Το πέμπτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται θέματα που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Καθορίζονται τα εννοιολογικά πλαίσια και οι στρατηγικές για την ομαλή και επιτυχημένη μετάβαση. Παρουσιάζεται η πρώιμη παρέμβαση ως παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης, τα προγράμματα που θα συμβάλλουν σε αυτό το σκοπό και η σημαντικότητα της σχολικής ετοιμότητας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το δεύτερο μέρος της διατριβής αφορά τη μεθοδολογία και τη διεξαγωγή της έρευνας και περιλαμβάνει:

Το έκτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Γίνεται περιγραφή των ερευνητικών μας εργαλείων, της διαδικασίας κατασκευής τους, της πιλοτικής έρευνας, της συγκρότησης του δείγματος και των μεθόδων στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων. Εξετάζονται οι μεταβλητές και τα μέσα συλλογής των δεδομένων του ερωτηματολογίου. Αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού προγράμματος και τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται εκτενής παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και εξετάζονται οι ερευνητικές μας υποθέσεις. Παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες επιτυχημένης συνεκπαίδευσης, τους παράγοντες αλλαγής του περιβάλλοντος και το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Επίσης, αναλύονται τρόποι επιτυχημένης μετάβασης όπως δραστηριότητες, συνεργασίες, απόκτηση δεξιοτήτων και κατάλληλων πρακτικών.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε τάξεις συνεκπαίδευσης, παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Γίνεται αναφορά στο χρονικό συλλογής του εμπειρικού υλικού, στις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν και στις διδακτικές τεχνικές που αξιοποιήθηκαν. Στη συνέχεια καταγράφονται τα αποτελέσματα του γενικού επιπέδου ικανοτήτων των παιδιών και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Στο ένατο κεφάλαιο, συζητούνται τα αποτελέσματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα μας υπό το πρίσμα του ελέγχου των υποθέσεων μας συγκριτικά με άλλες έρευνες. Ακόμη, διατυπώνονται ερευνητικές προτάσεις για μελλοντικές μελέτες και προτάσεις για τους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η προβληματική της έρευνας

1.1 Περίληψη

Στο πρώτο κεφάλαιο, διατυπώνεται η προβληματική της έρευνας και παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής του θέματός μας. Τα σχολικά συστήματα θα πρέπει να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία των μαθητών και η συνεκπαίδευση μπορεί να γίνει πράξη μέσα από ολιστικές προσεγγίσεις που θα βασίζονται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Γίνεται αναφορά στη σημασία της έρευνας για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, που είναι δικαίωμα κάθε παιδιού. Σκοπός μας είναι, να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για θέματα συμπερίληψης και μεταβάσεων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Καθορίσαμε τους στόχους της έρευνάς μας και σχεδιάσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα που μας βοήθησαν να συλλέξουμε τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα μας. Κλείνουμε το κεφάλαιο με τις ερευνητικές υποθέσεις που αποτέλεσαν το σύνολο της γενικότερης ερευνητικής μας κατεύθυνσης.

1.2 Διατύπωση του προβλήματος και κριτήρια επιλογής του θέματος

Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία προβληματίζει τη διεθνή επιστημονική κοινότητα (Ainscow, Dyson, Goldrics & West, 2011). Η γενική και ειδική εκπαίδευση στοχεύουν στη συμμετοχή κάθε μαθητή στις σχολικές και κοινωνικές δράσεις και φροντίζουν ώστε να αποκτήσει ο μαθητής στάσεις και δεξιότητες για να μεταβαίνει ομαλά από μια σχολική βαθμίδα στην επόμενη. Στο επίσημο έγγραφο της διακήρυξης της Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα (1994), ο όρος ένταξη αποτέλεσε κοινό σημείο αναφοράς, μεταφέροντας σε κάθε χώρα το μήνυμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ενέκρινε τη συμμετοχική εκπαίδευση δηλώνοντας ότι :

«...τα γενικά σχολεία με αυτόν τον αποκλειστικό προσανατολισμό είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, δημιουργώντας ένα φιλόξενο περιβάλλον κοινοτήτων, οικοδόμηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και επίτευξη εκπαίδευσης για όλους...» (UNESCO,1994)

Η ένταξιακή εκπαίδευση έλαβε όμως πολλές ερμηνείες και η εκπαιδευτική κοινότητα πολλές φορές διαφώνησε για τους στόχους της ένταξης, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίησή της (Avisar, Licht & Voger, 2016). Η ένταξη μπορεί να θεωρείται η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στη γενική τάξη όμως αυτό δεν επιτυγχάνεται έτσι απλά.

Η συμπερίληψη είναι μια ασαφής έννοια μεταξύ των ενδιαφερομένων και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής, ως πρόβλημα ή ένα ζήτημα που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί και προκαλεί πολλές διαφωνίες. Υπήρξαν σημαντικές προσπάθειες σε πολλές χώρες να προωθήσουν την εκπαιδευτική πολιτική και τις πρακτικές σε μια ανοικτή κατεύθυνση συνεκπαίδευσης (Ainscow & Cesar 2006). Ωστόσο, από τη Σαλαμάνκα, ο όρος «συμπερίληψη» στην εκπαίδευση έχει αποκτήσει πολλαπλές έννοιες ανά τον κόσμο και παρά τις εθνικές πολιτικές που προωθούν την ενσωμάτωση, υπάρχουν ενδείξεις σύγχυσης και αβεβαιότητες μεταξύ των πολιτικών και των επαγγελματιών όσον αφορά τη συμπερίληψη και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να πραγματοποιηθεί (Ainscow & Miles 2008 ▪ Slee 2001, Ainscow 2008). Πολλές εργασίες εκτελούνται από την UNESCO (2005, 2009) και από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία για την Ανάπτυξη στην Ειδική Εκπαίδευση (Bauer, Kaprona, Michaelidou & Pluhar 2009 ▪ European Agency for Development in Special Needs Education) όσον αφορά τον καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών και βασικών αρχών για την προώθηση της ένταξης.

Υπάρχει παγκόσμια συμφωνία ότι, (α) η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα σχολικά συστήματα είναι η ανταπόκριση στην ποικιλομορφία και (β) συνολικά, στόχος της συμμετοχικής εκπαίδευσης είναι να ανταποκριθεί επαρκώς στην ποικιλία του πολιτισμού, της κοινωνικής τάξης, της εθνικότητας, της θρησκείας, του φύλο και να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό (Ainscow 2008). Το τελευταίο θεωρείται ως συνέπεια των στάσεων και των παρερμηνειών σχετικά με την ποικιλομορφία και διαφορά. Η ένταξη και η συμμετοχή είναι απαραίτητες για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την άσκηση των δικαιωμάτων του. Ως εκ τούτου, η ένταξη απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση (Avisar, Licht & Voger, 2016).

Βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της συνεκπαίδευσης που παρέχουν μαζί μια ολιστική προσέγγιση για την ποιοτική εκπαίδευση για όλους είναι:

- Η πρόσβαση στην εκπαίδευση
- Η ανταπόκριση στην ποικιλομορφία
- Η άρση των φραγμών στη συμμετοχή και τη μάθηση
- Η Ελαχιστοποίηση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των μαθητών (Avisar, Licht & Voger, 2016 ▪ Operti, Brady & Duncombe, 2009).

Θετικές αντιλήψεις και καλές συμπεριφορές μπορεί να ενθαρρύνουν τις κατάλληλες πολιτικές και πρακτικές ενώ αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις τείνουν να διατηρούν χαμηλότερες προσδοκίες. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρείται ως βασική φιλοσοφία και πρακτική που προωθεί την πρόσβαση και την πλήρη συμμετοχή όλων (Grenier, 2010 ▪ Kugelmass, 2006).

Η παρούσα μελέτη θεωρεί την ενταξιακή εκπαίδευση ως μεταρρύθμιση που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη της, ότι τα γενικά σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους. Η ένταξη διαφέρει από χώρα σε χώρα, ανάλογα με την ενταξιακή φιλοσοφία της και τις διαδικασίες που ακολουθεί (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Θεωρεί επίσης, ως βασική προϋπόθεση του σύγχρονου σχολείου, την προσαρμογή του στις ανάγκες του κάθε μαθητή, εστιάζοντας στις ατομικές του ικανότητες. Απαραίτητη κρίνεται η προώθηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, που θα στηρίζονται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα μεριμνήσουν για τη γενικότερη αλλαγή του σχολείου, σε υποδομή, εγκαταστάσεις και διδακτικές πρακτικές.

Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, ερευνάται η μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η μετάβαση μπορεί να είναι αγχωτική για τα παιδιά, φέρνοντας μαζί τους απαιτήσεις που μπορούν να εκδηλωθούν τόσο ως προκλήσεις όσο και ως ευκαιρίες (O'Farrelly & Hennessy, 2013). Διεθνώς, έχει σημειωθεί ότι οι μεταβάσεις επηρεάζονται από την επίτευξη των αναπτυξιακών ορόσημων, την ηλικία και

τις νέες αίθουσες διδασκαλίας. Μια ποικιλία πρακτικών μετάβασης, όπως επισκέψεις στο νέο σχολείο χρησιμοποιούνται συχνά για την υποστήριξη των παιδιών, (Cryer, Wagner-Moore, Burchinal, Yazejian, Hurwitz, & Wolery , 2000, 2005 ▪ O' Kane, 2015).

Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αναγνωρίζεται ως μια από τις πιο σημαντικές μεταβάσεις που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από ευκαιρίες, προσδοκίες και δικαιώματα. Πολλές μελέτες έχουν αξιολογήσει θετικά αυτή τη σημαντική μετάβαση για την πρόβλεψη της μελλοντικής επιτυχίας όσον αφορά τα κοινωνικά, συναισθηματικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Dockett & Perry, 2007 ▪ Dunlop & Fabian, 2007 ▪ Peters, 2010 ▪ Sayers, 2012). Κατά την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη μετάβαση, το παιδί πρέπει να είναι στο κέντρο των διαφόρων περιβαλλοντικών συστημάτων. Η ανάγκη για εκπαιδευτικές ρυθμίσεις συνδέεται με τη γνώση που φέρνουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης και αυτό έχει τεκμηριωθεί σε έρευνες για το συγκεκριμένο θέμα (Peters, 2010).

Η μετάβασή είναι επιτυχημένη όταν ακολουθούνται: η αρχή της ατομικότητας και της διαφοροποίησης, η αρχή της ελεύθερης επιλογής, η αρχή της συνεργατικότητας και η αρχή της συνέχειας (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2006). Το νηπιαγωγείο στοχεύει στην ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, όμως ένας αριθμός παιδιών παρουσιάζει δυσκολίες. Οι δυσκολίες είναι σημαντικότερες όταν διαπιστώνεται ασυνέχεια στην εκπαίδευση κατά τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στο νηπιαγωγείο.

Η διαδικασία μετάβασης στηρίζεται στη συνεργασία, το συντονισμό, την κατάρτιση και την επιμόρφωση νηπιαγωγών και δασκάλων, σε θέματα συνεργασίας, μετάβασης και ένταξης. Η δημιουργία κατάλληλου, ευνοϊκού κλίματος στις σχολικές μονάδες διευκολύνει αντίστοιχα τη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης (Πέννα, 2012). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα θέματα ενταξιακής εκπαίδευσης, αποδοχής και ετοιμότητας να εργαστούν σε ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο, καθώς και οι απόψεις τους για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο των παιδιών με αναπηρία, θα πρέπει να διερευνηθούν διεξοδικά.

1.3 Η σημασία της έρευνας

Στην πρόσφατη ιστορία, η έρευνα γύρω από την εκπαίδευση και την παιδαγωγική έχει υποστηρίξει την εισαγωγή μοντέλων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στις σχολικές δομές και στην παροχή υπηρεσιών. Μια σειρά από παράγοντες κατέληξαν να δημιουργήσουν προϋποθέσεις για μεγαλύτερη ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εξετάζει σημαντικούς παράγοντες για την ένταξη τόσο στην Ελλάδα όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Επίσης, εξετάζει τις στρατηγικές που υποστηρίζουν την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο επίπεδο της κρατικής μέριμνας, του σχολείου και της τάξης. Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές εμπειρικές έρευνες για τη συγκεκριμένη διαδικασία μετάβασης από την ειδική εκπαίδευση σε ένα μοντέλο συμμετοχικής εκπαίδευσης, η έρευνα διέκρινε επιτυχημένες στρατηγικές που προωθούν την ποιότητα ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σε όλες σχεδόν τις χώρες, η συνεκπαίδευση έχει αναδειχθεί ως ένα από τα πλέον σημαντικότερα θέματα στην εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης από το διαχωρισμό έχουμε περάσει στην συνεκπαίδευση, όπου η έννοια της συνεκπαίδευσης είναι κεντρικής σημασίας για το σύγχρονο σχολείο (Mitchell, 2010). Από τη δεκαετία του 1970, η διεθνής προσοχή άρχισε να δίνει έμφαση σε τομείς που θεωρήθηκαν ότι παρουσιάζουν εμπόδια για την πλήρη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία. Ένας κρίσιμος τομέας της εστίασης ήταν, η εκπαίδευση. Τον Ιούνιο του 1994, η Εκπαιδευτική πολιτική των Ηνωμένων Εθνών, της Επιστήμη και του Πολιτισμού (UNESCO) συνέταξαν τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα η οποία περιελάμβανε τις ακόλουθες συμφωνίες (Parekh, 2013):

- Κάθε παιδί έχει το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση, και πρέπει να του δοθεί η δυνατότητα επίτευξης και διατήρησης ενός αποδεκτού επιπέδου μάθησης.
- Κάθε παιδί έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και ανάγκες μάθησης.

- Εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα για να ληφθεί υπόψη η μεγάλη ποικιλία από αυτά τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών.
- Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε γενικά σχολεία που θα εφαρμόζουν παιδοκεντρική παιδαγωγική.
- Τα γενικά σχολεία με αυτό τον προσανατολισμό, χωρίς αποκλεισμούς, είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων όσον αφορά τη συμπεριφορά, που δημιουργούν μια φιλόξενη κοινότητα, οικοδομούν μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και επιτυγχάνουν εκπαίδευση για όλους. Επιπλέον, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των παιδιών και βελτιώνουν την αποδοτικότητα και τελικά την οικονομική αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO, 1994).

Το 2006, τα Ηνωμένα Έθνη (ΟΗΕ) διατύπωσαν τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD), εντός της οποίας, το άρθρο 24 για τις αρχές της συμμετοχικής εκπαίδευσης αναφέρει τα εξής: Τα Συμβαλλόμενα Κράτη μεριμνούν ώστε, τα άτομα με αναπηρία δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω αναπηρίας και ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν αποκλείονται από τη δωρεάν υποχρεωτική πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Λαμβάνουν την απαιτούμενη υποστήριξη, στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, για να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Αναφέρεται επίσης ότι, τα αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα στήριξης μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το στόχο της πλήρους ένταξης (ΟΗΕ, 2006, άρθρο 24).

Παρά την επικράτηση των διεθνών αρχών, που σκιαγράφησαν την ανάγκη να υιοθετηθούν μοντέλα εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, υπάρχει διαφωνία στην εκπαιδευτική κοινότητα για το χρόνο που πρέπει να περνούν οι μαθητές σε μαθήματα γενικής παιδείας και κατά πόσον ή όχι υπάρχουν θετικά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (McLeskey & Waldron, 2011). Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην ποιότητα εκπαίδευσης στις συμμετοχικές τάξεις, στην επίτευξη βασικών δεξιοτήτων, στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στην εξοικονόμηση υλικών πόρων, στην επικοινωνία των

εκπαιδευτικών, στον πραγματικό χρόνο συνεκπαίδευσης και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.4 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της ερευνητικής μας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων (Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) για τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στη γενική τάξη και τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Επιδιώκει επίσης ,να παρουσιάσει ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε τάξεις συμπερίληψης και να συμβάλλει στην ενσωμάτωση όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο προσφέροντας βοήθεια στον εκπαιδευτικό.

1.5 Οι Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να διερευνηθούν οι παράγοντες επιτυχούς ένταξης ώστε να μπορούν όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο.
- Να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τους παράγοντες στο περιβάλλον της γενικής τάξης που επηρεάζουν την επιτυχή ένταξη και τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.
- Να ερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Να διατυπωθούν προτάσεις για το στόχο του σύγχρονου σχολείου, αν θα πρέπει είναι η ένταξη ή η ουσιαστική συνεκπαίδευση.
- Να εντοπιστούν οι τρόποι που η γενική τάξη θα βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να μεταβούν στο δημοτικό σχολείο από το νηπιαγωγείο και να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να συνεργαστούν για την επιτυχή μετάβαση.
- Να επισημανθούν οι γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα πρέπει να έχουν αποκτήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να μεταβούν στο δημοτικό σχολείο και τι πρέπει να ληφθεί υπόψη για την αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία.
- Να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί για την αναγκαιότητα ενός τροποποιημένου προγράμματος με σκοπό τη συμπερίληψη.

- Να αναδειχθούν οι πρακτικές που πρέπει να ακολουθούνται για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

1.6 Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας παραθέτουμε τα ερευνητικά ερωτήματα για τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους, που αντιστοιχούν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και στηρίζονται στο θεωρητικό μας πλαίσιο.

Πίνακας 1: Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους

	ΑΡ. ΕΡ.	
Α)Απόψεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση		
1	10-26	Μαθητές που μπορούν να ενσωματωθούν στη γενική τάξη
2	27-33	Παράγοντες ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία
3	34-37	Παράγοντες αλλαγής περιβάλλοντος για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
4	38-42	Στοιχεία τροποποιημένου προγράμματος με σκοπό τη συμπερίληψη
5	43-47	Αξιολόγηση παραγόντων ως προς την υλοποίησή τους
6	48	Οι παράγοντες συνεκπαίδευσης και η επιρροή τους στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη
7	49-55	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη
8	56-69	Η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση
9	70	Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη

B) Η μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο		
10	71- 76	Πότε θεωρείται επιτυχημένη η μετάβαση
11	77-86	Οι δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να μεταβούν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο
12	87-94	Η συνεργασία για μια επιτυχημένη μετάβαση
13	95-104	Ακαδημαϊκές ικανότητες πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο
14	105-117	Πόσο σημαντικές είναι οι κοινωνικές δεξιότητες για τη μετάβαση από το προσχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου στο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου
15	118-130	Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία
16	131-138	Αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία
17	139-50	Πρακτικές που θεωρούνται σημαντικές για μια επιτυχημένη μετάβαση
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ		
	1	Φύλο
	2	Χρόνια επαγγελματικής υπηρεσίας
	3	Σπουδές
	4	Θέση υπηρεσίας
	5	Περιοχή σχολείου

Πίνακας 2: Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνάς μας που αφορούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης

A) Αξιολόγηση του γενικού επιπέδου ικανοτήτων του παιδιού		
1		Ζωγραφική
2		Προφορικός λόγος
3		Κατανόηση μικρών κειμένων
4		Χωροχρονικές έννοιες
5		Τριποδική λαβή
6		Υπολογιστές
7		Μουσική
B) Αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων		
8		Να κάνει φίλους

9		Να ακούει οδηγίες
10		Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου
11		Να εργαστεί σε ομάδες
12		Να εκφράσει τα συναισθήματά του
13		Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα την περίσταση
Γ) Συμπεριφορές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους		
14		Έχει βλεμματική επαφή;
15		Ανέχεται τη σωματική επαφή;
16		Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο για να εκφράσει νοήματα, σκέψεις, απόψεις και επιχειρήματα
17		Παίζει συμβολικό παιχνίδι;
18		Αντιμετωπίζει μονός/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας
19		Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα
20		Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι περά από τα δικά του ενδιαφέροντα;
21		Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητα του;

1.7 Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις αυτής της μελέτης αποτέλεσαν το σύνολο της γενικότερης ερευνητικής μας κατεύθυνσης.

Υπόθεση πρώτη: Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι διαφωνούν για τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη όταν πρόκειται για αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί) και όρασης (τυφλοί). Οι νηπιαγωγοί είναι θετικοί στην ένταξη παιδιών με νοητική αναπηρία, προβλήματα λόγου και ομιλίας, συμπεριφοράς, σωματικής αναπηρίας και διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ενώ οι δάσκαλοι είναι δισταχτικοί.

Υπόθεση δεύτερη: Σημαντικός παράγοντας επιτυχημένης ένταξης στη γενική τάξη για τους δασκάλους, είναι το στίλ διδασκαλίας (η διαδικασία λήψης αποφάσεων, εκτέλεσης και αξιολόγησης ενός μαθήματος διδασκαλίας) και για τους νηπιαγωγούς η κοινωνική ένταξη των παιδιών με τους συνομηλίκους.

Υπόθεση τρίτη: Η αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχημένης ένταξης σε μια τάξη συνεκπαίδευσης.

Υπόθεση τέταρτη: Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι ο διαχωρισμός των παιδιών σε μικρές ομάδες για τη διδασκαλία και ο περιορισμός των θορύβων είναι σημαντικοί παράγοντες αλλαγής περιβάλλοντος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ενώ δεν θεωρούν σημαντικό τη χρήση νοηματικής γλώσσας και συμβόλων επικοινωνίας.

Υπόθεση πέμπτη: Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ένα τροποποιημένο πρόγραμμα με σκοπό τη συμπερίληψη θα πρέπει να περιλαμβάνει τρόπους για την ανάπτυξη της γλώσσας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και τα παιχνίδια ρόλων. Τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικότερα για τους νηπιαγωγούς σε σχέση με τους δασκάλους.

Υπόθεση έκτη: Η αποτελεσματική αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς είναι δύσκολος παράγοντας υλοποίησης σε μια τάξη συνεκπαίδευσης και ευκολότερος, η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Υπόθεση έβδομη: Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη.

Υπόθεση όγδοη: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι σημαντικός στη γενική τάξη για τη διδασκαλία δεξιοτήτων σύμφωνα με τους δασκάλους και για τους νηπιαγωγούς, για την προστασία των παιδιών από κινδύνους.

Υπόθεση ένατη: Τα τμήματα ένταξης ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των μαθητών και προωθεί την πραγματική φιλία.

Υπόθεση δέκατη: Το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.

Υπόθεση ενδέκατη: Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν την κατάρτιση να διδάξουν μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν αισθάνονται ικανοί να στηρίξουν ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης.

Υπόθεση δωδέκατη: Οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντικές τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθησης τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία και οι δάσκαλοι τη θετική στάση για το σχολείο και τις γνωστικές δεξιότητες.

Υπόθεση δέκατη τρίτη: Η θετική στάση των μαθητών με αναπηρία για το σχολείο είναι βασική προϋπόθεση επιτυχημένης μετάβασης και οι δραστηριότητες που τα βοηθούν να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου είναι σημαντικές για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Υπόθεση δέκατη τέταρτη: Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Υπόθεση δέκατη πέμπτη: Η συνεργασία με την οικογένεια και το επιστημονικό προσωπικό που παρακολουθεί το παιδί, είναι απαραίτητη κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται τη συνεργασία όσων δεν είναι μέρος του σχολικού προγράμματος.

Υπόθεση δέκατη έκτη: Οι ακαδημαϊκές ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά με αναπηρία στο νηπιαγωγείο θεωρούνται απαραίτητες από τους δασκάλους για την επιτυχή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Υπόθεση δέκατη έβδομη: Για την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία βασική προϋπόθεση είναι να έχουν αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο.

Υπόθεση δέκατη όγδοη: Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως και η άποψη της για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί.

Υπόθεση δέκατη ένατη: Η στάση του Διευθυντή και η διοίκηση του σχολείου είναι σημαντικοί παράγοντες μετάβασης.

Υπόθεση εικοστή: Η ατομική βελτίωση του παιδιού και η καθημερινή συμμετοχή του στην τάξη, είναι σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί, για την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Υπόθεση εικοστή πρώτη: Οι περιοχές που βρίσκονται τα σχολεία (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική) επηρεάζουν τις πρακτικές για την ομαλή μετάβαση. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως κατάλληλες πρακτικές, την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο.

Υπόθεση εικοστή δεύτερη: Τα παιδιά με αναπηρία που ενσωματώνονται στη γενική τάξη έχουν ανάγκη από τροποποίηση του προγράμματος για να είναι επιτυχής η ένταξη. Τα παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από προγράμματα που συνδυάζουν εικόνα και ήχο (ακούω, βλέπω).

Κεφάλαιο 2

Από το Διαχωρισμό στη Συνεκπαίδευση

2.1 Περίληψη

Οι παραδοχές για τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνονται ανάλογα με τις αντιλήψεις της κάθε εποχής. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται αποσαφήνιση των όρων, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, ένταξη, ενσωμάτωση και συνεκπαίδευση. Τα μοντέλα της αναπηρίας και τα μοντέλα συνεκπαίδευσης επηρεάζουν τον τρόπο που παρέχεται η ειδική εκπαίδευση. Η διαδικασία της ένταξης και της συνεκπαίδευσης συνδέονται με τα εφαρμοζόμενα μοντέλα. Οι βασικές ρυθμίσεις θα πρέπει να αφορούν ένα γενικό εκπαιδευτικό σύστημα που θα μεριμνεί για όλους τους μαθητές. Η υιοθέτηση στρατηγικών και προσεγγίσεων είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης όπως και οι πρακτικές που μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα σύνολο αρχών για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

2.2 Εννοιολογική Προσέγγιση

Ειδικές Ανάγκες – Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες – Αναπηρία

Ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες χρησιμοποιήθηκε διεθνώς, τις τελευταίες δεκαετίες, ως όρος που περιλαμβάνει «άτομα με σοβαρές ανεπάρκειες, ανικανότητες ή μειονεξίες που οφείλονται σε σωματικές βλάβες συμπεριλαμβανομένων και των αισθητηριακών βλαβών και σε νοητικές ή ψυχολογικές δυσλειτουργίες, οι οποίες περιορίζουν ή καθιστούν αδύνατη την εκτέλεση δραστηριότητας ή λειτουργίας που θεωρείται φυσιολογική για έναν άνθρωπο» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1993). Ο όρος άτομα με ειδικές ανάγκες αντικαθίσταται στην Ελλάδα με τον όρο άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 2817/ 2000 και αναφέρεται στα « άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, νοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Οι μαθητές αυτοί μπορούν να έχουν εκπαίδευση, είτε μέσα στη συνηθισμένη τάξη υποστηριζόμενοι από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, είτε σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα

ένταξης που λειτουργούν μέσα στο γενικό σχολείο (Ευσταθίου, 2014 ▪ Νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 3699/2008).

Ο όρος άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υιοθετήθηκε στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) από την Παγκόσμια Διάσκεψη που διοργάνωσε η UNESCO. Με τη συγκεκριμένη διακήρυξη καθορίστηκε το πλαίσιο δράσης για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με σκοπό να δώσει άξονες δράσης προς κάθε κατεύθυνση, κυβερνήσεις, οργανισμούς, σωματεία για την εκπαίδευσή τους στα γενικά σχολεία (UNESCO, 1994). Στη Νέα Υόρκη το 2007, τα κράτη μέλη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών ψηφίζουν τη «Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες» και αναφέρεται η έννοια « άτομα με αναπηρίες ».

Ο κώδικας πρακτικής (code of practice, DFES, 2001), έχει εντοπίσει κατηγορίες δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί για να θεωρηθούν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις μεγάλες ομάδες (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016) :

- Γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες: Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει συγκεκριμένες δυσκολίες μάθησης όπως η δυσλεξία, δυσπραξία, μέτριες μαθησιακές δυσκολίες καθώς και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες που είναι σύνθετες και σοβαρές.
- Συναισθηματικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές ανάγκες: όπως η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και το σύνδρομο Tourette.
- Επικοινωνιακές ανάγκες: Η ομάδα αυτή καλύπτει το φάσμα των αναγκών του λόγου, της γλώσσας, της επικοινωνίας και των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος.
- Σωματικές / αισθητηριακές ανάγκες: περιλαμβάνονται οι σωματικές αναπηρίες, εγκεφαλική παράλυση, μυϊκή δυστροφία και αισθητηριακές αναπηρίες όρασης, ακοής και πολυαισθητηριακές.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 3699/2008, προσδιορίζονται με τον όρο μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες

μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Επίσης χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης, οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονικής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, καθώς και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα (Νόμος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 3699/2008).

Στη χώρα μας, με το νόμο 2817/2000, τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) είναι η υπηρεσία που κάνει τη διάγνωση, αξιολογεί και υποστηρίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Τα ΚΔΑΥ μετονομάστηκαν σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροποίησης και Υποστήριξης με το νόμο 3699/3/2008). Το ΚΕΔΔΥ έχει ως αρμοδιότητες:

- Την ανίχνευση των δυσκολιών
- Την έγκαιρη παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο και την οικογένεια
- Τη διάγνωση και υποστήριξη των μαθητών
- Την υποστήριξη των οικογενειών τους
- Και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

Το 2012, η βουλή των Ελλήνων επικυρώνει τη διεθνή σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (νόμος 4074, ΦΕΚ 88/τχ. Α/11-04-2012) και ως συμβαλλόμενο κράτος, σύμφωνα με το άρθρο 24, παράγραφος 1 : « αναγνωρίζει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες στην εκπαίδευση, με σκοπό την άσκηση του δικαιώματος αυτού, χωρίς διακρίσεις και βάσει των ίσων ευκαιριών, διασφαλίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης, σε όλα τα επίπεδα και δια βίου μάθηση που αποσκοπεί: α. Στην πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, των θεμελιωδών ελευθεριών και της ανθρώπινης

ποικιλομορφίας, β. Στην ανάπτυξη, από τα άτομα με αναπηρία, της προσωπικότητάς τους, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητάς τους, καθώς επίσης και των πνευματικών και φυσικών ικανοτήτων τους, στο μέγιστο δυναμικό τους, γ. Στη δυνατότητα των ατόμων με αναπηρία να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία».

2.3 Κοινωνικές αντιλήψεις και Μοντέλα για την αναπηρία

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), υπάρχουν περισσότερα από 600 εκατομμύρια άτομα με αναπηρία σε όλο τον κόσμο και οι περισσότεροι από αυτούς σε αναπτυσσόμενες χώρες. Η Αναπηρία προκαλείται από νόσο, κακή διατροφή, λανθασμένη θεραπεία ή μη λήψη θεραπείας, σωματική ή ψυχική βία και τον πόλεμο, σε ατυχήματα που οφείλονται σε ανεπαρκή προστασία στο χώρο εργασίας και σε καταστάσεις κυκλοφορίας, την ηλικία και τις ασθένειες. Τα άτομα με αναπηρία υποφέρουν από τις διακρίσεις σε όλο τον κόσμο και συχνά αποκλείονται από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές διαδικασίες (Shanimon & Rateesh, 2014).

Η Αναπηρία για πολύ καιρό θεωρείται ένα ατομικό πρόβλημα που αντιμετωπίζεται από ιατρική και φιλανθρωπική σκοπιά και παραμελείται η άποψη των ίσων δικαιωμάτων για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δεκαετία (1983- 1992) ανακηρύχθηκε από τον ΟΗΕ, και το Παγκόσμιο Πρόγραμμα ΔΡΑΣΗ2 (Action2), δεκαετία των ατόμων με αναπηρία, προκαλώντας αλλαγές και περνώντας από τη προσέγγιση της φροντίδας σε μια προσέγγιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, περιλαμβάνοντας τα ίσα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή. Το βασικό στοιχείο αυτής της άποψης είναι ότι θεωρεί ενεργούς εταίρους τους ανθρώπους, τις οικογένειες και τις οργανώσεις στην εφαρμογή αυτών των δικαιωμάτων.

Επιτρέπει, επίσης, στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να κάνουν καλύτερη χρήση των δικών τους δυνατοτήτων. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organisation), η αναπηρία μπορεί να οριστεί ως «γενικός όρος, που καλύπτει δυσλειτουργίες, περιορισμό της δραστηριότητας και περιορισμό στη συμμετοχή. Μια δυσλειτουργία είναι ένα πρόβλημα στη λειτουργία του σώματος και της δομής του, ο περιορισμός της δραστηριότητας είναι η δυσκολία

στην εκτέλεση εργασίας και δράσης, ενώ ο περιορισμός συμμετοχής, είναι πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα άτομα στη συμμετοχή σε καταστάσεις ζωής . Έτσι, η αναπηρία είναι σύνθετο φαινόμενο, που αντικατοπτρίζει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του σώματος , των χαρακτηριστικών του ατόμου και της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Η Πλάτωνος Πολιτεία ¹ είναι από τα πρώτα, φιλοσοφικά κείμενα που μίλησαν για πνευματική και σωματική αναπηρία. Ο Πλάτωνας θα πρέπει να εκληφθεί ως ένας από τους πρώτους φιλοσόφους που εισήγαγε μια αντίληψη κανονιστική για την ανθρώπινη μορφή με βάση τα ορθολογικά αναγνωρίσιμα κριτήρια, σε άμεση αντίθεση με την ελαττωματική μορφή. Μια φιλοσοφική αντίληψη της αναπηρίας, ως ένα είδος ανεπάρκειας σε σύγκριση με εκείνο το οποίο θεωρείται πλήρως υγιή, ή σύμφωνα με τα ιδανικά του ανθρώπου . Σε αντίθεση όμως ο Αριστοτέλης, μαθητής του Πλάτωνα, δέχεται πως η θέση όλων των ατόμων είναι μέσα στην κοινωνία και μάλιστα συμβουλεύει τους πολίτες να φέρονται σωστά και να μην περιπαίζουν τα άτομα αυτά. Ο Αριστοτέλης διδάσκει ότι κάθε άνθρωπος πλάθεται με ατομικές διαφορές, σωματικές και ψυχικές. Συμβουλεύει τους πολίτες να μη περιορίζουν κάποιον που γεννήθηκε ή γίνεται τυφλός, αλλά να τον ελεούν.

Όπως έχουμε τονίσει, οι παραδοχές για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία διαμορφώνονται ανάλογα με τις αντιλήψεις της κάθε εποχής, οι οποίες βρίσκονται σε συνάρτηση με την ανάπτυξη προσεγγίσεων για την κατανόηση της αναπηρίας και την υιοθέτηση πρακτικών όπως αυτές αποτυπώνονται σε κάθε περίοδο. Οι τρόποι αυτοί κατανόησης είναι τα μοντέλα αναπηρίας, τα οποία στοχεύουν στην ανάλυση των στάσεων και των αντιλήψεων απέναντι στην αναπηρία (Hodkinson, 2007 ▪ OECD, 1994). Συνδέονται με διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές αναφορικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Lindsay, 2004).

Τα μοντέλα καθόριζαν και διαμόρφωναν το πλαίσιο εκπαίδευσης, όπως :

- Τον τύπο της σχολικής μονάδας
- Το στυλ διδασκαλίας

¹ Πλάτωνος, Πολιτεία, βιβλ. Ε', εκδ. Πάπυρος, Αθήνα, 1960, 337-403

- Τα αναλυτικά προγράμματα
- Το ρόλο των εκπαιδευτικών
- Τη στάση της οικογένειας

Στην αρχή η αναπηρία προσεγγίστηκε από τη σκοπιά του Ηθικού Μοντέλου (Moral Model). Η αναπηρία στέλνεται από το θεό για να δοκιμάσει την πίστη της οικογένειας (Oiklin, 1999). Το παιδί απορρίπτεται από το κοινωνικό σύνολο και εξαφανίζεται πίσω από το ελάττωμά του. Δεν παρέχεται εκπαίδευση και τα παιδιά τοποθετούνται σε άσυλα και ιδρύματα (Καββαδιά- Γώγου, 1987). Ο εγκλεισμός τους σε ιδρύματα και η απομόνωσή τους από τη δημόσια εκπαίδευση διήρκησε μέχρι και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η χρονική αυτή περίοδος ονομάστηκε περίοδος της « Ιδρυματοποίησης » (Centre for Educational Research and Innovation, 1999 ▪ Karagiannis, 1996).

Το μοντέλο, που κυριάρχησε για πάρα πολλά χρόνια στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, είναι το ιατρικό (medical model). Το ιατρικό μοντέλο άρχισε να επηρεάζει την ειδική εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1950, έχοντας ως κύρια αντίληψη, ότι η αναπηρία είναι αποτέλεσμα μιας σωματικής δυσλειτουργίας που οφείλεται σε ένα ιατρικό πρόβλημα (Johnstone 2001). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το άτομο με αναπηρία, είναι ασθενής και η υποστήριξη «του ασθενούς» αποτελεί βασικός στόχος της ειδικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά με την ίδια κατάσταση (τύφλωση, κώφωση), αναμένεται να μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες της αναπηρίας τους και να έχουν τις ίδιες ανάγκες πρόσβασης, και όχι κάθε άτομο να έχει διαφορετικές εμπειρίες και να χρειάζεται διαφορετική κατά περίπτωση αντιμετώπιση εκπαιδευτική.

Όσοι ακολούθησαν το ιατρικό μοντέλο, στην αρχή εντόπιζαν το πρόβλημα και διατύπωναν υποθέσεις. Έπειτα αξιοποιώντας τις διαπιστώσεις από την αξιολόγηση προχωρούσαν στη διάγνωση δίνοντας έμφαση στο έλλειμμα του παιδιού όπως γλωσσικές διαταραχές, εγκεφαλική δυσλειτουργία, προβλήματα λόγου-ακοής, συναισθηματικές διαταραχές. Στη συνέχεια αναφέρονταν στην εξέλιξη του ατόμου μελλοντικά και λάμβαναν αποφάσεις για την παρέμβαση. Τα συμπεράσματα προέκυπταν από την εφαρμογή του προγράμματος και την επαναξιολόγηση. Η παρέμβαση που προτείνεται μπορεί να στηρίζεται σε φαρμακευτική αγωγή, στην αντιμετώπιση του προβλήματος σε κέντρα αποκατάστασης, στην παροχή ειδικής

αγωγής, ψυχοθεραπείας ή κάποιας άλλης θεραπείας (Reiter, 2000). Η προσέγγιση κατάργησε την προσκόλληση στις δεισιδαιμονίες σύμφωνα με τις οποίες η αναπηρία ανάγονταν σε κάποιο αμάρτημα (Reiter, 2000).

Το ιατρικό μοντέλο δέχτηκε κριτική κυρίως γιατί αντιμετώπισε την αναπηρία ως ιατρικό πρόβλημα και οι γιατροί ανέλαβαν τη διάγνωση και τη θεραπεία των προβλημάτων των αναπήρων, αφήνοντας την εκπαίδευση τους και περιορίζοντας παράλληλα το ρόλο των εκπαιδευτικών και της οικογένειας. Κατά τη δεκαετία του '80, οι αποφάσεις σχετικά με την αντιμετώπιση και την αποκατάσταση των αναπήρων λαμβάνονταν αποκλειστικά από τους επαγγελματίες της υγείας χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη των γονέων (Lindsay, 2004). Τα δικαιώματα της οικογένειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν περιορισμένα και δεν μπορούσαν να ανατρέψουν τις διαγνώσεις και τις αποφάσεις των ειδικών. Επιπλέον το ιατρικό μοντέλο αμφισβήτησε την επίδραση του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της αναπηρίας. Υποστηρίζει ότι τα προβλήματα των αναπήρων εκπηγάζουν αποκλειστικά από το ίδιο το άτομο και αγνοεί τους κοινωνικούς - περιβαλλοντικούς παράγοντες που συνδέονται με την αναπηρία (Lindsay, 2004).

Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, η προσέγγιση αυτή έχει συγκεκριμένες προεκτάσεις, το πρόβλημα βρίσκεται αποκλειστικά στο άτομο, το άτομο καλείται να καλύψει τις ανεπάρκειές του σε μια προσπάθεια να γίνει αποδεκτό από την κοινωνία των «υγιών» (Keil, Miller & Cobb, 2006). Καθώς όμως οι ανεπάρκειες εστιάζονται στο ίδιο το άτομο, η ειδική εκπαίδευση παρέχεται με τη μορφή θεραπείας με στόχο την αποκατάσταση. Επομένως, είναι πιο δύσκολο το άτομο με ειδικές ανάγκες να ενταχθεί στη γενική εκπαίδευση όπως υπαγορεύεται από την αρχή των ίσων ευκαιριών. Το ιατρικό μοντέλο, τονίζοντας την ανεπάρκεια, διαχωρίζει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα αντιμετωπίζει ως ξένο σώμα σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση (Κουτάντος, 2000 ▪ Lindsay, 2003 ▪ Norwich, 2000). Ευθύνεται για την κατηγοριοποίηση των αναπήρων και για το διπολικό σύστημα εκπαίδευσης που απομονώνει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία στο όνομα της αποκατάστασης (Runswick-Cole, 2008 ▪ Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1998).

Μετά το 1960, με την κριτική που ασκήθηκε στην αναποτελεσματικότητα των ειδικών μονάδων σχολικής αγωγής αλλά κυρίως την ανάπτυξη στο διεθνή χώρο των κινήματων των αναπήρων, οι οποίοι διεκδικούσαν τη συμμετοχή τους στη γενική

εκπαίδευση και ευρύτερα στην κοινωνία, εμφανίστηκε στο προσκήνιο ένα νέο μοντέλο, το κοινωνικό (social model). Το κοινωνικό μοντέλο διαμορφώθηκε σε αντίθεση με το παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ασθένεια. Προσεγγίζει την αναπηρία από την κοινωνική και πολιτική πλευρά και σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας (Clough, 2000). Η αναπηρία δεν θεωρείται πια ατομικό πρόβλημα και γίνεται κοινωνικό ενώ δίνεται έμφαση στην αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που δημιουργούν εμπόδια στην κοινωνική ένταξη των αναπήρων (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016 ▪ Oliver, 1996). Η αναπηρία παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης παραγόντων που σχετίζονται με τη στάση των κοινωνιών. Τα άτομα με αναπηρίες παύουν να αποτελούν το αντικείμενο της επέμβασης και επανατοποθετούνται ως υποκείμενα στη δική τους ζωή (Watson, 2004). Αναγνωρίζει το δικαίωμα των αναπήρων να αποφασίζουν για την εκπαίδευσή τους. Θεωρεί ότι οι πολιτικές και κοινωνικές διεργασίες καταπατούν τα δικαιώματα των αναπήρων και παραχωρούν στις οργανώσεις δύναμη για τις αποφάσεις (Johnstone, 2001 ▪ Hodkinson, 2007).

Τα άτομα με αναπηρία ορίζονται ως οι άνθρωποι που βιώνουν τα περιττά εμπόδια που δημιουργούνται από την κοινωνία μέσα στην καθημερινή τους ζωή. Το μοντέλο αυτό της αναπηρίας έχει κερδίσει έδαφος στις διεθνείς συζητήσεις. Βλέπει την αναπηρία ως ένα κοινωνικό κατασκευάσμα και υπογραμμίζει τις ελλείψεις της κοινωνίας, το στιγματισμό και τις διακρίσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Διακρίνει μεταξύ των λειτουργικών προβλήματα, της φυσικής και ψυχολογικής φύσης και την απώλεια της ίσης συμμετοχής στις κοινωνικές διεργασίες που προκύπτει μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Shanimon & Rateesh, 2014).

Το κοινωνικό αυτό μοντέλο έχει περιορισμούς (Coles & Zsargo, 1998 ▪ Lindsay, 2004) γιατί επικεντρώνεται σε μια μόνο διάσταση της αναπηρίας, την κοινωνική. Δεν λαμβάνει υπόψη του την επίδραση των παραγόντων που σχετίζονται τόσο με το ίδιο το παιδί και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες όσο και με την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Θέτει φραγμούς στη δυνατότητα βελτίωσης του τελευταίου μέσω της μάθησης. Ενώ για την εκπαίδευση θα ήταν απαραίτητο ένα μοντέλο της αναπηρίας που θα δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση του ατόμου με περιβάλλον και

θα υποστηρίζει τη μάθηση παράλληλα με την κοινωνικοπολιτική αλλαγή (Coles & Zsargo, 1998).

Το ατομικό και κοινωνικό μοντέλο, εντοπίζει το «πρόβλημα» της αναπηρίας στο πλαίσιο του ατόμου και βλέπει τις αιτίες αυτού του προβλήματος, όπως απορρέουν από τους λειτουργικούς περιορισμούς ή τα ψυχολογικά προβλήματα, τα οποία μπορεί να προκύψουν από την αναπηρία. Η γένεση, εξέλιξη και διάρθρωση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας από τα άτομα με αναπηρία είναι εξαιτίας της απόρριψής τους (Oliver, 1990). Δεν αμφισβητεί το πρόβλημα της αναπηρίας, αλλά το τοποθετεί καθαρά μέσα στην κοινωνία. Δεν είναι ο ατομικός περιορισμός, οποιουδήποτε είδους, που είναι η αιτία του προβλήματος, αλλά η αποτυχία της κοινωνίας να παρέχει τις κατάλληλες υπηρεσίες και να διασφαλίσει επαρκώς τις ανάγκες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, λαμβάνοντας υπόψη πλήρως την κοινωνική οργάνωση. Συστηματικά τα άτομα με αναπηρία ως ομάδα βιώνουν αυτή την αποτυχία (Shanimon & Rateesh, 2014).

Ομάδα ερευνητών (Lindsay, 2004), θεωρούν ότι για την υποστήριξη της αναπηρίας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες και οι αδυναμίες τόσο του ατόμου όσο και του περιβάλλοντός του, γεγονός που οδήγησε στη διαμόρφωση ενός μοντέλου αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με αυτό, ο τρόπος με τον οποίο το άτομο λειτουργεί και οι ανάγκες που του δημιουργούνται είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του, το βαθμό δυσκολίας του, στους περιορισμούς που θέτει το περιβάλλον του και στο χρόνο της παρέμβασης (έγκαιρη Παρέμβαση). Το ιατρικό μοντέλο δεν μπορεί να ερμηνεύσει την αναπηρία αν δεν συμπεριλάβει τον κοινωνικό παράγοντα, αντίστοιχα και το κοινωνικό μοντέλο πρέπει να λάβει υπόψη του τα χαρακτηριστικά του ατόμου γιατί κάθε κοινωνική αλλαγή που έχει σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας πρέπει να εστιάζει στις ατομικές διαφορές (Norwich, 2004). Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο, που συνυπολογίζει όλους τους παράγοντες που συνδέονται με την αναπηρία, είναι ένα πολυδιάστατο και αλληλεπιδραστικό μοντέλο (Norwich 2004). Αντιμετωπίζει την «αναπηρία» περισσότερο από τη σκοπιά του τρόπου με τον οποίο το σχολείο θα ανταποκριθεί στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Τα μοντέλα της αναπηρίας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η ειδική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το ιατρικό μοντέλο συνδέεται με την κατηγοριοποίηση και το διαχωριστικό σύστημα εκπαίδευσης, το κοινωνικό μοντέλο που έχει την μεγαλύτερη αποδοχή στις μέρες μας, συνδέεται με την αρχή των ίσων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, προωθεί την κοινωνική τους ένταξη και υποστηρίζει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες σε ένα σχολείο για όλους. Η διαδικασία της ένταξης και της συνεκπαίδευσης, ανεξάρτητα από τα εφαρμοζόμενα μοντέλα, παραπέμπει σε μια σειρά αλλαγών που αφορούν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολικού συστήματος, του Αναλυτικού προγράμματος και της φιλοσοφίας της παιδαγωγικής πράξης. Σχετίζεται με την τεχνογνωσία όσον αφορά τις στρατηγικές για την αντιμετώπιση ποικίλων δυσκολιών που εκδηλώνουν διάφορες ομάδες παιδιών (Κουρκούτας, 2008).

2.4 Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Στη διεθνή βιβλιογραφία (McLeskey & Waldron, 2011 ▪ Norwich, 2000) έχουν καταγραφεί διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής της συνεκπαίδευσης. Τέσσερα, ωστόσο, θεωρούνται ως τα πιο βασικά:

Το Μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης (full inclusion), που χαρακτηρίζεται από την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στο σχολείο. Αντιτίθεται σε κάθε είδους διάκριση και επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση όλων των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες τους. Στην πλήρη συνεκπαίδευση τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε δέχονται καμία υποστηρικτική βοήθεια και κανενός είδους ειδική εκπαίδευση καθώς θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης είναι το πιο κατάλληλο για όλα τα παιδιά. Δεν υπάρχει ξεχωριστό θεσμικό και νομικό πλαίσιο για παιδιά με αναπηρίες.

Το Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place). Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό παιδαγωγό εντός ή και εκτός της τάξης συνεκπαίδευσης σε κάποιο ειδικό χώρο. Η βοήθεια μπορεί να παρέχεται, επίσης, από ψυχολόγους ή άλλους ειδικούς. Υπάρχει ειδική νομοθεσία και αναλυτικό πρόγραμμα που προσαρμόζεται στις

ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες. Έτσι, δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία αλλά μόνο τάξεις υποστήριξης, οι οποίες λειτουργούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.

Το Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs). Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στην αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών. Σε περιπτώσεις που τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες και δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης προτείνεται να φοιτήσουν σε κάποιο ειδικό σχολείο για ορισμένο χρονικό διάστημα. Η επιλογή αυτή επιβάλλεται, επίσης, όταν η φοίτηση των παιδιών στη γενική τάξη θεωρείται ότι θα παρεμποδίσει την ακαδημαϊκή πρόοδο και την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων παιδιών. Η φοίτηση σε μονάδες εκτός της γενικής εκπαίδευσης αποφασίζεται με γνώμονα τις ατομικές ανάγκες των μαθητών όπως αυτές εκτιμώνται κατόπιν συστηματικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής προόδου και της κοινωνικής ανάπτυξής τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Το περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion). Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση σε ειδικά σχολεία είναι βοηθητική για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κυρίως σε ό,τι αφορά την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Αναγνωρίζει, επίσης, ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στη γενική εκπαίδευση καθώς η αλληλεπίδραση με παιδιά χωρίς αναπηρία βοηθά την κοινωνικοποίησή τους. Στην απόφαση σχετικά με το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί συμμετέχουν και οι γονείς.

Το 1975, το Κογκρέσο ψήφισε την Εκπαίδευση για Όλους, για όλα τα παιδιά με αναπηρία που στη συνέχεια μετονομάστηκαν σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία περιελάμβανε την οδηγία να εκπαιδεύονται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Η οδηγία αυτή παρέχει μια σαφή προτίμηση για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενική τάξη (Danielson & Bellamy, 1989 ▪ Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2004). Παρείχε επίσης σε ρυθμίσεις, τη νομοθετική υποστήριξη για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (McLeskey, Rosenberg, & Westling, 2010).

2.5 Βήματα για την υιοθέτηση μοντέλου Συνεκπαίδευσης

Ο Porter (2008), περιέγραψε μεταβατικά βήματα για την υιοθέτηση μοντέλου συμμετοχικής εκπαίδευσης:

1. Πρέπει να εφαρμοστεί σχέδιο για τη μετάβαση στο μοντέλο συνεκπαίδευσης και στην αλλαγή, καθώς και να γίνει αποδεχτό, ότι χρειάζεται χρόνος για να γίνει σωστά.
2. Το προσωπικό του σχολείου πρέπει να γνωρίζει πώς να κάνει τα σχολεία και τις τάξεις αποτελεσματικά για διαφορετικούς πληθυσμούς μαθητών και γι 'αυτό πρέπει να επενδύσουν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, των διευθυντών σχολείων και των νέων εκπαιδευτικών.
3. Να γίνει κατανοητό, ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για να δεχτούν και να ανταποκριθούν στην πρόκληση αυτή, θα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους και να αναπτύξουν τρόπους ώστε να αναζητήσουν στηρίγματα όταν τα χρειάζονται.
4. Πρέπει να δημιουργηθούν θετικά πρότυπα από την επιτυχία στις τάξεις, στα σχολεία και στις κοινότητες που κάνουν καλή δουλειά και να μοιραστούμε την επιτυχία και τις στρατηγικές τους με τις υπόλοιπες χώρες.
5. Να προσδιοριστούν οι ηγέτες και καινοτόμοι σε όλα τα επίπεδα όσον αφορά την συνεκπαίδευση και να συμβάλλουν στη δημιουργία δικτύων, όπου μπορούν να παράγουν και να μοιραστούν τις γνώσεις τους με όσους από την κοινότητα τις έχουν ανάγκη.

Οι Sailor και Burrello (2013), αναφέρουν τη δικαιοδοσία των σχολικών κοινοτήτων ώστε να προάγουν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές. Οι βασικές ρυθμίσεις θα πρέπει να αφορούν ένα γενικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα μεριμνεί ώστε, όλοι οι μαθητές να μπορούν να παρακολουθούν τακτικά όσα τους έχουν ανατεθεί στο σχολείο τους και να έχουν συμμετοχή στις τάξεις τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολείων να αναλαμβάνουν καθήκοντα και να υποστηρίζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να προσαρμόζουν κατάλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα και όλο το προσωπικό του σχολείου να είναι πλήρως ενήμεροι για τα δικαιώματα και τις δυνατότητες των παιδιών και των οικογενειών τους. Όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε όλους τους διαθέσιμους πόρους και τα οφέλη ως πολίτες του κόσμου, αυτό βέβαια προϋποθέτει

δημοκρατικά σχολεία που ενισχύουν τους μαθητές μέσα από την εκμάθηση συστημάτων. Τα στοιχεία που παρατίθενται είναι πολύ βασικά για τη συμπεριληπτική και ενιαία εκπαίδευση (Parekh, 2013 ▪ Sailor & Burrello, 2013):

- Το σχολείο λειτουργεί ως μια δομημένη ομάδα με ποιοτικά στοιχεία και μια ομάδα ηγεσίας, που από κοινού αξιολογούν και επιλέγουν αξιόπιστες και έγκυρες πηγές δεδομένων για τον καθορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Όλο το προσωπικό (δηλαδή, όλοι οι εργαζόμενοι σχολείου) να συμμετέχουν με κάποιο τρόπο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.
- Το σύγχρονο σχολείο, δεν κατηγοριοποιεί τους μαθητές και δεν βάζει ετικέτες.
- Το σχολείο καθοδηγείται από την εκπαιδευτική ηγεσία.

2.6 Στρατηγικές και προσεγγίσεις για την ένταξη στη γενική τάξη

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, στις στάσεις και τις κοινωνικές αντιλήψεις, οδήγησαν στην αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής με αποτέλεσμα τη μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της ένταξης (Τάφα, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, περνάμε σταδιακά στην «παιδαγωγική της ένταξης». Η Παιδαγωγική της ένταξης αποσκοπεί στη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για τη μάθηση και τη συμβίωση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998 ▪ Σούλης, 2002).

Η υιοθέτηση στρατηγικών και προσεγγίσεων για την ένταξη στην τάξη είναι σημαντικές για την ανάπτυξη μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και χωρίς αποκλεισμούς για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε γενικές γραμμές, οι στρατηγικές δεν προσανατολίζονται προς συγκεκριμένες ξεχωριστές κατηγορίες, αλλά αντίθετα έχουν σχεδιαστεί για να εφαρμοστούν σε όλες τις κατηγορίες. Οι Rix, Hall, Nind, Sheehy και Wearmouth (2009), προσδιορίζουν με τη συστηματική επανεξέταση τις βιβλιογραφίας ότι με τη συνεργασία μεταξύ του προσωπικού των σχολείων, τη δέσμευση για τη διδασκαλία όλων των μαθητών, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, και αναγνωρίζοντας ότι η κοινωνική

αλληλεπίδραση είναι το μέσο με το οποίο ο μαθητής αναπτύσσει τη γνώση, είναι το κλειδί για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (EADSNE) διεξήγαγε δύο ουσιαστικές διεθνείς ανασκοπήσεις ερευνών, βάση στοιχείων ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και σε τεκμηριωμένες στρατηγικές για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (EADSNE, 2001).

Στρατηγικές που βασίζονται:

- Στη Συνεργατική διδασκαλία, όπου εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υποστηρίζουν τη γενική εκπαίδευση με την παροχή οδηγιών.
- Στη διδασκαλία σε ετερογενείς ομάδες.
- Στην Επίλυση προβλημάτων ως ομάδα: εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές για την επίλυση προβλημάτων μέσα από τις διαδικασίες που εμπλέκονται.
- Στην Προώθηση της συνεργασίας και της κοινής ευθύνης με τη συμμετοχή της οικογένειας στη σχολική τάξη, με μάθηση μεταξύ των μαθητών και οι προσεγγίσεις σχεδιασμού να γίνονται σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό (EADSNE, 2001 ▪ Parekh, 2013).

Αρχές και προσεγγίσεις για την ένταξη μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία ή με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Εφαρμόζοντας τις παραπάνω αρχές και τις προσεγγίσεις, παρέχεται μια βάση για να ενσωματωθούν όλοι οι μαθητές που έχουν ανάγκη υποστήριξης. Είναι αναγκαίο λοιπόν, να διαφοροποιηθούν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ένταξη με βάση τις ανάγκες των μαθητών και να αναγνωριστεί η μοναδικότητα τους γιατί, καθώς αναγνωρίζουμε τη μοναδικότητα τους, αντιλαμβανόμαστε και τις διαφορετικές τους ανάγκες (Mitchell, 2010).

Μέσα από τη διαδικασία ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, μια σειρά από διαρθρωτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές έχουν αξιολογηθεί ως ουσιώδεις ή καλές πρακτικές για την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή

αναπηρία στις γενικές τάξεις εκπαίδευσης, στρατηγικές που περιλαμβάνουν την απομάκρυνση του συστήματος κατηγοριοποίησης. Πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο απομακρύνονται από το σύστημα των ψυχομετρικών τεστ και την κατηγοριοποίηση των μαθητών ανάλογα με την αναπηρία. Στη Σουηδία δεν κατηγοριοποιούν τους μαθητές, ούτε χρησιμοποιούν τα ψυχομετρικά τεστ. Στη Σκωτία κατηγοριοποιούν τους μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη σε μία ενιαία κατηγορία. Η Δανία και η Αγγλία διακρίνει μόνο τους μαθητές που έχουν σοβαρές αναπηρίες (Mitchell, 2010). Μελετητές έχουν προσδιορίσει τη διαδικασία αναγνώρισης και κατηγοριοποίησης ως βασικό εμπόδιο για την εφαρμογή ενός περιεκτικού μοντέλου. Αναφέρουν ότι ο χαρακτηρισμός τους μαθητές σε κατηγορίες διατηρεί ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα στο οποίο οι μαθητές θα συναντήσουν χαμηλές προσδοκίες και τις λιγότερο ευνοϊκές ευκαιρίες (Sailor & Burrello, 2013).

Στον Καναδά σπανίως χρησιμοποιούν ψυχομετρικά τεστ και αντί αυτών ορίζουν μια επιτροπή στο σχολείο, με μέλη του σχολείου και επαγγελματίες που τους συμβουλεύουν και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στις ανάγκες των μαθητών και να καθορίσουν τους στόχους για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Οι συζητήσεις για τις στρατηγικές διδασκαλίας μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ενσωματώσουν στην εκπαιδευτική πράξη μεθόδους για να εξασφαλίσουν την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών με αναπηρία. "Οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται κλινική διάγνωση, χρειάζονται πρακτικές λύσεις και στρατηγικές» (Porter, 2013).

Οι Houtveen & Van de Grift (2001) είναι από τους βασικούς υποστηρικτές της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Προωθούν την ομαδοποίηση σε μικτές ομάδες μέσα και έξω από την τάξη και όχι τον διαχωρισμό με βάση τις ικανότητες και την απόδοση. Η τοποθέτηση σε ομάδες χαμηλής ικανότητας επιβάλλει χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές. Οι ομάδες ικανότητας συχνά αντανakλούν την κοινωνική διαίρεση σε εθνότητες και τάξεις. Με το να διαχωρίζονται οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις αμέσως βρίσκονται σε μειονεκτική θέση περαιτέρω με βάση την έλλειψη πρόσβασης σε θετικά πρότυπα και στις κοινωνική εξελίξεις.

Από το 2010, η έρευνα του Mitchell εστίασε στις επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών όταν αυτοί ομαδοποιούνται με βάση τις ικανότητες και όταν παρακολουθούν εξατομικευμένη διδασκαλία. Δύο ήταν τα κύρια αποτελέσματα:

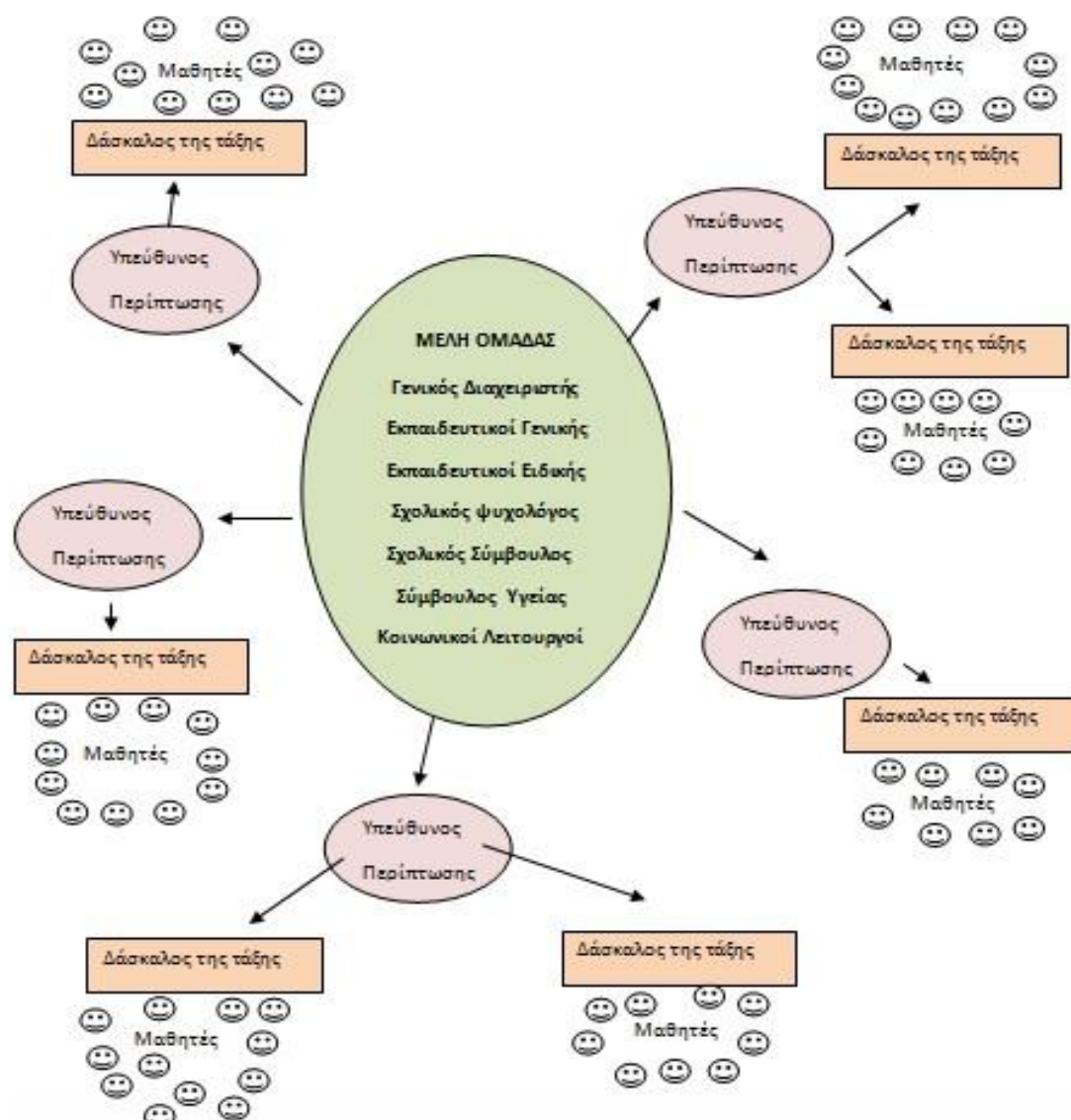
- Η έρευνα για την ομαδοποίηση βάση ικανοτήτων δείχνει ότι, συνολικά, έχει ελάχιστη ή καμία σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών, αν και οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από ό, τι οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι αισθάνονται μειονεκτικά που τοποθετούνται σε ομάδες χαμηλής ικανότητας.
- Παραδόξως, η εξατομικευμένη διδασκαλία έχει μικρό αντίκτυπο στα επίτευγμα παιδιών, γεγονός που υποδηλώνει ότι το κοινωνικό πλαίσιο της τάξης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εκμάθηση.

Βιβλιογραφικά αναφέρεται ακόμη ότι, οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκπαιδεύτηκαν σε τάξεις συμπερίληψης δεν φάνηκε να αντιμετωπίζουν οποιοδήποτε δυσκολία με το να διδάσκονται παράλληλα με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ruijs, Van der Veen & Peetsma, 2010). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που είχαν διδαχθεί μαζί με τους συμμαθητές τους είχαν περισσότερες πιθανότητες να βρουν απασχόληση και να είναι οικονομικά ανεξάρτητη μετά το σχολείο (Myklebust & Batevik, 2009).

2.7 Επιτυχημένα Μοντέλα για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Χρειάστηκε έρευνα πάνω από είκοσι πέντε χρόνια για τη δημιουργία ενός καθοδηγητικού και συμβουλευτικού μοντέλου που βασίστηκε σε δομημένα δεδομένα ομάδας. Ο πυρήνας του συστήματος περιλαμβάνει όλους τους ανθρώπινους πόρους, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων της τάξης, τους διευθυντές, τους ειδικούς παιδαγωγούς, τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς. Η ομάδα αυτή εκπαιδεύεται, συνεργάζεται, επιλύει προβλήματα και έχει ως κύρια διαδικασία την παροχή υπηρεσιών. Μόλις τα μέλη της ομάδας εκπαιδευτούν, λειτουργούν σε ρόλο υπεύθυνου περίπτωσης (Case Manager), οι οποίοι συνεργάζονται με τους δασκάλους των σχολείων. Το μοντέλο παροχής υπηρεσιών δεν μειώνει το ρόλο εξειδικευμένων υπηρεσιών. Πάνω από 500 σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες υποστηρίζονται από το

συγκεκριμένο δίκτυο. Το σχήμα που ακολουθεί περιγράφει το Καθοδηγητικό / Συμβουλευτικό Μοντέλο Ομάδας (Gravois, 2013 ▪ Parekh, 2013).



ΣΧΗΜΑ 1:ΚΑΘΟΔΗΓΗΤΙΚΟ / ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ (Gravois, 2013 ▪ Parekh, 2013)

1. Το πρώτο βήμα είναι να προσδιοριστούν οι ανάγκες των μαθητών και να αξιολογηθεί κατά πόσο η προσέγγιση του δασκάλου ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Αυτή η «εκπαιδευτική αξιολόγηση» συμπληρώνεται από το διαχειριστή του δικτύου διαβούλευσης και περιλαμβάνει συνεργασία με τον δάσκαλο (Gravois, 2013).

2. Στη συνέχεια, τα πρώτα σχέδια οργανώνονται από τους βραχυπρόθεσμους, μετρήσιμους στόχους (περίπου 4-6 εβδομάδες) και είναι στενά συνδεδεμένοι με το πρόγραμμα σπουδών. Ο δάσκαλος, σε συνεργασία διαχειριστή που του ανατέθηκε η συγκεκριμένη περίπτωση, καθορίζουν τους στόχους των μαθητών (Gravois, 2013).
3. Καθορίζουν στρατηγικές για να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς σε μια τάξη συνεκπαίδευσης γνωρίζοντας, ότι η διδασκαλία θα πρέπει να αντανακλά τις ανάγκες των μαθητών (Gravois, 2013).
4. Η εκπαιδευτική ομάδα διαβούλευσης, χρησιμεύει ως μια πλούσια πηγή για να λύσει το πρόβλημα των τάξεων, καθώς και να παρέχει ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν και να μάθουν από την προσέγγιση των άλλων και μέσα από τις οδηγίες τους (Gravois, 2013).
5. Η παρακολούθηση είναι συνεχής. Τόσο ο δάσκαλος στην τάξη όσο και ο υπεύθυνος κατά περίπτωση παρακολουθούν την επιτυχία των μαθητών (Gravois, 2013). Οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι περίπτωσης αναθεωρούν τους στόχους των μαθητών σε εβδομαδιαία βάση. Μόλις οι στόχοι πληρούνται, μια νέα σειρά από στόχους θέτονται. Στο στάδιο αυτό η ευελιξία είναι απαραίτητη. Λόγω της συχνής και τακτικής παρακολούθησης από τους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους περίπτωσης, το ανθρώπινο δυναμικό που δεν χρειάζονται πλέον σε ένα μαθητή μπορεί γρήγορα να ανακατανομηθεί σε άλλη περιοχή που υπάρχει μαθητής που το έχει ανάγκη.
6. Πέρα από την πρόοδο των μαθητών, τα σχολεία υποστηρίζονται ώστε να αξιολογήσουν κατά πόσο το ανθρώπινο δίκτυο, έτσι όπως λειτούργησε παρήγαγε τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Παρόμοια με τη δομή και το σκοπό του παραπάνω μοντέλου είναι το μοντέλο σχολείου που βασίζεται στην παροχή υπηρεσιών στους μαθητές από την ομάδα του σχολείου (School- Based Student Services Team) και έχει υιοθετηθεί από κάποια σχολεία στον Καναδά. Το σχολείο βασίζεται στην ομάδα που παρέχει υπηρεσίες στους μαθητές και περιλαμβάνει τον Διευθυντή του σχολείου, τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για την εξασφάλιση των πόρων, τους εκπαιδευτικούς της τάξης, τον σύμβουλο καθοδήγησης και άλλους που έχουν στο σχολείο την ευθύνη για τα προγράμματα και τις υπηρεσίες προς τους μαθητές.

Όπως και με την ομάδα που βασίζονταν στην περιοχή, η ομάδα με βάση το σχολείο, συνεδριάζει σε τακτική βάση. Πραγματοποιούσαν συνάντηση μια φορά την εβδομάδα για συζητήσεις και δράσεις που βρίσκονται σε εξέλιξη. Όταν αναπτύσσεται ένα ειδικό πρόγραμμα, ένα από τα μέλη της ομάδας του σχολείου θα έχει την ευθύνη για τη διαδικασία σχεδιασμού, τη συμμετοχή της οικογένειας, την παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που αφορούν τους στόχους και το γενικότερο σχέδιο καθώς και πρέπει να υποβάλει έκθεση σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Η ομάδα, υπηρεσίες μαθητών με βάση το σχολείο, είναι επίσης σημαντική στο να βοηθήσει τα σχολεία να αναπτύξουν υποδειγματική πρακτική για τη συνεκπαίδευση και να προωθήσει το σχεδιασμό, την ανάπτυξη, την υλοποίηση και την παρακολούθηση των Ειδικών Σχεδίων Εκπαίδευσης για τους μαθητές, ώστε να συμμετέχουν σε όλες τις πτυχές της σχολικής τους ζωής (Department of Education, New Brunswick, 2002).

2.8 Πρακτικές Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε Εκπαιδευτικά Συστήματα των Σύγχρονων Σχολείων του Κόσμου

Τη Συμμετοχική εκπαίδευση στον Καναδά ξεκίνησε το εκπαιδευτικό σύστημα στο Hamilton (Crawford, 2005). Το 2005, ο Crawford έγραφε ότι δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις πλήρης απασχόλησης στο σύστημα Hamilton-Wentworth Catholic. Κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από τη δυσκολία ή την αναπηρία του, είναι σε μια γενική τάξη. Αρκετά άλλα συστήματα στον Καναδά έχουν ακολουθήσει το παράδειγμα αυτού του συστήματος. Η Yukon, η Nunavut, και τα Northwest Territories (Βορειοδυτικά Εδάφη) καθώς και η επαρχία του New Brunswick εφάρμοσαν ισχυρές πολιτικές για την ένταξη και την ενιαία εκπαίδευση.

Το υπουργείο παιδείας στο New Brunswick δεσμεύτηκε για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και για την ποιότητα της μέσα από τη θέσπιση ενός μοντέλου που περιλαμβάνει (New Brunswick Department of Education, 2002) :

- Έμφαση στη συμμετοχή της οικογένειας κατά την παραπομπή και κατά την αξιολόγηση ώστε να αναπτυχθεί ένα σχέδιο ειδικής εκπαίδευσης. Οι γονείς θα είναι μέρος των στρατηγικών σχεδιασμού και των συναντήσεων.

- Ένα σχολείο δομημένο που θα βασίζεται στο μοντέλο Student Services Team
- Κατανομή κατάλληλου εκπαιδευτικού δυναμικού στα σχολεία που συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης, συμμετέχει στην ανάπτυξη και την παρακολούθηση του Σχεδίου Ειδικής Εκπαίδευσης.
- Έμφαση στο σχεδιασμό και στις στρατηγικές ώστε να στηριχθούν οι μαθητές και να έχουμε πρόοδο με μετρήσιμους στόχους.
- Σχεδιασμός μετάβασης που προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή.

Το Hamilton-Wentworth Catholic School Board (2007),

- Εστιάζει στην παροχή υπηρεσιών, προγραμμάτων και υποστηρίζει την εκπαίδευση στη γενική τάξη.
- Οι μαθητές παρακολουθούν το σχολείο της γειτονιάς τους.
- Έμφαση δίνεται στο πρόγραμμα για την αναγνώριση της μοναδικότητας.
- Υπάρχει δάσκαλος εκπαιδευμένος στη γλωσσική ανάπτυξη που διδάσκει σε μικρές ομάδες τους μαθητές με χαμηλό βαθμό.

Το Υπουργείο παιδείας της επαρχίας Yukon θέσπισε τα ακόλουθα μέτρα για την ενιαία εκπαίδευση (1995):

- Χρησιμοποιεί μια προσέγγιση που δεν στηρίζεται στην κατηγοριοποίηση
- Οι μαθητές προσδιορίζονται από τις ανάγκες που έχουν και όχι από τις ετικέτες με βάση την κατηγορία.
- Οι ανάγκες των μαθητών καλύπτονται στη γενική τάξη όσο το δυνατόν περισσότερο.
- Κάθε σχολείο έχει μια ειδική ομάδα που προγραμματίζει και συντονίζει τις υπηρεσίες προς τους μαθητές.
- Οι αποφάσεις και οι παρεμβάσεις καθορίζονται από τα δεδομένα που συλλέγονται.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δύο παραδείγματα ενιαίας εκπαίδευσης :

1. Syracuse City School District (2011)

Προωθεί ένα περιεκτικό μοντέλο εκπαίδευσης και δίνει έμφαση στα προγράμματα υψηλής ποιότητας στην πρώιμη παιδική ηλικία. Εφάρμοσε το

ρόλο του δασκάλου που είναι σύμβουλος για να υποστηρίξει το μοντέλο χωρίς αποκλεισμούς. Δημιούργησε ειδική εκπαιδευτική ομάδα και καθιέρωσε το σύστημα παρέμβασης. Δημιούργησε ένα συγκεντρωτικό μοντέλο για το σχεδιασμό και την ειδική εκπαίδευση, εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη που στόχο έχει την αναγνώριση των προγραμμάτων και των στρατηγικών συμπεριφοράς. Άμεση εστίαση του μοντέλου, να έχουν όλοι παροχή υπηρεσιών, ισότιμα (Parekh, 2013).

2. New York City Department of Education (έχει υιοθετήσει κάποιες στρατηγικές για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς).

Πρόσφατα δημιούργησε μια υπηρεσία υποστήριξης για την ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να παρέχουν καλύτερη εκπαίδευση στους μαθητές μέσα στη γενική τάξη. Συνεχίζουν όμως να κατηγοριοποιούν τους μαθητές (Parekh, 2013).

Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα αναφέρουν ως εμπόδια για την ένταξη και την ενιαία εκπαίδευση το επικείμενο κόστος. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει ότι τα συστήματα που υιοθετούν ένα μοντέλο ένταξης κοστίζουν λιγότερο για την εφαρμογή και τη διατήρηση σχέση με τα συστήματα που υποστηρίζουν ένα ξεχωριστό μοντέλο εκπαίδευσης (Centre for Studies on Inclusive Education, 1997). Ένα περιεκτικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι πιο οικονομικό από ένα ξεχωριστό ειδικό μοντέλο εκπαίδευσης. Η εξοικονόμηση κόστους μπορεί να γίνει από τα έξοδα διοίκησης, διαχείρισης και μεταφοράς. Αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να μειωθεί η χρηματοδότηση για τα συστήματα ενσωμάτωσης γιατί αυτό θα είναι επιζήμιο για την παροχή υψηλής ποιότητας στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

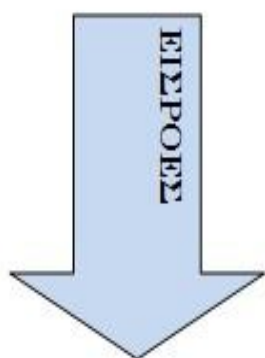
Σε χώρες όπου το μοντέλο της ενιαίας εκπαίδευσης έχει εφαρμοστεί, σημειώθηκε σημαντική πρόοδος. Τα σχολικά προγράμματα χωρίς αποκλεισμούς, εάν εφαρμοστούν σωστά, έχουν τη δυνατότητα (Porter, 2001) :

- Να είναι λιγότερο δαπανηρά τόσο για την εφαρμογή όσο και για τη λειτουργία τους από τις ειδικές δομές.
- Σε καιρούς δημοσιονομικών περιορισμών, οι υπηρεσίες της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι πολιτικά και δημοσιονομικά πιο βιώσιμοι από τα

συστήματα των ειδικών σχολείων. Είναι πολιτικά πιο βιώσιμοι, διότι οι υπηρεσίες προορίζονται να ωφελήσουν όλους τους μαθητές. Στόχος της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς είναι να επιτευχθούν τα βέλτιστα παιδαγωγικά αποτελέσματα με τους πόρους που επενδύουν στην εκπαίδευση. Συνολικά στοιχίζουν περισσότερο τα διπλά δίκτυα, γενικών σχολείων και σχολείων ειδικής εκπαίδευσης.

Οι Kyriazopoulou & Weber (2009), προτείνουν ότι η συνεκπαίδευση πρέπει να τοποθετείται σε τρία επίπεδα: μακροεπίπεδο (μεγάλης κλίμακας, όπως το Υπουργείο που έχει στη δικαιοδοσία του τα σχολεία, τα έθνη, τις περιφέρειες), μεσοεπίπεδο (σχολεία και ομάδες σχολείων μαζί με τις τοπικές κοινωνίες), και μικροεπίπεδο (ατομικά, αίθουσες διδασκαλίας και οι άνθρωποι). Παρέχει ένα σύνολο κριτηρίων, σύμφωνα με το μοντέλο τους, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει στην μέτρηση της συμμετοχικής εκπαίδευσης.

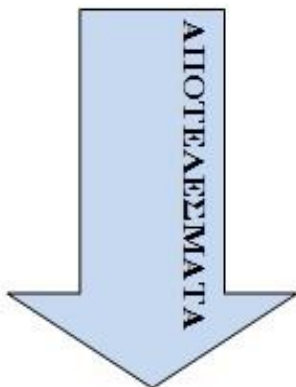
Σχήμα 2: Το μοντέλο εισροών-διεργασιών-αποτελεσμάτων με βάση τους Kyriazopoulou & Weber (2009) και παρουσιάστηκε στο Loreman (2013)



- Τα πάντα που παρέχονται από το σύστημα για να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών πόρων, την πολιτική, τη στελέχωση, την εκπαίδευση του προσωπικού, το πρόγραμμα σπουδών, την υποδομή, τη στήριξη από άλλες ειδικότητες, τους συμβούλους.



- Πρακτικές σε σχολικές δικαιοδοσίες, σε σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας που μετατρέπουν τις εισροές σε τρόπους συνεργασίας με τους μαθητές και που παράγουν αποτελέσματα. Αυτό περιλαμβάνει τις πρακτικές διδασκαλίας, τις πρακτικές σε επίπεδο του σχολείου, πώς κατανέμεται η χρηματοδότηση και πώς να χρησιμοποιηθεί.



- Το αποτέλεσμα των εισροών και των διαδικασιών, συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης από τις ομάδες ενδιαφερομένων, τα ποσοστά της ακαδημαϊκής επίδοσης, την αποτελεσματικότητα, τη Μετα-σχολική απασχόληση ή τις δραστηριότητες.

2.8.1 Διεθνείς πρακτικές για τη συνεκπαίδευση

Περιλαμβάνουν ένα φάσμα πτυχών όπως:

- ✓ Σαφείς πολιτικές και κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης .
- ✓ Υποστηρικτική και αποτελεσματική ηγεσία
- ✓ Θετική στάση των εκπαιδευτικών
- ✓ Αποδοχή
- ✓ Εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί, βοηθοί εκπαίδευσης και εξειδικευμένο προσωπικό
- ✓ Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων
- ✓ Ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών που να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες

- ✓ Σχέδιο συνεχούς ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και
- ✓ Τη δημιουργία κοινών οδηγιών (Forlin, Chambers, Loreman, Deppeler & Sharma,2013).

Σε επίπεδο σχολείου, οι πολιτισμοί, οι πολιτικές, οι πρακτικές και το ήθος όσον αφορά τις σχολικές ανάγκες, αντικατοπτρίζουν μια φιλοσοφία χωρίς αποκλεισμούς που επιδιώκει να εντοπίσει και να εξαλείψει τους φραγμούς στη μάθηση και να παρέχει πρόσβαση σε όλους τους μαθητές. Δεδομένου ότι οι τρέχοντες ορισμοί της συμμετοχικής εκπαίδευσης είναι τόσο ευρείς όσο και αμφισβητούμενοι, η καλή πρακτική στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Boyle, Scriven, Durning & Downes, 2011 ▪ Opertti & Brady, 2011), δεν είναι πάντοτε εύκολα οριοθετημένη, καθορίζει όμως συχνά την επιτυχία ή όχι των περιβαλλοντικών, διδακτικών, εκπαιδευτικών παραγόντων και της κοινωνικής ένταξης (Forlin, Chambers, Loreman, Deppeler & Sharma,2013).

Υπάρχουν, ωστόσο, ορισμένες πρακτικές που μπορεί να λειτουργήσουν ως ένα σύνολο αρχών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και της πολιτικής, στην απόφασή τους, όσον αφορά τη συνεκπαίδευση. Οι Winter and O’Raw (2010), αφού επανεξέτασαν τη βιβλιογραφία σε αυτόν τον τομέα, σημείωσαν ότι η επιτυχής ένταξη στα συμπεριληπτικά σχολεία περιλαμβάνει:

- Κατανόηση και αναγνώριση της ένταξης ως συνεχιζόμενης και εξελισσόμενης διαδικασίας
- Δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Επιτυγχάνεται έτσι, κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και νοητική ανάπτυξη.
- Ένα ευρύ και κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών που είναι προσαρμοσμένο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.
- Ενίσχυση και διατήρηση της συμμετοχής των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των γονέων ως μέλη της κοινότητας στις εργασίες του σχολείου
- Παροχή εκπαιδευτικών ρυθμίσεων που επικεντρώνονται στον εντοπισμό και

τη μείωση των φραγμών στη μάθηση και τη συμμετοχή

- Την αναδιάρθρωση των πολιτικών και των πρακτικών στα σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη τον πολιτισμό, προκειμένου να ανταποκριθούν στην ποικιλία των μαθητών της κάθε περιοχής.
- Εντοπισμός και παροχή της απαραίτητης υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές
- Την κατάλληλη κατάρτιση και επαγγελματική εξέλιξη για όλο το προσωπικό του σχολείου
- Διασφάλιση της διαθεσιμότητας προσβάσιμων πληροφοριών σχετικά με πολιτικές και πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς στο σχολείο, για τους μαθητές, τους γονείς, το προσωπικό υποστήριξης και για όλα τα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαίδευση του μαθητή.

Κεφάλαιο 3

Ειδική Εκπαίδευση και Επαγγελματική Κατάρτιση

3.1 Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν γνώση της αναπηρίας, της νομοθεσίας, των στρατηγικών και να διαθέτουν δεξιότητες επικοινωνίας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα κατανοήσουν ότι η διαφορά είναι φυσιολογική πτυχή της ανθρώπινης ανάπτυξης και πως θα πρέπει οι ίδιοι να είναι σε θέση να διδάξουν όλα τα παιδιά μέσα από συνεργατικές μορφές εργασίας, στηριζόμενοι σε πολυεπίπεδες διεργασίες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για πολλαπλούς ρόλους, προκειμένου να ανταποκριθούν στην αυξανόμενη ποικιλομορφία της τάξης. Η επάρκεια των εκπαιδευτικών αφορά τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Η ανάπτυξη της πρακτικής χωρίς αποκλεισμούς στη διδασκαλία, είναι ουσιαστικό προσόν των εκπαιδευτικών και όσων είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους.

3.2 Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τα θέματα της Συμπερίληψης

Η παιδαγωγική διαδικασία στο νηπιαγωγείο είναι μια συνεύρεση, όπου κανείς συνυπάρχει, αντιπαρατίθεται από κοινού με τους άλλους στην καθημερινή πραγματικότητα, συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες και αξιοποιεί τις εμπειρίες² (Σακελλαρίου, 2012β). Σημαντική στιγμή μάθησης θεωρείται η αντιπαράθεση με τις προσδοκίες, τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις των μελών της ομάδας, ενώ η ικανότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να θεωρείται ως στήριξη, ενίσχυση, συμβουλή και σταθερότητα στις καθημερινές διαδικασίες της μάθησης (Σακελλαρίου, 2012β). Ο εκπαιδευτικός για να δουλέψει σε τάξεις συνεκπαίδευσης, πρέπει να μειώσει το άγχος και την ανασφάλεια, να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και τη σιγουριά απέναντι στις απαιτήσεις της πράξης, να μάθει για την παιδαγωγική διαδικασία, να αντιληφθεί την πραγματικότητα του πεδίου εργασίας, τη συνάφεια με καταστάσεις της ζωής, τις ενέργειες και τις διαδικασίες μάθησης στην παιδαγωγική εργασία του σχολείου. Για τον εκπαιδευτικό, η διαδικασία λήψης αποφάσεων

² Ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις στο Σ. Αυγιτίδου (Επιμ.), Συνεργατική μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και εφαρμογές, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2008.

εκτείνεται στο χρονικό διάστημα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την διδακτική πράξη. Οι τρεις αυτές στιγμές αντιστοιχούν σε τρία διαφορετικά στάδια και εντάσσονται στο πλαίσιο διαφορετικών διαδικασιών (Μιχαλοπούλου, 2013).

Η UNICEF (2012), πραγματοποίησε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τον εντοπισμό των κενών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε από μια ομάδα ερευνητών, υπό την καθοδήγηση του ερευνητή και συγγραφέας, Richard Rieser. Όλα τα μέλη της ομάδας και ο επικεφαλής ερευνητής είχαν μεγάλη εμπειρία στο πεδίο της συνεκπαίδευσης, της αναπηρίας, της διδασκαλίας και της κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και εμπειρία στην έρευνα και στη συγγραφή σχετικών θεμάτων.

Επιλέχθηκαν και εγκρίθηκαν από τη UNICEF οι ακόλουθοι τομείς της έρευνας όσον αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τα θέματα της συμπερίληψης (Rieser, 2013):

1. Οι έννοιες της ένταξης και της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
2. Το πλαίσιο σε σχέση με την ευρύτερη στρατηγική σε διεθνές, κρατικό και κοινοτικό επίπεδο
3. Τα μοντέλα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
4. Ο πολιτισμός, οι αξίες, οι πεποιθήσεις και το ήθος σε σχέση με το περιβάλλον εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και τι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να δημιουργήσουν.
5. Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών σε θέματα αναπηρίας, πώς προσλαμβάνονται και πώς εκπαιδεύονται .
6. Οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι στα θέματα συμπερίληψης (ο τρόπος πρόσληψης, τα κίνητρα τους, η αμοιβή τους και οι συνθήκες εργασίας)
7. Η συνεχής επαγγελματική τους ανάπτυξη (με ποιο τρόπο μπορεί να πραγματοποιηθεί).
8. Τα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη
9. Η Παιδαγωγική της συμπερίληψης, πώς μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί να

διδάσκουν και πώς τελικά διδάσκουν (οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές των δασκάλων).

10. Το διττό σύστημα προσέγγισης, από τη μια να εκπαιδευτούν να διδάσκουν σε μια γενική τάξη και από την άλλη να μπορούν να κάνουν τις ανάλογες προσαρμογές ώστε να παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία.
11. Σχετικά με την πρακτική, εξετάζεται πώς οι πρακτικές δεξιότητες και η εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη μπορούν να αναπτυχθούν.
12. Για την αξιολόγηση εξετάζονται οι δείκτες, τα κριτήρια και η συνολική μεθοδολογία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τα θέματα συνεκπαίδευσης και πως οι εκπαιδευτικοί θα εκπαιδευτούν για να αξιολογήσουν τους μαθητές τους.
13. Ο ρόλος της ηγεσίας στην υποστήριξη και την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού δυναμικού χωρίς αποκλεισμούς και πώς οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται για να αναλάβουν ηγετικό ρόλο στη διαδικασία της ένταξης.
14. Σημαντική η συμμετοχή των οργανώσεων των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των κοινοτικών ομάδων στη διαδικασία της αλλαγής.

Πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο και στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν επικυρώσει μια δεσμευτική πράξη για το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την ελευθερία από την εκμετάλλευση, τη βία και την κακοποίηση των ατόμων με αναπηρία (UNCRPD³). Το άρθρο 24 της δέσμευσης (UNCRPD) δημιουργεί σαφή υποχρέωση για τις κυβερνήσεις να παρέχουν εκπαίδευση σε παιδιά, νέους και ενήλικες με αναπηρία σε ισότιμη βάση με άλλα παιδιά, και να προβλέπουν εκπαίδευση στο πλαίσιο ενός περιεκτικού συστήματος. Το άρθρο 24 θέλει όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη σωστή υποστήριξη και εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών, έτσι ώστε όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορούν να εκπαιδευτούν για να επιτύχουν ακαδημαϊκά αποτελέσματα, να αυξήσουν τη δημιουργικότητά τους και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

³The UNCRPD was a result of eight Ad Hoc Meetings between 2001 and 2006. In December 2006 the General Assembly of the United Nations adopted the Convention. It came into force on 3 May 2008 when 20 countries had ratified it. For full details of which countries have ratified, and for the wording of the UNCRPD, see: www.un.org/disabilities/

Επίσης, το άρθρο 8 ζητά από όλα τα σχολεία να καλλιεργήσουν στα παιδιά από μικρή ηλικία, σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, το σεβασμό για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Στο άρθρο 9 γίνεται λόγος για τις κυβερνήσεις που πρέπει να αναπτύξουν πλήρη πρόσβαση στο περιβάλλον, στις μεταφορές, στις επικοινωνίες και την πληροφόρηση, στα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Το άρθρο 24 (2) αναφέρει ότι τα συμβαλλόμενα κράτη μέλη εξασφαλίζουν ότι:

«Α) Τα άτομα με αναπηρία δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και από τη δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξαιτίας της αναπηρίας.

Β) Τα άτομα με αναπηρία μπορούν να έχουν πρόσβαση χωρίς αποκλεισμούς στην εκπαίδευση, σε ισότιμη βάση με τους άλλους, στις κοινότητες στις οποίες ζουν.

Γ) Παρέχονται εύλογες προσαρμογές για τις ανάγκες των ατόμων.

Δ) Τα άτομα με αναπηρία λαμβάνουν την υποστήριξη που απαιτείται, μέσα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, για να διευκολυνθεί η αποτελεσματική εκπαίδευσή τους.

Ε) Εφαρμόζονται αποτελεσματικά εξατομικευμένα μέτρα στήριξης σε περιβάλλοντα που μεγιστοποιούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη, σύμφωνα με το στόχο της πλήρους ένταξης».

Τίθεται το σημαντικό ερώτημα, πώς εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί για να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση στη γενική τάξη; Το άρθρο 24 (UNCRPD 4), αναφερόμενο στους εκπαιδευτικούς τονίζει τα ακόλουθα: Τα συμβαλλόμενα κράτη έχουν την υποχρέωση να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών με αναπηρίες, οι οποίοι έχουν τα κατάλληλα προσόντα στη νοηματική γλώσσα και στο σύστημα Braille . Η κατάρτιση αυτή περιλαμβάνει ευαισθητοποίηση στην αναπηρία και τη χρήση των βοηθητικών και των εναλλακτικών τρόπων, μέσων και μορφών επικοινωνίας, εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικών για τη στήριξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (United Nations –UN, 2006).

Από αυτή τη δέσμευση προκύπτουν τέσσερα βασικά ερωτήματα:

1. Τι γίνεται για να εκπαιδευτούν και να ευαισθητοποιηθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί για θέματα αναπηρίας και ισότητας;

2. Τι γίνεται για να εκπαιδευτούν και να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν τα κατάλληλα προσόντα στη νοηματική γλώσσα και στη γραφή Braille;
3. Τι γίνεται για να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί με αναπηρία;
4. Τι γίνεται για να εκπαιδευτούν όλοι όσοι εργάζονται στην εκπαίδευση στη χρήση :
 - ✓ Κατάλληλων βοηθημάτων και εναλλακτικών τρόπων, μέσω και μορφών επικοινωνίας;
 - ✓ Εκπαιδευτικών τεχνικών και υλικών για την υποστήριξη ατόμων με αναπηρία;

Όπως αναφέρεται στο άρθρο 32 για τη Διεθνή Συνεργασία, τα συμβαλλόμενα κράτη δεσμεύονται να παρέχουν οικονομική και τεχνική βοήθεια για την υλοποίηση όλων των παραπάνω. Θα πρέπει να παρθούν αποτελεσματικά μέτρα μεταξύ των μελών και αυτά σε συνεργασία με σχετικές διεθνείς οργανώσεις, με την κοινωνία των πολιτών και ιδιαίτερα με τις οργανώσεις των ατόμων με αναπηρία. Τέτοια μέτρα θα περιλαμβάνουν :

- Εξασφάλιση της συμμετοχής χωρίς αποκλεισμούς στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία σε διεθνείς συνεργασίες και στην ανάπτυξη διεθνών προγραμμάτων
- Διευκόλυνση και υποστήριξη στην ανάπτυξη ικανοτήτων μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών, εμπειριών, προγραμμάτων κατάρτισης και βέλτιστων πρακτικών
- Διευκόλυνση της συνεργασίας στην έρευνα και την πρόσβαση στις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις
- Παροχή τεχνικής και οικονομικής βοήθειας καθώς και πρόσβαση στη χρησιμοποίηση των τεχνολογιών

Η παραπάνω συμφωνία είναι σημαντική για τη δημιουργία προγραμμάτων και για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να αναπτύξουν ικανότητες για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Το 1994, 94 χώρες και 20 διεθνείς οργανισμοί προσπάθησαν να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά με αναπηρία δεν θα έμεναν απέξω από την εκπαίδευση για όλους (Unesco, 1990). Το πλαίσιο δράσης που εγκρίθηκε στη Σαλαμάνκα πριν από 18 χρόνια αναφέρει ότι:

«Κατάλληλη προετοιμασία (την οποία στη συνέχεια αναφέρει) όλων των εκπαιδευτικών ως ένας βασικός παράγοντας για την προώθηση της κατεύθυνσης των σχολείων χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον αναγνωρίζεται ως σημαντική η πρόσληψη εκπαιδευτικών με αναπηρία που μπορούν να λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά».

Η αλλαγή από ένα παραδοσιακό - ιατρικό μοντέλο προσέγγισης σε ένα κοινωνικό μοντέλο για τα ανθρώπινα δικαιώματα έγινε σαφώς κατανοητή και αντανακλάται στην εκπαίδευση. Αυτό σηματοδοτεί αλλαγή στη στάση και τις προσεγγίσεις για τα άτομα με αναπηρίες, τα τοποθετεί σε ένα νέο επίπεδο, πέρα από την φιλανθρωπία, την ιατρική περίθαλψη και την κοινωνική προστασία, ως άτομα με δικαιώματα που λαμβάνουν αποφάσεις για τις ζωές τους και οι οποίοι είναι ενεργά μέλη της κοινωνίας (UN⁴, 2006 ▪ UNDESA, 2012).

Η παραδειγματική στροφή διατυπώθηκε για πρώτη φορά από την Ένωση Physically Impaired Against Segregation (UPIAS, 1976⁵), μια οργάνωση ακτιβιστών αναπηρίας που υποστήριζαν ότι η αναπηρία είναι κάτι που επιβάλλεται, τα άτομα με αναπηρία άσκοπα απομονώνονται και αποκλείονται από την πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία. Επομένως, είναι μια καταπιεσμένη κοινωνική ομάδα. Από το 1981, η Disabled People's International (DPI) είχε υιοθετήσει αυτή την προσέγγιση για όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες, η DPI ήταν ο πρώτος διεθνής οργανισμός ελεγχόμενος και διοικούμενος από άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Drieger, 1989). Ο ρόλος των παιδαγωγών ειδικής εκπαίδευσης κερδίζει την προσοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Lynch & Lund, 2011). Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών πολλές φορές στερούνται τη γνώση και την εμπειρία ώστε να συμπεριλάβουν παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, αλλά δεν ξέρουν πώς να τις εφαρμόσουν στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Η ενσυναίσθηση, η συνδιδασκαλία και η συνεργασία θα βοηθήσουν να ξεπεραστούν ορισμένα από τα εμπόδια.

⁴ The Treaty wording was published once it came in to force May 2008 but is referenced as United Nations 2006 <http://treaties.un.org/doc/publication/UNTS/Volume%202515/v2515.pdf>

⁵ The original document (1975) was discussed with the Disability Alliance and this discussion appears on the Leeds University Disability Archive dated 1976.

3.3 Οι Επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση

Πολλά έχουν γραφτεί για την ιδανική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και για τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν μέσω της κατάρτισης, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών των Πανεπιστημίων (Williams, 2006). Υπογραμμίζονται κυρίως τέσσερις βασικές ικανότητες για τη συνεκπαίδευση:

- Η δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, ακόμη και σε μεγάλες τάξεις.
- Να προσεγγίζουν τη διδασκαλία με επίκεντρο το παιδί.
- Να χρησιμοποιούν κατάλληλα, προσιτά και ποικιλόμορφα υλικά.
- Να μπορούν να καινοτομούν και να κάνουν αλλαγές.

Το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφέρει την εξατομικευμένη μάθηση, την κατανόηση, το σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη δέσμευση στις αξίες της κοινωνικής ένταξης, ως ικανότητες των εκπαιδευτικών για να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης (European Training Foundation, 2010). Ο Ευρωπαϊκός οργανισμός EADSNE (2011 b) απαριθμεί επίσης τέσσερις βασικές ικανότητες:

- σεβασμό στη διαφορετικότητα των μαθητών
- υποστήριξη όλων των εκπαιδευόμενων
- συνεργασία με τους άλλους
- και επαγγελματική προσωπική ανάπτυξη (που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν δια βίου την ευθύνη για τη δική τους μάθηση και ανάπτυξη).

Ο Forlin (2012a), επισημαίνει μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν γνώση της αναπηρίας, της νομοθεσίας και των στρατηγικών, να διαθέτουν διαπροσωπικές δεξιότητες επικοινωνίας και να γνωρίζουν πως δημιουργούνται τα

προγράμματα σπουδών. Ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μια γνωστική βάση, τεχνικές και πρακτικές δεξιότητες. Μιλάει επίσης, για τη «μαθητεία της καρδιάς» και αναφέρεται στις ηθικές αξίες, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις (Florian & Rouse, 2009 ▪ Shulman, 2007). Είναι σημαντικό για τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, να αποκτούν ικανότητες, όπως επικοινωνία με σαφήνεια με όλους τους μαθητές, να μπορούν να ρυθμίζουν τις υψηλές προσδοκίες, να βρίσκουν χρόνο για διδασκαλία σε μικρές ομάδες, για εξατομικευμένες παρεμβάσεις και να διαθέτουν χρόνο με τους μαθητές που τους έχουν ανάγκη (Forlin, 2012a ▪ Jordan, Glenn & McGhie-Richmond, 2010). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν ότι η διαφορά είναι μια φυσιολογική πτυχή της ανθρώπινης ανάπτυξης, πρέπει να είναι σε θέση να διδάξουν όλα τα παιδιά και να αναπτύξουν συνεργατικές μορφές εργασίας. (Florian & Rouse, 2009).

Βιβλιογραφικά, από την εμπειρία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο Μεξικό (Hernández, 2010), απαριθμούνται επτά ουσιώδη χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί:

1. Υψηλό κοινωνικό αίσθημα
2. Ποιότητα, ισότητα και δικαιοσύνη που μεταφράζονται σε συγκεκριμένες δράσεις,
3. Ικανότητα στη συλλογική εργασία,
4. Διάλογο - συζήτηση,
5. Πρακτική που αντανακλά σε σημαντικό βαθμό την εμπειρία στο σχολείο,
6. Περιεκτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σε όλα τα επίπεδα
7. Παροχή συμβουλών και καθοδήγηση - εργασία με έμπειρους συμβούλους.

Η UNESCO (2009) καθιστά σαφές ότι, η προσδοκία για ένα ευρύτερο μοντέλο συμμετοχικής εκπαίδευσης απαιτεί εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στην Αγγλία απαιτούνται βασικές ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες για να ολοκληρωθεί με επιτυχία από όλους τους εκπαιδευτικούς η εκπαίδευσή τους. Οι εκπαιδευτικοί στα χρόνια των σπουδών τους, θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να διδάξουν όλα τα παιδιά. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν:

- Το σχεδιασμό και τη διδασκαλία για τη συνεκπαίδευση και την πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα
- Τη διαχείριση της συμπεριφοράς, καθώς και τη συνειδητοποίηση των συναισθηματικών και ψυχικών αναγκών των μαθητών (οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης τους ως εκπαιδευόμενοι)
- Αξιολόγηση της Μάθησης (δεξιότητες μάθησης)
- Κατανόηση για το πότε χρειάζονται επαγγελματικές συμβουλές και που θα τις βρουν⁶

3.4 Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική χωρίς αποκλεισμούς

Υπάρχουν δύο κύρια ζητήματα σε σχέση με την παιδαγωγική της ένταξης: η παιδαγωγική που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στην τάξη (και αν αυτή είναι χωρίς αποκλεισμούς για όλους τους μαθητές) και η παιδαγωγική που χρησιμοποιείται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αν προετοιμάζονται να χρησιμοποιήσουν στη συνέχεια παιδαγωγική χωρίς αποκλεισμούς στην τάξη. Τα δύο θέματα, φυσικά, συνδέονται πολύ στενά όπως και με το γεγονός, ότι πολλοί εκπαιδευτικοί στο πανεπιστήμιο έχουν περιορισμένες εμπειρίες από τις προσεγγίσεις όπως τη βιωματική μάθηση, την αλληλεπίδραση, την ομαδική εργασία ή άλλες μορφές της συνεργασίας, τη χρήση των μεθόδων που προάγουν την κριτική σκέψη και δεν συνεργάζονται άμεσα με παιδιά (Forgács, 2012). Η Παιδαγωγική είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς χωρίς προϋπηρεσία, τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία, τους διευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα. Είναι το νήμα που συνδέει την αποτελεσματική συμμετοχική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία (Rieser, 2013).

⁶ Advanced SEND skills covering support teachers in mainstream schools who wish to gain specialist skills for teaching pupils with: autism spectrum disorders (ASD); dyslexia or specific learning difficulties (SpLD); speech, language and communication needs (SLCN); behavioural, emotional and social difficulties (BESD); moderate learning difficulties (MLD).
<http://www.education.gov.uk/lamb/>

Ο Ainscow (2004), προσδιορίζει πέντε κοινά χαρακτηριστικά για τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, που πρέπει να αντανακλώνται στην παιδαγωγική και τη διαχείριση των συστημάτων για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών:

- Έμφαση σε δραστηριότητες ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού στο πλαίσιο της τάξης.
- Να λειτουργούν με τρόπους που ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων.
- Σε διάφορα στάδια, συγκεκριμένα άτομα, να υιοθετήσουν βασικούς ρόλους ηγεσίας και συντονισμού.
- Ο συγχρονισμός είναι σημαντικός με την έννοια ότι η αλλαγή στην πράξη πάντα φαίνεται να διαρκεί περισσότερο από ότι αναμένεται.
- Συνεχής υποστήριξη των ατόμων που παλεύουν με νέες ιδέες και κάνουν απόπειρα να τις εφαρμόσουν στην τάξη τους.

Ο Mitchell (2008) αναλύει διάφορες παιδαγωγικές μεθόδους που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: συνεργατική διδασκαλία ομάδα, διδασκαλία μέσω συνομήλικων, το υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη, κοινωνικές δεξιότητες, η γνώση στρατηγικών διδασκαλίας, η αυτορυθμιζόμενη μάθηση, οι στρατηγικές μνήμης, η φωνολογική επίγνωση και επεξεργασία, οι συμπεριφορικές προσεγγίσεις, η λειτουργική αξιολόγηση της συμπεριφοράς, η άμεσης διδασκαλίας, η αξιολόγηση και πρακτική, διαμορφωτική αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση, η υποστήριξη από την τεχνολογία, οι βοηθητικοί και εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας. Πράγματι, οι περισσότερες από αυτές τις στρατηγικές έχουν αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικές μέθοδοι για όλους τους μαθητές και ως εκ τούτου θα πρέπει να διδάσκονται στους εκπαιδευτικούς.

Η έννοια του Μετασχηματισμού κερδίζει έδαφος, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μετατρέψουν τη μάθηση για όλους τους μαθητές, με συνεργασία των μαθητών και η ευθύνη για τη μάθηση είναι τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή (Hart, Dixon, Drummond, McIntyre, 2004). Μια άλλη παρόμοια έννοια είναι «η ηθική του καθενός», που εστιάζει στη διδασκαλία και τη μάθηση από το περιβάλλον όπου ο καθένας ωφελείται (Florian & Linklater, 2010). Μεγάλη έμφαση δίνεται στη βιβλιογραφία για τη σημασία των εκπαιδευτικών που μαθαίνουν

δεξιότητες συνεργασίας και ομαδικής εργασίας από άλλους εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες και οι γονείς (Ainscow, 2004).

Οι Johnson & Johnson (1989) έδειξε ότι τα σχολεία μπορούν να δομηθούν με έναν από τους τρεις πιθανούς τρόπους: ατομικιστικό (individualistic), όπου εκπαιδευτικοί εργάζονται μόνοι τους για να επιτύχουν τους στόχους και δεν σχετίζονται με τους συναδέλφους τους, ανταγωνιστικό (competitively), οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να είναι καλύτεροι από τους συναδέλφους τους και συνεργατικό (co-operatively), αγωνίζονται για αμοιβαίο όφελος, αναγνωρίζοντας ότι μοιράζονται έναν κοινό σκοπό. Η τρίτη επιλογή είναι πρωταρχική για ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς. Η επίτευξη της τρίτης επιλογής οδηγεί σε μια μορφή εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους επαγγελματική εκπαίδευση (Ainscow, 2004).

3.5 Ειδική Παιδαγωγική και Επαγγελματική Κατάρτιση

Υπήρξε μια μακρά συζήτηση για το τι είναι «ειδική παιδαγωγική» και ποιές ειδικές ανάγκες καλύπτει. Υπάρχουν ειδικές τεχνικές κατάλληλες για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που απαιτούν ειδική εκπαίδευση. Ωστόσο, όλο και περισσότερο αμφισβητείται από την έρευνα. Οι διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές δεν είναι τόσο διαφοροποιημένες από εκείνες που χρησιμοποιούνται για να διδάξουν όλα τα παιδιά για να δικαιολογήσουν την ειδική παιδαγωγική. Το πιο σημαντικό είναι να αναπτύξουμε μια παιδαγωγική χωρίς αποκλεισμούς (Davis & Florian, 2004). Όλο και περισσότερο θα πρέπει να επικεντρωθεί η νέα παιδαγωγική στη συνεργασία με τρόπους που ενθαρρύνουν τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μέσα από πρωτοβουλίες με βάση το σχολείο θα αναπτυχθούν στάσεις και πρακτικές.

Οι ειδικοί στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση πρέπει να αναπτύξουν εργαλεία και τεχνικές για να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους. Ο Peters (2003), αναφέρει την Marsha Forest που είναι μία από τις αναγνωρισμένες πρωτοπόρους της συνεκπαίδευση στη Βόρεια Αμερική. Αυτή ξεκίνησε την καριέρα της ως ειδικός σύμβουλος στη Σχολή του Μόντρεαλ (Montreal Oral School) για τους Κωφούς, το 1968. Μετά από χρόνια αγωνίζεται να κάνει τη συνεκπαίδευση μια πραγματικότητα

στα σχολεία του Καναδά. Η Forest, ήρθε σε αντιπαράθεση με τους διευθυντές των σχολείων οι οποίοι είχαν αρνηθεί είσοδο των μαθητών με νοητική αναπηρία σε σχολεία του Οντάριο. Στη συνέχεια, αρκετά σχολεία στο Οντάριο έγιναν τελικά μοντέλα της Περιεκτικής Εκπαίδευση. Έγιναν σχολεία επίδειξης της συνεκπαίδευσης, που φιλοξένησαν επισκέπτες από όλη τη Βόρεια Αμερική και τις Ευρωπαϊκές χώρες.

Στο κέντρο αυτής της χωρίς αποκλεισμούς παιδαγωγικής, ήταν η πίστη της Forest στις δυνατότητες των παιδιών. Αυτή η πίστη εκδηλώνεται με την υιοθέτηση βέλτιστων πρακτικών που ξεκίνησαν από τα σχολεία στο Οντάριο, όπως ο προσωποκεντρικός σχεδιασμός, η δημιουργία σχεδίων δράσης και οι κύκλοι των φίλων (Stainback & Stainback, 1996). Αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν ισχυρά εργαλεία για τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των σχολείων, των γονέων και των κοινοτήτων, καθώς και για την επίλυση σύνθετων ζητημάτων που αφορούν το άτομο, την οικογένεια, και συστήματα που μπορούν να ενεργούν ως εμπόδια στην Ενιαία Εκπαίδευση.

Στοιχεία για τον αντίκτυπο της πρωτοποριακής εργασίας της Forest και των Σχολείων στο Οντάριο αφθονούν στη βιβλιογραφία (Thomas, Walker & Webb, 1998) και περιγράφουν μια ολοκληρωμένη εφαρμογή σε διάφορα σχολεία στην Αγγλία (UK) που αναπτύχθηκαν με την τεχνική υποστήριξη του Κέντρου Marsha Forest Centre in Toronto. Το 1989, η Forest και ο σύζυγος της, ο Jack Pearpoint, ίδρυσαν το Κέντρο για την Ολοκληρωμένη Εκπαίδευση στο Τορόντο του Καναδά. Αυτό το κέντρο συνεχίζει την κίνηση και την υποστήριξη με τον τρόπο του μονοπατιού, σπάζοντας τις δραστηριότητες και προάγοντας την ένταξη στην εκπαίδευση και τις κοινότητες.⁷

3.6 Η Σημασία της Πρακτικής Εμπειρίας

Κοινή πεποίθηση των εκπαιδευτικών είναι, ότι υπάρχει έλλειψη της κατάλληλης πρακτικής εμπειρίας ή πρακτικής άσκησης στην εκπαίδευσή τους. Εξίσου σημαντική με την παροχή πρακτικής εμπειρίας, είναι η διασφάλιση ότι αυτή θα είναι κατάλληλη και συναφής. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (EADSNE, 2010), τονίζονται οι

⁷ The Centre has been renamed the Marsha Forest Centre in her memory after her death in 2000. The Centre maintains a website, Inclusion Press, and Inclusion Network at www.inclusion.com

βασικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αναφέρουν την εκτεταμένη πρακτική εμπειρία με ταυτόχρονη διδασκαλία μαθημάτων συναφή με το αντικείμενο, την απόκτηση στρατηγικών για να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δικές τους πεποιθήσεις και παραδοχές σχετικά με τη μάθηση και τους μαθητές, να μάθουν για τις εμπειρίες των ανθρώπων που διαφέρουν από τον εαυτό τους, να αποκτήσουν μεθόδους όπως η μελέτη περίπτωσης, ο δάσκαλος ως ερευνητής, η αξιολόγηση των επιδόσεων και του ατομικού φακέλου και φυσικά να εφαρμόζουν τη μάθηση σε πραγματικά προβλήματα κατά την πρακτική τους άσκηση.

Οι υποστηρικτές για τη διαχείριση της εμπειρίας κάνουν λόγο για μια σταδιακή και ελάχιστα παρεμβατική προσέγγιση, δίνοντας στους ανθρώπους εμπειρίες μάθησης που βασίζονται σε πραγματικές καταστάσεις, έτσι ώστε τα καθήκοντα να ταιριάζουν με τα τρέχοντα επίπεδα της μάθησης (Holdsworth, 1997). Επισημαίνεται ότι η ένταξη μπορεί να λειτουργήσει όχι όταν ένας δάσκαλος παρέχει σε ένα παιδί μια ειδική καρέκλα που μπορεί να αυξήσει την απομόνωση και την «ιδιαιτερότητα», αλλά όταν ο δάσκαλος κάνει μια μικρή προσαρμογή σε ένα κομμάτι του εξοπλισμού προωθώντας τη συνεκπαίδευση του παιδιού χωρίς να γίνεται το παιδί εστία προσοχής (Holdsworth, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν για το πώς πρέπει να κάνουν μικρές αλλαγές για να προωθήσουν τη συμπερίληψη. Στοχεύουμε τα παιδιά να πάρουν μέρος στις δραστηριότητες της γενικής τάξης με κάποιες αλλαγές ή με επιπλέον βοήθεια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας μια ποικιλία μεθόδων στις δραστηριότητες και κάνοντας αλλαγές χρησιμοποιώντας οπτικό υλικό, πάζλ ή και μια ερώτηση προσαρμοσμένη στα τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αν αυτό δεν επαρκεί, τότε το σχολείο παρέχει πρόσθετες δραστηριότητες για να μειθούν οι ιδιαίτερες δυσκολίες του παιδιού και φυσικά συνεργάζεται με την οικογένεια ώστε να του παρέχουν βοήθεια στο σπίτι (Holdsworth, 2000).

Οι Perner & Porter (2008), υποστηρίζουν τις πολυεπίπεδες διεργασίες που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να προσαρμόζουν το μάθημα ώστε να μπορούν να το παρακολουθούν όλοι οι μαθητές. Η προσέγγιση αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την εργασία με τους μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες, διότι εστιάζει στην ανάπτυξη εννοιών με τη χρήση ειδικού περιεχομένου, ως μέσο για τη

διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, παρά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Η Πολυεπίπεδη διδασκαλία περιλαμβάνει μια διαδικασία σχεδιασμού τεσσάρων βημάτων: 1) Η έννοια που πρέπει να διδάσκεται, 2) Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν με το δικό τους ρυθμό, 3) Ο τρόπος που οι νέες πληροφορίες παρουσιάζονται στους μαθητές και 4) πώς οι μαθητές κατανοούν και δείχνουν τι έχουν μάθει.

Ένας τρόπος που σχετίζεται με την καλή πρακτική ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τη σκέψη τους χωρίς να είναι σε τάξη είναι μέσα από ταινίες. Αξιοποιώντας τις ταινίες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταλαβαίνουν όχι μόνο το πλαίσιο αλλά και θέματα ισότητας, αναπηρίας και εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Ο Richard Rieser, συνεργάστηκε με την κινηματογραφίστη, Ann Pugh, για να παράγουν τρία (3) DVDs. τα οποία διατέθηκαν σε όλα τα σχολεία της Αγγλίας και βοήθησαν να επεκταθεί το όραμα των εκπαιδευτικών ως προς τα είδη των πρακτικών και τις προσαρμογές. Ένα άλλο έργο για την κυβέρνηση της Νοτίου Αφρικής από την ίδια ομάδα αξιοποιήθηκε σε δέκα δημοτικά σχολεία σε τέσσερις επαρχίες και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως τόσο πριν, όσο και στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σε σχολεία και κολέγια (Rieser & Pugh, 2008).

Οι McConkey, Mariga & Maalim, (2007) χρησιμοποίησε παρόμοιες μεθόδους για να δείξει τη συμμετοχική εκπαίδευση στην πράξη στη Ζανζιβάρη και αυτά που οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται για να μπορέσουν να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις ιδέες στη διδασκαλία τους. Το έργο στη Ζανζιβάρη επικεντρώθηκε σε παιδιά και νέους με νοητική αναπηρία. Στα προγράμματα με βίντεο συμμετείχαν 20 σχολεία και είχαν τρεις κύριους στόχους:

- την ευαισθητοποίηση για τη συνεκπαίδευσης στη Ζανζιβάρη μεταξύ των σχολείων, των οικογενειών και των ατόμων με αναπηρίες
- να τεκμηριώνουν γραπτώς τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο πιλοτικό σχέδιο για τη συμμετοχική εκπαίδευση
- να παράγουν πρακτικά εργαλεία για τα σχολεία για να εδραιωθεί και να επεκταθεί η συμμετοχική εκπαίδευση στη Ζανζιβάρη.

3.7 Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών για την προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης

Οι ειδικοί που συμμετείχαν στη συνεδρίαση της UNESCO στο Παρίσι το 2014, συμφώνησαν ότι η ενιαία εκπαίδευση είναι ένα ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά και μια στρατηγική για να προετοιμάσει όλους τους μαθητές για μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία του 21ου αιώνα. Για να διευκολύνει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς αποκλεισμούς, η UNESCO ζήτησε στοχευμένες μελέτες περιπτώσεων από διάφορες περιοχές και χώρες για να δημιουργηθεί μια παγκόσμια βάση γνώσεων που :

- Θα παρέχει ευκαιρίες για ανταλλαγή γνώσεων και μάθησης.
- Θα ενισχύει τις συνδέσεις ανάμεσα στην πρακτική, την κρατική πολιτική και την έρευνα.
- Θα ενημερώνει τα πανεπιστήμια ώστε να επανεξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται
- και θα ενημερώνει τον πολιτικό διάλογο όσον αφορά τους στόχους της ενιαίας εκπαίδευσης.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, υπάρχει αυξανόμενη ανάγκη για αναγνώριση της ενταξιακής εκπαίδευσης ως μέσο για την καταπολέμηση του ρατσισμού, των διακρίσεων, της προώθηση της ιδιότητας του πολίτη και της αποδοχή των διαφορετικών απόψεων, των πεποιθήσεων και του τρόπου ζωής. Τονίζεται η ανάγκη να καταπολεμηθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες, γεωγραφικές και κοινωνικές, να δημιουργηθεί ένα γόνιμο έδαφος που θα παρέχει σε όλα τα παιδιά και τους νέους, τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για να δημιουργήσουν τη δική τους προσωπικότητα. Παράλληλα με την ενιαία εκπαίδευση ανακαλύπτονται μέτρα για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και για τη βελτίωση της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης όλων των νέων (European Commission, 2015 a).

Για την ενιαία εκπαίδευση η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- ❑ Καλή γνώση των πλαισίων σχετικά με τα σχολικά προγράμματα, τις εκπαιδευτικές θεωρίες, την αξιολόγηση καθώς και να υποστηρίζονται από αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της γνώσης.
- ❑ Βαθιά γνώση για το πώς να διδάξουν ειδικά θέματα αξιοποιώντας τις ψηφιακές δεξιότητες για τη μάθηση των όλων των μαθητών.
- ❑ Διδασκαλία δεξιοτήτων και στρατηγικών για τη διαχείριση της τάξης
- ❑ Καλλιέργεια διαπροσωπικών δεξιοτήτων για τη συνεργατική εργασία στα σχολεία
- ❑ Απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, τη συνεργασία, την πολυμορφία και την ένταξη
- ❑ Ικανότητα προσαρμογής των σχεδίων και των πρακτικών σε περιβάλλοντα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών (European Commission, 2014 ▪ Kefallinou, 2015).

Ένα πρόσφατο συνέδριο του OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ορίζει τους εκπαιδευτικούς ως «ειδικούς μάθησης», εκείνους οι οποίοι είναι γνώστες και μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας που βασίζεται στην έρευνα. Η Επαγγελματική ευθύνη αναφέρθηκε επίσης ως ένα σημαντικό χαρακτηριστικό για όλους τους εκπαιδευτικούς. Αυτή συνδέεται με ένα αίσθημα υποχρέωσης, δέσμευσης και προθυμίας (OECD, 2014). Γίνεται λόγος για μια ολιστική προσέγγιση όσον αφορά τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και προβάλλεται η έννοια της επαγγελματικής σοφίας και «δεξιοτεχνίας» ως μιας άλλης παραμέτρου. Υπογραμμίζεται ο καίριος ρόλος των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονται, οι οποίες είναι πολυδιάστατες και προτείνεται ως εστίαση η επικέντρωση στη διαμόρφωση του ατόμου στο σύνολό του (Biesta ,2012).

Γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για πολλαπλούς ρόλους, προκειμένου να ανταποκριθούν στην αυξανόμενη ποικιλομορφία της τάξης. Μια άλλη σημαντική πτυχή για την ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ των υποψηφίων εκπαιδευτικών και που σχετίζεται με τη διδασκαλία, είναι το επίπεδο της ψηφιακής ικανότητας (European Commission,

2012a). Σε πρόσφατη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν διαφορετικές προσεγγίσεις που προωθούν την ψηφιακή ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευσή τους στη χρήση των ΤΠΕ στις τάξεις τους. Αυτές είναι: η συνεργασία, η μεταγνώση, η μοντελοποίηση, η αυθεντική μάθηση, η ενεργητική μάθηση του μαθητή, η αξιολόγηση και η γεφύρωση του χάσματος θεωρίας και πράξης (Rokenes & Krumsvik, 2014).

Η σχολική πρακτική είναι τρόπος για την ενδυνάμωση της συνεκπαίδευσης, μαθαίνοντας δηλαδή από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες που ανήκουν στο προσωπικό του σχολείου. Είναι γνωστό ότι από τις πρακτικές διδασκαλίας και τις συμπεριφορές που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί στα πανεπιστήμια, υιοθετούν αυτές που κυριαρχούν στα σχολεία (McIntyre, 2009). Οι σχέσεις που προκύπτουν από την πρακτική στα σχολεία, ποικίλλουν (McMahon, Forde & Dickson, 2015). Τα νέα στοιχεία που καταρτίζονται αποκαλύπτουν μια τάση προς αύξηση του ποσοστού της πρακτικής κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών πρακτικών, στο πλαίσιο σύγχρονων προγραμμάτων (European Commission, 2015d).

3.7.1 Προσέγγιση της διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς

Η ανάπτυξη της πρακτικής χωρίς αποκλεισμούς στη διδασκαλία, είναι ένα ουσιαστικό προσόν των εκπαιδευτικών και όσων είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους. Η πρακτική έχει περιγραφεί ως η μαθητεία του κεφαλιού (της γνώσης), του χεριού (δεξιότητες) και της καρδιάς (στάσεις και αξίες), (European Agency, 2011a ▪ Shulman, 2005). Για να είναι αποτελεσματική η παιδαγωγική, πρέπει να είναι περιεκτική και να εξετάσει τις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητών, καθώς και τα θέματα της ισότητας τους (Husbands & Pearce, 2012). Υπογραμμίζεται η ανάγκη για μια αλλαγή στην παιδαγωγική σκέψη, από μια προσέγγιση που λειτουργεί για τους περισσότερους μαθητές, προς την κατεύθυνση που εμπλέκει όλους (Florian & Black-Hawkins, 2011). Μετατόπιση του βλέμματος από το οι «περισσότεροι» και «ορισμένοι» μαθητές στο να είναι «όλοι» (Florian, 2012) και απαιτεί συλλογικές εμπειρίες μάθησης που πρέπει να ληφθούν υπόψη, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να

ενθαρρύνονται να αναπτύξουν προσεγγίσεις που είναι κατάλληλες για όλα τα παιδιά (Allan, 2010 ▪ Black-Hawkins, 2012).

Οι Spratt & Florian (2014), παρέχουν ένα χρήσιμο πλαίσιο για τη συγκέντρωση αποδεικτικών στοιχείων σχετικά με τη συνολική πρακτική των εκπαιδευτικών, που έχει ονομαστεί 'Inclusive Pedagogical Approach in Action' (Συμπεριληπτική Παιδαγωγική Προσέγγιση στη Δράση). Το έργο αυτό είναι μια προσπάθεια να συλλάβει τη διαδικασία της παιδαγωγικής χωρίς αποκλεισμούς, βασίζεται σε ένα σύνολο θεωρητικών αρχών που μπορούν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών και τους ερευνητές ώστε να προβαίνουν σε κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με την παιδαγωγική σε κάθε μοναδικό περιβάλλον (Florian, 2014 ▪ Spratt & Florian, 2014). Οι Rytivaara & Kershner (2012), επισημαίνουν ότι η διδασκαλία σε ετερογενείς ομάδες δεν είναι μόνο θέμα της κατανόησης των δυνατοτήτων μεμονωμένων παιδιών και των εκπαιδευτικών αναγκών τους, προκειμένου να ενσωματωθούν με πιο " τυπική τάξη " με παιδιά της ίδιας ηλικίας αλλά σημαντικό είναι, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών χειρισμών σε διαφορετικά περιβάλλοντα, σε διαφορετικά χρονικά σημεία (Ainscow, Conteh, Dyson & Gallannaugh, 2010). Αυτό απαιτεί «θεμελιώδεις αλλαγές στον τρόπο σκέψης για τα παιδιά, το πρόγραμμα σπουδών, την παιδαγωγική και την οργάνωση του σχολείου» (Slee, 2011).

Η επίτευξη της συνεκπαίδευσης, πρέπει να λειτουργήσει ενάντια σε ένα πλαίσιο πολιτικής που θα προωθεί μια περιορισμένη παιδαγωγική αντίληψη της ενσωμάτωσης, όπου παιδαγωγική και ένταξη θα ενσωματώνονται σε μια συζήτηση που θα χαρακτηρίζεται από τις υποθέσεις του ελλείμματος για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών (Alexiadou & Essex, 2015). Για την εφαρμογή της παιδαγωγικής χωρίς αποκλεισμούς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι όχι μόνο με τις αρμοδιότητες, αλλά και με τις κατάλληλες αξίες και πεποιθήσεις, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες διαφορετικών μαθητών και στην ανάπτυξη δίκαιων εκπαιδευτικών συστημάτων (Engelbrecht, 2013 ▪ European Agency, 2012).

Μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή οι πεποιθήσεις απαιτούν ορισμένες γνώσεις, επίπεδο κατανόησης και, στη συνέχεια, τις δεξιότητες για την εφαρμογή αυτής της γνώσης σε μια πρακτική κατάσταση (European Agency, 2012). Η επάρκεια των

εκπαιδευτικών αφορά τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Προσδιορίστηκαν τέσσερις βασικές αξίες που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση ως βάση για τις εργασίες όλων των εκπαιδευτικών, οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών:

- ❑ Η αποτίμηση της διαφορετικότητας του μαθητή, η αντίληψη για τη συνεκπαίδευση και η άποψη του δασκάλου για τη διαφορά του μαθητή.
- ❑ Οι εκπαιδευτικοί να έχουν υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα όλων των μαθητών και να τους στηρίζουν. Να προωθούν την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση τους, με αποτελεσματική διδασκαλία και προσεγγίσεις σε ετερογενείς τάξεις.
- ❑ Η συνεργασία και η ομαδική εργασία είναι απαραίτητες προσεγγίσεις για όλους τους εκπαιδευτικούς, συνεργασία με τους γονείς και τις οικογένειες. Βασικό στοιχείο, η εργασία με επαγγελματίες της εκπαίδευσης.
- ❑ Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, αναλυτικά: η διδασκαλία είναι μια μαθησιακή δραστηριότητα που αφορά και τους δασκάλους ώστε να αναλάβουν την ευθύνη για τη δια βίου μάθηση τους, οι εκπαιδευτικοί ως ευέλικτοι επαγγελματίες και η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως θεμέλιο για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και την ανάπτυξη τους (European Agency, 2012).

Τέλος, η ανάγκη για έναν πιο περιεκτικό προσανατολισμό επισημαίνεται στον Οδηγό της UNESCO (UNESCO's *Advocacy Guide*, 2013), ο οποίος αναφέρει σαφώς: «Εκπαιδύοντας τους εκπαιδευτικούς για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς σημαίνει αναθεωρούμε τους ρόλους, τις στάσεις και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών για να τους προετοιμάσουμε για τη διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας τους, να επαναπροσδιορίσουμε τη σχέση μεταξύ δασκάλων και μαθητών και να ενδυναμώσουμε τους εκπαιδευτικούς ως συν-δημιουργούς του προγράμματος σπουδών».

3.7.2 Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια, υπήρξε αυξανόμενο ενδιαφέρον για το έργο των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών. Η συμβολή τους είναι σημαντική στην ποιότητα της διδασκαλίας, είναι ένας κρίσιμος παράγοντας στην πρόβλεψη της ποιότητας του δυναμικού που δουλεύει στην εκπαίδευση (European Commission, 2013b ▪ Hudson, Zgaga & Åstrand, 2010). Υιοθετώντας τον ορισμό των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια μιας ευρωπαϊκής δραστηριότητας μάθησης, ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών θεωρούνται πλέον ότι είναι «όλοι εκείνοι που διευκολύνουν ενεργά την (επίσημη) μάθηση των εκπαιδευτικών που είναι ακόμη φοιτητές και εκπαιδευτικών που εργάζονται» (European Commission, 2010). Το πλαίσιο των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει: το ακαδημαϊκό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχει την ευθύνη για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, των ερευνητικών μελετών και το αντικείμενο της διδακτικής, καθώς και τις εποπτικές αρχές της διδακτικής πρακτικής, μέντορες στο σχολείο, τους δασκάλους και τα δίκτυα υποστήριξης (Caena, 2012).

Οι McMahon, Forde & Dickson (2015), υιοθετούν μια ευρύτερη προοπτική, υποστηρίζοντας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί και διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να αναγνωριστούν ως εκπαιδευτές εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζουν ότι οι έμπειροι επαγγελματίες παρέχουν σημαντικά στοιχεία για να τα αξιοποιήσουμε. Οι Ευρωπαϊκές χώρες αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη να προσδιοριστεί με σαφήνεια το επάγγελμα του εκπαιδευτή εκπαιδευτικών (European Commission, 2013b), αν και αυτό είναι, στις περισσότερες περιπτώσεις, ακόμη, στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του (European Commission, 2012b). Οι περισσότερες από τις πολιτικές των κρατών μελών της ΕΕ για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτών εκπαιδευτικών είναι μέρος της γενικής πολιτικής για τους καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη εναπόκειται στις κυβερνήσεις και τα ινστιτούτα (Snoek, Swennen & Van der Klink, 2011).

Για να γίνει ένας εκπαιδευτικός δάσκαλος απαιτούνται σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική πρακτική και την ταυτότητα του (Boyd, Harris & Murray, 2011). Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με μέλη άλλων επαγγελμάτων, έχουν

πολλαπλές επαγγελματικές ταυτότητες. Όπως σημειώνουν οι Swennen, Jones & Volman, (2010), μπορούν να θεωρούν τους εαυτούς τους κυρίως ως δάσκαλοι, ως δάσκαλοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως οι ερευνητές, είτε ως δάσκαλοι των δασκάλων. Είναι επίσης πιθανό, ότι πολλοί από αυτούς μπορεί να προσδιοριστούν με αρκετούς από αυτούς τους ρόλους ταυτόχρονα, ή μπορεί να μην θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να είναι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών σε όλα (European Commission, 2012a).

Οι γενικές ικανότητες των εκπαιδευτικών πρέπει να ενισχυθούν με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της ποικιλομορφίας και έναν ανοικτό και συνεχή διάλογο για το τι συνεπάγεται αυτό. Η έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD) για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διαφορετικότητα (2010a) επισημαίνει ότι, όσοι εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς πρέπει να είναι σε θέση να προετοιμάζουν σημαντικά τους φοιτητές για τη διδασκαλία με τις στρατηγικές που πρέπει να στοχεύουν σε διαφορετικούς πληθυσμούς μαθητών. Όπως περιγράφει ο Echeita (2014): «Οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ένας καθρέφτης στον οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί και όσοι γενικά επιμορφώνονται, θα δουν τις βασικές ικανότητες της συμμετοχικής εκπαίδευσης σε δράση» .

3.7.3 Συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη

Ο Florian (2012) σημειώνει, ότι ένα πρόβλημα που έχει λάβει λίγη προσοχή είναι, ότι πολλοί εκπαιδευτές εκπαιδευτικών δεν είχαν την εμπειρία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, όταν δίδασκαν, ούτε συμφωνούν με τις σχετικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αρκετές μελέτες αντανακλούν την ανάγκη για εξατομικευμένο χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών . Ως εκ τούτου, μια στροφή προς πιο συστηματικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, φαίνεται απαραίτητη (Karagiorgi and Nicolaidou, 2013).

Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών μπορούν να συνεχίσουν να αναπτύσσουν τις πρακτικές τους, τόσο γενικά όσο και ειδικότερα για τα θέματα της διαφορετικότητας, σε μια σειρά από τρόπους. Ο Ο.Ο.Σ.Α (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD, 2010a) εντοπίζει τρεις χρήσιμες στρατηγικές:

1. Διεξαγωγή εν εξελίξει έρευνας, η οποία ζητά εκπαιδευτές εκπαιδευτικών να αμφισβητήσουν τις δικές τους υποθέσεις.
2. Συνεργατική διδασκαλία, (εκπαιδευτές εκπαιδευτικών που εργάζονται μαζί για να δομήσουν και να παραδώσουν το περιεχόμενο του μαθήματος), η οποία απαιτεί διαπραγμάτευση, προβληματισμό και συνεχή έρευνα.
3. Αυτο-μελέτη, κατά την οποία οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών παράγουν γνώση και θεωρία για να διαπραγματευτούν τη δική τους διδακτική πρακτική.

Η συγγραφή και οι εκδόσεις μπορούν επίσης να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Shteiman, Gidron, Eilon & Katz, 2010), όπως και οι αναδυόμενες τεχνολογίες, οι οποίες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε προγράμματα. Οι Nisiforou, Eteokleous & Karousiou (2015) αποκαλύπτουν μεγάλες δυνατότητες Ιστοσελίδων που βοηθούν τους εκπαιδευτές εκπαιδευτικών να προσφέρουν ιδέες και κατευθυντήριες γραμμές για το πώς να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να παραδώσουν αποτελεσματικά μαθήματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας ως εργαλείο.

Υπάρχει ευρεία συναίνεση ότι η μάθηση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά εκτείνεται σε ολόκληρη την καριέρα τους. Η εκπαίδευση, ως διαδικασία καριέρας δια βίου σημαίνει ότι μπορούν να αναπτυχθούν τέτοιες μορφές μάθησης μέσω της επαγγελματικής συνέχειας, σε όλη την περίοδο της διδασκαλίας (McMahon, Forde & Dickson, 2015). Το Συμβούλιο της Ιρλανδίας (Teaching Council, 2011b) για τη διδασκαλία, παρέχει ένα ολοκληρωμένο ορισμό του μοντέλου συνέχειας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως: οι επίσημες και ανεπίσημες εκπαιδευτικές και αναπτυξιακές δραστηριότητες, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν, ως δια βίου μαθητές, κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους στη διδασκαλία. Περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη μέθοδο σκέψης (μετάβαση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού), την έγκαιρη και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και, αργότερα την υποστήριξη της καριέρας τους.

Η πρόσφατη επισκόπηση των θεμάτων πολιτικής για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (European Commission, 2014) τονίζει επίσης την ανάγκη για μια προσέγγιση συνεχής που η αρχική εκπαίδευση ευθυγραμμίζεται με τη μετάβαση στο

επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και προτείνεται :

- Ένα σαφές πλαίσιο αναφοράς για τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, να παρέχεται κοινό έδαφος μεταξύ των διαφορετικών ρυθμίσεων της διδασκαλίας και της μάθησης, των σταδίων (αρχική εκπαίδευση, μετάβαση στο επάγγελμα και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη), των δραστηριοτήτων και των φορέων.
- Πολλαπλούς μηχανισμούς επιλογής και περαιτέρω στα επίπεδα της σταδιοδρομίας για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών και πλαισίων.
- Συνέπεια στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ανατροφοδότηση (σε όλα τα στάδια, αρχική εκπαίδευση, μετάβαση στο επάγγελμα και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη), στις βασικές δομές και τις διαδικασίες που ορίζουν τι, πώς, γιατί και πότε να αξιολογήσουν και ποιος πρέπει να το κάνει, στις διαφορετικές ρυθμίσεις και στα στάδια της σταδιοδρομίας.
- Προσεκτική επιλογή, προετοιμασία, επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να προσφέρουν ιδανικές συνθήκες για την ανάπτυξη του δυναμικού των εκπαιδευτικών, στο σχολείο και το πανεπιστήμιο.
- Ένα κοινό πλαίσιο πολιτικής για την αποτελεσματική σχολική ηγεσία, για να εξασφαλιστούν ηγέτες για την ποιότητα των σχολείων, οι οποίοι, μπορούν να παρακολουθούν και υποστηρίζουν τα κίνητρα και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (European Commission, 2014).

3.8 Ο ρόλος και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στο σύγχρονο νηπιαγωγείο

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης εφαρμόζεται στη χώρα μας κυρίως από το 2010 στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της οικοδόμησης του “ ένα σχολείο για όλους”. Στο πλαίσιο του νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, της συνεκπαίδευσης και της αγωγής ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, οι αρμόδιοι για θέματα ειδικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η αξιοποίηση εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των

μαθητών με αναπηρία έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια αν και δεν υπάρχουν πολλά διαθέσιμα στοιχεία για την παράλληλη στήριξη (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015γ ▪ French & Pickett, 1997). Παρά τη διάδοση του θεσμού, παραμένει ένα από τα λιγότερο μελετημένα θέματα στην ειδική εκπαίδευση κατά την τελευταία δεκαετία.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τροφοδοτήσει την αύξηση της υποστήριξής τους με έμφαση στο θεσμό της παράλληλης στήριξης (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015). Η παροχή ειδικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία και η απαραίτητη καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη μετάβαση των παιδιών αυτών από τα προσχολικά κέντρα στο Δημοτικό σχολείο, έχουν συμβάλει στην αύξηση του θεσμού (French & Pickett, 1997 ▪ Rogan & Held, 1999). Στην Ελλάδα σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 προβλέπεται η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Με τη διάδοση του θεσμού έχουν τη δυνατότητα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής τάξης και να έχουν ουσιαστική στήριξη. Σταδιακά μειώθηκε ο αριθμός εκείνων που πιστεύουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται μόνο φροντίδα και ενισχύεται η άποψη ότι με κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο. Μαθητές με αυτισμό, νοητική αναπηρία, πολλαπλές αναπηρίες, κώφωση, τύφλωση, φοιτούν σε τυπική τάξη και ενισχύονται με εξατομικευμένο πρόγραμμα.

Το ζήτημα βέβαια δεν είναι απλά να φοιτήσουν όλοι οι μαθητές στο γενικό σχολείο αλλά τι πρέπει να γίνει για την ουσιαστική ένταξη. Προς αυτή την κατεύθυνση, το σχολείο θα πρέπει να οργανωθεί κατάλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργαστούν μεταξύ τους και με τις ειδικότητες υποστήριξης για να καθορίσουν τις πρακτικές και το περιεχόμενο διδασκαλίας. Στόχος του νέου σχολείου είναι να έχουν όλοι οι μαθητές εκπαίδευση και η εκπαίδευση αυτή να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Αυτό προϋποθέτει να υπάρχει κατάλληλο επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα υποστηρίζει τους μαθητές στη σχολική τάξη παράλληλα με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

Ωστόσο, από την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που παρέχουν εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη και έχουν διευρυμένο ρόλο στο πλαίσιο της γενικής τάξης, προκύπτουν πολλά ερωτήματα. Είναι οι ρόλοι και τα καθήκοντα που καλούνται να εκπληρώσουν τα κατάλληλα; Είναι οι εκπαιδευτικοί επαρκώς καταρτισμένοι για τους ρόλους τους; Είναι αυτοί που πραγματικά βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενταχθούν στη γενική τάξη; Υπάρχουν συγκεκριμένοι ρόλοι και καθήκοντα; Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους; Τα ερωτήματα αυτά έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη σωστή υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

3.8.1 Η Παράλληλη Στήριξη στο Νηπιαγωγείο

Αποτελεί πλέον γεγονός αναμφισβήτητο, όπως προκύπτει από τα ευρήματα παιδαγωγικών ερευνών, ότι οι δεξιότητες που αποκτά το άτομο κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικές. Καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το είδος το σχέσεων με τους συνομήλικους τους καθώς και την συνολική τους εξέλιξη μέχρι την ενηλικίωση (Strati, 2014). Τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες κατά τις γνωστικές τους διαδικασίες, αδυνατούν να αποκτήσουν δεξιότητες εφόσον δεν τους έχει παρασχεθεί υποστήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης. Χρειάζονται καθοδήγηση συνεχώς στη γενική τάξη για να κατακτήσουν κοινωνικές δεξιότητες και να προσαρμοστούν στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Πολλές φορές η παρουσία εκπαιδευτικού είναι αναγκαία για τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης όταν το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό και δεν τους παρέχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες για την απόκτηση αυτών, όπως επίσης για κοινωνική προσαρμογή και ένταξη (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015γ).

Στο νηπιαγωγείο η μάθηση συνδέεται άμεσα με το παιχνίδι, με δραστηριότητες χαράς και δημιουργίας, με το βίωμα. Οι δραστηριότητες προσανατολίζονται στα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις βιωμένες εμπειρίες τους. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία μπορούν να συμμετέχουν στο καθημερινό πρόγραμμα εφόσον ο εκπαιδευτικός

διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, σκόπιμα και μεθοδευμένα, διευκολύνοντας και στηρίζοντας το παιδί όπου αυτό είναι απαραίτητο. Καθήκον του, η ενίσχυση της παρατήρησης και η διαφοροποίηση των καταστάσεων μάθησης. Στο χώρο του νηπιαγωγείου μπορεί να γίνει πράξη η ένταξη και η έννοια που είναι γνωστή με τον όρο “ inclusive εκπαίδευση”. «Η εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλους, που σέβεται την διαφορετικότητα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

3.8.2 Έρευνα κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014 για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης

Η έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών για την παράλληλη στήριξη και το εξατομικευμένο πρόγραμμα καθώς και να ανιχνεύσει τρόπους για την βελτίωση της παρεχόμενης ειδικής εκπαίδευσης στις γενικές τάξεις. Επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος, η διανομή ερωτηματολογίων σε νηπιαγωγούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Τέθηκαν ερωτήματα που βασίστηκαν στην ανασκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας (Μπέση & Στράτη, 2015). Στην έρευνα συμμετείχαν 84 νηπιαγωγοί, από τους οποίους οι 64 είχαν θέση γενικής εκπαίδευσης και οι 20 εργάζονται ως εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης.

Από τη στατιστική επεξεργασία δε υπήρξαν διαφορές στις απαντήσεις όσον αφορά τη θέση τους στο σχολείο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης και πιστεύουν ότι θα πρέπει να έχουν την στήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της διδασκαλίας τους τόσο στα παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη όσο και σε αυτά με τυπική, όταν το πρόγραμμα το επιτρέπει.

Αναλυτικά:

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη όσον αφορά :

- **Την προστασία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από κινδύνους - ειδικές παρεμβάσεις στην τάξη**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έγινε σαφής ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης στην γενική τάξη. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι πρέπει να προστατεύουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από κινδύνους σε ποσοστό υψηλό 42,9% και ότι κρατώντας τα παιδιά ασφαλή και την τάξη σε κατάσταση μάθησης είναι σε θέση να διδάξουν δεξιότητες για την ολοκλήρωση των εργασιών τους και τον εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών γνώσεων. Το 40,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης πρέπει να βοηθάει για την ολοκλήρωση των εργασιών, το 42,9% ότι πρέπει να διδάσκει δεξιότητες και το 36,1% ότι πρέπει να εμπλουτίσει τις ακαδημαϊκές γνώσεις των παιδιών. Αυτά τα ποσοστά δείχνουν τον πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Θεωρούν όμως λιγότερο σημαντικό τη διευκόλυνση και τη στήριξη του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης (32,1% αρκετά).

- **Την προσαρμογή και το σχεδιασμό της διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης για την προσαρμογή και το σχεδιασμό της διδασκαλίας σε ποσοστό 64,3%. Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, αναλαμβάνει το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση στοχοθετημένων δραστηριοτήτων για έναν μαθητή ή μικρές ομάδες μαθητών. Οι παρεμβάσεις προετοιμάζονται προσεκτικά.

- **Τη βοήθεια στους μαθητές ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις**

Το 42,9% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για τις δεξιότητες ζωής και την ανεξάρτητη διαβίωση των παιδιών με αναπηρία. Πρέπει να παρέχουν βοήθεια ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις και να διαχειρίζονται το θυμό τους, διδάσκοντάς τους δεξιότητες.

Πόσο σημαντικά θεωρείτε τα παρακάτω καθήκοντα του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης :

Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης μπορεί, είτε να προβλέπονται από τη νομοθεσία είτε να προκύπτουν από το καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Παρέχουν τις υπηρεσίες τους στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όταν η διδασκαλία το επιτρέπει υποστηρίζουν και άλλους μαθητές.

- **Αξιολόγηση του παιδιού και καθορισμός των στόχων**

Η σημασία της εκπαίδευσης και της εποπτείας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το 50% θεωρούν πολύ σημαντική την αξιολόγηση και τον καθορισμό των στόχων. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ και το σύμβουλο ειδικής αγωγής. Για την υλοποίησή του συνεργάζονται με το διευθυντή, τον εκπαιδευτικό της τάξης και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου καθώς και για την αντιμετώπιση προβλημάτων του ίδιου μαθητή (Ν. 3699/2008).

Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης είναι υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (διαλείμματα, επισκέψεις, εκδηλώσεις) στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής. Το 42,9% πιστεύει ότι πρέπει να έχει την ευθύνη για όλη την ημέρα του παιδιού στο σχολείο. Δεν είναι μόνο ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης υπεύθυνος για το παιδί αλλά το παιδί ανήκει στο σχολείο συνολικά. Επίσης, 40,5% θεωρούν ότι θα πρέπει ο εκπαιδευτικός της παράλληλης να έχει τον έλεγχο του παιδιού ώστε να μη ενοχλεί την τάξη.

- **Υποστηρικτική βοήθεια στην οικογένεια**

Η ολιστική αντιμετώπιση του παιδιού προϋποθέτει τη συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να δουλέψει πάνω στη δυναμική της οικογένειας προς όφελος του παιδιού, το 42,9% αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της υποστήριξης στην οικογένεια. Οφείλει να υποστηρίξει τους γονείς για την αποδοχή

της δυσκολίας του παιδιού και να βοηθήσει στην αποκατάσταση της οικογενειακής ισορροπίας.

- **Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής**

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, το 65,5% θεωρεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή ένταξη και συνεκπαίδευση, την συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζεται ισότιμα με τον εκπαιδευτικό της γενικής και από κοινού καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πόσο σημαντικός παράγοντας είναι για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης :

- **Η κατάλληλη κατάρτιση τα χρόνια των σπουδών**

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ικανοί να προσφέρουν σε μια τάξη συνεκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν ένα συνεχές μαθησιακό περιβάλλον που θα ξεκινάει τα χρόνια των σπουδών τους (πτυχιακών και μεταπτυχιακών) και θα διαρκεί σε όλη την επαγγελματική ζωή, αυτό ισχυρίζονται στις απαντήσεις τους κατά την έρευνα. Θα μειώνεται έτσι σταδιακά η ανασφάλειά τους και θα αυξάνεται η αυτονομία τους.

- **Καθορισμός με σαφήνεια του ρόλου και των ευθυνών των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης**

Το 56% θεωρεί πολύ σημαντικό το καθορισμό του ρόλου και των ευθυνών του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, όπως και 50% έχει ανάγκη τη στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχουν ανάγκη να αποκτήσουν επαγγελματική ταυτότητα. Έχουν ανάγκη προσανατολισμού προς το επάγγελμα ώστε να γνωρίζουν το ρόλο τους στην τάξη και τις πρακτικές διαχείρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Πρέπει να γνωρίζουν το πλαίσιο συνεργασίας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους ειδικούς και τη διοίκηση του σχολείου ώστε να διευκολυνθεί το παιδαγωγικό τους έργο. Οι συνεχείς

αξιολογήσεις της παρεχόμενης εκπαίδευσης κατά 41,7% θεωρούν ότι θα βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Τη χρονική περίοδο 2013 – 2014, στο νομό Θεσπρωτίας, στα νηπιαγωγεία διδάσκουν εκπαιδευτικοί που έχουν 10 και 15 χρόνια στην εκπαίδευση. Νέοι εκπαιδευτικοί που αποφοίτησαν από τις παιδαγωγικές σχολές και στο πρόγραμμα σπουδών τους θα είχαν μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης. Από τις απαντήσεις τους γίνεται αντιληπτό ότι είναι ευαισθητοποιημένοι για τα θέματα της ειδικής εκπαίδευσης. Γι' αυτούς είναι πολύ σημαντικό να προστατεύονται τα παιδιά με αναπηρία από κινδύνους και να προσαρμόζεται η διδασκαλία στις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Ιδιαίτερα, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης θα πρέπει να μεριμνούν για την επίλυση συγκρούσεων, τη διδασκαλία δεξιοτήτων, την αξιολόγηση και το καθορισμό των στόχων, την δημιουργία κατάλληλων δραστηριοτήτων για την κάθε περίπτωση αναπηρίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι είναι πολύ σημαντικό καθήκον του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η ευθύνη για όλη τη μέρα του παιδιού στο σχολείο.

Αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Η διοίκηση της εκπαίδευσης πρέπει να ακολουθήσει την κατεύθυνση της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών της γενικής όσον αφορά την συνεργασία που πρέπει να έχουν με τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης. Επίσης καταδεικνύεται η τακτική των επιμορφώσεων από ακαδημαϊκούς αφού θεωρείται απαραίτητη. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι η ύπαρξη θετικής στάσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συνεκπαίδευση (Πίνακες και Διαγράμματα για τη συγκεκριμένη έρευνα στο Παράρτημα Δ), (Πασχίδου, 2011 ▪ Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015γ).

Κεφάλαιο 4

Πρώιμη Παρέμβαση

4.1 Περίληψη

Η έγκαιρη παρέμβαση συνδέεται άμεσα με τη βρεφική και νηπιακή ηλικία και είναι απαραίτητη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, ώστε να βελτιώσουν την ανάπτυξη τους στους τομείς της υγείας, της γλώσσας και της επικοινωνίας. Ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός για την υποστήριξη και την προσαρμογή των παιδιών τους. Οι παρεμβάσεις εκπαίδευσης της οικογένειας στην ανατροφή των παιδιών τους, παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα στην μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών και είναι μια μορφή πρώιμης παρέμβασης. Ο πολιτισμός επηρεάζει τον τρόπο που οι οικογένειες καθορίζουν την αναπηρία.

4.2 Έγκαιρη Παρέμβαση για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Αναπηρία

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων για την παροχή ιατρικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα μικρά παιδιά με διαταραχές στην ανάπτυξη και στις οικογένειές τους, θεωρείται έγκαιρη παρέμβαση (Νησιώτου, Βλάχου, Φύσσα, 2010). Η έννοια της έγκαιρης παρέμβασης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Η χρονική περίοδος από τη γέννηση μέχρι την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, είναι αποφασιστικής σημασίας για τη γνωστική, την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Bailey, Bruer, Symons & Lichtman, 2001 ▪ Data Accountability Center, 2010 ▪ Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 ▪ Shore, 1997).

Οι έρευνες σχετικά με τον παιδικό εγκέφαλο και τους μηχανισμούς ωρίμανσης στη συγκεκριμένη περίοδο επιτρέπουν την κατανόηση της επίδρασης των γενετικών και εξωγενών παραγόντων (Goda & Stevens, 1996). Η αναπτυξιακή προσέγγιση του Gesell (1925, 1929) αναγνωρίζει μόνο την επίδραση των βιολογικών παραγόντων στην ωρίμανση των παιδιών αποκλείοντας το ρόλο του περιβάλλοντος και των πρώτων εμπειριών. Αντίθετα για τη συντελεστική εξαρτημένη μάθηση (Watson, 1928) το περιβάλλον παίζει σημαντικότερο ρόλο στην ανάπτυξη πορεία των παιδιών. Η θεωρία του Piaget (γενετική επιστημολογία) συνδύασε αυτές τις δυο θεωρίες, αναγνωρίζοντας την ανάπτυξη του παιδιού ως αποτέλεσμα τόσο της

κληρονομικότητας όσο και των πρώτων εμπειριών του. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης γενετικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων συμβάλλει στην αναγνώριση της έγκαιρης παρέμβασης για τα παιδιά που έχουν ανάγκη (Meisels & Shonkoff, 2000). Ο Bandura (1969) και ο Vygotsky (1978), ασχολήθηκαν με τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των κοινωνικών πεπραγμένων μέσω των θεωριών της κοινωνικής μάθησης και της κοινωνικής ανάπτυξης.

Στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης συνέβαλλε η θεωρία του Bronfenbrenner (1974), ο οποίος μελέτησε την ανάπτυξη του παιδιού από την οικολογική πλευρά και ερμήνευσε τον τρόπο αλληλεπίδρασης και επιρροής του:

- από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και το σχολείο
- από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου
- από την κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας
- και από τις αντιλήψεις του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο ζει το παιδί και η οικογένειά του

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να παρέχονται στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας και να έχουν στόχο τη διαμόρφωση ενός θετικού οικογενειακού, σχολικού και κοινοτικού περιβάλλοντος που θα προωθεί την ενεργή συμμετοχή του παιδιού. Προς αυτή την κατεύθυνση, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές τα τελευταία χρόνια για την εκπαίδευση των παιδιών από μικρή ηλικία και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και οδήγησαν στην αναγνώριση της σημαντικότητας της προσχολικής εκπαίδευσης για τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Κιτσαράς, 2001). Αλλαγές επίσης συνέβησαν στην ειδική εκπαίδευση, από τον αποκλεισμό περάσαμε στη θεσμοθέτηση πρακτικών ένταξης και συνεκπαίδευσης παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη (Florian, 1998).

Η έγκαιρη παρέμβαση είναι ευθύνη της πολιτείας, της κοινωνίας και της τοπικής κοινότητας, ώστε να στηρίζουν τα παιδιά με αναπηρία και τις οικογένειές τους (Carpenter, 2007 ▪ Meisels & Shonkoff, 2000). Τα προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης που σχεδιάζονται θα πρέπει να έχουν στόχο την πρόληψη και την μείωση των αναπτυξιακών διαταραχών για τα παιδιά που συμμετέχουν σε αυτά. Η παρακολούθηση και η ανίχνευση ξεκινάει τα τελευταία χρόνια από την περίοδο της εγκυμοσύνης (Benn, Egan, Fang & Smith- Bindman, 2004).

Η υψηλής ποιότητας υπηρεσίες, πρώιμης παρέμβασης, μπορούν να αλλάξουν την αναπτυξιακή τροχιά ενός παιδιού, με θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά, τις οικογένειες και τις κοινότητες. Οι παρεμβάσεις για τα μικρά παιδιά που έχουν ή βρίσκονται σε κίνδυνο για αναπτυξιακές καθυστερήσεις, έχει αποδειχτεί ότι βελτιώνουν την ανάπτυξή τους στους τομείς της υγείας (Center on the Developing Child at Harvard University, 2010), της γλώσσας και της επικοινωνίας (American Speech-Language-Hearing Association, 2008 ▪ Branson & Demchak, 2009 ▪ Joint Committee on Infant Hearing, 2007 ▪ McLean & Cripe, 1997 ▪ Ward, 1999), της γνωστικής ανάπτυξης (Bailey, Hebbeler, Spiker, Scarborough, Mallik & Nelson, 2005 ▪ Hebbeler, Spiker, Bailey, Scarborough, Mallik, Simeonsson & Singer, 2007), της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Joint Committee on Infant Hearing, 2007 ▪ Hebbeler, Spiker, Bailey, Scarborough, Mallik, Simeonsson & Singer, 2007 ▪ Landa, Holman, O'Neill & Stuart, 2010).

Οι οικογένειες επωφελούνται από τα προγράμματα και μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών από μικρή ηλικία και σε όλη τη ζωή τους (Bailey, Hebbeler, Spiker, Scarborough, Mallik & Nelson, 2005 ▪ Hebbeler, Spiker, Bailey, Scarborough, Mallik, Simeonsson & Singer, 2007). Οφέλη υπάρχουν και την κοινωνία καθώς μπορεί να μειωθεί η οικονομική επιβάρυνση μέσω της ακαδημαϊκής επιτυχίας και της μειωμένης ανάγκης για ειδική εκπαίδευση (Center on the Developing Child at Harvard University, 2008 ▪ Hebbeler, Spiker, Bailey, Scarborough, Mallik, Simeonsson & Singer, 2007 ▪ Hebbeler, 2009). Υπάρχει μεγάλη ανάγκη για καλής ποιότητας προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης.

4.3 Η οικογένεια στο πλαίσιο της πρώιμης υποστηρικτικής παρέμβασης

Οι οικογένειες έχουν σημαντικό και κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέλη της οικογένειας πρέπει να διαθέτουν χρόνο, συναισθηματική στήριξη και οικονομικούς πόρους (Baker-Ericzen, Brookman - Frazee, & Stahmer, 2005), όταν έχουν παιδί με αναπηρία. Οι οικογένειες χρειάζονται προσωπική και πνευματική καλλιέργεια για να στηρίζουν το μέλος με αναπηρία (Scorgie & Sobsey, 2000). Η βιβλιογραφία σχετικά με την αναπηρία στην πρώιμη παιδική ηλικία περιλαμβάνει μελέτες σε ένα ευρύ φάσμα. Οι διαφορές είναι ελάχιστες

και οι Stein & Jessop (1989) βρήκαν ότι όσοι ασχολούνται με την φροντίδα των παιδιών με χρόνιες παθήσεις βιώνουν παρόμοιες ανησυχίες και έχουν ανάγκη υποστήριξης. Υπήρξε αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μέτρηση της οικογενειακής ποιότητας ζωής (Brown, Schalock, & Brown, 2009 ▪ Hu, Summers, Turnbull, & Zuna, 2011 ▪ Samuel, Rillotta & Brown, 2012 ▪ Zuna, Summers, Turnbull, & Hu, 2010) και της οικογενειακής δυναμικής (Llewellyn, Bundy, Mayes, McConnell, Emerson, & Brentnall, 2010).

Διεξάγονται έρευνες για τις επιπτώσεις της παιδικής αναπηρίας για τους γονείς και κυρίως τις μητέρες (Neely- Barnes & Dia, 2008). Ενώ οι γονείς είναι οι πιο κοντινοί φροντιστές για τα μικρά παιδιά με αναπηρία, υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός παππούδων και γιαγιάδων που εμπλέκονται στη φροντίδα. Στη βιβλιογραφία δεν συναντούμε συχνά τον παππού και τη γιαγιά, αλλά είναι σημαντικό για τους επαγγελματίες να το γνωρίζουν. Επιπλέον, υπάρχει μια αυξανόμενη αναγνώριση του γεγονότος ότι οι οικογένειες που φροντίζουν για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφέρουν πολιτισμικά. Η κοινωνία μας γίνεται όλο και πιο ποικιλόμορφη και είναι σημαντικό για τους επαγγελματίες να γνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι οικογένειες αντιλαμβάνονται την παιδική αναπηρία.

Στην άποψη, ότι στις οικογένειες που έχουν ένα παιδί με αναπηρία δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα, συμπεριλαμβανομένων του πρόσθετου άγχους και της κατάθλιψης των γονέων, στηρίζεται σε ένα μεγάλο μέρος, η έρευνα του παρελθόντος εδώ και τρεις δεκαετίες (Baxter, Cummins & Yiolitis, 2000 ▪ Hayden & Goldman, 1996). Μελέτες έχουν σημειώσει μεγαλύτερο άγχος στους γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους γονείς των παιδιών χωρίς αναπηρίες (Baker-Ericzen, Brookman-Frazer & Stahmer, 2005 ▪ Dyson, 1997). Εστιάζοντας ειδικά στις μητέρες, έχει διαπιστώσει ότι οι μητέρες των παιδιών με νοητική αναπηρία βιώνουν μεγαλύτερη κατάθλιψη από τις μητέρες των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, σύμφωνα με την Απογραφή Κατάθλιψης Beck (Olsson & Hwang, 2001) και τις κλίμακες από το κέντρο κατάθλιψης για επιδημιολογικές μελέτες.

Οι γονείς των παιδιών με Σύνδρομο Down έχει βρεθεί ότι βιώνουν λιγότερο άγχος (Ricci & Hodapp, 2003), κατάθλιψη (Abbeduto, Seltzer, Shattuck, Krauss, Orsmond, & Murphy, 2004), και απαισιοδοξία (Lewis, Abbeduto, Murphy, Richmond, Giles,

Bruno, 2006) από ό,τι οι γονείς των παιδιών με άλλες διαγνώσεις, ιδιαίτερα με αυτισμό. Επιπλέον, στην παιδική ηλικία η αναπηρία δεν μπορεί να είναι τόσο αγχωτική για οικογένειες, όσο η παιδική ασθένεια. Μια συγκριτική μελέτη των οικογενειών των παιδιών με σωματικές αναπηρίες σε σχέση με τις οικογένειες των παιδιών με καρκίνο βρέθηκαν υψηλότερα επίπεδα στρες στις οικογένειες με τον καρκίνο (Hung, Wu & Yeh, 2004).

4.3.1 Προβλήματα συμπεριφοράς και ανάγκη περίθαλψης

Μελέτες δείχνουν ότι μπορεί να μην είναι η διάγνωση, αλλά τα χαρακτηριστικά του παιδιού που σχετίζονται με τη διάγνωση (όπως προβλήματα συμπεριφοράς ή ανάγκη φροντίδας) που είναι οι βασικοί παράγοντες πρόβλεψης των αρνητικών επιπτώσεων στην οικογένεια. Κατά τον έλεγχο των προβλημάτων της συμπεριφοράς, οι Baker, Blacher & Olsson (2005), δεν βρήκαν διαφορές στην κατάθλιψη, την ευημερία και την οικογενειακή προσαρμογή για οικογένειες με ή χωρίς παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το Παιδί με δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά έχει συσχετιστεί με αυξημένο φόρτο και στρες (Heller, Hsieh, & Rowitz, 1997 ▪ Saloviita, Italinna, & Leinonen, 2003 ▪ Simmerman, Blacher, & Baker, 2001), μειωμένη αποτελεσματικότητα στην ανατροφή των παιδιών (Kersh, Hedvat, Hauser- Cram, & Warfield, 2006), προβλήματα στη ψυχική υγεία των οικογενειών (Herring, Gray, Taffe, Tonge, Sweeney & Einfeld, 2006), και φτωχότερη προσαρμογή (Simmerman, Blacher & Baker, 2001). Αυτά τα ευρήματα είναι σημαντικά για τους επαγγελματίες που εργάζονται στην ειδική εκπαίδευση, καθώς δείχνουν ότι οι βελτιώσεις στη συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να οδηγήσει σε μείωση του οικογενειακού άγχους και στη βελτίωση της ψυχικής υγείας των οικογενειών.

Εκτός από τη συμπεριφορά, έχουν συσχετιστεί με αρνητικές επιπτώσεις για την οικογένεια και μπορεί να δημιουργήσουν άγχος και βάρος, η ανάγκες προσωπικής φροντίδας (Neely-Barnes & Marcenko, 2004 ▪ Plant & Sanders, 2007 ▪ Warfield, 2001), τα ελλείμματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά (McCarthy, Cuskelly, van Kraayenoord & Cohen, 2006 ▪ Saloviita, Italinna, & Leinonen, 2003), καθώς και οι ιατρικές ανάγκες (Neely -Barnes & Marcenko, 2004). Έτσι, η έρευνα δείχνει ότι τα αποτελέσματα για την οικογένεια, δεν μπορούν να προσδιοριστούν απλά με την

παρουσία ή απουσία μιας αναπηρίας. Η Δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά και η ανάγκη για φροντίδα μπορεί να είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες κινδύνου για τις οικογένειες.

4.3.2 Οικογενειακή προσαρμογή και λειτουργία της οικογένειας

Επιπλέον, ο τρόπος που οι οικογένειες λειτουργούν σε συνάρτηση με την αναπηρία του παιδιού έχει σχέση με τα αποτελέσματα στη συμπεριφορά της οικογένειας. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι η οικογενειακή προσαρμογή και η οικογενειακή λειτουργία μπορεί να είναι πολύ πιο σημαντικοί προάγγελοι των οικογενειακών προβλημάτων από την παρουσία ή την απουσία της παιδικής αναπηρίας. Οι Abbeduto, Seltzer, Shattuck, Krauss, Orsmond & Murphy, (2004) βρήκαν ότι οι ελεγχόμενες συμπεριφορές όσον αφορά τα παιδιά, το στυλ αντιμετώπισης των οικογενειών, η εκπαίδευση της μητέρας, το οικογενειακό εισόδημα, η ηλικία του παιδιού και ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια επηρεάζουν το άγχος της οικογένειας στην διάρκεια της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία.

Οι Kersh, Hedvat, Hauser-Cram & Warfield (2006) βρήκαν κατά τον έλεγχο για την ποιότητα γάμου, ότι ούτε η λειτουργία του παιδιού, ούτε οι συμπεριφορά του ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες των μητρικών και πατρικών καταθλιπτικών συμπτωμάτων ή του στρες στην ανατροφή των παιδιών. Οι Smith, Oliver, & Innocenti, (2001) σημείωσαν ότι αν οι κακές κοινωνικές δεξιότητες στο παιδί ήταν ένας προάγγελος του μητρικού στρες, η λειτουργία της οικογένειας ήταν πολύ ισχυρότερο προγνωστικό. Αυτές επισημαίνουν την ανάγκη, οι επαγγελματίες να δώσουν προσοχή στις γονικές σχέσεις και στη λειτουργία της οικογένειας, διότι αυτά μπορεί να είναι σημαντικοί παράγοντες κινδύνου.

4.3.3 Γονική αυτο-αποτελεσματικότητα και γνωστική αξιολόγηση

Αρκετές μελέτες έχουν επισημάνει τη σημασία των γνώσεων της οικογένειας για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Οι Hastings & Brown (2002), μελέτησαν τη γονική αυτο-αποτελεσματικότητα και διαπιστώθηκε ότι, η πίστη της οικογένειας ότι θα μπορούσε να διαχειρίζεται τη φροντίδα των παιδιών τους, δίνοντας τους εργασίες,

ήταν πιο σημαντική στην πρόβλεψη του στρες από την παιδική συμπεριφορά. Ο Lustig (2002) διαπίστωσε ότι στις οικογένειες, οι οποίες μπορούσαν να πλαισιώσουν τη δυσκολία του παιδιού με ένα θετικό τρόπο, αναλαμβάνοντας οι ίδιοι αρμόδιες και όχι με παθητική στάση, τα παιδιά είχαν καλύτερη προσαρμογή.

Ο Weinger (1999) διαπίστωσε, ότι οι μητέρες με μια πιο θετική αντίληψη για το παιδί με αναπηρία βαθμολογούνται στην λειτουργία της οικογένειας υψηλότερα. Έρευνες δείχνουν ότι το πώς κάθε γονέας τα καταφέρνει με την αναπηρία μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά του στην αντιμετώπιση του συζύγου. Οι Hastings, Kovshoff, Ward, degli Espinosa, Brown & Remington, (2005) αναφέρουν, ότι η συζυγική κατάθλιψη ήταν ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης του στρες. Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι γονείς μπορούν να εντάξουν την εμπειρία της αναπηρίας σε ένα θετικό πλαίσιο. Σε ποιοτικές μελέτες, οι γονείς ανέφεραν ότι η αναπηρία του παιδιού τους, τους έχει δώσει ένα αυξημένο αίσθημα του σκοπού (Stainton & Besser, 1998), προσωπική ανάπτυξη (Scorgie & Sobsey, 2000 ▪ Stainton & Besser, 1998), βελτιωμένες σχέσεις και επαφή με κοινωνικά δίκτυα (Scorgie & Sobsey, 2000 ▪ Stainton & Besser, 1998 ▪ Taunt & Hastings, 2002), αυξημένη πνευματικότητα (Stainton & Besser, 1998 ▪ Taunt & Hastings, 2002), αυξημένη ανοχή και ευαισθησία (Scorgie & Sobsey, 2000 ▪ Taunt & Hastings, 2002) και θετικές προοπτικές (King, Zwaigenbaum, King, Baxter, Rosenbaum & Bates, 2006). Οι θετικές προοπτικές για την παιδική αναπηρία συσχετίζονται με μειωμένα συναισθήματα του άγχους (Ylven, Bjorck-Akesson & Granlund, 2006). Βοηθώντας τις οικογένειες στην εξεύρεση μιας θετικής έννοιας για την αναπηρία του παιδιού τους, μπορεί να αποδειχθεί ότι, είναι ένας σημαντικός παράγοντας παρέμβασης.

Οι μητέρες των παιδιών με νοητική αναπηρία αναφέρουν μεγαλύτερες γονικές απαιτήσεις από τους γονείς των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επίσης, αυξημένα επίπεδα στρες, φτωχότερη σωματική και ψυχική υγεία (Blacher, Neece & Packowski, 2005 ▪ Gerstein, Crnic, Blacher & Baker, 2009 ▪ Miodrag & Hodapp, 2010 ▪ Olsson & Hwang, 2002 ▪ Saloviita, Italinna & Leinonen, 2003 ▪ Singer, 2006). Θα πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι σε πολλές μελέτες, η πλειοψηφία των μητέρων των παιδιών με νοητική αναπηρία αναφέρουν επίπεδα ευημερίας (Baker, Blacher & Olsson, 2005 ▪ Glidden & Jobe, 2006 ▪ Glidden & Schoolcraft, 2003 ▪ Olsson, Larsman & Hwang, 2008) και, επίσης, αναφέρουν θετικές πτυχές της γονικής

μέριμνας του παιδιού τους με νοητική αναπηρία (Blacher & Baker, 2007 ▪ Green, 2007 ▪ Hastings & Taunt, 2002 ▪ Scorgie & Sobsey, 2000 ▪ Ylvén, Björck-Akesson, & Grandlund, 2006).

Λιγότερη προσοχή έχει δοθεί στο ρόλο του πατέρα. Τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι η σχέση στην ανατροφή ενός παιδιού με νοητική αναπηρία είναι λιγότερο έντονη μεταξύ των πατέρων και συνήθως αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικής δυσφορίας από τους συζύγους τους (Emerson & Hatton, 2010 ▪ Gerstein, Crnic, Blacher & Baker, 2009 ▪ MacDonald & Hastings, 2010 ▪ Olsson & Hwang, 2001 ▪ Saloviita, Italinna & Leinonen, 2003). Όταν οι γονείς μεγαλώνουν, τα αδέλφια μπορεί να γίνουν φροντιστές (Heller & Arnold, 2010 ▪ Hodapp, Glidden, & Kaiser, 2005 ▪ Stoneman, 2005). Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα για τα αδέλφια των παιδιών με νοητική αναπηρία έχουν αναφερθεί στη βιβλιογραφία (Blacher & Begum, 2011 ▪ Heller & Arnold, 2010 ▪ Hodapp, Glidden, & Kaiser, 2005 ▪ Mulroy, Robertson, Aiberti, Leonard, & Bower, 2008 ▪ Rossiter & Sharpe, 2001 ▪ Stoneman, 2005). Συνολικά, φαίνεται ότι τα αδέλφια των παιδιών με νοητική ή αναπτυξιακή αναπηρία, βρίσκονται σε ελάχιστο κίνδυνο ψυχοκοινωνικών προβλημάτων (Dew, Balandin, & Llewellyn, 2008 ▪ Heller & Arnold, 2010 ▪ Rossiter & Sharpe, 2001). Τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά γονικού χωρισμού ή διαζυγίου μεταξύ των οικογενειών με ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hartley, Barker, Seltzer, Floyd, Greenberg, Orsmond & Bolt, 2010 ▪ Hatton, Emerson, Graham, Blacher & Llewellyn, 2010 ▪ Risdal & Singer, 2004).

4.3.4 Γονικές Δεξιότητες παρέμβασης

Η ερευνητική βιβλιογραφία χρησιμοποιεί μεθόδους συμπεριφοράς, για τους γονείς των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και την κατάρτιση των γονικών δεξιοτήτων στον τομέα της νοητικής αναπηρίας και στον αυτισμό. Η εστίαση τους είναι συνήθως σχετικά με τις δεξιότητες για τη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών καθώς και για τις δεξιότητες που οικοδομούν πιο θετική συμπεριφορά στο παιδί. Τέτοιες παρεμβάσεις μπορούν να συνδυαστούν με τις δεξιότητες διαχείρισης του στρες για τους εαυτούς τους, ως γονείς. Οι παρεμβάσεις εκπαίδευσης της οικογένειας στην ανατροφή των παιδιών έχουν ελεγχθεί και παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα

όσον αφορά τη μείωση σε προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών σε οικογένειες με μικρά παιδιά με νοητική αναπηρία ή και αυτισμό (McIntyre, 2008a, 2008b ▪ Whittingham, Sofronoff, Sheffield & Sanders, 2009).

Μια συστηματική ανασκόπηση των παρεμβάσεων στον τομέα του αυτισμού κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν επαρκή στοιχεία εν γένει των θετικών αποτελεσμάτων από τη μητρική κατάρτιση (Matson, Mahan & LoVullo, 2009). Στον τομέα του αυτισμού ενισχύεται η άποψη ότι οι γονείς μπορούν να εκπαιδευτούν με επιτυχία ώστε να εφαρμόσουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις για τα παιδιά τους, επικεντρωμένες στην επικοινωνία και τις κοινωνικές δεξιότητες (Dawson, Rogers, Munson, Smith, Winter, Greenson & Varley, 2010). Η δημιουργία ομάδων γονέων μπορεί επίσης να είναι μια οικονομικά αποδοτική και πρακτική μέθοδο για τις παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας. Έρευνες επικεντρώθηκαν σχετικά με τα αποτελέσματα για τα παιδιά με νοητική αναπηρία ή αυτισμό, σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος (Einfeld, Stancliffe, Gray, Sofronoff, Emerson & Yasamy, 2012 ▪ Hastings, Robertson, & Yasamy, 2012 ▪ Robertson, Emerson, Hatton & Yasamy, 2012). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών σήμερα δεν επαρκούν.

Το διαδίκτυο είναι ίσως το πιο συναρπαστικό μέσο για την εκπαίδευση, την κοινωνική στήριξη και σε κάποιο βαθμό την παρέμβαση σε οικογένειες σε όλο τον κόσμο. Μέχρι σήμερα, έχει βοηθήσει για να συνδεθούν οικογένειες και τους παρέχει κοινωνική υποστήριξη και πληροφορίες (Blacher & Baker, 2002 ▪ Hasman & Zafron, 2010), αλλά το μέλλον υπόσχεται πολλά για τις προσπάθειες στην τηλεϊατρική (Kobak, Stone, Wallace, Warren, Swanson & Robson, 2011). Υπάρχει πολλά που πρέπει να γίνουν για να διευρύνουμε τη βάση των γνώσεων μας για τις οικογένειες και τα παιδιά με αναπηρία. Όπως αναφέρει ο Bertrand Russell, "Η επιστήμη μπορεί να θέσει όρια στη γνώση, αλλά δεν θα πρέπει να θέσει όρια στη φαντασία." Με την καλύτερη χρηματοδότηση από φορείς και οργανισμούς που αναγνωρίζουν τη σημασία του οικογενειακού πλαισίου και των διεθνών προσπαθειών για συνεργασία, μπορεί να είμαστε σε καλύτερη θέση να υποστηρίξουμε όλες τις οικογένειες που υποστηρίζουν ένα άτομο με αναπηρία, ανεξάρτητα από τη θέση τους, τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ή την πρόσβαση στην έρευνα.

4.4 Πολιτισμός και αντιμετώπιση της αναπηρίας από την οικογένεια

Υπάρχει μια αυξανόμενη αντίληψη μεταξύ των μελετητών της αναπηρίας, ότι η αναπηρία, είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, το οποίο μεταβάλλεται στους πολιτισμούς (Ferguson, 2001 ▪ Olkin, 1999). Ο πολιτισμός επηρεάζει, τον τρόπο που οι οικογένειες καθορίζουν την εμπειρία της αναπηρίας, πώς οι οικογένειες βιώνουν τις αλληλεπιδράσεις με την επίσημη παροχή υπηρεσιών από το σύστημα, και πώς έχει αναπτυχθεί η γονική ανατροφή των παιδιών.

Ένα παράδειγμα από κλινική εμπειρία απεικονίζει το πώς οι οικογένειες από την Ινδία και την Κίνα ορίζουν μια κατάσταση πολύ διαφορετικά από έναν κάτοικο στις Ηνωμένες πολιτείες. Ένας κλινικός ιατρός από ένα πρώιμο πρόγραμμα παρέμβασης, με στόχο τα παιδιά από τη γέννηση έως την ηλικία των 3 ετών με αναπτυξιακές καθυστερήσεις ή αναπηρίες, αναφέρθηκε σε μια οικογένεια που μετανάστευσαν πρόσφατα από την Ινδία (Neely- Barnes & Dia, 2008). Το πρόβλημα ήταν, ότι το παιδί δεν περπατούσε και δεν σερνόταν καλά. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, παρατηρήθηκε, ότι το παιδί είχε επιπλέον δάχτυλα στα δύο χέρια και τα πόδια. Τότε η οικογένεια ρωτήθηκε, πότε σχεδίαζε να προγραμματίσει χειρουργική επέμβαση για να αφαιρεθούν τα επιπλέον δάχτυλα. Η μητέρα ανέφερε ότι καμία χειρουργική επέμβαση δε θα πρέπει να προγραμματιστεί και αρκετά μέλη της εκτεταμένης οικογένειάς τους είχαν επιπλέον δάχτυλα και δεν παρακωλύεται ή παρεμποδίζεται η ζωή τους.

Επίσης, μια μελέτη που διεξήχθη στην Κίνα καταδεικνύει πώς ο πολιτισμός μπορεί να επηρεάσει το πώς ένα πρόβλημα μπορεί να οριστεί. Οι οικογένειες ενδέχεται ανάλογα με το πολιτιστικό τους πλαίσιο, να αντιμετωπίσουν διάφορα επίπεδα κοινωνικού στίγματος που σχετίζονται με την αναπηρία. Για παράδειγμα, υπάρχουν πολλοί άνθρωποι στην Κίνα που εξακολουθούν να πιστεύουν ότι κάθε παιδί που αναπτύσσεται σε ένα μη-τυπικό πλαίσιο έχει πρόβλημα νοητικό (McCabe, 2007). Μια μελέτη που επικεντρώθηκε στα παιδιά με αυτισμό διαπίστωσε ότι τα παιδιά και οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν διακρίσεις, περιορισμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης και περιορισμένη υποστήριξη (Neely- Barnes & Dia, 2008).

Η πολιτιστική επιρροή μπορεί επίσης να είναι μεσολαβητής του στρες. Μια μελέτη που εξετάζει τη σχέση μεταξύ των γιαγιάδων με τα εγγόνια τους, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Gardner, Scherman, Efthimiadis & Shultz, 2004), δείχνει ότι

βιώνουν λιγότερη συναισθηματική αγωνία που σχετίζεται με τη γέννηση ενός εγγονιού με αναπηρία οι γιαγιάδες στον Παναμά (Panamanian) από ό, τι οι γιαγιάδες από την αμερικανική κοινωνία. Οι γιαγιάδες από τον Παναμά επικεντρώνονται λιγότερο στην προσωπική απώλεια, τη θλίψη, και το στίγμα που σχετίζονται με το να έχουν ένα εγγόνι με αναπηρία και ασχολούνται περισσότερο με τις τρέχουσες ανάγκες και τους πόρους για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με την αμερικανική οικογένεια.

Ο πολιτισμός μπορεί επίσης να επηρεάσει την πρόσβαση στην περίθαλψη. Μια μελέτη που εξετάζει τις μητέρες από την Ασία και τις Μουσουλμάνες μητέρες από τη Μαλαισία που έχουν παιδιά με νοητική αναπηρία, βρήκε κάποιες ενδιαφέρουσες διαφορές. Οι ερευνητές αποδίδουν τις διαφορές στον πολιτισμό. Η συμπεριφορά των μουσουλμάνων μητέρων φαίνεται να καθοδηγείται από ισλαμικούς νόμους (Ow, Tan & Goh, 2004). Οι ρόλοι του πατέρα και της μητέρας σαφώς ορίζονται και υποστηρίζονται μέσα από την οικογένεια και την κοινότητα. Αντιστρόφως, οι μητέρες από την Ασία πιστεύουν ότι πρέπει να έχουν την υποστήριξη πέρα από την οικογένεια (Ow, Tan & Goh, 2004). Αυτό έχει άμεσες επιπτώσεις πρακτικά γιατί οι μητέρες από την Ασία είναι πρόθυμες να ζητήσουν βοήθεια από επίσημα στηρίγματα, ενώ μουσουλμανικές μητέρες πιθανότατα όχι.

Ο πολιτισμός επηρεάζει το πώς ορίζεται η παιδική αναπηρία. Είναι σημαντικό για όλους όσους ασχολούνται με το παιδί να αξιολογήσουν, πώς η οικογένεια ορίζει την αναπηρία του παιδιού και πώς επηρεάζει αυτό τη συμπεριφορά του παιδιού. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους σκέφτονται οι οικογένειες ώστε να προχωρήσουν στην κατάλληλη παρέμβαση. Ο Πολιτισμός επηρεάζει επίσης, το πώς οι οικογένειες, κυρίως οι μητέρες, ζητούν βοήθεια και υποστήριξη. Οι οικογένειες από άλλους πολιτισμούς μπορεί να μη γνωρίζουν την πολιτική των σχολείων, τον πολιτισμό της καινούριας χώρας, τους κοινωνικούς οργανισμούς. Επιπλέον, οι οικογένειες από άλλους πολιτισμούς μπορεί να έχουν διαφορετικές παραδόσεις, όσον αφορά τις σχέσεις τους με το σχολείο και το προσωπικό. Μπορεί μόνο ο πατέρας να μιλάει για λογαριασμό της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ανοικτοί στους τρόπους με τους οποίους οι οικογένειες επικοινωνούν μαζί τους σχετικά με τις ανάγκες τους. Την ίδια στιγμή, πρέπει να είναι πρόθυμοι να εντάξουν τις οικογένειες στη σχολική κουλτούρα και τις κρατικές πολιτικές.

4.5 Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ως μορφή πρώιμης παρέμβασης

Το παιδί ως σύνθετος ψυχικός οργανισμός, είναι ενταγμένο σε ένα πολύπλοκο σύστημα διαχρονικών σχέσεων και αλληλοεπιδράσεων (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά, κοινωνικές σχέσεις), το οποίο βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και μεταλλαγή (Κουρκούτας, 2009). Η προβληματική συμπεριφορά δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως μια αυτόνομη διαταραχή, χωρίς να γίνεται αναφορά στη γενικότερη ψυχική οργάνωση και λειτουργία του παιδιού, στις παραμέτρους και τις συνθήκες εκδήλωσής της και κυρίως στο ρόλο του πλαισίου (Κουρκούτας, 2006 ▪ Κουρκούτας, 2009). Βασικοί παράγοντες για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς φαίνεται να αποτελούν η απουσία μεγαλύτερων αδελφών, το μικρό μέγεθος και η μονογονεϊκή φύση μιας οικογένειας, η επιθετικότητα ή οι συγκρούσεις μεταξύ των γονιών (Gustafsson, Barnett, Towe-Goodman, Mills-Koonce & Cox, 2014 ▪ Nes, Hauge, Kornstad, Landolt, Irgens, Eskedal, Kristensen & Vollrath, 2015).

Όσο το παιδί αναπτύσσεται και εξελίσσει τις αλληλεπιδράσεις με τον εξωτερικό περίγυρο, οργανώνοντας τις γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές δομές του, και όσο αυξάνονται οι εμπειρίες και τα βιώματα στο πλαίσιο αυτών των αλληλεπιδράσεων, τόσο αυξάνονται και οι πιθανότητες να εκδηλωθούν επιθετικές συμπεριφορές και ενέργειες, οι οποίες μπορεί να έχουν σκόπιμο ή μη χαρακτήρα. Η επιθετικότητα, ως μορφή ή στοιχείο της συμπεριφοράς, θεωρείται ότι επεκτείνεται σε ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων που διαφοροποιούνται μεταξύ τους με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως ένταση, διάρκεια, μορφή, στόχο, κίνητρα, συνοδευτικά συναισθήματα (Κουρκούτας, 2009 ▪ Gendreau & Archer, 2005 ▪ Tremblay, 2003).

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι διαταρακτικές συμπεριφορές στην προσχολική ηλικία έχουν άλλη μορφή και άλλα χαρακτηριστικά από ότι στην εφηβεία. Η εξέλιξη και η μετάλλαξη τους δεν είναι αποτέλεσμα μόνο ενδογενών εξελικτικών παραμέτρων, αλλά και πολύπλοκων εξωγενών παραγόντων, όπως η απουσία εξειδικευμένης παρέμβασης και ο τρόπος διαχείρισής τους από το περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας. Τα παιδιά που εκδηλώνουν ψυχικές /

συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, παρουσιάζουν ένα ή και περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Κουρκούτας, 2009):

- Αδυναμία να μαθαίνουν
- Αδυναμία να δημιουργούν και να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς
- Ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς ή συναισθηματικών αντιδράσεων
- Γενικευμένο αίσθημα δυσφορίας, δυστυχίας και καταθλιπτικής διάθεσης
- Φόβοι που αναστέλλουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και καθιστούν το παιδί ευάλωτο στην εκδήλωση αντιδράσεων που παρεκκλίνουν.

Οι διαταραχές συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία φαίνεται πως συνδέονται σε υψηλά ποσοστά με κάποια σοβαρά προβλήματα λειτουργίας της οικογένειας. Οι αρνητικές οικογενειακές συνθήκες όπου οι γονείς εκδηλώνουν διάφορες διαταραχές και δυσλειτουργίες σε κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο, μπορούν να προκαλέσουν σοβαρά προβλήματα διαγωγής και στα παιδιά (Serbin & Krap, 2004). Σύγχρονοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η διαδικασία κοινωνικοποίησης αποτελεί βασική συνιστώσα στην απόκτηση κατάλληλων μηχανισμών προσαρμογής στο περιβάλλον (Κουρκούτας, 2009). Τα παιδιά με διάγνωση επιθετικής συμπεριφοράς, εάν δεν βοηθηθούν να αναπτύξουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, είναι πολύ πιθανόν να παρουσιάσουν στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή τους σοβαρές παρεκκλίσεις όπως (Κουρκούτας, 2009):

- Εγκατάλειψη του σχολείου
- Παραβατικές αντικοινωνικές συμπεριφορές
- Ψυχολογικές διαταραχές
- Επαγγελματική αστάθεια
- Προβλήματα στη διατήρηση αρμονικών και ισορροπημένων σχέσεων
- Σοβαρές πιθανότητες εκδήλωσης τάσεων προς την ομαδική βία

Οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και γενικότερα το κλίμα της τάξης παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι παράγοντες όπως η σχέση παιδιού-παιδαγωγού (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes, 2008 ▪ Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx & Soenens, 2008 ▪

McCormick, Turbeville, Barnes, & McClowry, 2014), παιδιού- συνομιλήκων (Yoleri, 2013) και οικογένειας-σχολικής κοινότητας (Paratheodorou, 2005) επηρεάζουν τις πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς. Η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη είναι εξαιρετικά δύσκολη και απαιτητική. Ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων κρίνεται απαραίτητος, διότι επηρεάζει την ακαδημαϊκή και τη διαπροσωπική ανάπτυξη του μαθητή (Plotts, 2012). Οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών επηρεάζουν την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, τη διαδικασία της μάθησης και εμποδίζουν την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (Πούλου, 2015). Η ποιότητα της σχέσης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού αποτελεί ισχυρό παράγοντα πρόγνωσης της κοινωνικής επάρκειας (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010).

Κεφάλαιο 5

Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Μετάβαση

5.1 Περίληψη

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο που σηματοδοτεί ένα σημαντικό στάδιο εξέλιξης, τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένειά του. Τα προγράμματα μετάβασης, στηριζόμενα σε θεωρητικά πλαίσια, μπορούν να στηρίξουν τη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία εφόσον σχεδιαστούν και αξιολογηθούν από όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία. Η μετάβαση μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένη όταν, εστιάζει στις ανάγκες των παιδιών, αξιοποιεί τη δυναμική της οικογένειας, σχηματίζει συνεργατικές σχέσεις και σχεδιάζει εξατομικευμένες πρακτικές. Κατά τη διαδικασία, εστιάζουμε στις δεξιότητες των παιδιών αλλά και στην ετοιμότητα των σχολείων και των κοινοτήτων.

5.2 Η Μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση και τη φροντίδα των νηπίων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μετάβασης είναι καθοριστικός, αφού αποτελεί το συνδετικό κρίκο για όλη τη δράση, φέρνοντας σε επικοινωνία το νηπιαγωγείο με το δημοτικό σχολείο. Οι ευεργετικές ενέργειες προγραμμάτων σύνδεσης των δύο αυτών βαθμίδων συντελούν ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, την αυτοπεποίθησή τους, την ετοιμότητα σε νέες εμπειρίες και τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς (National Center for early development & learning, 2002).

Υπάρχουν πολλές ερμηνείες που κατά καιρούς έχουν δοθεί στην έννοια της μετάβασης (Kagan & Newman, 1998). Η μετάβαση έχει οριστεί ως «διαδικασία της μετακίνησης ή της αλλαγής από το ένα περιβάλλον σε ένα άλλο» (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015α ▪ Rous & Hallam, 2006). Αναγνωρίζεται με τη σημασία του περάσματος από έναν «γνωστό» σε έναν «άγνωστο κόσμο», εμπεριέχει

σύνθετες και διαδοχικές διαδικασίες αλλαγών που επηρεάζουν το συνολικό φάσμα της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Κατά τη διαδικασία δεν εστιάζουμε μόνο στις δεξιότητες των παιδιών αλλά και στην ετοιμότητα των σχολείων και των κοινοτήτων (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2012). «Με τη γενική του έννοια θεωρείται το ατομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό φαινόμενο, που συνδέεται με τη μετακίνηση, τη μεταφορά, την αλλαγή και την εξέλιξη στην πορεία ζωής του ανθρώπου και κατ' επέκταση με τη διαμόρφωση ατομικής, κοινωνικής, εθνικής ταυτότητας. Χρησιμοποιείται επίσης για να περιγράψει μια χρονική περίοδο ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων ή περιβαλλόντων» (Γουργιώτου & Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2016). Η Μετάβαση στο σχολικό πλαίσιο για παιδιά με αναπηρία και τις οικογένειές τους είναι μια σύνθετη διαδικασία (Rous & Hallam, 2012). Η πολυπλοκότητα της είναι εμφανής στις προσπάθειες των ερευνητών να κατανοήσουν καλύτερα αυτό το φαινόμενο, καθώς και να προσδιορίσουν τους τρόπους για τη βελτίωση των εμπειριών της μετάβασης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία και τις οικογένειές τους (Rous & Hallam, 2012).

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί ένα νέο και σημαντικό στάδιο εξέλιξης τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του και γι' αυτό θεωρείται μια από τις κρίσιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας. Την περίοδο αυτή γίνονται έντονες αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα του παιδιού όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, εκθέτοντάς το σε μια μεγάλη ποικιλία απαιτήσεων (γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών). Αλλαγές όπως: η αύξηση του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη, το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα διαμονής τους μέσα στην τάξη, οι αλλαγές στον τύπο και το βαθμό εμπλοκής των γονέων, η αύξηση προσδοκιών για ατομική εργασία, το διαφορετικό περιεχόμενο προγράμματος και η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (Love, Logue, Trudeau & Thayer, 1992 ▪ Shore, 1998 ▪ Strati, 2014).

Η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στις νέες αλλαγές κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής περιόδου, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή τους, την κοινωνικοποίησή τους αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2006). Βιβλιογραφικά (Transition to School for

Children with Disabilities: A Review of the Literature, 2010) αναφέρονται πολλοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίξουν τη μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στο δημοτικό σχολείο. Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι τα προγράμματα μετάβασης που πρέπει να σχεδιάζονται και να αξιολογούνται από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή τη διαδικασία.

Τα προγράμματα αυτά, εφαρμόζονται σε τοπικά πλαίσια και λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής. Για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό σχολείο και την αποφυγή κινδύνων, χρειάζεται συνεργασία όλων των άμεσα εμπλεκόμενων, δηλαδή των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων (νηπιαγωγών, δασκάλων) και της οικογένειας, οι οποίοι πρέπει να λάβουν υπόψη τους ότι, η συνέχεια στη μάθηση επέρχεται μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα συνεργασίας και κοινής εργασίας για παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού. Θα πρέπει επίσης, να προετοιμάζονται τα παιδιά για τη μετάβαση μέσα από ποικίλες δράσεις, επισκέψεις αλλά και ευκαιρίες για επικοινωνία, να διασφαλίζεται η συνεχής επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, να εμπλέκονται οι γονείς στη διαδικασία της μετάβασης και να καλλιεργούνται θετικές και αμοιβαίες σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων (National Center for early development and learning, 2002 ▪ Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999).

Η συνεργασία και η εμπλοκή των γονέων σε προγράμματα μετάβασης και ιδιαίτερα αυτών που τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αυτόματα αυξάνει την εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών τους (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι, θεμελιώνουν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο σχολικές μονάδες της ίδιας βαθμίδας, ουσιαστικά όμως, θέτουν τις βάσεις για νέες μορφές συνεργασίας και εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα νήπια είναι έτοιμα να ακολουθήσουν επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες στο δημοτικό σχολείο, όταν υπάρχει μια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις σχολικές πρακτικές και την οικογενειακή και κοινοτική υποστήριξη (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Η συνέπεια, η συνέχεια και η σταθερότητα στους παιδαγωγικούς σκοπούς, καθώς επίσης και η συμφωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου και οικογένειας, στις βασικές θέσεις εκπαίδευσης, θεωρήθηκε ότι

εμποδίζουν τα ρήγματα στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Κατά συνέπεια, η μετάβαση παίζει καθοριστικό μεσολαβητικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού και έχει ως στόχο να υποβοηθήσει τα νήπια να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου.

5.2.1 Μοντέλα Μετάβασης

Σημαντικό ενδιαφέρον υπάρχει από ερευνητές που ασχολούνται με την πρόωμη παρέμβαση στην παιδική ηλικία και από εκπαιδευτικούς σχετικά με τον καλύτερο τρόπο στήριξης των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά πλαίσια που είναι χρήσιμα για τη θεώρηση της διαδικασίας μετάβασης. Αυτά είναι, το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο, το μοντέλο του οικογενειακού άγχους και το εννοιολογικό μοντέλο μετάβασης, τα οποία περιγράφονται παρακάτω:

1) Το οικοσυστημικό - αναπτυξιακό μοντέλο (Bronfenbrenner, 1986 ▪ Bronfenbrenner & Morris, 2006), που υιοθετείται πιο συχνά, αφού αντιμετωπίζει το νήπιο ολικά, εμπλέκοντας στη διαδικασία μετάβασης τόσο το σχολικό περιβάλλον όσο και το οικογενειακό, λαμβάνει υπόψη τη σταθερότητα και τη δυναμική των σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, καθώς το παιδί μετακινείται από το νηπιαγωγείο προς το δημοτικό σχολείο.

Η Μετάβαση στο σχολείο, σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο, σημαίνει όλες εκείνες τις στρατηγικές και διαδικασίες που σκοπό έχουν: α) τη διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, β) την παροχή συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σπιτιού, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, και γ) τη σύνδεση της ανάπτυξης του παιδιού με τους κοινωνικούς φορείς, τις υπηρεσίες οικογενειακής υποστήριξης και του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης.

2) Το μοντέλο του οικογενειακού άγχους σχετίζεται με την προσαρμογή και τη ρύθμιση (Bomar & Cooper, 1996 ▪ DeMarco, Ford-Gilboe, Friedmann, McCubbin & McCubbin, 2000). Το μοντέλο αυτό εστιάζει στις δυνάμεις της οικογένειας και στα σημεία που έχει δυσκολίες. Συμπεριλαμβάνει επίσης, το μοντέλο λειτουργικότητας της οικογένειας και πώς η οικογένεια θα εκτιμήσει την κατάσταση, θα λύσει τα

προβλήματα και θα αξιοποιήσει τις δεξιότητες των παιδιών. Το συγκεκριμένο μοντέλο, συνδυάζει αυτούς τους παράγοντες για να διερευνήσει πως μια οικογένεια προσαρμόζεται αρχικά σε μια αλλαγή και πως ανακτά τις δυνάμεις της μετά από μια κρίση (Connolly, 2007).

Το άγχος της προσαρμογής στη διαδικασία της μετάβασης μειώνεται με το ρόλο των επαγγελματιών που βοηθάνε την οικογένεια να αντιμετωπίσει το στρες και τις προσδοκίες της στη διαδικασία της μετάβασης. Οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να αναπτύξουν ένα σχέδιο με την οικογένεια, για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες και τις ανησυχίες της. Παράλληλα υπογραμμίζεται, η σημασία της επικοινωνίας, της συμμετοχής και των καλά πληροφορημένων οικογενειών, για την εξασφάλιση της ομαλής μετάβασης.

3) Το Εννοιολογικό Μοντέλο για την μετάβαση (Brooker, 2016 ▪ Rous & Hallam, 2006 ▪ Rous, Myers & Stricklin, 2007), αναπτύχθηκε για να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα της μετάβασης των παιδιών με αναπηρία και των οικογενειών τους. Βασίζεται σε ένα συνδυασμό δύο θεωρητικών πλαισίων, των οικολογικών και των οργανωτικών θεωριών των συστημάτων. Το μοντέλο περιλαμβάνει δύο διακριτά επίπεδα, το πρώτο αντικατοπτρίζει το παραδοσιακό οικολογικό μοντέλο και τονίζει τους πολλούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τρεις συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μετάβασης (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015α ▪ Strati, 2014). Αυτοί είναι:

- οι μεταβλητές επιρροής μεταξύ των διάφορων φορέων, ένα υποστηρικτικό τρίγωνο υποδομής, επικοινωνίας και σχέσεων και ακολουθία της συνέχειας,
- οι πρακτικές μετάβασης και οι δραστηριότητες,
- τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την προσαρμογή του παιδιού και την προετοιμασία της οικογένειας.

Ο Rous και οι συνεργάτες του (2007), παρουσιάζουν το μοντέλο αυτό ως ένα μέσο για να σχεδιαστούν υποστηρικτικές δραστηριότητες μετάβασης, ως πλαίσιο για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων και επίσης για το σχεδιασμό μελλοντικών ερευνητικών

μελετών για την κατανόηση της μετάβασης των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή αναπηρία και των οικογενειών τους.

Όμοια στοιχεία σε αυτά τα μοντέλα είναι ότι:

- Εξετάζουν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το παιδί και την οικογένεια στην διαδικασία της μετάβασης.
- Αναγνωρίζουν τη μετάβαση ως μια διαδικασία που συμβαίνει στο χρόνο και όχι σε μια χρονική στιγμή.
- Οι βασικές έννοιες για τη μετάβαση βασίζονται στο οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner.

Οι διαφορές των μοντέλων αυτών εστιάζονται στα εξής σημεία:

- Το εννοιολογικό μοντέλο για τη μετάβαση απευθύνεται ειδικά στην μετάβαση παιδιών με αναπηρία και στις οικογένειές τους κατά την πρώιμη παιδική ηλικία με συγκεκριμένα θέματα.
- Στο μοντέλο του οικογενειακού άγχους, η οικογένεια είναι ο πυρήνας της έρευνας σε αντίθεση με τα άλλα μοντέλα που οι επιρροές είναι πολλές για το παιδί και την οικογένειά του.

Οι διαφορές αυτές φαίνεται να είναι τα σημεία έμφασης και δεν επηρεάζουν την διαδικασία, δεδομένου ότι η οικογένεια είναι ένας βασικός παράγοντας που περιλαμβάνεται τόσο στο οικολογικό όσο και στο εννοιολογικό μοντέλο για τη μετάβαση. Από την άλλη, η ευρύτερη κοινότητα επηρεάζει όλες τις πτυχές του οικογενειακού άγχους. Παρόλο που υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μοντέλων, τα κοινά σημεία τους που επηρεάζουν το παιδί και την οικογένειά του είναι πολλά. Βασικά ζητήματα όπως: η ατομική ανάπτυξη του παιδιού, οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών, η βοήθεια από τις διάφορες υπηρεσίες, και πώς οι φορείς μπορούν να στηρίξουν καλύτερα την οικογένεια και ότι αυτή η διαδικασία απαιτεί χρόνο, είναι παράγοντες κοινοί που επανεξετάζονται στη βιβλιογραφία για να βρεθούν λύσεις για το σχεδιασμό της παρέμβασης και τη βελτίωση πρακτικών στον τομέα αυτό.

5.2.2 Εθνικές πολιτικές για τη μετάβαση:

- Η μετάβαση και η συνέχεια από μια εκπαιδευτική βαθμίδα σε άλλη είναι ένα ζήτημα που τον τελευταίο καιρό, απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική

κοινότητα στην Ελλάδα και ιδιαίτερα η μετάβαση από την προσχολική στη σχολική ηλικία. Άρχισαν να υιοθετούνται βασικές αρχές μετάβασης και να ενισχύονται οι εκπαιδευτικοί με κατάλληλο υλικό. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και το Πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε σε ολόημερα Νηπιαγωγεία της χώρας από το ΥΠΕΠΘ , τη σχολική χρονιά 2007-2008, ενταγμένο στην Πράξη 1.2.3.β « Καινοτόμες Παρεμβάσεις για τα Ολοήμερα Νηπιαγωγεία » (ΕΠΕΑΕΚ II) με θέμα: « Η ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο » και παράλληλα δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία , CD, λογισμικά) (Αλευριάδου, Βруνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου - Φεοδοσιάδου & Χρυσάφιδης, 2007 ▪ Βοζίκη-Ζάχαρη & Τσαντάκη - Ζωγράφου, 2012 ▪ Γουργιώτου, 2012).

- Επένδυση σε Early Years – A National Early Childhood Development Strategy (Council of Australian Governments, 2009) των Κυβερνήσεων, κρατών και κοινοπολιτείας της Αυστραλίας που εστιάζει σε όλες τις πτυχές ανάπτυξης των παιδιών, πριν από τη γέννηση έως την ηλικία των οκτώ ετών. Παρουσιάζει ένα όραμα και πιστεύει ότι μέχρι το 2020 όλα τα παιδιά θα έχουν το καλύτερο δυνατό ξεκίνημα στη ζωή για να δημιουργήσουν ένα καλύτερο μέλλον για τους ίδιους και για το έθνος. Σκιαγραφεί ως στρατηγική, μια σειρά μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών, με στόχο να ενισχυθούν νωρίς τα παιδιά και οι γονείς τους, μέσα από υπηρεσίες που ενισχύουν την πρόωμη ανάπτυξη.
- Το Εθνικό Πρότυπο Ποιότητας Προσχολικής Αγωγής και Σχολικής φροντίδας (National Quality Standard for Early Childhood Education and Care and School Age Care): Αυτό το πλαίσιο είναι ένας από τους μηχανισμούς που εντοπίστηκαν για την επίτευξη του οράματος που περιγράφεται Early Years- μια εθνική στρατηγική Προσχολικής Ανάπτυξης. Αποσκοπεί να αυξήσει την ποιότητα και να οδηγήσει σε βελτίωση την προσχολική εκπαίδευση, την περίθαλψη και τις υπηρεσίες φροντίδας σχολικής ηλικίας (Council of Australian Governments, 2009):
 - ✓ Τακτικές ρυθμίσεις με εξορθρολογισμό
 - ✓ Εισαγωγή ενός Εθνικού Προτύπου Ποιότητας σε χρονικά πλαίσια και βαθμολόγηση της ποιότητας του συστήματος.

- ✓ Δημιουργία ενός νέου εθνικού οργανισμού της κοινοπολιτείας και των κρατών.

Οι υπηρεσίες μετέβησαν στο νέο πρότυπο την 1^η Ιανουαρίου του 2012. Το Εθνικό Πρότυπο Ποιότητας και το πλαίσιο Early Years θα έχει ως στόχο να διασφαλίσει, ότι τα αναγκαία περιβάλλοντα, οι εγκαταστάσεις, το προσωπικό και οι δομές διαχείρισης θα είναι σε θέση να παρέχουν υψηλή ποιότητα εκπαίδευση και φροντίδα σε εθνικό επίπεδο.

5.3 Περιορισμοί και εμπόδια για την επιτυχή μετάβαση

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι περιορισμοί και τα εμπόδια για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο (Janus, Lefort, Cameron & Kopechanski, 2007), ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: στα διοικητικά θέματα, στη φιλοσοφία παρέμβασης και εκπαίδευσης, στα οικογενειακά ζητήματα και στις πρακτικές μετάβασης. Αναλυτικά:

Διοικητικά θέματα

- Τα μέλη της ομάδας που ασχολούνται με την ειδική εκπαίδευση, δυσκολεύονται πολλές φορές να προσδιορίσουν τους ρόλους, τις ευθύνες και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους στα προγράμματα μετάβασης
- Δυσκολία πρόσβασης σε πηγές πληροφόρησης σχετικά με τα θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης
- Διαφορές στα κριτήρια και στη διάγνωση μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου
- Γραφειοκρατία κατά την διάρκεια της αξιολόγησης και της περιόδου κατά της οποίας γίνεται η διάγνωση

Φιλοσοφία παρέμβασης και κατάρτισης

- Αλλαγή στη φιλοσοφία παρέμβασης από την προσχολική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο

Οικογενειακά ζητήματα

- Δυσκολία για την ίδρυση νέων δικτύων υποστήριξης
- Η έλλειψη επικοινωνίας με το σχολείο

- Η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού
- Δεν αισθάνονται ευπρόσδεκτοι
- Η έλλειψη γνώσης σχετικά με την πρόοδο του παιδιού στο σχολείο

Πρακτικές μετάβασης

- Οι δραστηριότητες μετάβασης ξεκινούν μετά την έναρξη του Σχολικού Έτους
- Οι ατομικές προσπάθειες είναι περισσότερες από τις συλλογικές

Οι ερευνητές (Rous, Schroeder, Stricklin, Hains & Cox, 2008) συζητούν επίσης και άλλα εμπόδια για την επιτυχή μετάβαση, όπως τα εξής:

- η έλλειψη κατάρτισης του προσωπικού σε υψηλής ποιότητας πρακτικές υποστήριξη της μετάβασης
- η έλλειψη επικοινωνίας και συχνά έλλειψη κρίσιμων πληροφοριών από τον δάσκαλο, όπως ποια τάξη θα φοιτήσει το παιδί και το όνομά του .

Οι Myers (2008) & Prigg (2002), μελέτησαν τις εμπειρίες των θεραπευτών που υποστηρίζουν την μετάβαση των παιδιών με αναπηρία και διαπίστωσαν ως εμπόδια, την έλλειψη χρόνου, τη δυσκολία σχετικά με το προσωπικό του σχολείου και την περιορισμένη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μετάβασης.

5.4 Στρατηγικές για την επιτυχή μετάβαση παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο

Ελάχιστες μελέτες έχουν εντοπιστεί βιβλιογραφικά (Foster, 2013), για τις στρατηγικές μετάβασης παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και για τις πρακτικές μετάβασης, ούτε υπάρχει συναίνεση σχετικά με το τι ορίζει μια μετάβαση επιτυχή. Πολλοί μελετητές έχουν εξετάσει τις αντιλήψεις της οικογένειας και των δασκάλων για την επιτυχή μετάβαση, οι οποίοι αξιολογούν την συμπεριφορά των παιδιών και την συνδέουν με τους στόχους που έχουν θέσει για να δουν το αποτέλεσμα. Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία μέτρησης του αποτελέσματος της μετάβασης, συμπεριλαμβανόμενης και της αντίληψης των παιδιών για την επιτυχία (Dogaru, Rosenkoetter & Rous, 2009 ▪ Kemp, 2003 ▪ McIntyre, Blacher & Baker, 2006). Επίσης, η σχολική προσαρμογή και

η θετική στάση απέναντι στο σχολείο θεωρούνται πολύ σημαντικά για την επιτυχία της μετάβασης. Οι πρακτικές για την προώθηση μιας επιτυχημένης μετάβασης για τα παιδιά με αναπηρία και των οικογενειών τους θα συζητηθούν παρακάτω:

Στρατηγικές σε κοινοτικό επίπεδο

- Συνεργασία μεταξύ των οργανισμών

Είναι ευρέως γνωστό ότι η συνεργασία μεταξύ των οργανισμών είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση και ότι η διαδικασία παίρνει ένα σημαντικό χρονικό διάστημα (Malone & Gallagher, 2009 ▪ Rous, Myers & Stricklin, 2007). Οι ερευνητές έχουν υπογραμμίσει την ανάγκη για εκπαιδευμένο προσωπικό που θα δημιουργήσει δραστηριότητες μετάβασης και θα βοηθήσει τους φορείς να συνεργαστούν μεταξύ τους. Η συμφωνία και η συνεργασία των φορέων μπορεί να καθοδηγήσει τη διαδικασία της μετάβασης σχετικά με:

- Δράσεις, ρόλους και αρμοδιότητες των μελών της ομάδας (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004),
- Να δώσει πληροφορίες σχετικά με τους οικονομικούς πόρους κάθε οργανισμού (Rous & Hallam, 2006),
- Να ορίσει τα χρονικά πλαίσια για τις δραστηριότητες μετάβασης (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004).

Στις ΗΠΑ, εξετάστηκαν τα εμπόδια για την συνεργασία μεταξύ των φορέων όσον αφορά τη μετάβαση στην προσχολική ηλικία (Wischnowski, Fowler & McCollum, 2000) και βρέθηκαν αποτελέσματα σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, υπάρχουν έξι διαστάσεις που επηρεάζουν τη συνεργασία: το κλίμα, οι πόροι (όπως ο χρόνος εργασίας προσωπικού), οι πολιτικές, οι άνθρωποι (τα άτομα-κλειδιά), η διαδικασία (ομάδα, επίλυση συγκρούσεων) και οι οργανισμοί που ασχολούνται με τη μετάβαση. Μια πρόσθετη διάσταση που δόθηκε είναι, ότι το αποτέλεσμα σχετίζεται με τη διαδικασία.

- Συνέχεια και εναρμόνιση των προγραμμάτων

Ομάδες εστίασης αποτελούμενες από εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες και μέλη οικογενειών επεσήμαναν την ανάγκη να εξασφαλιστούν αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές που να εναρμονίζονται με το σχολείο και να βοηθούν τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έχει επιπλέον επισημανθεί η ανάγκη για

συνέχεια στα σχολικά προγράμματα προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Rous, Myers & Stricklin, 2007).

- Έγκαιρη μετάβαση

Η διαδικασία της μετάβασης να συμβαίνει έγκαιρα και να δίνει επαρκεί χρόνο για να συζητούνται οι ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, με τις διάφορες υπηρεσίες και τους φορείς (Dogaru, Rosenkoetter & Rous, 2009). Τονίζεται επίσης η σπουδαιότητα πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων σε χρόνο που να βοηθάει την επιτυχία της μετάβασης.

- Εκπαίδευση και τεχνική βοήθεια στους ανθρώπους που ασχολούνται με τη μετάβαση

Μελέτες έδειξαν ότι η κατάλληλη κατάρτιση όλων όσων ασχολούνται με τη μετάβαση, βοήθησε ώστε να έχουν καλύτερη υποστήριξη τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι οικογένειές τους. Επιπλέον, το προσωπικό που είναι εκπαιδευμένο αναλαμβάνει ευκολότερα ρόλους και καθήκοντα (Rous & Hallam, 2006).

- Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων μετάβασης

Στη βιβλιογραφία σημαντική θέση για τη μετάβαση έχει η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων. Είναι ένα σημαντικό μέρος στη διαδικασία σχεδιασμού της, σε συνδυασμό με την εκπαίδευση ενός ατόμου που θα είναι ο συντονιστής της όλης διαδικασίας (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004). Οι προσπάθειες αξιολόγησης συνδέονται με τις πρακτικές μετάβασης και ενσωματώνονται σε ένα ενιαίο σχέδιο . Προς αυτή την κατεύθυνση βοηθούν οι ακόλουθες ερωτήσεις: Ποια είναι τα αναμενόμενα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων; Ποιοι θα ωφεληθούν και πως; Ποιοι είναι οι καλύτεροι τρόποι για την συγκέντρωση των πληροφοριών σχετικά με την αλλαγή; Ποιοι πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις πληροφορίες; (Rous & Hallam, 2006).

Στρατηγικές για το παιδί και την οικογένεια

- Υποστήριξη και συμμετοχή των οικογενειών στη διαδικασία

Η εμπιστοσύνη και οι θετικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στη διαδικασία μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να μειώσουν το άγχος της μετάβασης (Rosenkoetter, Schroeder, Rous, Hains, Shaw & McCormick, 2009). Η συμβουλευτική της οικογένειας κατά τη μεταβατική περίοδο είναι απαραίτητη για την

συναισθηματική υποστήριξη και τη βελτίωση του ρόλου τους ως γονείς. Οι οικογένειες έχουν ανάγκη υποστήριξης, συνεχή και ακριβή ενημέρωση, μεγαλύτερη γνώση και εμπειρίες των πιθανών σχολείων που μπορεί να φοιτήσουν τα παιδιά τους και ευκαιρίες να συζητούν τις προσδοκίες τους από την αρχή του Σχολικού Έτους (Russell, 2005). Ουσιαστική ανταλλαγή πληροφοριών και δραστηριότητες προετοιμασίας, καθώς και πρακτικές μετάβασης που θα βοηθήσουν προς την ενσωμάτωση και την επιτυχή μετάβαση των παιδιών με αναπηρία.

- Γνωστοποίηση του περιβάλλοντος που θα λάβει μέρος το πρόγραμμα της μετάβασης

Οι επισκέψεις από τα παιδιά, τους γονείς και όλους όσους συμμετέχουν στο πρόγραμμα, στις νέες αίθουσες και στο νέο περιβάλλον, θα βοηθήσουν τη έγκαιρη ενσωμάτωση και προσαρμογή (Rous, Myers & Stricklin, 2007).

- Εκπαίδευση των παιδιών στο πλαίσιο προετοιμασίας για το νέο σχολικό περιβάλλον

Έχει αποδειχτεί ότι στις τάξεις που υπάρχουν δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικές που τους βοηθούν στην σχολική τους επιτυχία. Η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι ομαλότερη και γίνεται πιο γρήγορα (Kemp & Carter, 2005). Έχει επιπλέον σημειωθεί, ότι οι θετικές σχέσεις μαθητή και δασκάλου βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή στα νέα περιβάλλοντα. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τα παιδιά κατά τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο βασικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο.

- Διδακτικές Δραστηριότητες

Διάφορες δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου όπως, επισκέψεις στο σπίτι των παιδιών από το διδακτικό προσωπικό, επίσημες εκδηλώσεις ενημέρωσης, εξατομικευμένο πρόγραμμα, φυλλάδια και πληροφοριακό υλικό για τη μετάβαση, έχουν αναγνωριστεί ως τρόποι για την ενίσχυση της διαδικασίας μετάβασης (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004 ▪ Rous, Myers & Stricklin, 2007).

Στρατηγικές για το νηπιαγωγείο, το Δημοτικό σχολείο και άλλους φορείς παροχής υπηρεσιών

- Η εμπειρία προγραμμάτων μετάβασης από τα προσχολικά κέντρα, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο

Είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και για αυτά που θεωρούνται ότι βρίσκονται σε “κίνδυνο”, το νηπιαγωγείο που φοιτούν και το δημοτικό σχολείο που θα φοιτήσουν, να έχουν εμπειρία σε προγράμματα υψηλής ποιότητας για τη μετάβαση.

- Ηγέτης για τη διαδικασία μετάβασης

Έχοντας ένα άτομο υπεύθυνο για τον συντονισμό της μετάβασης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο θεωρείται σημαντική στρατηγική στη διαδικασία της μετάβασης (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004 ▪ Rous, Myers & Stricklin, 2007).

- Στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου

Η στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, καθώς και η υποστήριξη σε επίπεδο κράτους, θεωρούνται πολύ σημαντικά για το σχεδιασμό της μετάβασης των παιδιών με αναπηρία. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διαθέσουν χρόνο για επικοινωνία και οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας.

- Προετοιμασία του σχολικού περιβάλλοντος

Αυτό έχει να κάνει με την προετοιμασία του σχολείου υποδοχής και με τις στάσεις που έχουν εδραιωθεί, με την αποδοχή της σχολικής κοινότητας, την επάρκεια και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, την προετοιμασία της οικογένειας από το σχολείο και από την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αξία συνεργασίας με την οικογένεια (Chadwick & Kemp, 2002), ώστε η ένταξη και η συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη να γίνει πραγματικότητα.

5.5 Προοπτικές για τη μετάβαση

Οι Rimm-Kaufman & Pianta (2000), εξέτασαν τις σχέσεις μεταξύ του παιδιού, του σπιτιού (οικογένειας), του σχολείου και των συμμαθητών, ως παράγοντες σε ένα δίκτυο σχέσεων που επηρεάζουν την επιτυχή μετάβαση στο σχολικό περιβάλλον. Οι Kraft-Sayre & Pianta (2000), σύμφωνα με το Οικολογικό και Δυναμικό Μοντέλο της μετάβασης, είδαν πολλαπλές κοινωνικές συνδέσεις ως κύρια πηγή στήριξης της μετάβασης των παιδιών και των οικογενειών τους. Συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των γονέων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των συμμαθητών και των φορέων της κοινότητας είναι τα στοιχεία που διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση. Μια απεικόνιση

των σχέσεων αυτών για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα (Foster, 2013).



Σχήμα 3: Δυναμικό Μοντέλο Μετάβασης (Foster, 2013).

Η ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ όλων των ατόμων, στο πλαίσιο των συστημάτων που αφορούν ένα παιδί, προάγει τη συνέχεια κατά τη μετάβαση από τα προσχολικά κέντρα στο νηπιαγωγείο Kraft-Sayre & Pianta (2000) και μετέπειτα στο Δημοτικό Σχολείο, εστιάζοντας στις ανάγκες του παιδιού, αξιοποιώντας τη δυναμική της οικογένειας, σχηματίζοντας συνεργατικές σχέσεις και σχεδιάζοντας εξατομικευμένες πρακτικές. Αυτές είναι όλες οι πτυχές της διαδικασίας μετάβασης. Με βάση τα στοιχεία από την IDEA (2004), ο αριθμός των παιδιών που προσδιορίζονται με αναπηρία και χρειάζονται την κάλυψη από τις υπηρεσίες, όπως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχει αυξηθεί, όπως επίσης τα προγράμματα πρόωρης φροντίδας και εκπαίδευσης έχουν επεκταθεί αναλογικά. Στην Πενσυλβάνια και μόνο κατά τη διάρκεια του 2012, πάνω από 88.000 παιδιά σε επίπεδο πολιτείας συμμετείχε σε αυτές τις υπηρεσίες έγκαιρης παρέμβασης με ρυθμίσεις για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Pennsylvania Partnerships for Children, 2012). Για αυτά τα παιδιά, ο στόχος της μεταβατικής διαδικασίας είναι μια επιτυχημένη προσαρμογή στο νέο σχολικό

περιβάλλον τόσο κοινωνικά, όσο αναπτυξιακά και ακαδημαϊκά. Ενώ η έρευνα σχετικά με τη διαδικασία μετάβασης των παιδιών με αναπηρίες που υπάρχει στη βιβλιογραφία επικεντρώνεται κυρίως στη διδασκαλία και στην άσκηση των απαιτούμενων προσόντων (LeAger & Shapiro, 1995), η σημασία της συμμετοχής της οικογένειας (Kang, 2010), καθώς και η σημασία μιας οικολογικής προσέγγισης με τη συμμετοχή όλων των συστημάτων περίθαλψης και της εκπαίδευσης στα οποία συμμετέχει το παιδί κατά τη μετάβαση έρχονται σε δεύτερη μοίρα (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000 ▪ Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, 2007).

Οι μαθητές που λαμβάνουν ειδικές υπηρεσίες εκπαίδευσης αποδεικνύεται ιστορικά ότι δέχονται προκλήσεις που συνδέονται με τις σχολικές μεταβάσεις. Στο κέντρο που μελετά τη μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (National Longitudinal Transition Study (NLTS-2) of Special Education Students), οι ερευνητές εξέτασαν τα αποτελέσματα της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύουν την αποτελεσματικότητα των πρακτικών της μετάβασης μετά την αποφοίτησή τους (Newman, Wagner, Cameto, Knokey & Shaver, 2010).

5.5.1 Η πρώτη παρέμβαση παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης

Η ιστορική προοπτική της ειδικής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες δείχνει την πρόοδο του συστήματος και των υπηρεσιών για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περνώντας από το διαχωρισμό σε ένα σύστημα πρόσβασης και ευθύνης. Ο διαχωρισμός σε σχολεία για κωφούς, τυφλούς και με νοητικά προβλήματα έχει αμφισβητηθεί (Osgood, 2008). Η αύξηση της υποστήριξης των οικογενειών, μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων, γύρω από πρακτικές αποκλεισμού στα δημόσια σχολεία, προωθεί περαιτέρω την πρόσβαση στη δημόσια εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία. Με την έλευση στην εκπαίδευση όλων των παιδιών με αναπηρία (EAHCA, 1975), όλα τα δημόσια σχολεία έχουν καθήκον να εκπαιδεύσουν τους μαθητές με δυσκολίες, δεν έχει σημασία η αναπηρία αυτών ή το κόστος της εκπαίδευσής τους. Μια άλλη τροποποίηση του EAHCA το 1990, άλλαξε το όνομα και την εστίαση της νομοθεσίας. Μετονομάστηκε σε Άτομα με Ειδικές Ανάγκες - Πράξη Εκπαίδευσης. Οι υπηρεσίες μετάβασης έγιναν ένα απαιτούμενο στοιχείο του Προγράμματος

Εξατομικευμένη Εκπαίδευση των μαθητών σε σχολική ηλικία, ενώ επεκτείνει το δικαίωμα για την παροχή υπηρεσιών σε βρέφη και νήπια με αναπηρία καθώς και των οικογενειών τους (Yell, Rodgers & Rodgers, 1998).

Ενισχύθηκε η πρόωμη παρέμβαση από μεταγενέστερες τροποποιήσεις (IDEA το 1997 και το 2004), τα αποτελέσματα των οποίων έγιναν μέρος των ειδικών υπηρεσιών εκπαίδευσης για όλα τα άτομα με αναπηρίες από την ηλικία γέννησης μέχρι τα 21 έτη. Ένα σύστημα που αρχικά χαρακτηρίζεται από το διαχωρισμό και την απομόνωση παρέχει τώρα πρόσβασης και δικαιώματα σε εκείνους που έχουν ανάγκη τις υπηρεσίες. Με αυτούς τους νόμους, τα παιδιά με αναπηρίες είναι σε θέση να λαμβάνουν ειδικές υπηρεσίες εκπαίδευσης από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 21 ετών. Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας πρότεινε, ότι συγκεκριμένες πρακτικές μετάβασης έχουν βελτιώσει την ποιότητα των διαδικασιών με τα οποία τα παιδιά με αναπηρίες μετακινούνται από μια σχολική δομή σε μια άλλη. Σύμφωνα με το Pre-Elementary Education Longitudinal Study (PEELS), τα παιδιά με αναπηρία που έλαβαν πρακτικές μετάβασης υψηλής ποιότητας (δηλαδή, είχαν την ευκαιρία να επισκεφθούν την επόμενη τάξη πριν από τη μετάβαση) απέδωσαν καλύτερα στις ακαδημαϊκές και προσαρμοστικές προσδοκίες από εκείνους έλαβαν χαμηλής ποιότητας πρακτικές μετάβασης (Carlson, Daley, Bitterman, Heinzen, Keller, Markowitz & Riley, 2009).

Μια άλλη πτυχή που βελτιώνει την ποιότητα της διαδικασίας, πριν και κατά τη διάρκεια της μετάβασης, είναι η εμπλοκή της οικογένειας του παιδιού. Τα χαμηλά επίπεδα εμπλοκής της οικογένειας αποτελούν εμπόδιο για την επιτυχή μετάβαση από οικογενειακό περιβάλλον, στα προσχολικά κέντρα, στο νηπιαγωγείο και το σχολικό περιβάλλον του δημοτικού. Οι γονείς που δεν ασχολούνται με δραστηριότητες μετάβασης, όταν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία μεταβαίνουν στο νηπιαγωγείο, χάνουν την ευκαιρία για συνεργασία, υποστήριξη και το σχεδιασμό που πρέπει να υπάρχει μεταξύ των συστημάτων φροντίδας, προσχολικής πρόωμης παρέμβασης και των προγραμμάτων εκπαίδευσης (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro & Wildenger, 2007).

Υπάρχει αυξανόμενη αναγνώριση ότι οι αντιλήψεις της οικογένειας είναι σημαντικές για την αξιολόγηση των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης και την απόκτηση

στρατηγικών. Επειδή οι γονείς είναι συχνά οι πρώτοι φροντιστές των παιδιών, θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στις απόψεις τους, για τις εκτιμήσεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες. Τα υψηλά επίπεδα εμπλοκής της οικογένειας στη διαδικασία, ωστόσο, είναι δείκτης αντιπροσωπευτικός ότι θα υπάρξει αυξημένη γονική στήριξη και τα επόμενα έτη (Kang, 2010) μαζί με θετική επίδραση στη σχολική επίδοση (Schulting, Malone & Dodge, 2005). Οι Bohan-Baker & Little (2002), υπογράμμισαν ότι σημαντικές στρατηγικές για τη μετάβαση είναι το άνοιγμα προς τις οικογένειες όταν τα παιδιά λαμβάνουν έγκαιρη παρέμβαση, στήριξη των οικογενειών κατά την έναρξη του νηπιαγωγείου, παρέχοντας τους υπηρεσίες υψηλής ποιότητας. Επιπλέον θα βοηθούσε η εγκαθίδρυση ενός δικτύου που θα βοηθούσε το παιδί και την οικογένειά του από τη φοίτηση του στα προσχολικά κέντρα και μέχρι την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο.

5.5.2 Οικολογικό Πλαίσιο και Μετάβαση

Διευκολύνοντας τη διαδικασία μετάβασης στην οποία αλληλεπιδρούν οι διάφορες σφαίρες του οικολογικού συστήματος του παιδιού (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, συμμαθητές, κρατικοί και ιδιωτικοί φορείς παροχής υπηρεσιών) και με πρόσθετη υποστήριξη από το θεωρητικό πλαίσιο, με συγκεκριμένες δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της μετάβασης, μπορεί να επέλθει πρόοδος στη διαδικασία και να βελτιωθεί η ποιότητά της. Όπως έχει ειπωθεί στην παρούσα έρευνα, οι Rimm-Kaufman & Pianta (2000) και Rous, Hallam, Harbin, McCormick & Jung, (2007) αντιλήφθηκαν τη μετάβαση ως οικολογική διαδικασία, με βάση τις σχέσεις όλων των πλαισίων, στα οποία εμπλέκονται οι μαθητές κατά τη μετάβαση.

Πρέπει να δημιουργηθούν ισχυρές δομές στις υπηρεσίες και στηρίγματα μαζί με σαφώς καθορισμένες πρακτικές μετάβασης με στόχο τη μείωση των εμποδίων, όταν τα παιδιά με αναπηρία μετακινούνται από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο (Rous, Myers & Stricklin, 2007) και μετέπειτα στο δημοτικό σχολείο. Η συμμετοχή πολλών φορέων στη διαδικασία μετάβασης απαιτεί επίσης, διαμεσολαβητές στα σχολεία για την υποστήριξη της επικοινωνίας μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, του προσωπικού του σχολείου, των οικογενειών, και των ειδικών στην ομιλία και τη γλώσσα (θεραπευτών λόγου), εργοθεραπευτών, και του προσωπικού

ψυχικής υγείας. Η συμμετοχή των αρμόδιων υπηρεσιών στο πλαίσιο της διαδικασίας, διευκολύνει την υψηλή ποιότητα και τις εξατομικευμένες πρακτικές μετάβασης, αυξάνοντας την πιθανότητα για ομαλή μετάβαση (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Σχήμα 4 : Σύστημα Αποτελεσματικής μετάβασης (Foster, 2013)



Όπως φαίνεται από το θεωρητικό πλαίσιο και τη σχολική εμπειρία, συγκεκριμένες πρακτικές μετάβασης επηρεάζουν την ποιότητα της μετάβασης καθώς τα παιδιά μετακινούνται από τα προσχολικά κέντρα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο. Μια αποτελεσματική πρώιμη μετάβαση όπως φαίνεται στο Σχήμα 4 για ένα παιδί που έχει αναπηρία μπορεί να γίνει πραγματικότητα όταν ενσωματώνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες της οικογένειας για το παιδί, και περιλαμβάνει όλα τα πολλαπλά συστήματα στα οποία ένα παιδί αλληλεπιδρά.

5.6 Προγράμματα και Πρακτικές Μετάβασης

Δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία συναίνεση σχετικά με το τι καθορίζει μια μετάβαση επιτυχή για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Πολλές μελέτες χρησιμοποιούν τις αντιλήψεις της οικογένειας και των εκπαιδευτικών για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων. Θα μπορούσαν να αναφερθούν ως μονάδες μέτρησης τα εξής:

- Η προσαρμογή στο νέο περιβάλλον και στη νέα δομή
- Η συνεργασία με τους άλλους και το επίπεδο επικοινωνίας
- Η συνέχιση στην ανάπτυξη και στην απόκτηση δεξιοτήτων

Για την οικογένεια των παιδιών με αναπηρία, τέσσερις είναι οι δείκτες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μετάβασης:

- Οι γνώσεις
- Δεξιότητες που διευκολύνουν την ανάπτυξη των παιδιών τους
- Προσαρμογή και ουσιαστική συμμετοχή
- Αυτό-αποτελεσματικότητα

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, τα προγράμματα που εξυπηρετούν τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των οικογενειών τους, έδειξαν ότι η μετάβαση είναι μια πολύ αγχωτική διαδικασία για όλους όσους συμμετέχουν (Campbell, 1997 ▪ Johnson, Chandler, Kerns & Fowler, 1986). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, πολλές πρωτοβουλίες επικεντρώθηκαν στη μετάβαση, μέσα από πολιτικές, πρακτικές και στρατηγικές με σκοπό να υποστηρίξουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Rosenkoetter, Whaley, Hains & Pierce, 2001).

Πρόσφατες μελέτες στην εκπαίδευση έχουν τονίσει την ανάγκη για μια πρακτική που θα βασίζεται σε στοιχεία και θα είναι εμπειριστατωμένη και ότι θα πρέπει να αυξηθούν οι έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα (Buysse & Wesley, 2006). Αν και υπήρξαν πολλές συζητήσεις για τι είναι εμπειριστατωμένη πρακτική, υπάρχει μια γενική συμφωνία τόσο για το ρόλο των επαγγελματιών και της οικογένειας, όσο και για την εμπειρία που χρειάζεται για τον εντοπισμό αποτελεσματικών πρακτικών όταν εργάζεται κάποιος με μικρά παιδιά.

Στο τομέα της πρώιμης παιδικής ηλικίας και στην ειδική εκπαίδευση των παιδιών, υπήρξαν προσπάθειες να εντοπιστούν νέες πρακτικές και να προσδιοριστούν στρατηγικές για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών με αναπηρία (McLean, Snyder, Smith & Sandall, 2002 ▪ Rous, Teeters & Stricklin, 2007). Ελπιδοφόρες πρακτικές που θα συμπεριλαμβάνουν τη συμμετοχή της οικογένειας στη μετάβαση (Σακελλαρίου, 2012α). Οι μελέτες δείχνουν ότι, όταν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τα παιδιά επιτυγχάνουν υψηλότερους στόχους και έχουν θετική στάση και συμπεριφορά κατά την διάρκεια των σχολικών τους χρόνων (Henderson & Berla, 1994). Συχνά υιοθετούνται πρακτικές μετάβασης που λαμβάνουν χώρα μετά την έναρξη του σχολείου, όπως φυλλάδια και ενημερωτικό υλικό.

Οι πρακτικές μετάβασης θα πρέπει να στηριχθούν σε τρεις αλληλένδετες αρχές:

1. Αμφίδρομη επικοινωνία των σχολικών κέντρων, αυτού που φοιτά το παιδί με αυτό που πρόκειται να φοιτήσει, καθώς και συνεργασία των εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης) και από κοινού να θεσπίσουν αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης.
2. Δημιουργία ιδιαίτερων δεσμών με την οικογένεια από τις πρώτες μέρες φοίτησης του παιδιού στο σχολείο.
3. Ανάπτυξη μια σειράς πρακτικών όπως η δημιουργία ενημερωτικών φυλλαδίων και η συμμετοχή σε προγράμματα μετάβασης.

Πρακτικές μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρία

- Περιοδική επαφή από τους εκπαιδευτικούς με τις οικογένειες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, είτε μέσω τηλεφωνικής κλήσης ή πρόσωπο-με-πρόσωπο, για να αρχίσει η ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με το παιδί και τις ρουτίνες τους, ώστε να είναι ομαλότερη η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Dockett & Perry, 2008 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Mangione & Speth, 1998 ▪ Margetts, 2007).
- Περιοδική επαφή και ουσιαστική γνωριμία με τα ίδια τα παιδιά πριν τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006)
- Προσκλήσεις για επισκέψεις κατά την διάρκεια της χρονιάς, το νηπιαγωγείο επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο και το δημοτικό σχολείο επίσκεψη στο νηπιαγωγείο (Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001)
- Προετοιμασία και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων μετάβασης ,όπως η δημιουργία ιστοριών και σεναρίων για το νέο περιβάλλον από τα ίδια τα παιδιά (Dockett & Perry, 2008 ▪ Mangione & Speth, 1998 ▪ Margetts, 2007)

- Λίστες με βιβλία που θα βοηθήσουν το παιδί στη διαδικασία γραμματισμού του, τους καλοκαιρινούς μήνες, πριν την είσοδο στο νέο σχολικό πλαίσιο
- Οικογενειακές συναντήσεις ώστε να συζητηθούν οι προσδοκίες της οικογένειας και των εκπαιδευτικών (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006)
- Εμπλοκή της κοινότητας στη σύνδεση εκπαιδευτικών και οικογένειας, καθώς και οργάνωση συναντήσεων για τη γνωριμία των νέων οικογενειών με αυτές που είναι ήδη εγγεγραμμένες στο σχολείο. (Dockett & Perry, 2005 ▪ Ferguson McGann, & Clark, 2007 ▪ Mangione & Speth, 1998)
- Διάδοση των πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς σχετικά με τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο, συμπεριλαμβανομένων των κατευθυντήριων γραμμών εγγραφής στο δημοτικό σχολείο και πληροφορίες σχετικά με τα συγκεκριμένα σχολεία που μπορούν να στείλουν τα παιδιά τους. Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητο να προτιμήσουν σχολεία που υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.
- Δημιουργία ομάδων που θα στηρίζει τα παιδιά με δυσκολίες και τις οικογένειές τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης (Fenlon, 2005)
- Επισκέψεις στο σπίτι πριν και μετά από τη φοίτηση στο νέο περιβάλλον (Dockett & Perry, 2008 ▪ Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001 ▪ Gill, Winters, & Friedman, 2006 ▪ Mangione & Speth, 1998 ▪ Margetts, 2007)
- Έγκαιρη εγγραφή των παιδιών με αναπηρία στο δημοτικό σχολείο ώστε να έχουν χρόνο όσοι ασχολούνται με το παιδί (επιστημονική ομάδα στήριξης) να ενημερώσει το προσωπικό του σχολείου που θα φοιτήσει το παιδί για τις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες και να διαμορφώσουν από κοινού ένα πρόγραμμα ένταξης και ενσωμάτωσης στο νέο σχολικό πλαίσιο. (Boham-Baker, & Little, 2004).

Πίνακας 3: Πρακτικές Μετάβασης

Συνοπτικός πίνακας πρακτικών Μετάβασης	
Πρακτικές μετάβασης	Συνεργάτες
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Επικοινωνία με τις οικογένειες προσχολικής ηλικίας ✓ Επικοινωνία με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ✓ Επισκέψεις στο Δημοτικό ✓ Δραστηριότητες μάθησης και ενσωμάτωσης ✓ Ενημερωτικές συναντήσεις ✓ Συμμετοχή της κοινότητας ✓ Διάδοση πληροφοριών ✓ Ομάδες στήριξης των οικογενειών ✓ Διατήρηση επαφής με τα παιδιά που αποφοιτούν από το νηπιαγωγείο ✓ Έγκαιρη Εγγραφή 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Προσωπικό του Σχολείου: Διευθυντές Εκπαιδευτικοί γενικής - ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης Ειδικό επιστημονικό προσωπικό ✓ Γονείς και παιδιά ✓ Νηπιαγωγείο –Δημοτικό ✓ Κοινότητα

5.7 Η σημαντικότητα της σχολικής ετοιμότητας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συναντήσαμε τον όρο μαθησιακή ετοιμότητα, που σημαίνει την ικανότητα του παιδιού να κατακτήσει την αναμενόμενη γνώση για την ηλικία του. Τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιείται ο όρος Σχολική Ετοιμότητα που αναφέρεται στην δυνατότητα του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Farran & Shonkoff, 1994 ▪ Rimm- Kaufman, 2004). Το σχολικό πλαίσιο μάθησης απαιτεί από τον μαθητή:

- Συγκεκριμένες γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές, ψυχοκινητικές και αυτορυθμιστικές ικανότητες
- Δυνατότητα κοινωνικής προσαρμογής και ανταπόκρισης σε πολύπλοκους ρόλους

- Θετικές στάσεις προς τη μάθηση και τη γνώση
- Γενικές Γνώσεις

Οι τέσσερις διαστάσεις της σχολικής ετοιμότητας μπορούν να οριστούν ως : α) έτοιμα παιδιά, με επίκεντρο την ανάπτυξη και τη μάθηση β) έτοιμα σχολεία, που εστιάζουν στο σχολικό περιβάλλον σε συνδυασμό με τις πρακτικές ομαλής μετάβασης γ) έτοιμες οικογένειες, με συμμετοχή στην πρόμη μάθηση των παιδιών τους και τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο δ) Έτοιμες κοινότητες και κοινωνικές υπηρεσίες, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών. Οι τέσσερις διαστάσεις είναι σημαντικές και πρέπει να συνυπάρχουν (Γουργιώτου & Γκλιάνου - Χριστοδούλου, 2016).

Ο όρος σχολική ετοιμότητα καταδεικνύει το αποτέλεσμα προγραμματισμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, σχολείου και οικογένειας, το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός της οποίας καθορίζονται από τις θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης, όπως η θεωρία της ωρίμανσης, η συμπεριφοριστική θεωρία και η εποικοδομητική θεωρία με τις κοινωνικές της προεκτάσεις που επικρατεί στις μέρες μας (DeCos, 1997 ▪ Meisels, 1999). Βάση λοιπόν του κοινωνικού εποικοδομισμού, το παιδί δεν παραμένει παθητικός δέκτης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά δρα ως κύριο υποκείμενο. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι ένας σταθμός τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η έννοια λοιπόν της μετάβασης συνδέεται άμεσα με την έννοια της ετοιμότητας. Η έννοια της ετοιμότητας χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει το πόσο προετοιμασμένα είναι τα παιδιά να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα το νηπιαγωγείου (προακαδημαϊκό) ή του δημοτικού (ακαδημαϊκό) με χρήση σταθμισμένων τεστ (Gullo, 2005).

Οι γονείς και οι νηπιαγωγοί μπορούν να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές συνεργασίας προκειμένου να προωθήσουν τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών και να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Σακελλαρίου, 2012):

- ✚ Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου στα πλαίσια μιας οικολογικής προοπτικής
- ✚ Κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών της οικογένειας και των απόψεών τους για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου
- ✚ Οι γονείς κατανοούν τη σημαντικότητα της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ένα άτομο που έχει θετική επιρροή στις αναπτυξιακές τους εκβάσεις.
- ✚ Η εθελοντική προσφορά και συνεργασία των γονέων στο νηπιαγωγείο, συνδέεται με τη σχολική ετοιμότητα και τη σχολική επιτυχία των παιδιών.
- ✚ Δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης νηπιαγωγών και δασκάλων, προκειμένου να ενημερωθούν για τη συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου στο πλαίσιο της διαδικασίας της μετάβασης.
- ✚ Συνοχή στα αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου (Σακελλαρίου, 2012α)

Η ετοιμότητα όμως είναι δύσκολο έργο και έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών και εκπαιδευτικές πολιτικές όπως η Goals το 2000 και το 2001 η No Children Left Behind έχουν συμβάλλει στην διερεύνηση του όρου για τη διαδικασία της μετάβασης και στην αξιολόγησή του (Γουργιώτου, 2012). Ο όρος μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμος όταν δεν χρησιμοποιείται ως ένα στατικό χαρακτηριστικό των παιδιών, αλλά ενσωματώνει τις πολλαπλές όψεις των λειτουργιών των παιδιών που είναι σημαντικές για τη σχολική επιτυχία και λαμβάνει υπόψη τις κοινές ευθύνες που έχουν οι οικογένειες, τα σχολεία, και οι τοπικές κοινωνίες στην παροχή ενός περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση (Σακελλαρίου, 2012α). Συγκεκριμένα, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η Σχολική Ετοιμότητα θα μπορούσε να οριστεί ως (Αλευριάδου, Βруνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου - Φεοδοσιάδου & Χρυσυφίδης, 2007):

- Η απόκτηση βασικών συνηθειών και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης ώστε, το παιδί να μπορεί να χρησιμοποιεί τις ικανότητές του χωρίς να είναι αναγκαία η συνεχής παρουσία των άλλων.

- Η απόκτηση δεξιοτήτων νόησης γιατί οι γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρονται κυρίως σε περιορισμούς της γνώσης, της αντίληψης, της μνήμης και του ελέγχου της προσοχής (Παντελιάδου, 2000).
- Η απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, επειδή έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, ελλείμματα στη γλώσσα και τη γενίκευση.
- Η απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων μέσα από προγραμματισμένες δραστηριότητες για την κατανόηση του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού.

5.7.1 Στρατηγικές για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο

Φωνολογική επίγνωση και ευχέρεια λόγου

Ένα σημαντικό στοιχείο για τη σχολική ετοιμότητα είναι οι πρακτικές στην τάξη (No Child Left Behind, 2002). Η Εθνική Επιτροπή Ανάγνωσης (National Reading Panel , 2000) αξιολόγησε τη σχετική βιβλιογραφία στον τομέα της ανάγνωσης και κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι η φωνολογική ευαισθητοποίηση, η φωνολογία, η ευχέρεια λόγου, το λεξιλόγιο, και η κατανόηση είναι σημαντικοί τομείς στη διδασκαλία της ανάγνωσης που πρέπει να αντιμετωπιστούν στην τάξη. Δεδομένου ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία είναι πιθανόν να έχουν έλλειμμα στους τομείς της φωνολογικής ευχέρειας (Torgesen, 2002), είναι ιδιαίτερα επιτακτική η ανάγκη, να διδαχτούν γλωσσικές δεξιότητες, χρησιμοποιώντας οι εκπαιδευτικοί επιστημονικά τεκμηριωμένες στρατηγικές ανάγνωσης (Fox, 2015). Ωστόσο, υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτό που η επιστήμη έχει αποδείξει ότι είναι η καλύτερη πρακτική και σε αυτό που οι δάσκαλοι εφαρμόζουν στην τάξη (Davis, 2007 ▪ Sindelar & Brownell, 2001 ▪ Spor & Schneider, 2001). Οι εκπαιδευτικοί στην τάξη χρειάζονται εύκολη πρόσβαση σε αποδεδειγμένες στρατηγικές για διδάξουν φωνολογική ευχέρεια σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τα Άτομα με Αναπηρίες (IDEA) ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σημαίνει μια «διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που

εμπλέκονται με την κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, προφορική ή γραπτή, η οποία δεν μπορεί να εκδηλωθεί με την ίδια ικανότητα στο να ακούει, να σκεφτεί, να μιλήσει, να διαβάσει, να γράψει, να κατανοήσει τα σύμβολα ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς» (IDEA, 2010). Κατά το σχολικό έτος 2011-2012, οι μαθητές με μαθησιακές αναπηρίες αποτελούν το 13% του πληθυσμού των δημόσιων σχολείων (Children and Youth with Disabilities, 2014) και οι περισσότεροι από τους μαθητές είχαν μια μαθησιακή δυσκολία στον τομέα της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τους Denton & Otaiba, (2011), η διδασκαλία της ανάγνωσης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι μαθητές που δεν έχουν ένα επαρκές επίπεδο στη γλώσσα είναι πιο πιθανό να έχουν «δυσκολίες» και σε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς, να εγκαταλείψουν το σχολείο, να διαπράξουν εγκλήματα ή να αυτοκτονήσουν (Denton & Otaiba, 2011).

Προκειμένου για οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να αποκτήσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη γλωσσική ευχέρεια, θα πρέπει να γνωρίζουν τα βασικά συστατικά της ανάγνωσης. Η φωνολογική συνειδητοποίηση είναι η κατανόηση του λόγου. Οι λέξεις μπορούν να διαχωριστούν σε μικρότερα τμήματα ήχου γνωστά ως φωνήματα (National Reading Panel, 2000). Τα φωνήματα είναι η μικρότερη μονάδα ήχου. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αρχίσουν να αναγνωρίζουν τον ήχο έναρξης στο όνομά τους και να κάνουν γενίκευση σε άλλες λέξεις. Όταν ένα παιδί αναγνωρίζει αυτές τις ομοιότητες, έχει αρχίσει να αποκτά φωνολογική συνείδηση, έχει τη δυνατότητα να ακούει τους ήχους.

Αντιπροσωπευτικές στρατηγικές για τη διδασκαλία της φωνολογικής ευχέρειας (Fox, 2015):

- ο Μικρή διδακτική ομάδα: Είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ο όρος μικρή ομάδα ορίζεται ως ομάδα από δύο έως τέσσερις μαθητές που δουλεύουν με έναν δάσκαλο για ένα συγκεκριμένο στόχο μάθησης (Noltemeyer, Joseph, & Kunesh, 2013). Σε μια μικρή ομάδα, οι μαθητές εργάζονται με ρυθμό που ταιριάζει στην ομάδα

(Meador, 2014) και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή σε μεμονωμένους μαθητές, να ελέγξουν την κατανόηση και να ενισχύσουν όσα διδάχτηκαν στο μεγαλύτερο περιβάλλον της τάξης. Για την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι, ένα μικρότερο μέγεθος ομάδας είχε υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Elbaum, Vaughn, Huges, Moody & Schumm, 2000).

- Τεχνικές διδασκαλίας: Η κατηγοριοποίηση λέξεων σύμφωνα με τους ήχους, την ορθογραφία ή το νόημα (Bear, Invernizzi, Templeton & Johnston, 2012) έχει αποδειχθεί ότι αναπτύσσει και ενισχύει τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η χρήση κουτιών λέξεων θα ήταν επίσης μια κατάλληλη τεχνική διδασκαλίας.
- Οικογένειες λέξεων (Hines, 2009): Όλες οι λέξεις, παράγωγες και σύνθετες, που γίνονται από μία λέξη λέγονται συγγενικές λέξεις. Οι συγγενικές λέξεις αποτελούν όλες μαζί μια οικογένεια λέξεων.
- Εκπαιδευτικές τεχνικές: Μια τεχνική που προτάθηκε από τον Hines, (2009) είναι να κωδικοποιήσουμε με χρώματα λέξεις για να τις επισημάνουμε οπτικά.
- Σύνδεση κειμένου και ήχων: Η συσχέτιση γράμματος και ήχου σημαίνει ότι κάθε γράμμα από το αλφάβητο έχει αντίστοιχο ήχο. Τα μικρά παιδιά συνήθως μαθαίνουν κείμενα τραγουδώντας και στη συνέχεια συνδέουν τα ονόματα των γραμμάτων στα αντίστοιχα σχήματα τους (Felton, 2013). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν πρόβλημα να ενώσουν τα γράμματα με τους ήχους τους (Felton, 2013). Η Εθνική Επιτροπή ανάγνωσης (National Reading Panel, 2000) δηλώνει ότι η διδασκαλία γράμματος / ήχου είναι απαραίτητη για την επιτυχία στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Μια τεχνική για τη διδασκαλία γράμματος / ήχου είναι η χρήση οπτικών σημάτων. Ο Felton (2013) προτείνει τη χρήση εικόνων οπτικά που αντιπροσωπεύουν τους ήχους που μαθαίνουμε ή παρουσιάζοντας το πραγματικό αντικείμενο. Η διδασκαλία του μήλου με την εικόνα του και στη συνέχεια η δυνατότητα να το φάνε οι μαθητές είναι αποτελεσματική.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Η Μεθοδολογία της Έρευνας

6.1 Περίληψη

Στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας παρουσιάζεται ο ερευνητικός σχεδιασμός όπως επίσης, οι διαδικασίες και οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για την συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Αρχικά έγινε η προκαταρκτική μελέτη, οι ερευνητικοί άξονες που προέκυψαν για την κύρια μελέτη και διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν για έλεγχο. Στη συνέχεια περιγράφεται ο πληθυσμός της έρευνας τόσο για το ερωτηματολόγιο όσο και για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης. Παρουσιάζονται συνολικά, ο τρόπος συλλογής δεδομένων και στοιχεία για τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν. Δίνονται πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αναλύθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, για να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνάς μας.

6.2 Η Διαδικασία Έρευνας

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας από την έναρξη έως και την ολοκλήρωση της έρευνας:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στάδια της ερευνητικής διαδικασίας και χρονοδιάγραμμα συλλογής του εμπειρικού υλικού

Οριοθέτηση του προβλήματος 2012- 2013

Διατύπωση, επαναδιατύπωση των στόχων της έρευνας

Πιλοτική έρευνα σε πληθυσμό μικρού μεγέθους, 15 νηπιαγωγοί και 15 Δάσκαλοι
(Ιανουάριος – Μάρτιος του 2014)

Συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων της πιλοτικής έρευνας
Σχεδιασμός του ερωτηματολογίου

Επεξεργασία των απαντήσεων του πιλοτικού ερωτηματολογίου και βελτίωση κάποιων ερωτημάτων

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε δύο Νηπιαγωγεία της Θεσπρωτίας
Σχολικό Έτος 2013-2014

Τελικό Σχέδιο του ερωτηματολογίου

Προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος και των χαρακτηριστικών του

Αποστολή ερωτηματολογίων στα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά της Ηπείρου
(Σχολικό Έτος 2014- 2015)

Συλλογή ερωτηματολογίων

Συνέχεια εκπαιδευτικού προγράμματος σε προσχολικό κέντρο της Ηπείρου
(Σχολικό Έτος 2014 - 2015, Οκτώβριος - Ιούνιος)

Ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου (2015-2016)

Ανάλυση των δεδομένων του εκπαιδευτικού προγράμματος (2015-2016)

Εξαγωγή και σχολιασμός των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και του εκπαιδευτικού προγράμματος (2016- 2017)

Συζήτηση των ευρημάτων και διατύπωση προτάσεων

6.3 Η Πιλοτική Διαδικασία

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 διεξήχθη προκαταρκτική έρευνα. Σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διατυπωθούν οι σημαντικοί παράμετροι που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση και να καθοριστεί το πλαίσιο μετάβασης των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Ο προσδιορισμός αυτών των παραμέτρων επέτρεψε τον καλύτερο προσδιορισμό των ερωτημάτων.

Θεωρήθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή προκαταρκτικού ελέγχου του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη για να α) να ελεγχθεί η σταθερότητα των στοιχείων του ερωτηματολογίου και η εγκυρότητα β) να επιβεβαιωθεί ότι τα στοιχεία του ερωτηματολογίου περιγράφουν αυτό για το οποίο κατασκευάστηκαν να περιγράψουν γ) να εντοπιστούν πιθανές ασάφειες σε κάποιες ερωτήσεις και να επιβεβαιωθεί η ευκρίνεια του ερωτηματολογίου δ) να προσδιοριστεί ο τρόπος δειγματοληψίας. Η σημασία της πιλοτικής έρευνας, η οποία θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της ερευνητικής διαδικασίας, έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές (Borg & Gall, 1989 ▪ Cohen & Manion, 1994 ▪ Youngman, 1982). Εξετάζεται η ποιότητα των διαδικασιών πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, παρέχοντας δυνατότητα αλλαγών.

Η πιλοτική έρευνα, σύμφωνα με τις αρχές της Μεθοδολογίας στην Επιστημονική Έρευνα, είναι κατά κανόνα μια έρευνα μικρής κλίμακας που γίνεται για ανιχνευτικούς – διερευνητικούς σκοπούς. « Τα ευρήματα της χρησιμοποιούνται ως καθοδηγητική βάση για να προχωρήσουμε, με μεγαλύτερη βεβαιότητα στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας» (Παρασκευόπουλος, 1993). Δεδομένου ότι τα μέσα συλλογής του ερευνητικού υλικού δεν υιοθετήθηκαν αυτούσια από κάποια προγενέστερη έρευνα αλλά διαμορφώθηκαν σύμφωνα με την προβληματική και τα ζητούμενα της συγκεκριμένης μελέτης, κρίθηκε αναγκαία η διεξαγωγή πιλοτικής έρευνας, ώστε να γίνουν έγκαιρα οι διορθωτικές παρεμβάσεις και η κύρια έρευνα να προχωρήσει και να ολοκληρωθεί με αντικειμενικότητα και σταθερότητα.

Η πιλοτική έρευνα διεξήχθη σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία και το δείγμα απετέλεσαν δεκαπέντε (15) νηπιαγωγοί και δεκαπέντε (15) δάσκαλοι, οι ομάδες που θα συμμετέχουν μετέπειτα στην κύρια έρευνα. Η πιλοτική έρευνα

αποδείχτηκε πολύτιμη καθώς δόθηκε στην ερευνήτρια η ευκαιρία να διορθώσει και να συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας και της ερευνητικής ομάδας. Επίσης, προσδιορίστηκε ως τρόπος δειγματοληψίας, η τυχαία στρωματοποιημένη (stratified random sampling) με δύο στρώματα, τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους. Συγκεκριμένα, στο προδείγμα (pre-sample, pilot sample) που επιλέχθηκε παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η εγκυρότητα και η λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου αυτής της μελέτης ελέγχθησαν και με βάση την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Μελετήθηκαν επίσης οι τρόποι καταγραφής και οι μέθοδοι μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν σε ανάλογες μελέτες από άλλους ερευνητές.

6.4 Το Δείγμα της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε τυχαίο δείγμα 520 εκπαιδευτικών. Το δείγμα προήλθε από 217 νηπιαγωγούς (σε σύνολο 493 νηπιαγωγών των τεσσάρων νομών της Ηπείρου, σε ποσοστό δηλαδή 44,0%) και 303 δασκάλους (σε σύνολο 1945 δασκάλων των τεσσάρων νομών της Ηπείρου, σε ποσοστό δηλαδή 16,0%) κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και απάντησαν τα ερωτηματολόγια, επελέγησαν με τυχαία δειγματοληψία. Αρχικά καταγράψαμε πόσοι εκπαιδευτικοί (νηπιαγωγοί ή δάσκαλοι) υπηρετούν σε κάθε νηπιαγωγείο ή δημοτικό σχολείο των τεσσάρων νομών της Περιφέρειας της Ηπείρου. Στόχος μας ήταν να επιλεγεί ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Ηπείρου (τουλάχιστον 20%).

Για την παραγωγή των τυχαίων αριθμών που αποτέλεσαν τους δείκτες των μονάδων του πληθυσμού που περιελήφθησαν στο δείγμα, χρησιμοποιήθηκε γεννήτρια τυχαίων αριθμών του στατιστικού πακέτου SPSS (Ζαϊρης, 2010). Έτσι επελέγησαν οι εκπαιδευτικοί και οι αντίστοιχες σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν (νηπιαγωγεία και δημοτικά), συνολικά και κατά νομό, στις οποίες μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια. Η δειγματοληψία ήταν τυχαία στρωματοποιημένη (Ζαφειρόπουλος, 2013 ▪ Καραγεώργος, 2001). Στρώματα ορίζονται οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2014 μέχρι τον Μάρτιο του 2015.

Έγινε τυχαία δειγματοληψία όσον αφορά το ερωτηματολόγιο, στην οποία κάθε μέλος του πληθυσμού είχε την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα (Ζαφειρόπουλος, 2013 ▪ Καραγεώργος, 2001▪ Λιώκη – Λειβαδά & Ασημακόπουλος, 2004). Μια ποσοτική μελέτη όπως η δική μας που στοχεύει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της και χρησιμοποιεί στατιστική ανάλυση για την διεξαγωγή και ανάλυσή τους, είναι απαραίτητο να έχει μικρή παρέκκλιση από την τυχαία δειγματοληψία.

Ο υπολογισμός του ελάχιστου απαιτούμενου δείγματος υπολογίζεται με τη χρήση λογιστικών φύλλων του προγράμματος EXCEL σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στους πίνακες που ακολουθούν (πίνακα 5, 6). Στο κελί F1 προσδιορίζεται ο αριθμός του δείγματος και όπως κρίνεται καλύπτει επαρκώς και τα δύο στρώματα της μελέτης μας. Προσδιορίζεται το απαιτούμενο δείγμα με διάστημα εμπιστοσύνης (confidence level) 95,0%, για το οποίο θεωρούμε ότι το συμπέρασμα μας είναι σωστό και το δείγμα αντιπροσωπεύει τον πληθυσμό μας. Όσο πιο μεγάλο είναι το διάστημα εμπιστοσύνης τόσο πιο αντιπροσωπευτικό είναι το δείγμα. Επιπλέον, ορίστηκε 5% το αποδεκτό σφάλμα (precision-επακρίβεια) στην πρόβλεψη (η πιθανότητα την οποία αποδεχόμαστε να καταλήξουμε σε διαφορετικό συμπέρασμα αν η τυχαία δειγματοληψία στον πληθυσμό επαναληφθεί).

F1					
fx =(B4*D1)/(B4+D1)					
A	B	C	D	E	F
Estimated true proportion (prevalence)*	0,50	Sample size	384		321
Confidence level	0,95				
Desired precision (+/-)	0,05				
Population size (for finite populations)	1945				
*The value entered here should be your best guess as to what the true population proportion is. If you have no idea, enter 50%, as it is the most conservative value, resulting in the highest estimate of interviews needed. For example, if 70% answers "yes" and 30% answers "no", enter 0,7 or 0,3 at cell b1.					
Humphry, RW., Cameron, A., & Gunn, GJ. (2004). A practical approach to calculate sample size for herd prevalence surveys. <i>Preventive Veterinary Medicine</i> , 65, 173-188.					
Thrusfield, M. (2005). Adjustment for finite population size. <i>Veterinary Epidemiology</i> , 3rd Edition, 233-234. Oxford, UK: Blackwell Science.					

Πίνακας 5: Προσδιορισμός ελάχιστου απαιτούμενου δείγματος για την ομάδα των δασκάλων

F1	A	B	C	D	E	F
$f_x = (B4 * D1) / (B4 + D1)$						
Estimated true proportion (prevalence)*	0,50	Sample size	384			216
Confidence level	0,95					
Desired precision (+/-)	0,05					
Population size (for finite populations)	493					
<p>*The value entered here should be your best guess as to what the true population proportion is. If you have no idea, enter 50%, as it is the most conservative value, resulting in the highest estimate of interviews needed. For example, if 70% answers "yes" and 30% answers "no", enter 0,7 or 0,3 at cell b1.</p>						
<p>Humphry, RW., Cameron, A., & Gunn, GJ. (2004). A practical approach to calculate sample size for herd prevalence surveys. <i>Preventive Veterinary Medicine</i>, 65, 173-188.</p> <p>Thrusfield, M. (2005). Adjustment for finite population. <i>Veterinary Epidemiology, 3rd Edition</i>, 233-234. Oxford, UK: Blackwell Science.</p>						

Πίνακας 6 : Προσδιορισμός ελάχιστου απαιτούμενου δείγματος για την ομάδα των νηπιαγωγών

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα η δειγματοληψία δεν ήταν τυχαία γιατί στοχεύαμε στη διερεύνηση σε βάθος της συνεκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, αποσαφήνισαμε και κατανοήσαμε παραμέτρους που έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το δείγμα μας αποτέλεσαν 12 μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, από αυτούς οι 7 συμμετείχαν στο πρόγραμμα και οι 5 μαθητές αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Ο αριθμός αυτός για το μέγεθος του δείγματος κρίθηκε ικανοποιητικός.

6.5 Περιορισμοί της έρευνας

Πριν από την έναρξη της έρευνας, αποφασίστηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια θα ήταν από την περιοχή της Ηπείρου και θα εργαζόταν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Κρίνουμε ότι θα ήταν δόκιμη η περαιτέρω διερεύνηση σε πανελλήνιο επίπεδο προκειμένου να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας με μεγαλύτερη ασφάλεια. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα παιδιά που θα συμμετείχαν θα έπρεπε να έχουν διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ της περιοχής τους ή από Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, όπου θα αναγραφόταν «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές». Τα παιδιά θα ήταν νήπια, ηλικίας 5 - 6 ετών και που ηλικιακά την επόμενη χρονιά θα φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο.

6.6 Επιλογή Μέσων Συλλογής Δεδομένων

Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνάς μας καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τον ποσοτικό και ποιοτικό χαρακτήρα της έρευνας και χρησιμοποιήθηκε πολυμεθοδολογική προσέγγιση (Fielding & Fielding, 1987 ▪ Pelto & Pelto, 1979). Λάβαμε υπόψη μας ότι οι ποσοτικές μελέτες αναζητούν αίτια, προβλέπουν και γενικεύουν τα ευρήματά τους ενώ οι ποιοτικές στοχεύουν στην κατανόηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων για παρόμοιες καταστάσεις. Η δική μας έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση θεμάτων συνεκπαίδευσης, ενταξιακής εκπαίδευσης, μεταβάσεων και απόκτηση δεξιοτήτων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία με απώτερο στόχο την ενιαία εκπαίδευση.

Είναι απαραίτητη η διεξαγωγή της μελέτης μας με ποσοτικές αλλά και με ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους. Η ποσοτική μέθοδος έδωσε τη δυνατότητα για αυξημένη αξιοπιστία λόγω της στατιστικής ανάλυσης και εξαγωγής των αποτελεσμάτων με μαθηματικές μεθόδους. Επέτρεπε τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ερευνητικό πληθυσμό. Η ποιοτική έρευνα μας επέτρεψε να μελετήσουμε σε βάθος την έννοια της συμπερίληψης και πρακτικών για αποτελεσματική ενιαία εκπαίδευση που μας ήταν δύσκολο να διερευνήσουμε με ποσοτικές μεθόδους. Ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου διερεύνησης μας παρείχε σημαντικό πλεονέκτημα στην έρευνά μας. Για τους σκοπούς της ποσοτικής μελέτης χρησιμοποιήσαμε ερωτηματολόγιο με ανοικτές και κλειστές ερωτήσεις, ενώ για την ποιοτική μελέτη εφαρμόσαμε εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεκπαίδευσης με τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας.

Η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης δεδομένων, είναι κατάλληλη μέθοδος για να διερευνήσουμε, να περιγράψουμε και να αναλύσουμε τη συμπεριφορά ατόμων μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Bryman, 1992). Βοηθάει επίσης στην ολιστική κατανόηση του πλαισίου που μελετάμε και μας επιτρέπει την επανάληψη θεματικών πεδίων που είναι απαραίτητα στην έρευνά μας.

Τα πλεονεκτήματα από την υιοθέτηση ποικιλίας τεχνικών συλλογής δεδομένων για τη διερεύνηση ενός προβλήματος τυγχάνουν ευρείας αποδοχής στη βιβλιογραφία (Borg & Gall, 1989 ▪ Cohen & Manion, 1994 ▪ Parkinson, 1992 ▪ Witkin, 1984). Ο συνδυασμός μεθοδολογικών προσεγγίσεων προσφέρει μεγαλύτερη ακρίβεια και επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει μεγαλύτερη ποικιλία δεδομένων (Jick, 1983).

Συμβάλλει στην εγκυρότητα των δεδομένων που αποκτήθηκαν από άλλες πηγές και δίνει πληρέστερη εικόνα του προ εξέταση θέματος (Borg & Gall, 1989 ▪ Cohen & Manion, 1994 ▪ Parkinson, 1992).

6.6.1 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

6.6.1.1 Ερωτηματολόγιο

Η έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για την καταγραφή των αντιλήψεων αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Νηπιαγωγών και Δασκάλων, για τα θέματα ενσωμάτωσης και ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη καθώς και τα ζητήματα ομαλής τους μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Μετά από μελέτη σε βάθος της σχετικής βιβλιογραφίας, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία μέρη: Ατομικά στοιχεία (φύλο, χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, σπουδές, περιοχή εργασίας, θέση στο σχολείο, κύκλοι μεταπτυχιακών και επιμορφωτικών σπουδών, αξιολόγηση των γνώσεων για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), απόψεις των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και η μετάβαση παιδιών τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ο όρος παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία που επικρατεί στη νομοθεσία και τη σχολική πρακτική. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν στο ερωτηματολόγιο ήταν κλειστού και ανοικτού τύπου. Ένας μεγάλος αριθμός ερωτήσεων ανταποκρινόταν στην κλίμακα Likert, σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες δήλωναν το βαθμό συμφωνίας ή σημαντικότητας με μια δήλωση χρησιμοποιώντας κλίμακα από το 1 μέχρι το 5. Υπάρχουν επίσης δηλώσεις στις απαντήσεις τύπου «Ναι» ή «Όχι» και περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κατατάξουν συγκεκριμένες δηλώσεις με σειρά προτεραιότητας.

Το ερωτηματολόγιο παρείχε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν με απρόσωπο και ανώνυμο τρόπο. Δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Παρουσιάζει υψηλό βαθμό αντικειμενικότητας και στατιστικής εγκυρότητας παρέχοντας γενική εικόνα του προς διερεύνηση θέματος που είναι δύσκολο να επιτευχθεί με άλλες ερευνητικές τεχνικές. Μεγάλος αριθμός

δεδομένων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα συλλέγεται με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου, εντοπίζοντας και προσδιορίζοντας σχέσεις και συνθήκες (Cohen & Manion, 1994). Δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει σημαντικό αριθμό μεταβλητών για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου που αναλύεται. Τα ευρήματα και τα πορίσματα που προκύπτουν από την αναζήτηση μέσω του γραπτού ερωτηματολογίου έχουν πρακτική σημασία και καθίσταται δυνατή η περαιτέρω αξιοποίησή τους. Έτσι, η έρευνα θεωρείται αιτιολογική και εφαρμοσμένη.

Αποτελεί πολύτιμο ερευνητικό εργαλείο στην εκπαίδευση που δίνει ταυτόχρονα σημαντικά ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα στην έρευνα (Bong & Gall, 1979 ▪ Verma, 1999), εξασφαλίζοντας εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ερευνητική διαδικασία. Είναι ένα ερευνητικό εργαλείο με το οποίο είναι εξοικειωμένοι πολλοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές. Μπορεί να διαμορφωθεί κατάλληλα και να εξασφαλίσει μεγάλα επίπεδα συμμετοχής (Javeau, 1996). Επιτρέπει τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων, κερδίζοντας χρόνο (Anderson, 1990).

Είδη ερωτήσεων

Για τη δόμηση του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες ερωτήσεων:

A. Κλειστού τύπου ερωτήσεις

Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν εναλλακτικές επιλογές, είναι εύκολες στη συμπλήρωση χωρίς να χρειάζεται πολύς χρόνος και παρέχουν αντικειμενικές απαντήσεις (Best, 1987 ▪ Verma, 1999 ▪ Wallace, 2000).

Στο ερωτηματολόγιο μας, τα κλειστού τύπου ερωτήματα μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής :

- ✓ Ερωτήσεις τύπου nominal (κατηγορικές), οι οποίες αποδέχονται απαντήσεις, ναι ή όχι
- ✓ Ερωτήσεις – δηλώσεις, όπου οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σημειώσουν το βαθμό προτίμησης σε μια πενταβάθμια ισοδιαστημική κλίμακα θέσεων τύπου Likert με διαβαθμίσεις:
 - Πολύ σημαντικό, σημαντικό, λιγότερο σημαντικό, ασήμαντο

- Διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα
- Καθόλου σημαντική, λίγο σημαντική, ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη, σημαντική, πολύ σημαντική
- ✓ Ερωτήσεις ιεράρχησης ανάλογα με τη σειρά αναγκαιότητας ή σημασίας
- ✓ Ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών που μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις

Προτιμήθηκαν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις γιατί δίνουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, διευκολύνουν τη γρήγορη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τη στατιστική τους επεξεργασία. Οι ερωτήσεις αυτές είναι δηλαδή σε κωδικοποιημένη μορφή, η οποία διευκολύνει την αποδελτίωση του ερευνητικού υλικού, την ταξινόμηση και την επεξεργασία του (Βάμβουκας, 1998). Οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν με μεγαλύτερη ευκολία όταν οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου. Βέβαια, οι ερωτήσεις αυτές περιορίζουν την ελευθερία έκφρασης των συμμετεχόντων. Για την ανάγκη καταγραφής απόψεων, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις που ανήκουν στην κατηγορία ανοικτού τύπου, για περισσότερη επεξήγηση σε ορισμένα σημεία.

B. Ανοικτού τύπου

Συμπεριλήφθησαν βασικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου για να δώσουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να απαντήσουν αυθόρμητα και να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με :

- τους παράγοντες επιτυχούς ένταξης στη γενική τάξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία
- με τη συμπεριφορά των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και πως επηρεάζονται από τις αλλαγές στη διδασκαλία και στο περιβάλλον
- την άποψη τους γενικά για τη συνεκπαίδευση

Με τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου παρέχεται ελευθερία στους ερωτώμενους να συντάξουν την απάντησή τους αυθόρμητα και χρησιμοποιώντας το δικό τους λεξιλόγιο. Οι ερωτήσεις αυτές επιλέχθηκαν γιατί το θέμα που ερευνάται απαιτεί

διερεύνηση μέσω προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών. «Με ανοιχτές ερωτήσεις είναι δυνατή η προσέγγιση ακόμα και των πιο λεπτών θεμάτων, η καλύτερη κατανόηση των γνώμων, στάσεων και κινήτρων των υποκειμένων και της σημασίας που αποδίδουν στις διάφορες όψεις του προβλήματος της έρευνας» (Βάμβουκας, 1998).

Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα Α), το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Νηπιαγωγούς και Δασκάλους, απαρτίζεται από τρία μέρη:

Στο πρώτο μέρος, με τίτλο «Γενικά Στοιχεία», αποσπούμε πληροφορίες σχετικά με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνα που σχετίζονται με τα δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, τη διδακτική εμπειρία, τη θέση στο σχολείο, την περιοχή που διδάσκουν και τα προσόντα τους. Ακόμη του ζητείται να αναφέρουν κύκλους σπουδών, πτυχία, εργαστήρια και εμπειρίες μάθησης που βοήθησαν τις γνώσεις τους για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Επιπλέον, ήταν πολύ σημαντικό για εμάς να ανιχνεύσουμε τις γνώσεις τους στην ειδική εκπαίδευση, γι' αυτό τους ζητήσαμε να τις αξιολογήσουν σε μια κλίμακα από 1 μέχρι 5, όπου 1 καμία γνώση και 5 άριστη.

Στο δεύτερο μέρος που έχει τίτλο «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ένταξης μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης» αναφέρεται στους μαθητές που μπορούν κατά την άποψη των εκπαιδευτικών να ενσωματωθούν στη γενική τάξη, στους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή ένταξη, στην αλλαγή του περιβάλλοντος, στο τροποποιημένο πρόγραμμα με σκοπό τη συμπερίληψη, αξιολογούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερίληψη, αξιολογούν το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, τοποθετούνται για την ενταξιακή εκπαίδευση. Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου αποτελείται από κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Το τελευταίο μέρος σχετίζεται με τη «Μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο». Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ορίσουν τις προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη μετάβαση, να επιλέξουν δραστηριότητες που βοηθούν τη μετάβαση, να αναφερθούν στις

συνεργασίες που είναι απαραίτητες, να αξιολογήσουν τις ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση, να τοποθετηθούν για τις κοινωνικές δεξιότητες, να επιλέξουν παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση, να εντοπίσουν τι είναι σημαντικό κατά την αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία και να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με συγκεκριμένες πρακτικές.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Α) προέκυψε μετά από επεξεργασία πέντε μηνών και αφού πρώτα χορηγήθηκε πιλοτικά σε δεκαπέντε νηπιαγωγούς και δεκαπέντε δασκάλους του νομού Ιωαννίνων. Με αυτό τον τρόπο, εξετάστηκε ο χρόνος συμπλήρωσής του, η σαφήνεια των οδηγιών και των ερωτήσεων, η δυσκολία κατανόησης και απάντησης σε κάποιες από τις ερωτήσεις, το λεκτικό του περιεχόμενο καθώς και η ευχέρεια στην κωδικοποίηση. Μετά τις απαραίτητες αναπροσαρμογές, έλαβε την τελική του μορφή, η οποία κρίθηκε ότι ανταποκρίνεται στους σκοπούς της έρευνάς μας.

Το τελικό ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε κατά το σχολικό έτος 2014 – 2015 και συγκεκριμένα από την 20^η Σεπτεμβρίου του 2014 έως και τη 20^η Φεβρουαρίου του 2015 στους τέσσερις (4) νομούς της Περιφέρειας Ηπείρου. Συγκεκριμένα:

Ιωαννίνων	212
Θεσπρωτίας	91
Πρέβεζας	91
Αρτας	126

6.6.1.1.1 Οι Μεταβλητές

Διερευνήσαμε αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο, τα χρόνια διδακτικής υπηρεσίας, τις σπουδές, τη θέση που υπηρετούν (Νηπιαγωγοί, Δάσκαλοι), την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, ο νομός στον οποίο ανήκει το σχολείο, η θέση στο Σχολείο (εκπαιδευτικός γενικής, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης) και οι γνώσεις τους για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές συμπεριλήφθησαν η θέση που υπηρετούν, η θέση στο σχολείο, η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, οι γνώσεις για τα παιδιά με αναπηρία και οι σπουδές γιατί ήταν αυτές που μας έδιναν στοιχεία. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν οι απόψεις και οι θέσεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, τις τροποποιήσεις με σκοπό την συμπερίληψη, το ρόλο του

εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, τις προϋποθέσεις ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο και της πρακτικής για να είναι επιτυχημένη.

6.6.1.1.2 Η συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου

Η διαδικασία συλλογή των δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Κατά το πρώτο στάδιο διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου προκειμένου να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα και τη συλλογή στατιστικών στοιχείων για τα σχολεία της αρμοδιότητάς τους. Στη συνέχεια μέσω προσωπικής επαφής ενημερώθηκαν οι Διευθυντές και οι Προϊστάμενοι των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων στα οποία δόθηκαν ερωτηματολόγια. Η επίσκεψη της ερευνήτριας στα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, χαρακτηριζόταν από διακριτικότητα, ώστε να μη διαταράσσεται η λειτουργία τους και να αναπτύσσονται συνθήκες αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν με ειλικρίνεια, εκθέτοντας τις προσωπικές τους απόψεις, δεδομένης της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου. Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εάν οι εκπαιδευτικοί έθεταν τυχόν ερωτήματα, η ερευνήτρια έδινε τις απαραίτητες διευκρινήσεις, αποφεύγοντας όμως να εκφράσει προσωπική γνώμη και θέση. Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ρωτούνταν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι, εάν ήθελαν να τους κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και η ερευνήτρια τους ευχαριστούσε για τη συμβολή στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Δεν κατέστη δυνατή η προσωπική επαφή της ερευνήτριας με όλους τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους του δείγματος και με όλα τα σχολεία στα οποία δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί. Τα ερωτηματολόγια συνόδευε γραπτό σημείωμα, όπου αναφερόταν η σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην έρευνα, το ανώνυμο του ερωτηματολογίου, οδηγίες για τη συμπλήρωση και η ηλεκτρονική διεύθυνση της ερευνήτριας. Η συνεργασία με τους προϊσταμένους, τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς υπήρξε άριστη.

6.6.1.2 Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Αξιοποιήσαμε για τη συλλογή δεδομένων τόσο ανοιχτές και ελεύθερες τεχνικές όπως ημερολόγια, φωτογραφικό υλικό και τήρηση ημερολογίου όσο και ποσοτικές όπως ερωτηματολόγια και κλείδες παρατήρησης. Ακολουθήσαμε μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιώντας διαστάσεις του ποιοτικού και ποσοτικού μοντέλου (king, 1994). Την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν, διασφαλίστηκαν σε κάποιο βαθμό με τη μέθοδο της «Τριγωνοποίησης» (triangulation), η οποία σύμφωνα με τον Hopkins (1993) αποτελεί «τεστ αξιοπιστίας». Αντλήσαμε δεδομένα από τρεις διαφορετικές πηγές αλλά και με διαφορετικές μεθόδους (Neumah, 2000 ▪ Yin, 2003), τα ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, τις παρατηρήσεις του ερευνητή και τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, που εξασφαλίζουν τον διϋποκειμενικό έλεγχο των πορισμάτων. Μας δόθηκε η δυνατότητα να εκτιμήσουμε σφαιρικά την κατάσταση, να διερευνήσουμε και να αξιολογήσουμε πληρέστερα τα αποτελέσματά μας. Η τριγωνοποίηση είναι ο συνδυασμός διαφορετικών μεθόδων προκειμένου να ελεγχτούν οι υποθέσεις της έρευνας μας (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 ▪ Cohen & Manion, 1994 ▪ Mason, 1996).

Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν βασιζόμενοι στην επίτευξη διδακτικών στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων και στο αναλυτικό του ολοήμερου νηπιαγωγείου για την μετάβαση παιδιών με αναπηρία (Αλευριάδου, Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου & Χρυσανθίδη, 2008). Εστίασαμε στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα:

- Εκτιμήσαμε το επίπεδο των μαθητών , μελετήσαμε τις διαγνώσεις του ΚΕΔΔΥ,
- Αποφασίσαμε τις περιοχές διδασκαλίας,
- Σχεδιάσαμε βήματα μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων,
- Διαλέξαμε μεθόδους διδασκαλίας και προχωρήσαμε στην εφαρμογή του προγράμματος «Κου Άκου Κου Κοίτα»,
- Καταγράψαμε και εκτιμήσαμε την πρόοδο.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα είναι:

- ο Ερωτηματολόγια με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις

- Κλείδες παρατήρησης
- Εξατομικευμένα προγράμματα
- Συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς
- Η παρατήρηση
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Η μουσική

Τραγούδια για κάθε αντικείμενο μάθησης

- Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, Montessori, Reggio Emilia, Υψηλών Στόχων (High/ Scope) όσον αφορά το χώρο και τα υλικά (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014)
- Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Συνεντεύξεις

Ως μια συμπληρωματική τεχνική στα ερωτηματολόγια, για να μπορέσει να υπάρξει εγκυρότητα στα δεδομένα που έχουν ήδη συλλεχθεί. Αξιοποιήθηκε ως εργαλείο με τη μορφή ελεύθερης συζήτησης και συλλέχθηκαν αυθόρμητες, πλούσιες πληροφορίες και συγκεκριμένες σχετικές απαντήσεις. Διεξήχθη με τη μορφή ανοιχτού διαλόγου παρέχοντας ευχέρεια αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον ερευνητή και στον συνεντευξιζόμενο, ο οποίος είχε τη δυνατότητα να μιλήσει ελεύθερα για τα θέματα που τίθενται. Η διάρκεια της συζήτησης κυμάνθηκε από μισή ώρα μέχρι σαράντα πέντε λεπτά για κάθε εκπαιδευτικό. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Οκτώβριο, το Φεβρουάριο στη μέση του προγράμματος, όπου πραγματοποιήθηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση και εξετάστηκαν εκ νέου οι διδακτικοί στόχοι και στο τέλος του προγράμματος.

Παρατήρηση

Η άμεση παρατήρηση είναι πολύ χρήσιμη γιατί συγκεντρώνονται πληροφορίες σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, οι οποίοι δεν έχουν επίγνωση και συνείδηση των συμπεριφορών τους. Στην έρευνά μας, η άμεση παρατήρηση αποτέλεσε σπουδαίο εργαλείο καθώς εστίασαμε στο θέμα που μελετούσαμε

ανεπηρέαστα. Η επιστημονική παρατήρηση έχει αποκλειστικά σκοπό τη διατύπωση και τον έλεγχο των υποθέσεων. Λόγω της επιλεκτικότητας της αντίληψης και για να αποφευχθούν τυχαίες και υποκειμενικές επιδράσεις των ατομικών διαφορών, στην επιστημονική παρατήρηση είναι απαραίτητο να διασφαλίζεται η σταθερότητα του αποτελέσματος της παρατήρησης. Ο ρόλος του ερευνητή στην παρατήρηση είναι να παρατηρεί και να καταγράφει, όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά και στη συνέχεια να ερμηνεύει τα δεδομένα που συλλέχτηκαν (Bell, 1997). Ο τρόπος που καταγράφονται οι παρατηρήσεις εξαρτάται από την προσωπική προτίμηση, ωστόσο στη διεθνή βιβλιογραφία δίνονται παραδείγματα διαγραμμάτων και μεθόδων καταγραφής που βοηθούν στη δημιουργία προσωπικών σχημάτων (Cohen & Manion, 1994).

Ο ερευνητής εφάρμοσε συμμετοχική παρατήρηση. Συμμετείχε σε δραστηριότητες των ομάδων. Παρατηρούσε τις αντιδράσεις και γενικότερα τη συμπεριφορά των μαθητών στην ομάδα. Δεν παρατηρούσε μέσα από το ρόλο του επισκέπτη αλλά ως μέλους της ομάδας. Ο ερευνητής έχει εμπειρία από τη χρήση αυτού του εργαλείου και διαθέτει εμπειρία στην καταγραφή πληροφοριών. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη μέθοδος για την κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, αντιλήψεων, αξιών και στάσεων ενός γενικότερου πληθυσμού (Spradley, 1980 ▪ Taylor & Bogdan, 1984).

Στην περίπτωση της συμμετοχικής παρατήρησης, κρίθηκε σκόπιμο να τηρηθεί ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονταν :

A) Οι αντιδράσεις των παιδιών σε συγκεκριμένες διαδικασίες, την προσωπική τους πρωτοβουλία, τη μίμηση άλλων παιδιών, πόσο ανυπόμονα ή ήρεμα ήταν όταν εμπλέκονταν σε δραστηριότητες και πώς τις συνέχιζαν,

B) Το διάστημα της προσοχής, η απόσπαση προσοχής, το ενδιαφέρον, η επιμονή στην προσπάθεια και οι αντιδράσεις σε κάτι καινούριο,

Γ) Οι σχέσεις του παιδιού με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές του και με την ερευνήτρια,

Δ) Ο τρόπος που τελειώνει τις δραστηριότητες (Cohen, Stern & Balaban, 1991).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η κοινή φοίτηση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη προϋποθέτει τη διασφάλιση της συνοχής της τάξης, την εγκαθίδρυση μιας σχέσης αλληλεπίδρασης με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Νάνου, 2013 ▪ Stainback, Stainback & Wehman, 1997). Προκειμένου να συμπεριλάβουμε όλους τους μαθητές υιοθετήσαμε εναλλακτικές μεθόδους και πρακτικές, γνωρίζοντας ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω της αδυναμίας τους να προσαρμοστούν παραμένουν στο περιθώριο στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σχετίζεται θετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και την άρση των εμποδίων.

Η διαφοροποίηση είναι μια παιδαγωγική στρατηγική που αποβλέπει στην προσαρμογή των παιδαγωγικών στόχων των δραστηριοτήτων, των υλικών και της μαθησιακής υποστήριξης στις ανάγκες και στο ρυθμό του κάθε μαθητή. Είναι μια μεθοδολογική επιλογή που επιτρέπει την εξατομικευμένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Κουτσελίνη, 2006 ▪ Νάνου, 2009 ▪ Weston, 1992). Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών ώστε να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού (Tomlinson, 2000 ▪ Waid, 2016).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2000), οι στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας αφορούν τέσσερις περιοχές που σχετίζονται :

- Με το περιεχόμενο (Anderson, 2007 ▪ Bailey & Willims-Black, 2008 ▪ Huebner, 2010 ▪ Levy, 2008 & McGlenn, 2005) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφοροποιημένο υλικό για τη γλώσσα, τα μαθηματικά, το λεξιλόγιο, την έκφραση ιδεών, τα οπτικοακουστικά μέσα και λογισμικά.
- Με τη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής ή μαθησιακής διαδικασίας, είναι οι διαφορετικοί τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας εννοιών και δεξιοτήτων, ή οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στην απόκτηση της γνώσης. Η διαφοροποιημένη διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, ψηφιακά ή Braille βιβλία και προσαρμοσμένα μέσα εκτύπωσης.

- Με τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, είναι σημαντικό οι μαθητές να μπορούν να δείξουν τι ξέρουν και τι μπορούν να κάνουν
- Με το μαθησιακό περιβάλλον, το περιβάλλον προσαρμόζεται ώστε να παρέχει επιλογές για ατομική ή ομαδική εργασία, για εργασία μέσω υπολογιστή και ευελιξία κινήσεων.

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Waid, 2016), τα συμπεράσματα ερευνών για τη λειτουργία του εγκεφάλου και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, συνδέονται θεωρητικά με την διαφοροποιημένη διδασκαλία (Subban, 2006). Με την διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αναπροσαρμόζουμε μόνο την διδασκαλία αλλά ολόκληρο το σχολείο με στόχο την ικανοποίηση βαθύτερων μαθησιακών αναγκών των μαθητών ώστε να αποφεύγεται η μαθησιακή αποτυχία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία διαφέρει από την παραδοσιακή στα στοιχεία:

- Στον μαθητοκεντρισμό
- Στον αναστοχασμό και την αξιολόγηση για την εκπαιδευτική πράξη
- Την συνεργατικότητα
- Και την αυτορρύθμιση (Tomlinson, 2010)

Προκειμένου να εφαρμόσουμε επιτυχημένα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία προσπαθήσαμε: α) να εξασφαλίσουμε τη συνεργασία όλων των συναδέλφων όλων των ειδικοτήτων β) γνωρίσαμε στο μέγιστο δυνατό βαθμό τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών γ) ενημερωθήκαμε για το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και τις προσδοκίες της οικογένειας. Λάβαμε υπόψη μας τα ακόλουθα στοιχεία προκειμένου να εφαρμόσουμε αποτελεσματικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλλιαντή & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2008 ▪ Tomlinson, 2003):

- Προγραμματίσαμε ένα πλάνο διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Εργαστήκαμε σε μικρές, ευέλικτες και μαθησιακά ανομοιογενείς ομάδες.
- Διαφοροποιήσαμε το υλικό διδασκαλίας.
- Διαφοροποιήσαμε το ρυθμό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Δώσαμε έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Η μουσική

Οι σχέσεις της μουσικής ενασχόλησης κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία, με την ανθρώπινη, ομαλή και αποκλίνουσα ανάπτυξη, βρίσκονται στο επίκεντρο πολλών ερευνών (Αντωνάκης, Πατεράκη & Κουγιουμουτζάκης, 2010 ▪ Κουγιουμουτζάκης, 2007 ▪ Malloch & Trevarthen, 2009). Σε αντίθεση με τις κλασικές αναπτυξιακές θεωρίες που αντιλαμβάνονται τη μουσική ανάπτυξη των παιδιών ως αυτόνομο πεδίο (Deutsch, 1975 ▪ Rogers, 1997), οι έρευνες των τελευταίων χρόνων συνδέουν τη μουσική με άλλες όψεις της ανάπτυξης. Έχει βρεθεί ότι η κινητική και γλωσσική ανάπτυξη σχετίζονται με τη μουσική ανάπτυξη στα επίπεδα της μουσικής ερμηνείας με οποιοδήποτε μουσικό όργανο, της ρυθμικής οργάνωσης ήδη από τη βρεφική ηλικία, των αυθόρμητων βρεφικών, νηπιακών και παιδικών φωνοποιήσεων, της μη λεκτικής επικοινωνίας, της ρυθμικής εκφοράς του λόγου, των αυθόρμητων και των συγχρονισμένων κινήσεων, της αναγνωστικής ικανότητας, της μνήμης και της ταχύτητας εκφοράς λέξεων (Μαζοκοπάκη, 2007 ▪ Davidson & Salgado – Correia, 2002 ▪ Hermelin & O' Connor, 1980 ▪ Imberty, 1996 ▪ Lamb & Gregory, 1993 ▪ Malloch & Trevarthen, 2009 ▪ Mazokopaki & Kugiumutzakis, 2009 ▪ Schellenberg, 2003).

Τα παιδιά μοιράζονται τα συναισθήματά τους με τους σημαντικούς άλλους χρησιμοποιώντας τα μέσα που τους προσφέρουν οι τέχνες. Η μουσική μπορεί να έχει και άλλες επιδράσεις στο συναισθηματικό κόσμο των μικρών παιδιών. Ένα μουσικό όργανο, ένα μουσικό παιχνίδι ή ένα τραγούδι μπορεί να λειτουργήσει θετικά στο συναισθηματικό μοίρασμα μέσω της μουσικής. Η ισχύς και η έλξη της μουσικής χρησιμοποιούνται ως πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές διαταραχές. Η μουσικοθεραπεία ερευνά τις μουσικές συνιστώσες πολλών αναπτυξιακών διεργασιών και δυσλειτουργιών. Με τις κατάλληλες τεχνικές δημιουργεί ένα πλαίσιο πρώιμης παρέμβασης (Αντωνάκης, Πατεράκη & Κουγιουμουτζάκης, 2010 ▪ Antonakis, 2003 ▪ Odell – Miller, 2002 ▪ Trevarthen, 2001).

Η ενασχόληση των παιδιών με τη μουσική (παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, ομαδικές δραστηριότητες, εκμάθηση μουσικού οργάνου) φαίνεται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη κινητικών, γλωσσικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων, καθιστώντας την πολύτιμο μέσω πρώιμης παρέμβασης (Αντωνάκης,

Πατεράκη & Κουγιουμουτζάκης, 2010). Ο Storr (1992), δίνει έμφαση στη συναισθηματική αξία της μουσικής και υποστηρίζει ότι ο βασικός λόγος ύπαρξης της είναι η διαπροσωπική επικοινωνία. Η μουσική μπορεί να προκαλέσει έντονες συναισθηματικές διεγέρσεις και να συμβάλλει καταλυτικά στη συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Αντωνάκης, Πατεράκη & Κουγιουμουτζάκης, 2010).

Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η τεχνολογία είναι ένα ιδιαίτερα ελκυστικό και διαδραστικό εργαλείο που μπορεί προσαρμόσει τη διδασκαλία στο στυλ μάθησης, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών. Μπορεί να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με ένα μεγάλο αριθμό τρόπων και μέσων που αφορούν τα περιεχόμενα, τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες μάθησης και ποικίλους τρόπους για να διαπιστώσουν την επίτευξη των στόχων που θέτουν (Smith & Thone, 2007). Η τεχνολογία μπορεί να παρέχει τη δομή και το γραφικό περιβάλλον που επιτρέπει σε πολλά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επικοινωνούν. Τα προϊόντα αυτά της τεχνολογίας είναι εύκολα στη χρήση, προσιτά και κοινωνικά αποδεχτά και υπερνικούν πολλά εμπόδια (Roth, 2013).

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι η χρήση λογισμικών υπολογιστή μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με « Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές » να αναγνωρίσουν βασικά συναισθήματα από κινούμενα σχέδια ή ακόμη από φωτογραφίες (Bolte, Feineis-Matthews, Leber, Dierks, Hubl & Poustka, 2002 ▪ Tseng & Do, 2010) και για την επίλυση προβλημάτων σε εικονογραφημένες κοινωνικές καταστάσεις (Bernard, Opitz, Sriram & Nakhoda – Sapuan, 2001). Οι νέες τεχνολογίες είναι ισχυρά εργαλεία διδασκαλίας για τα παιδιά με αυτισμό, αποτελούν καλούς οπτικούς βοηθούς (Shukla – Mehta, Miller & Callahan, 2010) και χαρακτηρίζονται από συνέπεια και κανόνες (Baron – Cohen, 2006). Οι πολυαισθητηριακές αλληλεπιδράσεις, σε δομημένα περιβάλλοντα, η χρήση των πολυεπίπεδων διαδραστικών λειτουργιών και η δυνατότητα να εξατομικεύουν τις οδηγίες, προτρέπουν τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού να εργαστούν και να μάθουν με τους υπολογιστές (Hopkins, Gower, Perez, Smith, Amthor, Wimsatt & Biasini, 2011).

Η Benjamin (2005) αναφέρεται στη συνεισφορά των ΤΠΕ και κάνει λόγο για έξι χαρακτηριστικά τους, που υποστηρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία:

- Ιδιωτικότητα: Η τεχνολογία προστατεύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών που

εργάζονται με διαφορετικό ρυθμό, παρέχοντάς τους ιδιωτικότητα.

- Συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες: Οι online τεχνολογίες ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών ενισχύοντας τη δημιουργία.
- Οργάνωση: Λογισμικά και εφαρμογές βοηθούν τους μαθητές να οργανώσουν τη μάθησή τους σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.
- Υποστήριξη μαθησιακών αναγκών και αισθητηριακής μάθησης: Οι ΤΠΕ ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες ενθαρρύνοντας την ακουστική, την οπτική και την κοινωνική μάθηση. Η επανεξέταση εννοιών γίνεται, γρηγορότερα και ευκολότερα.
- Παροχή επιλογών: Η αφθονία πληροφοριών και εφαρμογών καθιστά εύκολη για τους μαθητές την επιλογή δραστηριοτήτων και την εργασία σε αυτές.
- Αυθεντική μάθηση: Πολλές δραστηριότητες που βασίζονται σε αξιολογικά λογισμικά και στον Παγκόσμιο Ιστό υποστηρίζουν την αυθεντική μάθηση και την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης.

Κυρίαρχο ρόλο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά μας έχει η Αξιολόγηση που πραγματοποιείται με διάφορες μεθόδους. Με τη μέθοδο της αξιολόγησης, αυτός που υλοποιεί την αξιολόγηση συλλέγει στοιχεία αξιοποιώντας το σύνολο των στρατηγικών όπως τα υλικά και οι διαδικασίες (Δημητρόπουλος, 2002). Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της παρατήρησης, η οποία αποτελεί μια από τις κυριότερες μεθόδους αξιολόγησης. Στη βιβλιογραφία συναντήσαμε μεγάλη ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008 ▪ Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014 ▪ Σακελλαρίου & Κόνσολας, 2010).

6.6.1.2.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Η πειραματική έρευνα περιλαμβάνει δύο μεταβλητές που αλληλοεπηρεάζονται, η μεταβλητή που αποτελεί την αιτία των μεταβολών λέγεται ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ αυτή που μεταβάλλεται ως αποτέλεσμα της μεταβολής της πρώτης, της ανεξάρτητης μεταβλητής λέγεται εξαρτημένη μεταβλητή. Κατά τη διεξαγωγή μιας πειραματικής έρευνας υπάρχουν πρακτικοί περιορισμοί στον έλεγχο όλων των πιθανών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής (Christensen, 2007). Αντλήσαμε πληροφορίες από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (θεωρητικές απόψεις και ευρήματα προηγούμενων ερευνών), αναφορικά με την ύπαρξη και τη σπουδαιότητα διαφόρων εξωγενών μεταβλητών για τη διερεύνηση του φαινομένου που μας ενδιαφέρει. Μία μεταβλητή μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά ή ποιοτικά.

Ανεξάρτητη μεταβλητή:

- Στην Πειραματική έρευνα ο ερευνητής μπορεί να την αλλάξει, (να διαφοροποιήσει τις τιμές της) ενώ παρατηρεί τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Εξαρτημένη μεταβλητή:

- Είναι εκείνη στην οποία εστιάζουμε την προσοχή μας και στην οποία παρατηρούμε τις μεταβολές που συμβαίνουν από την επενέργεια της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Στην έρευνά μας ορίστηκε:

ως ανεξάρτητη μεταβλητή: η εφαρμογή του Προγράμματος «Κούκου Άκου, Κούκου Κοίτα»

ως εξαρτημένη μεταβλητή: η μάθηση, η απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού

Στα πλαίσια του πειραματικού χειρισμού, διαμορφώσαμε τις κατάλληλες συνθήκες (experimental conditions), με βάση τις οποίες προκαλέσαμε αλλαγές (επίδραση) στις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής, με σκοπό να καταγράψουμε τις μεταβολές που θα συμβούν στο υπό μελέτη φαινόμενο (εξαρτημένη μεταβλητή). Διατυπώσαμε μία ερευνητική υπόθεση σχετικά με την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη, και διεξήγαμε τον πειραματικό σχεδιασμό προκειμένου να ελέγξουμε (να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε) την υπόθεση αυτή.

Στάδια της πειραματικής διαδικασίας:

1. Υπόθεση

Τα παιδιά με αναπηρία που ενσωματώνονται στη γενική τάξη έχουν ανάγκη από τροποποίηση του προγράμματος για να είναι επιτυχής η ένταξη. Τα παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από προγράμματα που συνδυάζουν εικόνα και ήχο (ακούω, βλέπω).

2. Διαμόρφωση συνθηκών για τον έλεγχο των τιμών της ανεξάρτητης μεταβλητής

3. Μέτρηση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής για τα διαφορετικά επίπεδα τιμών της ανεξάρτητης

4. Ανάλυση αποτελεσμάτων

5. Επιβεβαίωση ή απόρριψη της υπόθεσης

Η πιο βασική μορφή πειραματικού σχεδιασμού, περιλαμβάνει τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων, της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Πειραματικές ομάδες ονομάζονται οι ομάδες οι οποίες υφίστανται τον πειραματικό χειρισμό της ανεξάρτητης μεταβλητής, ενώ ομάδα ελέγχου ονομάζεται η ομάδα η οποία δεν υποβάλλεται σε παρόμοιο χειρισμό. Οι τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής για την πειραματική ομάδα συγκρίνονται με αυτές της ομάδας ελέγχου, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αρχικά τα μέλη του δείγματος κατανεμήθηκαν τυχαία σε δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Στη συνέχεια, η πειραματική ομάδα υποβλήθηκε στην πειραματική παρέμβαση στην ανεξάρτητη μεταβλητή. Όταν ολοκληρώθηκε η διαδικασία αυτή, έγιναν οι μετρήσεις της εξαρτημένης μεταβλητής για τις δύο ομάδες. Διεξήχθησαν στατιστικές αναλύσεις για την σύγκριση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής για τις δύο ομάδες, και οι διαφορές που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές,

συμπεραίνουμε ότι οφείλονται στον πειραματικό χειρισμό των τιμών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Το κύριο χαρακτηριστικό κάθε μεταβλητής είναι ότι μεταβάλλεται (δεν έχει μία μόνο σταθερή τιμή) και ότι μπορεί να μετρηθεί (η εκάστοτε τιμή της μπορεί να εκφρασθεί με αριθμό ή σύμβολο). Ο πειραματικός σχεδιασμός περιλαμβάνει γενικά τις μεθόδους συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός επεξηγεί και υποδεικνύει το είδος και τον τρόπο πραγματοποίησης των μετρήσεων, τον τρόπο ελέγχου των διαδικασιών του πειράματος, καθώς και τις εφικτές στατιστικές μεθόδους ανάλυσης με βάση τα δεδομένα. Ο πειραματικός σχεδιασμός ορίζει επίσης, σε γενικές γραμμές, τα δυνατά συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Christensen, 2007).

Ο πειραματικός σχεδιασμός που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είχε δύο βασικούς σκοπούς: α) να βεβαιώσει ή όχι ότι, κάτω από ορισμένες ειδικά προσδιορισμένες συνθήκες, υπάρχει σχέση μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, και β) να εντοπίσει και να ελέγξει τις μεταβλητές που μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα.

Η πειραματική έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του προσχολικού κέντρου, των δύο νηπιαγωγείων και των οικογενειών. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, από τον αρχικό σχεδιασμό ως την αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό. Στόχος μας να κατανοήσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα της συνύπαρξης παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη, να ερμηνεύσουμε τις δυσλειτουργίες της, να διαγνώσουμε προβλήματα και να διερευνήσουμε τις προοπτικές επίλυσής τους. Ουσιαστικά επιθυμούσαμε όχι μόνο να βελτιώσουμε την πρακτική μας αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες δρούσαμε.

Συγκεκριμένα:

Πειραματισμός	Έρευνα
Πράξαμε	Ερευνήσαμε
Κάναμε Παρέμβαση	Αναθεωρήσαμε
Στοχεύσαμε	Κινηθήκαμε προσεκτικά

Αποφασίσαμε	Είχαμε πρόγραμμα
Είχαμε κίνητρα	Μαρτυρίες / Αποδείξεις
Είχαμε πάθος	Δρούσαμε συστηματικά

Σχήμα 5: Πειραματισμός και έρευνα

Η σχολική αίθουσα είναι ο καλύτερος χώρος της έρευνας διότι μπορεί να δώσει τα πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα που έχουν άμεση σχέση με τη διδακτική πράξη και τις μαθησιακές διεργασίες (Πηγιάκη, 1998). Η βήμα προς βήμα διαδικασία παρακολουθείται σταθερά σε διάφορες χρονικές περιόδους και μέσα από μια ποικιλία μηχανισμών (ερωτηματολόγια, ημερολόγια, συνεντεύξεις). Οι πληροφορίες που ακολουθούν μπορούν να ερμηνευτούν μέσα από τροποποιήσεις, προσαρμογές, αλλαγές - επαναπροσδιορισμοί που είναι σημαντικοί και αναβαθμίζουν συνεχώς την ίδια την εν εξελίξει διαδικασία (Cohen & Manion, 1994).

Βασικά χαρακτηριστικά της πειραματικής έρευνας στο πλαίσιο του προγράμματός μας:

- Συνεχής (επαναλαμβανόμενη) αξιολόγηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων
- Επιδράσεις παρεμβάσεων που επαναλαμβάνονται κατά διαστήματα.
- Η επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση γίνεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση.
- Η συμμετοχή και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, των οικογενειών και των μαθητών
- Η σύνθεση θεωρίας και πράξης, η διδασκαλία υπόκειται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Η θεωρία συμπλήρωνε και εμπλούτιζε την πρακτική κρίση των εκπαιδευτικών.
- Οι συμμετέχοντες δρούσαν και στοχάζονταν με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση.

**6.6.1.2.2 ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

<p>Α ΦΑΣΗ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ 1- 10 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ</p>	<p>Α ΣΤΑΔΙΟ: Απόφαση για το γνωστικό αντικείμενο που θα διερευνηθεί (παρέμβαση συνδυάζοντας εικόνες, τραγούδια και ήχους, ταυτόχρονα, για το ίδιο γνωστικό αντικείμενο σε παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, εφαρμόζοντας τεχνικές όπως ο κύκλος των φίλων και οι κοινωνικές ιστορίες).</p>
	<p>Β ΣΤΑΔΙΟ: Επαφή του ερευνητή με τους μαθητές του δείγματος και συμπλήρωση ερωτηματολογίου με στοιχεία των εκπαιδευτικών του προγράμματος και των απόψεών τους για την ειδική εκπαίδευση.</p> <p>Καθορισμός των στόχων της έρευνας Καθορισμός εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν</p>
<p>Β ΦΑΣΗ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ 15 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ- 15 ΙΟΥΝΙΟΥ</p>	<p>Διεξαγωγή του προγράμματος παρέμβασης για τη διδασκαλία δεξιοτήτων στα παιδιά με αναπηρία, συνδυάζοντας εικόνες και τραγούδια, « Κούκου Άκου ,Κούκου Κοίτα »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (3 τρεις φάσεις) • Συμπλήρωση κλειδών παρατήρησης από τον ερευνητή (σε τρεις φάσεις) • Εφαρμογή δραστηριοτήτων σε

	<p>τρία διαστήματα</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συχνή επαφή με την οικογένεια των παιδιών • Συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης για την εικόνα των παιδιών σε διάφορους τομείς στη μέση του προγράμματος • Παρατήρηση και καταγραφή συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς και τον ερευνητή
Γ ΦΑΣΗ	<p>Συγκέντρωση του υλικού, καταγραφή απόψεων, στατιστική ανάλυση των δεδομένων και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.</p>

Πίνακας 7: Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος

6.7 Δεοντολογία της έρευνας

Προϋπόθεση για τη διεξαγωγή μιας έρευνας, είναι η προσεκτική αντιμετώπιση ζητημάτων δεοντολογίας. Μια βασική αρχή που συμβάλλει στη δεοντολογική διαδικασία είναι αυτή της συνειδητής συναίνεσης, που στηρίζεται στο δικαίωμα του ατόμου για ελευθερία και αυτοδιάθεση. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion, η συνειδητή συναίνεση περιγράφεται ως «οι διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα επιλέγουν εάν θα συμμετέχουν σε μια έρευνα, αφού ενημερωθούν για τα γεγονότα τα οποία είναι πιθανόν να επηρεάσουν τις αποφάσεις τους» (Cohen & Manion, 1994). Βασιστήκαμε στην ικανότητα, την εθελοντική διάθεση, την πληροφόρηση και την κατανόηση για να εξασφαλιστούν τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα μέσω ερωτηματολογίων και όσον αφορά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Η διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων σε μια έρευνα αποτελεί ένα σημαντικό τρόπο προστασίας του δικαιώματος της ιδιωτικής ζωής και απαραίτητο στοιχείο στην ερευνητική δεοντολογία (Cohen & Manion, 1994). Στη συγγραφή της εργασίας, δεν χρησιμοποιούνται τα πραγματικά ονόματα των παιδιών ή άλλα προσωπικά στοιχεία που θα πιστοποιούσαν την ταυτότητά τους.

Όταν η έρευνα αφορά μικρά παιδιά, όπως στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της παρούσας έρευνας, η συνειδητή συναίνεση εξασφαλίστηκε με την ενημέρωση των ενηλίκων, που είναι υπεύθυνοι για τα παιδιά που θα συμμετέχουν στην έρευνα και την έγκριση που θα δοθεί από αυτούς για τη συμμετοχή τους. Έτσι ενημερώθηκαν οι νηπιαγωγοί των αντίστοιχων τμημάτων σχετικά με τη φύση, το περιεχόμενο του προγράμματος, εξηγήθηκαν οι στόχοι της ερευνητικής παρέμβασης και ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη διεξαγωγή της. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν οι γονείς και οι κηδεμόνες των παιδιών από τις νηπιαγωγούς σε συνεργασία με την ερευνήτρια για τη δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών τους στην έρευνα και ζητήθηκε να δηλώσουν πιθανές αντιρρήσεις γι' αυτό.

Επιδιώξαμε από την αρχή, σε συνεννόηση με τις προϊσταμένες των σχολείων, να δηλώσουμε τα πλαίσια μέσα στα οποία διενεργείται η έρευνα, το σχεδιασμό της, τις πρακτικές της εφαρμογές, τις μεθόδους και τις διαδικασίες που θα χρησιμοποιηθούν, το δείγμα, τις δραστηριότητες, το χρόνο και τον τρόπο που θα δημοσιευθούν τα ευρήματα. Δημιουργήθηκε θετικό κλίμα συνεργασίας με τις νηπιαγωγούς των

τμημάτων και αποφασίσαμε από κοινού πρακτικά θέματα για την διεξαγωγή της έρευνας, χωρίς τον κίνδυνο διατάραξης του ημερήσιου προγράμματος.

6.8 Ανάλυση Δεδομένων

Οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS και ανάλογα με την περίπτωση έγινε η ανάλυσή τους. Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ακολουθείται η μεθοδολογική πορεία κατά την οποία ο ερευνητής συντάσσει, αναλύει, ερμηνεύει και αξιολογεί τους πίνακες, τα διαγράμματα και τις απαντήσεις. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων επικεντρώνεται κυρίως, στην ανάλυση και ερμηνεία των πινάκων κάθε ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής και των πινάκων συσχέτισης των μεταβλητών, παραθέτοντας συγχρόνως τα κυριότερα πορίσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

Όσον αφορά την κωδικοποίηση ανοικτών ερωτημάτων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της δειγματοληπτικής κατηγοριοποίησης. Συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν οι απαντήσεις στα ανοιχτά ερωτήματα και κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με το περιεχόμενό τους, με μέλημα να μην υπάρξει απώλεια πληροφόρησης και ταυτόχρονα να ενσωματωθούν στην ίδια κατηγορία οι απαντήσεις με το ίδιο περιεχόμενο.

- **Ανάλυση Πολλαπλών Απαντήσεων (Frequencies, Crosstabs):** Η ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων χρησιμοποιείται στις ερωτήσεις που έχουμε επιτρέψει στους συμμετέχοντές μας να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις.

Στην ερώτηση, για μια επιτυχημένη μετάβαση ποιοι χρειάζεται να συνεργαστούν, στους εκπαιδευτικούς δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις και ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία με την Ανάλυση Πολλαπλών απαντήσεων - Frequencies. Ως προς τη μεταβλητή, θέση που υπηρετείτε, νηπιαγωγοί- δάσκαλοι, για το ίδιο θέμα, από την Ανάλυση Πολλαπλών Απαντήσεων – Crosstabs, διαμορφώθηκε πίνακας διπλής εισόδου με δύο μεταβλητές και set απαντήσεων. Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και για την ερώτηση στην οποία ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

- **T- test ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample t- test):** Θεωρείται κατάλληλος στην περίπτωση συγκριτικού ελέγχου μέσων όρων που προέρχονται από δύο ανεξάρτητα δείγματα (Voelkl & Gerber, 1999). Στο ερωτηματολόγιο μας αξιοποιήθηκε για τους παράγοντες επιτυχημένης ένταξης όπου οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι έβαζαν σε σειρά σπουδαιότητας από το 1 έως το 6 (1 πιο σημαντικό και 6 λιγότερο σημαντικό). Επίσης για την αξιολόγηση παραγόντων όσο αφορά τη δυσκολία υλοποίησης (κλίμακα 1 έως 5, ένα για τον ευκολότερο και 5 για τον πιο δύσκολο), για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και ιεράρχηση με σειρά προτεραιότητας από το 1 έως το 7 (1 πολύ σημαντικός και 7 λιγότερο σημαντικός).

Το independent sample t- test χρησιμοποιήθηκε και για την στατιστική επεξεργασία δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να μεταβούν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι ιεράρχησαν με σειρά προτεραιότητας από το 1 έως το 9 (1 πιο σημαντικό και 9 λιγότερο σημαντικό). Επιλέχθηκε και για την εξέταση της μεταβλητής ως προς τη θέση στο σχολείο, εκπαιδευτικοί γενικής και εκπαιδευτικοί ειδικής, στο ίδιο θέμα.

Υπολογίζουμε λοιπόν το μέσο όρο των απαντήσεων. Επειδή το μέγεθος του δείγματος είναι μεγάλο, συνεπάγεται ότι οι στατιστικές συναρτήσεις των μέσων όρων ακολουθούν κατανομή t (student). Στα αποτελέσματα δίνονται τα εξής:

N = μέγεθος δείγματος

Mean = ο εκτιμώμενος μέσος όρος

Mean Difference = η εκτίμηση της διαφοράς των μέσων

Std. Deviation, Std. Error Mean = μέτρα διασποράς της κατανομής περί τον μέσο

Df = βαθμοί ελευθερίας της κατανομής οι οποίοι εξαρτώνται από το μέγεθος του δείγματος

95% Confidence Interval of the Difference = ένα διάστημα εμπιστοσύνης 95% για το μέσο όρο ή τη διαφορά των μέσων όρων

F, Sig. = το μέτρο και η πιθανότητα η οποία μένει από την εκτιμημένη τιμή και άνω για την υπόθεση ότι οι διασπορές των δύο ομάδων, από τις οποίες παίρνουμε τη διαφορά των μέσων τους, είναι ίσες.

- **Pearson chi square test**, για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, εφαρμόστηκε ο χ^2 έλεγχος ανεξαρτησίας, όπου για τον υπολογισμό του επιπέδου σημαντικότητας p και αναλόγως της απόλυτης συχνότητας των παρατηρηθεισών απαντήσεων, εφαρμόστηκε ο ασύμπτωτος έλεγχος pearson.

Απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση σε επίπεδο σημαντικότητας α (συνήθως $0,05 = 5\%$). Το στατιστικό πακέτο υπολογίζει την τιμή χ^2 και την πιθανότητα p της υπόθεσης. Προφανώς, θα απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση για μικρές τιμές του p (μεγάλη τιμή του χ^2), μικρότερες του $0,05$, γι' αυτό δίνεται $p > 0,05$ ή $p < 0,05$. Επίσης δίνονται και οι βαθμοί ελευθερίας της κατανομής, οι οποίοι και συμβολίζονται με df .

Συμπερασματικά, αν $p > 0,05$ θα δεχόμαστε σε επίπεδο σημαντικότητας ότι οι απαντήσεις δεν έχουν στατιστική διαφορά στις δύο κατηγορίες, ενώ αν $p < 0,05$ ότι υπάρχει διαφορά.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται με πίνακες και διαγράμματα και αφορούν τις ερωτήσεις: ποιοι μαθητές μπορούν να ενταχθούν στη γενική τάξη, τους παράγοντες αλλαγής περιβάλλοντος, τα στοιχεία σε ένα τροποποιημένο πρόγραμμα με σκοπό τη συμπερίληψη, τη στάση των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, τη σημαντικότητα των ακαδημαϊκών ικανοτήτων και κοινωνικών δεξιοτήτων και τις κατάλληλες πρακτικές μετάβασης.

- **ANOVA**

Χρησιμοποιήθηκε στην ερώτηση που έχει σχέση με την στάση των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση, εξετάζοντας τη μεταβλητή ως προς τις γνώσεις στην ειδική εκπαίδευση των νηπιαγωγών και των δασκάλων. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Πρόκειται για ανάλυση διασποράς. Αν δεν υπάρχει στατιστική διαφορά στις ομάδες, τότε η εκτιμώμενη διασπορά εντός των ομάδων θα είναι περίπου ίση με αυτή εκτός των ομάδων (συνολικά), ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα είναι

αρκετά μεγαλύτερη η διασπορά εκτός των ομάδων. Έτσι εξετάζουμε τον λόγο των δύο διασπορών και παίρνουμε μια τιμή F , ο στατιστικός αυτός δείκτης ακολουθεί μια συγκεκριμένη κατανομή $F_{n,k}$ και απορρίπτουμε την υπόθεση για μεγάλες τιμές του F ισοδύναμες με $p < 0,05$. Ο εν λόγω έλεγχος έχει πραγματοποιηθεί και με την εφαρμογή του κριτηρίου X^2 , εφόσον είναι λίγες οι ομάδες (Λιώκη – Λειβαδά & Αναγνωστόπουλος, 2004).

- **Wilcoxon Signed Ranks Test:** Πρόκειται για τη παραμετρική εκδοχή του ελέγχου T - test για εξαρτημένα δείγματα. Οι κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών είναι τακτικές. Η σύγκριση της κατανομής των δύο μεταβλητών βασίζεται στις διαφορές που παρουσιάζουν τα ζεύγη των τιμών τους (Λιώκη – Λειβαδά & Αναγνωστόπουλος, 2004 ▪ Τσαντάς, Μωυσιάδης, Μπαγιάτης, Χατζηπαντελής, 1999). Αξιοποιήθηκε για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρέμβασης (ερωτηματολογίου και κλείδας παρατήρησης) και ελέχθησαν τρεις χρονικές στιγμές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

7.1 Περίληψη

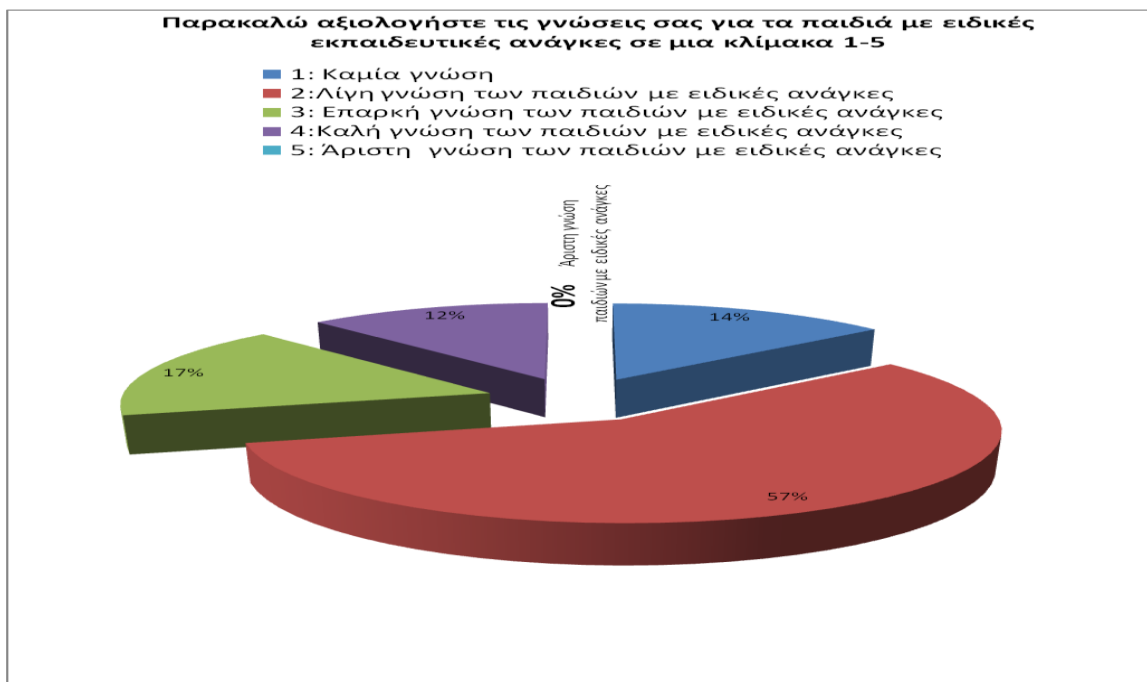
Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Παρουσιάζονται με πίνακες και διαγράμματα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορούν να ενταχθούν στη γενική τάξη, τους παράγοντες επιτυχημένης ένταξης και την αξιολόγησή τους ως προς την υλοποίηση, τους παράγοντες αλλαγής του περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών και τα στοιχεία που πρέπει να περιλαμβάνει ένα τροποποιημένο πρόγραμμα. Στη συνέχεια καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αν αυτή μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη και το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Αποτυπώνονται οι απόψεις για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν τα παιδιά με αναπηρία για να μεταβούν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, τις δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές, τις συνεργασίες που είναι απαραίτητες, τις ακαδημαϊκές ικανότητες πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο, τις κοινωνικές δεξιότητες και τους παράγοντες επιτυχημένης μετάβασης. Σε πίνακες επίσης παρουσιάζονται, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που πρέπει να λάβουν υπόψη τους για την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία και οι κατάλληλες πρακτικές στο πλαίσιο της ομαλής μετάβασης.

7.2 Δημογραφικά Στοιχεία

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων που παρουσιάζονται παρακάτω, καταδεικνύουν ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, αφού αντικατοπτρίζουν τη σύνθεση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος.

		Count
Φύλο	Άντρας	137
	Γυναίκα	383
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	Έως 5 έτη	56
	6 έως 10	95
	11 έως 20	228
	21 έως 30	119
	Πάνω από 30 έτη	22
Βασικές σπουδές	Διετούς	148
	Τετραετούς φοίτηση	372
Άλλες σπουδές	Διδασκαλείο	118
	Εξομοίωση	69
	Ασπαίτε	4
	Μεταπτυχιακό	44
	Διδακτορικό	8
	Άλλο πτυχίο	47
	Δεν έχω άλλες σπουδές	230
Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	217
	Δάσκαλος	303
Περιοχή σχολείου	Αστική	271
	Ημιαστική	154
	Αγροτική	95
Περιφέρεια ηπείρου νομός που ανήκει σχολείο	Ιωαννίνων	212
	Θεσπρωτίας	91
	Πρέβεζας	91
	Άρτας	126
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	64
Παρακαλώ αξιολογήστε τις γνώσεις σας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια κλίμακα 1-5	Καμία γνώση	71
	Λίγη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	297
	Επαρκή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	91
	Καλή γνώση των παιδιών με ειδικές ανάγκες	61
	Άριστη γνώση των παιδιών με ειδικές ανάγκες	0

Πίνακας 8: «Παρουσίαση δημογραφικών στοιχείων συμμετεχόντων»



Πίνακας 9: «Κατανομή εκπαιδευτικών ανάλογα με τις γνώσεις τους στην ειδική εκπαίδευση»

Από τους N: 520 νηπιαγωγούς και δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνά μας το μεγαλύτερο ποσοστό 57% (N: 297) έχουν λίγη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Το 17% (N: 91) έχει επαρκή γνώση, το 14% (N: 71) καμία γνώση, το 12% (N: 61) καλή γνώση και 0% (N: 0), κανένας δηλαδή εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί τις γνώσεις του σε άριστο επίπεδο.

7.3 Αποτελέσματα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση

7.3.1 Πίνακες και γραφικές απεικονίσεις αποτελεσμάτων για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στη γενική τάξη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ένταξης μαθητών με αναπηρία

και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ποιοι μαθητές μπορούν να ενσωματωθούν. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 1 (μαθητές που μπορούν να ενσωματωθούν στη γενική τάξη) και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την πρώτη υπόθεση : Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι διαφωνούν για τη συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη όταν πρόκειται για αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί) και όρασης (τυφλοί). Οι νηπιαγωγοί είναι θετικοί στην ένταξη παιδιών με νοητική αναπηρία, προβλήματα λόγου και ομιλίας, συμπεριφοράς, σωματικής αναπηρίας και διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού ενώ οι δάσκαλοι είναι δισταχτικοί.

Ερώτηση: Ποιοι μαθητές κατά τη γνώμη σας μπορούν να ενσωματωθούν στη γενική τάξη εκπαίδευσης; Παρακαλώ σημειώστε αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες απόψεις.

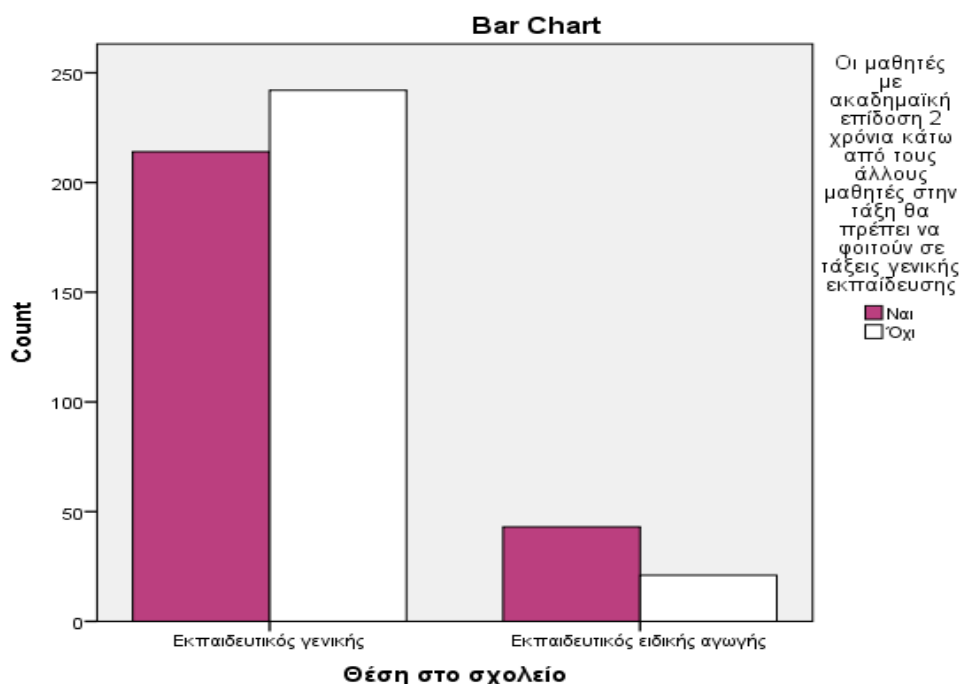
- Οι μαθητές των οποίων η ακαδημαϊκή επίδοση είναι 2 χρόνια κάτω από τους άλλους μαθητές στην τάξη θα πρέπει να φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές με	Count		109	148	257
ακαδημαϊκή επίδοση 2	Ναι	% within Θέση που	50,2%	48,8%	49,4%
χρόνια κάτω από τους		υπηρετείτε			
άλλους μαθητές στην	Count		108	155	263
τάξη θα πρέπει να		% within Θέση που	49,8%	51,2%	50,6%
φοιτούν σε τάξεις γενικής	Όχι	υπηρετείτε			
εκπαίδευσης					
	Count		217	303	520
Total		% within Θέση που	100,0%	100,0%	100,0%
		υπηρετείτε			

Πίνακας 10: « Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: μαθητές με αναπηρία και ακαδημαϊκή επίδοση κάτω των δύο χρόνων »

Οι Νηπιαγωγοί σε ποσοστό 50,2% συμφωνούν ότι οι μαθητές με ακαδημαϊκή επίδοση κάτω των δύο χρόνων από τους άλλους μαθητές θα πρέπει να φοιτούν στη γενική τάξη. Υψηλό όμως είναι και το ποσοστό που απάντησε αρνητικά 49,8%. Παρόμοια τα ποσοστά και για τους δασκάλους, 51,2% Όχι, δε συμφωνούν και 48,8% Ναι να ενταχθούν στη γενική τάξη. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται

από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,097^a$,df=1 και $p=0,755$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.



Σχήμα 6: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις τους για τους μαθητές με ακαδημαϊκή επίδοση κάτω των δύο χρόνων»

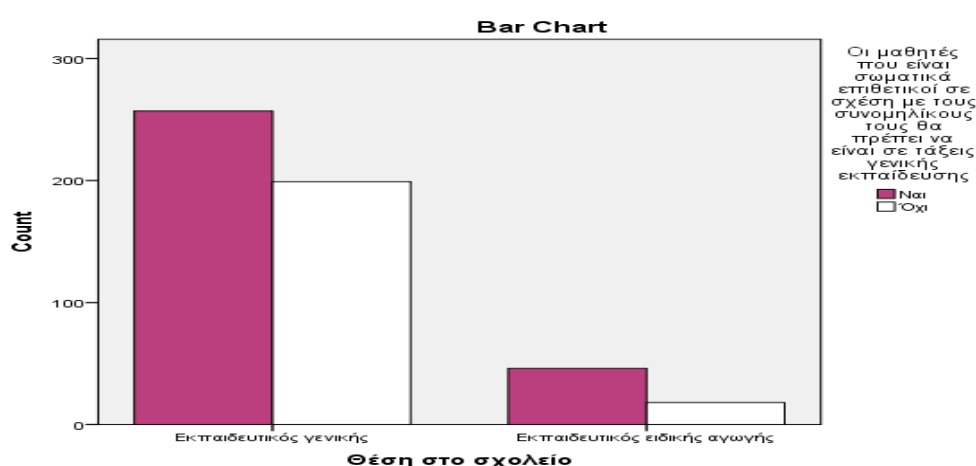
Διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αμφιταλαντεύονται για το αν πρέπει να φοιτούν στην γενική τάξη μαθητές που η ακαδημαϊκή τους επίδοση είναι 2 χρόνια κάτω από τους άλλους μαθητές και φαίνεται στο παραπάνω γράφημα μια μικρή υπεροχή του Όχι στην ένταξη. Αντίθετα για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής, επικρατεί η άποψη ότι θα πρέπει να διδάσκονται μαζί με όλους τους μαθητές (Ναι για τους N:43, 67,18% από τους N:64, 100,0% εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=9,214^a$, df=1 και $p=0,002$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,002$) ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

- Οι μαθητές που είναι σωματικά επιθετικοί σε σχέση με τους συνομηλίκους τους θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που είναι σωματικά επιθετικοί σε σχέση με τους συνομηλίκους τους θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης	Ναι	Count % within Θέση που υπηρετείτε	105 48,4%	198 65,3%	303 58,3%
	Όχι	Count % within Θέση που υπηρετείτε	112 51,6%	105 34,7%	217 41,7%
Total		Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 11: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: επιθετικοί μαθητές και ένταξη στη γενική τάξη»

Όπως βλέπουμε στον παραπάνω πίνακα υπάρχει διαφορά στις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων και αυτό εξακριβώθηκε από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test). Φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,000$). Η διαφορά αφορά το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων που έχει θετική θέση για την ένταξη των παιδιών που είναι σωματικά επιθετικά στη γενική τάξη 65,3% ενώ οι νηπιαγωγοί απαντούν όχι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους 51,6%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=14,956^a$, $df=1$ και $p=0,000$.



Σχήμα 7 : « Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που είναι σωματικά επιθετικοί »

Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,018$) ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής απαντούν θετικά οι N:257 (56,35%) στο σύνολο των N:456 (100,0%) , για την ένταξη των σωματικά επιθετικών παιδιών και αρνητικά οι N:199 (43,64%) νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης, οι N:46 (71,87%) έχουν θετική άποψη για την ένταξη των σωματικά επιθετικών παιδιών από το σύνολο των N:64 (100,0%) και αρνητική οι N:18 (28,12%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=5,556^a$,df=1 και $p=0,018$.

- Οι μαθητές που δεν μπορούν να κινηθούν χωρίς τη βοήθεια άλλων θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

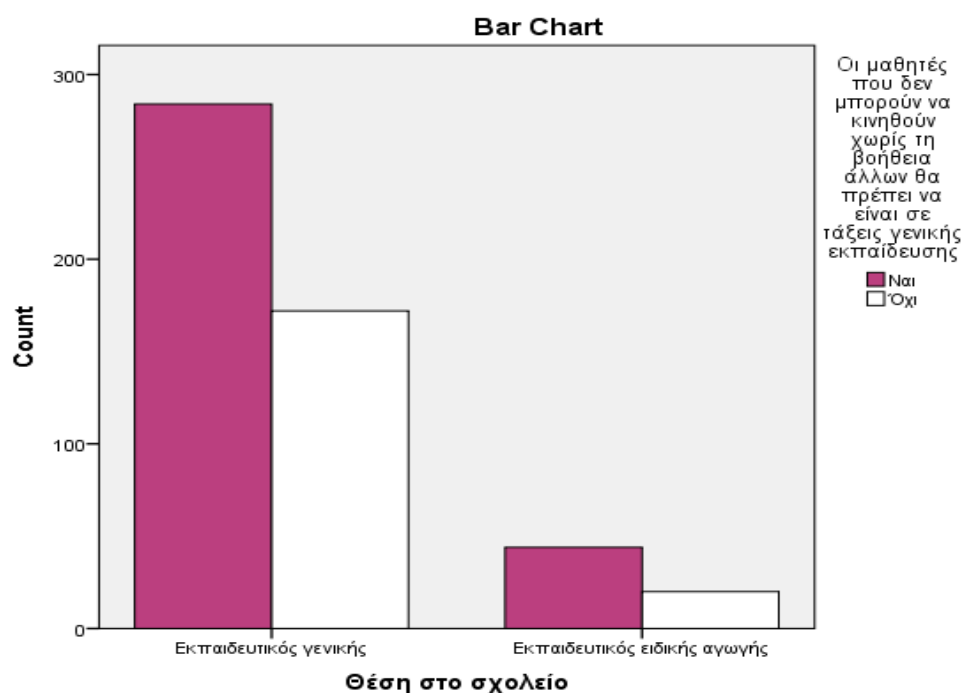
Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγό	Δάσκαλο	
			Σ	Σ	
Οι μαθητές που δεν μπορούν να κινηθούν χωρίς τη βοήθεια άλλων θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης	Ναι	Count	146	182	328
		% within Θέση που υπηρετείτε	67,3%	60,1%	63,1%
Total	Όχι	Count	71	121	192
		% within Θέση που υπηρετείτε	32,7%	39,9%	36,9%
		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 12: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία:

Κινητική Αναπηρία και Ένταξη στη Γενική Τάξη»

Εξετάζοντας τη μεταβλητή ως προς τους νηπιαγωγούς και τους Δασκάλους (θέση που υπηρετείτε) όσον αφορά την κινητική αναπηρία και αν θα πρέπει τα παιδιά αυτά να ενταχθούν στην γενική τάξη, διαπιστώνουμε κοινές απόψεις σε όλους τους εκπαιδευτικούς, θετικοί ως προς την ένταξη το 67,3% των νηπιαγωγών και το 60,1% των Δασκάλων, όχι απάντησαν οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 32,7% και οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 39,9%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη

μέθοδο chi square όπου $\chi^2=2,826^a$,df=1 και $p=0,093$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των Νηπιαγωγών και των Δασκάλων.



Σχήμα 8 : « Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν κινητική αναπηρία »

Ως προς την επόμενη μεταβλητή, θέση στο σχολείο, οι N:284 (62,28%) εκπαιδευτικοί της γενικής από τους N: 456 (100,0%) θέλουν την ένταξη και οι N: 172 (37,71%) δεν πιστεύουν σε αυτή, υπάρχουν εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης που είναι ενάντια στην ένταξη και αυτό αξίζει να σημειωθεί στην ανάλυσή μας (N: 44, 68,75% Ναι, N: 20 31,25% Όχι από το σύνολο των N: 64, 100,0%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=1,009^a$,df=1 και $p=0,315$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

- Οι μαθητές που είναι ντροπαλοί και απομονωμένοι θα πρέπει να είναι σε γενική τάξη;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που είναι ντροπαλοί και απομονωμένοι θα πρέπει να είναι σε γενική τάξη	Ναι	Count % within Θέση που υπηρετείτε	214 98,6%	294 97,0%	508 97,7%
	Όχι	Count % within Θέση που υπηρετείτε	3 1,4%	9 3,0%	12 2,3%
Total		Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 13: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ένταξη και συνεσταλμένοι μαθητές»

Υπέρ της ένταξης των ντροπαλών και απομονωμένων παιδιών είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί σε υψηλό ποσοστό 98,6% για τους Νηπιαγωγούς και 97,0% για τους Δασκάλους. Παρόμοια τα ποσοστά και ως προς τη θέση που υπηρετούν (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης).

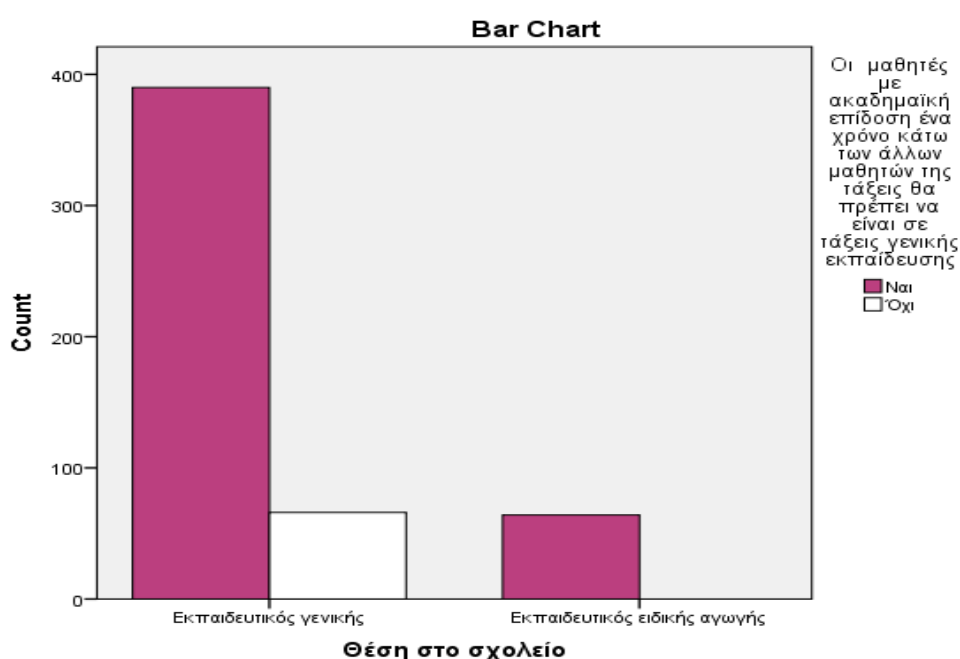
- Οι μαθητές των οποίων η ακαδημαϊκή επίδοση είναι ένα χρόνο κάτω των άλλων μαθητών της τάξης, θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές με ακαδημαϊκή επίδοση ένα χρόνο κάτω των άλλων μαθητών της τάξης θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης	Ναι	Count % within Θέση που υπηρετείτε	191 88,0%	263 86,8%	454 87,3%
	Όχι	Count % within Θέση που υπηρετείτε	26 12,0%	40 13,2%	66 12,7%
Total		Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 14: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ένταξη και Χαμηλή Ακαδημαϊκή Επίδοση»

Οι νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 87,3% πιστεύουν ότι οι μαθητές με επίδοση ένα χρόνο κάτω των άλλων μαθητών πρέπει να είναι στη γενική τάξη και μόνο το 12,7% έχει αντίθετη άποψη. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,170^a$, $df=1$ και $p=0,680$. Από τον

έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των Νηπιαγωγών και των Δασκάλων. Αυτή η στάση αποτυπώνεται και στην εξέταση της μεταβλητής ως προς τη θέση στο σχολείο και φαίνεται καθαρά στο σχήμα που ακολουθεί. Να σημειώσουμε ότι δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να εργάζεται στην ειδική εκπαίδευση που να είχε αντίρρηση για την ένταξη των συγκεκριμένων παιδιών. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2=10,610^a$, $df=1$ και $p= 0,001$) ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Υπέρ της ένταξης οι N:390 (85,52%) εκπαιδευτικοί της γενικής και οι N:64 (100,0%) της ειδικής, αντίθετη άποψη είχαν μόνο N:66 (14,47%) της γενικής εκπαίδευσης.



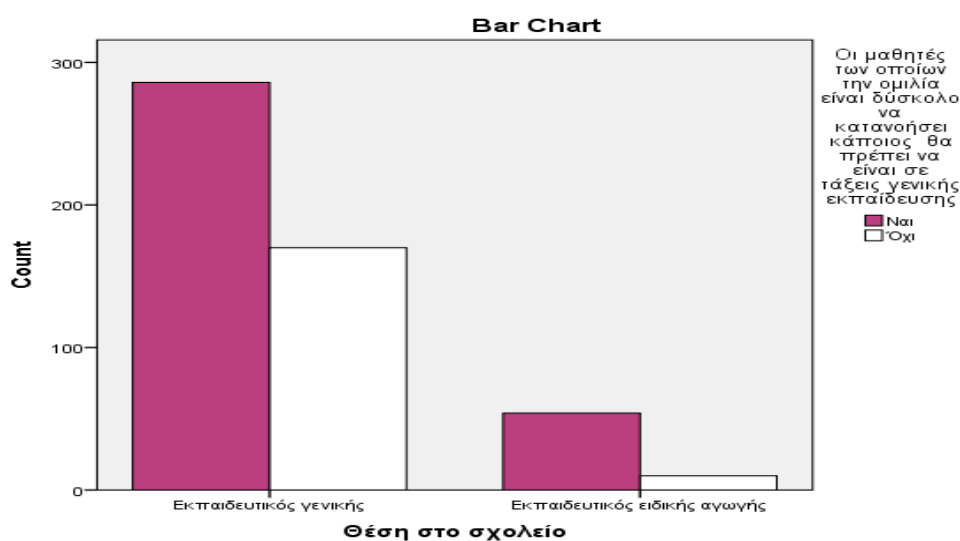
Σχήμα 9 : « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση»

- Οι μαθητές των οποίων την ομιλία είναι δύσκολο να κατανοήσει κάποιος θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές των οποίων την ομιλία είναι δύσκολο να κατανοήσει κάποιος θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης	Ναι	Count	157	183	340
		% within Θέση που υπηρετείτε	72,4%	60,4%	65,4%
	Όχι	Count	60	120	180
		% within Θέση που υπηρετείτε	27,6%	39,6%	34,6%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 15: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ένταξη και δυσκολία στην ομιλία»

Από την εξέταση της μεταβλητής, θέση που υπηρετείτε στο σχολείο διακρίνουμε διαφορά στις απόψεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,005$). Οι Δάσκαλοι είναι αρνητικοί για την ένταξη των παιδιών με δυσκολία στο λόγο σε ποσοστό 39,6% ενώ αυτό το ποσοστό είναι μικρότερο στους Νηπιαγωγούς 27,6%. Βέβαια στο σύνολό τους Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι 65,4%, είναι θετικοί να είναι στις τάξεις τους παιδιά που είναι δύσκολο να κατανοήσεις την ομιλία τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=7,984^a$, $df=1$ και $p=0,005$.



Σχήμα 10: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν δυσκολία στην ομιλία »

Παρατηρούμε στην εξέταση της μεταβλητής ως προς τη θέση στο σχολείο, από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2=11,629^a$, $df=1$ και $p=0,001$) ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Υπέρ της ένταξης οι N:286 (62,71%) εκπαιδευτικοί της γενικής και οι N:54 (84,37%) της ειδικής, αντίθετη άποψη είχαν οι N:170 (37,28%) της γενικής εκπαίδευσης και μόνο N:10 (15,62%) της ειδικής.

- Οι μαθητές με προβλήματα όρασης που πρέπει να χρησιμοποιούν τον κώδικα Braille θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

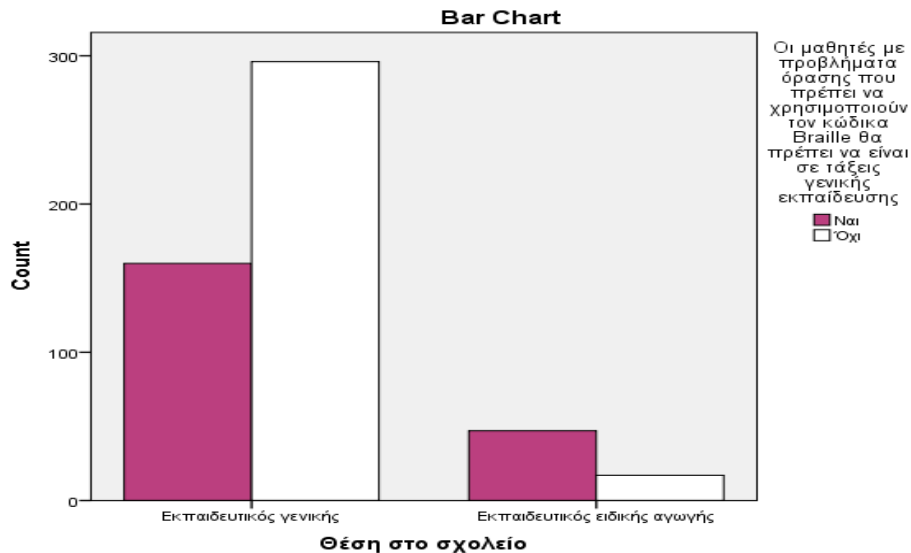
Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές με προβλήματα όρασης που πρέπει να χρησιμοποιούν τον κώδικα Braille θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης	Ναι	Count	100	107	207
		% within Θέση που υπηρετείτε	46,1%	35,3%	39,8%
Total	Όχι	Count	117	196	313
		% within Θέση που υπηρετείτε	53,9%	64,7%	60,2%
		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 16: « Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ένταξη και Δυσκολία στην Όραση »

Σύμφωνα με τη θέση που υπηρετούνε, το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (53,9%) και των δασκάλων (64,7%) δε συμφωνούν τα παιδιά που έχουν προβλήματα όρασης και χρησιμοποιούν τον κώδικα Braille να φοιτούν στη γενική τάξη. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,013$). Η διαφορά αφορά το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων που έχει αρνητική θέση. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,120^a$, $df=1$ και $p=0,013$.

Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί της γενικής (N:296, 64,91% από τους N:456, 100,0%) απάντησαν αρνητικά για την ένταξη, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης (N:47, 73,43% από τους N:64, 100,0%) θεωρούν ότι τα παιδιά με προβλήματα όρασης θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική τάξη. Από τον έλεγχο Χ

τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,000$). Στο διάγραμμα που ακολουθεί μπορούμε να διακρίνουμε τη διαφορά.



Σχήμα 11: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν προβλήματα στην όραση »

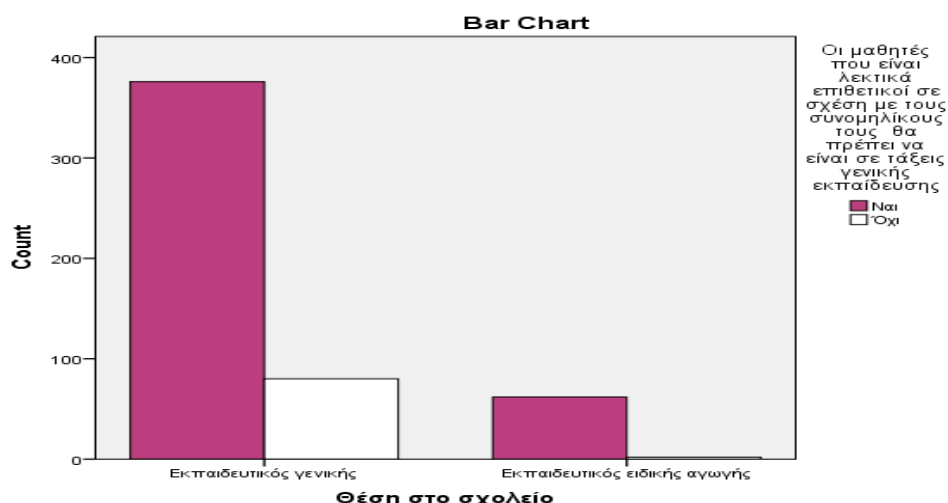
Όσον αφορά τις σπουδές, από τους εκπαιδευτικούς που έχουν Διδασκαλείο, το 48,3% (N: 57) απάντησε αρνητικά για την ένταξη παιδιών με δυσκολία στην όραση στη γενική τάξη και το 51,7% (N: 61) θετικά. Από τους εκπαιδευτικούς της Εξομοίωσης, το 62,3% (N :43) είπε όχι στην ένταξη και το 37,7% (N:26) ναι. Όσοι έχουν κάνει Ασπαιτέ 100% (N:4) απάντησαν όχι. Εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό 52,3 % (N:23), στο μεγαλύτερο ποσοστό έχουν αρνητική άποψη και το 47,7% (N: 21) θετική. Το 62,5% (N: 5) με Διδακτορικό δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές που χρειάζονται Braille μπορούν να παρακολουθούν το πρόγραμμα της γενικής τάξης και το 37,5% (N:3) έχουν αντίθετη άποψη. Αυτοί που έχουν άλλο πτυχίο είναι θετικοί για την ένταξη σε ποσοστό 70,2% (N:33) και μόνο το 29,8% (N:14) αρνητική. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με αυτούς που δεν έχουν άλλες σπουδές, οι οποίοι υποστηρίζουν σε ποσοστό 72,6 % (N:167) ότι δεν μπορούν να ενταχθούν και μόνο το 27,4% (N:63) είναι υπέρ της ένταξης. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=43,836^a$, $df=1$ και $p=0,000$.

- Οι μαθητές που είναι λεκτικά επιθετικοί σε σχέση με τους συνομηλίκους τους θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που είναι λεκτικά επιθετικοί σε σχέση με τους συνομηλίκους τους θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης	Ναι	Count	182	256	438
		% within Θέση που υπηρετείτε	83,9%	84,5%	84,2%
	Όχι	Count	35	47	82
		% within Θέση που υπηρετείτε	16,1%	15,5%	15,8%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 17: « Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Λεκτικά επιθετικοί μαθητές και ένταξη»

Θετικοί ως προς την ένταξη των λεκτικά επιθετικών παιδιών είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί, συγκεκριμένα: Ναι απάντησε το 83,9% των Νηπιαγωγών και το 84,5% των Δασκάλων. Χαμηλά είναι τα ποσοστά διαφωνίας. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,036^a$, $df=1$ και $p=0,849$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.



Σχήμα 12: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που είναι λεκτικά επιθετικοί»

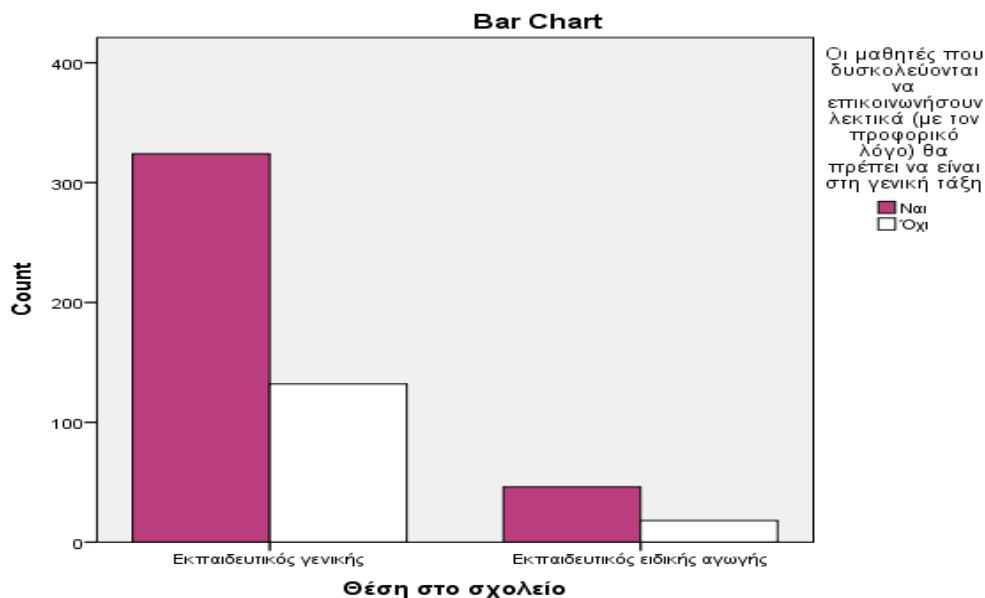
Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2=8,785^a$, $df=1$ και $p= 0,003$) ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Υπέρ της ένταξης οι N:376 (82,45%) εκπαιδευτικοί της γενικής και οι N:62 (96,87%) της ειδικής, αντίθετη άποψη είχαν οι N:80 (17,54%) της γενικής εκπαίδευσης και μόνο οι N:2 (3,12%) της ειδικής.

- Οι μαθητές που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν λεκτικά (με τον προφορικό λόγο) θα πρέπει να είναι στη γενική τάξη;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν λεκτικά (με τον προφορικό λόγο) θα πρέπει να είναι στη γενική τάξη	Ναι	Count	154	216	370
		% within Θέση που υπηρετείτε	71,0%	71,3%	71,2%
Total	Όχι	Count	63	87	150
		% within Θέση που υπηρετείτε	29,0%	28,7%	28,8%
		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 18: « Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Δυσκολία Λεκτικής Επικοινωνίας και ένταξη »

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 71,2% είναι υπέρ της ένταξης των παιδιών που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν λεκτικά στη γενική τάξη και αντίρρηση έχει το 28,8%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,006^a$, $df=1$ και $p=0,937$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.



Σχήμα 13: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν δυσκολία στην επικοινωνία λεκτικά »

Παρατηρούμε στην εξέταση της μεταβλητής ως προς τη θέση στο σχολείο, από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2=0,018^a$, $df=1$ και $p= 0,892$) ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Υπέρ της ένταξης των παιδιών που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν λεκτικά είναι οι N:324 (71,05%) εκπαιδευτικοί της γενικής και οι N:46 (71,87%) της ειδικής, αντίθετη άποψη έχουν οι N:132 (28,94%) της γενικής εκπαίδευσης και οι N:18 (28,12%) της ειδικής.

- Οι μαθητές που χρειάζονται εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Crosstab

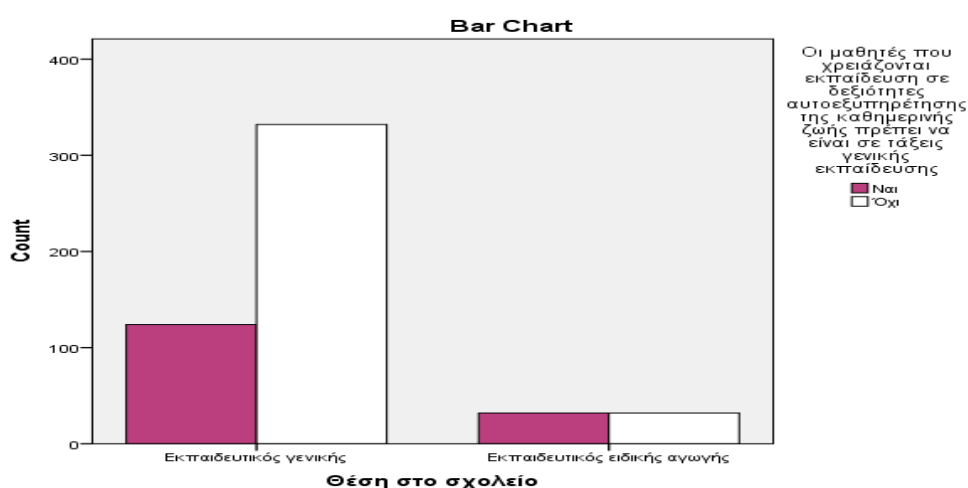
		Θέση που υπηρετείτε		Total
		Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που χρειάζονται εκπαίδευση σε δεξιότητες	Count	84	72	156
	% within Θέση που υπηρετείτε	38,7%	23,8%	30,0%

αυτοεξυπηρέτησης της καθημερινής ζωής πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης	Count	133	231	364
	Όχι % within Θέση που υπηρετείτε	61,3%	76,2%	70,0%
Total	Count	217	303	520
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 19: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Δεξιότητες Αυτοεξυπηρέτησης και Ένταξη»

Οι Δάσκαλοι σε ποσοστό υψηλό 76,2% δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές που χρειάζονται εκπαίδευση στις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 61,3% όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,00$) στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Αντίθετη άποψη έχει το 23,8% των Δασκάλων και το 38,7% των νηπιαγωγών. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=13,453^a$, $df=1$ και $p=0,000$.

Ως προς τη μεταβλητή, θέση στο σχολείο, αξίζει να παρατηρήσουμε το ακόλουθο σχήμα.



Σχήμα 14: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν δυσκολία στην αυτοεξυπηρέτηση και στις δραστηριότητες καθημερινής ζωής»

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη Ειδική Εκπαίδευση (τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη) είναι μοιρασμένοι, οι N:32 (50,0%) υπέρ και οι N:32 (50,0%) κατά της ένταξης από τους N:64 (100,0%) στο σύνολο. Δεν έχουν την ίδια γνώμη οι εκπαιδευτικοί της Γενικής, οι N:332 (70,61%) από τους N:456 (100,0%) είναι κατά της ένταξης για τα παιδιά που δεν αυτοεξυπηρετούνται. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=13,901^a$, $df=1$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

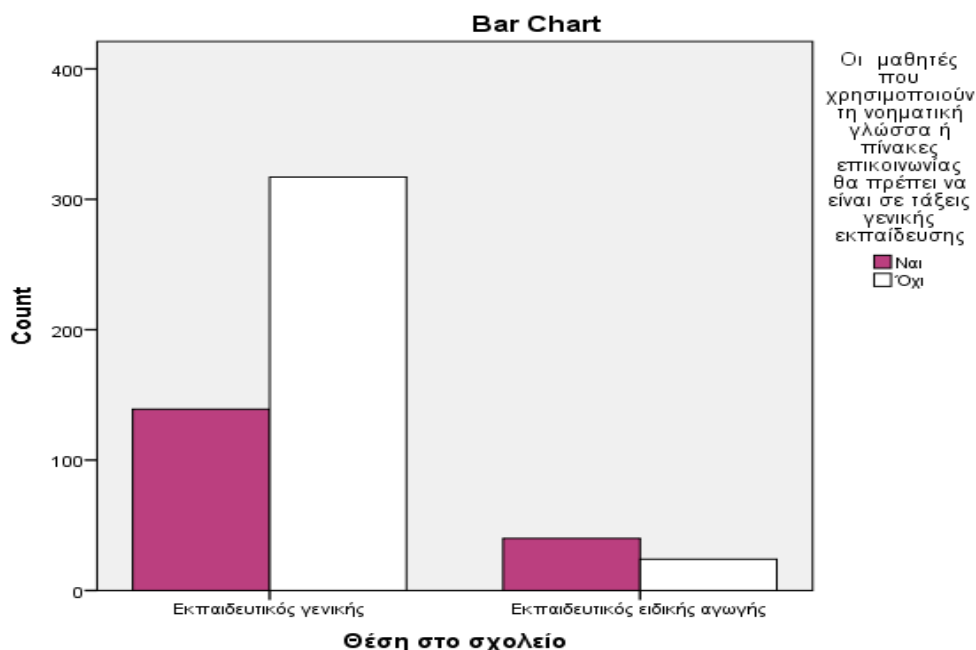
- Οι μαθητές που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα ή πίνακες επικοινωνίας θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης ;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα ή πίνακες επικοινωνίας θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης	Ναι	Count	88	91	179
		% within Θέση που υπηρετείτε	40,6%	30,0%	34,4%
	Όχι	Count	129	212	341
		% within Θέση που υπηρετείτε	59,4%	70,0%	65,6%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 20: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Νοηματική Γλώσσα, Πίνακες Επικοινωνίας και Ένταξη»

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας δεν είναι θετικοί ως προ την ένταξη στη γενική τάξη των παιδιών που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα και τους πίνακες επικοινωνίας. Το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο στους δασκάλους, το 70,0% είτε όχι στην ένταξη. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική

διαφορά ($p= 0,013$) στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,199^a$, $df=1$ και $p=0,013$.



Σχήμα 15: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα ή πίνακες επικοινωνίας»

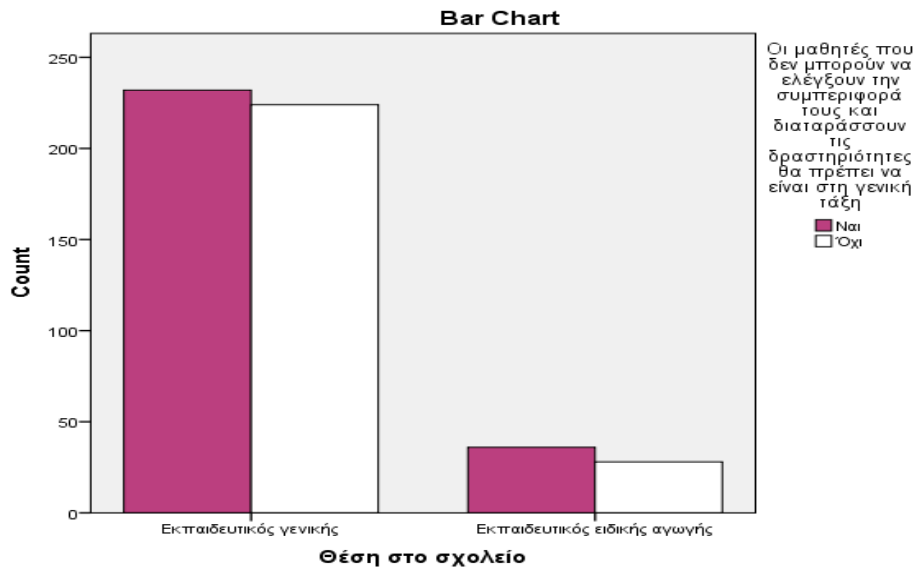
Ως προς τη μεταβλητή, εκπαιδευτικοί γενικής και εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής είπαν οι $N: 40$ (62,5%) ναι στην ένταξη των παιδιών που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα ή πίνακες επικοινωνίας και οι $N:24$ (37,5%) όχι από τους $N:64$ (100,0%). Οι εκπαιδευτικοί της γενικής απάντησαν όχι οι $N:317$ (69,51%) και ναι οι $N:139$ (30,48%) από τους $N: 456$ (100,0%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=25,487^a$, $df=1$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

- Οι μαθητές που δεν μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και διαταράσσουν τις δραστηριότητες θα πρέπει να είναι στη γενική τάξη;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που δεν μπορούν να ελέγξουν την συμπεριφορά τους και διαταράσσουν τις δραστηριότητες θα πρέπει να είναι στη γενική τάξη	Ναι	Count	107	161	268
		% within Θέση που υπηρετείτε	49,3%	53,1%	51,5%
	Όχι	Count	110	142	252
		% within Θέση που υπηρετείτε	50,7%	46,9%	48,5%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 21: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Προβλήματα Συμπεριφοράς και Ένταξη»

Όσον αφορά τη μεταβλητή ,θέση που υπηρετείτε, θετικοί ως προς την ένταξη των παιδιών που δεν μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους είναι το 49,3% των Νηπιαγωγών και το 53,1% των Δασκάλων, αρνητικοί ως προς την ένταξη, το 50,7% των Νηπιαγωγών και 46,9% των Δασκάλων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,741^a$,df=1 και $p=0,389$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των Νηπιαγωγών και των Δασκάλων.



Σχήμα 16: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς»

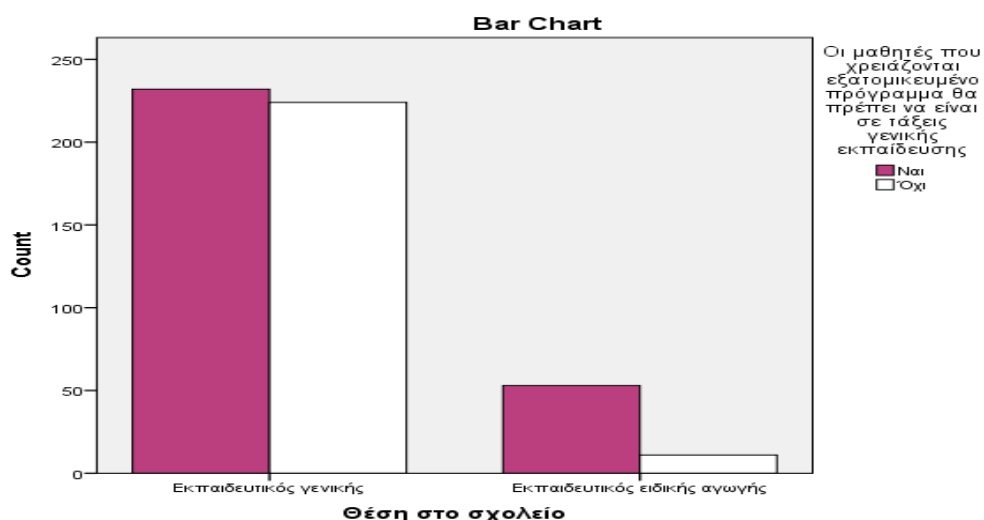
Οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται και δείχνουν να μη ξέρουν αν θα πρέπει τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς να είναι στη γενική τάξη. Από τους N:456 (100,0%) εκπαιδευτικούς της γενικής, οι N:232 (50,87%) είναι υπέρ της ένταξης και οι N:224 (49,12%) κατά, από τους N:64 (100,0%) εκπαιδευτικούς της ειδικής, οι N:36 (55,38%) απάντησαν ναι και οι N:28 (43,75%) όχι όπως φαίνεται και στο παραπάνω σχήμα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,649^a$, $df=1$ και $p=0,421$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

- Οι μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένο πρόγραμμα θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένο πρόγραμμα θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης	Ναι	Count	106	179	285
		% within Θέση που υπηρετείτε	48,8%	59,1%	54,8%
Total	Όχι	Count	111	124	235
		% within Θέση που υπηρετείτε	51,2%	40,9%	45,2%
		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 22: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Εξατομικευμένο Πρόγραμμα και ένταξη»

Το μεγαλύτερο ποσοστό των Δασκάλων 59,1% είναι θετικοί στην ένταξη των μαθητών που χρειάζονται εξατομικευμένο πρόγραμμα ενώ αρνητικά απάντησε το 51,2% των νηπιαγωγών. Αυτό φαίνεται από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει δηλαδή στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,021$) στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=5,340^a$, $df=1$ και $p=0,021$.



Σχήμα 17: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένο πρόγραμμα »

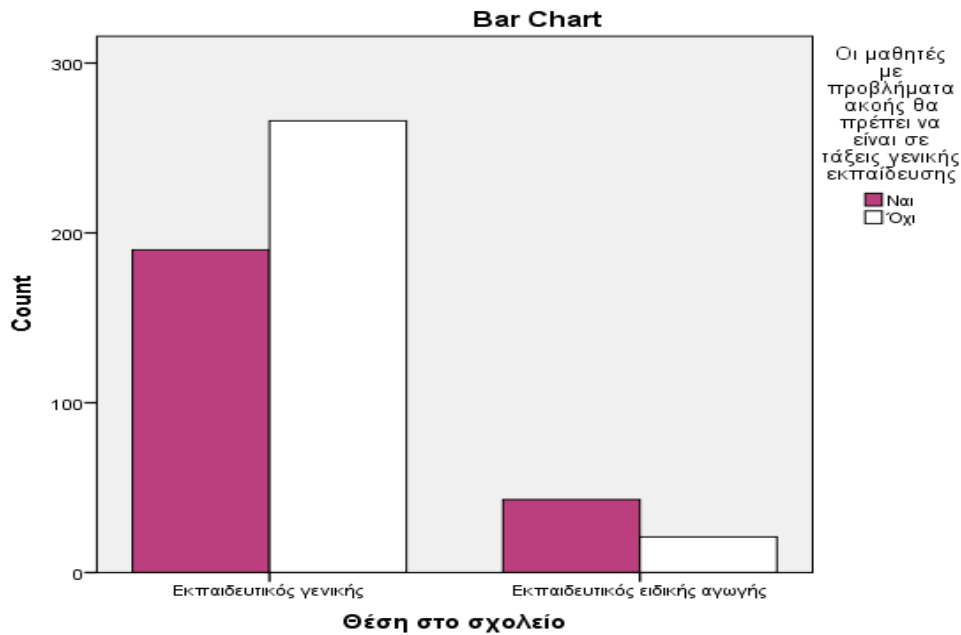
Ως προς τη μεταβλητή θέση στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί της γενικής είναι μοιρασμένοι (N:232, 50,87% ναι και N:224, 49,12% όχι) αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής είναι υπέρ της ένταξης , ναι για τους N:53 (82,81%) από τους N:64 (100,0%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=23,109^a$,df=1 και p=0,000. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

- Οι μαθητές με προβλήματα ακοής θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές με προβλήματα ακοής θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης	Ναι	Count % within Θέση που υπηρετείτε	97 44,7%	136 44,9%	233 44,8%
	Όχι	Count % within Θέση που υπηρετείτε	120 55,3%	167 55,1%	287 55,2%
Total		Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 23: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Προβλήματα Ακοής και Ένταξη»

Τα ποσοστά των Νηπιαγωγών και των Δασκάλων είναι παραπλήσια όπως μπορούμε να δούμε στον παραπάνω πίνακα. Οι μαθητές με προβλήματα ακοής δεν θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης για το 55,3% των Νηπιαγωγών και το 55,1% των Δασκάλων. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων όπως επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,002^a$,df=1 και p=0,967.



Σχήμα 18: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν προβλήματα ακοής»

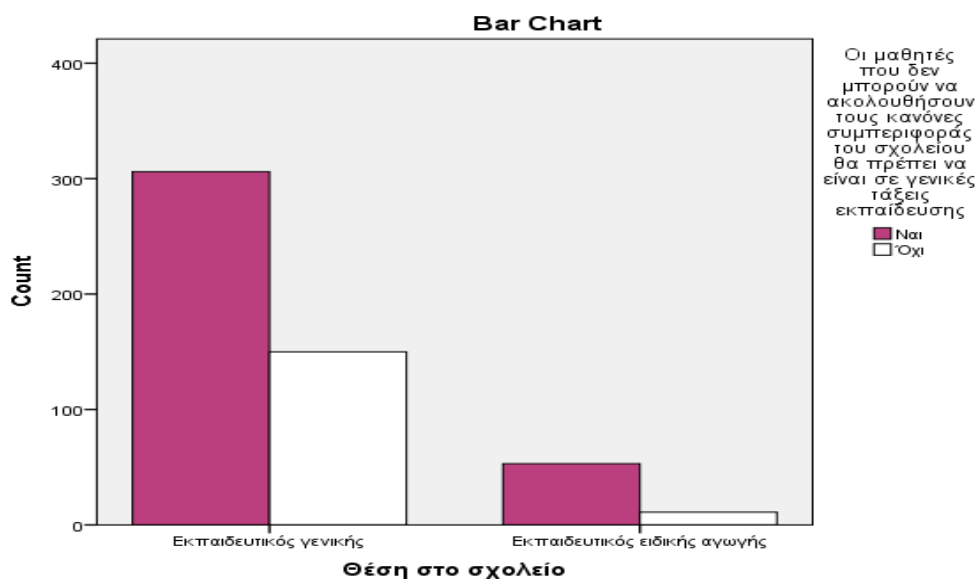
Στη συνέχεια αξίζει να μελετήσουμε τη μεταβλητή ως προς τη θέση στο Σχολείο. Διαπιστώνουμε ότι, οι εκπαιδευτικοί της γενικής είναι αρνητικοί στην ένταξη των παιδιών με δυσκολία στην ακοή σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης. Αυτό μπορούμε να το διακρίνουμε στο παραπάνω σχήμα. Αναλυτικά: Όχι στην ένταξη για τους N:266 (58,33%) εκπαιδευτικούς της γενικής και Ναι για τους N:190 (41,66%) από το σύνολο των N: 456 (100,0%), οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αντίθετα, οι N:43 (67,18%) είναι θετικοί και οι N:21 (32,81%) αρνητικοί από το σύνολο των N: 64 (100,0%). Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,000$) στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=14,781^a$, $df=1$ και $p=0,000$.

- Οι μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου θα πρέπει να είναι σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου θα πρέπει να είναι σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης	Ναι	Count	143	216	359
		% within Θέση που υπηρετείτε	65,9%	71,3%	69,0%
	Όχι	Count	74	87	161
		% within Θέση που υπηρετείτε	34,1%	28,7%	31,0%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 24: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κανόνες συμπεριφοράς και Ένταξη»

Θετικοί ως προς την ένταξη στη γενική τάξη των παιδιών που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο είναι το 71,3% των Δασκάλων και το 65,9% των Νηπιαγωγών και αρνητική άποψη για την ένταξη έχει το 34,1% των Νηπιαγωγών και το 28,7% των Δασκάλων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=1,718^a$, $df=1$ και $p=0,190$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.



Σχήμα 19: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου»

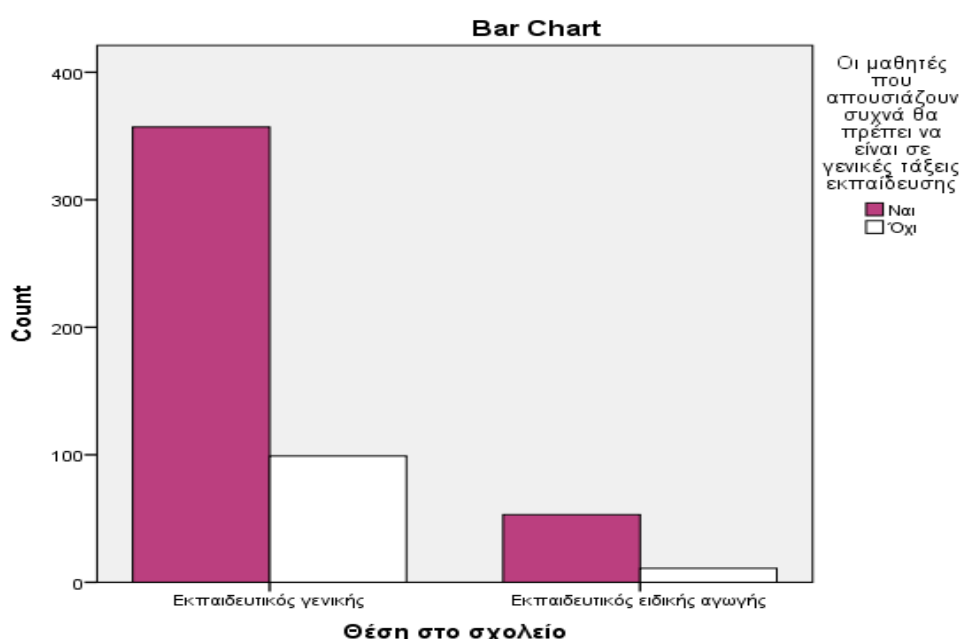
Ως προς τη θέση στο Σχολείο, ναι στην ένταξη των παιδιών που δεν μπορούν να ακολουθήσουν κανόνες συμπεριφοράς απάντησαν οι N:306 (67,10%) εκπαιδευτικοί της γενικής από τους N:456 (100,0%) σύνολο και οι N:53 (82,81%) από τους N:64 (100,0%) της ειδικής εκπαίδευσης. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,478^a$, $df=1$ και $p=0,011$.

- Οι μαθητές που απουσιάζουν συχνά θα πρέπει να είναι σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που απουσιάζουν συχνά θα πρέπει να είναι σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης	Ναι	Count % within Θέση που υπηρετείτε	170 78,3%	240 79,2%	410 78,8%
	Όχι	Count % within Θέση που υπηρετείτε	47 21,7%	63 20,8%	110 21,2%
Total		Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 25: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μαθητές που απουσιάζουν και ένταξη»

Οι μαθητές που απουσιάζουν συχνά πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης θεωρούν οι Δάσκαλοι σε υψηλό ποσοστό 79,2% και οι Νηπιαγωγοί σε ποσοστό 78,3%. Αντίθετη γνώμη έχει το 21,7% των νηπιαγωγών και το 20,8% των Δασκάλων. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,057^a$, $df=1$ και $p=0,811$.



Σχήμα 20: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που απουσιάζουν συχνά από το σχολείο »

Παρατηρούμε στην εξέταση της μεταβλητής ως προς τη θέση στο σχολείο, από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($\chi^2=0,688^a$, $df=1$ και $p=0,407$) ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Υπέρ της ένταξης των παιδιών που απουσιάζουν συχνά οι N:357 (78,28%) εκπαιδευτικοί της γενικής και οι N:53 (82,81%) της ειδικής, αντίθετη άποψη έχουν οι N:99 (21,71%) της γενικής εκπαίδευσης και οι N:11 (17,18%) της ειδικής.

7.3.2 Αποτελέσματα για τους παράγοντες ένταξης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τους παράγοντες ένταξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στη γενική τάξη. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 2 (παράγοντες ένταξης) και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε τη δεύτερη και τρίτη υπόθεση :

- ✓ Σημαντικός παράγοντας επιτυχημένης ένταξης στη γενική τάξη για τους δασκάλους, είναι το στιλ διδασκαλίας (η διαδικασία λήψης αποφάσεων, εκτέλεσης και αξιολόγησης ενός μαθήματος διδασκαλίας) και για τους νηπιαγωγούς η κοινωνική ένταξη των παιδιών με τους συνομήλικους.
- ✓ Η αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχημένης ένταξης σε μια τάξη συνεκπαίδευσης.

Ερώτηση: *Αν όλα τα παιδιά επρόκειτο να ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο, παρακαλώ σημειώστε τους ακόλουθους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή ένταξη τους κατά σειρά σπουδαιότητας 1-6, ξεκινώντας 1 από τον πιο σημαντικό και 6 το λιγότερο σημαντικό.*

Group Statistics						
	Θέση που υπηρετείτε	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
✓	Στυλ διδασκαλίας	Νηπιαγωγός	217	4,53	1,534	,104
		Δάσκαλος	303	4,38	1,457	,084
✓	Το περιβάλλον της τάξης	Νηπιαγωγός	217	4,17	1,306	,089
		Δάσκαλος	303	3,89	1,751	,101
✓	Η τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος	Νηπιαγωγός	217	4,02	1,680	,114
		Δάσκαλος	303	3,16	1,658	,095
✓	Η ικανότητα του	Νηπιαγωγός	217	3,19	1,297	,088

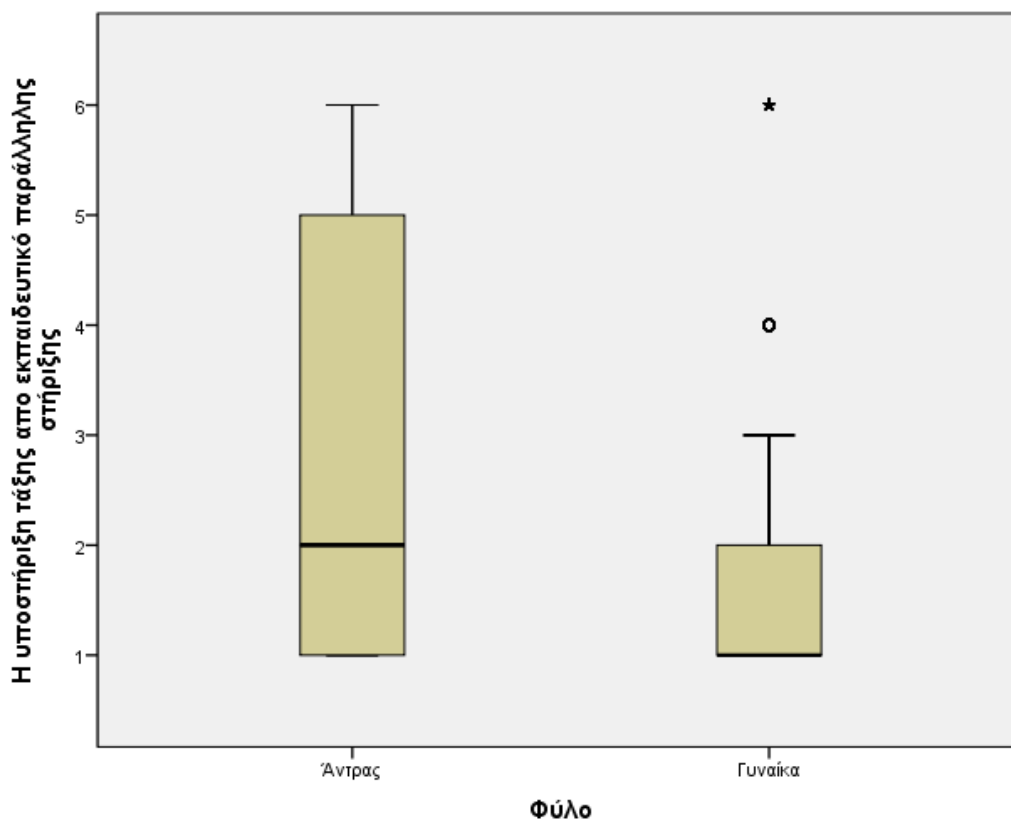
δασκάλου να ασχολείται με προβλήματα συμπεριφοράς	Δάσκαλος	303	3,23	1,302	,075
✓ Η κοινωνική ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες με συνομηλίκους τους	Νηπιαγωγός	217	3,27	1,573	,107
		303	3,74	1,544	,089
✓ Η υποστήριξη τάξης από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης	Νηπιαγωγός	217	1,73	1,237	,084
	Δάσκαλος	303	2,52	1,841	,106

Πίνακας 26: «Ιεράρχηση επιλογών για τους παράγοντες επιτυχημένης ένταξης»

Αναλύοντας τα δεδομένα διαπιστώνουμε ότι, για τους Νηπιαγωγούς ο πιο σημαντικός παράγοντας ένταξης είναι η υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (mean 1,73), έπειτα η ικανότητα του δασκάλου να ασχολείται με τα προβλήματα συμπεριφοράς (mean 3,19), στη συνέχεια η κοινωνική ένταξη των παιδιών με δυσκολίες με τους συνομήλικους τους (mean 3,27), ακολουθεί η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος (mean 4,02) και τέλος το περιβάλλον της τάξης (mean 4,17) και το στυλ διδασκαλίας (mean 4,53). Οι Δάσκαλοι επιλέγουν τους παράγοντες με την ακόλουθη σειρά, εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης (mean 2,52), τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος (mean 3,16), ικανότητα του δασκάλου για τα προβλήματα συμπεριφοράς (mean 3,23), κοινωνική ένταξη με συνομήλικους (mean 3,74), το περιβάλλον της τάξης (3,89), τελευταίος παράγοντας σε σπουδαιότητα και για τους δασκάλους, το στυλ διδασκαλίας (mean 4,38). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t- Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Νηπιαγωγούς και τους δασκάλους στους παράγοντες, παράλληλη στήριξη ($t = -5,462$, $df = 518$, $Sig = 0,000$), κοινωνική ένταξη ($t = -3,434$, $df = 518$, $Sig = 0,001$), αναλυτικό πρόγραμμα ($t = -5,800$, $df = 518$, $Sig = 0,000$) και το περιβάλλον της τάξης ($t = -2,084$, $df = 518$, $Sig = 0,038$).

Στην εξέταση της μεταβλητής ως προς το φύλο, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μόνο στην ερώτηση για την υποστήριξη της τάξης από εκπαιδευτικό

παράλληλης στήριξης, όπου ιεραρχείται ως σημαντικότερο από τις γυναίκες συγκριτικά με τους άνδρες ($p < 0,001$). Στο σχήμα που ακολουθεί μπορούμε να διακρίνουμε τη διαφορά.



Σχήμα 21: «Κατανομή των δύο ομάδων (άντρες – γυναίκες) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες επιτυχημένης ένταξης»

Ερώτηση: Μπορείτε να αναφέρετε άλλους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη;

- «Ο αριθμός των μαθητών στην τάξη»

Δασκάλα με έτη υπηρεσίας από 6 έως 10 έτη, εκπαιδευτικός γενικής

- «Οι κατάλληλες υποδομές σχολικών κτιρίων (για παιδιά με κινητικά προβλήματα, με προβλήματα όρασης ή ακοής)»

Νηπιαγωγός έως 5 έτη υπηρεσίας με μεταπτυχιακό και επαρκή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- ❑ «Συνεργασία εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και ειδικού παιδαγωγού, ενημέρωση - επιμόρφωση εκπαιδευτικού γενικής αναφορικά με την ένταξη παιδιών με αναπηρία, συνεργασία με την οικογένεια».

Δασκάλα έως 5 έτη υπηρεσία, διδάσκει σε αγροτική περιοχή ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, έχει καλή γνώση των παιδιών με αναπηρία.

- ❑ « Συνεργασία με την οικογένεια- Στήριξη από τις Διευθύνσεις εκπαίδευσης »

Νηπιαγωγός έως 5 έτη υπηρεσίας, επαρκή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- ❑ « Οι ιδιαιτερότητες των μαθητών, το είδος της αναπηρίας τους, οι μαθησιακές τους αδυναμίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς ».

Νηπιαγωγός, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης με επαρκή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- ❑ «Η πλήρης ενημέρωση του προβλήματος του παιδιού από τους γονείς στους εκπαιδευτικούς »

Νηπιαγωγός με άλλο πτυχίο ΑΕΙ και καλή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- ❑ Το εποπτικό υλικό, ο αριθμός των παιδιών του τμήματος και ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Νηπιαγωγός, με υπηρεσία από 11 έως 20 έτη και με λίγη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- ❑ Το κλίμα συνεργασίας και ασφάλειας μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικών

Νηπιαγωγός, εκπαιδευτικός γενικής με γνώση της μεθόδου Braille και της νοηματικής γλώσσας

- ❑ Η αναλογία παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη σε ποσοστό που να βοηθάει όλη την τάξη ώστε να αποδεχτούν ότι η αναπηρία είναι μέρος της ζωής μας

Νηπιαγωγός, εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης με καλή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

7.3.3 Αποτελέσματα για τους παράγοντες αλλαγής του περιβάλλοντος

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τους παράγοντες αλλαγής του περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στη γενική τάξη. Απαντούν στη διερευνητική ερώτηση 3 (παράγοντες αλλαγής περιβάλλοντος) και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την τέταρτη υπόθεση : Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο διαχωρισμός των παιδιών σε μικρές ομάδες για τη διδασκαλία και ο περιορισμός των θορύβων είναι σημαντικοί παράγοντες αλλαγής περιβάλλοντος για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία ενώ δεν θεωρούν σημαντικό τη χρήση νοηματικής γλώσσας και συμβόλων επικοινωνίας.

Ερώτηση: Πόσο σημαντικοί είναι οι ακόλουθοι παράγοντες στην αλλαγή του περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Παρακαλούμε σημειώστε το κατάλληλο πλαίσιο για κάθε πρόταση

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

Ο περιορισμός του θορύβου είναι σημαντικός για το 60,4% των Νηπιαγωγών και το 63,0% των Δασκάλων, πολύ σημαντικός για το 32,7% των Νηπιαγωγών και το 30,4% των Δασκάλων, λιγότερος σημαντικός για το 6,9% των Νηπιαγωγών και το 5,6% των Δασκάλων, ασήμαντος παράγοντας μόνο για το 1,0% των Δασκάλων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=2,866^a$, $df=3$ και $p=0,413$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

Η χρήση χώρων για εξατομικευμένη μάθηση και ο περιορισμός φυσικών εμποδίων είναι για τους Νηπιαγωγούς πολύ σημαντικός σε ποσοστό 77,4%, σημαντικός για το 21,2% και μόνο το 1,4% τον θεωρεί λιγότερο σημαντικό. Για τους Δασκάλους, το 67,3% τον θεωρεί πολύ σημαντικό, το 29,75% σημαντικό και το 3,0%

λιγότερο σημαντικό. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,679^a$, $df=2$ και $p=0,035$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

Ο διαχωρισμός των παιδιών σε μικρές ομάδες για τη διδασκαλία είναι πολύ σημαντικός για το 65% των Νηπιαγωγών και το 54,5% των Δασκάλων, σημαντικός για το 32,7% των Νηπιαγωγών και το 40,3% των Δασκάλων, λιγότερο σημαντικός για το 2,3% των Νηπιαγωγών και το 4,3% των Δασκάλων, ασήμαντος μόνο για το 1,0% των Δασκάλων. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,048$) στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων όπως άλλωστε φαίνεται από τα αποτελέσματα που επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=7,908^a$, $df=3$ και $p=0,048$.

Η χρήση της οπτικής και νοηματικής γλώσσας, επικοινωνίας μέσω συμβόλων όπως η μέθοδος PECS είναι για τους Δασκάλους πολύ σημαντικός παράγοντας σε ποσοστό 59,1% ,σημαντικός σε ποσοστό 37,3% και λιγότερο σημαντικός σε ποσοστό 3,6%. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα για τους Νηπιαγωγούς, πολύ σημαντικός παράγοντας 54,8% ,σημαντικός 38,7% και λιγότερο σημαντικός σε ποσοστό 6,5% (υψηλότερο των Δασκάλων). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=2,556^a$, $df=2$ και $p=0,279$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

7.3.4 Αποτελέσματα για τροποποιημένο πρόγραμμα με σκοπό τη συμπερίληψη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τα στοιχεία ενός τροποποιημένου προγράμματος με σκοπό τη συμπερίληψη. Απαντούν στη διερευνητική ερώτηση 4 (στοιχεία προγράμματος) και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την πέμπτη υπόθεση: Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ένα τροποποιημένο πρόγραμμα με σκοπό τη συμπερίληψη θα πρέπει να περιλαμβάνει τρόπους για την ανάπτυξη της γλώσσας, των κοινωνικών δεξιοτήτων και τα παιχνίδια

ρόλων. Τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικότερα για τους νηπιαγωγούς σε σχέση με τους δασκάλους.

Ερώτηση: Πόσο σημαντικό είναι, για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, να περιλαμβάνονται τα ακόλουθα στοιχεία σε ένα τροποποιημένο πρόγραμμα με σκοπό τη συμπερίληψη;

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

Να μαθαίνουν στοιχεία του περιβάλλοντος

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Να μαθαίνουν στοιχεία κοινωνικού περιβάλλοντος	Πολύ σημαντικό	Count	135	155	290
		% within Θέση που υπηρετείτε	62,2%	51,2%	55,8%
	Σημαντικό	Count	76	139	215
		% within Θέση που υπηρετείτε	35,0%	45,9%	41,3%
	Λιγότερο σημαντικό	Count	6	9	15
		% within Θέση που υπηρετείτε	2,8%	3,0%	2,9%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 27: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Στοιχεία Περιβάλλοντος»

Να μαθαίνουν στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος θεωρείται πολύ σημαντικό και πρέπει να περιλαμβάνεται σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, για το 62,2% των Νηπιαγωγών και το 51,2% των Δασκάλων, σημαντικό για το 35,0% των νηπιαγωγών και 45,9% των Δασκάλων, λιγότερο σημαντικό για το

2,8% και 3,0% αντίστοιχα των Νηπιαγωγών και των Δασκάλων. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0,041) στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων, η διαφορά εστιάζεται στο ποσοστό που δείχνει ότι οι Νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι είναι πολύ σημαντικός και αυτό είναι αυξημένο σε σχέση με τους Δασκάλους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,392^a$, $df=2$ και $p=0,041$.

Να αναπτύξουν την ικανότητα να μιμούνται τους άλλους

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Να αναπτύξουν ικανότητα να μιμούνται τους άλλους	Πολύ σημαντικό	Count	72	59	131
		% within Θέση που υπηρετείτε	33,2%	19,5%	25,2%
	Σημαντικό	Count	118	137	255
		% within Θέση που υπηρετείτε	54,4%	45,2%	49,0%
	Λιγότερο σημαντικό	Count	24	92	116
		% within Θέση που υπηρετείτε	11,1%	30,4%	22,3%
	Ασήμαντο	Count	3	15	18
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	5,0%	3,5%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 28: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ικανότητα Μίμησης και Αναλυτικό Πρόγραμμα»

Η ικανότητα να μιμούνται τους άλλους και αν θα πρέπει να περιλαμβάνεται σε ένα τροποποιημένο πρόγραμμα με σκοπό τη συμπερίληψη φαίνεται να δημιουργεί διαφορετικές απόψεις στους εκπαιδευτικούς όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα. Αναλυτικά, είναι πολύ σημαντικό για τους Νηπιαγωγούς σε ποσοστό 33,2% ενώ το ποσοστό αυτό είναι χαμηλότερο στους Δασκάλους 19,5%, σημαντικό για το 54,4% των Νηπιαγωγών και 45,2% των Δασκάλων, η διαφορά είναι μεγαλύτερη στο λιγότερο σημαντικό, 11,1% για τους Νηπιαγωγούς και 30,4% για τους Δασκάλους. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που το θεωρούν ασήμαντο (Νηπιαγωγοί: 1,4% - Δάσκαλοι 5,0%), παραβλέποντας τη σημαντικότητα της μίμησης στην παιδική ηλικία και ακόμη

περισσότερο για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=37,367^a$, $df=3$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,00$) στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

Η ανάπτυξη της χρήσης και της κατανόησης της γλώσσας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να ενταχθούν ομαλότερα στο σχολικό πλαίσιο είναι πολύ σημαντικό στοιχείο στο αναλυτικό πρόγραμμα που έχει κατεύθυνση τη συμπερίληψη. Συγκεκριμένα, πολύ σημαντικός :74,7% Νηπιαγωγοί, 64,0% Δάσκαλοι – Σημαντικός: 25,3% Νηπιαγωγοί, 36,0% Δάσκαλοι. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,615^a$, $df=1$ και $p=0,010$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

Να μάθουν τον κατάλληλο ρόλο με τα παιχνίδια και τη χρήση αντικειμένων είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος στο οποίο συμφωνούν σε ποσοστά σημαντικότητας οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι. Συνολικά για όλους τους εκπαιδευτικούς, πολύ σημαντικό: 63,7%, Σημαντικό: 34,0% και μόνο 2,3% Λιγότερο Σημαντικό. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων και τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,940^a$, $df=2$ και $p=0,625$.

Η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης πρέπει να είναι στόχος κάθε αναλυτικού προγράμματος αν σκεφτούμε πόσο σημαντικές είναι για τα άτομα με αναπηρία. Υψηλό το ποσοστό των Νηπιαγωγών που το θεωρούν πολύ σημαντικό 83,4% και ακολουθούν οι Δάσκαλοι με ποσοστό 75,9%. Αυτό φαίνεται και από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,026$) στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Σημαντικό για το 15,2% των Νηπιαγωγών και το 23,8% των Δασκάλων, λιγότερο σημαντικό για το 1,4% των Νηπιαγωγών και 0,3% για τους Δασκάλους. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=7,304^a$, $df=2$ και $p=0,026$.

7.3.5 Αξιολόγηση παραγόντων ένταξης ως προς τη δυσκολία υλοποίησής τους

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ένταξης μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα η αξιολόγηση παραγόντων ως προς την υλοποίησή τους. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 5 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την έκτη υπόθεση: Η αποτελεσματική αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς είναι δύσκολος παράγοντας υλοποίησης σε μια τάξη συνεκπαίδευσης και ευκολότερος, η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Ερώτηση: Αν σε μια γενική τάξη παρακολουθεί το πρόγραμμα ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι ακόλουθοι παράγοντες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Παρακαλώ αξιολογήστε τους παράγοντες σύμφωνα με το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που απαιτείται για την υλοποίησή τους, με βάση τη δική σας εμπειρία. Παρακαλώ αξιολογήστε τους σε μια κλίμακα 1-5, 1 για τον ευκολότερο και 5 για τον πιο δύσκολο.

Group Statistics					
	Θέση που υπηρετείτε	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<input type="checkbox"/> Η υιοθέτηση ενός ευέλικτου στυλ διδασκαλίας	Νηπιαγωγός	217	3,01	1,369	,093
	Δάσκαλος	303	3,03	1,139	,065
<input type="checkbox"/> Αλλαγή της δομής και της λειτουργίας της τάξης	Νηπιαγωγός	217	3,11	1,336	,091
	Δάσκαλος	303	2,91	1,376	,079
<input type="checkbox"/> Τροποποίηση	Νηπιαγωγός	217	3,19	1,101	,075

προγράμματος σπουδών ώστε να περιλαμβάνει κοινωνικές δεξιότητες ομαδική και δημιουργική εργασία	Δάσκαλος	303	3,44	1,180	,068
<input type="checkbox"/> Η αποτελεσματικ ή αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς	Νηπιαγωγός	217	3,54	1,388	,094
<input type="checkbox"/> Δουλεύοντας με ένα δάσκαλο παράλληλης στήριξης	Νηπιαγωγός	217	2,16	1,476	,100
	Δάσκαλος	303	1,99	1,419	,082

Πίνακας 29: «Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την αξιολόγηση παραγόντων ως προς την υλοποίησή τους»

Μελετώντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε, ότι ευκολότερος παράγοντας για την υλοποίησή του σε μια τάξη συνεκπαίδευσης για τους Νηπιαγωγούς, είναι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης (mean 2,16), ακολουθεί η υιοθέτηση ενός ευέλικτου στυλ διδασκαλίας (mean 3,01), η αλλαγή της δομής και της λειτουργίας της τάξης (mean 3,11), η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών ώστε να περιλαμβάνει κοινωνικές δεξιότητες, ομαδική και δημιουργική εργασία (mean 3,19) και πιο δύσκολος παράγοντας στην υλοποίησή του είναι η αποτελεσματική αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς (mean 3,54). Για τους Δασκάλους, ο πιο εύκολος παράγοντας για την υλοποίησή του στην τάξη συνεκπαίδευσης είναι όπως και για τους νηπιαγωγούς, η εργασία από κοινού με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης (mean 1,99), στη συνέχεια η αλλαγή της δομής και της λειτουργίας της τάξης (mean 2,91), η αλλαγή του στυλ διδασκαλίας (mean 3,03). Δυσκολότεροι παράγοντες στην υλοποίησή τους είναι για τους Δασκάλους η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών (mean 3,44) και η αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς (mean 3,62). Τα παραπάνω

αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t- Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Νηπιαγωγούς και τους δασκάλους στον παράγοντα τροποποίηση του προγράμματος σπουδών ($p= 0,015$), για τους Δασκάλους είναι πιο δύσκολο να υλοποιηθεί η τροποποίηση, ($t= -2,436$, $df= 518$, $Sig=0,015$).

7.3.6 Ποιοτικά στοιχεία για τους παράγοντες ένταξης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τους παράγοντες συνεκπαίδευσης και την επιρροή τους στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Απαντούν στη διερευνητική ερώτηση 6 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την έβδομη υπόθεση : Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι πιστεύουν, ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη.

Ερώτηση: Πως νομίζεται ότι αυτοί οι παράγοντες θα επηρεάζουν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης;

- Η υιοθέτηση ενός ευέλικτου στυλ διδασκαλίας
- Η αλλαγή της δομής και της λειτουργίας της τάξης
- Η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών ώστε να περιλαμβάνει κοινωνικές δεξιότητες, ομαδική και δημιουργική εργασία
- Η αποτελεσματική αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς
- Δουλεύοντας με έναν δάσκαλο παράλληλης στήριξης

- « Θεωρώ ότι εφόσον αυτοί οι παράγοντες λειτουργήσουν αποτελεσματικά θα επηρεάσουν θετικά τη μαθησιακή πορεία και την κοινωνικοποίηση των μαθητών της γενικής τάξης. Στην αρχή βέβαια θα απαιτηθεί κάποιο χρονικό διάστημα για την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες λειτουργίας και οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας ».

Δάσκαλος με υπηρεσία από 21 έως 30 έτη υπηρεσία, διετούς φοίτησης με εξομοίωση, διδασκαλείο και μεταπτυχιακό δίπλωμα με λίγη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- ❑ *« Οι παραπάνω παράγοντες θα βοηθήσουν σημαντικά τη συνύπαρξη όλων των μαθητών της τάξης καθώς τα υπόλοιπα παιδιά θα μπορέσουν να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του κάθε συμμαθητή τους ».*

Νηπιαγωγός έως 5 έτη υπηρεσίας με μεταπτυχιακό και επαρκή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- ❑ *« Τα παιδιά θα μάθουν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση »*

Δάσκαλος από 11 έως 20 έτη υπηρεσίας με μεταπτυχιακό δίπλωμα, εκπαιδευτικός γενικής με επαρκή γνώση των παιδιών με αναπηρία

- ❑ *« Μπορεί να αλλάξει ο τρόπος μάθησης ή συμπεριφορά τους »*

Δάσκαλος με 21 έως 30 έτη υπηρεσία με επαρκή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- ❑ *« Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης μπορούν να βοηθήσουν μαθητές με δυσκολίες που δεν έχουν διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ. Μπορούν όλοι να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται ».*

Δασκάλα έως 5 έτη υπηρεσία, διδάσκει σε αγροτική περιοχή ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, έχει καλή γνώση των παιδιών με αναπηρία.

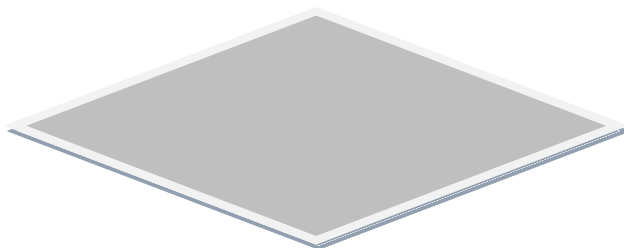
- ❑ *« Οι παράγοντες θα βοηθήσουν ως ένα βαθμό την αποδοχή των παιδιών με αναπηρία αλλά πιστεύω ότι είναι κυρίως θέμα οικογένειας και πολιτισμού η αποδοχή της διαφορετικότητας ».*

Δασκάλα με 21 έως 30 έτη υπηρεσίας και διδασκαλείο, διδάσκει σε αγροτική περιοχή και έχει λίγη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- ❑ *« Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης από την έναρξη κιόλας της χρονιάς, ο οποίος με τις γνώσεις του θα στηρίζει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και θα υποστηρίζει την τάξη στο σύνολό της, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς της γενικής παιδείας στην πραγμάτωση ενός αποτελέσματος όσο γίνεται πιο θετικό για όλους. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ικανοποίηση από αυτό που προσφέρουν στους μαθητές τους και ευχαρίστηση στο χώρο εργασίας τους ».*

Νηπιαγωγός με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας, διετούς φοίτησης με διδασκαλείο, εκπαιδευτικός γενικής με λίγη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Θετικά



Αρνητικά

- ❑ « Δε νομίζω ότι τα υπόλοιπα παιδιά επηρεάζονται από αλλαγές που γίνονται για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ».

Δάσκαλος με πάνω από 30 έτη υπηρεσίας, διετούς φοίτησης με εξομοίωση ,διδασκαλείο και λίγη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

- ❑ « **Αρνητικά** »

Δασκάλα με υπηρεσία από 11 έως 20 έτη, διετούς φοίτησης με εξομοίωση και διδασκαλείο. Διδάσκει σε ημιαστική περιοχή και έχει λίγη γνώση των παιδιών με αναπηρία.

- ❑ « **Αρνητικά** »

Νηπιαγωγός με 11 έως 20 έτη υπηρεσίας, τετραετούς φοίτησης. Διδάσκει σε αστική περιοχή και δεν έχει καμία γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

7.3.7 Πίνακας αποτελεσμάτων για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ένταξης μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 7 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την όγδοη υπόθεση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι σημαντικός στη γενική τάξη για τη διδασκαλία δεξιοτήτων σύμφωνα με τους δασκάλους και για τους νηπιαγωγούς, για την προστασία των παιδιών από κινδύνους.

Ερώτηση: Αξιολογήστε σύμφωνα με τη γνώμη σας τον ρόλο του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη

Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από 1- 7 (όπου 1: πολύ σημαντικός έως 7: λιγότερο σημαντικός).

Group Statistics					
	Θέση που υπηρετείτε	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
■ Η προστασία των παιδιών από τους κινδύνους	Νηπιαγωγός	217	2,28	1,787	,121
	Δάσκαλος	303	3,48	1,996	,115
■ Διευκόλυνση του εκπαιδευτικού της γενικής και παροχή στήριξης	Νηπιαγωγός	217	3,65	2,122	,144
	Δάσκαλος	303	3,85	2,178	,125
■ Βοήθεια στους μαθητές ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις	Νηπιαγωγός	217	3,35	1,499	,102
	Δάσκαλος	303	3,34	1,724	,099
■ Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών σε οποιοδήποτε πρόβλημα και αν προκύψει	Νηπιαγωγός	217	3,08	1,491	,101
	Δάσκαλος	303	3,05	1,637	,094
■ Βοήθεια για την ολοκλήρωση εργασιών	Νηπιαγωγός	217	5,44	1,468	,100
	Δάσκαλος	303	5,05	1,552	,089
■ Διδασκαλία δεξιοτήτων	Νηπιαγωγός	217	3,88	1,481	,101
	Δάσκαλος	303	3,62	1,567	,090
■ Εμπλουτισμός των ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών	Νηπιαγωγός	217	6,03	1,190	,081
	Δάσκαλος	303	5,61	1,834	,105

Πίνακας 30: «Ιεράρχηση επιλογών για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης»

Για τους Νηπιαγωγούς, πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους (mean 2,28), στη συνέχεια, η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών σε οποιοδήποτε πρόβλημα και αν προκύψει (mean 3,08), η βοήθεια στους μαθητές ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις (mean 3,35), η διευκόλυνση του εκπαιδευτικού της γενικής και η παροχή στήριξης (mean 3,65), η διδασκαλία δεξιοτήτων (mean 3,88) και λιγότερο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής εκπαίδευσης για τη βοήθεια στην ολοκλήρωση των εργασιών (mean 5,44) και των εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών (mean 6,03). Οι Δάσκαλοι θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (mean 3,05), έπειτα, τη βοήθεια στους μαθητές ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις (mean 3,34), την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους (mean 3,48), τη διδασκαλία δεξιοτήτων (mean 3,62), τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού της γενικής και την παροχή στήριξης. Όπως οι Νηπιαγωγοί έτσι και οι Δάσκαλοι αξιολογούν ως λιγότερο σημαντικό το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού στη γενική τάξη για την ολοκλήρωση των εργασιών (mean 5,05) και των εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών (mean 5,61). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t- Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Νηπιαγωγούς και τους Δασκάλους στο ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης όσον αφορά την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους ($t = -2,436$, $df = 518$, $Sig = 0,000$), τη βοήθεια για την ολοκλήρωση των εργασιών ($t = -2,902$, $df = 518$, $Sig = 0,004$) και τον εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών γνώσεων ($t = -2,936$, $df = 518$, $Sig = 0,003$).

7.3.8 Πίνακες και γραφικές απεικονίσεις αποτελεσμάτων για την ενταξιακή εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ένταξης μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση. Απαντούν στην διερευνητική

ερώτηση 8 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την έβδομη, την ένατη, τη δέκατη και την ενδέκατη υπόθεση:

- ✓ Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη.
- ✓ Τα τμήματα ένταξης ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των μαθητών και προωθεί την πραγματική φιλία.
- ✓ Το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν την κατάρτιση να διδάξουν μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν αισθάνονται ικανοί να στηρίξουν ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης.

Ερώτηση: Παρακαλώ αξιολογήστε τις ακόλουθες απόψεις που δείχνουν τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση σε μια κλίμακα 1-5 όπου

1: Διαφωνώ απόλυτα / 2: Διαφωνώ / 3: Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ / 4: Συμφωνώ
5: Συμφωνώ απόλυτα

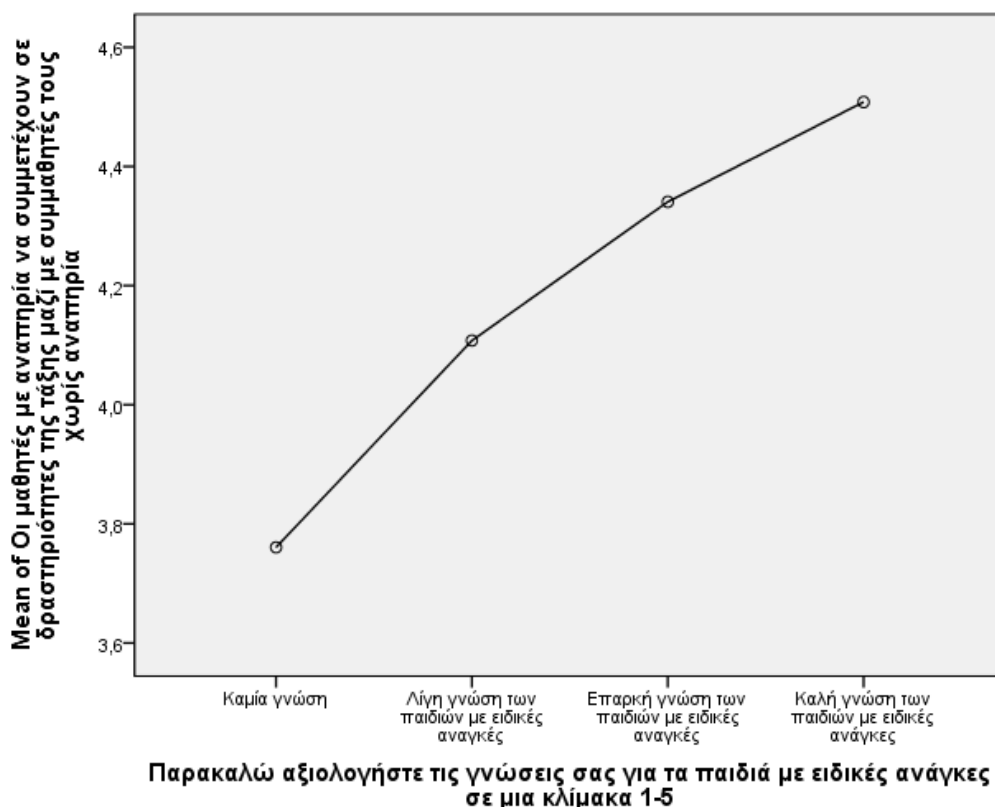
- Οι μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης μαζί με συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης μαζί με συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία	Διαφωνώ απόλυτα	Count	0	6	6
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	2,0%	1,2%
	Διαφωνώ	Count	6	14	20
		% within Θέση που υπηρετείτε	2,8%	4,6%	3,8%

	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Count	31	36	67
		% within Θέση που υπηρετείτε	14,3%	11,9%	12,9%
	Συμφωνώ	Count	98	127	225
		% within Θέση που υπηρετείτε	45,2%	41,9%	43,3%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	82	120	202
		% within Θέση που υπηρετείτε	37,8%	39,6%	38,8%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 31: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κοινές Δραστηριότητες»

Συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα όλοι οι εκπαιδευτικοί στο να συμμετέχουν τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δραστηριότητες μαζί με τους συμμαθητές τους. Αναλυτικά, οι νηπιαγωγοί συμφωνούν σε ποσοστό 45,2% και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 37,8%, οι Δάσκαλοι συμφωνούν σε ποσοστό 41,9% και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 39,6%. Μικρό το ποσοστό που είναι ουδέτεροι και πρέπει να τονίσουμε ότι δεν υπάρχει κανένας νηπιαγωγός που να διαφωνεί απόλυτα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,412^a$, $df=4$ και $p=0,170$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.



Σχήμα 22: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τις κοινές Δραστηριότητες»

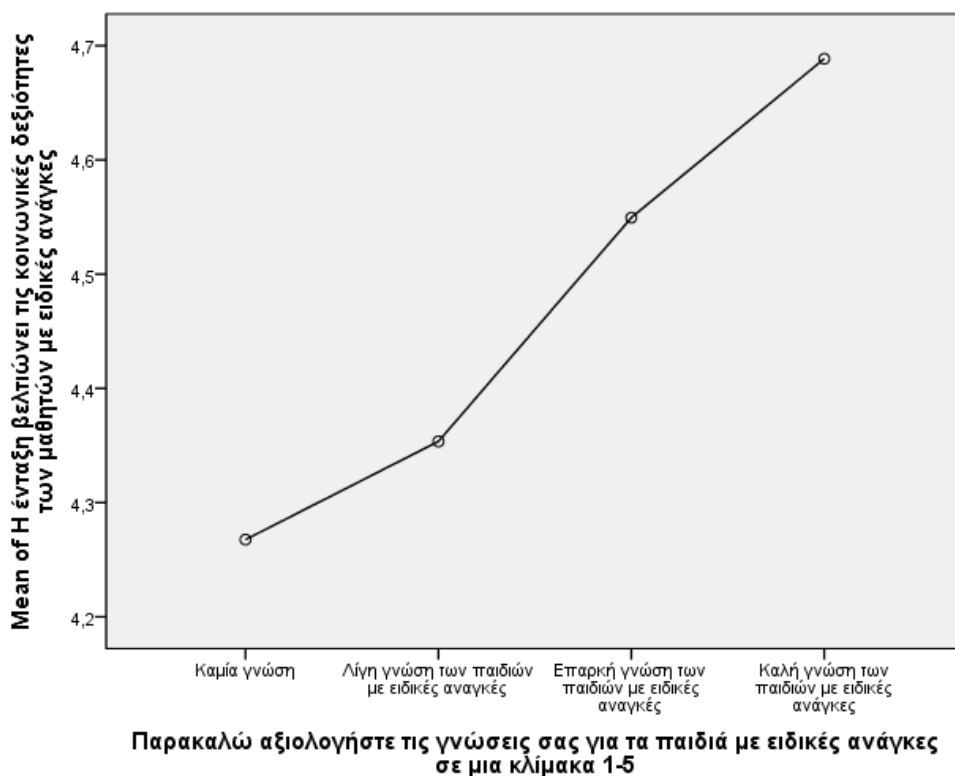
Μελετώντας τη μεταβλητή ως προς τις γνώσεις στην ειδική εκπαίδευση σε σχέση με την άποψη για κοινές δραστηριότητες όλων των παιδιών διαπιστώνουμε ότι όσοι έχουν καλή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμφωνούν απόλυτα (N:61, mean 4,51), οι εκπαιδευτικοί με επαρκή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα (N:91, mean 4,34), με λίγη γνώση των παιδιών με αναπηρία συμφωνούν (N:297, mean 4,11) και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν αυτοί που έχουν καμία γνώση στην ειδική εκπαίδευση (N:71, mean 3,76). Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=10,451$, $P=0,000$.

- Η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες	Διαφωνώ απόλυτα	Count	0	6	6
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	2,0%	1,2%
	Διαφωνώ	Count	0	3	3
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	1,0%	0,6%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	6	7	13
		% within Θέση που υπηρετείτε	2,8%	2,3%	2,5%
Συμφωνώ	Count	110	135	245	
	% within Θέση που υπηρετείτε	50,7%	44,6%	47,1%	
Συμφωνώ απόλυτα	Count	101	152	253	
	% within Θέση που υπηρετείτε	46,5%	50,2%	48,7%	
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 32: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κοινωνικές Δεξιότητες»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι συμφωνούν ότι η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αναπηρία και αυτό αποτυπώνεται στα ποσοστά των απαντήσεων . Το 47,1% των εκπαιδευτικών συμφωνούν και το 48,7% συμφωνούν απόλυτα. Ελάχιστα τα ποσοστά που δείχνουν αντίθετη γνώμη. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=7,902^a$, $df=4$ και $p=0,095$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.



Σχήμα 23: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τις Κοινωνικές Δεξιότητες»

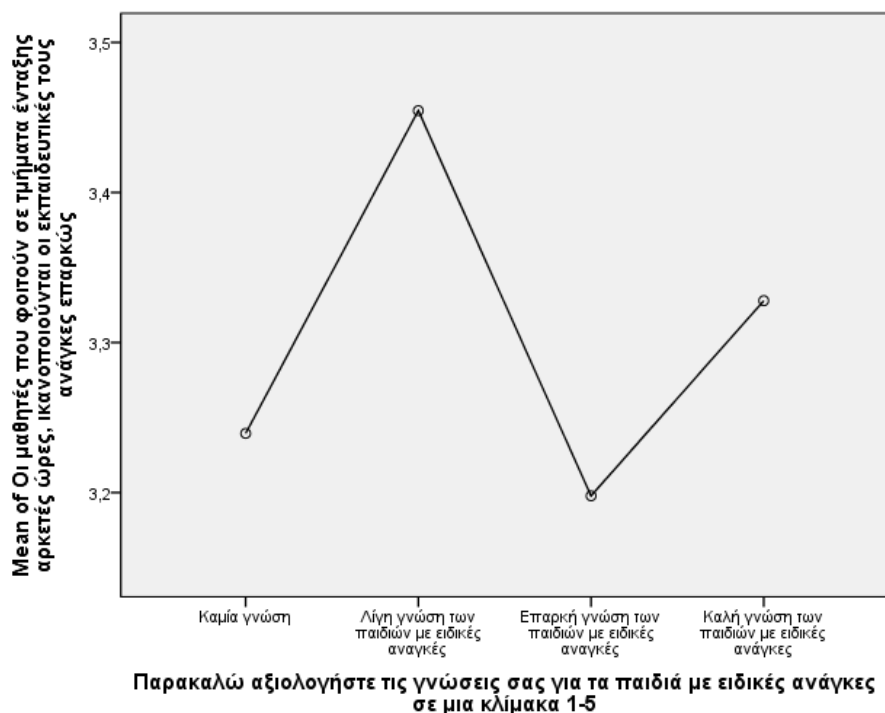
Όλοι οι εκπαιδευτικοί, αυτοί που δεν έχουν γνώσεις στην ειδική εκπαίδευση και αυτοί που έχουν, συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα ότι η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με δυσκολίες. Πιο κοντά στο συμφωνώ απόλυτα είναι οι εκπαιδευτικοί με καλή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (mean 4,69). Αξίζει να παρατηρήσουμε την κλίμακα του σχήματος για να δούμε ότι όσο περισσότερες γνώσεις έχει κάποιος στην ειδική εκπαίδευση τόσο πιο κοντά είναι στο συμφωνώ απόλυτα. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=6,539$, $P=0,000$.

- Οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και παρακολουθούν το πρόγραμμά τους αρκετές ώρες, ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες επαρκώς;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης αρκετές ώρες, ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες επαρκώς	Διαφωνώ απόλυτα	Count % within Θέση που υπηρετείτε	3 1,4%	6 2,0%	9 1,7%
	Διαφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	17 7,8%	55 18,2%	72 13,8%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	91 41,9%	104 34,3%	195 37,5%
	Συμφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	87 40,1%	121 39,9%	208 40,0%
Total	Συμφωνώ απόλυτα	Count % within Θέση που υπηρετείτε	19 8,8%	17 5,6%	36 6,9%
		Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 33: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τμήματα Ένταξης και Ικανοποίηση Αναγκών»

Σύμφωνα με τη θέση που υπηρετούν, οι νηπιαγωγοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι ουδέτεροι 41,9%, ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν με την άποψη ότι στα τμήματα ένταξης ικανοποιούνται επαρκώς οι ανάγκες των μαθητών και επίσης ένα μεγάλο ποσοστό συμφωνεί, 40,1%. Οι δάσκαλοι ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν σε ποσοστό 34,3% και συμφωνούν σε ποσοστό 39,9%. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,008$). Η διαφορά αφορά το μεγάλο ποσοστό των δασκάλων που διαφωνεί 18,2% έναντι 7,8% των νηπιαγωγών όπως και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών που είναι ουδέτεροι σε σχέση με τους δασκάλους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=13,744^a$, $df=4$ και $p=0,008$.



Σχήμα 24: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τα τμήματα ένταξης και την ικανοποίηση αναγκών»

Στον έλεγχο των απόψεων για τα τμήματα ένταξης, λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπιστώθηκε και πάλι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό είναι ουδέτερο (ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν). Αναλυτικά, όσοι δεν έχουν καμία γνώση της ειδικής εκπαίδευσης (N: 71) είναι στο 3,24 mean, λίγη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (N:297) στο 3,45 mean, επαρκή γνώση (N:91) στο 3,20 και καλή γνώση (N: 61) στο 3,33 mean. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=2,742$, $P= 0,43$.

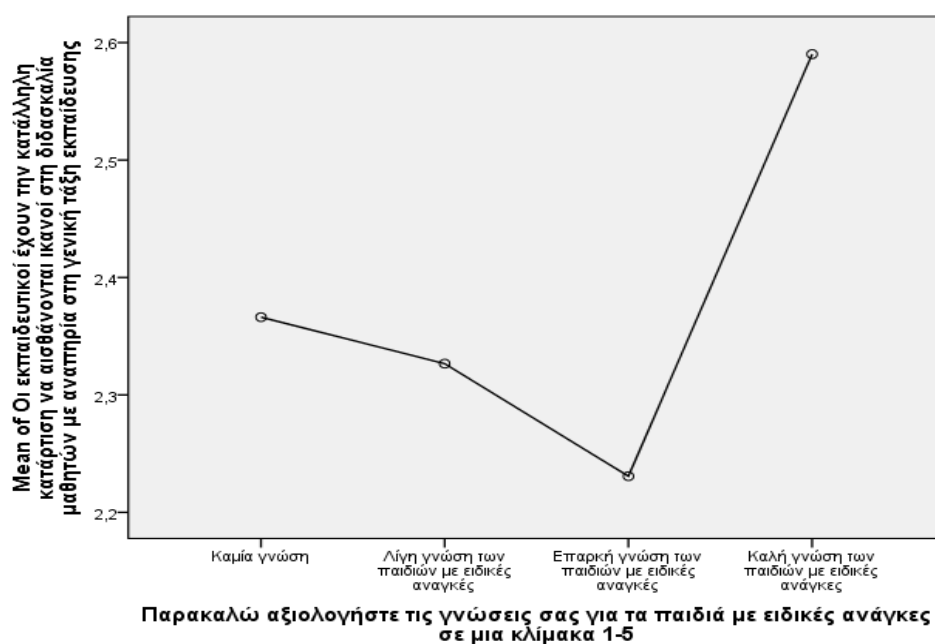
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη κατάρτιση να αισθάνονται ικανοί στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη κατάρτιση να	Διαφωνώ απόλυτα	Count	35	68	103
		% within Θέση που υπηρετείτε	16,1%	22,4%	19,8%
	Διαφωνώ	Count	95	124	219
		% within Θέση που υπηρετείτε	43,8%	40,9%	42,1%

αισθάνονται ικανοί στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	63	79	142
		% within Θέση που υπηρετείτε	29,0%	26,1%	27,3%
στη γενική τάξη εκπαίδευσης	Συμφωνώ	Count	15	12	27
		% within Θέση που υπηρετείτε	6,9%	4,0%	5,2%
Total	Συμφωνώ απόλυτα	Count	9	20	29
		% within Θέση που υπηρετείτε	4,1%	6,6%	5,6%
		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 34: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κατάρτιση των εκπαιδευτικών»

Από τη ανάλυση των δεδομένων είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι έχουν την κατάλληλη κατάρτιση να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Οι Νηπιαγωγοί διαφωνούν σε πολύ υψηλό ποσοστό 43,8% και επίσης υψηλό είναι το ποσοστό που είναι ουδέτερο, ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί το 29,0%. Οι Δάσκαλοι διαφωνούν σε ποσοστό 40,9% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 22,4%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,681^a$, $df=4$ και $p=0,154$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.



Σχήμα 25: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών»

Μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν αισθάνονται είναι ικανοί να διδάξουν μαθητές με αναπηρία στη γενική τάξη, θεωρήσαμε απαραίτητο, αυτό να το εξετάσουμε ως προς τη μεταβλητή, που αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επαρκή γνώση των παιδιών με αναπηρία διαφωνούν περισσότερο από όλους (N:91, mean 2,23), διαφωνούν επίσης, όσοι έχουν λίγη γνώση (N:297, mean 2,33), καμία γνώση (N:71, mean 2,37) και καλή γνώση (N:61, mean 2,59). Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=1,569$, $P=0,196$.

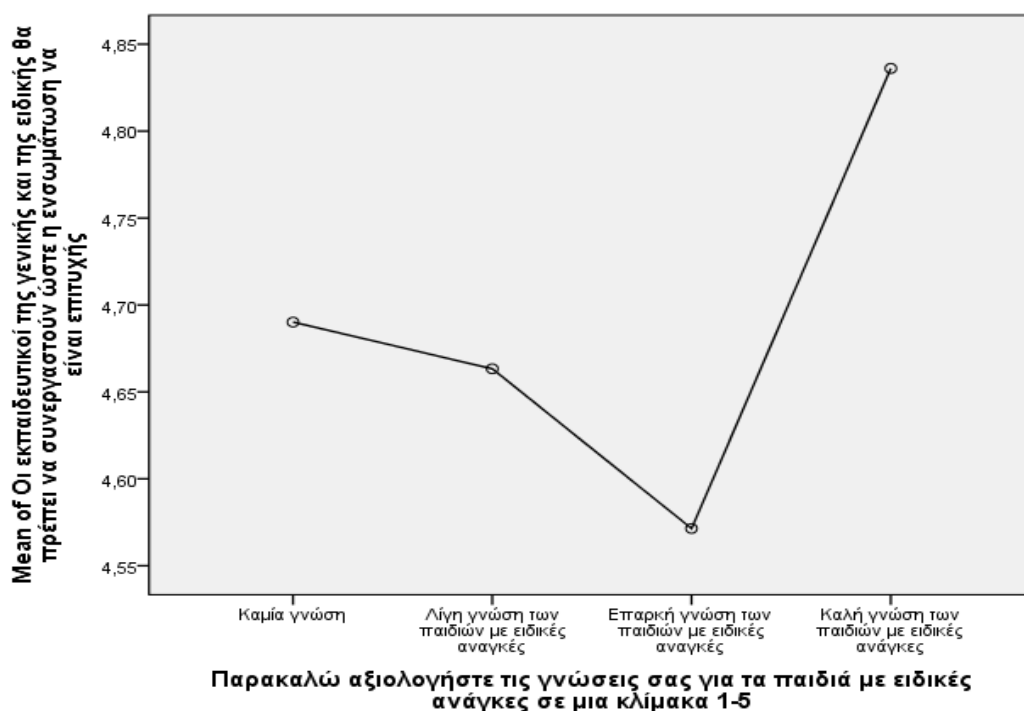
- Οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συνεργαστούν ώστε η ενσωμάτωση να είναι επιτυχής.

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής θα πρέπει να συνεργαστούν ώστε η ενσωμάτωση να είναι επιτυχής	Διαφωνώ απόλυτα	Count	0	7	7
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	2,3%	1,3%
	Διαφωνώ	Count	3	7	10
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	2,3%	1,9%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	3	3	6
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	1,0%	1,2%
	Συμφωνώ	Count	45	56	101
		% within Θέση που υπηρετείτε	20,7%	18,5%	19,4%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	166	230	396
		% within Θέση που υπηρετείτε	76,5%	75,9%	76,2%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 35: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συνεργασία εκπαιδευτικών»

Οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 76,5% και οι δάσκαλοι σε ποσοστό 74,9% συμφωνούν απόλυτα ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να συνεργαστούν ώστε η ενσωμάτωση να είναι επιτυχής. Πολύ μικρά τα ποσοστά αυτών που είναι ουδέτεροι ή που διαφωνούν. Βέβαια, το 2,3% των δασκάλων διαφωνεί απόλυτα και το άλλο 2,3% διαφωνεί ενώ δεν υπάρχει νηπιαγωγός που να διαφωνεί

απόλυτα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,085^a$,df=4 και $p=0,193$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.



Σχήμα 26: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τη συνεργασία εκπαιδευτικών»

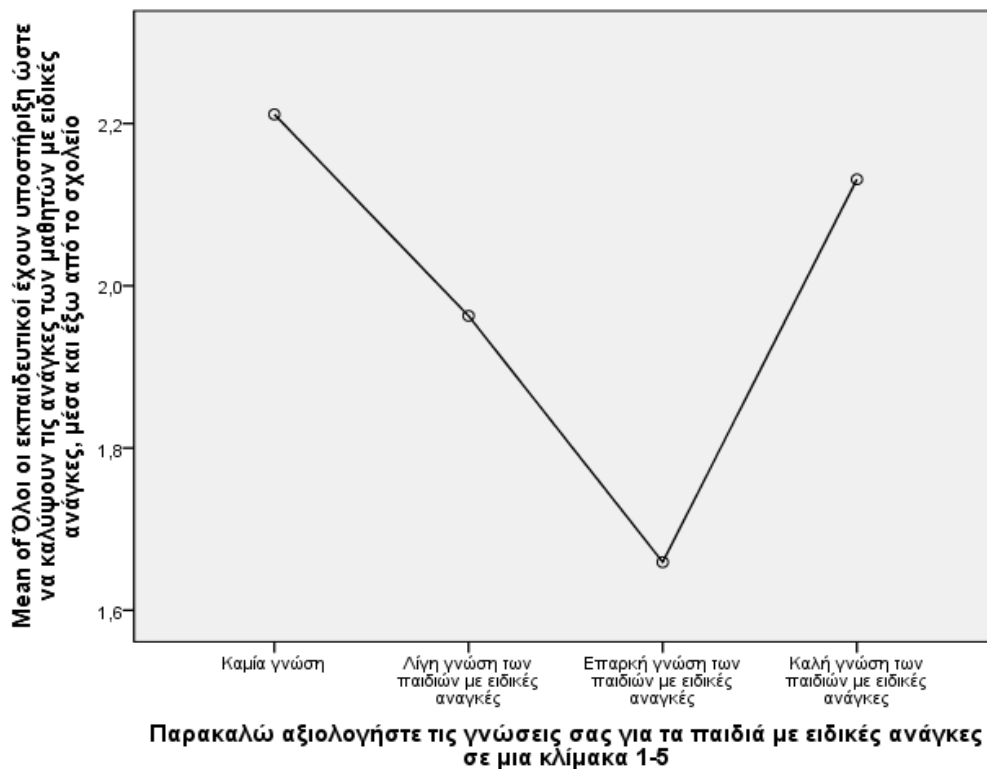
Όπως είδαμε στον πίνακα που αναλύει τις απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων έτσι και στο σχήμα που ακολούθησε τον πίνακα, γίνεται φανερό ότι όλοι συμφωνούν για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ώστε η ένταξη να είναι επιτυχής. Μεγαλύτερη η συμφωνία για αυτούς που έχουν καλή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (N:61, mean 4,84) και μικρότερη για αυτούς που έχουν επαρκή γνώση (N:91, mean 4,57). Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=1,673$, $P= 0,172$.

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστήριξη ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα και έξω από το σχολείο;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστήριξη ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές ανάγκες, μέσα και έξω από το σχολείο	Διαφωνώ απόλυτα	Count % within Θέση που υπηρετείτε	63 29,0%	135 44,6%	198 38,1%
	Διαφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	100 46,1%	126 41,6%	226 43,5%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	29 13,4%	12 4,0%	41 7,9%
	Συμφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	10 4,6%	17 5,6%	27 5,2%
Total	Συμφωνώ απόλυτα	Count % within Θέση που υπηρετείτε	15 6,9%	13 4,3%	28 5,4%
		Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 36: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς»

Αναλύοντας τη μεταβλητή, ως προς τη θέση που υπηρετείτε στο σχολείο γίνεται φανερό ότι το 46,1% των Νηπιαγωγών διαφωνεί και το 29,0% διαφωνεί απόλυτα ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη υποστήριξη ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών τους με αναπηρία. Οι Δάσκαλοι επίσης διαφωνούν σε ποσοστό 41,6% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 44,6%. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000$). Η διαφορά αφορά το μεγάλο ποσοστό των δασκάλων που διαφωνεί απόλυτα 44,6% έναντι 29,0% των Νηπιαγωγών όπως και το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών που αμφιταλαντεύονται σε σχέση με τους δασκάλους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=24,630^a$, $df=4$ και $p=0,000$.



Σχήμα 27: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για την υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς»

Όλοι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι έχουν υποστήριξη για να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Μεγαλύτερη διαφωνία για όσους έχουν επαρκή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (N:91, mean 1,64), έπειτα, όσοι έχουν λίγη γνώση (N:297, mean 1,96), καλή γνώση (N:61, mean 2,13) και καμία γνώση (N:71, mean 2,21). Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=4,269$, $P= 0,005$.

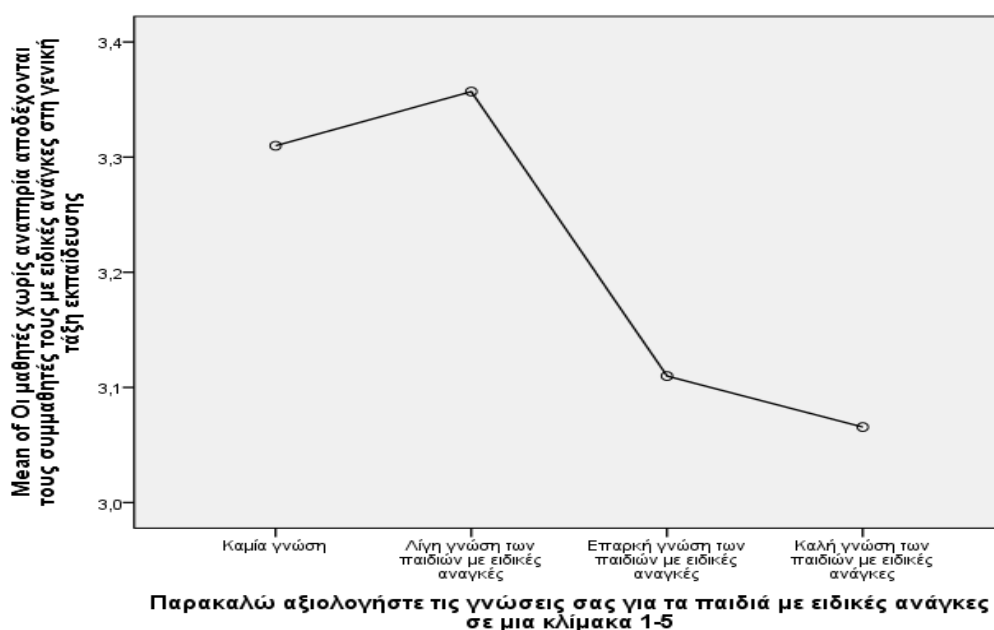
- Οι μαθητές χωρίς αναπηρία αποδέχονται τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στη γενική τάξη;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι μαθητές χωρίς αναπηρία αποδέχονται τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες στη	Διαφωνώ απόλυτα	Count % within Θέση που υπηρετείτε	10 4,6%	6 2,0%	16 3,1%
	Διαφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	25 11,5%	66 21,8%	91 17,5%

γενική τάξη εκπαίδευσης	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	81	108	189
		% within Θέση που υπηρετείτε	37,3%	35,6%	36,3%
	Συμφωνώ	Count	80	103	183
% within Θέση που υπηρετείτε		36,9%	34,0%	35,2%	
Total	Συμφωνώ απόλυτα	Count	21	20	41
		% within Θέση που υπηρετείτε	9,7%	6,6%	7,9%
	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 37: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αποδοχή στη γενική τάξη»

Αναλύοντας τα αποτελέσματα ως προς τη θέση που υπηρετούν, εντοπίζουμε ότι οι Νηπιαγωγοί (37,3%) και οι Δάσκαλοι (35,6%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, αμφιταλαντεύονται για την άποψη ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία αποδέχονται τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,015$). Η διαφορά αφορά το ποσοστό των δασκάλων που διαφωνεί 21,8% έναντι 11,5% των Νηπιαγωγών. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=12,360^a$, $df=4$ και $p=0,015$.



Σχήμα 28: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για την αποδοχή στη γενική τάξη»

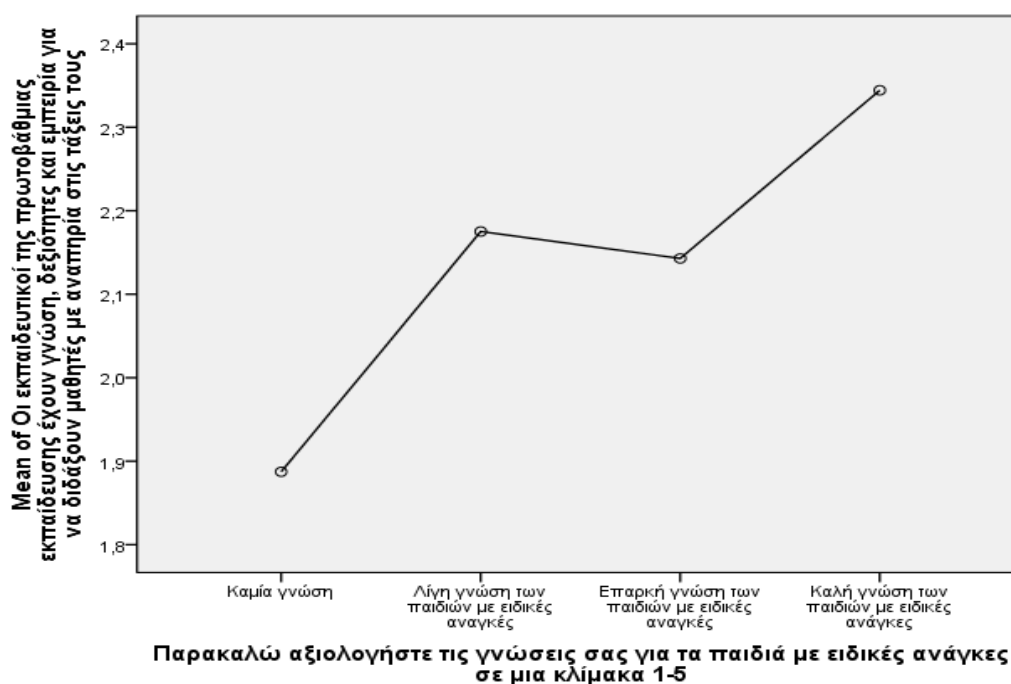
Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών με βάση τη μεταβλητή που έχει σχέση με τις γνώσεις τους στην ειδική εκπαίδευση, μελετώντας το παραπάνω σχήμα, είναι φανερό ότι όσοι έχουν καλή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (N:61, mean 3,07) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, το ίδιο συμβαίνει και με αυτούς που έχουν επαρκή γνώση (N:91, mean 3,11). Οι εκπαιδευτικοί όμως που έχουν λίγη γνώση (N:297, mean 3,36) και καμία γνώση (N:71, mean 3,31) τείνουν να συμφωνήσουν ότι οι συμμαθητές των παιδιών με αναπηρία τους αποδέχονται. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=2,728$, $P= 0,043$.

- Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία να διδάξουν μαθητές με αναπηρία στις τάξεις τους;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γνώση, δεξιότητες και εμπειρία για να διδάξουν μαθητές με αναπηρία στις τάξεις τους	Διαφωνώ απόλυτα	Count	34	68	102
		% within Θέση που υπηρετείτε	15,7%	22,4%	19,6%
	Διαφωνώ	Count	119	155	274
		% within Θέση που υπηρετείτε	54,8%	51,2%	52,7%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	46	71	117
		% within Θέση που υπηρετείτε	21,2%	23,4%	22,5%
	Συμφωνώ	Count	9	9	18
		% within Θέση που υπηρετείτε	4,1%	3,0%	3,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	9	0	9
		% within Θέση που υπηρετείτε	4,1%	0,0%	1,7%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 38: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Γνώσεις, Δεξιότητες και Εμπειρία των Εκπαιδευτικών»

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία να διδάξουν μαθητές με αναπηρία στις τάξεις τους είναι το συμπέρασμα που αποτυπώνεται από την ανάλυση του παραπάνω πίνακα. Το 54,8% των Νηπιαγωγών διαφωνούν και το 15,7% διαφωνούν απόλυτα. Οι Δάσκαλοι διαφωνούν σε ποσοστό 51,2% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 22,4%. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,002$). Η διαφορά αφορά το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων που διαφωνούν απόλυτα σε σχέση με το ποσοστό των Νηπιαγωγών. Υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών (4,1%) που συμφωνούν απόλυτα ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία σε αντίθεση με τους Δασκάλους που αυτό το ποσοστό είναι μηδενικό. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=16,637^a$, $df=4$ και $p=0,002$.



Σχήμα 29: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία των Εκπαιδευτικών»

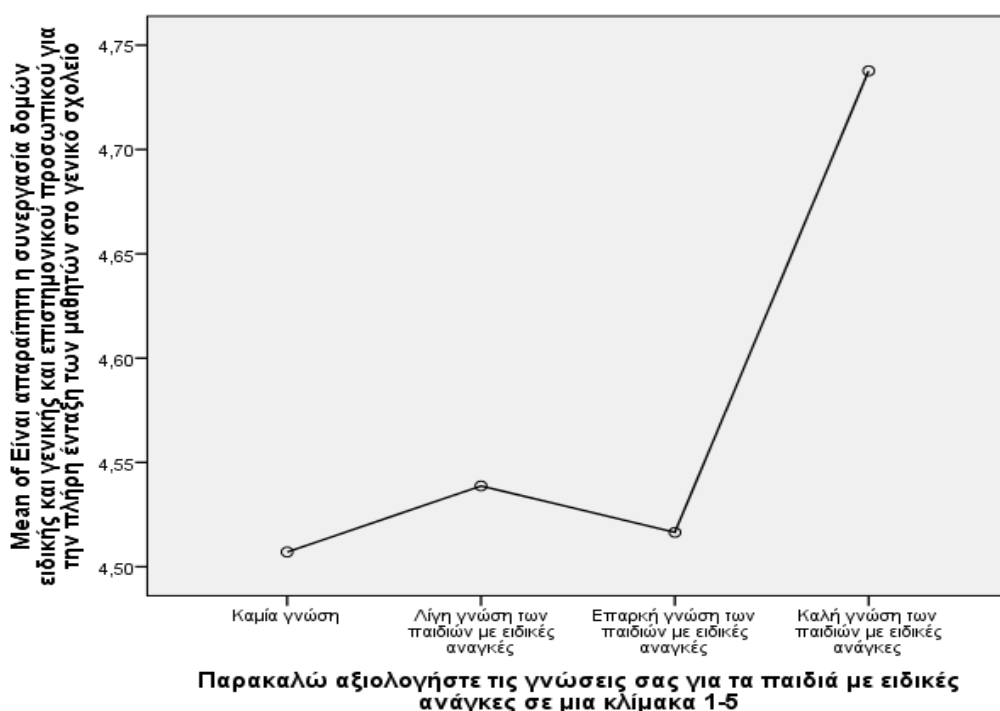
Οι Εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καμία γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαφωνούν απόλυτα (N:71, mean 1,89), όσοι έχουν λίγη γνώση (N:297, mean 2,18) και επαρκή γνώση διαφωνούν (N:91, mean 2,14) και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν καλή γνώση (N:61, mean 2,34) ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία να διδάξουν μαθητές με αναπηρία στις τάξεις τους. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=3,603$, $P= 0,013$.

- Είναι απαραίτητη η συνεργασία δομών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και του επιστημονικού προσωπικού για την πλήρη ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Είναι απαραίτητη η συνεργασία δομών ειδικής και γενικής και επιστημονικού προσωπικού για την πλήρη ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο		Count	5	3	8
	Διαφωνώ απόλυτα	% within Θέση που υπηρετείτε	2,3%	1,0%	1,5%
		Count	3	6	9
	Διαφωνώ	% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	2,0%	1,7%
		Count	9	0	9
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	% within Θέση που υπηρετείτε	4,1%	0,0%	1,7%
		Count	53	102	155
	Συμφωνώ	% within Θέση που υπηρετείτε	24,4%	33,7%	29,8%
		Count	147	192	339
	Συμφωνώ απόλυτα	% within Θέση που υπηρετείτε	67,7%	63,4%	65,2%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 39: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συνεργασία για την Ένταξη»

Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι συμφωνούν απόλυτα ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία δομών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και επιστημονικού προσωπικού για την πλήρη ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=18,240^a$, $df=4$ και $p=0,001$. Αναλυτικά, Οι νηπιαγωγοί συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 67,7% και συμφωνούν σε ποσοστό 24,4%, οι δάσκαλοι συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 63,4% και συμφωνούν σε ποσοστό 33,7%. Χαμηλά τα ποσοστά που έχουν αντίθετη άποψη. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,001$). Η διαφορά αφορά το ποσοστό των νηπιαγωγών που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σε σχέση με το ποσοστό των Δασκάλων που είναι μηδενικό. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=18,240^a$, $df=4$ και $p=0,001$.



Σχήμα 30: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τη συνεργασία στο πλαίσιο της ένταξης»

Από την αξιολόγηση μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics) της μεταβλητής, που σχετίζεται με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση, διαπιστώνουμε ότι όλοι συμφωνούν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία

δομών και του προσωπικού ανεξάρτητα των γνώσεών τους. Βέβαια όσοι έχουν καλή γνώση συμφωνούν απόλυτα (N:61, mean 4,74) και αυτό είναι φανερό στο παραπάνω σχήμα . Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καμία γνώση (N:71, mean 4,51), λίγη γνώση (N:297, mean 4,54) και επαρκή γνώση (N:91, mean 4,52) είναι ανάμεσα στο συμφωνώ και το συμφωνώ απόλυτα. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=1,411$, $P= 0,239$.

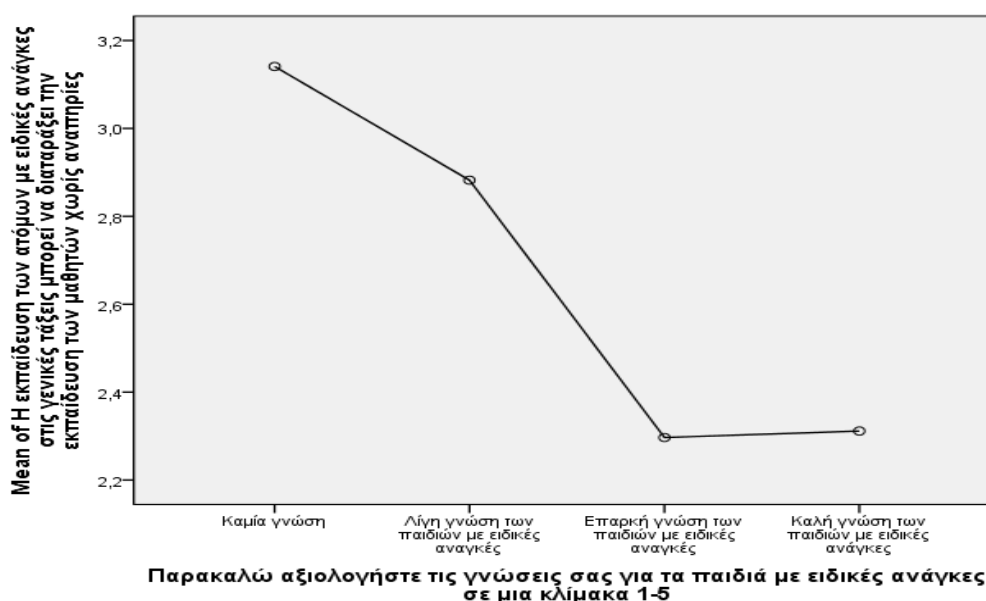
- Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών χωρίς αναπηρίες;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών χωρίς αναπηρίες	Διαφωνώ απόλυτα	Count % within Θέση που υπηρετείτε	22 10,1%	60 19,8%	82 15,8%
	Διαφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	69 31,8%	62 20,5%	131 25,2%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	79 36,4%	98 32,3%	177 34,0%
	Συμφωνώ	Count % within Θέση που υπηρετείτε	36 16,6%	60 19,8%	96 18,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count % within Θέση που υπηρετείτε	11 5,1%	23 7,6%	34 6,5%
	Total	Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 40: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μαθητές με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη – Συνεκπαίδευση»

Οι Νηπιαγωγοί αμφιταλαντεύονται σε μεγάλο ποσοστό 36,4%, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την άποψη, ότι η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των παιδιών χωρίς αναπηρία. Υψηλά επίσης για τους

νηπιαγωγούς τα ποσοστά του διαφωνώ 31,8% και διαφωνώ απόλυτα 10,1%. Οι Δάσκαλοι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και εκείνοι σε ποσοστό 32,3% , εκφράζουν όμως την άποψη ότι η συνεκπαίδευση δεν θα δημιουργήσει προβλήματα για την εκπαίδευση των παιδιών χωρίς αναπηρία αφού περίπου το 40,0% διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα (20,5% και 19,5% αντίστοιχα). Δε θα πρέπει όμως να παραβλέψουμε και τα υψηλά ποσοστά που συμφωνούν τόσο για τους Νηπιαγωγούς όσο και για τους Δασκάλους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=16,487^a$, $df=4$ και $p=0,002$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,002$). Η διαφορά αφορά το ποσοστό των Νηπιαγωγών που διαφωνούν σε σχέση με το ποσοστό των Δασκάλων που διαφωνούν απόλυτα.



Σχήμα 31: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τη συνεκπαίδευση μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη»

Εξετάζοντας την μεταβλητή ως προς τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για θέματα αναπηρίας και τις απόψεις τους για τη συνεκπαίδευση και αν αυτή διαταράσσει την εκπαίδευση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη παρατηρούμε, ότι οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι που έχουν καλή γνώση (N:61, mean 2,31) και επαρκή γνώση (N:91, mean 2,30) διαφωνούν. Ενώ οι εκπαιδευτικοί που έχουν λίγη γνώση (N:297, mean 2,88) και καμία γνώση (N:71, mean 3,14) ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν. Η αξιολόγηση

έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=13,067$, $P= 0,000$.

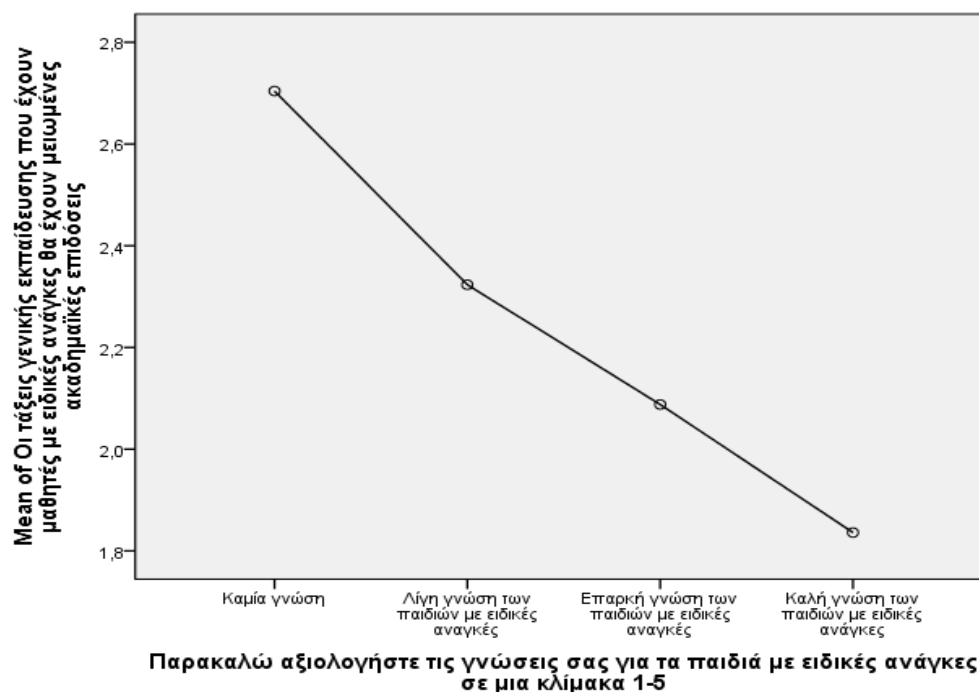
- Οι τάξεις γενικής εκπαίδευσης που έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Οι τάξεις γενικής εκπαίδευσης που έχουν μαθητές με ειδικές ανάγκες θα έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Count	35	84	119
		% within Θέση που υπηρετείτε	16,1%	27,7%	22,9%
	Διαφωνώ	Count	114	104	218
		% within Θέση που υπηρετείτε	52,5%	34,3%	41,9%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	43	77	120
		% within Θέση που υπηρετείτε	19,8%	25,4%	23,1%
	Συμφωνώ	Count	18	28	46
		% within Θέση που υπηρετείτε	8,3%	9,2%	8,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	7	10	17
		% within Θέση που υπηρετείτε	3,2%	3,3%	3,3%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 41: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τάξεις Συνεκπαίδευσης και Ακαδημαϊκές Επιδόσεις»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα ότι οι τάξεις που έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=17,276^a$, $df=4$ και $p=0,001$. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί διαφωνούν σε ποσοστό 52,5% και διαφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 16,1%. Το 34,3% των Δασκάλων διαφωνεί και το 27,7% διαφωνεί απόλυτα. Υψηλά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,001$).H

διαφορά αφορά το υψηλότερο ποσοστό των Δασκάλων που διαφωνούν απόλυτα και το ποσοστό που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των Νηπιαγωγών που είναι χαμηλότερα.



Σχήμα 32: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τις τάξεις συνεκπαίδευσης και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις»

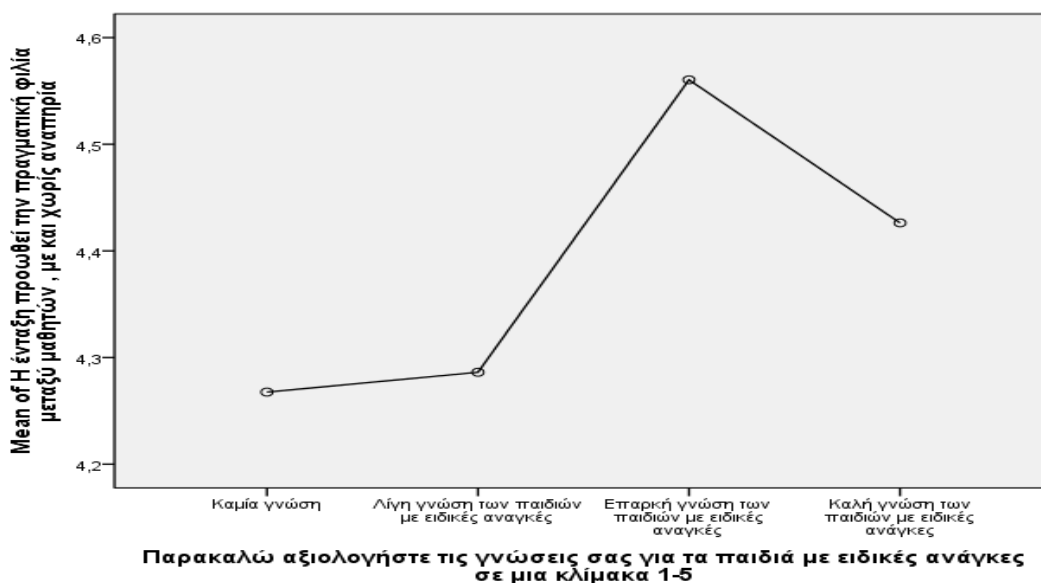
Από την αξιολόγηση μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics) παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καμία γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αμφιταλαντεύονται, ούτε διαφωνούν ούτε συμφωνούν (N:71, mean 2,70). Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι που έχουν λίγη γνώση τείνουν να διαφωνήσουν (N:297, mean 2,32) και εκείνοι που έχουν επαρκή γνώση διαφωνούν (N:91, mean 2,09). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν καλή γνώση διαφωνούν και διαφωνούν απόλυτα (N:61, mean 1,84) ότι οι τάξεις γενικής εκπαίδευσης που έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=9,731$, $P= 0,000$.

- Η ένταξη προωθεί την πραγματική φιλία μεταξύ μαθητών, με και χωρίς αναπηρία;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η ένταξη προωθεί την πραγματική φιλία μεταξύ μαθητών , με και χωρίς αναπηρία	Διαφωνώ απόλυτα	Count	2	3	5
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,9%	1,0%	1,0%
	Διαφωνώ	Count	3	9	12
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	3,0%	2,3%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	12	22	34
		% within Θέση που υπηρετείτε	5,5%	7,3%	6,5%
	Συμφωνώ	Count	107	108	215
		% within Θέση που υπηρετείτε	49,3%	35,6%	41,3%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	93	161	254
		% within Θέση που υπηρετείτε	42,9%	53,1%	48,8%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 42: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ένταξη και φιλία μεταξύ των μαθητών»

Οι Δάσκαλοι και οι Νηπιαγωγοί συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα ότι η ένταξη προωθεί την πραγματική φιλία μεταξύ των μαθητών με και χωρίς αναπηρία. Συγκεκριμένα, το 49,3% των νηπιαγωγών συμφωνεί και το 42,9% συμφωνεί απόλυτα, οι δάσκαλοι συμφωνούν σε ποσοστό 35,6% και συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 53,1%. Μικρό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είναι ουδέτεροι ή που έχουν αντίθετη άποψη. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=10,412^a$, $df=4$ και $p=0,034$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,034$). Η διαφορά αφορά το υψηλότερο ποσοστό των Δασκάλων που συμφωνεί απόλυτα σε σχέση με το υψηλότερο ποσοστό των Νηπιαγωγών που συμφωνεί.



Σχήμα 33: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για την ένταξη και τη φιλία μεταξύ των μαθητών»

Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καμία γνώση (N:71, mean 4,27) και αυτοί που έχουν λίγη γνώση (N:297, mean 4,29) συμφωνούν ότι η ένταξη προωθεί την φιλία μεταξύ των μαθητών. Όσοι έχουν επαρκή γνώση (N:91, mean 4,56) και καλή γνώση (N:61, mean 4,43) συμφωνούν απόλυτα. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=3,349$, $P=0,019$.

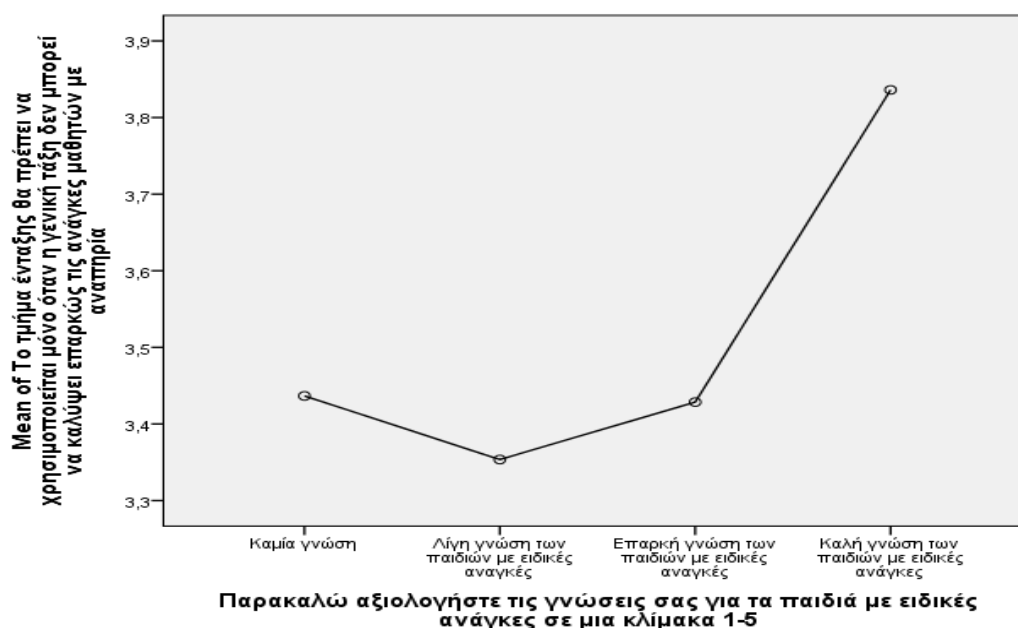
- Το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες μαθητών με αναπηρία;

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις	Διαφωνώ απόλυτα	Count	13	17	30
		% within Θέση που υπηρετείτε	6,0%	5,6%	5,8%
	Διαφωνώ	Count	52	42	94
		% within Θέση που υπηρετείτε	24,0%	13,9%	18,1%
	Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ	Count	58	45	103
		% within Θέση που υπηρετείτε	26,7%	14,9%	19,8%

ανάγκες		Count	74	132	206
μαθητών με	Συμφωνώ	% within Θέση	34,1%	43,6%	39,6%
αναπηρία		που υπηρετείτε			
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	20	67	87
		% within Θέση	9,2%	22,1%	16,7%
		που υπηρετείτε			
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση	100,0%	100,0%	100,0%
		που υπηρετείτε			

Πίνακας 43: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τμήματα Ένταξης»

Εξετάζοντας την μεταβλητή ως προς τη θέση που υπηρετούν, συμπεραίνουμε, ότι οι Νηπιαγωγοί φαίνεται να είναι μοιρασμένοι, μεγάλο το ποσοστό που συμφωνεί 34,1% αλλά μεγάλο επίσης το ποσοστό που διαφωνεί 24,0% όπως και αυτό που αμφιταλαντεύεται 26,7%. Οι Δάσκαλοι συμφωνούν 43,6% και συμφωνούν απόλυτα 22,1% ότι το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες μαθητών με αναπηρία. Αυτή η διαφορά διαπιστώθηκε από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000$). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=31,600^a$, $df=4$ και $p=0,000$.



Σχήμα 34: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τα τμήματα ένταξης»

Μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα τμήματα ένταξης σε σχέση με τις γνώσεις τους στην ειδική εκπαίδευση αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καμία γνώση (N:71, mean 3,44) , που έχουν λίγη γνώση (N:297, mean 3,35) και επαρκή γνώση (N:91, mean 3,43) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι οι μαθητές θα πρέπει να παρακολουθούν το τμήμα ένταξης μόνο όταν η γενική τάξη δεν καλύπτει τις ανάγκες τους. Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι που έχουν καλή γνώση (N:61, mean 3,84) συμφωνούν. Η αξιολόγηση έγινε μέσω περιγραφικής στατιστικής (Descriptive Statistics). Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης ANOVA υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών $F^{3,516}=3,081$, $P= 0,027$.

7.3.9 Ποιοτικά στοιχεία για τις απόψεις εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση

Ερώτηση: Παρακαλώ περιγράψτε τις απόψεις σας σχετικά με την ένταξη

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ένταξης μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 9 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την έβδομη, όγδοη, την ένατη, τη δέκατη και την ενδέκατη υπόθεση:

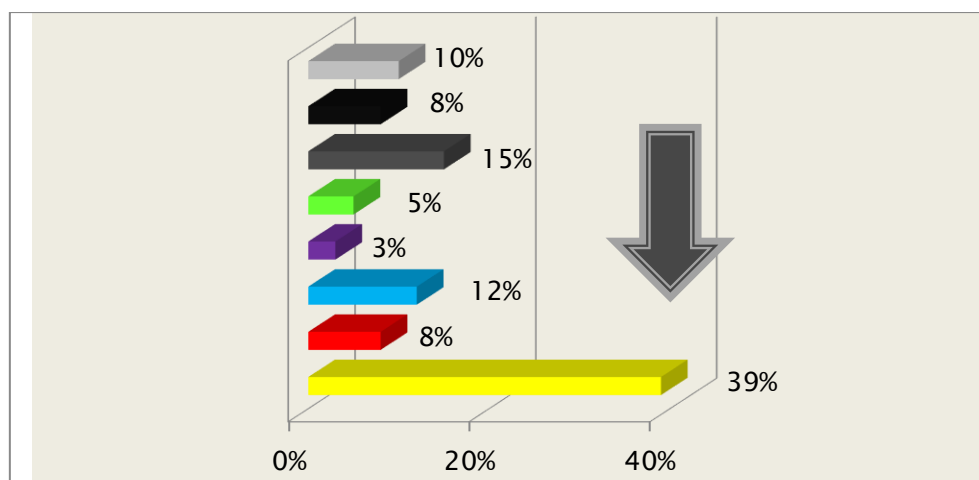
- ✓ Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών με τυπική ανάπτυξη.
- ✓ Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι σημαντικός στη γενική τάξη για τη διδασκαλία δεξιοτήτων σύμφωνα με τους δασκάλους και για τους νηπιαγωγούς, για την προστασία των παιδιών από κινδύνους.
- ✓ Τα τμήματα ένταξης ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των μαθητών και προωθεί την πραγματική φιλία.
- ✓ Το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία.

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν την κατάρτιση να διδάξουν μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν αισθάνονται ικανοί να στηρίξουν ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης.

Προϋπόθεση για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και την ομαλή μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι η αποδοχή, η ένταξη στη γενική τάξη και η δημιουργία συνθηκών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι), καλούνται να περιγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με την ένταξη.

Στη συνέχεια αναλύονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ένταξη οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες: απόψεις για την επιτυχή ένταξη, για τα τμήματα ένταξης, ένταξη και αποδοχή από τη γενική τάξη, ένταξη στις βαθμίδες εκπαίδευσης, συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, για το θεσμό της παράλληλης στήριξης, κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα θέματα ένταξης, ένταξη και ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (εξάλειψη διακρίσεων).

- **Σχήμα 35:** Απόψεις για την επιτυχή ένταξη



Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (39%) στην ερώτηση για την ένταξη μιλούν για την επιτυχή ένταξη και πως αυτό θα γίνει πραγματικότητα. Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι πιστεύουν ότι « Η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στη γενική τάξη εκπαίδευσης είναι επιτυχής μόνο όταν υπάρχουν προϋποθέσεις : κτιριακή υποδομή, χώροι άσκησης και ειδικών δραστηριοτήτων και κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό,

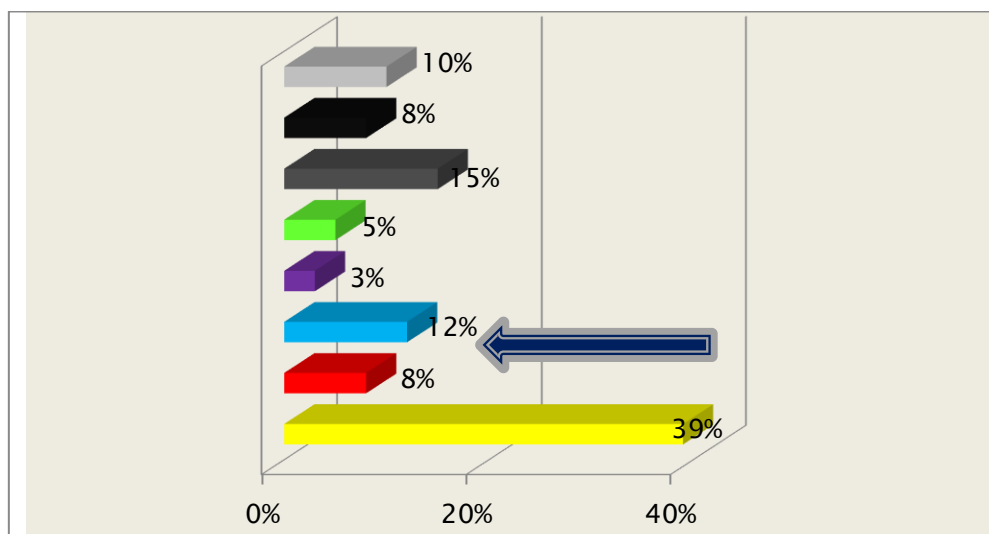
όχι μόνο δάσκαλος παράλληλης στήριξης αλλά και βοηθός, ψυχολόγος, φυσιοθεραπευτής» και ότι « Η ενσωμάτωση είναι επιτυχής όταν υπάρχει συνεργασία και κατάρτιση». Μιλούν για συνεργασία ως βασική προϋπόθεση της ένταξης, «Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ώστε η ένταξη του μαθητή να γίνει ομαλά και με επιτυχία».

Συνδέουν την επιτυχή ένταξη με τις δομές, « Όταν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές, σε ατομικό, εκπαιδευτικό και κρατικό επίπεδο μπορεί να γίνει αξιόλογη δουλειά», με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, «Για να είναι επιτυχής η ένταξη θα πρέπει να ισχύουν ορισμένες προϋποθέσεις όπως επαρκής εκπαίδευση των παιδαγωγών, κατάλληλα προσαρμοσμένο σχολικό περιβάλλον και πρόγραμμα σπουδών», «Ένταξη όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο αλλά με Ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οικονομική αναβάθμιση». «Για να είναι επιτυχής η ένταξη πιο σημαντική είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής και η μεταξύ τους συνεργασία».

Θεωρούν απαραίτητο τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και τονίζουν το σπουδαίο του ρόλο, «Εφικτή και αναγκαία η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη. Απαραίτητος ο εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης και η στήριξη από φορείς», «Σε πολλές περιπτώσεις η ένταξη βοηθάει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι γονείς όμως είναι επιφυλακτικοί. Ο ρόλος του ειδικού δασκάλου έχει μεγάλη αξία». Βασική προϋπόθεση τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, «Η ένταξη είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία για τον μαθητή αλλά για να υλοποιηθεί αποτελεσματικά απαιτούνται προϋποθέσεις όπως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα και πολλά άλλα».

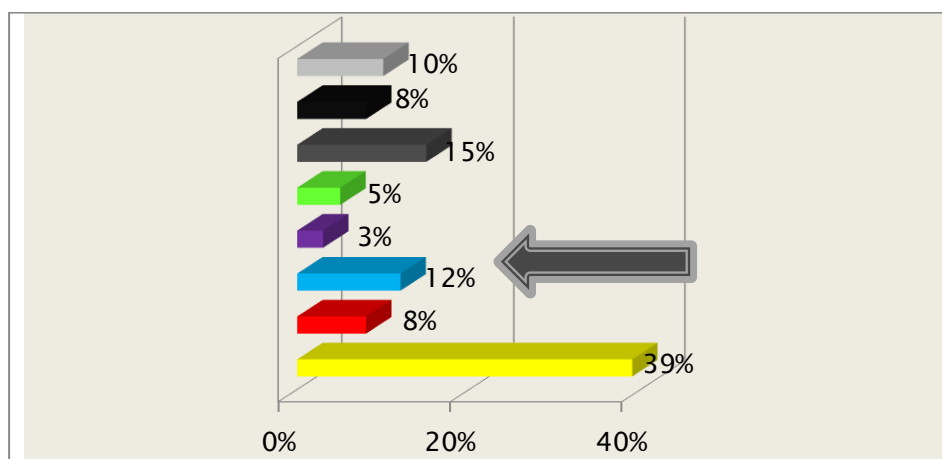
Επιπλέον εστιάζουν στο περιβάλλον του σχολείου που « Πρέπει να έχει γνώση του προβλήματος ώστε η ένταξη των παιδιών αυτών να γίνεται ομαλά και με τον καλύτερο τρόπο» και τονίζουν ότι είναι «Απαραίτητη σε κάθε σχολείο» και ότι «Ο θεσμός της ένταξης πρέπει να διατηρηθεί και να ενισχυθεί», θα έχει θετικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά «Υπό προϋποθέσεις μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα και στα παιδιά με και στα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της ένταξης και στη διαδικασία της μετάβασης, «Είναι απαραίτητο να γίνεται σωστή ένταξη και προετοιμασία για τη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο».

ο **Σχήμα 36:** Απόψεις για τα τμήματα ένταξης



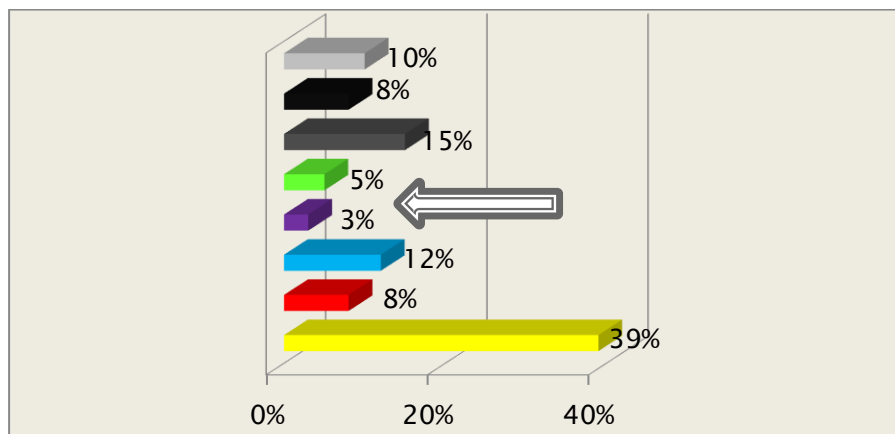
Τα 8% των εκπαιδευτικών συνδέουν την ένταξη με τα τμήματα ένταξης και εκφράζουν την άποψη ότι « Σε περιπτώσεις μαθητών χωρίς σοβαρά προβλήματα αναπηρίας μπορεί να λειτουργήσει θετικά και το τμήμα ένταξης », θεωρούν ότι η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών ,« Είναι σημαντικό να λειτουργούν τμήματα ένταξης γιατί πολλές φορές οι γενικές τάξεις δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία», «Στη γενική τάξη όσο και να καλύπτονται οι ανάγκες των μαθητών με αναπηρία, πάντα χρειάζεται εξατομικευμένη παρέμβαση από άλλη δομή όπως παράλληλη στήριξη, T.E» και παρόλο που δεν έχουν εμπειρία από την ειδική εκπαίδευση δείχνουν να πιστεύουν στην συμπερίληψη, «Δεν έχω δουλέψει με παιδιά με αναπηρία. Πιστεύω όμως ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να περνούν τις περισσότερες ώρες στο τμήμα γενικής τάξης», «Δεν έχω σχετική εμπειρία, πιστεύω όμως ότι το τμήμα ένταξης να χρησιμοποιείται όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες μαθητών με αναπηρία ή όταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να διαταράσσουν την εκπαίδευση παιδιών χωρίς αναπηρία».

- **Σχήμα 37:** Απόψεις για την ένταξη και την αποδοχή από τη γενική τάξη



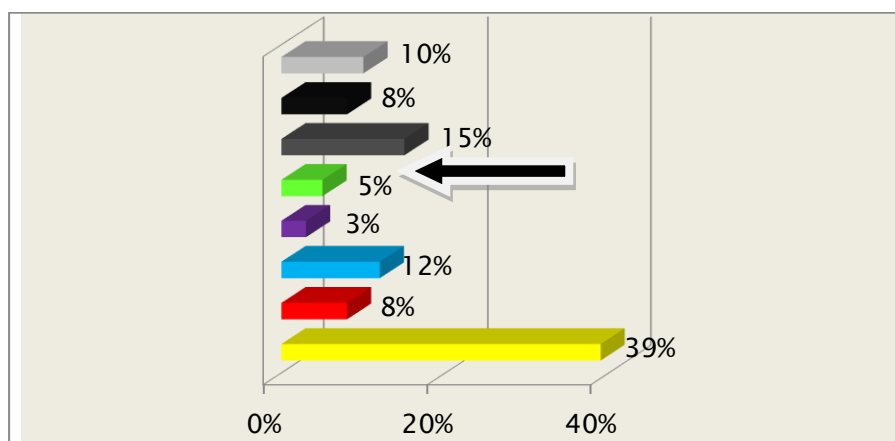
Το 12% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκφράζει την άποψη ότι « Η ένταξη και η ενσωμάτωση είναι μια σημαντική διαδικασία τόσο για τα άτομα με αναπηρία, όσο και για την υπόλοιπη τάξη που μόνο θετικά στοιχεία θα αφήσει στο τέλος της χρονιάς» και ότι η ένταξη θα είναι επιτυχής με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, « Η ένταξη των παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη λειτουργεί θετικά και σε καμία περίπτωση η αποξένωση δε βοηθάει. Οι μαθητές της γενικής τάξης, με καθοδήγηση και ενημέρωση θα συμβάλλουν στην εύκολη προσαρμογή τους», « Κάθε προσπάθεια για ένταξη παιδιών με δυσκολίες είναι σημαντική αρκεί να γίνεται με σεβασμό προς όλες τις πλευρές». Μιλούν για οφέλη για όλα τα παιδιά της τάξης, «Η ένταξη δε βοηθά μόνο τα παιδιά με αναπηρία αλλά και τους υπόλοιπους μαθητές που μαθαίνουν να εντάσσονται και οι ίδιοι σε περιβάλλον και καταστάσεις που συνήθως η κοινωνία θεωρεί περιθωριακά», «Θεωρώ πως η ένταξη συμβάλλει στη βελτίωση των γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των υπόλοιπων παιδιών». Χρειάζεται όμως προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς και από την πολιτεία, «Με την κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς η γενική τάξη θα αποδεχτεί τα παιδιά με ιδιαιτερότητες. Είναι σημαντικό για όλα τα παιδιά να μαθαίνουν τη διαφορετικότητα», «Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη είναι δύσκολη και επίπονη διαδικασία αν δεν υπάρχουν κατάλληλες υποστηρικτικές δομές».

- **Σχήμα 38:** Απόψεις για την ένταξη στις βαθμίδες εκπαίδευσης



Μόνο το 3% των Νηπιαγωγών και Δασκάλων αναφέρει την ένταξη στις βαθμίδες εκπαίδευσης, «*Με βάση την έως τώρα εμπειρία μου, θεωρώ την ένταξη πολύ σπουδαία για την εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες της*» και θεωρούν σημαντική την ένταξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, «*Υπέρ της ένταξης μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στη δευτεροβάθμια μόνο για συγκεκριμένες περιπτώσεις*».

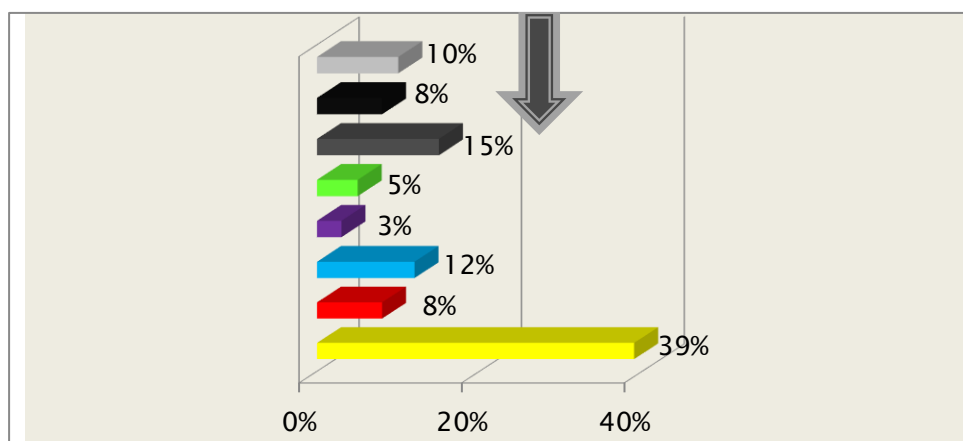
- **Σχήμα 39:** Απόψεις για τη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης



Μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών (5%) κάνει λόγο για συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, ενώ η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, απαιτεί ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, «*Είναι απαραίτητη η ένταξη σε σχολεία που φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς επίσης χρειάζεται κατάλληλη πληροφόρηση των εκπαιδευτικών γενικής για μια καρποφόρα συνεργασία*», «*Η ένταξη παιδιών με*

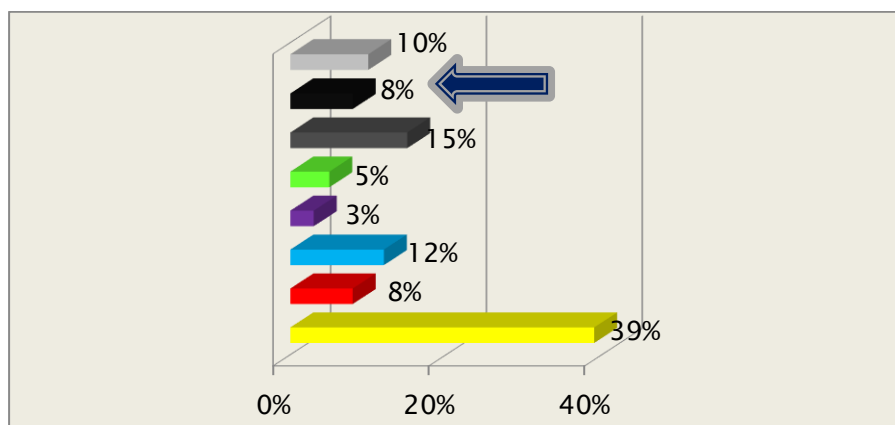
ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολύ σημαντική για τη γνωστική και κοινωνική τους εξέλιξη και απαιτεί την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τη στήριξη από τις δομές της εκπαίδευσης».

- **Σχήμα 40:** Απόψεις για το θεσμό της παράλληλης στήριξης



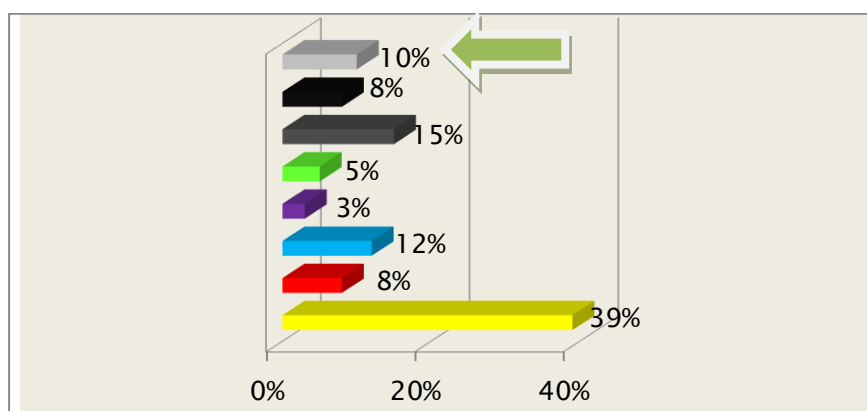
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι πολύ σημαντικός στη διαδικασία της ένταξης και της ενσωμάτωσης στη γενική τάξη (15%), «*Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι θεμιτή με τη μορφή της παράλληλης στήριξης*», «*Πιστεύω πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να ενταχθούν με τη χρήση του θεσμού της παράλληλης στήριξης*». Αξιολογούν ως απαραίτητη την παρουσία του στην τάξη και τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής, «*Σημαντικοί παράγοντες για την ένταξη των μαθητών θεωρώ ότι είναι η παρουσία εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης καθώς και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής*», «*Η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητη σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης αρκεί να υπάρχει πάντα παράλληλη στήριξη*». Συγκρίνουν τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, που πρέπει πάντα να είναι στη γενική τάξη με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, «*Θα πρέπει να υπάρχει παράλληλη στήριξη αλλά τα παιδιά να είναι και στην τάξη τους. Αυτό βοηθά και τις δύο ομάδες, παιδιά με τυπική και παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη*», «*Η ένταξη μπορεί να γίνει ομαλά χωρίς αδικίες για τη γενική τάξη και το μαθητή με αναπηρία, με τη βοήθεια εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης αλλιώς στη σχολική κοινότητα δημιουργούνται προβλήματα*».

- **Σχήμα 41:** Απόψεις για την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα θέματα ένταξης



Το 8% των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για την ένταξη ανέφεραν την κατάρτιση και την επιμόρφωση ως προϋπόθεση συνεκπαίδευσης και οι περισσότεροι τη συνδύασαν με άλλους παράγοντες όπως η επιτυχής ένταξη. *«Επειδή πρακτικά η ένταξη παιδιών με αναπηρία ενέχει αρκετές δυσκολίες πιστεύω ότι μόνο με πολύ καλή οργάνωση και ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό έχουμε καλύτερα αποτελέσματα», «Σε θεωρητικό επίπεδο η ένταξη είναι εύκολη, σε πρακτικό δύσκολη γιατί ούτε οι υποδομές υπάρχουν ούτε υπάρχει επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών που δουλεύουν χωρίς υποστήριξη».* Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι θέλουν ο εκπαιδευτικός της συνεκπαίδευσης να έχει ισχυρές γνώσεις και να αποκτήσει μεθόδους μελέτης πάνω σε θέματα αξιολόγησης και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία, *«Είναι απαραίτητη η ένταξη αλλά χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γενικής και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής», «Λόγω ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, η ένταξη για αυτούς είναι μια δύσκολη υπόθεση. Απαραίτητη προϋπόθεση η παρουσία και φυσικά η συνεργασία εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής».*

- **Σχήμα 42:** Απόψεις για την ένταξη και τις ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (εξάλειψη διακρίσεων)



Συνδέουν την ένταξη με την εξάλειψη των διακρίσεων « Η ένταξη περιλαμβάνει όλο το μαθητικό πληθυσμό ανεξάρτητα από το νοητικό, γνωστικό ή κοινωνικό τους επίπεδο. Η κατάλληλη εφαρμογή της μπορεί να βοηθήσει στη συμπεριληπτική εκπαίδευση όλων των μαθητών», «Πιστεύω ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ελαφριά έως μέτρια μορφή), θα πρέπει να φοιτούν σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης με τη βοήθεια κάποιου ειδικού ώστε η ένταξή τους πρώτα στην κοινωνία της τάξης και ύστερα στην ευρύτερη κοινωνία να είναι ομαλή καθώς η συναναστροφή με τα υπόλοιπα παιδιά θα τα βοηθήσει». Κάνουν λόγο για ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, «Η ένταξη θα πρέπει να είναι στόχος του σχολείου προκειμένου κανένα παιδί να μη περιθωριοποιείται και να αναδεικνύονται οι ικανότητές του». Μιλούν για φιλία, αλληλεγγύη και άρση των προκαταλήψεων, «Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις, θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι και κύριο μέλημα της εκπαίδευσης, ώστε να προάγεται η φιλία, η ισότητα και η αλληλεγγύη μεταξύ των παιδιών και να μην υπάρχουν ρατσιστικές αντιλήψεις και κάθε είδους διακρίσεις», «Μέσω της ένταξης αίρονται οι προκαταλήψεις και οι φοβίες για το διαφορετικό και δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες που δομούν μια κοινωνία αλληλεγγύης και συνεργασίας».

«Χρειάζεται πολύ δουλειά από όλους και ευκαιρίες για να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα που να περιλαμβάνουν την ένταξη»

7.4 Αποτελέσματα απόψεων για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

7.4.1 Πίνακες και γραφικές απεικονίσεις αποτελεσμάτων γνώσεων και δεξιοτήτων επιτυχημένης μετάβασης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να μεταβούν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και συγκεκριμένα, πότε θεωρείται επιτυχημένη η μετάβαση. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 10 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε τη δωδέκατη υπόθεση: Οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντικές τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθησης τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία για την επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία και οι δάσκαλοι τη θετική στάση για το σχολείο και τις γνωστικές δεξιότητες.

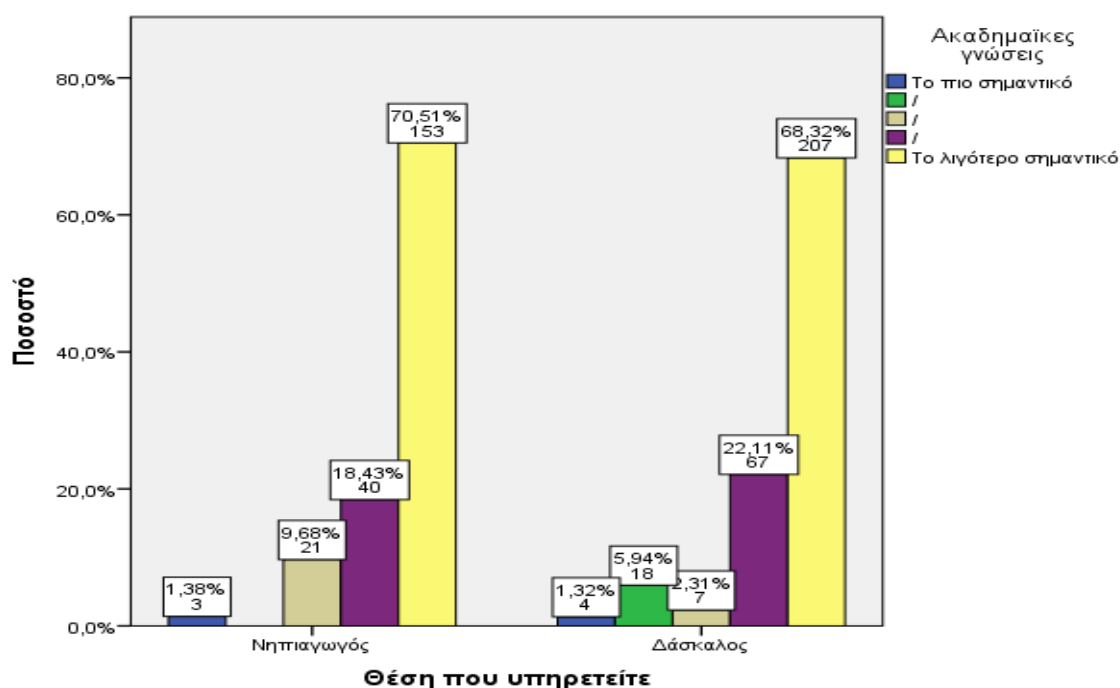
Ερώτηση: Για να θεωρείται επιτυχημένη η μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, κατά τη γνώμη σας, τι προϋποθέτει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές:

Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από 1-5 (όπου 1: το πιο σημαντικό, έως 5: λιγότερο σημαντικό)

		Ακαδημαϊκές γνώσεις				
		Το πιο σημαντικό	→→→→→→→→→→→			Το λιγότερο σημαντικό
		Ποσοστό				
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	1,5%	3,9%	4,8%	20,8%	68,9%
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	0,0%	0,0%	9,4%	18,8%	71,9%
	Σύνολο	1,3%	3,5%	5,4%	20,6%	69,2%
Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	1,4%	0,0%	9,7%	18,4%	70,5%
	Δάσκαλος	1,3%	5,9%	2,3%	22,1%	68,3%
	Σύνολο	1,3%	3,5%	5,4%	20,6%	69,2%

Πίνακας 44: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μετάβαση και Ακαδημαϊκές γνώσεις»

Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι σε ποσοστό υψηλό, 70,5% και 68,3% αντίστοιχα, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, δε θεωρούν σημαντικές τις ακαδημαϊκές γνώσεις για την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, δεν υπήρξε εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης που να θεωρεί τις ακαδημαϊκές γνώσεις την πιο σημαντική προϋπόθεση στη διαδικασία της μετάβασης 0.0%.



Σχήμα 43: « Κατανομή ομάδων και ιεράρχηση επιλογών για τις ακαδημαϊκές γνώσεις»

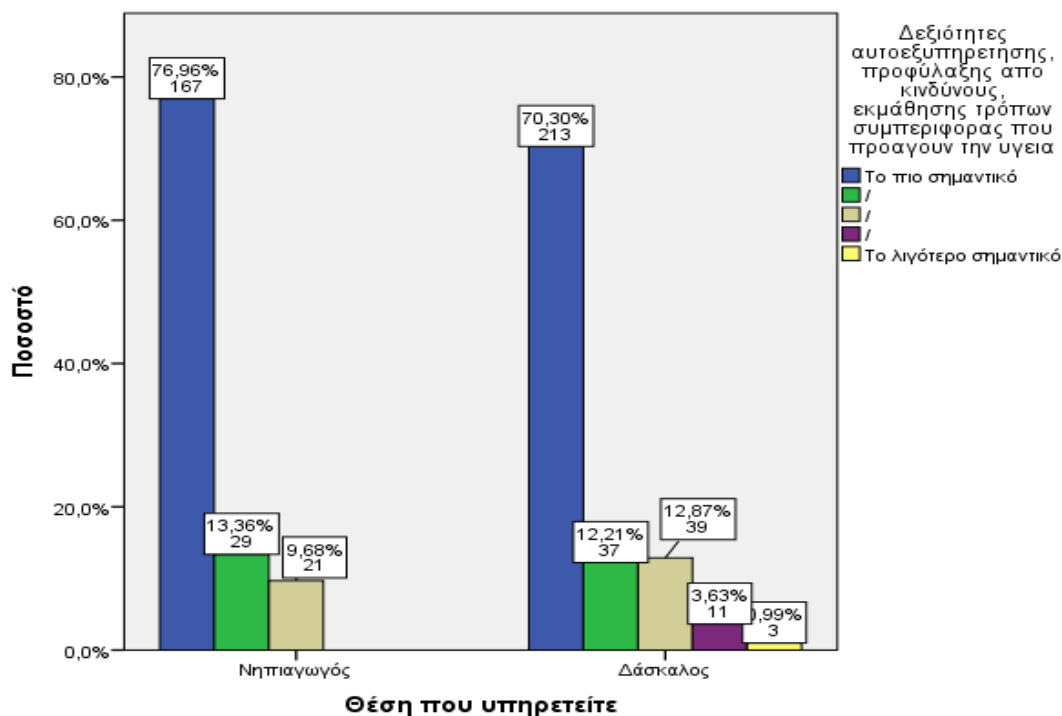
Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0.001$). Η διαφορά αφορά στην κατανομή των απαντήσεων στα 1,2,3. Οι δάσκαλοι σε ποσοστό 5,94 % θεωρούν τις ακαδημαϊκές γνώσεις σημαντικές ενώ στους νηπιαγωγούς αυτό το ποσοστό είναι ουδέτερο (ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν).

	Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθησης τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία		
	Το πιο σημαντικό	→→→→→→→→→→	Το λιγότερο σημαντικό

		Ποσοστό				
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	72,6%	12,3%	12,1%	2,4%	0,7%
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	76,6%	15,6%	7,8%	0,0%	0,0%
	Σύνολο	73,1%	12,7%	11,5%	2,1%	0,6%
Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	77,0%	13,4%	9,7%	0,0%	0,0%
	Δάσκαλος	70,3%	12,2%	12,9%	3,6%	1,0%
	Σύνολο	73,1%	12,7%	11,5%	2,1%	0,6%

Πίνακας 45: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μετάβαση - Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθηση τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία»

Οι δεξιότητες καθημερινής ζωής για την αυτονομία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εντός και εκτός σχολικής τάξης, θεωρούνται πολύ σημαντικές για τους νηπιαγωγούς σε ποσοστό 77,0% και 70,3% για τους δασκάλους ώστε η μετάβαση να πραγματοποιηθεί ομαλά. Σε παρόμοια ποσοστά και οι απαντήσεις όσον αφορά τη θέση των εκπαιδευτικών στο σχολείο.



Σχήμα 44: «Κατανομή ομάδων και ιεράρχηση επιλογών για τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθησης τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία»

Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.017$). Η διαφορά αφορά στην κατανομή των απαντήσεων στα 4,5. Δεν υπήρξε στην ερευνά μας Νηπιαγωγός που να θεωρεί τις δεξιότητες καθημερινής ζωής λιγότερο σημαντικό παράγοντα ώστε τα νήπια να είναι θέση να μεταβούν ομαλά στο δημοτικό σχολείο.

		Γνωστικές δεξιότητες				
		Το πιο σημαντικό	→→→→→→→→→→			Το λιγότερο σημαντικό
		Ποσοστό				
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	1,5%	6,4%	22,6%	59,4%	10,1%
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	1,6%	14,1%	18,8%	59,4%	6,3%
	Σύνολο	1,5%	7,3%	22,1%	59,4%	9,6%
Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	0,0%	8,8%	19,8%	60,4%	11,1%
	Δάσκαλος	2,6%	6,3%	23,8%	58,7%	8,6%
	Σύνολο	1,5%	7,3%	22,1%	59,4%	9,6%

Πίνακας 46: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μετάβαση –Γνωστικές Δεξιότητες»

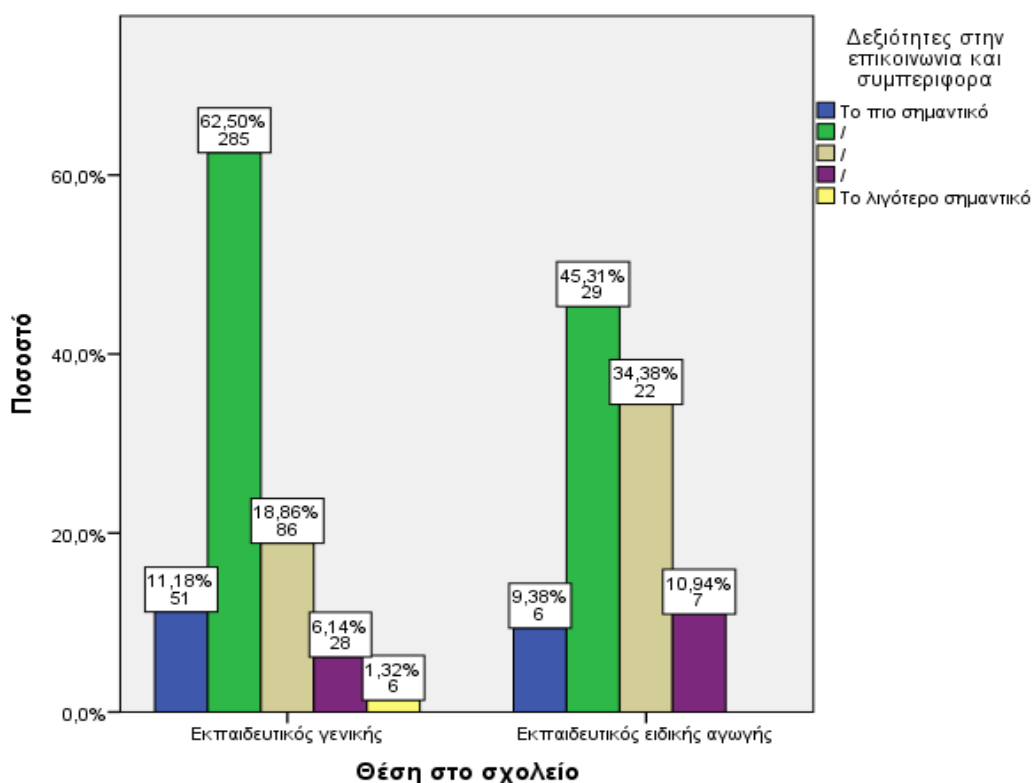
Οι εκπαιδευτικοί, γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, πιστεύουν ότι οι γνωστικές δεξιότητες είναι το λιγότερο σημαντικό για μια επιτυχημένη μετάβαση σε ποσοστό 9,6% και το πιο σημαντικό σε ποσοστό 1,5% επί του συνόλου. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το 59,4% των εκπαιδευτικών αμφιταλαντεύεται, είναι ούτε σημαντικές ούτε ασήμαντες .

		Δεξιότητες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά				
		Το πιο σημαντικό	→→→→→→→→→→			Το λιγότερο σημαντικό
		Ποσοστό				
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	11,2%	62,5%	18,9%	6,1%	1,3%
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	9,4%	45,3%	34,4%	10,9%	0,0%
	Σύνολο	11,0%	60,4%	20,8%	6,7%	1,2%

Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	10,6%	63,1%	19,4%	6,9%	0,0%
	Δάσκαλος	11,2%	58,4%	21,8%	6,6%	2,0%
	Σύνολο	11,0%	60,4%	20,8%	6,7%	1,2%

Πίνακας 47: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μετάβαση – Δεξιότητες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά»

Οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) σε ποσοστό 62,5% θεωρούν σημαντική προϋπόθεση να έχουν αποκτήσει οι μαθητές με δυσκολίες δεξιότητες επικοινωνίας και συμπεριφοράς για ομαλότερη μετάβαση ενώ μικρότερο ποσοστό 45,3% για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με τη σημαντικότητα.



Σχήμα 45: «Κατανομή ομάδων και ιεράρχηση επιλογών για τις δεξιότητες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά»

Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.023$). Η διαφορά αφορά στην κατανομή των απαντήσεων στο 2 και το 3. Διαπιστώνουμε ότι υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης που είναι ουδέτερο (34,38%) ενώ χαμηλότερο είναι αυτό το ποσοστό στους εκπαιδευτικούς γενικής (18,86%).

		Θετική στάση για το σχολείο				
		Το πιο σημαντικό	→→→→→→→→→→			Το λιγότερο σημαντικό
		Ποσοστό				
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	12,5%	16,2%	41,0%	11,2%	19,1%
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	12,5%	25,0%	29,7%	10,9%	21,9%
	Σύνολο	12,5%	17,3%	39,6%	11,2%	19,4%
Θέση που υπηρετείτε	Νηπιαγωγός	11,1%	14,7%	41,5%	14,3%	18,4%
	Δάσκαλος	13,5%	19,1%	38,3%	8,9%	20,1%
	Σύνολο	12,5%	17,3%	39,6%	11,2%	19,4%

Πίνακας 48: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μετάβαση –Θετική Στάση για το σχολείο»

Όσον αφορά τη θετική στάση για το σχολείο κατά τη διάρκεια της μετάβασης, οι εκπαιδευτικοί για μια ακόμη φορά είναι ουδέτεροι (ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη προϋπόθεση) σε ποσοστά για τους Νηπιαγωγούς 41,5%, τους Δασκάλους 38,3% τους Εκπαιδευτικούς της γενικής 41,0% και τους Εκπαιδευτικούς ειδικής 29,7%.

7.4.2 Αποτελέσματα δραστηριοτήτων για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία να μεταβούν επιτυχημένα από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 11 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε τη δέκατη τρίτη και δέκατη τέταρτη υπόθεση:

- ✓ Η θετική στάση των μαθητών με αναπηρία για το σχολείο είναι βασική προϋπόθεση επιτυχημένης μετάβασης και οι δραστηριότητες που τα βοηθούν να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου είναι σημαντικές για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- ✓ Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Ερώτηση: Ποιες δραστηριότητες κατά τη γνώμη σας, θα βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από 1- 9 (όπου 1: πιο σημαντικό έως 9: λιγότερο σημαντικό).

Group Statistics					
	Θέση που υπηρετείτε	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ο Δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης	Νηπιαγωγός	217	1,67	1,142	,078
	Δάσκαλος	303	1,84	1,410	,081
Δραστηριότητες σωματογνωσίας και αντίληψη μερών σώματος	Νηπιαγωγός	217	3,92	1,854	,126
	Δάσκαλος	303	4,53	2,410	,138
ο Δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο	Νηπιαγωγός	217	4,88	1,763	,120
	Δάσκαλος	303	4,86	1,718	,099
Δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο	Νηπιαγωγός	217	7,07	1,714	,116
	Δάσκαλος	303	7,11	1,690	,097
ο Δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη	Νηπιαγωγός	217	7,01	1,503	,102
	Δάσκαλος	303	7,39	1,788	,103
Δραστηριότητες	Νηπιαγωγός	217	4,82	2,085	,142

αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων	Δάσκαλος	303	4,52	1,797	,103
ο Δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία, τήρηση κανόνων και δημιουργία σχέσεων	Νηπιαγωγός	217	2,81	1,456	,099
	Δάσκαλος	303	3,48	2,089	,120
Δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου	Νηπιαγωγός	217	5,23	2,429	,165
	Δάσκαλος	303	3,87	2,082	,120
ο Δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και παιχνίδια ρόλων	Νηπιαγωγός	217	7,59	1,579	,107
	Δάσκαλος	303	7,01	1,735	,100

Πίνακας 49: «Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στην ιεράρχηση επιλογών για τις δραστηριότητες που βοηθούν τη μετάβαση»

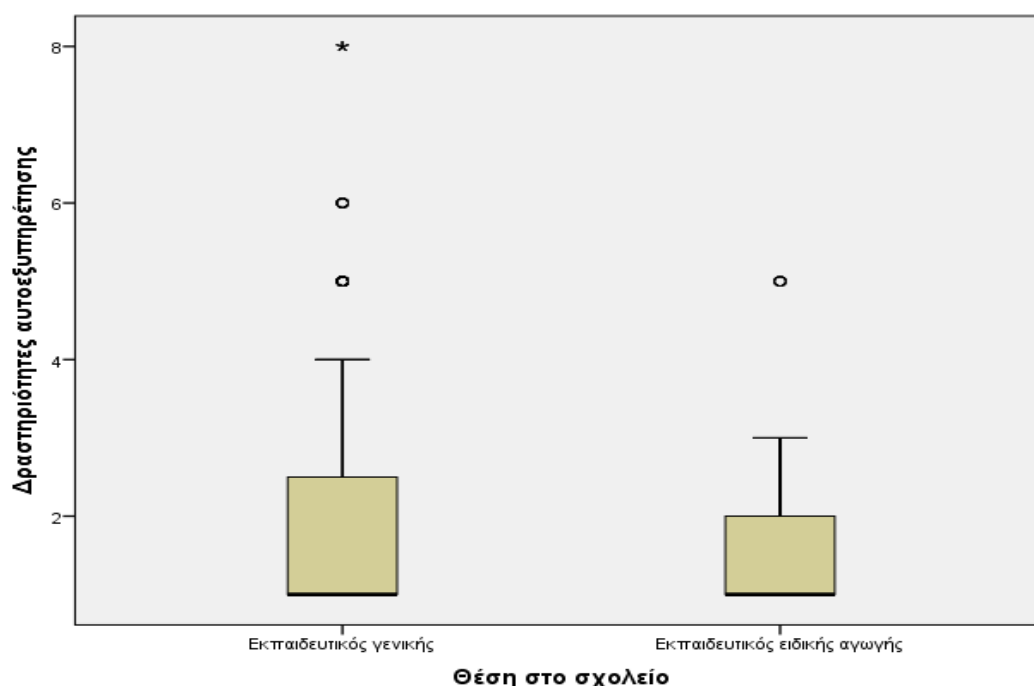
Αναλύοντας τα δεδομένα όσον αφορά τις δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο διαπιστώθηκε ότι οι δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης είναι οι σημαντικότερες για τους Νηπιαγωγούς (mean 1,67), έπειτα οι δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία (mean 2,81), στη συνέχεια οι δραστηριότητες σωματογνωσίας και αντίληψη μερών του σώματος (mean 3,92), ακολουθούν οι δραστηριότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων (mean 4,82), οι δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο (mean 4,88), οι δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (mean 5,23), λιγότερο σημαντικές οι δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη (mean 7,01), οι

δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο (mean 7,07) και οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων (mean 7,59).

Οι δάσκαλοι επιλέγουν σε σημαντικότητα τις δραστηριότητες με την ακόλουθη σειρά, δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης (mean 1,84) και δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία (mean 3,48) όπως και Νηπιαγωγοί, στη συνέχεια δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (mean 3,87), δραστηριότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων (mean 4,52), δραστηριότητες σωματογνωσίας και αντίληψη μερών του σώματος (mean 4,53), δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο (mean 4,86) και λιγότερο σημαντικές τις δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων (mean 7,01), δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο (mean 7,11) και τις δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη (mean 7,39).

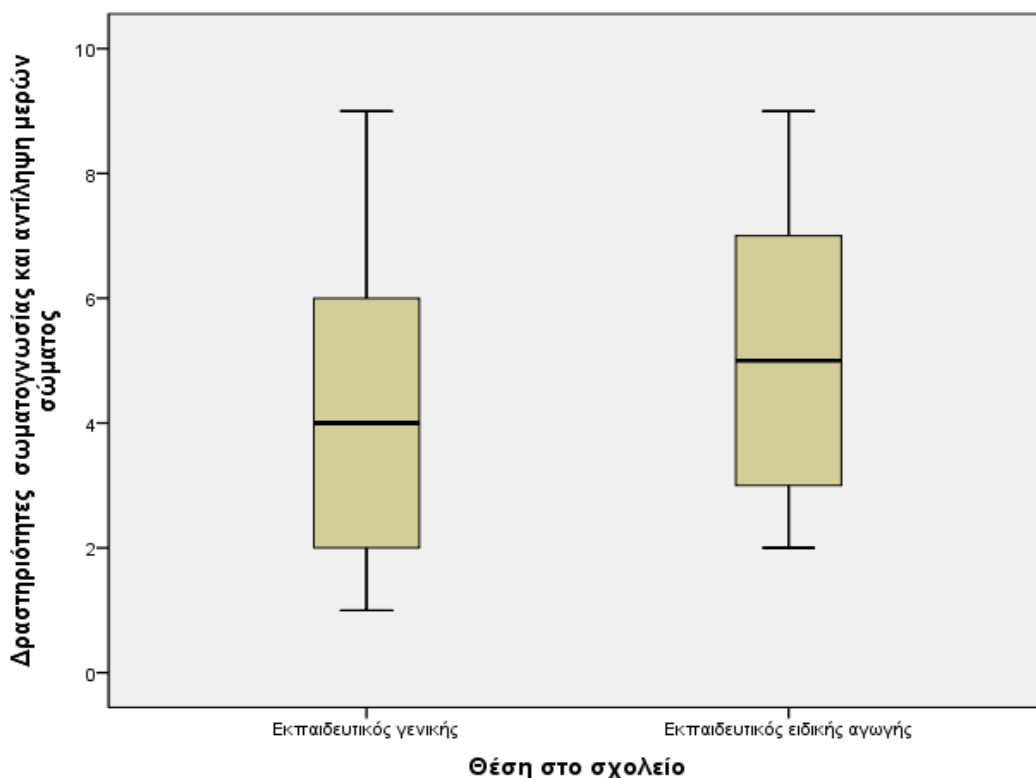
Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t-Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Νηπιαγωγούς και τους δασκάλους στις δραστηριότητες, σωματογνωσίας και αντίληψη μερών του σώματος, πιο σημαντικές για τους νηπιαγωγούς ($t = -3,130$, $df = 518$, $Sig = 0,002$), στις δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη, πιο σημαντικές για τους νηπιαγωγούς ($t = -2,530$, $df = 518$, $Sig = 0,012$), στις δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία, πιο σημαντικές για τους νηπιαγωγούς ($t = -4,102$, $df = 518$, $Sig = 0,000$), στις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, πιο σημαντικές για τους δασκάλους ($t = 6,804$, $df = 518$, $Sig = 0,000$) και στις δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων, πιο σημαντικές για τους δασκάλους ($t = 3,933$, $df = 518$, $Sig = 0,000$).

Εξετάζοντας τη μεταβλητή ως προς τη θέση στο σχολείο, εκπαιδευτικοί γενικής και εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:



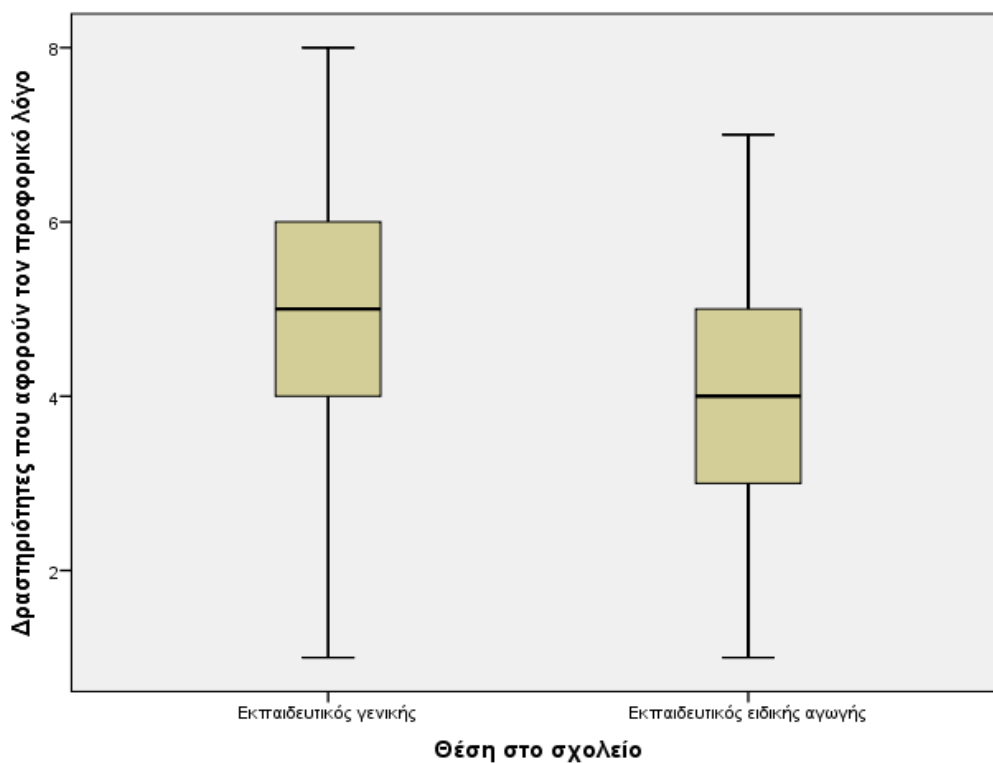
Σχήμα 46: « Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης»

Οι δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης είναι οι πιο σημαντικές και θα βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία να μεταβούν στο δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής (mean 1,67) και ειδικής εκπαίδευσης (mean 1,84). Για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι πρώτη επιλογή σε μια κλίμακα ένα έως εννιά, με το ένα πιο σημαντικό και το εννιά λιγότερο σημαντικό. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t-Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στις δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης ($t = -1,563$, $df = 90,390$, $Sig = 0,121$).



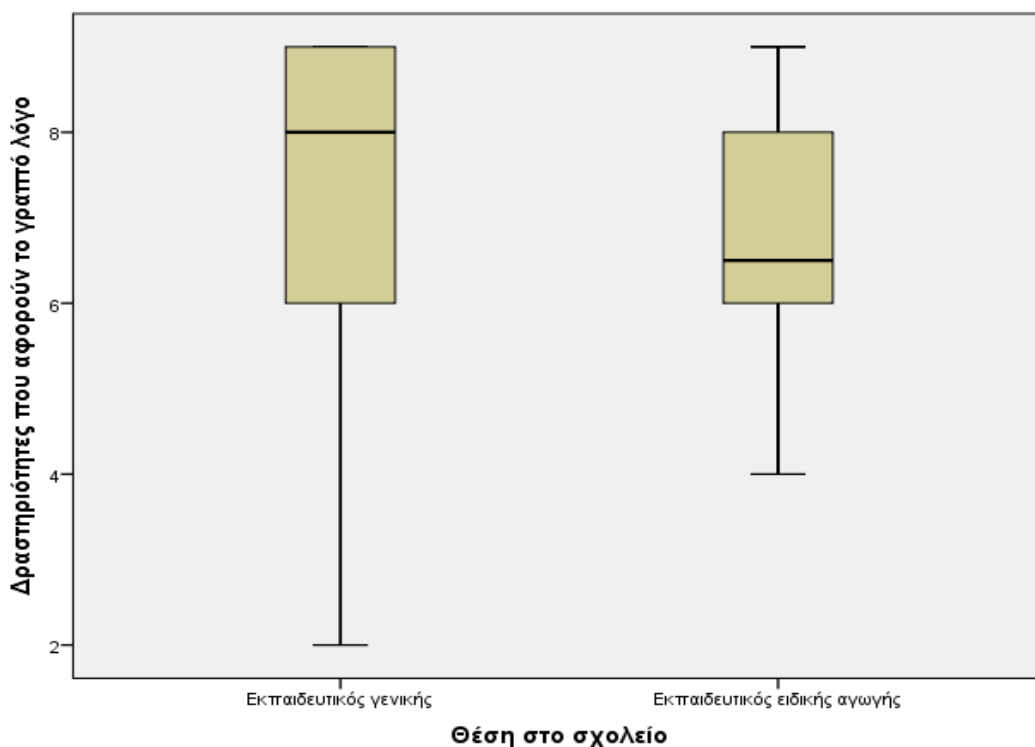
Σχήμα 47: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες σωματογνωσίας»

Οι δραστηριότητες σωματογνωσίας είναι πιο σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς της γενικής (mean 4,19) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης (mean 4,88). Για τους εκπαιδευτικούς γενικής είναι τρίτη επιλογή σε μια κλίμακα ένα έως εννιά, με το ένα πιο σημαντικό και το εννιά λιγότερο σημαντικό. Για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι πέμπτη επιλογή. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t-Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επιλογή των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στις δραστηριότητες σωματογνωσίας ($t = -2,333$, $df = 518$, $Sig = 0,020$).



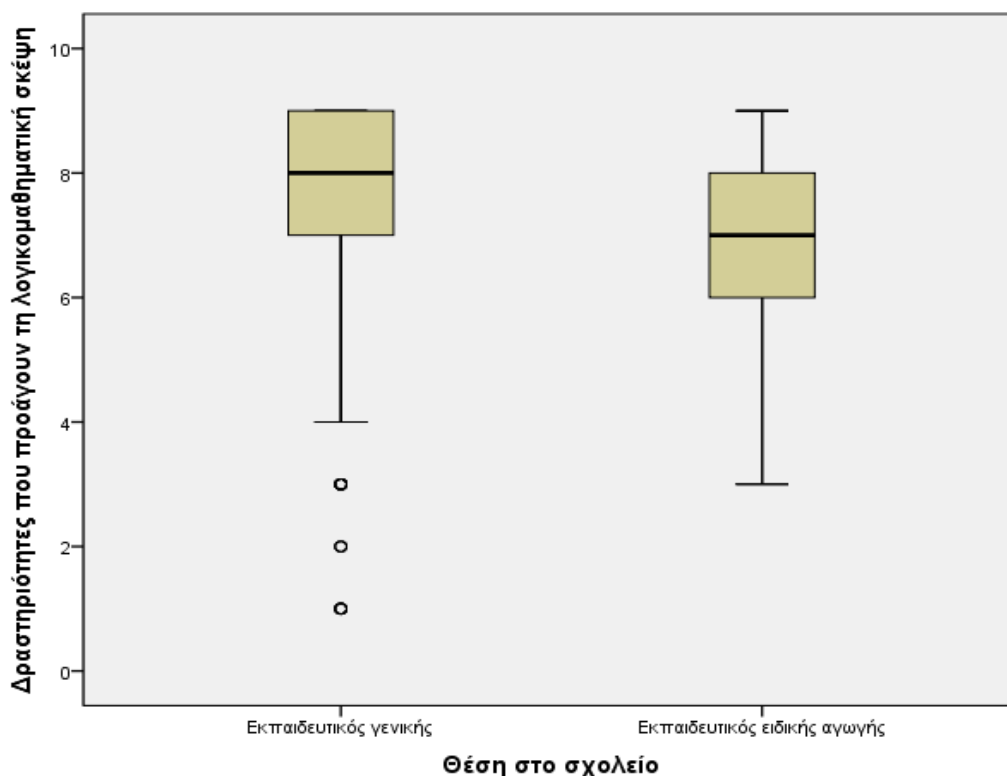
Σχήμα 48: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες προφορικού λόγου»

Οι Δραστηριότητες προφορικού λόγου είναι πιο σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής (mean 4,27) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής (mean 4,95). Για τους εκπαιδευτικούς γενικής είναι έκτη επιλογή σε μια κλίμακα ένα έως εννιά, με το ένα πιο σημαντικό και το εννιά λιγότερο σημαντικό. Για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι τρίτη επιλογή. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t- Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στις δραστηριότητες προφορικού λόγου ($t= 3,618$, $df= 95,638$, $Sig=0,000$).



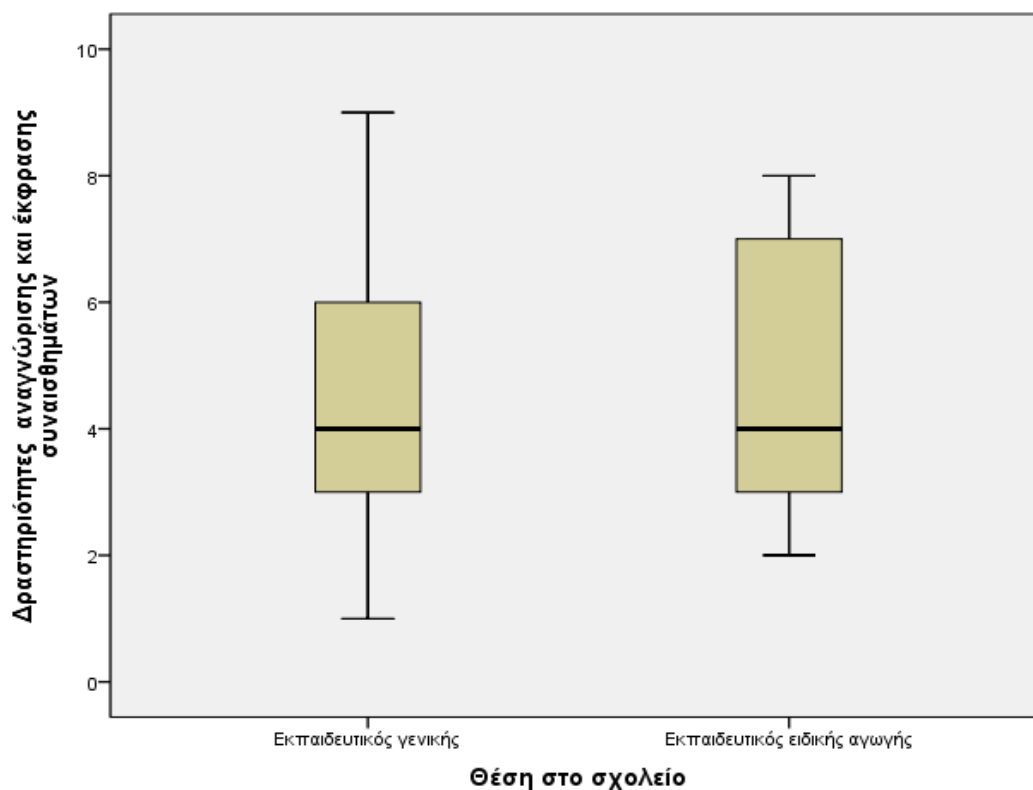
Σχήμα 49: « Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες γραπτού λόγου»

Οι δραστηριότητες γραπτού λόγου είναι λιγότερο σημαντικές για τα παιδιά με αναπηρία ώστε να μεταβούν ομαλά στο δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής (mean 7,14) και ειδικής εκπαίδευσης (mean 6,73). Για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι έβδομη επιλογή σε μια κλίμακα ένα έως εννιά, με το ένα πιο σημαντικό και το εννιά λιγότερο σημαντικό. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t-Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στις δραστηριότητες γραπτού λόγου ($t=1,804$, $df=518$, $Sig=0,072$).



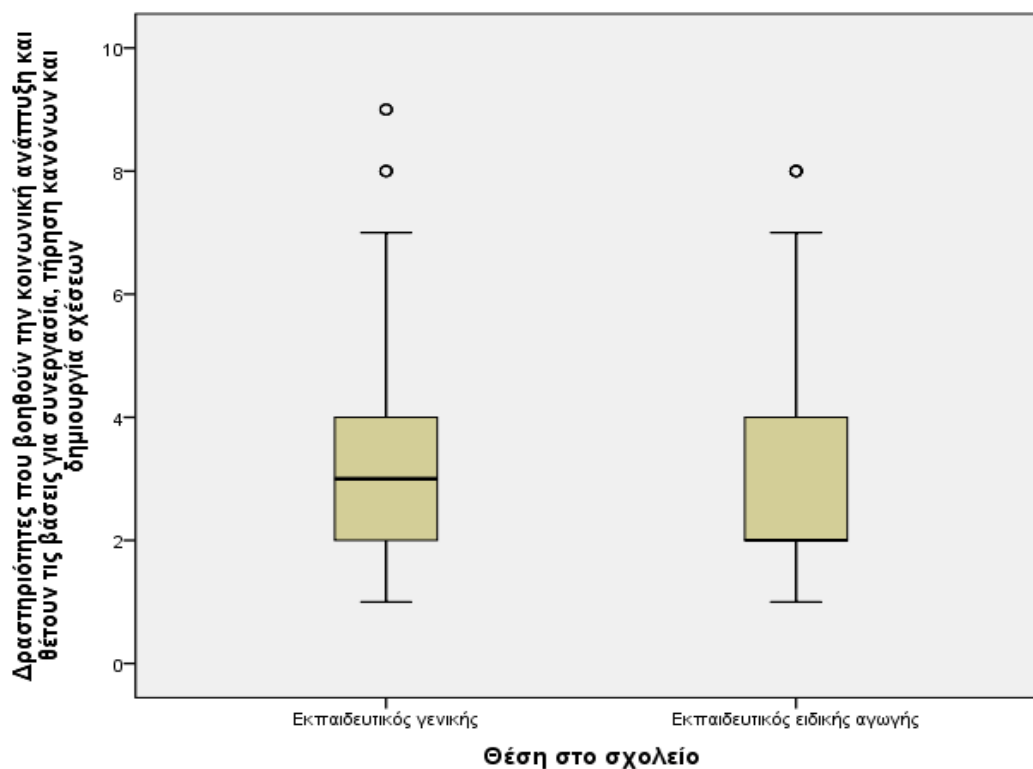
Σχήμα 50: « Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις λογικομαθηματικές δραστηριότητες»

Οι δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη είναι λιγότερο σημαντικές για τη μετάβαση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής (mean 7,26) και ειδικής εκπαίδευσης (mean 6,98). Για τους εκπαιδευτικούς γενικής είναι ένατη επιλογή σε μια κλίμακα ένα έως εννιά, με το ένα πιο σημαντικό και το εννιά λιγότερο σημαντικό και για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης όγδοη επιλογή. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t- Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στις δραστηριότητες λογικομαθηματικής σκέψης ($t= 1,241$, $df= 518$, $Sig=0,215$).



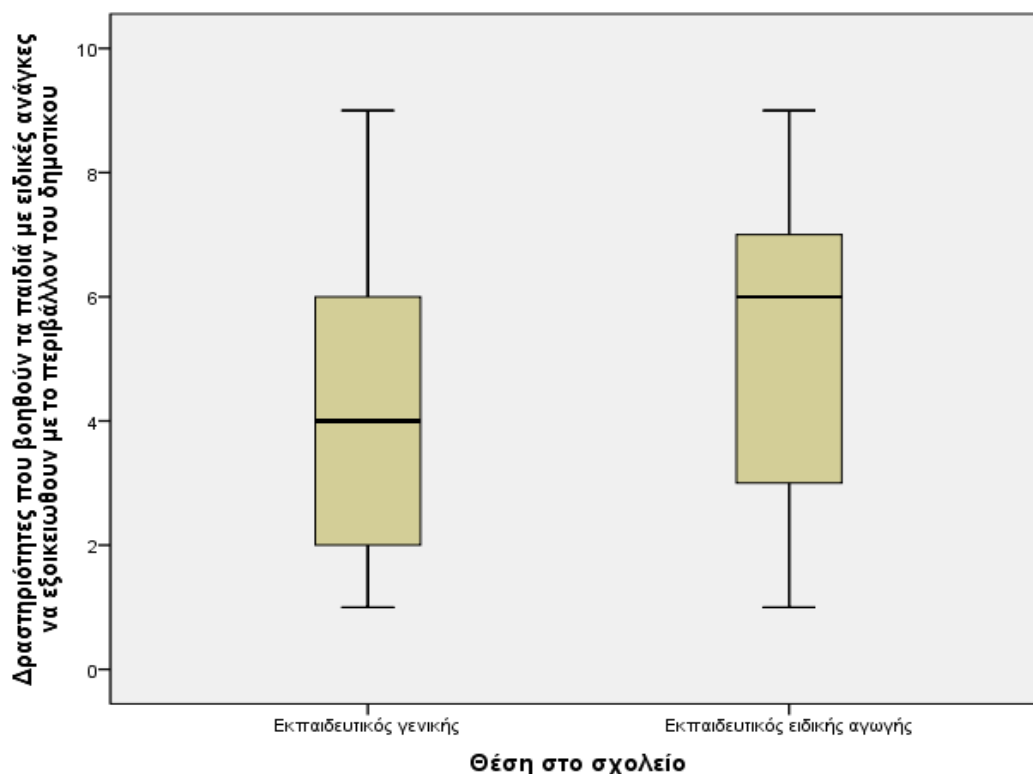
Σχήμα 51: « Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες συναισθημάτων»

Οι δραστηριότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων είναι σημαντικές για τη μετάβαση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής (mean 4,67) και ειδικής εκπαίδευσης (mean 4,48). Για τους εκπαιδευτικούς γενικής είναι πέμπτη επιλογή σε μια κλίμακα ένα έως εννιά, με το ένα πιο σημαντικό και το εννιά λιγότερο σημαντικό και για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης τέταρτη επιλογή. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t- Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στις δραστηριότητες για τα συναισθήματα ($t= 0,734$, $df= 518$, $Sig=0,463$).



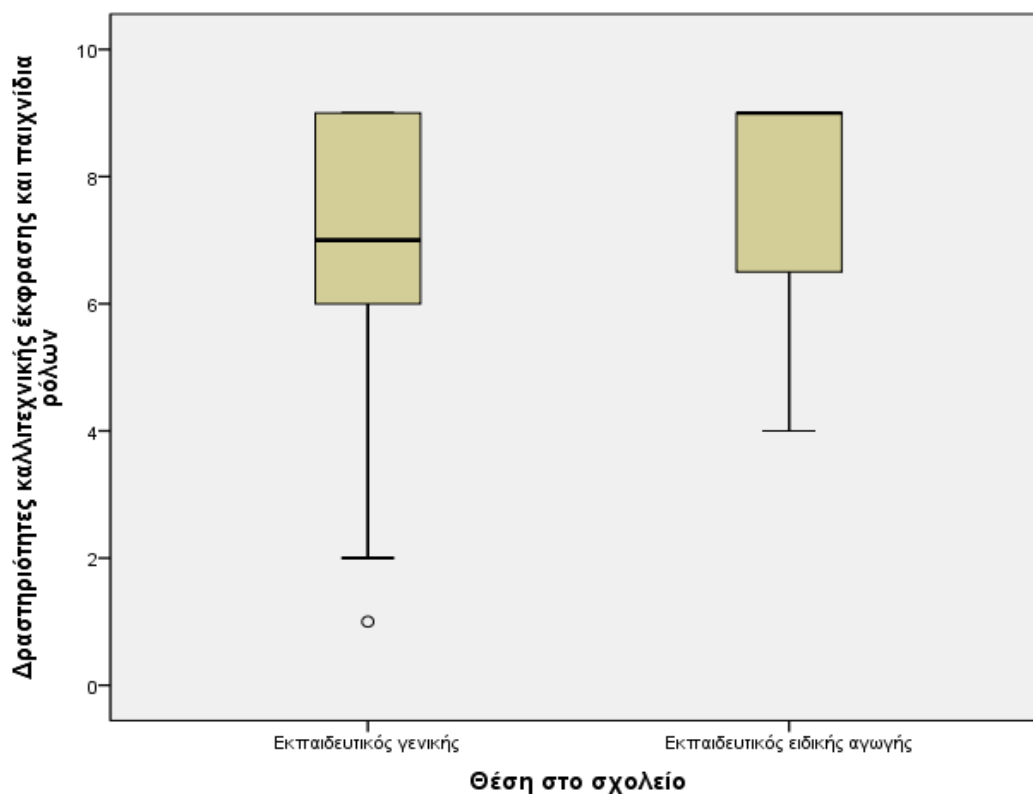
Σχήμα 52: « Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες κοινωνικής ανάπτυξης»

Οι δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία, τήρηση κανόνων και δημιουργία σχέσεων είναι οι πολύ σημαντικές και θα βοηθήσουν τα παιδιά με αναπηρία να μεταβούν στο δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς γενικής (mean 3,24) και ειδικής εκπαίδευσης (mean 2,94). Για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης είναι δεύτερη επιλογή σε μια κλίμακα ένα έως εννιά, με το ένα πιο σημαντικό και το εννιά λιγότερο σημαντικό. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t-Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στις δραστηριότητες κοινωνικής ανάπτυξης ($t= 1,194$, $df= 518$, $Sig=0,233$).



Σχήμα 53: « Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες εξοικείωσης με το περιβάλλον»

Οι δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του Δημοτικού Σχολείου είναι πιο σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς της γενικής (mean 4,32) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης (mean 5,31). Για τους εκπαιδευτικούς γενικής είναι τέταρτη επιλογή σε μια κλίμακα ένα έως εννιά, με το ένα πιο σημαντικό και το εννιά λιγότερο σημαντικό. Για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι έκτη επιλογή. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t- Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στις δραστηριότητες εξοικείωσης με το περιβάλλον ($t = -3,236$, $df = 518$, $Sig = 0,001$).



Σχήμα 54: « Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων»

Οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων επιλέγονται ως λιγότερο σημαντικές σε σχέση με τις άλλες, βέβαια είναι πιο σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς της γενικής (mean 7,17) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης (mean 7,84). Για τους εκπαιδευτικούς γενικής είναι όγδοη επιλογή σε μια κλίμακα ένα έως εννιά, με το ένα πιο σημαντικό και το εννιά λιγότερο σημαντικό. Για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι ένατη επιλογή. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο t-Independent Samples Test (τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων) όπου διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα των εκπαιδευτικών γενικής και των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στις δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης ($t = -2,997$, $df = 518$, $Sig = 0,003$).

7.4.3 Πίνακες αποτελεσμάτων συνεργασίας για επιτυχημένη μετάβαση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία στο πλαίσιο της επιτυχημένης μετάβασης. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 12 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε τη δέκατη πέμπτη υπόθεση: Η συνεργασία με την οικογένεια και το επιστημονικό προσωπικό που παρακολουθεί το παιδί, είναι απαραίτητη κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Οι εκπαιδευτικοί δε δέχονται τη συνεργασία όσων δεν είναι μέρος του σχολικού προγράμματος.

Ερώτηση: Για μια επιτυχημένη μετάβαση χρειάζεται η συνεργασία των:

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Συνεργασία Frequencies				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
Συνεργασία	✓ Νηπιαγωγών	479	18,0%	92,1%
	✓ Δασκάλων	508	19,1%	97,7%
	✓ Γονέων	478	17,9%	91,9%
	✓ Διευθυντών- προϊσταμένων σχολικών μονάδων	310	11,6%	59,6%
	✓ Σχολικών συμβούλων	309	11,6%	59,4%
	✓ Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας	123	4,6%	23,7%
	✓ Εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού	456	17,1%	87,7%
	Total	2663	100,0%	512,1%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 50: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συνεργασία για τη Μετάβαση»

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους επέλεξαν στις περισσότερες απαντήσεις τους ως απαραίτητη συνεργασία για μια επιτυχημένη μετάβαση, τη συνεργασία των Δασκάλων (97,7%), στη συνέχεια τη συνεργασία των Νηπιαγωγών (92,1%), έπειτα της οικογένειας (91,9%) και ακολουθούν, η συνεργασία με το εξειδικευμένο προσωπικό (87,7%), η συνεργασία με τους Διευθυντές – Προϊστάμενους των σχολικών μονάδων (59,6%), με τους Σχολικούς Συμβούλους (59,4%) και τέλος πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό που επιλέγει τη συνεργασία με τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας (23,7%). Η στατιστική επεξεργασία έγινε με την Ανάλυση Πολλαπλών Απαντήσεων – Frequencies.

\$Συνεργασία* Θέση που υπηρετείτε Crosstabulation					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Συνεργασία ^a	✓ Νηπιαγωγών	Count	204	275	479
	✓ Δασκάλων	Count	214	294	508
	✓ Γονέων	Count	202	276	478
	✓ Διευθυντών- προϊσταμένων σχολικών μονάδων	Count	118	192	310
	✓ Σχολικών συμβούλων	Count	132	177	309
	✓ Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας	Count	49	74	123
	✓ Εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού	Count	192	264	456
	Total	Count	217	303	520

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 51: «Ποσοτικά αποτελέσματα ως προς τη θέση που υπηρετούν για την κατηγορία: Συνεργασία για τη Μετάβαση»

Από την ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων – Crosstabs και από τον πίνακα διπλής εισόδου με δύο μεταβλητές και set απαντήσεων παρατηρούμε, όσον αφορά τους Νηπιαγωγούς, πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία Δασκάλων (N:214) και Νηπιαγωγών (N:204) για την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

σχολείο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια επιλέγουν τη συνεργασία με την οικογένεια (N:202), το εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό (N:192), τους σχολικούς συμβούλους (N:132) και τους Διευθυντές – προϊστάμενους των σχολικών μονάδων (N:118). Η συνεργασία με τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας αξιολογείται χαμηλά για τους νηπιαγωγούς (N:49).

Οι Δάσκαλοι για μια επιτυχημένη μετάβαση θεωρούν ότι χρειάζεται η συνεργασία με τους ίδιους (N:294) , έπειτα με την οικογένεια (N:276), τους νηπιαγωγούς (N:275) και το εξειδικευμένο προσωπικό (N:264). Αντίθετα από τους νηπιαγωγούς πιστεύουν ότι χρειάζεται πρώτα η συνεργασία με τους Διευθυντές – προϊστάμενους (N:192) και έπειτα με τους σχολικούς συμβούλους (N:177). Λιγότερο σημαντική είναι και για τους Δασκάλους όπως και για τους νηπιαγωγούς η συνεργασία με την τοπική κοινότητα (N:74).

7.4.4 Αξιολόγηση ακαδημαϊκών ικανοτήτων για επιτυχημένη μετάβαση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ακαδημαϊκές ικανότητες πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 13 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε τη δέκατη έκτη υπόθεση: Οι ακαδημαϊκές ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά με αναπηρία στο νηπιαγωγείο θεωρούνται απαραίτητες από τους δασκάλους για την επιτυχή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Ερώτηση: Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μια από τις παρακάτω ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού με ειδικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. 1: Καθόλου σημαντική/ 2: Λίγο σημαντική/ 3: Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη /4: Σημαντική / 5 : Πολύ σημαντική

- Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατά το μολύβι με τριποδική λαβή, κόβει με το ψαλίδι)

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατά το μολύβι με τριποδική λαβή, κόβει με το ψαλίδι)	Καθόλου σημαντική	Count	0	3	3
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	1,0%	0,6%
	Λίγο σημαντική	Count	7	19	26
		% within Θέση που υπηρετείτε	3,2%	6,3%	5,0%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	13	28	41
		% within Θέση που υπηρετείτε	6,0%	9,2%	7,9%
	Σημαντική	Count	107	115	222
		% within Θέση που υπηρετείτε	49,3%	38,0%	42,7%
	Πολύ σημαντική	Count	90	138	228
		% within Θέση που υπηρετείτε	41,5%	45,5%	43,8%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 52: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Λεπτή Κινητικότητα»

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι πιστεύουν ότι το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα για να μεταβεί ομαλά από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Την επιλέγουν ως σημαντική (42,7%) και πολύ σημαντική (43,8%) ικανότητα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=10,483^a$, $df=4$ και $p=0,033$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά υπάρχει στα ποσοστά των Δασκάλων που θεωρούν τη λεπτή κινητικότητα καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική ενώ για τους νηπιαγωγούς τα ποσοστά αυτά είναι εξαιρετικά χαμηλά.

- Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του	Καθόλου σημαντική	Count	10	25	35
		% within Θέση που υπηρετείτε	4,6%	8,3%	6,7%
	Λίγο σημαντική	Count	7	60	67
		% within Θέση που υπηρετείτε	3,2%	19,8%	12,9%
	Ούτε σημαντική, ούτε	Count	53	63	116

ασήμαντη	% within Θέση που υπηρετείτε	24,4%	20,8%	22,3%
	Count	107	92	199
Σημαντική	% within Θέση που υπηρετείτε	49,3%	30,4%	38,3%
	Count	40	63	103
Πολύ σημαντική	% within Θέση που υπηρετείτε	18,4%	20,8%	19,8%
	Count	217	303	520
Total	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 53: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Γραφή Ονόματος»

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι είναι σημαντική ικανότητα (49,3%) να μπορεί το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να μεταβεί στο Δημοτικό Σχολείο να γράφει το όνομά του. Βέβαια υπάρχει ένα υψηλό ποσοστό που είναι ουδέτερο, ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη (24,4%). Τα ποσοστά των δασκάλων είναι μοιρασμένα, σημαντική για το 30,4% και λιγότερο σημαντική για το 19,8% και ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη για το 20,8%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=42,420^a$, $df=4$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά τα ποσοστά, καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική ικανότητα που είναι αθροιστικά, για τους Δασκάλους στο 28,1% και για τους Νηπιαγωγούς στο 7,8%.

- Το παιδί να ξέρει να γράφει

			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
	Καθόλου σημαντική	Count	32	55	87
		% within Θέση που υπηρετείτε	14,7%	18,2%	16,7%
	Λίγο σημαντική	Count	25	74	99
		% within Θέση που υπηρετείτε	11,5%	24,4%	19,0%
Το παιδί να ξέρει να γράφει	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	72	65	137
		% within Θέση που υπηρετείτε	33,2%	21,5%	26,3%
	Σημαντική	Count	78	48	126
		% within Θέση που υπηρετείτε	35,9%	15,8%	24,2%
	Πολύ σημαντική	Count	10	61	71
		% within Θέση που υπηρετείτε	4,6%	20,1%	13,7%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 54: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Γραφή»

Συνολικά, το 42,6 % των Δασκάλων πιστεύουν ότι είναι λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική ικανότητα το παιδί να ξέρει να γράφει για να μεταβεί στο Δημοτικό Σχολείο. Δεν πρέπει όμως να παραβλέψουμε και το 35,9% που έχουν την άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρία είναι σημαντικό να ξέρουν να γράφουν για να μεταβούν από το νηπιαγωγείο στην επόμενη σχολική βαθμίδα. Οι Νηπιαγωγοί σε ένα μεγάλο ποσοστό (33,2%) είναι ουδέτεροι. Το 40,5 % αθροιστικά, την αξιολογούν σημαντική και πολύ σημαντική ικανότητα. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά τα ποσοστά, καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική ικανότητα που είναι αθροιστικά, για τους Δασκάλους στο 42,6% ενώ για τους Νηπιαγωγούς στο 26,2%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=61,938^a$, $df=4$ και $p=0,000$.

- Το παιδί μπορεί να αναγνωρίζει τα γράμματα

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει τα γράμματα	Καθόλου σημαντική	Count % within Θέση που υπηρετείτε	13 6,0%	21 6,9%	34 6,5%
	Λίγο σημαντική	Count % within Θέση που υπηρετείτε	19 8,8%	58 19,1%	77 14,8%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count % within Θέση που υπηρετείτε	55 25,3%	46 15,2%	101 19,4%
	Σημαντική	Count % within Θέση που υπηρετείτε	93 42,9%	110 36,3%	203 39,0%
	Πολύ σημαντική	Count % within Θέση που υπηρετείτε	37 17,1%	68 22,4%	105 20,2%
	Total	Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 55: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αναγνώριση Γραμμάτων»

Σημαντική και πολύ σημαντική ικανότητα για τους Νηπιαγωγούς και τους Δασκάλους η αναγνώριση των γραμμάτων για τη μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο. Αθροιστικά το ποσοστό για τους Νηπιαγωγούς είναι 60% και για τους Δασκάλους 58,7%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square

όπου $\chi^2=19,319^a$, $df=4$ και $p=0,001$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί ότι είναι ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη ικανότητα, για τους Δασκάλους είναι 15,2% και για τους Νηπιαγωγούς στο 25,3% και για το ποσοστό που τη θεωρεί λίγο σημαντική, για τους Δασκάλους είναι 19,1% και για τους Νηπιαγωγούς στο 8,8%.

- Το παιδί ξέρει να διαβάζει

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το παιδί ξέρει να διαβάζει	Καθόλου σημαντική	Count	54	93	147
		% within Θέση που υπηρετείτε	24,9%	30,7%	28,3%
	Λίγο σημαντική	Count	57	67	124
		% within Θέση που υπηρετείτε	26,3%	22,1%	23,8%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	52	43	95
		% within Θέση που υπηρετείτε	24,0%	14,2%	18,3%
Σημαντική	Count	40	49	89	
	% within Θέση που υπηρετείτε	18,4%	16,2%	17,1%	
Πολύ σημαντική	Count	14	51	65	
	% within Θέση που υπηρετείτε	6,5%	16,8%	12,5%	
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 56: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ανάγνωση»

Το παιδί να ξέρει να διαβάζει δεν αξιολογήθηκε από τους Νηπιαγωγούς και Δασκάλους ως σημαντική ικανότητα. Αναλυτικά, οι Νηπιαγωγοί σε ποσοστό 51,2% τη θεωρούν καθόλου και λίγο σημαντική ικανότητα για τη μετάβαση, παρόμοιο το ποσοστό για τους Δασκάλους (52,8%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=20,310^a$, $df=4$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί ότι είναι ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη ικανότητα, για τους Δασκάλους είναι 14,2% και για τους Νηπιαγωγούς στο 24,0% και για το ποσοστό

που τη θεωρεί πολύ σημαντική, για τους Δασκάλους είναι 16,8% και για τους Νηπιαγωγούς στο 6,5%.

- Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα

			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα	Καθόλου σημαντική	Count % within Θέση που υπηρετείτε	8 3,7%	18 5,9%	26 5,0%
	Λίγο σημαντική	Count % within Θέση που υπηρετείτε	4 1,8%	50 16,5%	54 10,4%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count % within Θέση που υπηρετείτε	42 19,4%	49 16,2%	91 17,5%
	Σημαντική	Count % within Θέση που υπηρετείτε	130 59,9%	123 40,6%	253 48,7%
	Πολύ σημαντική	Count % within Θέση που υπηρετείτε	33 15,2%	63 20,8%	96 18,5%
	Total	Count % within Θέση που υπηρετείτε	217 100,0%	303 100,0%	520 100,0%

Πίνακας 57: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αναγνώριση Σχημάτων»

Οι νηπιαγωγοί έχουν την άποψη ότι η αναγνώριση σχημάτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σημαντική (59,9%) και πολύ σημαντική (15,2%) ικανότητα για τη μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο, το ίδιο πιστεύουν και οι Δάσκαλοι, σημαντική (40,6%) και πολύ σημαντική (20,8%). Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό, λίγο σημαντική ικανότητα, που είναι για τους Δασκάλους 16,5% ενώ για τους Νηπιαγωγούς είναι εξαιρετικά χαμηλό 1,8%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=40,010^a$, $df=4$ και $p=0,000$.

- Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10	Καθόλου σημαντική	Count	6	22	28
		% within Θέση που υπηρετείτε	2,8%	7,3%	5,4%
	Λίγο σημαντική	Count	18	42	60
		% within Θέση που υπηρετείτε	8,3%	13,9%	11,5%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	44	71	115
		% within Θέση που υπηρετείτε	20,3%	23,4%	22,1%
Σημαντική	Count	120	109	229	
	% within Θέση που υπηρετείτε	55,3%	36,0%	44,0%	
Πολύ σημαντική	Count	29	59	88	
	% within Θέση που υπηρετείτε	13,4%	19,5%	16,9%	
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 58: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αρίθμηση»

Σημαντική και πολύ σημαντική ικανότητα η αρίθμηση μέχρι το 10 για τους Νηπιαγωγούς (68,7%), όπως επίσης και για τους Δασκάλους (55,5%). Μεγάλο το ποσοστό των εκπαιδευτικών (Νηπιαγωγοί, 20,3% και Δάσκαλοι, 23,4%) που είναι ουδέτεροι, ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά τα ποσοστά, λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική ικανότητα, που είναι αθροιστικά για τους Δασκάλους 21,2% ενώ για τους Νηπιαγωγούς είναι χαμηλότερο 11.1%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=22,222^a$, $df=4$ και $p=0,000$.

- Το παιδί μπορεί να πει τις μέρες της εβδομάδας με τη σειρά

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το παιδί μπορεί να πει τις μέρες της εβδομάδας με τη σειρά	Καθόλου σημαντική	Count	12	34	46
		% within Θέση που υπηρετείτε	5,5%	11,2%	8,8%
	Λίγο σημαντική	Count	13	66	79
		% within Θέση που υπηρετείτε	6,0%	21,8%	15,2%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	48	74	122
		% within Θέση που υπηρετείτε	22,1%	24,4%	23,5%
	Σημαντική	Count	109	80	189
		% within Θέση που υπηρετείτε	50,2%	26,4%	36,3%
	Πολύ σημαντική	Count	35	49	84
		% within Θέση που υπηρετείτε	16,1%	16,2%	16,2%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 59: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Προσέγγιση του Χρόνου»

Όπως είναι φανερό από τον παραπάνω πίνακα, οι Νηπιαγωγοί αξιολογούν ως σημαντική και πολύ σημαντική ικανότητα (66,3%) το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να μεταβεί από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο να μπορεί να πει τις μέρες της Εβδομάδας με τη σειρά. Μόνο το 11,5% θεωρεί αυτή την ικανότητα λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική. Οι απόψεις των Δασκάλων είναι μοιρασμένες, σημαντική και πολύ σημαντική ικανότητα για το 42,6% ,λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική για το 33,0%. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά τα ποσοστά, σημαντική και πολύ σημαντική που είναι για τους νηπιαγωγούς υψηλότερα σε σχέση με αυτά των Δασκάλων και λίγο σημαντική και καθόλου σημαντική ικανότητα, που είναι αθροιστικά για τους Δασκάλους υψηλότερα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=45,422^a$,df=4 και $p=0,000$.

- Το παιδί να μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον υπολογιστή

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το παιδί να μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον υπολογιστή	Καθόλου σημαντική	Count	25	86	111
		% within Θέση που υπηρετείτε	11,5%	28,4%	21,3%
	Λίγο σημαντική	Count	38	76	114
		% within Θέση που υπηρετείτε	17,5%	25,1%	21,9%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	87	78	165
		% within Θέση που υπηρετείτε	40,1%	25,7%	31,7%
	Σημαντική	Count	67	35	102
		% within Θέση που υπηρετείτε	30,9%	11,6%	19,6%
	Πολύ σημαντική	Count	0	28	28
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	9,2%	5,4%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 60: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: προγράμματα στον υπολογιστή»

Οι Δάσκαλοι τοποθετούνται αρνητικά για τη σημαντικότητα των προγραμμάτων του υπολογιστή για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική για το 53,5% και αμφιταλαντεύεται το 25,7%. Οι νηπιαγωγοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν (40,1%) και ένα υψηλό ποσοστό 30,9% τη θεωρούν σημαντική. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά όλα τα ποσοστά που είναι διαφορετικά σε όλες τις απαντήσεις. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=72,479^a$, $df=4$ και $p=0,000$.

7.4.5 Αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων για τη μετάβαση από το προσχολικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου στο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 14 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε τη δέκατη έβδομη υπόθεση: Για την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία βασική προϋπόθεση είναι να έχουν αποκτήσει κοινωνικές δεξιότητες πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο.

Ερώτηση: Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι παρακάτω:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. 1: Καθόλου σημαντική/ 2: Λίγο σημαντική/ 3: Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη 4: Σημαντική / 5 : Πολύ σημαντική

- Η κατανόηση ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών (κάθε συνθήκη απαιτεί διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας)

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η κατανόηση ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών (κάθε συνθήκη απαιτεί διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας)	Καθόλου σημαντική	Count	0	3	3
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	1,0%	0,6%
	Λίγο σημαντική	Count	6	16	22
		% within Θέση που υπηρετείτε	2,8%	5,3%	4,2%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	55	74	129
		% within Θέση που υπηρετείτε	25,3%	24,4%	24,8%
	Σημαντική	Count	114	153	267
		% within Θέση που υπηρετείτε	52,5%	50,5%	51,3%
	Πολύ σημαντική	Count	42	57	99
		% within Θέση που υπηρετείτε	19,4%	18,8%	19,0%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 61: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κοινωνικές Δεξιότητες – Επικοινωνιακές Συνθήκες»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι συμφωνούν (52,5% και 50,5% αντίστοιχα) ότι είναι σημαντικές οι κοινωνικές δεξιότητες και είναι σημαντικό τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσουν ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες για να μεταβούν από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αμφιταλαντεύονται είναι παρόμοια για Νηπιαγωγούς (25,3%) και Δασκάλους (24,4%). Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=4,205^a$, $df=4$ και $p=0,379$.

- Κατανόηση της σχέσης μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Κατανόηση της σχέσης μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων	Λίγο σημαντική	Count	0	15	15
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	5,0%	2,9%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	38	90	128
		% within Θέση που υπηρετείτε	17,5%	29,7%	24,6%
Πολύ σημαντική	Count	144	164	308	
	% within Θέση που υπηρετείτε	66,4%	54,1%	59,2%	
Total		Count	35	34	69
		% within Θέση που υπηρετείτε	16,1%	11,2%	13,3%
		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 62: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Λεκτικά και μη Λεκτικά μηνύματα»

Οι Νηπιαγωγοί σε πολύ υψηλό ποσοστό (82,5%) δήλωσαν ότι είναι σημαντική και πολύ σημαντική κοινωνική δεξιότητα τα παιδιά να κατανοούν τη σχέση μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων ώστε η μετάβαση να είναι επιτυχής. Χαμηλότερο αλλά εξίσου υψηλό το ποσοστό (65,3%) των Δασκάλων που θεωρεί αυτή τη δεξιότητα σημαντική και πολύ σημαντική. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά τα ποσοστά των απαντήσεων, ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη δεξιότητα που είναι για τους Δασκάλους

29,7% και για τους Νηπιαγωγούς χαμηλότερο 17,5% και λίγο σημαντική δεξιότητα, που είναι για τους Δασκάλους 5,0% ενώ για τους Νηπιαγωγούς είναι 0,0%. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρχε ούτε μια απάντηση στο καθόλου σημαντική. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=23,868^a$, $df=3$ και $p=0,000$.

- Ο έλεγχος του θυμού

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Ο έλεγχος του θυμού	Λίγο σημαντική	Count	0	4	4
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	1,3%	0,8%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	4	39	43
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,8%	12,9%	8,3%
	Σημαντική	Count	113	138	251
		% within Θέση που υπηρετείτε	52,1%	45,5%	48,3%
Πολύ σημαντική	Count	100	122	222	
	% within Θέση που υπηρετείτε	46,1%	40,3%	42,7%	
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 63: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Έλεγχος Θυμού»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι θεωρούν σημαντική (48,3%) και πολύ σημαντική (42,7%) δεξιότητα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να μπορούν να ελέγχουν το θυμό τους πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική δεξιότητα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=23,580^a$, $df=4$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί ότι είναι ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη δεξιότητα, για τους Δασκάλους είναι 12,9% και για τους Νηπιαγωγούς στο 1,8% και για το ποσοστό που τη θεωρεί λίγο σημαντική, για τους Δασκάλους είναι 1,3% και για τους Νηπιαγωγούς 0,0%.

- Να έχει καλή συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Να έχει καλή συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου	Λίγο σημαντική	Count	3	0	3
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	0,0%	0,6%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	37	62	99
		% within Θέση που υπηρετείτε	17,1%	20,5%	19,0%
	Σημαντική	Count	126	139	265
% within Θέση που υπηρετείτε		58,1%	45,9%	51,0%	
Πολύ σημαντική	Count	51	102	153	
	% within Θέση που υπηρετείτε	23,5%	33,7%	29,4%	
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 64: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Καλή Συμπεριφορά»

Οι Δάσκαλοι σε υψηλό ποσοστό επιλέγουν ως πολύ σημαντική και σημαντική κοινωνική δεξιότητα την καλή συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου. Στους Νηπιαγωγούς υψηλότερο είναι το ποσοστό που την αξιολογούν ως σημαντική και έπειτα ως πολύ σημαντική. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=13,086^a$, $df=4$ και $p=0,004$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί σημαντική δεξιότητα, για τους Δασκάλους είναι 45,9% και για τους Νηπιαγωγούς στο 58,1% και για το ποσοστό που τη θεωρεί πολύ σημαντική, για τους Δασκάλους είναι 33,7% και για τους Νηπιαγωγούς 23,5%.

- Η δημιουργία και η διατήρηση σχέσεων * Θέση που υπηρετείτε

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η δημιουργία και η διατήρηση σχέσεων	Λίγο σημαντική	Count	0	3	3
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	1,0%	0,6%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	27	41	68
		% within Θέση που υπηρετείτε	12,4%	13,5%	13,1%
	Σημαντική	Count	116	163	279
% within Θέση που υπηρετείτε	53,5%	53,8%	53,7%		
Πολύ σημαντική	Count	74	96	170	
	% within Θέση που υπηρετείτε	34,1%	31,7%	32,7%	
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 65: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Δημιουργία Σχέσεων»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι θεωρούν σημαντική (53,7%) και πολύ σημαντική (32,7%) δεξιότητα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να μπορούν να δημιουργούν και να διατηρούν σχέσεις πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική δεξιότητα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=2,492^a$, $df=3$ και $p=0,477$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

- Να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	3	18	21
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	5,9%	4,0%
	Σημαντική	Count	92	146	238
		% within Θέση που υπηρετείτε	42,4%	48,2%	45,8%
Πολύ σημαντική	Count	122	139	261	

	% within Θέση που υπηρετείτε	56,2%	45,9%	50,2%
	Count	217	303	520
Total	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 66: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ακολουθία Οδηγιών»

Οι Νηπιαγωγοί σε υψηλό ποσοστό επιλέγουν ως πολύ σημαντική και σημαντική κοινωνική δεξιότητα την καλή συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου. Στους Δασκάλους υψηλότερο είναι το ποσοστό που την αξιολογούν ως σημαντική και έπειτα ως πολύ σημαντική. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=10,128^a$, $df=2$ και $p=0,006$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί σημαντική δεξιότητα, για τους Δασκάλους είναι 48,2% και για τους Νηπιαγωγούς στο 42,4% και για το ποσοστό που τη θεωρεί πολύ σημαντική, για τους Δασκάλους είναι 45,9% και για τους Νηπιαγωγούς 56,2%. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική δεξιότητα.

- Να μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Να μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	6	39	45
		% within Θέση που υπηρετείτε	2,8%	12,9%	8,7%
	Σημαντική	Count	107	131	238
		% within Θέση που υπηρετείτε	49,3%	43,2%	45,8%
	Πολύ σημαντική	Count	104	133	237
		% within Θέση που υπηρετείτε	47,9%	43,9%	45,6%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 67: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Περιμένει τη σειρά του»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι θεωρούν σημαντική (45,8%) και πολύ σημαντική (45,6%) δεξιότητα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να μπορούν

να περιμένουν τη σειρά τους και να μοιράζονται πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική δεξιότητα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=16,394^a$, $df=2$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί ότι είναι ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη δεξιότητα, για τους Δασκάλους είναι 12,9% και για τους Νηπιαγωγούς 2,8%.

- Να κάθεται στο τραπέζι εργασιών και να ολοκληρώνει τις εργασίες του

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Να κάθεται στο τραπέζι εργασιών και να ολοκληρώνει τις εργασίες του	Λίγο σημαντική	Count	6	14	20
		% within Θέση που υπηρετείτε	2,8%	4,6%	3,8%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	41	58	99
		% within Θέση που υπηρετείτε	18,9%	19,1%	19,0%
	Σημαντική	Count	100	133	233
% within Θέση που υπηρετείτε		46,1%	43,9%	44,8%	
Πολύ σημαντική	Count	70	98	168	
	% within Θέση που υπηρετείτε	32,3%	32,3%	32,3%	
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 68: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ολοκλήρωση Εργασιών»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι θεωρούν σημαντική (44,8%) και πολύ σημαντική (32,3%) δεξιότητα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να μπορούν να κάθονται στο τραπέζι εργασιών και να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική δεξιότητα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=1,271^a$, $df=3$ και $p=0,736$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

- Να γνωρίζει τους κανόνες της τάξης και να τους τηρεί

			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Να γνωρίζει τους κανόνες της τάξης και να τους τηρεί	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	9	55	64
		% within Θέση που υπηρετείτε	4,1%	18,2%	12,3%
	Σημαντική	Count	114	109	223
		% within Θέση που υπηρετείτε	52,5%	36,0%	42,9%
Πολύ σημαντική	Count	94	139	233	
	% within Θέση που υπηρετείτε	43,3%	45,9%	44,8%	
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 69: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τήρηση Κανόνων»

Οι Δάσκαλοι σε υψηλό ποσοστό επιλέγουν ως πολύ σημαντική και σημαντική κοινωνική δεξιότητα να γνωρίζουν τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κανόνες και να τους τηρούν για να μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο. Στους νηπιαγωγούς υψηλότερο είναι το ποσοστό που την αξιολογούν ως σημαντική και έπειτα ως πολύ σημαντική. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=28,420^a$, $df=2$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που τη θεωρεί σημαντική δεξιότητα, για τους Δασκάλους είναι 36,0% και για τους Νηπιαγωγούς 52,5% και για το ποσοστό που τη θεωρεί ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη, για τους Δασκάλους είναι 18,2% και για τους Νηπιαγωγούς 4,1%. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική δεξιότητα.

- Να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και να σέβεται το παιχνίδι των άλλων

Crosstab

			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και να σέβεται το παιχνίδι των άλλων	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	9	41	50
		% within Θέση που υπηρετείτε	4,1%	13,5%	9,6%
	Σημαντική	Count	101	149	250
		% within Θέση που υπηρετείτε	46,5%	49,2%	48,1%

		Count	107	113	220
	Πολύ σημαντική	% within Θέση που υπηρετείτε	49,3%	37,3%	42,3%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 70: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Παιχνίδι»

Οι νηπιαγωγοί σε υψηλό ποσοστό επιλέγουν ως πολύ σημαντική και σημαντική κοινωνική δεξιότητα να συμμετέχουν τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ομαδικά παιχνίδια και να σέβονται το παιχνίδι των άλλων για να μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο. Στους Δασκάλους υψηλότερο είναι το ποσοστό που την αξιολογούν ως σημαντική και έπειτα ως πολύ σημαντική. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=16,076^a$, $df=2$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που τη θεωρεί πολύ σημαντική δεξιότητα, για τους Δασκάλους είναι 37,3% και για τους Νηπιαγωγούς 49,3% και για το ποσοστό που τη θεωρεί ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη, για τους Δασκάλους είναι 13,5% και για τους Νηπιαγωγούς 4,1%. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική δεξιότητα.

- Να έχει ενσυναίσθηση (να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Να έχει ενσυναίσθηση (να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)	Λίγο σημαντική	Count	4	7	11
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,8%	2,3%	2,1%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	27	48	75
		% within Θέση που υπηρετείτε	12,4%	15,8%	14,4%
	Σημαντική	Count	113	157	270
		% within Θέση που υπηρετείτε	52,1%	51,8%	51,9%
	Πολύ σημαντική	Count	73	91	164
		% within Θέση που υπηρετείτε	33,6%	30,0%	31,5%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 71: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ενσυναίσθηση»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι θεωρούν σημαντική (51,9%) και πολύ σημαντική (31,5%) δεξιότητα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική δεξιότητα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=1,667^a$, $df=3$ και $p=0,644$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

- Να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο	Λίγο σημαντική	Count	3	9	12
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	3,0%	2,3%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	15	46	61
		% within Θέση που υπηρετείτε	6,9%	15,2%	11,7%
	Σημαντική	Count	96	115	211
	% within Θέση που υπηρετείτε	44,2%	38,0%	40,6%	
	Πολύ σημαντική	Count	103	133	236
	% within Θέση που υπηρετείτε	47,5%	43,9%	45,4%	
Total		Count	217	303	520
	% within Θέση που υπηρετείτε		100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 72: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αυτονομία»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι θεωρούν σημαντική (40,6%) και πολύ σημαντική (45,4%) δεξιότητα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να είναι ανεξάρτητα και αυτόνομα πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική δεξιότητα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=10,338^a$, $df=3$ και $p=0,016$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί ότι είναι ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη δεξιότητα, για τους Δασκάλους είναι 15,2% και για τους Νηπιαγωγούς 6,9%.

7.4.6 Αποτελέσματα παραγόντων ομαλής μετάβασης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες επιτυχημένης μετάβασης. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 15 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε τη δέκατη όγδοη και δέκατη ένατη υπόθεση:

- ✓ Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως και η άποψη της για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί.
- ✓ Η στάση του Διευθυντή και η διοίκηση του σχολείου είναι σημαντικοί παράγοντες μετάβασης

Ερώτηση: Από τους παράγοντες που ακολουθούν , ποιοι πιστεύετε ότι επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

\$factors Frequencies				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
factors ^a	✓ Η σχολική ετοιμότητα του παιδιού	360	10,8%	69,2%
	✓ Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο	414	12,5%	79,6%
	✓ Η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου	388	11,7%	74,6%
	✓ Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας	156	4,7%	30,0%
	✓ Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	226	6,8%	43,5%
	✓ Οι θετικές στάσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς	341	10,3%	65,6%

✓ Η άποψη των γονέων για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί	254	7,6%	48,8%
✓ Το επίπεδο της εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς	312	9,4%	60,0%
✓ Τα αναλυτικά προγράμματα , η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική ηλικία	289	8,7%	55,6%
✓ Η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων	293	8,8%	56,3%
✓ Το ωράριο και το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου	146	4,4%	28,1%
✓ Η στάση του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου	145	4,4%	27,9%
Total	3324	100,0%	639,2%

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 73: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Παράγοντες Μετάβασης»

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους επέλεξαν στις περισσότερες απαντήσεις τους ως παράγοντα που επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο (12,5%), έπειτα, την ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου (11,7%), τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού (10,8%), τις θετικές στάσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς (10,3%), το επίπεδο της εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς (9,4%) και ακολουθούν, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων (8,8%), τα αναλυτικά προγράμματα , η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική ηλικία (8,7%), η άποψη της οικογένειας για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί (7,6%), το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας

(6,8%) και τέλος το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (4,7 %), το ωράριο και το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου (4,4%) και η στάση του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου (4,4%). Η στατιστική επεξεργασία έγινε με την Ανάλυση Πολλαπλών Απαντήσεων – Frequencies.

		Θέση που υπηρετείτε		Total	
		Νηπιαγωγός	Δάσκαλος		
factors ^a	✚ Η σχολική ετοιμότητα του παιδιού	Count	152	208	360
	✚ Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο	Count	180	234	414
	✚ Η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου	Count	176	212	388
	✚ Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας	Count	55	101	156
	✚ Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	Count	83	143	226
	✚ Οι θετικές στάσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς	Count	142	199	341
	✚ Η άποψη των γονέων για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί	Count	108	146	254
	✚ Το επίπεδο της εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς	Count	135	177	312
	✚ Τα αναλυτικά προγράμματα , η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική ηλικία	Count	112	177	289
	✚ Η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων	Count	125	168	293

✚ Το ωράριο και το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου	Count	67	79	146
✚ Η στάση του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου	Count	49	96	145
Total	Count	217	303	520

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 74: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για τους παράγοντες μετάβασης»

Από την ανάλυση πολλαπλών απαντήσεων – Crosstabs και από τον πίνακα διπλής εισόδου με δύο μεταβλητές και set απαντήσεων παρατηρούμε ταύτιση απόψεων στις απαντήσεις των Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Επιλέγουν τους παράγοντες για την ομαλή μετάβαση με την ίδια σειρά. Πρώτοι παράγοντες για όλους η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο, η ακολουθία κανόνων και η σχολική ετοιμότητα ,παράγοντες με τις λιγότερες προτιμήσεις, το ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και η στάση του Διευθυντή.

factors*Άλλεςσπουδες Crosstabulation

		Άλλες σπουδες							Total
		Διδασκαλείο	Εξομώωση	Ασπαίτε	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό	Άλλο πτυχίο	Δεν έχω άλλες σπουδες	
factor s ^a	Η σχολική ετοιμότητα του παιδιού	77	36	0	43	8	32	164	360
	Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο	101	54	4	35	6	26	188	414
	Η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου	84	58	0	40	8	30	168	388
	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας	39	19	4	16	3	11	64	156
	Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	48	31	4	21	0	28	94	226

Οι θετικές στάσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς	C o u n t	81	43	0	33	3	25	156	341
Η άποψη των γονέων για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί	C o u n t	51	47	0	26	5	21	104	254
Το επίπεδο της εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς	C o u n t	80	42	4	32	4	19	131	312
Τα αναλυτικά προγράμματα , η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική ηλικία	C o u n t	67	33	0	35	8	19	127	289
Η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων	C o u n t	64	31	4	27	4	17	146	293
Το ωράριο και το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου	C o u n t	39	8	0	11	3	7	78	146
Η στάση του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου	C o u n t	26	15	0	23	5	7	69	145
Total	C o u n t	118	69	4	44	8	47	230	520

Percentages and totals are based on respondents.

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

Πίνακας 75: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για τους παράγοντες μετάβασης σύμφωνα με τις σπουδές τους»

Εξετάζοντας τους παράγοντες με βάση τις σπουδές των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι όσοι έχουν Διδακτορικό επιλέγουν στις πρώτες θέσεις ως σημαντικότερους παράγοντες τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού, την ικανότητά του να ακολουθεί κανόνες, τα αναλυτικά προγράμματα, την κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική ηλικία καθώς και τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό επιλέγουν τη σχολική ετοιμότητα, την ακολουθία κανόνων, τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο και τα αναλυτικά προγράμματα. Όσοι δεν έχουν άλλες σπουδές ξεχωρίζουν ως πρώτο παράγοντα τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο, την ακολουθία κανόνων, τη σχολική ετοιμότητα και τις θετικές στάσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς. Πρώτη επιλογή για όσους έχουν Διδασκαλείο η φοίτηση στο

νηπιαγωγείο, για όσους έχουν εξομοίωση η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου και για τους εκπαιδευτικούς με άλλο πτυχίο η σχολική ετοιμότητα του παιδιού.

7.4.7 Πίνακες αποτελεσμάτων για την αξιολόγηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που πρέπει να λάβουν υπόψη τους για την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στο πλαίσιο της επιτυχημένης μετάβασης. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 16 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την εικοστή υπόθεση: Η ατομική βελτίωση του παιδιού και η καθημερινή συμμετοχή του στην τάξη, είναι σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί, για την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.

Ερώτηση: Πόσο σημαντικό θεωρείται το κάθε ένα από τα παρακάτω στην αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. 1: Καθόλου σημαντική/ 2: Λίγο σημαντική/ 3: Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη 4: Σημαντική / 5 : Πολύ σημαντική

- Η ικανότητα να ακολουθεί οδηγίες

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η ικανότητα να ακολουθεί οδηγίες	Καθόλου σημαντική	Count	0	3	3
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	1,0%	0,6%
		Count	0	6	6
	Λίγο σημαντική	% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	2,0%	1,2%
		Count	6	37	43
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	% within Θέση που υπηρετείτε	2,8%	12,2%	8,3%
	Count	126	146	272	

		% within Θέση που υπηρετείτε	58,1%	48,2%	52,3%
		Count	85	111	196
	Πολύ σημαντική	% within Θέση που υπηρετείτε	39,2%	36,6%	37,7%
		Count	217	303	520
Total		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 76: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Οδηγίες»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι θεωρούν σημαντική (52,3%) και πολύ σημαντική (37,7%) ικανότητα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ακολουθούν οδηγίες κατά την αξιολόγησή τους, πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=22,665^a$, $df=4$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί ότι είναι ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη δεξιότητα, για τους Δασκάλους είναι 12,2% και για τους Νηπιαγωγούς στο 2,8%. Δεν υπήρξε νηπιαγωγός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική ικανότητα.

- Η ατομική του βελτίωση σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η ατομική του βελτίωση σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού		Count	3	9	12
	Λίγο σημαντική	% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	3,0%	2,3%
		Count	18	30	48
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	% within Θέση που υπηρετείτε	8,3%	9,9%	9,2%
		Count	82	111	193
	Σημαντική	% within Θέση που υπηρετείτε	37,8%	36,6%	37,1%
	Πολύ σημαντική	Count	114	153	267

	% within Θέση που υπηρετείτε	52,5%	50,5%	51,3%
	Count	217	303	520
Total	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 77: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ατομική Βελτίωση»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι θεωρούν πολύ σημαντική (51,3%) και σημαντική (37,1%) την ατομική βελτίωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις τους, στην αξιολόγησή τους, πριν τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική δεξιότητα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=1,883^a$, $df=3$ και $p=0,597$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

- Το ατομικό επίτευγμα του παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Το ατομικό επίτευγμα του παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη	Καθόλου σημαντική	Count	5	26	31
		% within Θέση που υπηρετείτε	2,3%	8,6%	6,0%
	Λίγο σημαντική	Count	33	52	85
		% within Θέση που υπηρετείτε	15,2%	17,2%	16,3%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	53	65	118
		% within Θέση που υπηρετείτε	24,4%	21,5%	22,7%
	Σημαντική	Count	82	121	203
		% within Θέση που υπηρετείτε	37,8%	39,9%	39,0%
	Πολύ σημαντική	Count	44	39	83
		% within Θέση που υπηρετείτε	20,3%	12,9%	16,0%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 78: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ατομικό Επίτευγμα»

Οι απόψεις των Νηπιαγωγών και των Δασκάλων είναι μοιρασμένες, αξιολογούν ως σημαντικό (39,0%), ούτε σημαντικό ούτε ασήμαντο (22,7%) και λίγο σημαντικό (16,3%) το ατομικό επίτευγμα του παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=13,637^a$, $df=4$ και $p=0,009$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντικό το ατομικό επίτευγμα του παιδιού, για τους Δασκάλους είναι 12,9% και για τους Νηπιαγωγούς στο 20,3%.

- Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού στην τάξη

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού στην τάξη	Καθόλου σημαντική	Count	0	3	3
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	1,0%	0,6%
	Λίγο σημαντική	Count	0	26	26
		% within Θέση που υπηρετείτε	0,0%	8,6%	5,0%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	35	31	66
		% within Θέση που υπηρετείτε	16,1%	10,2%	12,7%
Σημαντική	Count	105	155	260	
	% within Θέση που υπηρετείτε	48,4%	51,2%	50,0%	
Πολύ σημαντική	Count	77	88	165	
	% within Θέση που υπηρετείτε	35,5%	29,0%	31,7%	
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 79: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Καθημερινή Συμμετοχή»

Οι Δάσκαλοι σε υψηλό ποσοστό επιλέγουν ως σημαντική (51,2%) και πολύ σημαντική (29,0%) την καθημερινή συμμετοχή του παιδιού στην τάξη, στην αξιολόγησή του, πριν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Στους Νηπιαγωγούς παρόμοια είναι τα ποσοστά που την αξιολογούν ως σημαντική (48,4%) και πολύ σημαντική (35,5%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=26,081^a$, $df=4$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το

ποσοστό που τη θεωρεί λίγο σημαντική την καθημερινή συμμετοχή, για τους Δασκάλους είναι 8,6% και για τους Νηπιαγωγούς στο 0,0% . Δεν υπήρξε Νηπιαγωγός που να επέλεξε το καθόλου σημαντική και λίγο σημαντική.

- Η επικοινωνία και η συνεργασία με τα παιδιά της τάξης του

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η επικοινωνία και η συνεργασία με τα παιδιά της τάξης του	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	4	26	30
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,8%	8,6%	5,8%
	Σημαντική	Count	75	134	209
		% within Θέση που υπηρετείτε	34,6%	44,2%	40,2%
	Πολύ σημαντική	Count	138	143	281
		% within Θέση που υπηρετείτε	63,6%	47,2%	54,0%
Total		Count	217	303	520
		% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 80: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Επικοινωνία και Συνεργασία»

Οι νηπιαγωγοί σε υψηλό ποσοστό αξιολογούν ως πολύ σημαντική και σημαντική την επικοινωνία και τη συνεργασία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τα παιδιά της τάξης τους. Την ίδια άποψη έχουν και οι Δάσκαλοι. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=19,179^a$, $df=2$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί πολύ σημαντική την επικοινωνία και τη συνεργασία, για τους Νηπιαγωγούς είναι 63,6% και για τους Δασκάλους 47,2% και για το ποσοστό που τη θεωρεί σημαντική, για τους Δασκάλους είναι 44,2% και για τους Νηπιαγωγούς στο 34,6% καθώς και το ούτε σημαντική ούτε ασήμαντη που είναι 1,8% για τους Νηπιαγωγούς και 8,6% για τους Δασκάλους. Κανένας εκπαιδευτικός δεν αξιολόγησε με την επιλογή καθόλου και λίγη σημαντική.

- Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	3	1	4
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	0,3%	0,8%
	Σημαντική	Count	65	85	150
		% within Θέση που υπηρετείτε	30,0%	28,1%	28,8%
	Πολύ σημαντική	Count	149	217	366
		% within Θέση που υπηρετείτε	68,7%	71,6%	70,4%
Total	Count	217	303	520	
	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 81: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Καταβολή Προσπάθειας»

Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι θεωρούν πολύ σημαντική (70,4%) και σημαντική (28,8%) την προσπάθεια που καταβάλλεται από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στην αξιολόγησή τους, πριν τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να επέλεξε το καθόλου και λίγο σημαντική δεξιοτήτα. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=2,136^a$, $df=2$ και $p=0,344$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

- Η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη και στο διάλειμμα

Crosstab					
			Θέση που υπηρετείτε		Total
			Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	
Η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη και στο διάλειμμα	Λίγο σημαντική	Count	3	24	27
		% within Θέση που υπηρετείτε	1,4%	7,9%	5,2%
	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Count	27	46	73
		% within Θέση που υπηρετείτε	12,4%	15,2%	14,0%
	Σημαντική	Count	107	120	227
		% within Θέση που υπηρετείτε	49,3%	39,6%	43,7%
Πολύ σημαντική	Count	80	113	193	

	% within Θέση που υπηρετείτε	36,9%	37,3%	37,1%
	Count	217	303	520
Total	% within Θέση που υπηρετείτε	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 82: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συμπεριφορά»

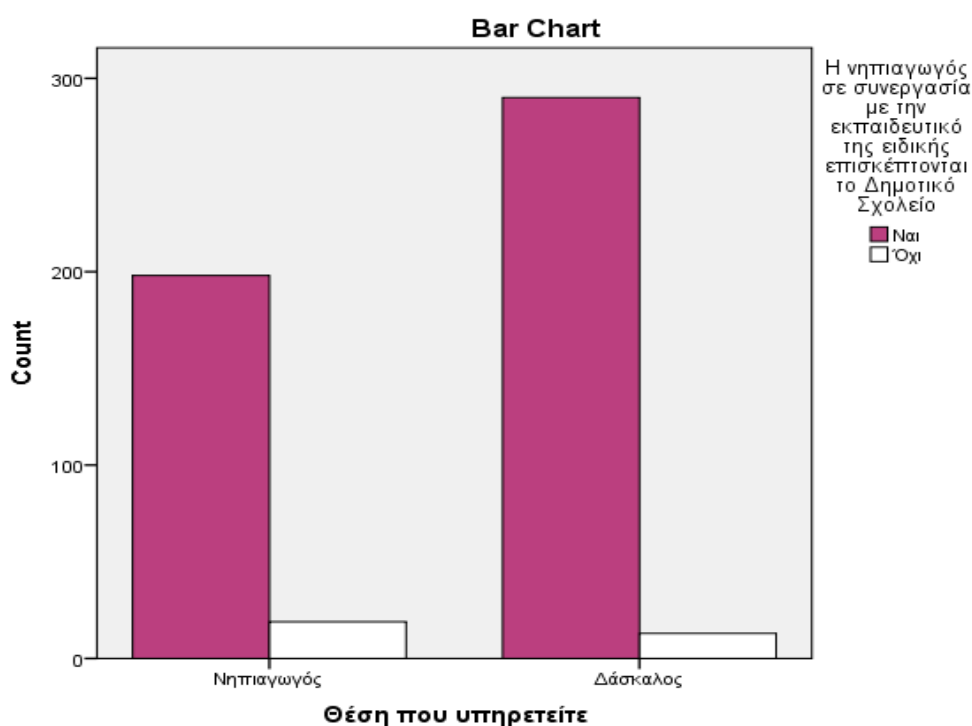
Οι νηπιαγωγοί σε υψηλό ποσοστό αξιολογούν ως πολύ σημαντική και σημαντική τη συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη και στο διάλειμμα. Την ίδια άποψη έχουν και οι Δάσκαλοι. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=13,820^a$, $df=3$ και $p=0,003$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Η διαφορά αφορά το ποσοστό που θεωρεί σημαντική τη συμπεριφορά, για τους Νηπιαγωγούς είναι 49,3% και για τους Δασκάλους 39,6% καθώς και για το λίγο σημαντική που είναι 1,4% για τους Νηπιαγωγούς και 7,9% για τους Δασκάλους. Κανένας εκπαιδευτικός δεν αξιολόγησε με την επιλογή καθόλου σημαντική.

7.4.8 Πίνακες και γραφικές απεικονίσεις αποτελεσμάτων κατάλληλων πρακτικών μετάβασης

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κατάλληλες πρακτικές που είναι απαραίτητες για μια επιτυχημένη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία. Απαντούν στην διερευνητική ερώτηση 17 και στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την εικοστή πρώτη υπόθεση: Οι περιοχές που βρίσκονται τα σχολεία (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική) επηρεάζουν τις πρακτικές για την ομαλή μετάβαση. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως κατάλληλες πρακτικές, την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο.

Ερώτηση: Οι κατάλληλες πρακτικές είναι απαραίτητες για μια επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες . Παρακαλώ σημειώστε αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω πρακτικές:

- Η Νηπιαγωγός σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο



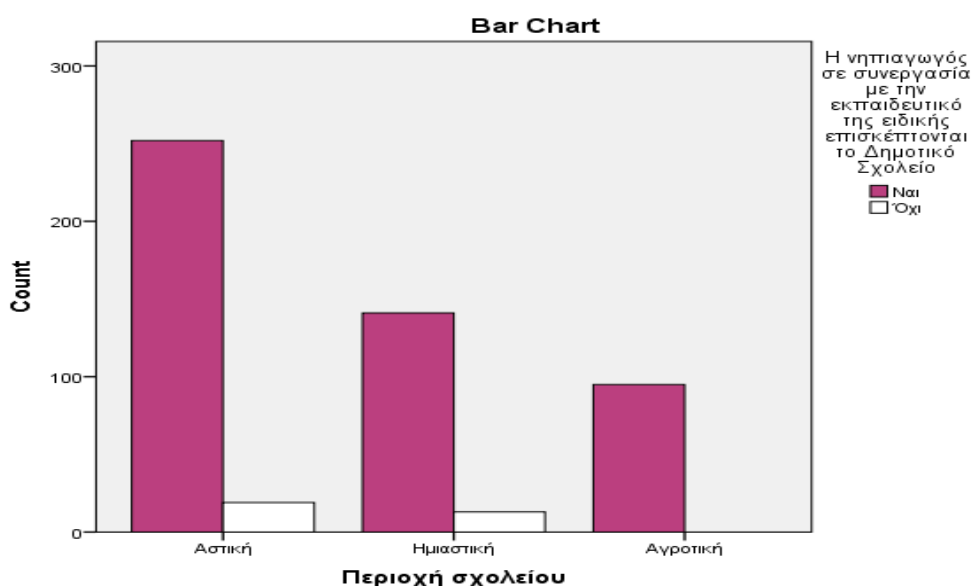
Σχήμα 55: « Κατανομή των δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο»

Ως προς τη θέση που υπηρετούν, οι Νηπιαγωγοί (Ναι: 198 και Όχι: 19) και οι Δάσκαλοι (Ναι: 290 και Όχι: 13) συμφωνούν ότι η Νηπιαγωγός σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο, αναγνωρίζοντάς την ως κατάλληλη πρακτική για μια επιτυχημένη μετάβαση. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=4,366^a$, $df=1$ και $p=0,037$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Περισσότεροι είναι οι νηπιαγωγοί που διαφωνούν έναντι των δασκάλων.

Crosstab				
		Η νηπιαγωγός σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της ειδικής επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο		Total
		Ναι	Όχι	
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	425	31	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	63	1	64
Total		488	32	520

Πίνακας 83: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για την επίσκεψη του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο»

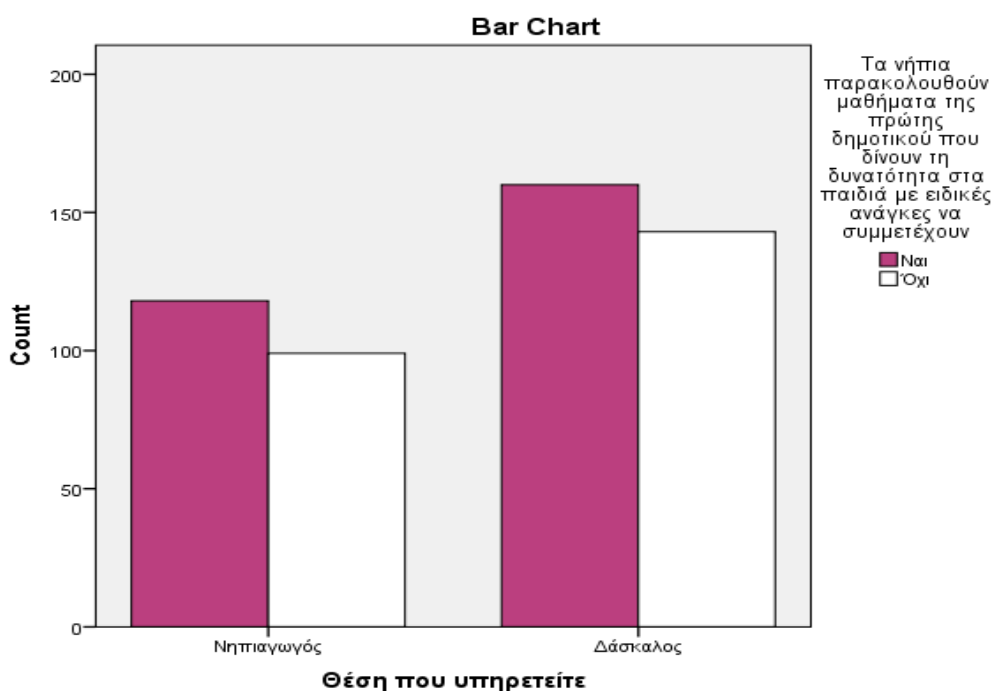
Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί γενικής (Ναι: 425 και Όχι: 31) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης (Ναι: 63 και Όχι: 1) συμφωνούν ότι η Νηπιαγωγός σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επισκέπτονται το Δημοτικό Σχολείο. Μόνο ένας εκπαιδευτικός της ειδικής είχε αντίθετη άποψη. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=2,664^a$, $df=1$ και $p=0,103$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.



Σχήμα 56: « Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο»

Εξετάζοντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, όσοι διδάσκουν σε αγροτική περιοχή συμφωνούν όλοι (Ναι: 95 και Όχι: 0) ότι η νηπιαγωγός σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επισκέπτονται το Δημοτικό σχολείο. Θετικοί ως προς τη συγκεκριμένη πρακτική είναι και οι εκπαιδευτικοί των Αστικών (Ναι: 252 και Όχι: 19) και Ημιαστικών (Ναι: 141 και Όχι: 13) περιοχών. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=7,970^a$, $df=2$ και $p=0,019$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές.

- Τα νήπια παρακολουθούν μαθήματα της πρώτης δημοτικού που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν



Σχήμα 57: « Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα των νηπίων να παρακολουθήσουν μαθήματα της πρώτης δημοτικού»

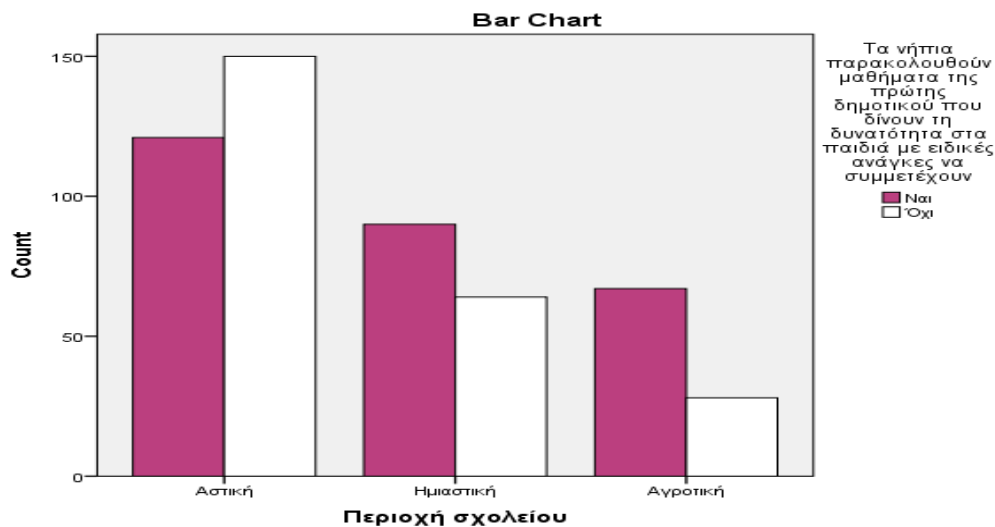
Ως προς τη θέση που υπηρετούν, οι απόψεις των Δασκάλων (Ναι: 160 και Όχι: 143) και των Νηπιαγωγών (Ναι: 118 και Όχι: 99) είναι μοιρασμένες για το αν θα πρέπει τα νήπια να παρακολουθήσουν μαθήματα της πρώτης Δημοτικού που θα δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν. Τα

παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,126^a$, $df=1$ και $p=0,723$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

Crosstab				
		Τα νήπια παρακολουθούν μαθήματα της πρώτης δημοτικού που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν		Total
		Ναι	Όχι	
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	252	204	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	26	38	64
Total		278	242	520

Πίνακας 84: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τη δυνατότητα των νηπίων να παρακολουθήσουν μαθήματα της πρώτης δημοτικού»

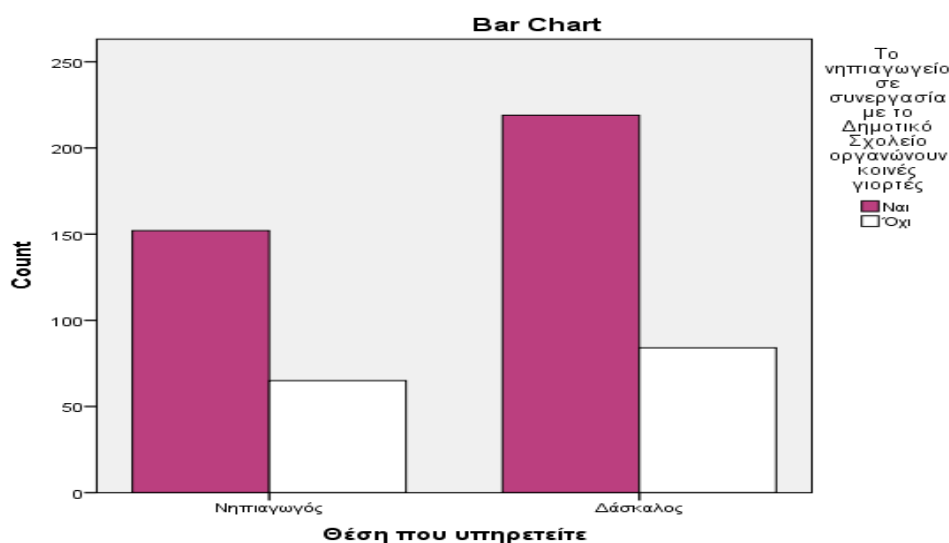
Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής απάντησαν θετικά σχετικά με την πρακτική της επίσκεψης των νηπίων στο Δημοτικό Σχολείο και της παρακολούθησης μαθημάτων από τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ναι: 252 και Όχι: 202). Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης διαφωνούν με τη συγκεκριμένη πρακτική (Ναι: 26 και Όχι: 38) Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=4,833^a$, $df=1$ και $p=0,028$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.



Σχήμα 58: « Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα των νηπίων να παρακολουθήσουν μαθήματα της πρώτης δημοτικού»

Μελετώντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, όσοι διδάσκουν σε Αστική περιοχή, οι περισσότεροι διαφωνούν (Όχι: 150 και Ναι: 121) με την πρακτική ότι τα νήπια θα πρέπει να παρακολουθήσουν μαθήματα της πρώτης δημοτικού που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν. Θετικοί ως προς τη συγκεκριμένη πρακτική είναι και οι εκπαιδευτικοί των Ημιαστικών (Ναι: 90 και Όχι: 64) και Αγροτικών (Ναι: 67 και Όχι: 28) περιοχών στην πλειονότητά τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=21,112^a$, $df=2$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές.

- Το νηπιαγωγείο σε συνεργασία με το Δημοτικό Σχολείο οργανώνουν κοινές γιορτές



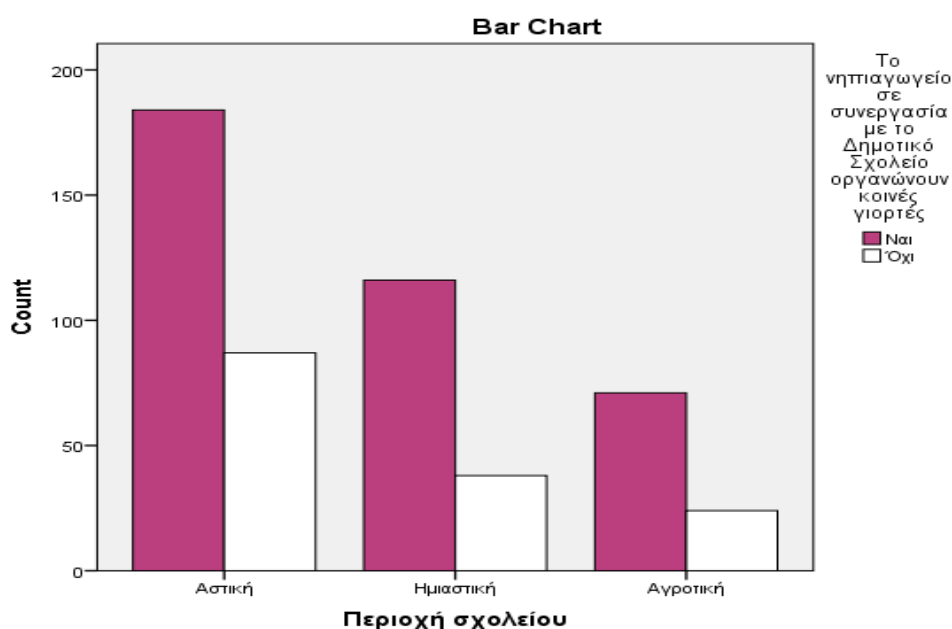
Σχήμα 59: « Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινές γιορτές νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου »

Ως προς τη θέση που υπηρετείτε, οι Νηπιαγωγοί (Ναι: 152 και Όχι: 65) και οι Δάσκαλοι (Ναι: 219 και Όχι: 84) συμφωνούν ότι το νηπιαγωγείο σε συνεργασία με το Δημοτικό Σχολείο θα πρέπει να οργανώνουν κοινές γιορτές, αναγνωρίζοντάς την ως κατάλληλη πρακτική για μια επιτυχημένη μετάβαση. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,308^a$, $df=1$ και $p=0,579$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

		Το νηπιαγωγείο σε συνεργασία με το Δημοτικό Σχολείο οργανώνουν κοινές γιορτές		Total
		Ναι	Όχι	
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	317	139	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	54	10	64
Total		371	149	520

Πίνακας 85: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τις κοινές γιορτές νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου»

Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί γενικής (Ναι: 317 και Όχι: 139) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης (Ναι: 54 και Όχι: 10) συμφωνούν ότι το νηπιαγωγείο σε συνεργασία με το Δημοτικό Σχολείο θα πρέπει να οργανώνουν κοινές γιορτές. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,060^a$, $df=1$ και $p=0,014$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η διαφορά εστιάζεται στο μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών της γενικής που απάντησαν αρνητικά για αυτή την πρακτική σε σχέση με τον αριθμό των εκπαιδευτικών ειδικής που τοποθετήθηκαν αρνητικά.

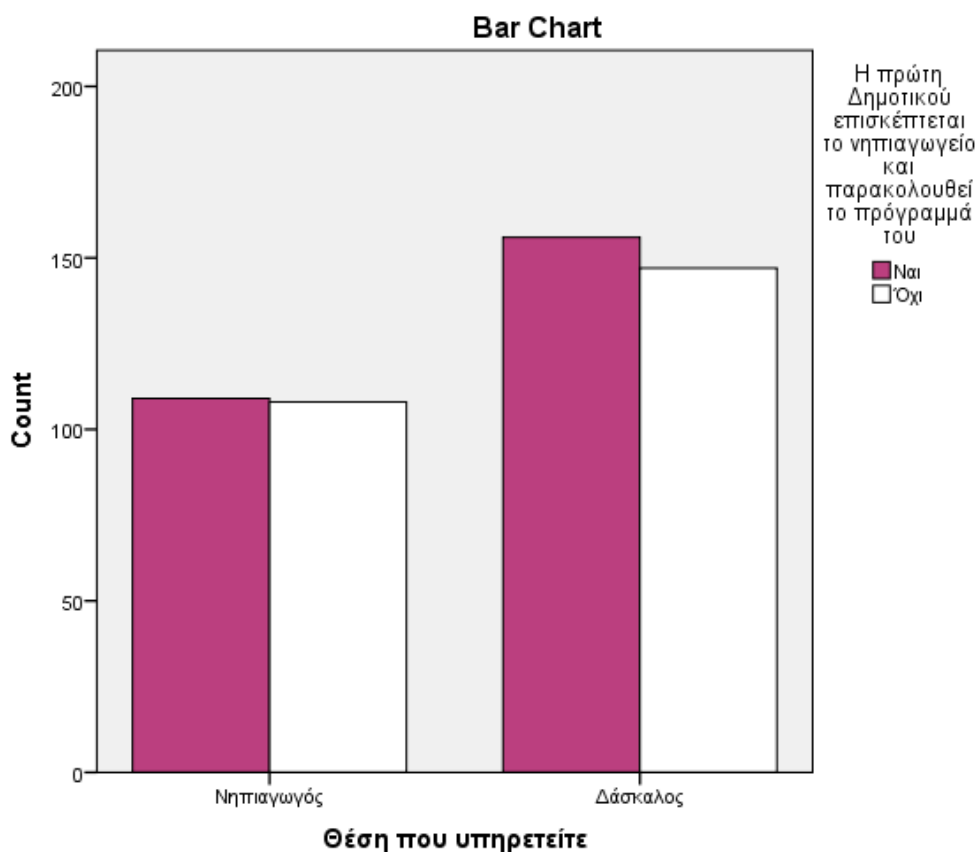


Σχήμα 60: « Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινές γιορτές νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου»

Εξετάζοντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, όσοι διδάσκουν σε Αστική περιοχή, οι περισσότεροι συμφωνούν το νηπιαγωγείο σε συνεργασία με το Δημοτικό Σχολείο να οργανώνουν κοινές γιορτές αλλά αρκετά μεγάλος είναι και ο αριθμός αυτών που διαφωνούν (Ναι: 184 και Όχι:87) με αυτή την πρακτική. Θετικοί ως προς τη συγκεκριμένη πρακτική είναι και οι εκπαιδευτικοί των Ημιαστικών (Ναι: 116 και Όχι: 38) και Αγροτικών (Ναι: 71 και Όχι: 24) περιοχών στην πλειονότητά τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi

square όπου $\chi^2=3,304^a$, $df=2$ και $p=0,192$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές.

- Η πρώτη Δημοτικού επισκέπτεται το νηπιαγωγείο και παρακολουθεί το πρόγραμμά του



Σχήμα 61: « Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του δημοτικού σχολείου στο νηπιαγωγείο»

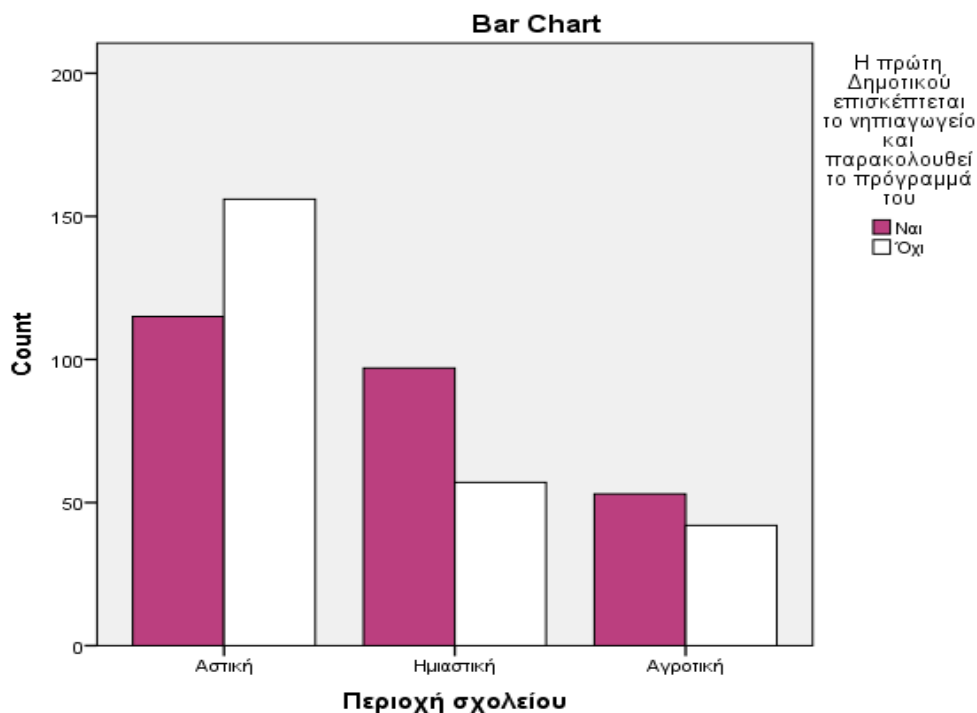
Ως προς τη θέση που υπηρετείτε, οι Νηπιαγωγοί (Ναι: 109 και Όχι: 108) και οι Δάσκαλοι (Ναι: 156 και Όχι: 147) αμφιταλαντεύονται για το αν θα πρέπει να θεωρήσουν ως κατάλληλη πρακτική για μια επιτυχημένη μετάβαση, η πρώτη Δημοτικού να επισκεφτεί το Νηπιαγωγείο και να παρακολουθήσει το πρόγραμμά του. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,080^a$, $df=1$ και $p=0,778$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square

test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

Crosstab				
	Θέση στο σχολείο	Η πρώτη Δημοτικού επισκέπτεται το νηπιαγωγείο και παρακολουθεί το πρόγραμμά του		Total
		Ναι	Όχι	
	Εκπαιδευτικός γενικής	240	216	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	25	39	64
Total		265	255	520

Πίνακας 86: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για την επίσκεψη του δημοτικού σχολείου στο νηπιαγωγείο»

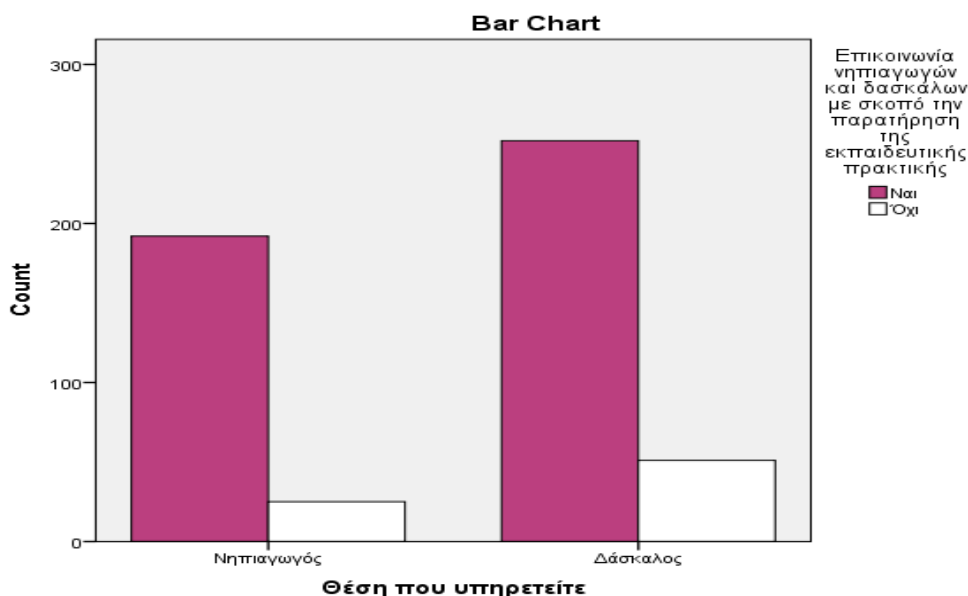
Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής απάντησαν θετικά σχετικά με την πρακτική της επίσκεψης της πρώτης Δημοτικού στο νηπιαγωγείο και της παρακολούθησης του προγράμματός του (Ναι: 240 και Όχι: 216). Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης διαφωνούν με τη συγκεκριμένη πρακτική (Ναι: 25 και Όχι: 39) Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=4,135^a$, $df=1$ και $p=0,042$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η διαφορά εστιάζεται στην άποψη της πλειοψηφίας.



Σχήμα 62: « Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του δημοτικού σχολείου στο νηπιαγωγείο»

Μελετώντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, όσοι διδάσκουν σε Αστική περιοχή, οι περισσότεροι διαφωνούν (Όχι: 156 και Ναι: 115) με την πρακτική ότι η πρώτη δημοτικού επισκέπτεται το νηπιαγωγείο και παρακολουθεί το πρόγραμμά του. Θετικοί ως προς τη συγκεκριμένη πρακτική είναι οι εκπαιδευτικοί των Ημιαστικών (Ναι: 97 και Όχι: 57) και Αγροτικών (Ναι: 53 και Όχι: 42) περιοχών στην πλειονότητά τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=17,680^a$, $df=2$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές. Η διαφορά αυτή αφορά κυρίως τις περιοχές, Αστική και Ημιαστική.

- Επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων με σκοπό την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής



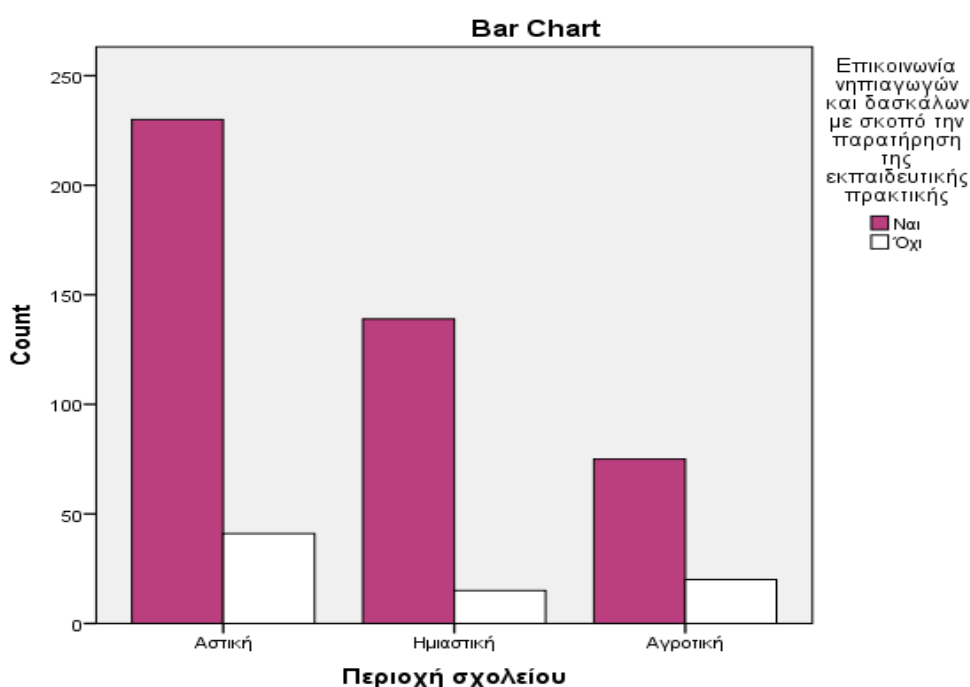
Σχήμα 63: « Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων »

Ως προς τη θέση που υπηρετείτε, οι Νηπιαγωγοί (Ναι: 192 και Όχι: 25) και οι Δάσκαλοι (Ναι: 252 και Όχι: 51) συμφωνούν ότι η επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων με σκοπό την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής θα βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν ομαλά στο Δημοτικό Σχολείο. Από τον έλεγχο χ^2 τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=2,858^a$, $df=1$ και $p=0,091$.

		Επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων με σκοπό την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής		Total
		Ναι	Όχι	
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	392	64	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	52	12	64
Total		444	76	520

Πίνακας 87: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για την επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων»

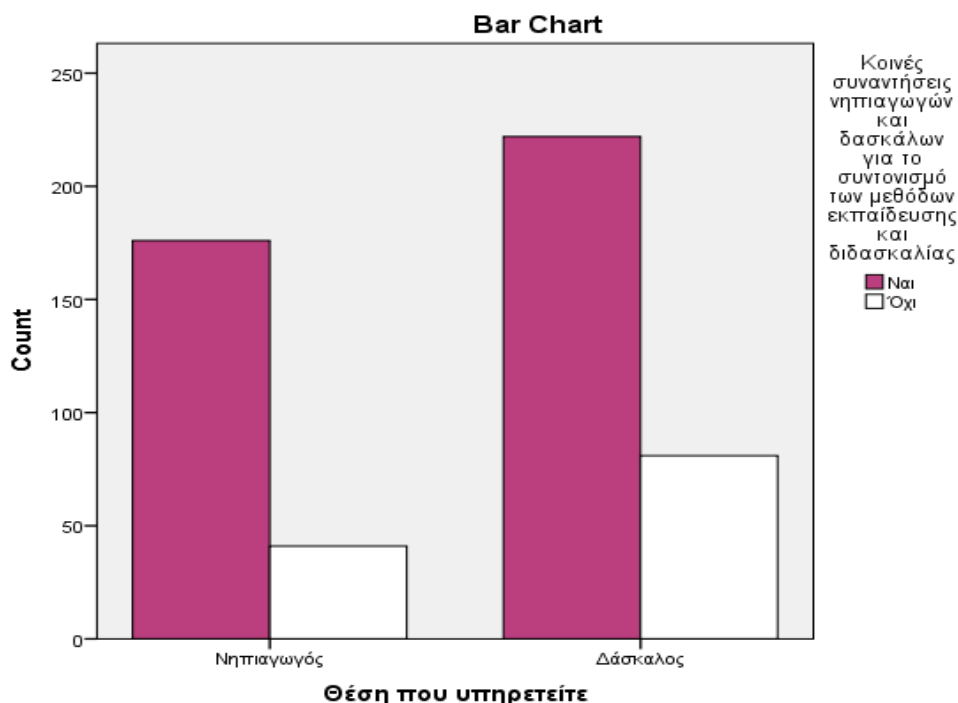
Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί γενικής (Ναι: 392 και Όχι: 64) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης (Ναι: 52 και Όχι: 12) συμφωνούν ότι η επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων με σκοπό την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής θα βοηθήσει τη διαδικασία της μετάβασης. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=1,000^a$, $df=1$ και $p=0,317$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.



Σχήμα 64: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων»

Εξετάζοντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, θετικοί ως προς την πρακτική επικοινωνίας νηπιαγωγών και δασκάλων με σκοπό την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι και οι εκπαιδευτικοί των Αστικών (Ναι: 230 και Όχι: 41), Ημιαστικών (Ναι: 139 και Όχι: 15) και Αγροτικών περιοχών (Ναι: 75 και Όχι: 20). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=6,145^a$, $df=2$ και $p=0,046$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές.

- Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για το συντονισμό των μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας



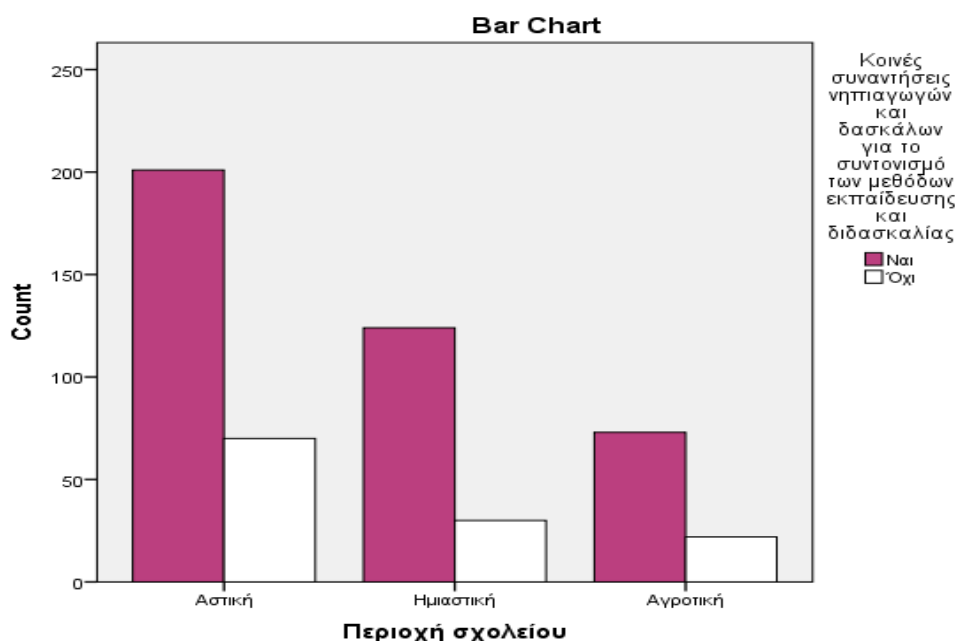
Σχήμα 65: « Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών – δασκάλων»

Ως προς τη θέση που υπηρετείτε, οι Νηπιαγωγοί (Ναι: 176 και Όχι: 41) και οι Δάσκαλοι (Ναι: 222 και Όχι: 81) συμφωνούν ότι οι κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για το συντονισμό των μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας θα βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, αναγνωρίζοντάς την ως κατάλληλη πρακτική για μια επιτυχημένη μετάβαση. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=4,327^a$, $df=1$ και $p=0,038$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Το ποσοστό των δασκάλων που διαφωνούν είναι μεγαλύτερο σε σχέση με τους νηπιαγωγούς που έχουν αρνητική άποψη.

		Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για το συντονισμό των μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας		Total
		Ναι	Όχι	
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	356	100	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	42	22	64
Total		398	122	520

Πίνακας 88: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τις κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών – δασκάλων»

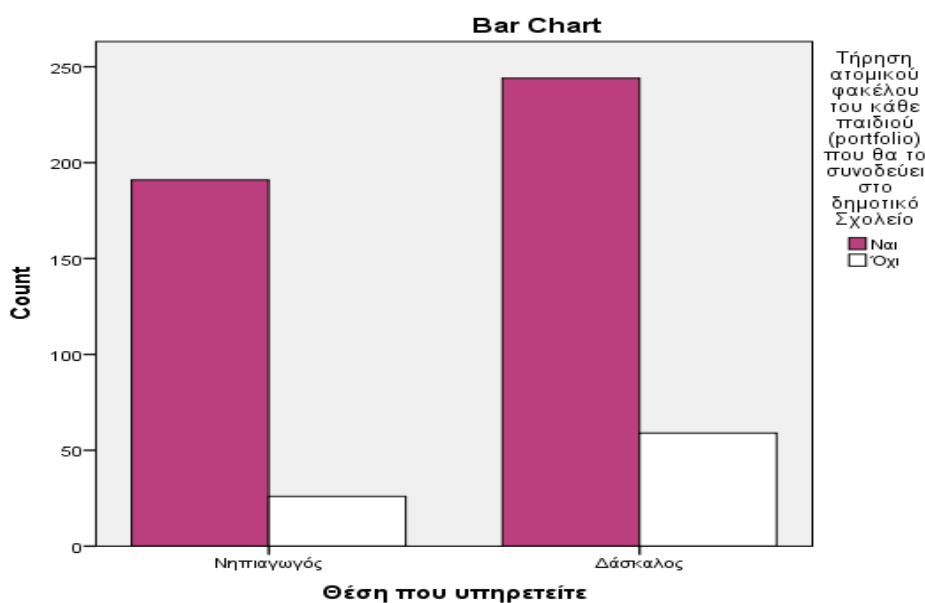
Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής (Ναι: 356 και Όχι: 100) και της ειδικής εκπαίδευσης (Ναι: 42 και Όχι: 22) απάντησαν θετικά σχετικά με την πρακτική των κοινών συναντήσεων νηπιαγωγών και δασκάλων για το συντονισμό των μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=4,841^a$, $df=1$ και $p=0,028$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η διαφορά εστιάζεται στο μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης που δεν συμφωνεί με τη συγκεκριμένη πρακτική.



Σχήμα 66: « Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών – δασκάλων»

Αναλύοντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, θετικοί ως προς την πρακτική των κοινών συναντήσεων νηπιαγωγών και δασκάλων για το συντονισμό των μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας είναι και οι εκπαιδευτικοί των Αστικών (Ναι: 201 και Όχι: 70), Ημιαστικών (Ναι: 124 και Όχι: 30) και Αγροτικών περιοχών (Ναι: 73 και Όχι: 22) . Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=2,211^a$,df=2 και $p=0,331$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές.

- Τήρηση ατομικού φακέλου του κάθε παιδιού (portfolio) που θα το συνοδεύει στο Δημοτικό Σχολείο



Σχήμα 67: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ατομικό φάκελο μαθητή»

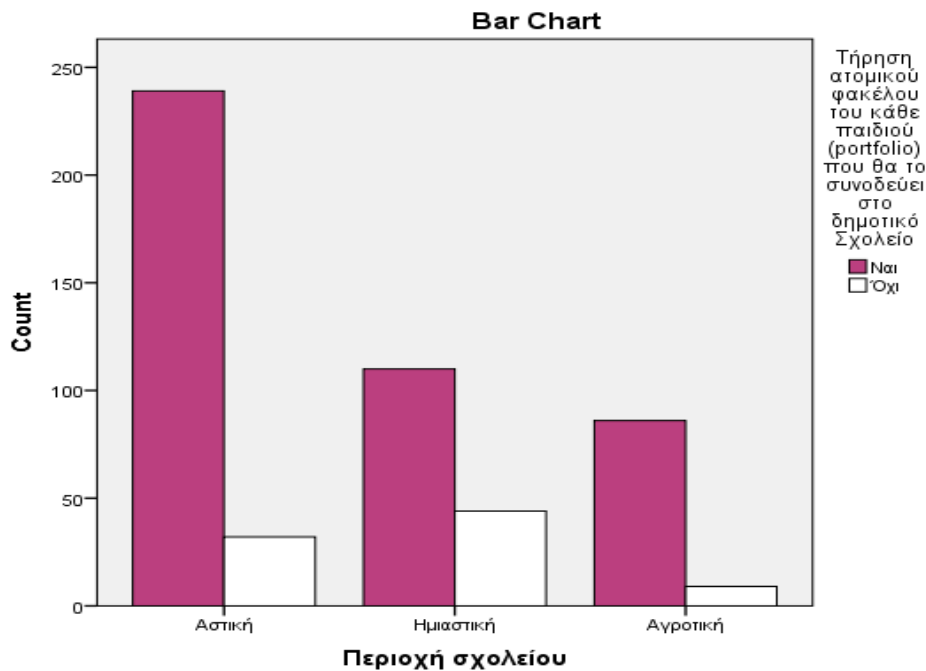
Ως προς τη θέση που υπηρετείτε, οι Νηπιαγωγοί (Ναι: 191 και Όχι: 26) και οι Δάσκαλοι (Ναι: 244 και Όχι: 59) συμφωνούν ότι η τήρηση ατομικού φακέλου του κάθε παιδιού που θα το συνοδεύει στο δημοτικό σχολείο θα βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να μεταβούν ομαλά από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=5,188^a$, df=1 και $p=0,023$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα

στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Το ποσοστό των δασκάλων που διαφωνούν είναι μεγαλύτερο σε σχέση με αυτό των νηπιαγωγών.

Crosstab				
		Τήρηση ατομικού φακέλου του κάθε παιδιού (portfolio) που θα το συνοδεύει στο Δημοτικό Σχολείο		Total
		Ναι	Όχι	
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	375	81	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	60	4	64
Total		435	85	520

Πίνακας 89: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τον ατομικό φάκελο μαθητή»

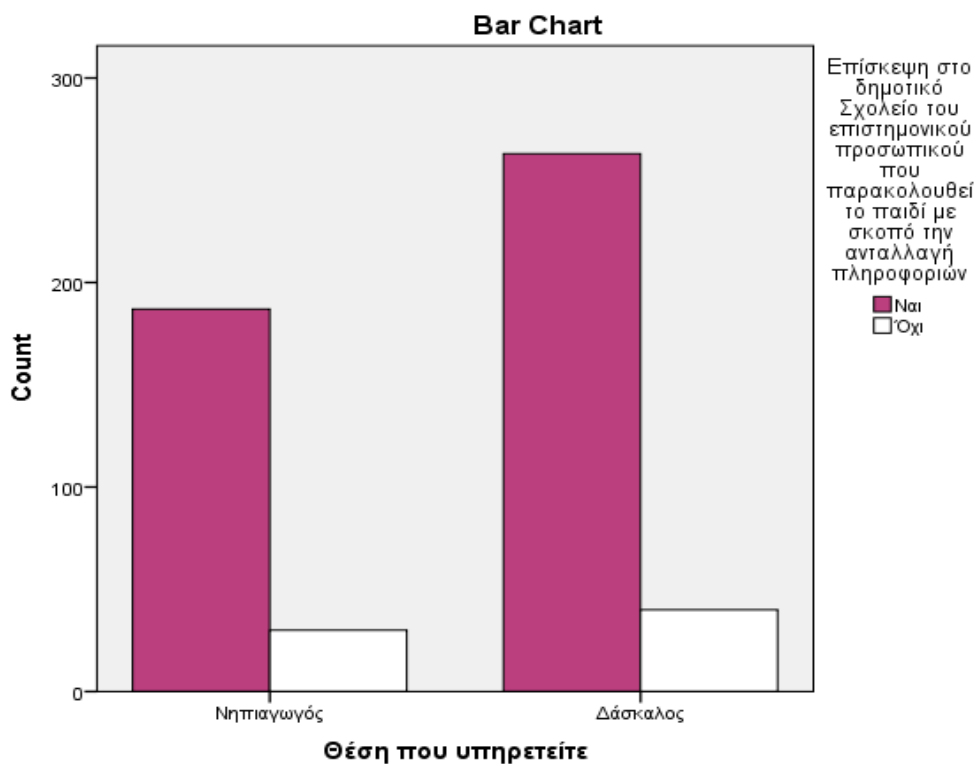
Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής απάντησαν θετικά σχετικά με την πρακτική της τήρησης ατομικού φακέλου του κάθε παιδιού που θα το συνοδεύει στο δημοτικό σχολείο (Ναι: 375 και Όχι: 81). Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης συμφωνούν με τη συγκεκριμένη πρακτική (Ναι: 60 και Όχι: 4) Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=5,440^a$, $df=1$ και $p=0,020$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η διαφορά εστιάζεται στους ελάχιστους εκπαιδευτικούς της ειδικής που διαφωνούν σε σχέση με αυτούς της γενικής.



Σχήμα 68: « Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ατομικό φάκελο μαθητή»

Μελετώντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, όσοι διδάσκουν σε Ημιαστική περιοχή, οι περισσότεροι συμφωνούν με την πρακτική της τήρηση ατομικού φακέλου του κάθε παιδιού που θα το συνοδεύει στο δημοτικό σχολείο αλλά αρκετά μεγάλος είναι και ο αριθμός αυτών που διαφωνούν (Ναι: 110 και Όχι: 44). Θετικοί ως προς τη συγκεκριμένη πρακτική είναι και οι εκπαιδευτικοί των Αστικών (Ναι: 239 και Όχι: 32) και Αγροτικών (Ναι: 86 και Όχι: 9) περιοχών στην πλειονότητά τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=24,195^a$, $df=2$ και $p=0,000$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές. Περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν στις Ημιαστικές περιοχές έναντι των Αστικών και Αγροτικών.

- Επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο του επιστημονικού προσωπικού που παρακολουθεί το παιδί με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών



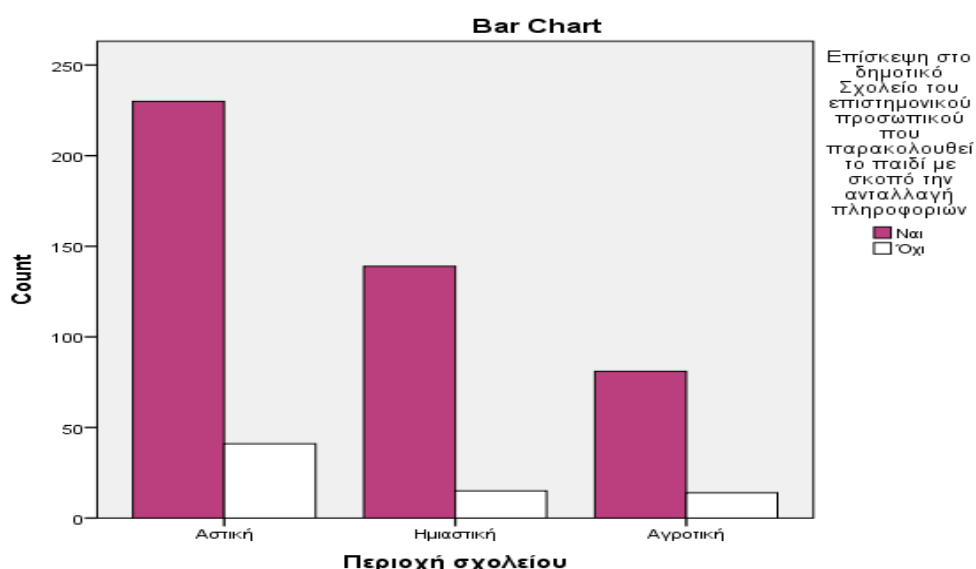
Σχήμα 69: « Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του επιστημονικού προσωπικού»

Ως προς τη θέση που υπηρετείτε, οι Νηπιαγωγοί (Ναι: 187 και Όχι: 30) και οι Δάσκαλοι (Ναι: 263 και Όχι: 40) συμφωνούν ότι η επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο του επιστημονικού προσωπικού που παρακολουθεί το παιδί με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών θα βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν ομαλά στο Δημοτικό Σχολείο. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,042^a$, $df=1$ και $p=0,837$.

Crosstab				
		Επίσκεψη στο δημοτικό Σχολείο του επιστημονικού προσωπικού που παρακολουθεί το παιδί με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών		Total
		Ναι	Όχι	
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	396	60	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	54	10	64
Total		450	70	520

Πίνακας 90: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για την επίσκεψη του επιστημονικού προσωπικού»

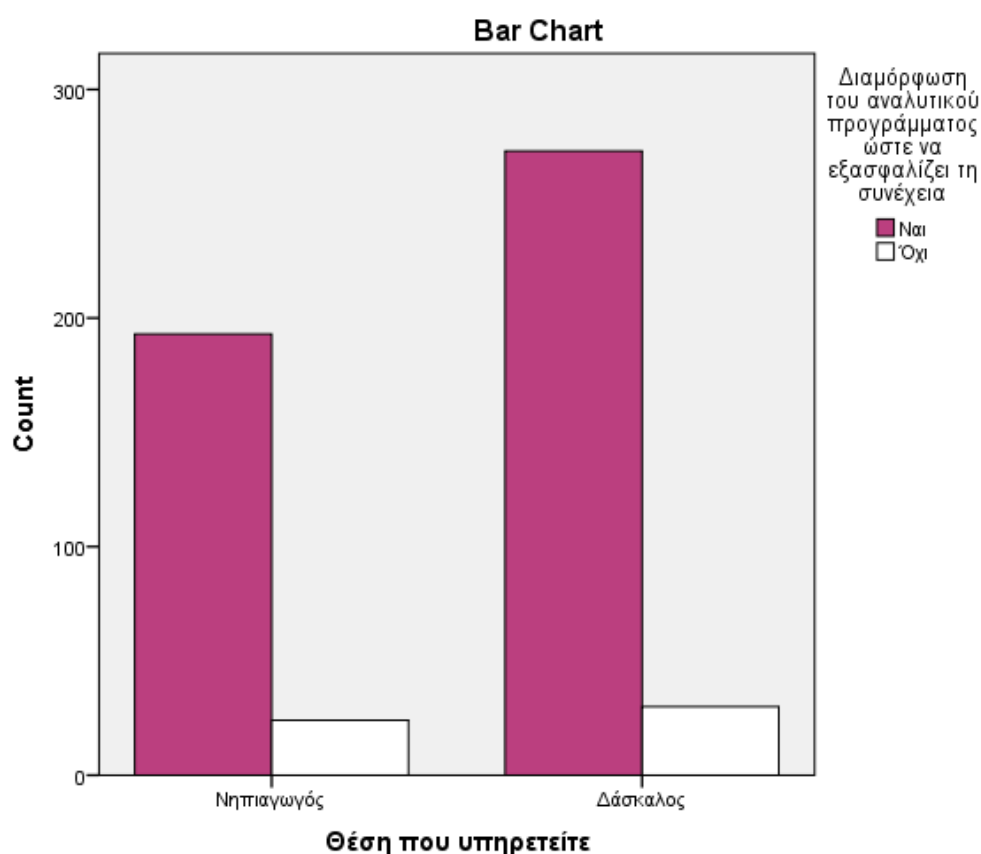
Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί γενικής (Ναι: 396 και Όχι: 60) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης (Ναι: 54 και Όχι: 10) συμφωνούν ότι η επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο του επιστημονικού προσωπικού που παρακολουθεί το παιδί με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών θα βοηθήσει τη διαδικασία της μετάβασης. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,293^a$, $df=1$ και $p=0,588$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.



Σχήμα 70: « Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του επιστημονικού προσωπικού»

Εξετάζοντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, θετικοί ως προς την πρακτική της επίσκεψης στο δημοτικό σχολείο του επιστημονικού προσωπικού που παρακολουθεί το παιδί με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών είναι και οι εκπαιδευτικοί των Αστικών (Ναι: 230 και Όχι: 41), Ημιαστικών (Ναι: 139 και Όχι: 15) και Αγροτικών περιοχών (Ναι: 81 και Όχι: 14). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=2,610^a$, $df=2$ και $p=0,271$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές.

- Διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος ώστε να εξασφαλίζει τη συνέχεια



Σχήμα 71: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα»

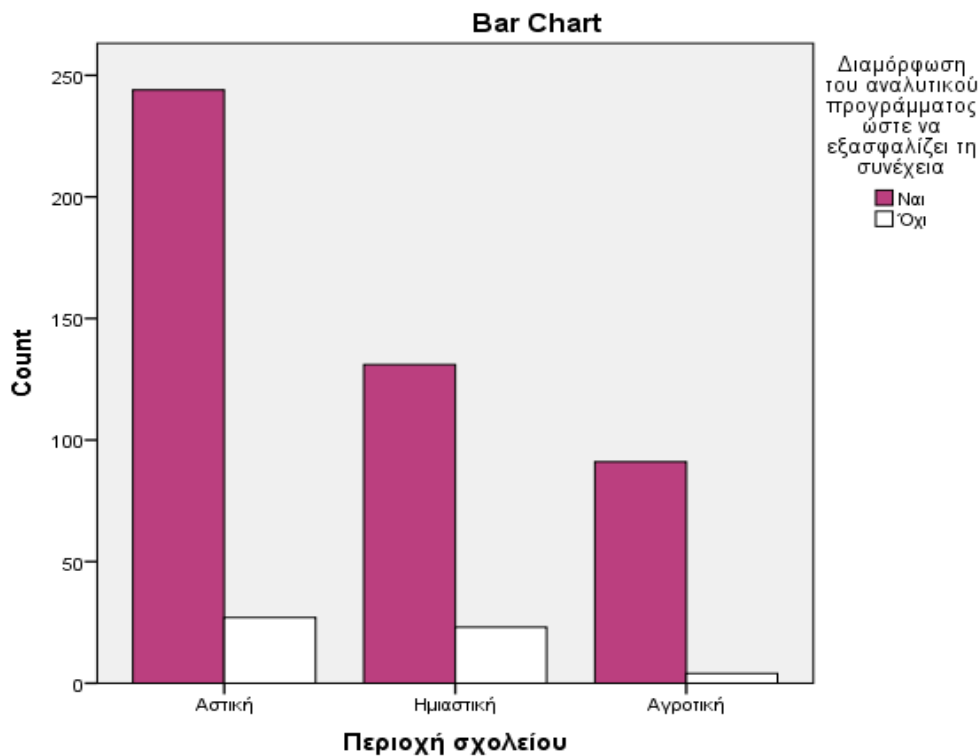
Ως προς τη θέση που υπηρετείτε, οι Νηπιαγωγοί (Ναι: 193 και Όχι: 24) και οι Δάσκαλοι (Ναι: 273 και Όχι: 30) συμφωνούν ότι η διαμόρφωση του αναλυτικού

προγράμματος ώστε να εξασφαλίζει τη συνέχεια θα βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν ομαλά στο Δημοτικό Σχολείο. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,182^a$, $df=1$ και $p=0,669$.

Crosstab				
	Διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος ώστε να εξασφαλίζει τη συνέχεια	Total		
		Ναι	Όχι	
Εκπαιδευτικός γενικής		413	43	456
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	53	11	64
Total		466	54	520

Πίνακας 91: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για το αναλυτικό πρόγραμμα»

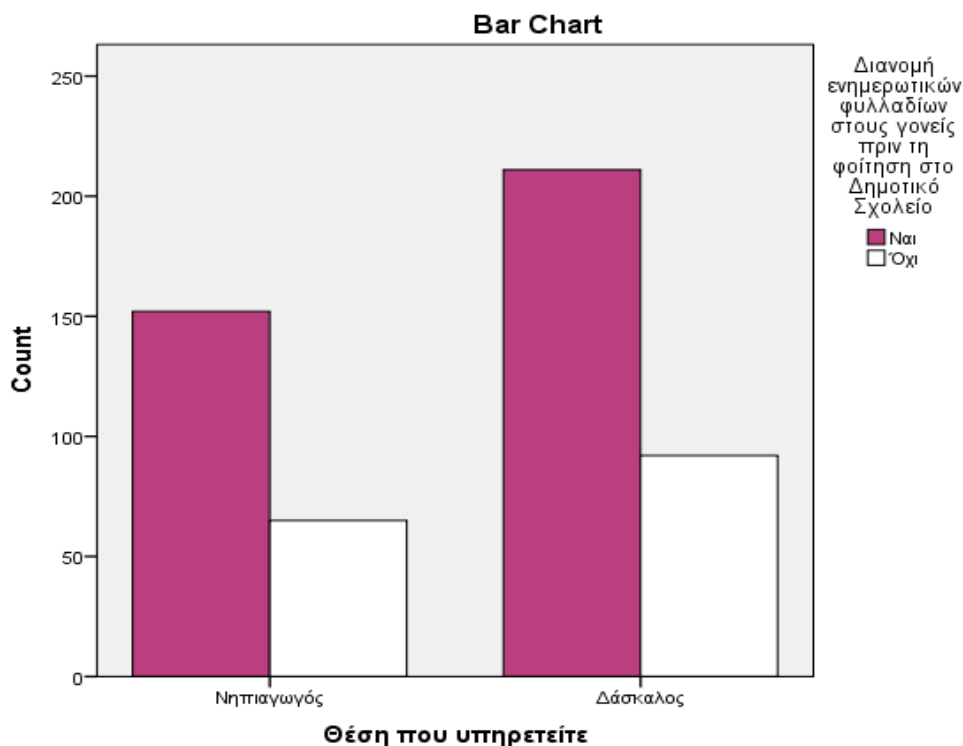
Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί γενικής (Ναι: 413 και Όχι: 43) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης (Ναι: 53 και Όχι: 11) συμφωνούν ότι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος ώστε να εξασφαλίζει τη συνέχεια θα βοηθήσει τη διαδικασία της μετάβασης. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=3,629^a$, $df=1$ και $p=0,057$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.



Σχήμα 72: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα»

Αναλύοντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, όσοι διδάσκουν σε Αγροτική περιοχή, οι περισσότεροι συμφωνούν με την πρακτική της διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος ώστε να εξασφαλίζει τη συνέχεια και ένας πολύ μικρός αριθμός αυτών, διαφωνεί (Ναι: 91 και Όχι: 4). Θετικοί ως προς τη συγκεκριμένη πρακτική είναι και οι εκπαιδευτικοί των Αστικών (Ναι: 244 και Όχι: 27) και Ημιαστικών (Ναι: 131 και Όχι: 23) περιοχών στην πλειονότητά τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=7,370^a$, $df=2$ και $p=0,025$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές. Περισσότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν στις Αστικές και Ημιαστικές περιοχές έναντι Αγροτικών.

- Διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς πριν τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο



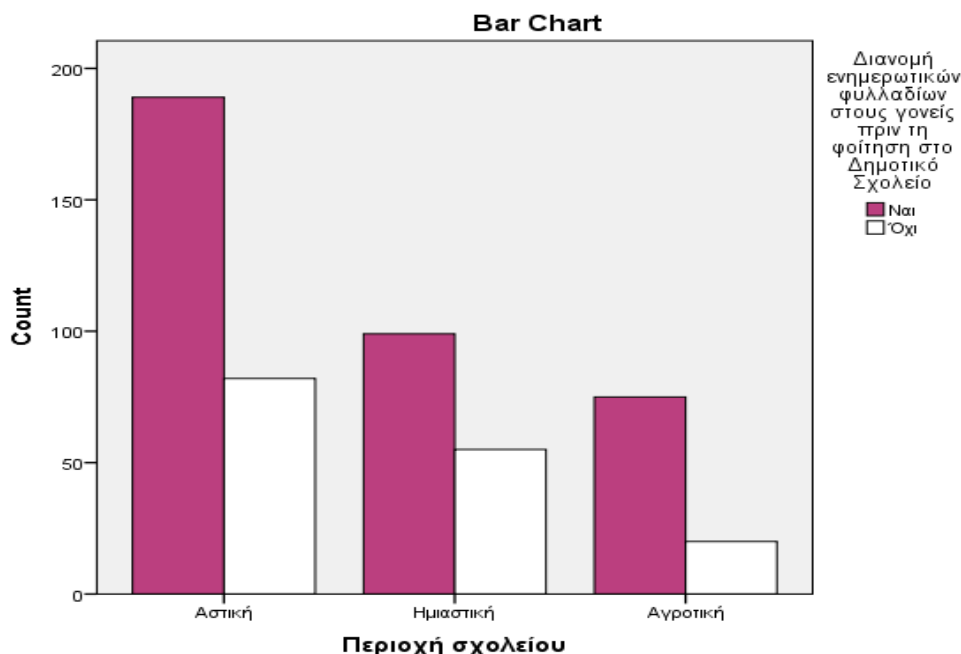
Σχήμα 73: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς»

Ως προς τη θέση που υπηρετείτε, οι Νηπιαγωγοί (Ναι: 152 και Όχι: 65) και οι Δάσκαλοι (Ναι: 211 και Όχι: 92) συμφωνούν ότι η διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς πριν τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο θα βοηθήσει τη διαδικασία της ομαλής μετάβασης. Δεν πρέπει όμως να παραβλέψουμε τον αριθμό των εκπαιδευτικών που έχει αντίθετη με την πρακτική των ενημερωτικών φυλλαδίων και στους νηπιαγωγούς (29,9%) και στους δασκάλους (30,3%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,010^a$, $df=1$ και $p=0,920$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

Crosstab				
		Διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς πριν τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο		Total
		Ναι	Όχι	
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	326	130	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	37	27	64
Total		363	157	520

Πίνακας 92: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς»

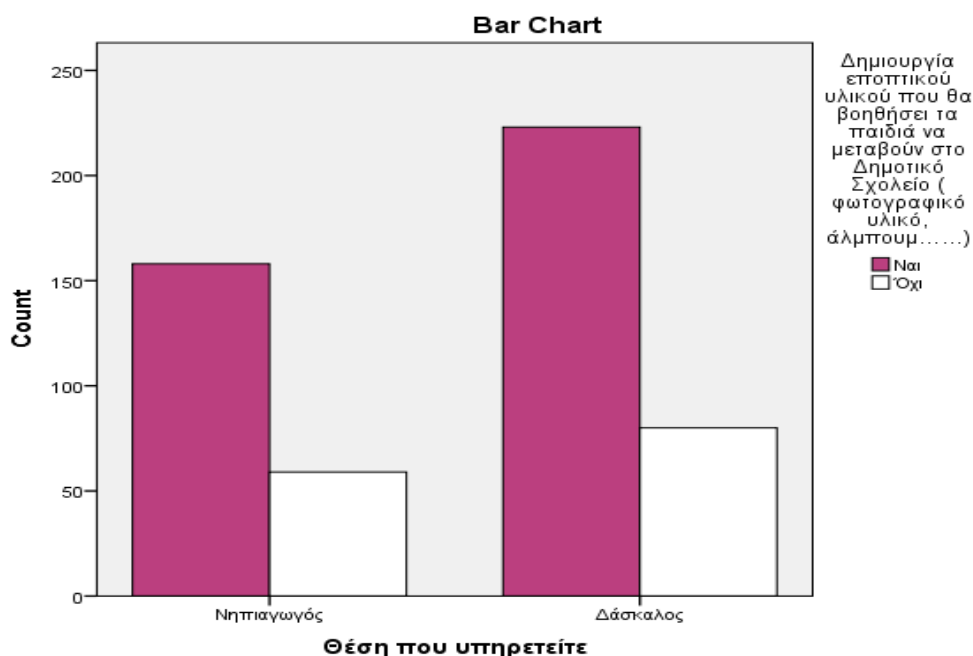
Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής απάντησαν θετικά σχετικά με την πρακτική της διανομής ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς πριν τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο (Ναι: 326 και Όχι: 130) χωρίς να παραβλέπουμε το υψηλό ποσοστό που απάντησε αρνητικά 28,5%). Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης φαίνεται να αμφιταλαντεύονται με τη συγκεκριμένη πρακτική (Ναι: 37 και Όχι: 27), 42,2% έχει αρνητική άποψη. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=4,982^a$, $df=1$ και $p=0,026$. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η διαφορά εστιάζεται στο υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης που διαφωνεί με την πρακτική των ενημερωτικών φυλλαδίων.



Σχήμα 74: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς»

Μελετώντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, θετικοί ως προς την πρακτική της διανομής ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς πριν τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο είναι και οι εκπαιδευτικοί των Αστικών (Ναι: 189 και Όχι: 82), Ημιαστικών (Ναι: 99 και Όχι: 55) και Αγροτικών περιοχών (Ναι: 75 και Όχι: 20) . Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=5,994^a$,df=2 και $p=0,050$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές. Θα πρέπει όμως να προβληματιστούμε για το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει αρνητική άποψη, που είναι υψηλό και στις τρεις περιοχές (Αστική: 30,2% , Ημιαστική: 35,7% , Αγροτική: 21,0%).

- Δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τα παιδιά να μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο (φωτογραφικό υλικό, άλμπουμ.....)



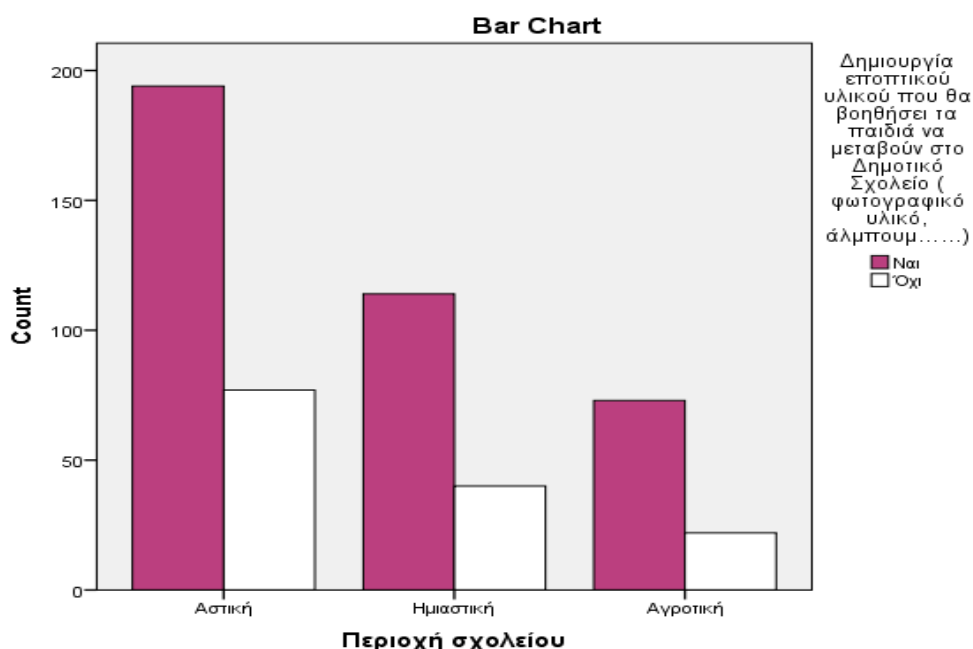
Σχήμα 75: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τη μετάβαση»

Ως προς τη θέση που υπηρετείτε, οι Νηπιαγωγοί (Ναι: 158 και Όχι: 59) και οι Δάσκαλοι (Ναι: 223 και Όχι: 80) συμφωνούν ότι η δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τα παιδιά να μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο θα διευκολύνει τη διαδικασία της ομαλής μετάβασης. Σημαντικός βέβαια αριθμός εκπαιδευτικών έχει αντίθετη άποψη με την πρακτική της δημιουργίας εποπτικού υλικού και στους νηπιαγωγούς (27,2%) και στους δασκάλους (26,4%). Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=0,040^a$, $df=1$ και $p=0,842$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων.

		Δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τα παιδιά να μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο (φωτογραφικό υλικό, άλμπουμ.....)		Total
		Ναι	Όχι	
Θέση στο σχολείο	Εκπαιδευτικός γενικής	338	118	456
	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	43	21	64
Total		381	139	520

Πίνακας 93: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τη δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τη μετάβαση»

Ως προς τη θέση στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί γενικής (Ναι: 338 και Όχι: 118) και οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης (Ναι: 43 και Όχι: 21) συμφωνούν με τη δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τα παιδιά να μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο, αναγνωρίζοντας την ως κατάλληλη πρακτική για τη μετάβαση. Υψηλά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που τοποθετούνται αρνητικά, εκπαιδευτικοί γενικής 25,9% και Ειδικής 33,0%. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=1,378^a$, $df=1$ και $p=0,240$. Από τον έλεγχο X τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.



Σχήμα 76: « Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τη μετάβαση»

Εξετάζοντας τη μεταβλητή ως προς την περιοχή που είναι το σχολείο, θετικοί ως προς την πρακτική της δημιουργίας εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τα παιδιά να μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο είναι οι εκπαιδευτικοί των Αστικών (Ναι: 194 και Όχι: 77), Ημιαστικών (Ναι: 114 και Όχι: 40) και Αγροτικών περιοχών (Ναι: 73 και Όχι: 22) . Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη μέτρηση με τη μέθοδο chi square όπου $\chi^2=1,056^a$,df=2 και p=0,590. Από τον έλεγχο Χ τετράγωνο (Pearson Chi square test) φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις περιοχές. Υψηλό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει αρνητική άποψη και στις τρεις περιοχές (Αστική: 28,4 % , Ημιαστική: 26,0 % , Αγροτική: 23,2 %).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: Η ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΧΥΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα ετήσιας διάρκειας με σύγχρονες προσεγγίσεις

8.1 Εισαγωγή

Η φοίτηση παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο δημόσιο γενικό σχολείο έχει κλιμακωθεί σε συνδυασμό με την αυξημένη συχνότητα της διάγνωσης (Yeargin-Allsopp, Karapurkar, Doernberg, Boyle, & Murphy, 2003). Τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να παρουσιάσουν μοναδικές προκλήσεις στην τάξη, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η θετική στάση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις κυριότερες μεταβλητές που επηρεάζουν την επιτυχή ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικές τάξεις (Bender, Vial & Scott, 1995 ▪ Buell, Hallam, Gamet-McDormick & Scheer, 1999 ▪ Chow & Winzer, 1992 ▪ Forlin, 1995 ▪ Jamieson, 1984 ▪ Lamberson, 2006 ▪ Lohrmann & Bamburra, 2006).

Τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και η συμπτωματολογία, ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες. Η ποικιλομορφία στον πληθυσμό των παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού και οι διαφορετικές τους ανάγκες, απαιτούν ατομικές προσεγγίσεις κατά τη διάρκεια παρέμβασης και εκπαίδευσής τους. Λόγω της αύξησης του αριθμού των παιδιών με διάγνωση: διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, της ετερογένειας τους, της οικογένειας που ζητά άμεσα θεραπεία και της έλλειψη γνωστοποίησης πολλών παρεμβάσεων, η εκπαίδευση των αυτιστικών ατόμων έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και διαφωνίες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το ερώτημα για τους εκπαιδευτικούς της γενικής, ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και για το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό είναι, αν οι παρεμβάσεις πρέπει να πραγματοποιούνται ατομικά ή ενσωματωμένα στο καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Η στάση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν την προσαρμογή και τη μάθηση των παιδιών θα επηρεάσει την παρέμβαση τους στο πλαίσιο του σχολείου. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι, η επιμόρφωση και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους ως

προς την ένταξη παιδιών με αναπηρία (Avramidis & Norwich, 2002 ▪ Scruggs & Mastropieri, 1996) και για τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού (Jindal-Snape, Douglas, Topping, Kerr, & Smith, 2005 ▪ Lamberson, 2006 ▪ Messemer, 2010 ▪ Park & Chitiyo, 2011).

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς (όπως η κατάρτιση, η ηλικία και η εμπειρία) έχουν κατά καιρούς μελετηθεί για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά όχι ειδικά για παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Σύμφωνα με τους Cook, Tankersley & Cook (2000), λείπουν τα εμπειρικά στοιχεία που δείχνουν να συνδέεται η στάση των εκπαιδευτικών προς την έννοια της ενσωμάτωσης με την αποτελεσματική διδασκαλία και τα αποτελέσματα των μαθητών. Οι έρευνες είναι απαραίτητο να κατευθυνθούν ώστε να διακριθεί αν η λειτουργική απόκτηση δεξιοτήτων επιτυγχάνεται για τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού σε χώρους χωρίς αποκλεισμούς.

Στόχοι του ετήσιου προγράμματος είναι να συμβάλλει ερευνητικά στο :

- A) Αν τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού κερδίζουν στην απόκτηση δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στις τάξεις συνεκπαίδευσης.
- B) Εάν η πρόοδος των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού συνδέεται με τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη.
- Γ) Εάν η ποιότητα εκπαίδευσης στην τάξη συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών.

Η φύση της διαταραχής έχει σοβαρές επιπτώσεις στη λειτουργία των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στη γενική τάξη εκπαίδευσης. Στους κοινωνικούς και επικοινωνιακούς τομείς, δυσκολεύονται στην επαφή με τα μάτια, στον κοινωνικό προσανατολισμό, στην προσοχή, το συμβολικό παιχνίδι, στη μίμηση, στη μη λεκτική επικοινωνία και την εκμάθηση της γλώσσας (Charman, Swettenbaum, Baron-Cohen, Cox, Baird & Drew, 1997 ▪ Cox, Klein, Charman, Baird, Baron-Cohen & Swettenbaum, 1999 ▪ Lord, 1995 ▪ Stone, Lee, Ashford, Brissie, Hepburn, Coonrod & Weiss, 1999). Συμπεριφορές όπως, άκαμπτη ρουτίνα, επαναλαμβανόμενες κινήσεις, ανησυχίες, επίμονες συμπεριφορές και τάσεις αυτοκαταστροφής είναι ορατές (Hyman & Towbin, 2007).

Δυσκολεύονται επίσης να ακολουθήσουν πολύπλοκες ή πολλαπλές οδηγίες λόγω τις διαφοράς τους στην ακουστική επεξεργασία (Siegal & Blades, 2003) και της δυσκολίας στην επιλεκτική εστίαση σε συγκεκριμένους ήχους σε περιβάλλοντα με πολλαπλούς ή σύνθετους ήχους (Teder-Salejarvi, Pierce, Courchesne, & Hillyard, 2005). Οι ακουστικές δυσκολίες φιλτραρίσματος και αισθητηριακής ολοκλήρωσης έχουν βρεθεί ότι σχετίζονται με χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Ashburneretal 2008) και χαμηλά ποσοστά συμμετοχής σε γενικές τάξεις (Coster, Deeney, Haltingware, & Haley, 1998). Η άκαμπτη σκέψη και η εστίαση στις λεπτομέρειες έχουν επιπτώσεις στην απόκτηση γνώσεων και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Happe, 1994).

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, στο πλαίσιο της ετήσιας παρέμβασης, η ποιότητα είναι συνώνυμο με τις τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τη μάθηση των παιδιών, την αποδοχή και τη συμμετοχή. Μέσα από ερωτηματολόγια, κλίμακες αξιολόγησης και εργαλεία καταγραφής, παρατηρήσαμε τις συμπεριφορές των παιδιών, αξιολογήσαμε το κλίμα της τάξης και καταγράψαμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Σε μια τάξη υψηλής ποιότητας και ενισχυμένων πρακτικών συνεκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και εφαρμόζουν, τροποποιώντας και προσαρμόζοντας, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να ασχολούνται στο επίπεδο τους. Στις τάξεις που θεωρούνται υψηλής ποιότητας, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ευκαιρίες για όλα τα παιδιά και αποδέχονται τις διαφορές τους.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η θετική στάση των εκπαιδευτικών είναι η πιο σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει την επιτυχή ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στην γενική τάξη (Bender, Vial & Scott, 1995 ▪ Buell, Hallam, Gamet-McDormick & Scheer,1999 ▪ Chow & Winzer, 1992 ▪ Jamieson, 1984). Η στάση των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας προς την κατεύθυνση της ένταξης και αποτελεί μέρος των περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν την ένταξη και είναι ο βασικός παράγοντας αλλαγής (Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010).

Η Στάση αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης για τους ψυχολόγους της κοινωνιολογίας και οι ορισμοί της είναι πολλοί. Σύμφωνα με τους Gall, Borg και Gall (1996), μια στάση μπορεί να οριστεί ως η άποψη ενός ατόμου ή η διάθεση προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Οι στάσεις είναι σημαντικές διότι έχουν συνδεθεί με τις

προθέσεις και τελικά, με τη συμπεριφορά. Οι θεωρητικοί Eagly & Chaiken (2007) περιγράφουν τη στάση ως « μια τάση ή λανθάνουσα ιδιότητα του προσώπου που προκαλεί κρίσεις, συναισθήματα και εμφανείς συμπεριφορές» Η στάση έχει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία και μπορεί να είναι συνειδητή ή υποσυνείδητη. Η εμπειρία του παρελθόντος βοηθά να διαμορφωθούν οι αξιολογικές πτυχές που αποτελούνται από τις πεποιθήσεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις εμφανείς συμπεριφορές (Eagly & Chaiken, 2007).

Οι απόψεις των ερευνητών διαφέρουν ως προς το τι περιλαμβάνονται στις πεποιθήσεις, στις στάσεις και τις αντιλήψεις. Οι περισσότεροι όμως συμφωνούν ότι κύριος στόχος τους είναι η γνώση, ότι είναι υποκειμενικά τα κριτήρια για το τι θεωρούμε πεποιθήσεις, στάσεις και αντιλήψεις και ότι σύμφωνα με τους Stanovich and Jordan (2002), περιέχουν τόσο την αξιολόγηση όσο και την συναισθηματική κατάσταση. Πολλές φορές, η συμπεριφορά μας και η στάση μας οδηγεί σε παρανοήσεις, σε στερεότυπα, στον φόβο, στην καταπάτηση των ατομικών δικαιωμάτων και στην απομόνωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Odom, 2000). Η στάση δεν μπορεί να παρατηρηθεί εύκολα για αυτό χρειάζονται έρευνες, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις για τη μέτρηση της στάσης από εμφανείς απαντήσεις λεκτικά ή μη λεκτικά (Krosnick, Judd, & Wittenbrink, 2005).

Στην Ελλάδα, η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης εισέρχεται στις αρχές της δεκαετίας του 2000 όπου ψηφίζεται ο Νόμος 2817/2000 και αναγνωρίζεται στα παιδιά με αυτισμό το δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εδραιώνεται το δικαίωμα να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Με το Νόμο 3699/2008, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση κρίνεται υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές δικαιούνται πρόσβαση στα Αναλυτικά προγράμματα που εκτός από γνωστικά αντικείμενα θα έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν κοινωνικές δεξιότητες και αυτοεξυπηρέτηση.

8.2 Το χρονικό της συλλογής του εμπειρικού υλικού

8.2.1 Τίτλος Εκπαιδευτικού Προγράμματος

ΚούκουΆκου

ΚούκουΚοίτα

8.2.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Μουσική, Τεχνολογίες των επικοινωνιών και της πληροφορίας, εικαστικά

8.2.3 Διδακτικές πρακτικές στη γενική τάξη

- *Χρήση των ΤΠΕ και εποπτικού υλικού:* Λογισμικά (υπολογιστικά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία και τη μάθηση), Εννοιολογικοί Χάρτες, φωτογραφικό υλικό, video. Ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, εστιάζουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένο στόχο και διευκολύνουν τη μάθηση. Επιπρόσθετα ο υπολογιστής βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση εννοιών και διαδικασιών.
- *Διερεύνηση και ανακάλυψη (ενεργητική προσέγγιση της γνώσης):* τα παιδιά οδηγούνται τα ίδια στη γνώση, δηλαδή μαθαίνουν “πώς να μαθαίνουν”. Στηρίζεται στην κοινωνικοπολιτισμική θεώρηση της μάθησης του Bruner και του Vygotsky.
- *Συζήτηση- Διάλογος εκπαιδευτικού με τους μαθητές ή συζήτηση σε ομάδες.* Με τη συζήτηση τα παιδιά προβληματίζονται, αξιολογούν, συμπεραίνουν και διατυπώνουν απόψεις.
- *Ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας:* Ενδείκνυνται για οργάνωση δραστηριοτήτων με τη χρήση της τεχνολογίας. Με συνεργατικές δραστηριότητες ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες, με τον ενήλικα να

παίζει το ρόλο του διαμεσολαβητή αναπτύσσεται η σκέψη και οικοδομείται σταδιακά σύμφωνα με τον Vygotsky. Σημαντικό ρόλο παίζουν τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία (εκπαιδευτικά λογισμικά και γλώσσα) και ο καταμερισμός εργασίας (activity theory).

8.2.4 Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις του προγράμματος

Οι κοινωνικές ιστορίες και ο κύκλος των φίλων

Οι δύο αυτές προσεγγίσεις μας βοήθησαν να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά τα κοινωνικά προβλήματα των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στη γενική τάξη. Η κοινωνική συμπεριφορά μαθαίνεται μέσα από μια κοινωνική ιστορία (Norris / Dattilo, 1999 ▪ Foster, 2015). Πρόκειται για ένα κοινωνικό σενάριο προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο του μαθητή. Δεν αλλάζουν απλώς τη συμπεριφορά του ατόμου, αλλά βοηθούν στην κατανόηση μιας κατάστασης που έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή συμπεριφοράς (Foster, 2015). Τα νήπια έμαθαν τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να αντιδρούν σε μια κατάσταση που τα αγχώνει, τους δημιουργεί ανασφάλεια και συναισθήματα θυμού. Οι κοινωνικές ιστορίες δίνουν ακριβείς πληροφορίες χρησιμοποιώντας σχετικό περιεχόμενο που είναι περιγραφικό, ουσιαστικό και φυσικά, κοινωνικά και συναισθηματικά ασφαλές για τους μαθητές "(Gray, 2010).

Μέσω των κοινωνικών ιστοριών στοχεύαμε:

- Να περιγράφουν μια κατάσταση
- Να μάθουν τι πρέπει να κάνουν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις
- Να κατανοήσουν πως αισθάνονται οι άλλοι σε διάφορες καταστάσεις
- Να θυμούνται τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιούν σε ανάλογες περιπτώσεις (Καλύβα, 2005).

Οι Κοινωνικές Ιστορίες προετοίμασαν τα νήπια, δίνοντάς τους τις σχετικές πληροφορίες, για κάτι το οποίο πρόκειται να συμβεί όπως:

- ο Επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηγουμενίτσας

Παρακολούθηση προγράμματος για τη Διατροφή «Άραγε τι Έτρωγαν»

- ο Χριστουγεννιάτικη Γιορτή, «Το ποντικάκι που ήθελε να αγγίξει ένα αστεράκι». Προετοιμασία για τη συμμετοχή στη γιορτή και την υποδοχή των γονέων στο χώρο του σχολείου τη μέρα της γιορτής (κοινό, καθίσματα, κεράσματα, γονείς, χειροκρότημα, δώρα).

«Ο κύκλος των φίλων» χαρακτηρίζεται ως προσέγγιση ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, σύμφωνα με την οποία η δύναμη της ομάδας των συνομηλίκων μπορεί να ασκήσει θετική ή αρνητική επίδραση στην ατομική συμπεριφορά. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επωφελούνται από την όλη διαδικασία και μαθαίνουν να δέχονται και να υποστηρίζουν τα παιδιά με αυτισμό. (Humphrey & Symes, 2010 ▪ Schlieder, Maldonado & Baltes, 2014). Ο «κύκλος των φίλων» βέβαια είναι σημαντικός και για τα παιδιά που αναλαμβάνουν το ρόλο των μελών του κύκλου. Εκτός από αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και υπερηφάνεια για τον εαυτό τους, τα παιδιά που πήραν μέρος στο πρόγραμμα, ισχυρίστηκαν ότι μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, άρχισαν να καταλαβαίνουν και να υποστηρίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καλύτερα (Kalyva/ Avramidis, 2005).

Στο πλαίσιο του εποικοδομητισμού οι μαθητές κατασκευάζουν τις γνώσεις βασιζόμενοι σε ένα συνδυασμό προηγούμενων εμπειριών και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε αυθεντικό περιβάλλον (Vygotsky, 1978). Μια θεωρία μάθησης που έχει ρίζες σε ένα κοινωνικό κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο είναι η θεωρία της κοινωνικής ανάπτυξης του Vygotsky. Η γνωστική ανάπτυξη εξαρτάται από τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, την απόσταση μεταξύ της ικανότητας ενός μαθητή να εκτελεί μια εργασία με τη βοήθεια των ενηλίκων ή των συνομηλίκων και τη δυνατότητα να το εκτελεί ανεξάρτητα. Η κοινωνική αλληλεπίδραση απαιτείται για να μάθει να λαμβάνει χώρα η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (Schlieder, Maldonado & Baltes, 2014).

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμά μας ακολουθήσαμε τα εξής βήματα: 1) Δημιουργήσαμε τις προϋποθέσεις, παρείχαμε ενημέρωση και στήριξη στους εκπαιδευτικούς σε εβδομαδιαίες συναντήσεις, 2) Γνωρίσαμε τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους για να συζητήσουμε τις απαιτήσεις του ρόλου, 3) Δημιουργήσαμε τον κύκλο με μια ομάδα έξι έως οκτώ τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων που συμφωνούν σε μια συνεργατική προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων και

4) Συναντιόμασταν με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές σε τακτική βάση για να εξετάσουμε την πρόοδο, να εντοπίσουμε τις δυσκολίες και να σχεδιάσουμε τρόπους επίλυσης προβλημάτων.

8.2.5 Διδακτικές τεχνικές

- Ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς
Η θετική εμπειρία στην τάξη και η εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς δημιουργεί ένα σταθερό περιβάλλον για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία
- Ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα και κατάλληλοι εκπαιδευτικοί στόχοι
 - ✓ Αξιοποιήθηκε η ζωγραφική ως μέσο για την ανάπτυξη ικανοτήτων στο λόγο.
 - ✓ Οι οπτικές κάρτες βοήθησαν τα παιδιά να παραμείνουν συγκεντρωμένα στις δραστηριότητες.
 - ✓ Το ημερήσιο πρόγραμμα της τάξης υπενθύμιζε στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν κατά τη διάρκεια της μέρας.
 - ✓ Οι κάρτες οργάνωσης σε κεντρικό σημείο της τάξης στις οποίες κατέφευγαν οι μαθητές όσο συχνά το είχαν ανάγκη.
- Σαφείς οδηγίες
Η χρήση απλού και μη διφορούμενου λόγου βοήθησε πολύ στην επικοινωνία με τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Χρησιμοποιώντας φυσική καθοδήγηση από όλο το προσωπικό του σχολείου, ενισχύθηκε το αίσθημα της σταθερότητας και έγινε προσπάθεια να γενικευτεί η μάθηση σε διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικά πρόσωπα.
- Αποφυγή άγχους
Η συνεχής παρατήρηση και η καλή γνώση των τρόπων επικοινωνίας των παιδιών, μας ενημέρωναν για αυτά που τα προβληματίζουν.

8.2.6 Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Χρονική περίοδος: Οκτώβριος- Νοέμβριος- Δεκέμβριος

- Καλημέρα με το δικό μας τρόπο
- Οι μέρες της Εβδομάδας « Η καλή κυρά Εβδομάδα »
- Είμαστε στο Σχολείο « Εδώ νηπιαγωγείο »
- Ο καιρός
- Φρούτα του Φθινοπώρου « Σε μια πιατέλα μια φορά »
- Πρωτοβρόχια
- Φύλλα « Έρχεται Φθινόπωρο»
- Γιορτή 28^{ης} Οκτωβρίου
- Ζώα « Όταν θα πάω κυρά μου στο Παζάρι »
- Χρώματα « Το τραγούδι των Χρωμάτων»
- Σχήματα
(Φωτογραφικό υλικό στο παράρτημα Γ)

Χρονική Περίοδος: Ιανουάριος – Φεβρουάριος - Μάρτιος

- Εικονογραφημένο ποίημα για το χειμώνα και την παγωνιά με έμφαση στην εκμάθηση φωνηέντων
- Ρούχα του Χειμώνα (πίνακας αναφοράς)
- Παιχνίδι μνήμης με γάντια
- Ντύνουμε τον Χιονάνθρωπο
- Οι μήνες του Χειμώνα
- Φρούτα του Χειμώνα
- Πολικά ζώα (πιγκουίνος – λευκή αρκούδα)
- Μέσα θέρμανσης
- Οι αισθήσεις του Χειμώνα

Όραση:

Είδαμε

- ✓ το χιόνι που πέφτει
- ✓ τον αέρα να κουνάει τα κλαδιά των δέντρων
- ✓ τους ανθρώπους που φοράνε σκουφιά και κασκόλ

Ακοή:

- ✓ Ακούσαμε τον δυνατό αέρα
- ✓ Ακούσαμε τα πουλιά

Γεύση:

- ✓ Φτιάξαμε στο νηπιαγωγείο ζεστή σοκολάτα και τη γευτήκαμε
- ✓ Γευτήκαμε χειμωνιάτικα φρούτα, πορτοκάλι και μανταρίνι

Όσφρηση:

- ✓ Μυρίσαμε τη ζεστή σοκολάτα

Αφή:

- ✓ Αγγίξαμε ένα δέντρο που είναι ξερό και παγωμένο
- ✓ Αγγίξαμε χειμωνιάτικα υφάσματα
- ✓ Βάλαμε το χέρι μας κάτω από το κρύο νερό

- Αριθμοί
- Η αμυγδαλιά

Χρονική περίοδος: Απρίλιος – Μάιος – Ιούνιος

- Παιχνιδοτράγουδο - Κόκκινο μαγικό Αβγό
- Παιχνιδοτράγουδο - Παπάκι
- Ρυθμική Γυμναστική !!!!!

Τους αρέσουν τα τραγούδια αλλά και οι κινήσεις . Ίσως τη θεωρούν ένα είδος παιχνιδιού, γιατί με αυτή γελάνε , επικοινωνούν μεταξύ τους αλλά και διασκεδάζουν. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι είναι ένα είδος γυμναστικής που εξασκεί και γυμνάζει πολλά σημεία του σώματός τους.

- Μουσικοκινητικά παιχνίδια με χαρτοπετσέτες
- Δραστηριότητες και παιχνίδια στην αυλή
- Περίπατοι στη φύση

(Φωτογραφικό υλικό στο παράρτημα Γ)

8.2.7 Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΧΩΡΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Η σπουδαιότητα του χώρου και της συμβολής του στην συνολική ποιότητα μιας τάξης προσχολικής εκπαίδευσης, έχει τονιστεί από πολλά προγράμματα όπως της Maria Montessori, το πρόγραμμα Reggio Emilia και το πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High/scope). Επηρεασμένοι από αυτά τα προγράμματα προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε το χώρο και να κάνουμε τις απαραίτητες αλλαγές ώστε να λειτουργήσει ενισχυτικά για την επιτυχία του προγράμματος.

Ο χώρος στο πρόγραμμα της Montessori

Η Montessori έδινε μεγάλη βαρύτητα στον χώρο και στη σημασία του για την εκπαίδευση του παιδιού. Το περιβάλλον θα πρέπει να ενθαρρύνει την ανεξαρτησία, να διευκολύνει την υλοποίηση δραστηριοτήτων και να είναι ασφαλές, αισθητικά ωραίο και τακτοποιημένο. Το παιδί πρέπει να έχει την δυνατότητα να δρα μέσα σε αυτό ελεύθερα και να αναπτύσσεται σύμφωνα με τους δικούς του ρυθμούς.

Προσπαθήσαμε σύμφωνα με την Montessori:

- Να προσαρμόσουμε το περιβάλλον στις ανάγκες των παιδιών
- Να διαμορφώσουμε κέντρα ενδιαφέροντος
- Εξοπλίσαμε την τάξη με φυσικά υλικά
- Διαμορφώσαμε το χώρο ώστε να ανταποκρίνεται στην ανάγκη του παιδιού να μάθει μέσω της κίνησης
- Φροντίσαμε να υπάρχει ένα συρτάρι για κάθε παιδί με το όνομά του, μέσα στο οποίο τοποθετούσε τα προσωπικά του αντικείμενα (Ντολιοπούλου, 2000 ▪ Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014)
- Στο προσχολικό κέντρο που εφαρμόσαμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι τάξεις καταλήγουν σε εσωτερική αυλή και αυτό ευνοούσε τις αλληλεπιδράσεις.

Ο χώρος στο πρόγραμμα Reggio Emilia

Στο πρόγραμμα αυτό ο χώρος χαρακτηρίζεται ως « τρίτος παιδαγωγός ».

- Οργανώσαμε το χώρο με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις καθώς δώσαμε μεγάλη σημασία στην κοινωνική ανάπτυξη και την ανταλλαγή ως διαδικασία μάθησης.
- Προσπαθήσαμε να κάνουμε το σχολείο να μοιάζει με εργαστήριο, προσφέραμε άφθονα υλικά, πειραματιστήκαμε και δουλεύοντας ομαδικά κατασκευάσαμε χρήσιμα αντικείμενα για την τάξη μας.
- Διαμορφώσαμε το χώρο ώστε να καλωσορίζει τα παιδιά, τις οικογένειες και τους παιδαγωγούς (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Ο χώρος στο πρόγραμμα Υψηλών Στόχων (High / Scope)

- Φροντίσαμε ο χώρος να είναι ασφαλής, να προσαρμόζεται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες αναπτυξιακές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, πρόσφερε άνεση και ποικιλία.
- Οργανώσαμε το χώρο ώστε να υπάρχει α) χώρος για μεγάλη ομάδα β) χώροι για μικρές ομάδες – εργαστήρια γ) χώροι για μεμονωμένα άτομα
- Είχαμε ένα λειτουργικό σύστημα ταξινόμησης του εκπαιδευτικού υλικού. (Σακελλαρίου, 2011).

8.3 ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στις τάξεις που φοιτούσαν παιδιά ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών, δίδαξαν οχτώ εκπαιδευτικοί από τους οποίους οι επτά ήταν γυναίκες και ένας άντρας. Οι έξι ήταν στην ηλικιακή ομάδα 32-41 και οι δύο στην ομάδα 22-31.

Πίνακας 94Α: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Σύνολο ετών διδασκαλίας στο συγκεκριμένο Σχολείο	Συνολικά έτη διδασκαλίας	Ποιο είναι το υψηλότερο πτυχίο σας ;	Που νομίζετε ότι τα καταφέρνετε καλύτερα;	
		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ετήσιο σεμινάριο ◆ Μεταπτυχιακό ◆ Διδακτορικό ◆ Βασικό Πτυχίο 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ειδική Εκπαίδευση ▪ Στη Γενική Εκπαίδευση ▪ Διδάσκετε και στα δύο με την ίδια ικανότητα 	
1 ^{ος}	5	17	Βασικό Πτυχίο και Ετήσιο σεμινάριο	Ειδική Εκπαίδευση
2 ^{ος}	1	10	Μεταπτυχιακό	Διδάσκω και στα δύο με την ίδια ικανότητα
3 ^{ος}	1	2	Βασικό Πτυχίο	Στη γενική Εκπαίδευση
4 ^{ος}	10	14	Βασικό Πτυχίο	Στη γενική Εκπαίδευση
5 ^{ος}	5	6	Μεταπτυχιακό	Στη γενική Εκπαίδευση
6 ^{ος}	6	6	Βασικό Πτυχίο και Ετήσιο σεμινάριο	Διδάσκω και στα δύο με την ίδια ικανότητα
				Διδάσκω και

7 ^{ος}	3	12	Μεταπτυχιακό	στα δύο με την ίδια ικανότητα
8 ^{ος}	1	10	Μεταπτυχιακό	Διδάσκω και στα δύο με την ίδια ικανότητα

Πίνακας 94B: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

	Ποιο από τα παρακάτω σας έδωσε περισσότερες γνώσεις ώστε, να δουλεύετε αποτελεσματικότερα με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	Ποιο από τα παρακάτω σας έδωσε περισσότερες γνώσεις ώστε, να δουλεύετε αποτελεσματικότερα με τα παιδιά με αυτισμό;	Υπάρχει στην τάξη σας Παιδαγωγός ειδικής εκπαίδευσης (συνδιδασκαλία);	Στο Σχολείο σας υπάρχει στήριξη για την επαγγελματική σας εμπειρία στην Ειδική Εκπαίδευση;
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Οι προπτυχιακές σπουδές ▪ Οι μεταπτυχιακές ▪ Η επαγγελματική εμπειρία ▪ Κανένα 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Οι προπτυχιακές σπουδές ▪ Οι μεταπτυχιακές ▪ Η επαγγελματική εμπειρία ▪ Κανένα 		
1 ^{ος}	Η επαγγελματική εμπειρία	Η επαγγελματική εμπειρία	Ναι	Ναι
2 ^{ος}	Πρώτα οι μεταπτυχιακές σπουδές και έπειτα η επαγγελματική εμπειρία	Πρώτα η επαγγελματική εμπειρία και έπειτα οι μεταπτυχιακές σπουδές	Ναι	Ναι
3 ^{ος}	Η επαγγελματική εμπειρία	Η επαγγελματική εμπειρία	Ναι	Ναι
4 ^{ος}	Η επαγγελματική εμπειρία	Η επαγγελματική εμπειρία	Ναι	Ναι

5 ^{ος}	Η επαγγελματική εμπειρία	Η επαγγελματική εμπειρία	Ναι	Ναι
6 ^{ος}	Η επαγγελματική εμπειρία	Η επαγγελματική εμπειρία	Ναι	Ναι
7 ^{ος}	Οι μεταπτυχιακές σπουδές σε συνδυασμό με την επαγγελματική εμπειρία	Η επαγγελματική εμπειρία	Ναι	Όχι
8 ^{ος}	Οι μεταπτυχιακές σπουδές σε συνδυασμό με την επαγγελματική εμπειρία	Η επαγγελματική εμπειρία	Ναι	Όχι

8.4 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, σε τάξεις συνεκπαίδευσης όπου διδάσκουν εκπαιδευτικοί γενικής και υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Στόχος μας είναι να επιβεβαιώσουμε την δέκατη τέταρτη, εικοστή και εικοστή δεύτερη υπόθεση:

- ✓ Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.
- ✓ Η ατομική βελτίωση του παιδιού και η καθημερινή συμμετοχή του στην τάξη, είναι σημαντικοί παράγοντες που πρέπει να λάβουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί, για την αξιολόγηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία.
- ✓ Τα παιδιά με αναπηρία που ενσωματώνονται στη γενική τάξη έχουν ανάγκη από τροποποίηση του προγράμματος για να είναι επιτυχής η ένταξη. Τα παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από προγράμματα που συνδυάζουν εικόνα και ήχο (ακούω, βλέπω).

1. Ερώτηση: Το παιδί παρακολουθεί για πρώτη φορά πρόγραμμα προσχολικής Εκπαίδευσης;

Οι επτά μαθητές του εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς και οι πέντε από την ομάδα ελέγχου παρακολουθούν για δεύτερη χρονιά το πρόγραμμα των νηπιαγωγείων και του προσχολικού κέντρου αντίστοιχα.

2. Ερώτηση: Το παιδί είχε διαγνωστεί πριν φοιτήσει στο σημερινό σχολείο;

Όλοι μαθητές πριν φοιτήσουν στο σχολείο είχαν διαγνωστεί με Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού και έχουν γνωμάτευση από τα αντίστοιχα ΚΕΔΔΥ (Ιωαννίνων και Θεσπρωτίας).

3. Ερώτηση: Το παιδί δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου;

Όλοι οι μαθητές δυσκολεύονταν στην αρχή του σχολικού έτους να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα της τάξης τους. Καθώς προχωρούσε η σχολική χρονιά, παρατηρήθηκε ότι η δυσκολία αυτή υπήρξε μόνο μερικές φορές για όσους συμμετείχαν στο πρόγραμμα ενώ οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συνέχιζαν να έχουν δυσκολία τις περισσότερες φορές.

8.4.1 Πίνακες αποτελεσμάτων γενικού επιπέδου ικανοτήτων του παιδιού

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων παρέμβασης και ελέγχου, στην εξέλιξη των χρονικών στιγμών, έγινε μεταξύ της έναρξης και της ανατροφοδότησης, μεταξύ της έναρξης και της τελικής αξιολόγησης. Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση ήταν ο Wilcoxon Signed Ranks Test και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις.

Ερώτηση: παρακαλώ αξιολογήστε το γενικό επίπεδο ικανοτήτων του παιδιού στη ζωγραφική, τον προφορικό λόγο, στην κατανόηση μικρών κειμένων, στις χωροχρονικές έννοιες, την τριποδική λαβή, στους υπολογιστές και τη μουσική.

1: Άριστο 2: πολύ καλό 3: καλό 4: ικανοποιητικό 5: λιγότερο ικανοποιητικό
6: ανεπαρκές

● Ζωγραφική

Ζωγραφική pre * Ζωγραφική mid Crosstabulation							
Count							
Ομάδα			Ζωγραφική mid				Total
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Ζωγραφική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		1	1	0	2
		Ανεπαρκές		0	1	2	3
	Total			1	2	2	5
Παρέμβασης	Ζωγραφική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό	1	0	0	0	1
		Ανεπαρκές	0	2	3	1	6
	Total		1	2	3	1	7

Πίνακας 95: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στη ζωγραφική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στη Ζωγραφική, για τους έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν ανεπαρκές και τον Φεβρουάριο (mid), οι δύο (2) είχαν ικανοποιητικό, οι τρεις (3) λιγότερο ικανοποιητικό και ο ένας (1) ανεπαρκές. Για τον έβδομο (7) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό του ήταν ανεπαρκές και στη μέση (mid) καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές είχαν επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), ο ένας (1) παρέμεινε στο λιγότερο ικανοποιητικό και ο άλλος (1) πέρασε στο ικανοποιητικό επίπεδο. Οι άλλοι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι δύο παρέμειναν στο ανεπαρκές επίπεδο όπως στην αρχή και ο άλλος ανέβηκε ένα επίπεδο και πήγε στο ικανοποιητικό.

Ζωγραφική pre * Ζωγραφική post Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Ζωγραφική post			Total
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	
Ελέγχου	Ζωγραφική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		2	0	2
		Ανεπαρκές		0	3	3
	Total			2	3	5
Παρέμβασης	Ζωγραφική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό	1	0	0	1
		Ανεπαρκές	1	3	2	6
	Total		2	3	2	7

Πίνακας 96: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στη ζωγραφική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στη Ζωγραφική, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό των έξι (6) ήταν ανεπαρκές και του ενός (1) λιγότερο ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι δύο (2) είχαν λιγότερο ικανοποιητικό, οι τρεις (3) ικανοποιητικό και οι δύο (2) καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές είχαν επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό τον Οκτώβριο και οι τρεις (3), ανεπαρκές. Τον Ιούνιο (post), οι δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο, πέρασαν στο ικανοποιητικό και οι άλλοι τρεις (3) που είχαν ανεπαρκές στην αρχή (pre), στο τέλος (post), ανέβηκαν ένα επίπεδο, στο λιγότερο ικανοποιητικό.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Ζωγραφική mid - Ζωγραφική pre	Βελτίωση	2	0,157
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	5	
	Ζωγραφική post - Ζωγραφική pre	Βελτίωση	5	0,046
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Ζωγραφική mid - Ζωγραφική pre	Βελτίωση	6	0,024
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	
	Ζωγραφική post - Ζωγραφική pre	Βελτίωση	7	0,016
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 97: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στη ζωγραφική»

Διαπιστώνουμε όσον αφορά τη ζωγραφική, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι δύο (2) μαθητές είχαν βελτίωση και οι άλλοι τρεις (3) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος βέβαια, όλοι (5) είχαν βελτίωση. Όμως, στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,024$ και στο τέλος $p = 0,016$.

● Προφορικός Λόγος

Προφορικός λόγος pre * Προφορικός λόγος mid Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Προφορικός λόγος mid			Total
			Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Προφορικός λόγος pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		1	0	1
		Ανεπαρκές		1	3	4
	Total		2	3	5	
Παρέμβασης	Προφορικός λόγος pre	Λιγότερο ικανοποιητικό	2	0	0	2
		Ανεπαρκές	1	2	2	5
	Total		3	2	2	7

Πίνακας 98: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στον προφορικό λόγο, για τους πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν ανεπαρκές και τον Φεβρουάριο (mid), οι δύο (2) είχαν ανεπαρκές, οι άλλοι δύο (2) λιγότερο ικανοποιητικό και ο ένας (1) ικανοποιητικό. Για τον έκτο (6) και έβδομο (7) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό τους ήταν λιγότερο ικανοποιητικό και στη μέση (mid) ικανοποιητικό. Στην ομάδα ελέγχου, οι τέσσερις (4) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), οι τρεις (3) παρέμεινε στο ανεπαρκές και ο άλλος (1) πέρασε στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο. Ο πέμπτος (5) μαθητής της ομάδας ελέγχου, παρέμεινε στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο όπως στην αρχή.

Προφορικός λόγος pre * Προφορικός λόγος post Crosstabulation							
Ομάδα			Προφορικός λόγος post			Total	
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό		Ανεπαρκές
Ελέγχου	Προφορικός λόγος pre	Λιγότερο ικανοποι ητικό			1	0	1
		Ανεπαρκ ές			2	2	4
	Total				3	2	5

Παρέμβασης	Προφορικός λόγος pre	Λιγότερο ικανοποιητικό	2	0	0		2
		Ανεπαρκές	0	2	3		5
	Total		2	2	3		7

Πίνακας 99: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στον προφορικό λόγο, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό των πέντε (5) ήταν ανεπαρκές και των δύο (2) λιγότερο ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) είχαν λιγότερο ικανοποιητικό, οι δύο (2) ικανοποιητικό και οι δύο (2) καλό. Στην ομάδα ελέγχου, ο ένας (1) μαθητής είχε επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό τον Οκτώβριο και οι άλλοι τέσσερις (4), ανεπαρκές. Τον Ιούνιο(post), οι τέσσερις (4) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν ανεπαρκές επίπεδο, πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό οι δύο (2) και οι άλλοι δύο (2) παρέμεινε στο ανεπαρκές. Ο πέμπτος (5) της ομάδας ελέγχου, που είχε λιγότερο ικανοποιητικό στην αρχή (pre), στο τέλος (post), παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Προφορικός λόγος mid - Προφορικός λόγος pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	5	
	Προφορικός λόγος post - Προφορικός λόγος pre	Βελτίωση	2	0,157
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Προφορικός λόγος mid - Προφορικός λόγος pre	Βελτίωση	5	0,034
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	7	
	Προφορικός λόγος post - Προφορικός λόγος pre	Βελτίωση	7	0,015
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 100: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στον προφορικό λόγο»

Είναι φανερό, όσον αφορά τον προφορικό λόγο, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, ο ένας (1) μαθητής είχε βελτίωση και οι άλλοι τέσσερις (4) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος, οι δύο (2) είχαν βελτίωση και οι τρεις (3) χωρίς αλλαγή. **Στατιστική σημαντική διαφορά** υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,034$ και στο τέλος $p = 0,015$.

● Κατανόηση Μικρών Κειμένων

Κατανόηση μικρών κειμένων pre * Κατανόηση μικρών κειμένων mid Crosstabulation							
Count							
Ομάδα			Κατανόηση μικρών κειμένων mid				Total
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Ανεπαρκές			2	3	5
	Total				2	3	5
Παρέμβα σης	Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Ικανοποιητικ ό	1	0	0	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικ ό	0	1	0	0	1
		Ανεπαρκές	0	0	3	2	5
	Total		1	1	3	2	7

Πίνακας 101: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κατανόηση μικρών κειμένων για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στην κατανόηση μικρών κειμένων, για τους πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν ανεπαρκές και τον Φεβρουάριο (mid), οι δύο (2) είχαν ανεπαρκές, οι άλλοι τρεις (3) λιγότερο ικανοποιητικό. Για τον έκτο (6) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό του ήταν λιγότερο ικανοποιητικό και στη μέση (mid) ικανοποιητικό και για τον έβδομο (7) από ικανοποιητικό πέρασε στο καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές στην αρχή (pre) του προγράμματος και

στη μέση (mid), οι τρεις (3) παρέμεινε στο ανεπαρκές και οι άλλοι (2) πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Κατανόηση μικρών κειμένων pre * Κατανόηση μικρών κειμένων post Crosstabulation								
Count								
Ομάδα			Κατανόηση μικρών κειμένων post					Total
			Πολύ καλό	Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Ανεπαρκές				3	2	5
	Total					3	2	5
Παρέμβασης	Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Ικανοποιητικό	1	0	0	0	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	1	0	0	0	1
		Ανεπαρκές	0	0	1	3	1	5
	Total		1	1	1	3	1	7

Πίνακας 102: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κατανόηση μικρών κειμένων για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στην κατανόηση μικρών κειμένων, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό των πέντε (5) ήταν ανεπαρκές και του έκτου (6) λιγότερο ικανοποιητικό και του έβδομου (7) ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) είχαν λιγότερο ικανοποιητικό, ο τέταρτος (4) ικανοποιητικό, ο πέμπτος (5) ανεπαρκές, ο έκτος (6) καλό και ο έβδομος (7) πολύ καλό. Στην ομάδα ελέγχου, όλοι οι μαθητές (5) είχαν επίπεδο ανεπαρκές τον Οκτώβριο (pre). Τον Ιούνιο (post), οι δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν ανεπαρκές επίπεδο, πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό και οι τρεις (3) παρέμεινε στο ανεπαρκές.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Κατανόηση μικρών κειμένων mid - Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Βελτίωση	2	0,157
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	5	
	Κατανόηση μικρών κειμένων post - Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Βελτίωση	3	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Κατανόηση μικρών κειμένων mid - Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Βελτίωση	5	0,025
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	7	
	Κατανόηση μικρών κειμένων post - Κατανόηση μικρών κειμένων pre	Βελτίωση	6	0,024
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 103: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κατανόηση μικρών κειμένων»

Διακρίνουμε, όσον αφορά την κατανόηση μικρών κειμένων, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι έξι (6) μαθητές είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι δύο (2) μαθητές είχε βελτίωση και οι τρεις (3) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος, οι τρεις (3) είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. **Στατιστική σημαντική διαφορά** υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,025$ και στο τέλος $p = 0,024$.

● Χωροχρονικές Έννοιες

Χωροχρονικές έννοιες pre * Χωροχρονικές έννοιες mid Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Χωροχρονικές έννοιες mid			Total
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	
Ελέγχου	Χωροχρονικές έννοιες pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		1	2	3
		Ανεπαρκές		0	2	2
	Total		1	4	5	

Παρέμβασης	Χωροχρονικές έννοιες pre	Ικανοποιητικό	1	0	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	1	1	0	2
		Ανεπαρκές	0	1	3	4
	Total		2	2	3	7

Πίνακας 104: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στις χωροχρονικές έννοιες για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στις χωροχρονικές έννοιες, για τους τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν ανεπαρκές και τον Φεβρουάριο (mid), οι τρεις (3) είχαν λιγότερο ικανοποιητικό και ο ένας (1) ικανοποιητικό. Για τον πέμπτο (5) και έκτο (6) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό τους ήταν λιγότερο ικανοποιητικό, στη μέση (mid) ο ένας ικανοποιητικό και ο άλλος καλό. Ο έβδομος μαθητής (7) από το ικανοποιητικό πέρασε στο καλό επίπεδο. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές είχαν επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), οι δύο (2) παρέμειναν στο λιγότερο ικανοποιητικό και ο άλλος (1) πέρασε στο ικανοποιητικό επίπεδο. Ο δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου, από το ανεπαρκές πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Χωροχρονικές έννοιες pre * Χωροχρονικές έννοιες post Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Χωροχρονικές έννοιες post			Total
			Πολύ καλό	Καλό	Ικανοποιητικό	
Ελέγχου	Χωροχρονικές έννοιες pre	Λιγότερο ικανοποιητικό			3	3
		Ανεπαρκές			2	2
	Total				5	5
Παρέμβασης	Χωροχρονικές έννοιες pre	Ικανοποιητικό	1	0	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	2	0	2
		Ανεπαρκές	0	1	3	4
	Total		1	3	3	7

Πίνακας 105: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στις χωροχρονικές έννοιες για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στις χωροχρονικές έννοιες, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό των

τεσσάρων (4) ήταν ανεπαρκές, των δύο (2) λιγότερο ικανοποιητικό και του ενός (1) ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) είχαν ικανοποιητικό , οι άλλοι τρεις (3) καλό και ο ένας (1) πολύ καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές τον Οκτώβριο και οι άλλοι τρεις (3), λιγότερο ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο, πέρασε στο ικανοποιητικό και οι τρεις. Ο δύο (2) της ομάδας ελέγχου, που είχαν ανεπαρκές στην αρχή (pre), στο τέλος (post), πέρασαν και αυτοί στο ικανοποιητικό επίπεδο.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Χωροχρονικές έννοιες mid - Χωροχρονικές έννοιες pre	Βελτίωση	3	0,157
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	5	
	Χωροχρονικές έννοιες post - Χωροχρονικές έννοιες pre	Βελτίωση	5	0,059
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Χωροχρονικές έννοιες mid - Χωροχρονικές έννοιες pre	Βελτίωση	7	0,014
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	
	Χωροχρονικές έννοιες post - Χωροχρονικές έννοιες pre	Βελτίωση	7	0,011
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 106: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στις χωροχρονικές έννοιες»

Διαπιστώνουμε όσον αφορά τις χωροχρονικές έννοιες, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, πάλι όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι τρεις (3) μαθητές είχαν βελτίωση και οι άλλοι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος βέβαια, όλοι (5) είχαν βελτίωση. *Όμως, στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,014$ και στο τέλος $p = 0,011$.*

● Τριποδική Λαβή

Τριποδική λάβη pre * Τριποδική λάβη mid Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Τριποδική λάβη mid		Total
			Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	
Ελέγχου	Τριποδική λάβη pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		3	3
		Ανεπαρκές		2	2
	Total			5	5
Παρέμβασης	Τριποδική λάβη pre	Ικανοποιητικό	1	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	4	0	4
		Ανεπαρκές	1	1	2
	Total		6	1	7

Πίνακας 107: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην τριποδική λαβή για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στη τριποδική λαβή, για τους τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν λιγότερο ικανοποιητικό και τον Φεβρουάριο (mid), οι τέσσερις (4) είχαν ικανοποιητικό. Για τον πέμπτο (5) και έκτο (6) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό τους ήταν ανεπαρκές, στη μέση (mid) ο ένας λιγότερο ικανοποιητικό και ο άλλος ικανοποιητικό. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές είχαν επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), παρέμειναν και οι τρεις (3) στο λιγότερο ικανοποιητικό. Οι άλλοι δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου, από το ανεπαρκές πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Τριποδική λάβη pre * Τριποδική λάβη post Crosstabulation							
Ομάδα			Τριποδική λάβη post				Total
			Πολύ καλό	Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	
Ελέγχου	Τριποδική λαβή pre	Λιγότερο ικανοποιητικό			3	0	3
		Ανεπαρκές			0	2	2
	Total				3	2	5

Παρέμβασης	Τριποδική λαβή pre	Ικανοποιητικό	0	1	0	1
		Λιγότερο ικανοποιητικό	1	3	0	4
		Ανεπαρκές	0	1	1	2
	Total	1	5	1	7	

Πίνακας 108: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην τριποδική λαβή για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στη τριποδική λαβή, για τους εφτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό των τεσσάρων (4) ήταν λιγότερο ικανοποιητικό, των δύο (2) ανεπαρκές και του ενός (1) ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι πέντε (5) είχαν καλό, ο ένας (1) ικανοποιητικό και ο άλλος (1) πολύ καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές τον Οκτώβριο και οι άλλοι τρεις (3), λιγότερο ικανοποιητικό. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο, πέρασαν στο ικανοποιητικό και οι τρεις. Οι δύο (2) της ομάδας ελέγχου, που είχαν ανεπαρκές στην αρχή (pre), στο τέλος (post), πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Πίνακας Ικανοτήτων στη Τριποδική Λαβή

Ομάδα		Πλήθος		
Ελέγχου	Τριποδική λάβη mid - Τριποδική λάβη pre	Βελτίωση	2	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	5	
	Τριποδική λάβη post - Τριποδική λάβη pre	Βελτίωση	5	0,046
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Τριποδική λάβη mid - Τριποδική λάβη pre	Βελτίωση	6	0,020
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	
	Τριποδική λάβη post - Τριποδική λάβη pre	Βελτίωση	7	0,016
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 109: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην τριποδική λαβή»

Είναι φανερό, όσον αφορά την τριποδική λαβή, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι δύο (2) μαθητές είχε βελτίωση και οι άλλοι τρεις (3) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος βέβαια, όλοι (5) είχαν βελτίωση. Όμως, **στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,020$ και στο τέλος $p = 0,016$ ενώ για την ομάδα ελέγχου είχαμε οριακή βελτίωση στο τέλος $p = 0,046$.**

● Υπολογιστές

Υπολογιστές pre * Υπολογιστές mid Crosstabulation							
Count							
Ομάδα			Υπολογιστές mid				Total
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Υπολογιστές pre	Ανεπαρκές			1	4	5
	Total				1	4	5
Παρέμβασης	Υπολογιστές pre	Ικανοποιητικό	1	2	0		3
		Λιγότερο ικανοποιητικό	1	2	0		3
		Ανεπαρκές	0	0	1		1
	Total		2	4	1		7

Πίνακας 110: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στους υπολογιστές για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στους υπολογιστές, για τους τρεις (3) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν λιγότερο ικανοποιητικό και τον Φεβρουάριο (mid), οι δύο (2) είχαν ικανοποιητικό και ο ένας (1) καλό. Για τους άλλους τρεις (3) μαθητές του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό τους ήταν ικανοποιητικό, στη μέση (mid) οι δύο ικανοποιητικό και ο άλλος καλό. Ο έβδομος μαθητής (7) από το ανεπαρκές πέρασε στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές στην

αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), οι τέσσερις (4) παρέμειναν στο ανεπαρκές και ο άλλος (1) πέρασε στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Υπολογιστές pre * Υπολογιστές post Crosstabulation							
Count							
Ομάδα			Υπολογιστές post				Total
			Πολύ καλό	Καλό	Ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Υπολογιστές pre	Ανεπαρκές			1	4	5
	Total				1	4	5
Παρέμβασης	Υπολογιστές pre	Ικανοποιητικό	1	2	0		3
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	3	0		3
		Ανεπαρκές	0	0	1		1
	Total		1	5	1		7

Πίνακας 111: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στους υπολογιστές για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στους υπολογιστές, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό των τριών (3) ήταν λιγότερο ικανοποιητικό, των άλλων τριών (3) ικανοποιητικό και του ενός (1) ανεπαρκές. Τον Ιούνιο (post), οι πέντε (5) είχαν καλό, ο ένας (1) ικανοποιητικό και ο άλλος (1) πολύ καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές τον Οκτώβριο (pre). Τον Ιούνιο(post), οι τέσσερις (4) μαθητές της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στο ανεπαρκές επίπεδο και ο πέμπτος πέρασε στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Υπολογιστές mid - Υπολογιστές pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	5	
	Υπολογιστές post - Υπολογιστές pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	5	

Παρέμβασης	Υπολογιστές mid - Υπολογιστές pre	Βελτίωση	5	0,034
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	7	
	Υπολογιστές post - Υπολογιστές pre	Βελτίωση	7	0,014
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 112: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στους υπολογιστές»

Σχετικά με τους υπολογιστές, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, ο ένας (1) μαθητής είχε βελτίωση και οι άλλοι τέσσερις (4) χωρίς αλλαγή και η κατάσταση παρέμεινε ίδια τον Ιούνιο (post). Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,034$ και στο τέλος $p = 0,014$.

● Μουσική

Μουσική pre * Μουσική mid Crosstabulation							
Count							
Ομάδα			Μουσική mid				Total
			Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	Ανεπαρκές	
Ελέγχου	Μουσική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό		3	0	0	3
		Ανεπαρκές		0	1	1	2
	Total			3	1	1	5
Παρέμβασης	Μουσική pre	Ικανοποιητικό	2	0	0		2
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	3	0		3
		Ανεπαρκές	0	0	2		2
	Total		2	3	2		7

Πίνακας 113: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στη μουσική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Στη μουσική, οι τρεις (3) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό τους ήταν λιγότερο ικανοποιητικό, τον Φεβρουάριο (mid) και οι τρεις (3) είχαν επίπεδο ικανοποιητικό. Για τους άλλους δύο (2) μαθητές του προγράμματος, στην αρχή (pre) το επίπεδό τους ήταν ικανοποιητικό, στη μέση (mid) και οι δύο είχαν καλό. Ο έκτος (6) και έβδομος (7) μαθητής από το ανεπαρκές πέρασαν στο λιγότερο ικανοποιητικό επίπεδο. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές είχαν επίπεδο ανεπαρκές και οι τρεις (3) λιγότερο ικανοποιητικό στην αρχή (pre) του προγράμματος. Στη μέση (mid), οι τρεις (3) πέρασαν στο ικανοποιητικό και οι άλλοι δύο (2) ο ένας έμεινε στο ανεπαρκές και ο άλλος πέρασε στο λιγότερο ικανοποιητικό.

Μουσική pre * Μουσική post Crosstabulation							
Count							
Ομάδα			Μουσική post				Total
			Πολύ καλό	Καλό	Ικανοποιητικό	Λιγότερο ικανοποιητικό	
Ελέγχου	Μουσική pre	Λιγότερο ικανοποιητικό			3	0	3
		Ανεπαρκές			0	2	2
	Total			3	2	5	
Παρέμβασης	Μουσική pre	Ικανοποιητικό	1	1	0		2
		Λιγότερο ικανοποιητικό	0	3	0		3
		Ανεπαρκές	0	0	2		2
	Total		1	4	2		7

Πίνακας 114: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στη μουσική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Στη μουσική, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, το επίπεδό των τριών (3) ήταν λιγότερο ικανοποιητικό, των δύο (2) ικανοποιητικό και των άλλων δύο (2) ανεπαρκές. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (4) είχαν καλό, οι δύο (2) ικανοποιητικό και ο έβδομος πολύ καλό. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές είχαν επίπεδο λιγότερο ικανοποιητικό τον Οκτώβριο και οι άλλοι δύο (2), ανεπαρκές. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου που είχαν λιγότερο ικανοποιητικό

επίπεδο, πέρασαν στο ικανοποιητικό και οι άλλοι δύο (2) από το ανεπαρκές στο λιγότερο ικανοποιητικό.

Ομάδα			Πλήθος	p-value
Ελέγχου	Μουσική mid - Μουσική pre	Βελτίωση	4	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	5	
	Μουσική post - Μουσική pre	Βελτίωση	5	0,046
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Μουσική mid - Μουσική pre	Βελτίωση	7	0,008
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	
	Μουσική post - Μουσική pre	Βελτίωση	7	0,011
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 115: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στη μουσική»

Διαπιστώνουμε όσον αφορά τη μουσική, ότι στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, πάλι όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι τέσσερις (4) μαθητές είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος βέβαια, όλοι (5) είχαν βελτίωση. Όμως, στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,008$ και στο τέλος $p = 0,011$ ενώ για την ομάδα ελέγχου είχαμε οριακή βελτίωση στο τέλος $p = 0,046$.

8.4.2 Πίνακες αποτελεσμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων

Ερώτηση: *Οι ακόλουθες Κοινωνικές Δεξιότητες είναι: εύκολες, ούτε εύκολες ούτε δύσκολες, δύσκολες για το μαθητή;*

✓ *Να κάνει φίλους*

- ✓ *Να ακούει οδηγίες*
- ✓ *Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου*
- ✓ *Να εργαστεί σε ομάδες*
- ✓ *Να εκφράσει τα συναισθήματά του*
- ✓ *Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση*

● **Κοινωνική Δεξιότητα: Να κάνει φίλους**

Να κάνει φίλους pre * Να κάνει φίλους mid Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Να κάνει φίλους mid			Total
			Εύκολη	Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Να κάνει φίλους pre	Δύσκολη			5	5
	Total				5	5
Παρέμβασης	Να κάνει φίλους pre	Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	1	0	0	1
		Δύσκολη	0	5	1	6
	Total			1	5	1

Πίνακας 116: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να κάνουν φίλους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Να κάνουν φίλους, για τους έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα και τον Φεβρουάριο (mid), για τους πέντε (5) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και για τον ένα (1) δύσκολη. Για τον έβδομο (7) μαθητή του προγράμματος, στην αρχή (pre) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και στη μέση (mid) εύκολη. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία να κάνουν φίλους στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), αυτή η δυσκολία παρέμεινε.

Να κάνει φίλους pre * Να κάνει φίλους post Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Να κάνει φίλους post			Total
			Εύκολη	Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Να κάνει φίλους pre	Δύσκολη		3	2	5
	Total			3	2	5
Παρέμβασης	Να κάνει φίλους pre	Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	1	0		1
		Δύσκολη	1	5		6
	Total			2	5	

Πίνακας 117: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να κάνουν φίλους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Να κάνουν φίλους, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, για τους έξι (6) ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα και ούτε εύκολη ούτε δύσκολη για τον έναν (1) μαθητή. Τον Ιούνιο (post), για τους πέντε (5) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και για τους δύο (2) εύκολη. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία τον Οκτώβριο να κάνουν φίλους. Τον Ιούνιο (post), για τους τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου ήταν ούτε εύκολο ούτε δύσκολο και για τους δύο (2) μαθητές ήταν ακόμη δύσκολη κοινωνική δεξιότητα.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Να κάνει φίλους mid - Να κάνει φίλους pre	Βελτίωση	0	1,000
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	5	
		Σύνολο	5	
	Να κάνει φίλους post - Να κάνει φίλους pre	Βελτίωση	3	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Να κάνει φίλους mid - Να κάνει φίλους pre	Βελτίωση	6	0,014
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	

	Να κάνει φίλους post - Να κάνει φίλους pre	Βελτίωση	7	0,011
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 118: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να κάνουν φίλους»

Στην κοινωνική δεξιότητα, να κάνουν φίλους, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι πέντε (5) μαθητές δεν είχαν αλλαγή. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,014$ και στο τέλος $p = 0,011$.

● Κοινωνική Δεξιότητα: Να ακούει οδηγίες

Να ακούει οδηγίες pre * Να ακούει οδηγίες mid Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Να ακούει οδηγίες mid		Total
			Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Να ακούει οδηγίες pre	Δύσκολη		5	5
	Total			5	5
Παρέμβασης	Να ακούει οδηγίες pre	Δύσκολη	7		7
	Total		7		7

Πίνακας 119: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακούνε οδηγίες, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Η κοινωνική δεξιότητα να ακούν οδηγίες, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό, στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα. Τον Φεβρουάριο (mid) και για τους επτά (7) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία να ακούν οδηγίες στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), αυτή η δυσκολία παρέμεινε.

Να ακούει οδηγίες pre * Να ακούει οδηγίες post Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Να ακούει οδηγίες post		Total
			Εύκολη	Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	
Ελέγχου	Να ακούει οδηγίες pre	Δύσκολη		5	5
	Total			5	5
Παρέμβασης	Να ακούει οδηγίες pre	Δύσκολη	4	3	7
	Total		4	3	7

Πίνακας 120: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακούνε οδηγίες, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Η κοινωνική δεξιότητα να ακούν οδηγίες, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό, στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα. Τον Ιούνιο (post), για τους τρεις (3) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και για τους τέσσερις (4) εύκολη. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία τον Οκτώβριο να ακούν οδηγίες. Τον Ιούνιο (post), για τους πέντε (5) μαθητές της ομάδας ελέγχου ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη κοινωνική δεξιότητα.

Ομάδα			Πλήθος	p-value
Ελέγχου	Να ακούει οδηγίες mid - Να ακούει οδηγίες pre	Βελτίωση	0	1,000
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	5	
		Σύνολο	5	
	Να ακούει οδηγίες post - Να ακούει οδηγίες pre	Βελτίωση	5	0,046
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Να ακούει οδηγίες mid - Να ακούει οδηγίες pre	Βελτίωση	7	0,008
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	
	Να ακούει οδηγίες post - Να ακούει οδηγίες pre	Βελτίωση	7	0,015
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 121: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακούνε οδηγίες»

Στην κοινωνική δεξιότητα, να ακούν οδηγίες, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση.

Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, πάλι όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι πέντε (5) μαθητές δεν είχαν αλλαγή. Τον Ιούνιο (post) και οι πέντε (5) μαθητές είχαν βελτίωση. Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,008$ και στο τέλος $p = 0,015$ ενώ για την ομάδα ελέγχου είχαμε οριακή βελτίωση στο τέλος $p = 0,046$.

● **Κοινωνική Δεξιότητα: Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου**

Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου pre * Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου mid					
Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου mid		Total
			Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου pre	Δύσκολη		5	5
	Total			5	5
Παρέμβασης	Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου pre	Δύσκολη	6	1	7
	Total		6	1	7

Πίνακας 122: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα και τον Φεβρουάριο (mid), για τους έξι (6) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και για τον ένα (1) δύσκολη. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), αυτή η δυσκολία παρέμεινε.

Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου pre * Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου post						
Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου post			Total
			Εύκολη	Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου pre	Δύσκολη		1	4	5
	Total			1	4	5
Παρέμβασης	Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου pre	Δύσκολη	4	3		7
	Total		4	3		7

Πίνακας 123: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακολουθούνε τους κανόνες του σχολείου, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα. Τον Ιούνιο (post), για τους τρεις (3) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και για τους τέσσερις (4) εύκολη. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία τον Οκτώβριο να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου. Τον Ιούνιο (post), για τους τέσσερις (4) μαθητές της ομάδας ελέγχου ήταν ακόμη δύσκολη κοινωνική δεξιότητα και για τον ένα (1) μαθητή ούτε εύκολη ούτε δύσκολη.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου mid - Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου pre	Βελτίωση	0	1,000
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	5	
		Σύνολο	5	
	Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου post - Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου mid - Na ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου pre	Βελτίωση	6	0,014
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	

	Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου post - Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου pre	Βελτίωση	7	0,015
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 124: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου»

Στην κοινωνική δεξιότητα, να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι πέντε (5) μαθητές δεν είχαν αλλαγή. Τον Ιούνιο (post) ο ένας (1) μαθητής είχε βελτίωση και οι τέσσερις (4) καμία αλλαγή. Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,014$ και στο τέλος $p = 0,015$.

● Κοινωνική Δεξιότητα: Να εργαστεί σε ομάδες

Να εργαστεί σε ομάδες pre * Να εργαστεί σε ομάδες mid Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Να εργαστεί σε ομάδες mid		Total
			Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Να εργαστεί σε ομάδες pre	Δύσκολη	1	4	5
	Total		1	4	5
Παρέμβασης	Να εργαστεί σε ομάδες pre	Δύσκολη	3	4	7
	Total		3	4	7

Πίνακας 125: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εργαστούν σε ομάδες, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος»

Να εργαστούν σε ομάδες, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα και τον Φεβρουάριο (mid), για τους τρεις (3) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και για τους τέσσερις (4) δύσκολη. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5)

μαθητές είχαν δυσκολία να εργαστούν σε ομάδες στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), αυτή η δυσκολία παρέμεινε για τους τέσσερις (4) και για τον ένα (1) μαθητή ούτε εύκολη ούτε δύσκολη.

Να εργαστεί σε ομάδες pre * Να εργαστεί σε ομάδες post Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Να εργαστεί σε ομάδες post		Total
			Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Να εργαστεί σε ομάδες pre	Δύσκολη	3	2	5
	Total		3	2	5
Παρέμβασης	Να εργαστεί σε ομάδες pre	Δύσκολη	7		7
	Total		7		7

Πίνακας 126: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εργαστούν σε ομάδες, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος»

Να εργαστούν σε ομάδες, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα. Τον Ιούνιο (post) και για τους επτά (7) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία τον Οκτώβριο να εργαστούν σε ομάδες. Τον Ιούνιο (post), για τους τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη κοινωνική δεξιότητα και για τους δύο (2) μαθητές ακόμη δύσκολη.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Να εργαστεί σε ομάδες mid - Να εργαστεί σε ομάδες pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	5	
	Να εργαστεί σε ομάδες post - Να εργαστεί σε ομάδες pre	Βελτίωση	3	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Να εργαστεί σε ομάδες mid - Να εργαστεί σε ομάδες pre	Βελτίωση	3	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	7	

	Να εργαστεί σε ομάδες post - Να εργαστεί σε ομάδες pre	Βελτίωση	7	0,008
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 127: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εργαστούν σε ομάδες»

Στην κοινωνική δεξιότητα, να εργαστούν σε ομάδες, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι τρεις (3) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι τέσσερις (4) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι τέσσερις (4) μαθητές δεν είχαν αλλαγή και ο ένας (1) είχε βελτίωση. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές είχαν βελτίωση και οι δύο (2) καμία αλλαγή. Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μόνο στο τέλος $p = 0,008$.

● **Κοινωνική Δεξιότητα: Να εκφράσει τα συναισθήματά του**

Να εκφράσει τα συναισθήματά του pre * Να εκφράσει τα συναισθήματά του mid Crosstabulation				
Count		Να εκφράσει τα συναισθήματά του mid		Total
Ομάδα		Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Να εκφράσει τα συναισθήματά του pre	Δύσκολη	5	5
	Total		5	5
Παρέμβασης	Να εκφράσει τα συναισθήματά του pre	Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	0	1
		Δύσκολη	5	6
	Total		6	7

Πίνακας 128: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος»

Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, για τους έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα και τον Φεβρουάριο (mid), για τους πέντε (5) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και για τον ένα (1) δύσκολη. Για τον έβδομο (7) μαθητή του

προγράμματος, στην αρχή (pre) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και στη μέση (mid) πάλι ούτε εύκολη ούτε δύσκολη. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), αυτή η δυσκολία παρέμεινε.

Να εκφράσει τα συναισθήματά του pre * Να εκφράσει τα συναισθήματά του post						
Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Να εκφράσει τα συναισθήματά του post			Total
			Εύκολη	Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Να εκφράσει τα συναισθήματά του pre	Δύσκολη			5	5
	Total				5	5
Παρέμβασης	Να εκφράσει τα συναισθήματά του pre	Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	0	0	1	1
		Δύσκολη	1	5	0	6
	Total			1	5	1

Πίνακας 129: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»

Να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, για τους έξι (6) ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα και ούτε εύκολη ούτε δύσκολη για τον έναν (1) μαθητή. Τον Ιούνιο (post), για τους πέντε (5) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη και για τον ένα (1) μαθητή εύκολη. Για τον μαθητή που στην αρχή (pre) ήταν ούτε εύκολη ούτε δύσκολη κοινωνική δεξιότητα, στο τέλος απέφευγε να εκφράζει τα συναισθήματά του. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία τον Οκτώβριο να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Τον Ιούνιο (post), για τους πέντε (5) μαθητές της ομάδας ελέγχου παρέμεινε δύσκολη κοινωνική δεξιότητα.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Να εκφράσει τα συναισθήματά του mid - Να εκφράσει τα συναισθήματά του pre	Βελτίωση	0	1,000
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	5	
		Σύνολο	5	
	Να εκφράσει τα συναισθήματά του post - Να εκφράσει τα συναισθήματά του pre	Βελτίωση	0	1,000
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	5	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Να εκφράσει τα συναισθήματά του mid - Να εκφράσει τα συναισθήματά του pre	Βελτίωση	5	0,025
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	7	
	Να εκφράσει τα συναισθήματά του post - Να εκφράσει τα συναισθήματά του pre	Βελτίωση	6	0,058
		Επιδείνωση	1	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 130: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους»

Στην κοινωνική δεξιότητα, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι έξι (6) μαθητές είχαν βελτίωση και ο ένας (1) μαθητής είχε επιδείνωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι πέντε (5) μαθητές δεν είχαν αλλαγή. Τον Ιούνιο (post), πάλι οι πέντε (5) μαθητές δεν είχαν καμία αλλαγή. Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μόνο στη μέση $p = 0,025$.

● **Κοινωνική Δεξιότητα: Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση**

Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση pre * Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση mid Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση mid		Total
			Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση pre	Δύσκολη		5	5
	Total			5	5
Παρέμβασης	Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση pre	Δύσκολη	1	6	7
	Total		1	6	7

Πίνακας 131: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος»

Να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα και τον Φεβρουάριο (mid), για τους έξι (6) παρέμεινε δύσκολη και για τον ένα (1) ούτε εύκολη ούτε δύσκολη. Στην ομάδα ελέγχου, στην αρχή (pre) του προγράμματος, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση και στη μέση (mid), αυτή η δυσκολία παρέμεινε.

Na χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση pre * Na χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση post Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Na χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση post		Total
			Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη	
Ελέγχου	Na χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση pre	Δύσκολη		5	5
	Total			5	5
Παρέμβασης	Na χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση pre	Δύσκολη	2	5	7
	Total		2	5	7

Πίνακας 132: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»

Na χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση, για τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν δύσκολη κοινωνική δεξιότητα. Τον Ιούνιο (post), για τους πέντε (5) παρέμεινε ήταν δύσκολη και για τους δύο (2) μαθητές ούτε εύκολη ούτε δύσκολη. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές είχαν δυσκολία τον Οκτώβριο να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση. Τον Ιούνιο (post), για τους πέντε (5) μαθητές της ομάδας ελέγχου παρέμεινε δύσκολη κοινωνική δεξιότητα.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση mid - Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση pre	Βελτίωση	0	1,000
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	5	
		Σύνολο	5	
	Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση post - Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση pre	Βελτίωση	0	1,000
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	5	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση mid - Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	6	
		Σύνολο	7	
	Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση post - Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση pre	Βελτίωση	2	0,157
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	5	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 133: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση»

Στην κοινωνική δεξιότητα, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δεν είχαν αλλαγή και ο ένας (1) είχε βελτίωση. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι πέντε (5) μαθητές δεν είχαν αλλαγή και οι δύο (2) μαθητές είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι πέντε (5) μαθητές δεν είχαν αλλαγή. Τον Ιούνιο (post), πάλι οι πέντε (5) μαθητές δεν είχαν καμία αλλαγή. *Στατιστική σημαντική διαφορά δεν υπάρχει ούτε για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ούτε για την ομάδα ελέγχου.*

8.4. 3 Πίνακες αποτελεσμάτων κλείδας παρατήρησης

Ερώτηση: Κύκλωσε για το συγκεκριμένο μαθητή πόσο συχνά συμβαίνουν οι παρακάτω συμπεριφορές, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους

■ ΕΧΕΙ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ;

Έχει βλεμματική επαφή pre * Έχει βλεμματική επαφή mid Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Έχει βλεμματική επαφή mid			Total
			Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	
Ελέγχου	Έχει βλεμματική επαφή pre	Σχεδόν ποτέ	2	0		2
		Μερικές φορές	2	1		3
	Total		4	1		5
Παρέμβασης	Έχει βλεμματική επαφή pre	Σχεδόν ποτέ	2	0	0	2
		Μερικές φορές	0	4	0	4
		Συχνά	0	0	1	1
	Total		2	4	1	7

Πίνακας 134: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην βλεμματική επαφή, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος»

Σχετικά με τη βλεμματική επαφή, οι τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, είχαν μερικές φορές και τον Φεβρουάριο (mid), οι τέσσερις (4) είχαν συχνά. Ο πέμπτος (5) μαθητής, στην αρχή (pre) είχε συχνά βλεμματική επαφή και στη μέση (mid) σχεδόν πάντα. Ο έκτος (6) και έβδομος (7) μαθητής του προγράμματος, στην αρχή (pre), δεν είχαν σχεδόν ποτέ βλεμματική επαφή και στη μέση (mid) μερικές φορές. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές δεν είχαν σχεδόν ποτέ βλεμματική επαφή στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), απέκτησαν μερικές φορές. Οι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου, στην αρχή (pre) είχαν μερικές φορές και στη μέση (mid) ο ένας είχε βλεμματική επαφή συχνά και οι άλλοι δύο παρέμεινε στο μερικές φορές.

Έχει βλεμματική επαφή pre * Έχει βλεμματική επαφή post Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Έχει βλεμματική επαφή post			Total
			Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	
Ελέγχου	Έχει βλεμματική επαφή pre	Σχεδόν ποτέ	2	0		2
		Μερικές φορές	2	1		3
	Total		4	1		5
Παρέμβασης	Έχει βλεμματική επαφή pre	Σχεδόν ποτέ		2	0	2
		Μερικές φορές		2	2	4
		Συχνά		0	1	1
	Total			4	3	7

Πίνακας 135: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην βλεμματική επαφή, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»

Στη βλεμματική επαφή, όσον αφορά τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, οι τέσσερις (4) είχαν μερικές φορές, οι δύο (2) σχεδόν ποτέ και ο ένας (1) συχνά. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) είχαν σχεδόν πάντα και οι τέσσερις (4) συχνά. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές είχαν βλεμματική επαφή μερικές φορές τον Οκτώβριο και οι άλλοι δύο (2), σχεδόν ποτέ. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (4) μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν βλεμματική επαφή μερικές φορές και ο ένας (1) συχνά.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Έχει βλεμματική επαφή mid - Έχει βλεμματική επαφή pre	Βελτίωση	3	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	5	
	Έχει βλεμματική επαφή post - Έχει βλεμματική επαφή pre	Βελτίωση	3	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Έχει βλεμματική επαφή mid - Έχει βλεμματική επαφή pre	Βελτίωση	7	0,008
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	
	Έχει βλεμματική επαφή post - Έχει βλεμματική επαφή pre	Βελτίωση	7	0,015
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 136: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στη βλεμματική επαφή»

Στη βλεμματική επαφή, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, πάλι όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι τρεις (3) μαθητές είχαν βελτίωση και οι δύο (2) δεν είχαν αλλαγή. Τον Ιούνιο (post), πάλι οι τρεις (3) μαθητές είχαν βελτίωση και οι (2) καμία αλλαγή. **Στατιστική σημαντική διαφορά** υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,008$ και στο τέλος $p = 0,015$.

■ ΑΝΕΧΕΤΑΙ ΤΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ;

Ανέχεται τη σωματική επαφή pre * Ανέχεται τη σωματική επαφή mid Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Ανέχεται τη σωματική επαφή mid			Total
			Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	
Ελέγχου	Ανέχεται τη σωματική επαφή pre	Σχεδόν ποτέ	1	2	0	3
		Μερικές φορές	0	0	1	1
		Συχνά	0	1	0	1
	Total	1	3	1	5	
Παρέμβασης	Ανέχεται τη σωματική επαφή pre	Σχεδόν ποτέ		3	0	3
		Μερικές φορές		1	3	4
	Total		4	3	7	

Πίνακας 137: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην ανοχή της σωματικής επαφής, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος»

Οι τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, ανέχονταν τη σωματική επαφή μερικές φορές και τον Φεβρουάριο (mid), οι τρεις (3) την ανέχονταν συχνά και ο τέταρτος μερικές φορές. Οι άλλοι τρεις (3) μαθητές, στην αρχή (pre) δεν ανέχονταν τη σωματική επαφή σχεδόν ποτέ και στη μέση (mid) μερικές φορές. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές δεν ανέχονταν τη σωματική επαφή σχεδόν ποτέ στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), οι δύο την ανέχονταν μερικές φορές και ο δεύτερος παρέμεινε στο σχεδόν ποτέ. Οι άλλοι δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου, στην αρχή (pre) ο ένας την ανέχονταν μερικές φορές και ο άλλος συχνά και στη μέση (mid) ο μαθητής που ανέχονταν τη σωματική επαφή μερικές φορές πέρασε στο συχνά και ο άλλος που την ανεχόταν συχνά παλινδρόμησε στο μερικές φορές.

Ανέχεται τη σωματική επαφή pre * Ανέχεται τη σωματική επαφή post Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Ανέχεται τη σωματική επαφή post			Total
			Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	
Ελέγχου	Ανέχεται τη σωματική επαφή pre	Σχεδόν ποτέ	2	1		3
		Μερικές φορές	0	1		1
		Συχνά	1	0		1
	Total		3	2		5
Παρέμβασης	Ανέχεται τη σωματική επαφή pre	Σχεδόν ποτέ		3	0	3
		Μερικές φορές		1	3	4
	Total			4	3	7

Πίνακας 138: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην ανοχή της σωματικής επαφής, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»

Τα σωματική επαφή, οι επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, οι τέσσερις (4) την ανέχονταν μερικές φορές και οι τρεις (3) σχεδόν ποτέ. Τον Ιούνιο (post) ανέχονταν τη σωματική επαφή, οι τρεις (3) σχεδόν πάντα και οι τέσσερις (4) συχνά. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές δεν ανέχονταν τη σωματική επαφή σχεδόν ποτέ τον Οκτώβριο και οι άλλοι δύο (2), ο ένας μερικές φορές και ο άλλος συχνά. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου ανέχονταν τη σωματική επαφή μερικές φορές και οι άλλοι δύο (2) συχνά. Λαμβάνοντας υπόψη, ότι στην ομάδα ελέγχου υπήρχε μαθητής με επιδείνωση στη συμπεριφορά.

Ομάδα		Πλήθος	p-value
Ελέγχου	Ανέχεται τη σωματική επαφή mid - Ανέχεται τη σωματική επαφή pre	Βελτίωση	0,564
		Επιδείνωση	
		Χωρίς αλλαγή	
		Σύνολο	
Ελέγχου	Ανέχεται τη σωματική επαφή post - Ανέχεται τη σωματική επαφή pre	Βελτίωση	0,257
		Επιδείνωση	
		Χωρίς αλλαγή	
		Σύνολο	

Παρέμβασης	Ανέχεται τη σωματική επαφή mid - Ανέχεται τη σωματική επαφή pre	Βελτίωση	6	0,014
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	
	Ανέχεται τη σωματική επαφή post - Ανέχεται τη σωματική επαφή pre	Βελτίωση	7	0,011
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 139: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην ανοχή της σωματικής επαφής»

Σχετικά με το αν ανέχονται τη σωματική επαφή, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι τρεις (3) μαθητές είχαν βελτίωση, ο ένας (1) δεν είχε αλλαγή και ο πέμπτος είχε επιδείνωση. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (4) μαθητές είχαν βελτίωση και ο ένας (1) επιδείνωση. **Στατιστική σημαντική διαφορά** υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,014$ και στο τέλος $p = 0,011$.

■ **ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ ΓΙΑ ΝΑ ΕΚΦΡΑΣΕΙ ΝΟΗΜΑΤΑ, ΣΚΕΨΕΙΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ;**

Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Pre * Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Mid Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Mid			Total
			Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	
Ελέγχου	Χρησιμοποιεί	Σχεδόν ποτέ	4	0		4

	ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Pre	Μερικές φορές	0	1		1
	Total		4	1		5
Παρέμβασης	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Pre	Σχεδόν ποτέ	2	3	0	5
		Μερικές φορές	0	1	1	2
	Total		2	4	1	7

Πίνακας 140: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο ώστε να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος»

Οι πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, δεν χρησιμοποιούσαν ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο, για να εκφράσουν νοήματα, σκέψεις, απόψεις και επιχειρήματα σχεδόν ποτέ και τον Φεβρουάριο (mid), οι τρεις (3) μερικές φορές και οι δύο παρέμειναν στο σχεδόν ποτέ. Οι άλλοι δύο (2) μαθητές, στην αρχή (pre) χρησιμοποιούσαν ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο, για να εκφράσουν νοήματα, σκέψεις, απόψεις και επιχειρήματα μερικές φορές και στη μέση (mid), ο ένας χρησιμοποιούσε συχνά το λόγο και ο δεύτερος μερικές φορές. Στην ομάδα ελέγχου, οι τέσσερις (4) μαθητές δεν χρησιμοποιούσαν ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο, για να εκφράσουν νοήματα, σκέψεις, απόψεις και επιχειρήματα σχεδόν ποτέ στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), παρέμειναν στο σχεδόν ποτέ. Ο πέμπτος μαθητής της ομάδας ελέγχου, στην αρχή (pre) χρησιμοποιούσε ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο και στη μέση (mid) ο μαθητής πάλι μερικές φορές χρησιμοποιούσε το λόγο.

Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Pre * Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Post Crosstabulation						
Count						
Ομάδα		Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Post			Total	
		Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά		
Ελέγχου	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Pre	Σχεδόν ποτέ	1	3	4	
		Μερικές φορές	0	1	1	
	Total		1	4	5	
Παρέμβασης	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Pre	Σχεδόν ποτέ		5	0	5
		Μερικές φορές		0	2	2
	Total			5	2	7

Πίνακας 141: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο ώστε να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»

Σχετικά με το αν χρησιμοποιούσαν ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο, για να εκφράσουν νοήματα, σκέψεις, απόψεις και επιχειρήματα, από τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, οι πέντε (5) σχεδόν ποτέ και οι δύο (2) μερικές φορές. Τον Ιούνιο (post) χρησιμοποιούσαν ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο, για να εκφράσουν νοήματα, σκέψεις, απόψεις και επιχειρήματα, οι πέντε (5) μαθητές μερικές φορές και οι δύο (2) συχνά. Στην ομάδα ελέγχου, οι τέσσερις (4) μαθητές δεν χρησιμοποιούσαν ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο σχεδόν ποτέ τον Οκτώβριο και ο τέταρτος (4), μερικές φορές. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (4) μαθητές της ομάδας ελέγχου

χρησιμοποιούσαν ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο μερικές φορές και ο ένας (1) παρέμεινε στο σχεδόν ποτέ.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Mid - Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Pre	Βελτίωση	0	1,000
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	5	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Post - Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Pre	Βελτίωση	3	0,157
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Mid - Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Pre	Βελτίωση	4	0,046
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	7	
Παρέμβασης	Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Post - Χρησιμοποιεί ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο , για να εκφράσει νοήματα , σκέψεις , απόψεις και επιχειρήματα. Pre	Βελτίωση	7	0,008
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 142: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στον προφορικό λόγο ώστε να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις»

Σχετικά με το αν χρησιμοποιούν ικανοποιητικά τον προφορικό λόγο, για να εκφράσουν νοήματα, σκέψεις, απόψεις και επιχειρήματα,, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι τρεις (3) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι πέντε (5) μαθητές δεν είχαν αλλαγή. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές είχαν βελτίωση και οι άλλοι δύο (2) χωρίς αλλαγή. **Στατιστική σημαντική διαφορά** υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο τέλος $p = 0,008$ και οριακή βελτίωση στη μέση $p = 0,046$.

■ ΠΑΙΖΕΙ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ;

Παίζει συμβολικό παιχνίδι pre * Παίζει συμβολικό παιχνίδι mid Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Παίζει συμβολικό παιχνίδι mid		Total
			Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	
Ελέγχου	Παίζει συμβολικό παιχνίδι pre	Σχεδόν ποτέ	5		5
	Total		5		5
Παρέμβασης	Παίζει συμβολικό παιχνίδι pre	Σχεδόν ποτέ	3	4	7
	Total		3	4	7

Πίνακας 143: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στο συμβολικό παιχνίδι, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος»

Οι επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, δεν έπαιζαν συμβολικό παιχνίδι σχεδόν ποτέ και το Φεβρουάριο (mid), οι τρεις (3) παρέμειναν στο σχεδόν ποτέ και οι τέσσερις (4) έπαιζαν μερικές φορές. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές δεν έπαιζαν συμβολικό παιχνίδι σχεδόν ποτέ στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), πάλι και οι πέντε δεν είχαν βελτίωση, δεν έπαιζαν σχεδόν ποτέ συμβολικό παιχνίδι.

Παίζει συμβολικό παιχνίδι pre * Παίζει συμβολικό παιχνίδι post Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Παίζει συμβολικό παιχνίδι post		Total
			Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	
Ελέγχου	Παίζει συμβολικό παιχνίδι pre	Σχεδόν ποτέ	4	1	5
	Total		4	1	5
Παρέμβασης	Παίζει συμβολικό παιχνίδι pre	Σχεδόν ποτέ	2	5	7
	Total		2	5	7

Πίνακας 144: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στο συμβολικό παιχνίδι, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»

Συμβολικό παιχνίδι, όσον αφορά τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, δεν έπαιζαν σχεδόν ποτέ. Τον Ιούνιο (post), οι πέντε (5) έπαιζαν μερικές φορές και οι δύο (2) ακόμη και στο τέλος δεν έπαιζαν σχεδόν ποτέ. Στην ομάδα ελέγχου, οι πέντε (5) μαθητές δεν έπαιζαν σχεδόν ποτέ τον Οκτώβριο. Τον Ιούνιο (post), πάλι οι τέσσερις (4) μαθητές

της ομάδας ελέγχου δεν έπαιζαν συμβολικό παιχνίδι σχεδόν ποτέ και ο ένας (1) μερικές φορές.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Παίζει συμβολικό παιχνίδι mid - Παίζει συμβολικό παιχνίδι pre	Βελτίωση	0	1,000
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	5	
		Σύνολο	5	
	Παίζει συμβολικό παιχνίδι post - Παίζει συμβολικό παιχνίδι pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Παίζει συμβολικό παιχνίδι mid - Παίζει συμβολικό παιχνίδι pre	Βελτίωση	4	0,046
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	7	
	Παίζει συμβολικό παιχνίδι post - Παίζει συμβολικό παιχνίδι pre	Βελτίωση	5	0,025
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 145: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στο συμβολικό παιχνίδι»

Σχετικά με το συμβολικό παιχνίδι, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι τρεις (3) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι πέντε (5) μαθητές είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι πέντε (5) μαθητές δεν είχαν αλλαγή. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (4) μαθητές δεν είχαν αλλαγή και ο ένας (1) μόνο είχε βελτίωση. **Στατιστική σημαντική διαφορά** υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο τέλος $p = 0,025$ και οριακή βελτίωση στη μέση $p = 0,046$.

■ **ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΜΟΝΟΣ/Η ΜΙΚΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ;**

Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας pre * Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας mid Crosstabulation						
Ομάδα			Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας mid			Total
			Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	
Ελέγχου	Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας pre	Σχεδόν ποτέ	1	1		2
		Μερικές φορές	0	3		3
	Total		1	4		5
Παρέμβασης	Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας pre	Σχεδόν ποτέ		2	0	2
		Μερικές φορές		4	1	5
	Total			6	1	7

Πίνακας 146: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην αντιμετώπιση μικρών προβλημάτων της καθημερινότητας, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος»

Οι πέντε (5) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, αντιμετώπιζαν μόνοι τους μικρά προβλήματα της καθημερινότητας μερικές φορές και τον Φεβρουάριο (mid), οι τέσσερις (4) παρέμειναν στο μερικές φορές και ο πέμπτος πέρασε στο συχνά. Οι άλλοι δύο (2) μαθητές, στην αρχή (pre) δεν αντιμετώπιζαν μόνοι τους μικρά προβλήματα σχεδόν ποτέ και στη μέση (mid) μερικές φορές. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές δεν αντιμετώπιζαν μόνοι τους μικρά προβλήματα σχεδόν ποτέ στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), ο ένας αντιμετώπιζε μόνος του μικρά προβλήματα μερικές φορές και ο δεύτερος παρέμεινε στο σχεδόν ποτέ. Οι άλλοι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου, στην αρχή (pre) αντιμετώπιζαν μόνοι τους μικρά προβλήματα μερικές φορές και στη μέση (mid) παρέμειναν στο μερικές φορές.

Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας pre * Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας post Crosstabulation					
Ομάδα			Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας post		Total
			Μερικές φορές	Συχνά	
Ελέγχου	Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας pre	Σχεδόν ποτέ	2	0	2
		Μερικές φορές	2	1	3
	Total		4	1	5
Παρέμβασης	Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας pre	Σχεδόν ποτέ	1	1	2
		Μερικές φορές	0	5	5
	Total		1	6	7

Πίνακας 147: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην αντιμετώπιση μικρών προβλημάτων της καθημερινότητας, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»

Σχετικά με το αν αντιμετώπιζαν μόνοι τους μικρά προβλήματα της καθημερινότητας, από τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, οι πέντε (5) μερικές φορές και οι δύο (2) σχεδόν ποτέ. Τον Ιούνιο (post) αντιμετώπιζαν μόνοι τους μικρά προβλήματα της καθημερινότητας, οι έξι (6) μαθητές συχνά και ο ένας (1) μερικές φορές. Στην ομάδα ελέγχου, οι δύο (2) μαθητές δεν αντιμετώπιζαν μόνοι τους μικρά προβλήματα της καθημερινότητας σχεδόν ποτέ τον Οκτώβριο και οι τρεις (3), μερικές φορές. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (4) μαθητές της ομάδας ελέγχου αντιμετώπιζαν μόνοι τους μικρά προβλήματα της καθημερινότητας μερικές φορές και ο ένας (1) συχνά.

Ομάδα		Πλήθος	p-value
Ελέγχου	Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας mid - Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας pre	Βελτίωση	0,317
		Επιδείνωση	
		Χωρίς αλλαγή	
		Σύνολο	
	Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας post - Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας pre	Βελτίωση	0,083
		Επιδείνωση	
		Χωρίς αλλαγή	
		Σύνολο	
Παρέμβασης	Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας mid - Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας pre	Βελτίωση	0,083
		Επιδείνωση	
		Χωρίς αλλαγή	
		Σύνολο	

	Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας post - Αντιμετωπίζει μόνος/η μικρά προβλήματα της καθημερινότητας pre	Βελτίωση	7	0,011
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 148: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην αντιμετώπιση μικρών προβλημάτων της καθημερινότητας»

Αν αντιμετώπιζαν μόνοι τους μικρά προβλήματα της καθημερινότητας, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι τρεις (3) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και οι τέσσερις (4) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι επτά (7) μαθητές είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι τέσσερις (4) μαθητές δεν είχαν αλλαγή και ο ένας (1) είχε βελτίωση. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές είχαν βελτίωση και οι δύο (2) χωρίς αλλαγή. Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μόνο στο τέλος $p = 0,011$.

■ ΕΙΝΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ, ΗΡΕΜΟΣ, ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ;

Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα pre * Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα mid						
Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα mid			Total
			Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	
Ελέγχου	Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα pre	Σχεδόν ποτέ	1	0	0	1
		Μερικές φορές	0	2	2	4
	Total		1	2	2	5
Παρέμβασης	Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα pre	Σχεδόν ποτέ		2	0	2
		Μερικές φορές		0	4	4
		Συχνά		0	1	1
	Total			2	5	7

Πίνακας 149: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο λειτουργικότητας στο διάλειμμα, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος»

Οι τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, ήταν λειτουργικοί, ήρεμοι στο διάλειμμα μερικές φορές και τον Φεβρουάριο (mid), πέρασαν στο συχνά και οι τέσσερις. Οι άλλοι δύο (2) μαθητές, στην αρχή (pre) δεν ήταν λειτουργικοί, ήρεμοι στο διάλειμμα σχεδόν ποτέ και στη μέση (mid) μερικές φορές. Ο έβδομος μαθητής στην αρχή (pre) συχνά ήταν ήρεμος και λειτουργικός και στη μέση παρέμεινε στο συχνά. Στην ομάδα ελέγχου, οι τέσσερις (4) μαθητές ήταν λειτουργικοί, ήρεμοι στο διάλειμμα μερικές φορές στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), οι δύο ήταν λειτουργικοί, ήρεμοι συχνά και οι άλλοι δύο παρέμειναν στο μερικές φορές. Ο πέμπτος μαθητής της ομάδας ελέγχου, στην αρχή (pre) δεν ήταν λειτουργικός, ήρεμος στο διάλειμμα σχεδόν ποτέ και στη μέση (mid) παρέμειναν στο σχεδόν ποτέ.

Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα pre * Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα post						
Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα post			Total
			Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	
Ελέγχου	Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα pre	Σχεδόν ποτέ	1	0		1
		Μερικές φορές	2	2		4
	Total		3	2		5
Παρέμβασης	Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα pre	Σχεδόν ποτέ	1	1	0	2
		Μερικές φορές	0	0	4	4
		Συχνά	0	0	1	1
	Total		1	1	5	7

Πίνακας 150: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο λειτουργικότητας στο διάλειμμα, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»

Αναφορικά, με το αν ήταν λειτουργικοί, ήρεμοι στο διάλειμμα, από τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, οι τέσσερις (4) μερικές φορές, οι δύο (2) σχεδόν ποτέ και ο ένας (1) συχνά. Τον Ιούνιο (post) ήταν λειτουργικοί, ήρεμοι στο διάλειμμα, οι πέντε (5) μαθητές σχεδόν πάντα, ο ένας (1) μερικές φορές και ο έβδομος συχνά. Στην ομάδα ελέγχου, οι τέσσερις (4) μαθητές ήταν λειτουργικοί, ήρεμοι στο διάλειμμα μερικές

φορές τον Οκτώβριο και ο πέμπτος δεν ήταν σχεδόν ποτέ. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου ήταν λειτουργικοί, ήρεμοι στο διάλειμμα μερικές φορές και οι άλλοι δύο (2) συχνά.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα mid - Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα pre	Βελτίωση	2	0,157
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	3	
		Σύνολο	5	
	Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα post - Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα pre	Βελτίωση	3	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	2	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα mid - Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα pre	Βελτίωση	6	0,014
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	
	Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα post - Είναι λειτουργικός, ήρεμος, στο διάλειμμα pre	Βελτίωση	7	0,014
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 151: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο λειτουργικότητας στο διάλειμμα»

Παρατηρώντας, αν ήταν λειτουργικοί, ήρεμοι στο διάλειμμα, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι τρεις (3) μαθητές δεν είχαν αλλαγή και οι άλλοι δύο (2) είχαν βελτίωση. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές είχαν βελτίωση και οι άλλοι δύο χωρίς αλλαγή. Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,014$ και στο τέλος $p = 0,014$.

■ **ΑΡΝΕΙΤΑΙ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΕΙ ΜΕ ΚΑΤΙ ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΑ ΔΙΚΑ ΤΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ;**

Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα pre * Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα mid Crosstabulation					
Count					
Ομάδα			Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα mid		Total
			Μερικές φορές	Συχνά	
Ελέγχου	Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα pre	Συχνά		2	2
		Σχεδόν πάντα		3	3
	Total			5	5
Παρέμβασης	Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα pre	Συχνά	4	0	4
		Σχεδόν πάντα	0	3	3
	Total		4	3	7

Πίνακας 152: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ενασχόλησης με τα ενδιαφέροντά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος»

Οι τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, αρνούνταν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τα δικά τους ενδιαφέροντα συχνά και τον Φεβρουάριο (mid), οι τέσσερις (4) πέρασαν στο μερικές φορές. Οι άλλοι τρεις (3) μαθητές, στην αρχή (pre) αρνούνταν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τα δικά τους ενδιαφέροντα σχεδόν πάντα και στη μέση (mid) συχνά. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές αρνούνταν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τα δικά τους ενδιαφέροντα σχεδόν πάντα στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), υπήρξε βελτίωση, περνώντας στο συχνά. Οι άλλοι δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου, στην αρχή (pre) αρνούνταν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τα δικά τους ενδιαφέροντα συχνά και στη μέση (mid) παρέμειναν στο συχνά.

Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα pre * Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα post Crosstabulation					
Count					
Ομάδα		Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα post			Total
		Μερικές φορές	Συχνά		
Ελέγχου	Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα pre	Συχνά	1	1	2
		Σχεδόν πάντα	2	1	3
	Total		3	2	5
Παρέμβασης	Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα pre	Συχνά	4		4
		Σχεδόν πάντα	3		3
	Total		7		7

Πίνακας 153: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ενασχόλησης με τα ενδιαφέροντά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»

Όσον αφορά αν αρνούσαν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τα δικά τους ενδιαφέροντα από τους επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, οι τέσσερις (4) συχνά και οι τρεις ((3) σχεδόν πάντα. Τον Ιούνιο (post) αρνούσαν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τα δικά τους ενδιαφέροντα, οι επτά (7) μαθητές μερικές φορές. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές αρνούσαν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τα δικά τους ενδιαφέροντα σχεδόν πάντα τον Οκτώβριο και οι άλλοι δύο (2), συχνά. Τον Ιούνιο (post), οι τρεις (3) μαθητές της ομάδας ελέγχου αρνούσαν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τα δικά τους ενδιαφέροντα μερικές φορές και οι άλλοι δύο (2) συχνά.

Ομάδα		Πλήθος	p-value
Ελέγχου	Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα mid - Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα pre	Βελτίωση	0,157
		Επιδείνωση	
		Χωρίς αλλαγή	
		Σύνολο	
Παρέμβασης	Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα post - Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα pre	Βελτίωση	0,102
		Επιδείνωση	
		Χωρίς αλλαγή	
		Σύνολο	

Παρέμβασης	Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα mid - Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα pre	Βελτίωση	7	0,008
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	
	Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα post - Αρνείται να ασχοληθεί με κάτι πέρα από τα δικά του ενδιαφέροντα pre	Βελτίωση	7	0,015
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 154: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ενασχόλησης με τα ενδιαφέροντά τους»

Αναφορικά με το αν αρνούσαν να ασχοληθούν με κάτι πέρα από τα δικά τους ενδιαφέροντα, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι επτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, πάλι όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι δύο (2) μαθητές δεν είχαν αλλαγή και οι τρεις (3) είχαν βελτίωση. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (4) μαθητές είχαν βελτίωση και ο πέμπτος χωρίς αλλαγή. *Στατιστική σημαντική διαφορά υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,008$ και στο τέλος $p = 0,015$.*

■ **ΑΝΑΣΤΑΤΩΝΕΤΑΙ ΜΕ ΑΠΡΟΣΔΟΚΗΤΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ;**

Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του pre * Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του mid Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του mid			Total
			Μερικές φορές	Συχνά	Σχεδόν πάντα	
Ελέγχου	Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του pre	Συχνά	1	1	0	2
		Σχεδόν πάντα	0	0	3	3
	Total		1	1	3	5

Παρέμβασης	Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του pre	Συχνά	3	1		4
		Σχεδόν πάντα	0	3		3
	Total		3	4		7

Πίνακας 155: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα που αναστατώνονται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος»

Οι τέσσερις (4) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην αρχή (pre) του προγράμματος, αναστατώνονταν με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους συχνά και τον Φεβρουάριο (mid), οι τρεις (3) πέρασαν στο μερικές φορές και ο τέταρτος παρέμεινε στο συχνά. Οι άλλοι τρεις (3) μαθητές, στην αρχή (pre) αναστατώνονταν με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους σχεδόν πάντα και στη μέση (mid) συχνά. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές αναστατώνονταν με απροσδόκητες αλλαγές σχεδόν πάντα στην αρχή (pre) του προγράμματος και στη μέση (mid), δεν υπήρξε βελτίωση. Οι άλλοι δύο (2) μαθητές της ομάδας ελέγχου, στην αρχή (pre) αναστατώνονταν συχνά και στη μέση (mid), ο ένας πέρασε στο μερικές φορές και ο άλλος παρέμεινε στο συχνά.

Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του pre * Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του post Crosstabulation						
Count						
Ομάδα			Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του post			Total
			Σχεδόν ποτέ	Μερικές φορές	Συχνά	
Ελέγχου	Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του pre	Συχνά		1	1	2
		Σχεδόν πάντα		0	3	3
	Total			1	4	5
Παρέμβασης	Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του pre	Συχνά	3	1		4
		Σχεδόν πάντα	0	3		3
	Total		3	4		7

Πίνακας 156: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα που αναστατώνονται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»

Σχετικά με το αν αναστατώνονταν με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους, από τους εφτά (7) μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην αρχή (pre) του προγράμματος, οι τέσσερις (4) συχνά και οι τρεις (3) σχεδόν πάντα. Τον Ιούνιο (post) αναστατώνονταν με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους, οι τέσσερις (4) μαθητές μερικές φορές και οι τρεις (3) σχεδόν ποτέ. Στην ομάδα ελέγχου, οι τρεις (3) μαθητές αναστατώνονταν με απροσδόκητες αλλαγές σχεδόν πάντα τον Οκτώβριο και οι άλλοι δύο (2), συχνά. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (4) μαθητές της ομάδας ελέγχου αναστατώνονταν συχνά και ο πέμπτος μερικές φορές.

Ομάδα		Πλήθος	p-value	
Ελέγχου	Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του mid - Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του pre	Βελτίωση	1	0,317
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	4	
		Σύνολο	5	
	Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του post - Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του pre	Βελτίωση	4	0,083
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	5	
Παρέμβασης	Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του mid - Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του pre	Βελτίωση	6	0,014
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	1	
		Σύνολο	7	
	Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του post - Αναστατώνεται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά του pre	Βελτίωση	7	0,011
		Επιδείνωση	0	
		Χωρίς αλλαγή	0	
		Σύνολο	7	

Πίνακας 157: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα που αναστατώνονται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους»

Παρατηρώντας αν αναστατώνονταν με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους, στη μέση (mid) του προγράμματος (Φεβρουάριος), οι έξι (6) μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν βελτίωση και ο ένας (1) χωρίς αλλαγή. Στο τέλος (post) του εκπαιδευτικού προγράμματος, όλοι οι μαθητές (7) είχαν βελτίωση. Στην ομάδα ελέγχου, τον Φεβρουάριο, οι τέσσερις (4) μαθητές δεν είχαν αλλαγή και ο ένας (1) είχε βελτίωση. Τον Ιούνιο (post), οι τέσσερις (3) μαθητές είχαν βελτίωση και ο πέμπτος χωρίς αλλαγή. **Στατιστική σημαντική διαφορά** υπάρχει μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στη μέση $p = 0,014$ και στο τέλος $p = 0,011$.

8.5 Ποιοτικά στοιχεία του προγράμματος (Συνεντεύξεις)

Τμήματα συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς του προγράμματος για μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα

Σ1

✚ Αυτοεξυπηρετείται; Ακολουθεί κανόνες, φροντίζει για την υγιεινή του σώματος, βάζει τον εαυτό του σε κίνδυνο;

« ... Ακολουθεί κανόνες υγιεινής σώματος και καθαριότητας ύστερα από υπενθύμιση. Πλένει τα χέρια και το πρόσωπό του και δυσκολεύεται στην αυτόνομη χρήση τουαλέτας. Ακολουθεί λεκτικές οδηγίες και χρειάζεται φυσική καθοδήγηση στη διαδικασία του ντυσίματος. Τρώει μόνος του και κάθεται στο τραπέζι. Όσον αφορά την προφύλαξη από κινδύνους, μαθαίνει να προφυλάσσεται από κινδύνους στην τάξη και στην αυλή. Δεν προσπαθεί να βγει στο δρόμο και δεν βάζει τον εαυτό του σε κίνδυνο. Χρειάζεται όμως συνεχώς εποπτεία γιατί απομακρύνεται από την ομάδα ... ».

(Ο μαθητής στην αρχή του σχολικού έτους δεν ακολουθούσε κανόνες καθαριότητας και υγιεινής, συχνά έβαζε τον εαυτό του σε κίνδυνο. Στο τέλος του σχολικού έτους ακολουθούσε μόνος του όπως οι συμμαθητές του, κανόνες υγιεινής και δεν απομακρυνόταν από την ομάδα. Η νηπιαγωγός επεσήμανε ότι τον βοήθησε πολύ η οπτικοποίηση των κανόνων. Τα παιχνίδια στην αυλή του τραβούσαν το ενδιαφέρον και δεν επιδίωκε τη φυγή).

✚ Έχει σωματογνωσία; ποιο είναι το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων του;

- **Στον προφορικό και γραπτό λόγο**
- **Στα μαθηματικά**

« ... Έχει αποκτήσει αντίληψη των μερών του σώματος. Δείχνει ή ακουμπάει διάφορα μέρη με βάση τις προφορικές οδηγίες της εκπαιδευτικού και εξηγεί τις λειτουργίες βασικών μερών του σώματος (παράδειγμα : πες μου τι κάνεις με τα μάτια.) Κατονομάζει χρώματα αλλά δεν τα έχει κατακτήσει. Απαντάει μονολεκτικά σε απλές ερωτήσεις και εκτελεί απλές εντολές. Δεν έχει αποκτήσει βασικές ποσοτικές έννοιες και δεξιότητες. Απαριθμεί όμως μέχρι το δέκα (10). Έχει ακουστική μνήμη και επαναλαμβάνει τραγούδια , την πρωινή προσευχή καθώς και τις μέρες της εβδομάδας. Δεν έχει όμως συγκέντρωση προσοχής και συχνά βυθίζεται το βλέμμα του σε άλλη

κατεύθυνση εκτός δραστηριότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο λόγος του βρίσκεται σε μονολεκτικό επίπεδο και καταβάλει προσπάθεια για προφορά μικρών προτάσεων ... ».

(Στο τέλος του προγράμματος αύξησε το χρόνο που έμενε συγκεντρωμένος για την ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας και μπορούσε να σχηματίσει μικρές προτάσεις με την βοήθεια εικόνων μέσω των κοινωνικών ιστοριών).

✚ **Ο μαθητής έχει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες;**

✚ **Πως εκφράζει τα συναισθήματά του;**

- **Τι κάνει όταν θυμώνει;**
- **Πως εκφράζει τη χαρά και τη λύπη του;**
- **Ποια είναι η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς;**

«...Δεν αναγνωρίζει συναισθήματα σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής και δυσκολεύεται στην επικοινωνία με τους άλλους. Αλληλεπιδρά κυρίως με τα μέλη της οικογένειάς του και ελάχιστα με τα παιδιά της τάξης του. Ζητάει επίμονα κάτι που επιθυμεί και αυτό είναι συνήθως φαγητό. Ξεσπάει σε κλάματα όταν δεν ικανοποιείται η επιθυμία του. Πολλές φορές δεν ελέγχει το θυμό του αλλά γενικά έχει καλή συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου. Το παιχνίδι του είναι μοναχικό και πολλές φορές παράλληλο. Συνυπάρχει στην ίδια ομάδα με συνομηλίκους μόνο όταν τον καθοδηγεί ενήλικας και συντονίζει το παιχνίδι ή τη δραστηριότητα ...»

(Στο τέλος του προγράμματος, ο κύκλος των φίλων βοήθησε τον μαθητή στην επικοινωνία με τους συμμαθητές του και μειώθηκε η συμμετοχή ενήλικα στις δραστηριότητες με την ομάδα. Δεν ξεσπούσε συχνά σε κλάματα και η ομάδα τον βοήθησε να ακολουθεί τα βήματα ελέγχου του θυμού).

✚ **Ποιες είναι οι κινητικές δεξιότητες του μαθητή;**

« ... Έχει αναπτύξει τον έλεγχο της αδρής κινητικότητας. Τρέχει, ισορροπεί, σκαρφαλώνει, ανεβαίνει σκαλιά χωρίς καμιά δυσκολία. Στη λεπτή κινητικότητα δεν έχει πλήρως τον έλεγχο. Πιάνει, μετακινεί αντικείμενα, ανοίγει-κλείνει μπουκάλια , περνάει χάντρες, αλλά το γεγονός ότι δεν έχει κατακτήσει την αμφιπλευρικότητα, τον εμποδίζει να ολοκληρώνει με επιτυχία αυτές τις δραστηριότητες. Ζωγραφίζει με τα δύο χέρια εναλλάξ, μόνο απλές γραμμές και δεν μπορεί να περιοριστεί σε πλαίσιο. Δεν έχει μάθει να κρατάει καλά το μολύβι με τριποδική λαβή, το επίπεδό του είναι λιγότερο ικανοποιητικό. Του αρέσει να ζωγραφίζει κυρίως με πινέλο και δαχτυλομπογιές ...».

(Το νήπιο κατάφερε να αποκτήσει πλευρίωση και να περιορίζεται σε πλαίσιο. Οι δραστηριότητες στη φύση ήταν οι αγαπημένες του, σκαρφάλωνε και έπαιζε με τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία).

ΣΤΟΧΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΥΠΟΛΟΙΠΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ

Για τον συγκεκριμένο μαθητή

Μακροχρόνιος στόχος: Η προετοιμασία του για την ομαλή μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα.

Επιμέρους στόχοι:

- Να μπορεί να κυκλοφορεί με ασφάλεια.
- Να ζητάει βοήθεια όταν έχει ανάγκη (λεκτικά ή μη λεκτικά).
- Να κατακτήσει τα χρώματα
- Να αποκτήσει βασικές ποσοτικές έννοιες και δεξιότητες.
- Αντίληψη σχέσεων και οπτική μνήμη.
- Αύξηση της συγκέντρωσης προσοχής.
- Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων.
- Αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους συνομηλίκους.
- Να ελέγχει το θυμό του.
- Απόκτηση αμφιπλευρικής.
- Να μάθει να κρατάει το μολύβι με τριποδική λαβή.
- Να αποκτήσει δεξιότητες προαναγνωστικές και προγραφικές

Σ2

✚ Αυτοεξυπηρετείται; Ακολουθεί κανόνες, φροντίζει για την υγιεινή του σώματος, βάζει τον εαυτό του σε κίνδυνο;

« ... Αυτοεξυπηρετείται πλήρως, είναι αυτόνομος και εκτελεί εντολές με ευκολία. Είναι ένα παιδί χωρίς όρια και φαίνεται να μη γνωρίζει βασικούς κανόνες συμπεριφοράς. Πολλές φορές γίνεται επιθετικός και επικίνδυνος τόσο για τους άλλους όσο και για τον εαυτό του.

Αποζητά συχνά χάρδια και αγκαλιές, όπως και συχνά με ρωτάει "αν τον αγαπάω;" και "αν είναι καλό παιδί;". Θέλει επιβεβαίωση και επιβράβευση για ότι κάνει, ζητώντας το

από μόνος του. Η μητέρα του είναι συνεργάσιμη και υποστηρικτική, προσπαθεί να θέσει όρια και κανόνες στον μικρό μαθητή μας ... ».

✚ Έχει σωματογνωσία; ποιο είναι το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων του;

« ... Ενώ τα καταφέρνει πολύ καλά στις δραστηριότητες και στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, δείχνει να έχει άρνηση να συμμετέχει. Διαθέτει καλή οπτική μνήμη, γνωρίζει αριθμούς, κάνει ομαδοποιήσεις, συγκρίσεις, ταξινομήσεις, γνωρίζει τα χρώματα. Γνωρίζει έννοιες του χρόνου (μέρες της εβδομάδας, μήνες), προσανατολίζεται στο χώρο. Δεν θέλει καθόλου να παραβρίσκεται στην παρεούλα, ούτε να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες. Ενώ είναι σε θέση να παρακολουθήσει ένα παραμύθι ή μια συζήτηση, η παραμονή του και η συγκέντρωσή του είναι ελάχιστη. Ο μαθητής αντιγράφει λέξεις, γνωρίζει όλα τα γράμματα, γράφει το όνομα του χωρίς να το βλέπει, αναγνωρίζει λέξεις, περιγράφει εικόνες. Ο προφορικός του λόγος είναι ικανοποιητικός, εκφράζεται με άνεση. Παρουσιάζει δυσκολίες σε ορισμένα φωνήματα καθώς τα προφέρει λάθος και κάποιες λέξεις που τον δυσκολεύουν μπορεί να τις αλλάξει και να τις προφέρει με δικό του τρόπο. Μερικές φορές έχει την αίσθηση πως κάποιες λέξεις τις ακούει για πρώτη φορά ... ».

✚ Ο μαθητής έχει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες;

«... Ο μαθητής είναι ένα παιδί που ανταποκρίνεται στις κοινωνικές δεξιότητες. Αλληλεπιδρά με συνομηλίκους και ενήλικες, η επικοινωνία του είναι λειτουργική. Στο σχολείο παίζει κυρίως με τον Άλ...ξ, το πρώτο μέλημα του όταν έρθει στο σχολείο είναι ο Άλ...ξ. Δεν λέει καλημέρα, ρωτάει: « που είναι ο φίλος μου ο Άλ...ξ; ». Δεν κάνει τίποτα χωρίς τον Άλ...ξ, κάνουν τα πάντα μαζί ακόμη και το εξατομικευμένο πρόγραμμα που αφορά τον μαθητή θα πρέπει να το κάνουν μαζί. Παρουσιάζει μια έντονη ψυχοκινητική διέγερση, με μια εμμονική συμπεριφορά και ένα μέτριο επίπεδο συγκέντρωσης ... ».

✚ Ποιες είναι οι κινητικές δεξιότητες του μαθητή;

«... Σε δραστηριότητες που αφορούν τη λεπτή και αδρή κινητικότητα είναι πάρα πολύ καλός. Του αρέσει πολύ να κόβει με το ψαλίδι και να ζωγραφίζει με πινέλο. Αγαπημένη του δραστηριότητα είναι η μαγειρική-ζαχαροπλαστική, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας η προσοχή του παραμένει αμείωτη ... ».

✚ Αυτοεξυπηρετείται; Ακολουθεί κανόνες, φροντίζει για την υγιεινή του σώματος, βάζει τον εαυτό του σε κίνδυνο;

«...Το νήπιο αυτοεξυπηρετείται μερικώς, στην τουαλέτα είναι απαραίτητη η παρουσία ενός ενήλικα, χρειάζεται παρότρυνση για να ντυθεί ,να πλύνει τα χέρια του και να σκουπιστεί ...».

✚ Έχει σωματογνωσία; ποιο είναι το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων του;

«... Αναγνωρίζει, ονομάζει και δείχνει μέρη του σώματός του. Έχει δεξιά πλευρίωση. Γνωρίζει τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές, γνωρίζει αριθμούς, κάνει ομαδοποιήσεις, χρωμάτων, σχημάτων, αντικειμένων. Ο προφορικός του λόγος παρουσιάζει σημαντική καθυστέρηση. Παρουσιάζει ηχολαλία και δυσκολίες στην άρθρωση. Δεν επικοινωνεί λεκτικά, εκτός από κάποιες λέξεις που χρησιμοποιεί (μαμά, μπαμπά, νερό) καταφέρνει να ικανοποιεί τις ανάγκες του δείχνοντας ή τραβώντας από το χέρι, για να εκφράσει αυτό που επιθυμεί. Κάποιες φορές εκφράζεται μονολεκτικά. Έχει ήπια διάσπαση προσοχής, δεν έχει καλή βλεμματική επαφή, συγκεντρώνεται για μικρό χρονικό διάστημα ...».

✚ Ο μαθητής έχει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες;

«... Το νήπιο είναι αγαπητό από όλους. Τα παιδιά της τάξης τον έχουν αποδεχτεί και νοιάζονται για αυτόν. Είναι απόμακρος , αλλά επιθυμεί χάδια και αγκαλιές, του αρέσει να κάθεται στο πάτωμα και να ασχολείται με αντικείμενα που του προκαλούν ενδιαφέρον διατηρώντας έτσι κάποιες στερεοτυπικές κινήσεις. Η συνεργασία με την οικογένεια του είναι πάρα πολύ καλή ...».

✚ Ποιες είναι οι κινητικές δεξιότητες του μαθητή;

«... Όσον αφορά την αδρή κινητικότητα, ο μαθητής δεν παρουσιάζει προβλήματα, κινείται στο χώρο με άνεση. Στην λεπτή κινητικότητα ,κρατάει σωστά το μαρκαδόρο, κόβει με ψαλίδι, περνάει χάντρες. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι παραμένει συγκεντρωμένος για μικρό χρονικό διάστημα και οι εργασίες ολοκληρώνονται τμηματικά...».

Σ4

Ποιο είναι το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων του;

«... Έμαθε να γράφει και απέκτησε φωνολογική επίγνωση. Απέκτησε ικανότητες που τον βοηθάνε να αντιληφθεί την έννοια της ποσότητας. Μπορεί να αριθμήσει και να καταμετρήσει αλλά δεν έχει αφαιρετική σκέψη. Εάν του ζητηθεί να ζωγραφίσει πέντε λουλούδια και να γράψει δίπλα τον αριθμό «πέντε», τότε, δυσκολεύεται και χρειάζεται να αριθμήσει ένα-ένα τα λουλούδια, με αντιστοίχιση ένα προς ένα, για να καταλήξει στον αριθμό πέντε. Του αρέσει να ασχολείται με τα παζλ, τα κολάζ και τις ξύλινες κατασκευές. Θέλει τα πάντα γύρω του τακτοποιημένα και η διαρρύθμιση της τάξης να μην αλλάζει συχνά...».

Ο μαθητής έχει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες;

«...Δώσαμε βαρύτητα στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση. Έχει καλή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης αλλά δυσκολεύεται με την ομάδα των παιδιών. Θέλει πάντα να είναι πρώτος σε όλα, κάτι που δυσκολεύει τα παιδιά. Είναι πρόθυμος να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες μόνο όταν έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Εκδηλώνει επιθετικότητα στιγμές που αισθάνεται ότι δεν μπορεί να επικοινωνήσει και που οι άλλοι δεν τον καταλαβαίνουν. Ρίχνει πράγματα κάτω και αρνείται να τα μαζέψει. Χτυπάει τους συμμαθητές του και χρειάζεται χρόνο για να ηρεμήσει. Δεν αντιλαμβάνεται εύκολα τα συναισθήματα των άλλων και δυσκολεύεται να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα. Χαίρεται όμως την επιτυχία και νιώθει περήφανος όταν τα καταφέρνει...».

Σ5

Ο μαθητής έχει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες;

Έχει μάθει να ζητάει και να παίρνει αυτό που θέλει με το δικό του τρόπο που συνήθως γίνεται εύκολα αντιληπτός από τους άλλους. Διατηρεί την προσοχή του για ορισμένο χρονικό διάστημα αλλά πρέπει να είναι ιδιαίτερα ελκυστική για αυτόν η δραστηριότητα (μουσική, υπολογιστής). Συμμετέχει για λίγο χρονικό διάστημα σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που κινητοποιούν το ενδιαφέρον του, με την στήριξη των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών. Επιζητά την αγκαλιά και τα χάδια και δεν τον ενοχλεί η παρουσία άλλων. Το παιχνίδι του είναι κυρίως παράλληλο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ : Ανάλυση και Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

9.1 Περίληψη

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση. Ποιοι μαθητές κατά τη γνώμη τους μπορούν να φοιτήσουν στη γενική τάξη. Αναλύονται τα δεδομένα για τους παράγοντες επιτυχημένης ένταξης, την αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς, τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, τη σημαντικότητα του χώρου, τη χρήση οπτικής και νοηματικής γλώσσας, τον περιορισμό των φυσικών εμποδίων, τα τμήματα ένταξης, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο και η σχολική ετοιμότητα επιλέγονται ως σημαντικοί παράγοντες ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο για τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παρουσιάζονται οι πρακτικές που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς ως κατάλληλες. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης αποδεικνύουμε ότι οι μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, μπορούν να επωφεληθούν σημαντικά όταν γίνονται κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και όχι απλά με τη φοίτηση στη γενική τάξη. Η έρευνα καταλήγει σε προτάσεις για την ενιαία εκπαίδευση και για τα χαρακτηριστικά της συμμετοχικής εκπαίδευσης.

9.2 Έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων και συμπεράσματα για την ενταξιακή εκπαίδευση

Οι Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) είναι υπέρ της ένταξης στην γενική τάξη των παιδιών με κινητική αναπηρία, των ντροπαλών και απομονωμένων παιδιών, των μαθητών που έχουν επίδοση ένα χρόνο κάτω των άλλων μαθητών στην τάξη, των παιδιών που είναι δύσκολο να κατανοήσεις την ομιλία τους, αυτών που είναι λεκτικά επιθετικοί σε σχέση με τους συνομήλικούς τους, που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν λεκτικά με τον προφορικό λόγο. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι τα παιδιά με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού έχουν δυσκολία να επικοινωνήσουν λεκτικά. Θετικοί και για την ένταξη μαθητών που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες του σχολείου και γι αυτούς που απουσιάζουν συχνά.

Τα κινητικά προβλήματα πλήττουν ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Οι μαθητές που ξεκινούν τη σχολική ζωή και έχουν κινητικά προβλήματα, θα πρέπει να ενταχθούν σε ένα σχολικό περιβάλλον που αποδέχεται και παράλληλα υποστηρίζει κάθε είδους αναπηρία. Οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες αποτελούν μια ιδιαίτερη πολυπληθή και ετερογενή ομάδα. Η κίνηση είναι μια λειτουργία, η οποία προϋποθέτει τον αρμονικό συντονισμό πολλών συστημάτων του οργανισμού, προκειμένου ο μαθητής να εκφράσει την παρουσία του στον κόσμο χρησιμοποιώντας το σώμα του για να βαδίσει, να μετακινηθεί, να απολαύσει τις χαρές της ζωής και να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του (Σπετσιώτης & Σταθόπουλος, 2003). Η κινητική αναπηρία μπορεί να έχει συνέπειες στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής του ατόμου, όπως είναι η αυτοεξυπηρέτηση, η μάθηση, η ψυχαγωγία, οι κοινωνικές συναναστροφές και η αυτονομία.

Η πιο συνήθης αιτία κινητικής αναπηρίας, κατά την παιδική ηλικία, είναι η εγκεφαλική παράλυση (Krageloh-Mann & Cans, 2009 ▪ Quinby & Abraham, 2005 ▪ Rassafiani, Ziviani & Rodger, 2008). Το παιδί που κινείται ανεξάρτητα, με αναπηρικό αμαξίδιο ή με βακτηρίες (διάφοροι τύποι μαστουινών), είναι πιθανό να αντιμετωπίσει προβλήματα που αφορούν κυρίως στην προσβασιμότητα του στους σχολικούς χώρους, καθώς αρκετές σχολικές δομές παρουσιάζουν ελλείμματα στον σχεδιασμό τους. Η κινητικότητα των μαθητών με κινητικές αναπηρίες μέσα στο χώρο του σχολείου διευκολύνεται όταν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, κτιριακή προσβασιμότητα και υλικοτεχνική υποδομή, ράμπες, ανελκυστήρες, αντιολισθητικά δάπεδα, κατάλληλος φωτισμός, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ρυθμιζόμενα στο ύψος θρανία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για Μαθητές με Κινητικές Αναπηρίες, του Τμήματος Ειδικής Αγωγής (2004): Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Η επαφή και η συνεργασία των μαθητών με άτομα με αναπηρία, η συνύπαρξή τους και οι κοινές δράσεις αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα για την αλλαγή της στάσης απέναντι στο διαφορετικό μέσα από τις διαδικασίες της αλληλεπίδρασης και της αλληλοαποδοχής (Πολυχρονοπούλου, 2012) όπως και η δημιουργία κλίματος αλληλοαποδοχής μεταξύ των ομάδων της τάξης (Dowling & Osborne, 2001).

Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στην ένταξη στη γενική τάξη των παιδιών που έχουν προβλήματα όρασης και χρησιμοποιούν τον κώδικα Braille και των παιδιών με προβλήματα ακοής. Δεν πιστεύουν ότι οι μαθητές που θέλουν εκπαίδευση στην αυτοεξυπηρέτηση και στις δραστηριότητες καθημερινής ζωής μπορούν να διδάσκονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ούτε αυτοί που χρησιμοποιούν τη νοηματική τη νοηματική γλώσσα και τους πίνακες επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης αντίθετα θεωρούν ότι τα παιδιά με προβλήματα όρασης θα πρέπει να διδάσκονται στη γενική τάξη.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η παγκόσμια αύξηση προς την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς υπήρξε μία από τις σημαντικότερες αλλαγές που επήλθαν στην εκπαίδευση τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Forlin, 2010). Ένα μοντέλο εκπαίδευσης που βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας περιλαμβάνει το δικαίωμα όλων των παιδιών να εκπαιδεύονται από κοινού (Forlin, 2006, 2010). Με την πρόοδο στην καθολική εκπαίδευση και τη βελτιωμένη τεχνολογία των αισθητικών βοηθημάτων (κοχλιακά εμφυτεύματα), αυξάνεται ο αριθμός των κωφών παιδιών ή με μειωμένη ακοή που φοιτούν σε γενικά σχολεία (Kelman & Branco, 2009).

Η βιβλιογραφία που ασχολείται με τη συνεκπαίδευση και τους μαθητές με προβλήματα ακοής, έχει τονίσει τρία βασικά οφέλη από τη συνεκπαίδευσή τους στη γενική τάξη: α) η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επαφή με τα παιδιά με φυσιολογική ακοή β) η πρόσβαση σε τυπικά γλωσσικά και συμπεριφορικά μοντέλα ακοής και γ) η κοινωνική αποδοχή των παιδιών (Eriks-Brophy, Durieux-Smith, Olds, Fitzpatrick, Duquette & Whittingham, 2012). Παρόλα αυτά, άλλοι δηλώνουν ότι η απλή τοποθέτηση των κωφών παιδιών σε κανονικές τάξεις δεν διευκολύνει αυτόματα την ουσιαστική κοινωνική αλληλεπίδραση, την αποδοχή, τη θετική ένταξη και τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων κοινωνικής (Antia, Stinson, & Gaustad, 2002 ▪ Bobzien, Richels, Raver, Hester, Browing & Morin, 2013 ▪ Hyde & Power, 2004 ▪ Weisel, Most, & Efron, 2005).

Το βλέμμα λέγεται ότι είναι, η πιο σημαντική αίσθηση ανάμεσα σε όλες τις ανθρώπινες αισθήσεις και οι περισσότερες εντυπώσεις λαμβάνονται από την όρασή μας. Η όραση μας βοηθά να διακρίνουμε το φως από το σκοτάδι, μας προστατεύει από τον κίνδυνο, και εξασφαλίζει τη συμμετοχή μας καθημερινά στην επικοινωνία, τις δραστηριότητες, τα αθλήματα, τη δουλειά καθώς και στην εκπαίδευση (Zeiss,

2012). Είναι δύσκολο για τους περισσότερους από εμάς να φανταστούμε πως ένας τυφλός καταφέρνει να ζήσει σε μια κοινωνία που οι περισσότερες αρχιτεκτονικές και εγκαταστάσεις δεν είναι εγκατεστημένες για άτομα με προβλήματα όρασης. Επίσης, μπορεί να είναι δύσκολο για όσους βλέπουν να σκέφτονται πώς ένας τυφλός μαθητής μπορεί να φοιτήσει σε μια τάξη που δεν είναι καλά εξοπλισμένη με υλικά οπτικής εκμάθησης.

Το άρθρο 1 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών (2014) αναφέρει ότι τα άτομα με αναπηρία είναι άνθρωποι "που έχουν σωματικές, πνευματικές, νοητικές ή αισθητηριακές δυσκολίες» και αυτές οι δυσκολίες μπορεί να προκαλούν διάφορους τύπους φραγμών, που εμποδίζουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους. Υπό το φως αυτής της δήλωσης, οι τυφλοί είναι άνθρωποι με αναπηρία. Η άποψη του Shakespeare (2013) είναι, να διερευνήσουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι τυφλοί και να τους παράσχουμε υποστήριξη για την αντιμετώπιση κάθε είδους προβλημάτων. Επισημαίνει, ότι υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα αναπηρίας και για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να διερευνήσουμε ποιο είναι το επίπεδο των δυσκολιών και να επιλέξουμε τρόπους για αποτελεσματική παρέμβαση. Η λύση μπορεί να είναι η γραφή Braille, μακρύ ζαχαροκάλαμο ή οδηγός, σκύλος για έναν τυφλό, κατάλληλο πάτωμα στα σχολεία και αφαίρεση εμποδίων (Zheng, 2014).

Αμφιταλαντεύονται οι εκπαιδευτικοί και δεν ξέρουν αν θα πρέπει να είναι στη γενική τάξη μαθητές με ακαδημαϊκή επίδοση κάτω των δύο χρόνων από τους συνομηλίκους τους όπως και οι μαθητές που δεν μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και διαταράσσουν τις δραστηριότητες. Οι δάσκαλοι έχουν θετική άποψη για την ένταξη των μαθητών που είναι σωματικά επιθετικοί με τους συμμαθητές τους ενώ οι νηπιαγωγοί είναι δισταχτικοί. Οι μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένο πρόγραμμα θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων ενώ οι νηπιαγωγοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους απάντησαν αρνητικά.

Όσον αφορά τη νοητική αναπηρία, οι ερευνητικές μελέτες (Crawford, 2005 ▪ Myklebust & Batevik, 2009) καταδεικνύουν τη σημασία της ένταξης των μαθητών με χαμηλές λειτουργικές δεξιότητες. Και οι δύο μελέτες διερεύνησαν τη συσχέτιση μεταξύ των μαθητών που είχαν διδαχθεί σε τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης και το

μέλλον τους, για την απασχόληση και την οικονομική ανεξαρτησία. Τα αποτελέσματα από τις δύο μελέτες έδειξαν ότι, οι μαθητές που διδάχθηκαν σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, είχαν περισσότερες πιθανότητες να βρουν απασχόληση και να είναι οικονομικά ανεξάρτητα μετά το λύκειο. Οι μαθητές με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές διατρέχουν σημαντικό κίνδυνο για κακά ακαδημαϊκά αποτελέσματα μετά το σχολείο και φαίνεται να τα πηγαίνουν καλά ενταγμένοι μέσα σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Simpson, 2004).

Αναλύοντας τα δεδομένα για τους παράγοντες επιτυχημένης ένταξης στη γενική τάξη, διαπιστώνουμε, ότι για τους νηπιαγωγούς ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι η υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, έπειτα η ικανότητα του δασκάλου να ασχολείται με προβλήματα συμπεριφοράς και στη συνέχεια η κοινωνική ένταξη των παιδιών με τους συνομήλικούς τους. Οι δάσκαλοι επιλέγουν και αυτοί τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και την ικανότητα του δασκάλου να ασχολείται με προβλήματα συμπεριφοράς.

Δεν επιβεβαιώνεται η δεύτερη υπόθεσή μας, ότι για τους δασκάλους σημαντικός παράγοντας για επιτυχημένη ένταξη στη γενική τάξη είναι το στιλ διδασκαλίας αφού τον αξιολογούν στις τελευταίες θέσεις. Επιβεβαιώνεται όμως η τρίτη υπόθεση, θεωρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί σημαντικό παράγοντα την αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς. Αναφέρουν επίσης ως σημαντικούς παράγοντες, τον αριθμό των παιδιών στην τάξη, τις κατάλληλες κτιριακές υποδομές, τη συνεργασία με την οικογένεια και τους συναδέλφους τους, την κατάλληλη επιμόρφωση, το είδος της αναπηρίας και τις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας εκφράζουν την άποψη ότι, η χρήση χώρων για εξατομικευμένη μάθηση και ο περιορισμός φυσικών εμποδίων, ο διαχωρισμός σε μικρές ομάδες για τη διδασκαλία καθώς και η χρήση της οπτικής και νοηματικής γλώσσας επικοινωνίας μέσω συμβόλων όπως η μέθοδος PECS, είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες αλλαγής του περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Σημαντικό επίσης παράγοντα θεωρούν τον περιορισμό του θορύβου. Εδώ επιβεβαιώνεται κατά το ήμισυ η τέταρτη υπόθεσή μας, γιατί δεν αναμέναμε οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι να ξεχωρίσουν ως πολύ σημαντικό παράγοντα τη χρήση οπτικής και νοηματικής γλώσσας. Η χρήση

χώρων για εξατομικευμένη μάθηση και ο διαχωρισμός των παιδιών σε μικρές ομάδες για τη διδασκαλία αξιολογούνται ως πιο σημαντικοί από τους νηπιαγωγούς σε σχέση με τους δασκάλους.

Επίσης, το είδος του κτιρίου επηρεάζει την συνεκπαίδευση (Mitchell,2010). Παιδαγωγικά ο χώρος είναι σημαντικός από την άποψη της προώθησης της ένταξης και ασκεί επιδράσεις στις συμπεριφορές (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014) . Όταν οι αίθουσες διδασκαλίας είναι δομημένες με τρόπο που αποτρέπει τη φυσική εμφάνιση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών ή τα όρια συμμετοχής, ορισμένες ομάδες παιδιών βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Η τάξη και η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το κλειδί για τη μάθησης όλων των παιδιών (Rix, Hall, Nind, Sheehy & Wearmouth, 2009). Κάθε παιδί έχει ανάγκη από ένα περιβάλλον οργανωμένο σύμφωνα με τους κανόνες της ψυχικής του ανάπτυξης, για να εκφραστεί, να διευρύνει τις εμπειρίες του, να ενδυναμώσει την ταυτότητα και την αυτονομία του, να γίνει ανεξάρτητο και να δημιουργήσει σχέσεις με τους άλλους (Ρέντζου & Σακελλαρίου, 2014).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ένα τροποποιημένο πρόγραμμα με σκοπό τη συμπερίληψη πρέπει να περιλαμβάνει στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος, την ικανότητα να μιμούνται τους άλλους, την ανάπτυξη και την κατανόηση της γλώσσας, τα παιχνίδια ρόλων και τη χρήση αντικειμένων. Η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω αλληλεπίδρασης πρέπει να είναι στόχος κάθε αναλυτικού προγράμματος. Τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικότερα για τους νηπιαγωγούς έναντι των δασκάλων και εδώ έρχεται να επιβεβαιωθεί η αρχική μας υπόθεση. Η έγκαιρη σχέση των παιδιών με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους, συνδέεται με την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που απεικονίζεται στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο (Σακελλαρίου, 2008) και αυτό μπορεί να ενισχυθεί με ένα κατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι νηπιαγωγοί αξιολογούν, ως ευκολότερο παράγοντα για την υλοποίησή του σε μια τάξη συνεκπαίδευσης, τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης και ακολουθεί η υιοθέτηση ενός ευέλικτου στιλ διδασκαλίας και ως δυσκολότερο παράγοντα την αποτελεσματική αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς. Για τους δασκάλους ευκολότερος παράγοντας είναι, η εργασία από κοινού με τον

εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, δυσκολότεροι παράγοντες στην υλοποίησή τους, η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών και η αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς. Επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση για την αξιολόγηση των παραγόντων και επιπλέον διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι θεωρούν δύσκολο παράγοντα την τροποποίηση του προγράμματος σπουδών.

Στα θέματα επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα προβλήματα συμπεριφοράς σημαντικό εμπόδιο στη διδασκαλία τους και πολλές φορές έχουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά έχουν πρόβλημα και όχι το σχολικό περιβάλλον (Thomas & Loxley, 2001).

Τα εμπόδια που γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν:

- την έλλειψη χρόνου
- δυσκολία στην εξατομίκευση μέσα σε μια ομάδα
- την ανεπαρκή εκπαίδευση και τους υλικούς πόρους
- την έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο
- και θεωρούν ότι η προσαρμογή για κάποιους μαθητές (α) θέτει σε κίνδυνο την εκμάθηση των άλλων μαθητών (β) εφιστά την αρνητική προσοχή στις διαφορές των μαθητών και (γ) παραλείπει να προετοιμάσει τους μαθητές για τον «πραγματικό κόσμο» (Shaddock, 2006).

Σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα υποστηρικτικής συμβουλευτικής εποπτείας εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης από το Ρέθυμνο και τα Χανιά, με ερευνητικό και παρεμβατικό στόχο, διερευνήθηκαν τα προβλήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με ζητήματα ένταξης και αντιμετώπισης παιδιών με ιδιαίτερες ψυχοκοινωνικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες. Παράλληλα στόχευε στην εποπτεία των δασκάλων για την αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Από την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών για μια ουσιαστική αντιμετώπιση και ενταξιακή παρέμβαση των παιδιών με έντονες συμπεριφορικές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες προκύπτει ότι θεωρούν (Κουρκούτας & Γεωργιάδη, 2010):

- Ότι δεν έχουν ουσιαστική γνώση της ψυχολογίας των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς
- Έχουν βασικά κενά στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωσή τους για αυτά τα θέματα
- Το σχολικό σύστημα δίνει έμφαση στους μαθησιακούς στόχους
- Έλλειψη υποστήριξης από διευθυντές και σχολικούς συμβούλους
- Απουσία συνεργατικού μοντέλου στους εκπαιδευτικούς, έλλειψη πραγματικής πολιτικής για την ένταξη
- Αντιστάσεις και μη αποδοχή του προβλήματος από την οικογένεια
- Ανεπαρκή υποστήριξη από το ΚΕΔΔΥ (ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, αντίθετα από την αρχική μας υπόθεση, εξέφρασαν την άποψη ότι οι παράγοντες συνεκπαίδευσης θα λειτουργήσουν θετικά για τη μαθησιακή πορεία και την κοινωνικοποίηση των μαθητών της γενικής τάξης. Θα αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, θα αποκτήσουν ενσυναίσθηση. Σε αυτό πιστεύουν ότι θα βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης στο σύνολό τους, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς της γενικής στην πραγμάτωση ενός αποτελέσματος, θετικό για όλους. Βέβαια αρκετοί εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά χωρίς να επιχειρηματολογήσουν για την άποψή τους.

Για τους νηπιαγωγούς πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους, τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών σε όποιο πρόβλημα και αν προκύψει και στη συνέχεια η βοήθεια ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις. Οι δάσκαλοι, θεωρούν σημαντικό το ρόλο για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, τη βοήθεια ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις και έπειτα η προστασία των παιδιών από κινδύνους. Δεν επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση αφού η διδασκαλία δεξιοτήτων δεν ιεραρχείται στις πρώτες θέσεις των επιλογών που έκαναν οι δάσκαλοι ενώ για τους νηπιαγωγούς επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση για προστασία από κινδύνους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως λιγότερο σημαντικό το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού

στη γενική τάξη για την ολοκλήρωση των εργασιών και τον εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών.

Συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα όλοι οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μαζί με τους συμμαθητές του, εκτός βέβαια από εκείνους που δεν έχουν καμία γνώση στην ειδική εκπαίδευση και οι οποίοι αμφιταλαντεύονται. Η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με αναπηρία και αυτό αποτυπώνεται στις απαντήσεις των νηπιαγωγών και των δασκάλων. Παρατηρήσαμε ότι όσες περισσότερες γνώσεις έχει κάποιος στην ειδική εκπαίδευση τόσο πιο κοντά είναι στο συμφωνώ απόλυτα. Δεν είναι όμως σίγουροι ότι οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη αποδέχονται τους συμμαθητές τους με αναπηρία.

Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι αμφιταλαντεύονται για τον αν τα τμήματα ένταξης ικανοποιούν επαρκώς τις ανάγκες των μαθητών και δεν θεωρούν ότι έχουν την κατάλληλη κατάρτιση για να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης, ούτε την υποστήριξη που χρειάζεται ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία. Από την ανάλυση των απαντήσεων τους συμπεραίνουμε ότι δεν έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία να διδάξουν σε τάξεις που φοιτούν παιδιά με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη. Αντίθετα συμφωνούν απόλυτα ότι θα πρέπει να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ώστε η συνεκπαίδευση να είναι επιτυχής.

Κατά τη βασική εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να αναπτύσσεται η ικανότητα σύνδεσης της επιστημονικής γνώσης που αποκτάται σταδιακά κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με την παιδαγωγική πρακτική (Μιχαλοπούλου, 2013). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης αποτελεί βασικό στάδιο υλοποίησης της πρακτικής της ένταξης (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000,2004β). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρειάζονται στήριξη για να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο (Florian, 2010 ▪ Forlin, 2010 ▪ Hanko,1995). Η επιμόρφωση σε θέματα ένταξης θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδη και καλά σχεδιασμένη. Η επαγγελματική επάρκεια δεν προκύπτει μόνο από τις παιδαγωγικές πρακτικές και από το επίπεδο των γνώσεων, ούτε αποτελεί το άθροισμα των επιμέρους γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας

πολύπλοκης διαδικασίας, η οποία καταλήγει στη λήψη των αποφάσεων (Μιχαλοπούλου, 2013).

Συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία των δομών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και του επιστημονικού προσωπικού για την πλήρη ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο. Δεν είναι σίγουροι, αν η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των παιδιών χωρίς αναπηρία. Διαφωνούν βέβαια με την άποψη ότι οι τάξεις που έχουν μαθητές με αναπηρία έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Πιστεύουν δε, ότι η συνεκπαίδευση προωθεί την πραγματική φιλία μεταξύ των μαθητών. Για πολλούς εκπαιδευτικούς η συνεκπαίδευση είναι τα τμήματα ένταξης και εκφράζουν την άποψη ότι η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Μιλούν για εξατομικευμένη παρέμβαση και παρόλο που δεν έχουν οι περισσότεροι εμπειρία στην ειδική εκπαίδευση δείχνουν να πιστεύουν στη συμπερίληψη.

Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν τη γενική αρχή της συνεκπαίδευσης (Fuchs & Fuchs, 1998 ▪ McLeskey, 2007 ▪ Scruggs & Mastropieri, 1996 ▪ Zigmond, 2003), υπάρχει μεγάλη διαφωνία σχετικά με την ερμηνεία και την εφαρμογή της στην πράξη (Fuchs & Fuchs, 1994 ▪ Kauffman, 1993 ▪ McLeskey, 2007 ▪ Zigmond, 2003 ▪ Zigmond, Kloo, & Volonino, 2009). Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαφωνία είναι το ζήτημα, να διαπιστωθεί κατά πόσο η πλήρη ένταξη μπορεί να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (McLeskey, 2007 ▪ McLeskey & Waldron, 2011). Υποστηρίζεται ότι δεν πρέπει να δίνεται έμφαση μόνο στην πλήρη ένταξη αλλά στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Fuchs & Fuchs, 1994 ▪ Kauffman, 1993 ▪ McLeskey, 2007 ▪ Zigmond, 2003 ▪ Zigmond, Kloo, & Volonino, 2009).

Οι δάσκαλοι έχουν την άποψη ότι το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών, οι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη για το θέμα. Αμφιταλαντεύονται κυρίως οι εκπαιδευτικοί με λίγη και καμία γνώση στην ειδική εκπαίδευση και συμφωνούν όσοι έχουν καλή γνώση. Τονίζουν το σημαντικό ρόλο των προϋποθέσεων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όπως κτιριακή υποδομή, χώροι για

δραστηριότητες, κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό, ψυχολόγοι και άλλες ειδικότητες. Συνδέουν την ένταξη με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων. Θεωρούν ότι το περιβάλλον του παιδιού πρέπει να έχει γνώση των δυσκολιών του και αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της συνεκπαίδευσης στη διαδικασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την άποψη ότι η αποδοχή από τη γενική τάξη θα έρθει με την κατάλληλη καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς ώστε να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και αυτό θα συμβάλλει στη βελτίωση των γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των συμμαθητών τους. Αναγνωρίζουν βέβαια ότι είναι δύσκολη διαδικασία αν δεν υπάρχουν κατάλληλες υποστηρικτικές δομές. Η υποστηρικτική ηγεσία, η συνεργασία και η στοχαστική σκέψη είναι το κλειδί για τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς. Τα προγράμματα που στηρίχθηκαν στην πρόσφατη παιδαγωγική του μετασχηματισμού και της εμπιστοσύνης, απέδειξαν ότι οι τρεις αυτές αρχές και μέθοδοι, μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να μετατρέψουν την εκπαίδευση για όλους (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004 & Swann, Peacock, Hart & Drummond, 2012).

Στις ερωτήσεις επιλογής, οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι αξιολογούν πολύ θετικά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ενώ στην ανοιχτή ερώτηση για τη συνεκπαίδευση μικρό είναι το ποσοστό που την αναφέρει όπως ελάχιστος είναι ο αριθμός που αναφέρει την ένταξη στις βαθμίδες εκπαίδευσης και αυτοί την συνδέουν μόνο με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πολύ σημαντικός όπως διαπιστώσαμε είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης αλλά πολλές φορές συγχέουν τα καθήκοντά του με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης. Επίσης πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση θα είναι επιτυχής αν έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης όλα τα παιδιά και κάνουν λόγο για φιλία, ισότητα, αλληλεγγύη που θα άρουν τις ρατσιστικές αντιλήψεις και τις φοβίες απέναντι στο διαφορετικό.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες καθώς τα αναλυτικά προγράμματα, τις περισσότερες φορές, δεν βοηθούν να οριστούν τα καθήκοντα, οι δραστηριότητες και οι συνθήκες στην τάξη. Με βάση τη βιβλιογραφία και την πρακτική σε γενικά σχολεία (Ainscow & Muncey, 1989), δουλεύοντας με παιδιά με αναπηρία ή ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούμε να προσδιορίσουμε κοινά χαρακτηριστικά των σχολείων που βιώνουν την επιτυχία (Ainscow 2004):

- Αποτελεσματική ηγεσία από έναν επικεφαλής εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει δεσμευτεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών
- Εμπιστοσύνη μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού που θα ασχοληθεί με τις ατομικές ανάγκες των παιδιών
- Η αίσθηση αισιοδοξίας ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν
- Οι ρυθμίσεις για την υποστήριξη μεμονωμένων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού
- Η παροχή ισορροπημένων εμπειριών για όλα τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα σπουδών
- Συστηματικές διαδικασίες για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου.

9.3 Συμπεράσματα για τη μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

Μεταβάσεις συμβαίνουν τακτικά κατά τη διάρκεια ζωής των ατόμων. Μερικές από αυτές τις μεταβάσεις μπορεί να είναι μικρής έκτασης και φαινομενικά ασήμαντες. Άλλες καλύπτουν γεγονότα μεγάλου μεγέθους με σημαντικές συνέπειες για τους εμπλεκόμενους (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015). Ενώ μερικοί άνθρωποι βιώνουν τις αλλαγές που επήλθαν σχετικά με τις μεταβάσεις χωρίς εμφανείς δυσκολίες, κάποιοι άλλοι επηρεάζονται σε πολλά επίπεδα. Τα Παιδιά βιώνουν μεταβάσεις που συνεπάγονται αλλαγές μέσα στις οικογένειες, σε κοινοτικό επίπεδο, στα συστήματα φροντίδας, και στα σχολεία τους. Μπαίνοντας στο σχολείο, κινούνται μεταξύ των βαθμίδων, συναντούν νέους εκπαιδευτικούς και πρέπει να προσαρμοστούν στην αύξηση της ανεξαρτησίας τους. Έχει αποδειχθεί ότι η ικανότητα των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εργάζονται ανεξάρτητα, να συμμετέχουν σε ομάδες, να ακολουθούν τις οδηγίες, και να χρησιμοποιούν ποικιλία υλικών που παρέχονται στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών, διευκολύνει τη διαδικασία μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση (Foster, 2013 ▪ Rule, Fiechtl & Innocenti, 1990).

Η Μετάβαση στο νηπιαγωγείο μπορεί να είναι μια συναρπαστική περίοδος με πολλές προκλήσεις και χαρακτηρίζεται από πολλές αλλαγές για τα παιδιά και τις οικογένειές τους (McIntyre, Eckert, Fiese, Reed, & Wildenger, 2010). Τα παιδιά πρέπει να προσαρμοστούν γρήγορα στις νέες φυσικές και κοινωνικές ρυθμίσεις, καθώς και σε νέες ακαδημαϊκές προσδοκίες και συμπεριφορές (Berlin, Dunning, & Dodge, 2011). Η μετάβαση στο νηπιαγωγείο μπορεί να θεωρηθεί ως μια συνεχής διαδικασία και όχι ένα στατικό γεγονός. Ξεκινά αρκετούς μήνες πριν τα παιδιά αφήσουν τις εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας όπως τα προσχολικά κέντρα ή το σπίτι, και συνεχίζεται καθ' όλη την περίοδο της προσαρμογής των παιδιών στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Schulting, Malone, & Dodge, 2005 ▪ Wildenger, 2011). Λόγω της φύσης των αλλαγών που εμπλέκονται στη μετάβαση και την έλλειψη εμπειρίας όσον αφορά την αντιμετώπιση αυτών των αλλαγών, τα παιδιά και οι οικογένειές τους κινδυνεύουν από σημαντικό ποσοστό άγχους (Siddiqua, 2014 ▪ Wolery, 1999).

Η επιτυχημένη μετάβαση στο σχολείο είναι ζωτικής σημασίας για την μελλοντική ανάπτυξη των παιδιών (Bowes, Harrison, Sweller, Taylor & Neilsen-Hewett, 2009). Η συσχέτιση μεταξύ της σχολικής προσαρμογής και της επιτυχίας αργότερα στη σχολικές επιδόσεις αποδεικνύεται βιβλιογραφικά (Margetts, 2002 ▪ Schulting, Malone, & Dodge, 2005 ▪ Wildenger, 2011). Η Θετική μετάβαση συνδέει τα ευνοϊκά ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα (Berlin, Dunning, & Dodge, 2011). Ενώ οι αρνητικές εμπειρίες κατά την είσοδο στο σχολείο μπορεί να έχουν άμεσες και μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και κοινωνική πρόοδο του παιδιού (Dockett & Perry, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας δεν θεωρούν τις ακαδημαϊκές γνώσεις σημαντικές για την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, με εξαίρεση ένα ποσοστό των δασκάλων. Για τους νηπιαγωγούς, στη διαδικασία της μετάβασης είναι σημαντικές οι δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους και εκμάθησης τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία. Αμφιταλαντεύονται όμως, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι για τη σημαντικότητα των γνωστικών δεξιοτήτων και της θετικής στάσης για το σχολείο όσον αφορά τη μετάβαση. Δεν επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση ότι είναι σημαντικές οι γνωστικές δεξιότητες για τους δασκάλους.

Οι ερευνητικές μελέτες, για την αποτελεσματικότητα της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Sylva, Sammons, Ellis, Taggart, Siraj-Blatchford & Melhuish, 2003, 2004 ▪ Taggart, 2007) έχουν από καιρό υποστηρίξει την ανάγκη κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ώστε να υπάρχει συνέχεια για τους μαθητές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όσον αφορά τη γνωστικές δεξιότητες. Η διεθνής έρευνα έχει υποστηρίξει σταθερά ότι υπάρχει παιδαγωγική μάθηση για τα μικρότερα παιδιά τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο (Bertram & Pascale, 2002 ▪ Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007 ▪ Pyle & Bigelow, 2015 ▪ Zigler, Singer & Bishop-Josef, 2009). Από την έρευνα αυτή προκύπτει σαφώς ότι ένα διαδραστικό παιδαγωγικό πρόγραμμα είναι το πιο κατάλληλο για τα παιδιά στα πρώτα χρόνια. Υπάρχει βέβαια ο κίνδυνος μεταφοράς των στόχων μάθησης του δημοτικού σχολείου στο νηπιαγωγείο και έτσι να αλλάζει ο χαρακτήρας του (Graue, 2010 ▪ Gunnarsdottir, 2014 ▪ Hatcher, Nuner & Paulsel, 2012 ▪ Jensen, Hansen & Brostrom, 2013).

Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι μια πρόωπη έμφαση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες δεν έχει ως αποτέλεσμα αργότερα υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Suggate, 2009 ▪ Suggate, Schaughency & Reese, 2008, 2008a, 2012). Πράγματι, έχει υποστηριχθεί ότι η έγκαιρη εισαγωγή στην ακαδημαϊκή κατάρτιση έχει επιφέρει αρνητική επίδραση στη μάθηση των μικρότερων παιδιών μας σε όλο τον κόσμο (House, 2011). Σε διεθνές επίπεδο, η έρευνα υποστηρίζει ότι μια ακαδημαϊκή εστίαση στο νηπιαγωγείο, θα πρέπει να στραφεί προς μια προσέγγιση βασισμένη περισσότερο στο παιχνίδι με στόχο την εξομάλυνση των μεταβάσεων για παιδιά. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατά καιρούς εκφράσει την αξία του παιχνιδιού ως μεθοδολογία μάθησης, η πίεση των γονέων να συμμετάσχουν τα παιδιά τους σε μια πιο ακαδημαϊκή εστίαση στο νηπιαγωγείο σε επίπεδο δημοτικού σχολείου δημιουργεί προβλήματα (Nic Craith & Fay, 2013).

Οι δάσκαλοι αξιολογούν ως σημαντικές δραστηριότητες για την επιτυχία της μετάβασης τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου, τις δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων. Για τους νηπιαγωγούς σημαντικές είναι οι δραστηριότητες σωματογνωσίας και αντίληψης μερών του σώματος, δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία, τήρηση κανόνων και δημιουργία σχέσεων όπως και οι δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική

σκέψη. Βέβαια όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης ως τις πιο σημαντικές.

Η εκπαίδευση των παιδιών στο πλαίσιο προετοιμασίας για το νέο σχολικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη. Έχει αποδειχτεί ότι στις τάξεις που υπάρχουν δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικές που τους βοηθούν στην σχολική τους επιτυχία (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015γ). Η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι ομαλότερη και γίνεται πιο γρήγορα. Έχει επιπλέον σημειωθεί ότι οι θετικές σχέσεις μαθητή και δασκάλου βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή στα νέα περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2016). Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφέρεται, ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τα παιδιά κατά τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο βασικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (Kemp & Carter, 2005).

Όσον αφορά τις ακαδημαϊκές ικανότητες στο πλαίσιο της μετάβασης, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη λεπτή κινητικότητα πολύ σημαντική και πρέπει τα παιδιά να την έχουν αποκτήσει πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο. Οι νηπιαγωγοί επίσης θεωρούν σημαντική ικανότητα το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να μπορεί να γράψει το όνομά του για να μεταβεί στο δημοτικό σχολείο. Οι δάσκαλοι φαίνεται να αμφιταλαντεύονται και είναι υψηλά τα ποσοστά που δεν τη θεωρούν σημαντική, όπως δεν αξιολογούν θετικά την ικανότητα, το παιδί να ξέρει να γράφει το όνομά του με την αποφοίτηση από το νηπιαγωγείο. Είναι όμως σημαντικό για όλους τους εκπαιδευτικούς το παιδί να μπορεί να αναγνωρίζει τα γράμματα όχι όμως να ξέρει να διαβάσει. Τα παιδιά πρέπει να αναγνωρίζουν τα σχήματα πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο σύμφωνα με όλους τους εκπαιδευτικούς όπως να αριθμούν μέχρι το δέκα, να προσεγγίζουν το χρόνο και να γνωρίζουν τις μέρες της εβδομάδας. Για τους δασκάλους δεν είναι απαραίτητο το παιδί να μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον υπολογιστή και οι νηπιαγωγοί αμφιταλαντεύονται γι' αυτό.

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο και η σχολική ετοιμότητα, επιλέγονται ως σημαντικοί παράγοντες ομαλής μετάβασης. Αντίθετα η άποψη της οικογένειας για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και η στάση του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου δεν θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες. Όσον αφορά τους παράγοντες για το παιδί και την οικογένεια, θα πρέπει

να υπάρχει υποστήριξη των οικογενειών κατά τη διαδικασία της μετάβασης και να ενισχύεται η συμμετοχής τους. Η εμπιστοσύνη και οι θετικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στη διαδικασία μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να μειώσουν το άγχος της μετάβασης (Rosenkoetter Schroeder, Rous, Hains, Shaw, & McCormick, 2009). Η συμβουλευτική της οικογένειας κατά τη μεταβατική περίοδο είναι απαραίτητη για την συναισθηματική υποστήριξη και τη βελτίωση του ρόλου τους ως γονείς. Οι οικογένειες έχουν ανάγκη υποστήριξης, συνεχή και ακριβή ενημέρωση, μεγαλύτερη γνώση και εμπειρίες των πιθανών σχολείων που μπορεί να φοιτήσουν τα παιδιά τους και ευκαιρίες να συζητούν τις προσδοκίες τους από την αρχή του Σχολικού Έτους (Russer, 2005).

Αναγνωρίζεται από όσους ασχολούνται με τη μετάβαση, η αυξημένη κοινωνική ευθύνη για επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε τα άτομα με αναπηρία να αποκτήσουν ένα επίπεδο δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας (Winzer, 1993). Η ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης για τα μικρά παιδιά είναι μια εξέλιξη του πρόσφατου παρελθόντος σε εθνικό, κρατικό και κοινοτικό επίπεδο. Οι Dunlap, Kaiser, Hemmeter, & Wolery (2012) αναφέρουν λεπτομερώς τον πολλαπλασιασμό τις γνώσεις που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της σχετικά σύντομης ζωής του τομέα της ειδικής εκπαίδευσης για τους νέους και τα παιδιά. Αναπτυξιακοί τομείς, στρατηγικές παρέμβασης, καθώς και αρμόδιες υπηρεσίες έχουν αυξηθεί σημαντικά περίπου από το 1986 για να βοηθήσουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Dunlap, Kaiser, Hemmeter, & Wolery, 2012 ▪ Foster, 2013) .

Από την έρευνά μας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη δική τους συνεργασία, νηπιαγωγών και δασκάλων και έπειτα με την οικογένεια και το εξειδικευμένο προσωπικό για την επιτυχία της μετάβασης. Στις τελευταίες τους επιλογές είναι η συνεργασία με τους διευθυντές των σχολείων, τους σχολικούς συμβούλους και την τοπική κοινωνία. Οι δάσκαλοι, αντίθετα από τους νηπιαγωγούς πιστεύουν ότι χρειάζεται πρώτα η συνεργασία με τους διευθυντές – προϊστάμενους των σχολείων και έπειτα με τους σχολικούς συμβούλους.

Ο καθορισμός ενός ατόμου υπεύθυνου για το συντονισμό της μετάβασης του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο θεωρείται σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της μετάβασης (Forest, Horner, Lewis-Palmer, & Todd, 2004 ▪ Rous, Myers, & Stricklin, 2007). Η στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, καθώς και η υποστήριξη σε επίπεδο

κράτους, κρίνονται απαραίτητα για το σχεδιασμό της μετάβασης των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι οι αρμόδιοι για θέματα παιδείας και σχεδιασμού προγραμμάτων, θα πρέπει να διαθέσουν χρόνο για επικοινωνία και οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων.

Για τους Παράγοντες που αφορούν την Εκπαιδευτική πολιτική, είναι ευρέως γνωστό ότι η συνεργασία μεταξύ των φορέων είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση και ότι η διαδικασία παίρνει ένα σημαντικό χρονικό διάστημα (Malone & Gallagher, 2009). Οι ερευνητές έχουν υπογραμμίσει την ανάγκη για εκπαιδευμένο προσωπικό που θα δημιουργήσει δραστηριότητες μετάβασης και θα βοηθήσει τους φορείς να συνεργαστούν μεταξύ τους. Η συμφωνία και η συνεργασία των φορέων μπορεί να καθοδηγήσει τη διαδικασία της μετάβασης σχετικά (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015α):

- Με δράσεις ,ρόλους και αρμοδιότητες των μελών της ομάδας (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004).
- Να δώσει πληροφορίες σχετικά με τους οικονομικούς πόρους κάθε φορέα (Rous & Hallam , 2006).
- Να ορίσει τα χρονικά πλαίσια για τις δραστηριότητες μετάβασης (Forest, Horner, Lewis-Palmer & Todd, 2004).

Τα παιδιά που βιώνουν κοινωνικά και προβλήματα συμπεριφοράς νωρίς στο σχολείο τους είναι πιο πιθανό να συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν αυτά τα προβλήματα καθώς προχωρούν την εκπαίδευσή τους (Margetts, 2002). Η αρνητική ακαδημαϊκή και κοινωνική τροχιά είναι πιο δύσκολο να αλλάξει από τα μέσα του δημοτικού για αυτό είναι απαραίτητη η στήριξη της επιτυχούς μετάβασης στο νηπιαγωγείο (Wildenger & McIntyre, 2012).

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντικές για την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και σε αυτό συμφωνούν όλοι όσοι συμμετείχαν στην έρευνά μας, αναδεικνύουν ως πολύ σημαντικές :

- Την κατανόηση επικοινωνιακών συνθηκών
- Την κατανόηση των σχέσεων λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων
- Τον έλεγχο του θυμού

- Την καλή συμπεριφορά και την δημιουργία σχέσεων, όπως να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο
- Την ακολουθία οδηγιών και την ολοκλήρωση των εργασιών
- Να γνωρίζει τους κανόνες της τάξης
- Να έχει ενσυναίσθηση και να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια

Αξιίζει να σημειώσουμε ότι ένα ποσοστό των δασκάλων, κοντά στο 15,0% είναι ουδέτερο για τη σημαντικότητα των παραπάνω δεξιοτήτων. Στην αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να μεταβούν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει να ληφθούν υπόψη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας:

- Η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί οδηγίες
- Η ατομική τους βελτίωση σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις
- Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού στην τάξη
- Η επικοινωνία και η συνεργασία με τα παιδιά της τάξης του
- Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί
- Η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη και στο διάλειμμα
- Το ατομικό του επίτευγμα σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη

Το νέο σχολικό περιβάλλον ως παράγοντας μετάβασης, σε αντίθεση με τις απαντήσεις των Εκπαιδευτικών, στα σύγχρονα προγράμματα για τη μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζει την ομαλή διαδικασία μετάβασης, όπως επίσης, το ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και η θέση του Διευθυντή. Κρίνεται απαραίτητο: Η γνωστοποίηση του περιβάλλοντος που θα λάβει μέρος το πρόγραμμα της μετάβασης και οι επισκέψεις από τα παιδιά, τους γονείς και όλους όσους συμμετέχουν στο πρόγραμμα στις νέες αίθουσες και στο νέο περιβάλλον θα βοηθήσουν τη έγκαιρη ενσωμάτωση και προσαρμογή (Rous, Myers, & Stricklin, 2007).

Παρόλο που, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι οικογένειες μπορούν να υποστηρίξουν τις μεταβάσεις των παιδιών σε ατομικό επίπεδο, είναι επίσης σημαντικό να υποστηρίξουμε και τις ευρύτερες αλλαγές σε επίπεδο σχολείων και κοινότητας. Έχει υποστηριχθεί και διεθνώς ότι ο μεγαλύτερος συντονισμός και η συνοχή σε κρατικό επίπεδο θα δημιουργήσει μεγαλύτερη σύνδεση

μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τις διεθνείς προτάσεις πρέπει να βασίζεται στη συνέχεια της εμπειρίας για τα παιδιά σε περιόδους μετάβασης και να επωφελείται από την πολιτική και τις διαδικασίες (Fabian, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας αναγνωρίζουν ως κατάλληλες πρακτικές για την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία: Το νηπιαγωγείο σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο. Όσοι διδάσκουν σε αγροτική περιοχή συμφωνούν όλοι με τη συγκεκριμένη πρακτική. Το νηπιαγωγείο σε συνεργασία με το δημοτικό σχολείο οργανώνουν κοινές γιορτές. Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι επικοινωνούν με σκοπό την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Την τήρηση του ατομικού φακέλου του κάθε παιδιού που θα το συνοδεύει στο δημοτικό σχολείο (όλοι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής συμφωνούν με αυτή την πρακτική). Την επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο του επιστημονικού προσωπικού που παρακολουθεί το παιδί με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων πραγματοποιούν κοινές συναντήσεις για το συντονισμό των μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας.

Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η ανταλλαγή επισκέψεων ανάμεσα στις δύο σχολικές μονάδες είναι σημαντική πρακτική και αναγνωρίζεται η σπουδαιότητά της. Σε κάθε πρόγραμμα μετάβασης η μονάδα αφετηρίας, φέρει ένα μεγάλο ποσοστό ευθύνης. Καταγράφει τις προσδοκίες, τους φόβους, τις προκαταλήψεις, φροντίζει να φέρει τα παιδιά σε επαφή με την πραγματικότητα και ελέγχει τις εντυπώσεις και τις αλλαγές στη στάση τους. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος η μονάδα υποδοχής παρουσιάζεται, συστήνεται, επιδιώκοντας να αποδιώξει την ανασφάλεια και να δημιουργήσει προσδοκίες (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015α).

Συμφωνούν επίσης με την πρακτική της διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος ώστε να εξασφαλίζει τη συνέχεια όπως και με την πρακτική της διανομής ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς πριν τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην ειδική εκπαίδευση αμφιταλαντεύονται με την πρακτική της διανομής φυλλαδίων. Θετικό είναι το μεγαλύτερο ποσοστό των

εκπαιδευτικών και με τη δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τα παιδιά να μεταβούν στο δημοτικό σχολείο.

Οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι αμφιταλαντεύονται με τις πρακτικές, τα νήπια να παρακολουθήσουν μαθήματα της πρώτης δημοτικού που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, να συμμετέχουν και η πρώτη δημοτικού επισκέπτεται το νηπιαγωγείο και παρακολουθεί το πρόγραμμά του. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης είναι αρνητικοί με την παρακολούθηση μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο και με την επίσκεψη στο νηπιαγωγείο, αρνητικά τοποθετούνται για τις δύο πρακτικές και όσοι της γενικής διδάσκουν σε Αστική περιοχή.

Τα παιδιά που γεννιούνται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία αντιμετωπίζουν σημαντικά περισσότερες μεταβάσεις και σε νεαρότερες ηλικίες από τους συνομηλίκους τους. Βιώνουν μια ποικιλία συστημάτων φροντίδας κατά τη βρεφική ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί, οι λογοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές, οι γιατροί και οι οικογένειες υποστηρίζουν τις υπηρεσίες πρώιμης παρέμβασης στα σχολεία, τα νοσοκομεία, τα προγράμματα ημερήσιας φροντίδας, και στα σπίτια των παιδιών. Προς αυτή την κατεύθυνση, έχει οριστεί για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές Ανάγκες, πράξη εκπαίδευση (IDEA, 2004) που αφορά τα δικαιώματα εκπαίδευσης και την έγκαιρη παρέμβαση για τα βρέφη, τα νήπια και μικρά παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η κίνηση μεταξύ των προγραμμάτων και οι ρυθμίσεις της δημόσιας εκπαίδευσης στην ηλικία των πέντε χρόνων, συνεπάγεται το σημαντικό ρόλο της μετάβασης όσον αφορά την παροχή υπηρεσιών, τις θέσεις των προγραμμάτων, καθώς και το είδος της αλλαγής υπηρεσιών κατά τη διαδικασία της μετάβασης (Foster, 2013).

Η κοινωνία αναμένει από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα και τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, να είναι ευαίσθητοι στον πολιτισμό των μαθητών και στην οποιαδήποτε διαφορά τους. Περιμένει από αυτούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακά και να τους βοηθήσουν να μεταβούν και να ενταχθούν σε κάθε νέο περιβάλλον. Οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες του δασκάλου συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης, καθιστώντας το δάσκαλο ως σημαντική

επίδραση στην εκπαίδευση για την ένταξη και τη δημιουργία του «ένα σχολείο για όλους» (Σακελλαρίου, Στράτη & Αναγνωστοπούλου, 2015α,γ).

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά κάνουν πολλές μεταβάσεις στη ζωή τους, η κίνηση προς το σχολείο έχει σημαντικές επιπτώσεις στην προσωπικότητα του παιδιού και ως εκ τούτου, αξίζει ιδιαίτερης προσοχής. Άσχετα από το πόσο ακαδημαϊκά έτοιμο θεωρείται ένα παιδί, η κακή σχέση με το δάσκαλο, το μη υποστηρικτικό περιβάλλον, η έλλειψη συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού και άλλα προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζει, έχουν αρνητικές συνέπειες στην προσαρμογή και τη μάθησή του. Τα θέματα που αφορούν την επιτυχή μετάβαση είναι αλληλένδετα και δημιουργούν το πλαίσιο για τη θετική πορεία της μάθησης και της συμπερίληψης όλων των παιδιών στο γενικό ενιαίο σχολείο.

9.4 Συμπεράσματα για τις διδακτικές πρακτικές στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι παρεμβάσεις βελτιώνουν την ποιότητα και την ποσότητα βασικών δεξιοτήτων. Πρακτικές που ενισχύουν την ευέλικτη και λειτουργική αλληλεπίδραση σε φυσικά περιβάλλοντα, με μικρή ομάδα συμμαθητών και ενήλικες έχει αποδειχθεί ότι προάγει την επικοινωνία και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Hebbeler & Spiker, 2016 ▪ Kaiser & Trent, 2007). Τα παιδιά με αναπηρία έχουν πρόβλημα να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους και τους ενήλικες και πρέπει να διδαχτούν κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων. Μελέτες στις οποίες συμμετείχαν παιδιά από 3 έως 5 ετών, έδειξαν ότι οι κοινωνικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων μπορεί να αυξήσει θετικά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να μειώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς (Vaughn, Kim, Sloan & Sridhar, 2003). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα μας λαμβάνοντας υπόψη μας τις απόψεις των εκπαιδευτικών μέσα από την εμπειρία τους και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης.

Οι εκπαιδευτικοί για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορούν να αναπτύξουν μια ποικιλία προσεγγίσεων. Να χρησιμοποιήσουν μια δομημένη προσέγγιση για να εξηγήσουν στους μαθητές μια επιθυμητή συμπεριφορά, δίνοντας παραδείγματα και ενίσχυση στοχευόμενης συμπεριφοράς με ερωτήσεις, απαντήσεις και

ανατροφοδότηση. Σε μια ευέλικτη προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και ενθαρρύνουν τις επιθυμητές κοινωνικές δεξιότητες με αλληλεπιδράσεις και ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς. Οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού διδάσκουν στρατηγικές επικοινωνίας, όπως να δίνουν προσοχή στους άλλους, να εκφράζουν αιτήματα και να τηρούν κανόνες (Hebbeler & Spiker, 2016).

Ελάχιστα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει εκπαιδευτικές προτάσεις, σενάρια διδασκαλίας, δραστηριότητες, υλικά και μέσα για την οικοδόμηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Wilcox, Gray, Guimond & Lafferty, 2011). Να επικεντρώνεται στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004), στη θετική ανατροφοδότηση των παιδιών και στην προετοιμασία για την ομαλή μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο.

Πολλά μικρά παιδιά με αναπηρία αγωνίζονται να κατακτήσουν τη γλώσσα και την επικοινωνία. Η κακή γλωσσική ανάπτυξη δημιουργεί πολλά προβλήματα επειδή οι γλωσσικές δεξιότητες είναι το θεμέλιο για την επιτυχή αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους. Οι πρακτικές και οι στρατηγικές για την προώθηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας έχουν επικεντρωθεί στη διδασκαλία των παιδιών σε ήχους, λέξεις χρησιμοποιώντας συχνά μεθόδους όπως το ABA. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τι αποτελεί διδασκαλία υψηλής ποιότητας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Η φωνολογική επίγνωση είναι το θεμέλιο για την ανάγνωση και η φωνολογική ενίσχυση για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ισχύει εξίσου και για τα παιδιά με αναπηρία. Η ανάγνωση βιβλίων και η αλληλεπίδραση δασκάλου – παιδιού με ερωτήσεις που εστιάζουν να διευκολύνουν τη γλωσσική ανάπτυξη (Judith, Carta & Coralie Driscoll, 2013).

Ωστόσο, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, είναι δύσκολο να γενικεύσουν τις δεξιότητες που μαθαίνουν και να τις διατηρήσουν με την πάροδο του χρόνου. Οι διδακτικές πρακτικές πρέπει να είναι έντονες και με μεγαλύτερη διάρκεια σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Χρειάζεται βέβαια ισορροπία στις δραστηριότητες που οι εκπαιδευτικοί μεταδίδουν ειδικές δεξιότητες γραμματισμού

στη γενική τάξη, τις οποίες στη συνέχεια θα τις εφαρμόσουν πρακτικά με τους συνομήλικους τους στο παιχνίδι και κατά τη διάρκεια άλλων αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων στην τάξη, σε όλη τη μέρα του σχολικού προγράμματος.

Οι ερευνητές πιστεύουν ότι η διδακτική μέσα από αλληλεπίδραση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία να μάθουν νέες κοινωνικές, γλωσσικές, κινητικές, αυτοεξυπηρέτησης και προ-ακαδημαϊκές δεξιότητες (Snyder, Rakap, Hemmeter & McLean, 2015). Αυτή την άποψη έχουν και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνά μας. Η εκπαίδευση στη γενική τάξη πρέπει να χρησιμοποιεί τεκμηριωμένες πρακτικές που θα βασίζονται στα προγράμματα σπουδών και θα δίνουν σε όλα τα παιδιά την ευκαιρία να πετύχουν μια καλή εκπαίδευση.

Η προσπάθεια για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παράλληλα με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ήταν μια από τις πιο αξιοσημείωτες αλλαγές στα προσχολικά προγράμματα τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτή η πρόοδος έχει επιτευχθεί από τις προσπάθειες των οικογενειών και τις νομοθετικές ρυθμίσεις ώστε τα παιδιά με αναπηρία να εκπαιδεύονται στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον (Hebbeler & Spiker, 2016). Το άνοιγμα στις γενικές αίθουσες εκπαίδευσης δίνει στα παιδιά με αναπηρία πρόσβαση στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, του δημοτικού σχολείου και στην εκπαίδευση με τους συνομήλικους τους. Η πρακτική της συμπερίληψης δίνει την υπόσχεση για καλύτερα κοινωνικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα, εστιάζοντας στην πλήρη συμμετοχή με τα απαραίτητα στηρίγματα.

Το υπουργείο Παιδείας και το υπουργείο υγείας και πρόνοιας των ΗΠΑ (US Department of Health and Human Services & US Department of Education, 2015) δημοσίευσε προτάσεις που επιβεβαιώνουν τη σημασία της συμπερίληψης για τα παιδιά με αναπηρία και των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης στην παιδική ηλικία παράλληλα με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας μιλούν για ουσιαστική ένταξη στη γενική τάξη και όχι απλά για παρουσία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Τονίζουν την ανάγκη να γίνουν μέλη της σχολικής κοινότητας, να έχουν πρόσβαση σε θετικές κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις, να αναπτυχθούν μαθαίνοντας και αποκτώντας την αίσθηση του ανήκειν.

Διαπιστώσαμε ότι η ένταξη ορίζεται από τρεις συνιστώσες όπως:

- Πρόσβαση στα τυπικά περιβάλλοντα και καθολικός σχεδιασμός για να υποστηρίξει την πλήρη ένταξη
- Μέθοδοι συμμετοχής και διδακτικές προσεγγίσεις για την στήριξη και την προώθηση της πλήρους συμμετοχής των παιδιών
- Υποστηρικτικές υποδομές για την υποστήριξη του προσωπικού, την κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη και ευκαιρίες για εξειδικευμένες υπηρεσίες.

Προσχολικά προγράμματα απέδειξαν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία μπορούσαν να μάθουν μαζί με τυπικά αναπτυσσόμενους συνομήλικους και οι δύο ομάδες να σημειώσουν σημαντική πρόοδο (Odom, Buysse & Soukakou, 2011). Έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στα παιδιά σε τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης πρέπει να τους παρέχεται εξειδικευμένη εκπαίδευση για την επίτευξη καλών αποτελεσμάτων. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι οικογένειες των παιδιών με αναπηρία ανησυχούν για την ποιότητα των προγραμμάτων και των υπηρεσιών στην πρώιμη παιδική ηλικία, ότι οι επαγγελματίες μπορεί να μην είναι επαρκώς έτοιμοι να εντάξουν τα παιδιά με αναπηρία στα προγράμματα συμπερίληψης και εστιάζουν σε μια σειρά παραγόντων όπως οι πολιτικές, οι πεποιθήσεις, οι επιρροές και φυσικά στο βαθμό που η συμπερίληψη γίνεται αποδεκτή (National Professional Development on Inclusion, 2009).

Δεν γνωρίζουμε πολλά για το τι συμβαίνει με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα χωρίς αποκλεισμούς στην προσχολική ηλικία και στο νηπιαγωγείο. Σε μικρή μελέτη που άρχισε μετά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο βρέθηκε ότι μετά από πέντε χρόνια, μόνο το 60 % αυτών παρέμειναν σε κάποια μορφή ενταξιακής εκπαίδευσης (Hanson, Horn, Sandall, Beckman, Morgan, Marquart, Barnwell & Chou, 2001). Μια άλλη μελέτη διαπίστωσε ότι ένας σημαντικός αριθμός παιδιών με ήπιες αναπτυξιακές καθυστερήσεις που ήταν πλήρως ενταγμένοι στην προσχολική ηλικία και το νηπιαγωγείο δεν φοιτούσαν σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα στις επόμενες σχολικές βαθμίδες (Guralnick, Neville, Hammond & Connor, 2008).

Η διαφοροποίηση μπορεί να υποστηρίξει την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση για όλους τους μαθητές (Hattie, 2009, 2011 ▪ Kyriakides & Creemers, 2008), στοχεύοντας πάντα στη υπέρβαση των ανισοτήτων και στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Koutselini & Agathagelou, 2009). Στο δημοκρατικό σχολείο η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εστιάζεται στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών, των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών των μαθητών, τόσο στο γνωσιολογικό και το επίπεδο δεξιοτήτων των μαθητών όσο και στο κοι-νωνικο-συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι σύμφωνα με τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπως ο μαθητής έτσι και ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο πρόσωπο (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Η εφαρμογή, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη οποιωνδήποτε διδακτικών δεξιοτήτων δεν θα πρέπει να γίνεται αναγκαστικά (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2015). Ο κάθε εκπαιδευτικός με το δικό του «διδασκτικό στυλ» θα πρέπει να έχει την ευκαιρία ουσιαστικής επιμόρφωσης ώστε να διαμορφώσει ανάλογα το διδακτικό του προφίλ το οποίο θα του επιτρέψει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον που μεγαλώνουν οι μαθητές, οι προσδοκίες των γονιών τους και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος θεμελιώνουν τις στάσεις και τα πιστεύω των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Σακελλαρίου, 2008), που παρεμβαίνουν δυναμικά σε κάθε διαδικασία μάθησης μέσα στην τάξη και προσδιορίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προϋποθέτει κατανόηση του περιβάλλοντος έξω από την τάξη, συμμετοχή των γονιών και της οικογένειας στο σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης. Συναντήσεις, συζητήσεις και αναστοχασμός στις απόψεις, θέσεις και προσδοκίες όλων των ομάδων που επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα είναι απαραίτητες για ένταξη του σχολείου στην κοινωνία και αποδοχή του ρόλου του από τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

9.5 Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος

Η διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού θεωρείται μια διαδεδομένη αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ελλείμματα σε τρεις βασικούς τομείς: "αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα ενδιαφέροντα και συμπεριφορές" (American Psychiatric Association, 2000). Η έλλειψη κοινωνικών ικανοτήτων μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα στην ανάπτυξη όπως: 1) την αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς που προκύπτουν από την έλλειψη των κατάλληλων δεξιοτήτων για κοινωνική αλληλεπίδραση 2) την αύξηση της πιθανότητας κακής προσαρμογής αργότερα στη ζωή και 3) τη μείωση της θετικής αναπτυξιακής υποστήριξης και των ευκαιριών μάθησης που υπάρχουν στις επιτυχημένες σχέσεις με τους συνομήλικους. (Frea, 1995 ▪ Schlieder, Maldonado & Baltes, 2014).

Οι Harrower & Dunlop (2001) μελέτησαν στρατηγικές για την ένταξη παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού όπως στρατηγικές αυτο-διαχείρισης, παρεμβάσεις με συνομήλικους και πολυσύνθετες παρεμβάσεις. Από τις μελέτες που περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση, οι Harrower & Dunlop (2001), δείχνουν ότι οι μαθητές με αυτισμό μπορούν να συμπεριληφθούν με επιτυχία στην τάξη, εφόσον υποστηρίζονται και διευκολύνονται. Μετά από ανασκόπηση μελετών για αποτελεσματικό προγραμματισμό, οι McLeskey και Waldron (2011) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης προσφέρουν μια καλή βάση για την ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Αναφέρουν, ότι αναπτύσσονται νέοι εκπαιδευτικοί μέθοδοι στους τομείς της ανάγνωσης και τα μαθηματικά στις τάξεις συνεκπαίδευσης (McLeskey & Waldron, 2011). Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν τη δυνατότητα να παραδίδονται σε τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης.

Στην ερευνά μας, μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης, αποδεικνύουμε ότι οι μαθητές με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, μπορούν να επωφεληθούν σημαντικά όταν γίνονται κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και όχι απλά με τη φοίτησή τους στη γενική τάξη. Συγκεκριμένα, στην αξιολόγηση του γενικού επιπέδου ικανοτήτων διαπιστώθηκε ότι:

- Στη ζωγραφική, σημαντική βελτίωση είχαν μόνο οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.
- Στον προφορικό λόγο, οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν είχαν βελτίωση ενώ οι μαθητές της εκπαιδευτικής παρέμβασης είχαν όλοι βελτίωση.
- Στην κατανόηση μικρών κειμένων, στατιστική σημαντική διαφορά υπήρξε μόνο για τα νήπια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Οι μισοί μαθητές της ομάδας ελέγχου, δεν είχαν αλλαγή.
- Στις χωροχρονικές έννοιες είχαν βελτίωση όλοι οι μαθητές, βέβαια για την ομάδα ελέγχου δεν ήταν σημαντική.
- Στην τριποδική λαβή, οι μαθητές του προγράμματος είχαν βελτίωση και της ομάδας ελέγχου, οριακή βελτίωση στο τέλος της χρονιάς.
- Στους υπολογιστές, μόνο οι μαθητές του προγράμματος σημείωσαν πρόοδο.
- Στη μουσική, βελτίωση σημαντική είχαν τα νήπια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και η ομάδα ελέγχου, οριακή στο τέλος του σχολικού έτους.

Ένας από τους στόχους του Νηπιαγωγείου είναι να καταστούν τα παιδιά ικανά να εξηγούν τις ενέργειές τους και να αιτιολογούν τις απόψεις και τις πράξεις τους. Σχετικά με τη σημασία της συγκεκριμένης γλωσσικής δραστηριότητας, η εξήγηση προϋποθέτει ταυτόχρονα δύο ενέργειες: το να γίνω κατανοητός στους άλλους αλλά και το να εκφράσω λεκτικά μια σκέψη, ενέργεια, συμπεριφορά, συναίσθημα, γεγονός που υποβοηθά σημαντικά στη γλωσσική ανάπτυξη του μικρού παιδιού. Γλώσσα και σκέψη, κατά τον Vygotsky, ακολουθούν παράλληλη αναπτυξιακή πορεία. Υπό την έννοια αυτή, αν οι λεκτικές επεξηγήσεις που παράγει ένα παιδί σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή εξαρτώνται από τη γνωστική του ανάπτυξη εκείνη την περίοδο, τότε αντίστοιχα, η παραγωγή γλωσσικών επεξηγήσεων τροφοδοτεί τη σκέψη και αναπτύσσει το παιδί νοητικά (Μιχαλοπούλου, 2007).

Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύει τη μαθησιακή δραστηριότητα, εμπλουτίζοντάς την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα νήπια που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, χειριζόταν με ευκολία τον υπολογιστή καθώς ήταν μέρος του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος. Πολλά παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, έχουν εξαιρετικές ικανότητες όσον αφορά στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο

υπολογιστής είναι ακριβής, συγκεκριμένος, προβλέψιμος και με δυνατότητα επανάληψης όσες φορές χρειάζεται ο χρήστης. Οι μαθητές επωφελούνται παίρνοντας στα χέρια τους τη μάθηση και δουλεύοντας με τους δικούς τους ρυθμούς. Τα παιδιά ωφελήθηκαν με τη χρήση του υπολογιστή και των κατάλληλων λογισμικών όπως (Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αυτισμό, 2015):

- Στη διαμόρφωση οριοθετημένων συνθηκών
- Στο περιορισμό των αισθητηριακών ερεθισμάτων
- Στην προβλέψιμη και σταθερή συμπεριφορά
- Στην άμεση ανάδραση και θετική ενίσχυση σε περιπτώσεις λανθασμένης και σωστής απάντησης
- Στη δυνατότητα μη-λεκτικής ή λεκτικής έκφρασης
- Στην επανάληψη και εμπέδωση της διδασκόμενης ύλης
- Στην ευκολία στη χρήση
- Στην εξατομικευμένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών

Το σχολείο θεωρείται ένας χώρος κοινωνικοποίησης του παιδιού, είναι δηλαδή ένας χώρος κοινωνικής δράσης και παρέμβασης. Το σχολείο θα πρέπει να αποτελέσει το βασικό χώρο εκπαίδευσης δεξιοτήτων. Η παρέμβαση βασίστηκε στη δημιουργία ενδιαφερόντων για τους μαθητές σε συνάρτηση με το βαθμό παρότρυνσής τους. Αξιολογώντας τα δεδομένα όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, επισημαίνουμε ότι: Α) Οι μαθητές που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχαν βελτίωση στο να κάνουν φίλους, να ακούνε οδηγίες, να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου, ενώ να εργαστούν σε ομάδες μόνο στο τέλος του σχολικού έτους μπορούσε να επιτευχθεί με βοήθεια, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους από τη μέση του προγράμματος υπήρξε βελτίωση. Β) Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, δεν είχαν σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες, να κάνουν φίλους, να ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου, να εργαστούν σε ομάδες, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και είχαν μόνο οριακή βελτίωση στο να ακούνε οδηγίες. Γ) Να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την κατάσταση, δεν υπήρξε σημαντική στατιστική βελτίωση για κανέναν μαθητή, ούτε για αυτούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ούτε για την ομάδα ελέγχου.

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού διαφέρουν τόσο ως προς την συχνότητα των επικοινωνιακών τους προσπαθειών, όσο και ως προς την ποιότητα των συναλλαγών που επιχειρούν (Γενά, 2002). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στο να παίρνουν πρωτοβουλίες για επικοινωνία, αλλά και να ανταποκρίνονται στις προσπάθειες που κάνουν οι συνομήλικοι. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών αναπτύσσει στοιχειώδεις μορφές επικοινωνίας, με ιδιόρρυθμο χαρακτήρα, ενώ άλλα παιδιά είτε δεν αναπτύσσουν προφορικό λόγο είτε η ανάπτυξη γίνεται με πολύ αργούς ρυθμούς- στις περιπτώσεις δε αυτές ενδείκνυται η χρήση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας (Δροσινού & Γενά, 2016).

Οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει, όσον αφορά τα κοινωνικά αποτελέσματα από τη συνεκπαίδευση των μαθητών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού στη γενική τάξη ότι (Harrower & Dunlap, 2001):

- Έχουν μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση.
- Δίνουν και παίρνουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης.
- Έχουν μεγαλύτερα δίκτυα φιλίας από μαθητές που βρίσκονται σε περισσότερο απομονωμένα περιβάλλοντα.

Η έρευνα των Harrower & Dunlap, (2001), συνέκρινε τα αποτελέσματα στην ικανότητα της γλωσσικής ανάπτυξης, πριν και μετά τη διδασκαλία, σε πέντε παιδιά με αυτισμό, σε μια γενική και σε μια ειδική τάξη. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές, όταν τα παιδιά βρέθηκαν σε ειδική τάξη αν και ακολούθησαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάλληλο για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα στη γενική τάξη, οι μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, είχαν την ευκαιρία να βιώσουν σχέσεις συνεργατικής μάθησης και να μάθει ο ένας από τον άλλο. Έδειξαν βελτίωση στα τεστ, αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση και αυξημένη διάρκεια αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους. Βέβαια για να υπάρχουν αυτά τα αποτελέσματα πρέπει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει αποτελεσματικές στρατηγικές.

Όλοι οι μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού αύξησαν την αυθόρμητη βλεμματική επαφή παρακολουθώντας το πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης στις

ίδιες τάξεις με τους συμμαθητές τους με τυπική ανάπτυξη. Η βλεμματική επαφή είναι ένδειξη ανεπτυγμένης κοινωνικότητας. Είναι σημαντικό να οδηγήσουμε τα παιδιά να μας κοιτάζουν μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η βλεμματική επαφή για τα παιδιά με αυτισμό είναι εκπαιδευτικός στόχος στις τάξεις συνεκπαίδευσης. Όταν τα παιδιά νιώθουν ενθουσιασμένα ή θυμωμένα στις παρέες των συμμαθητών τους, τότε μπορεί συνειδητά να χρησιμοποιήσουν το βλέμμα τους. Τα τραγούδια δράσης, τα παιδικά τραγούδια και τα παιχνίδια με φωνές είναι κατάλληλα για να αυξήσουν τη συχνότητα αυθόρμητης βλεμματικής επαφής. Τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξάσκηση βλεμματικής επαφής που περιλαμβάνει αποστροφή, συγχρονισμό, κατεύθυνση της προσοχής στους άλλους αλλά και διατήρηση της προσοχής (Βογινδρούκας – Sherratt, 2005).

Στην αρχή του σχολικού έτους, οι μαθητές μας δυσκολεύονταν να καθίσουν, να σταθούν ή να είναι κοντά σε άλλους μαθητές. Το άγγιγμα στην εργασία ή στο παιχνίδι έδειχνε να τους ενοχλεί. Οι δυσκολίες οφείλονταν σε αισθητηριακές ευαισθησίες αλλά και στο συναίσθημα της ανασφάλειας σε σχέση με τους άλλους. Τα ενεργητικά παιχνίδια και οι έντονες κινήσεις με τους συμμαθητές τους βοήθησαν την απευαισθητοποίηση στο άγγιγμα. Στην ομάδα ελέγχου ένας μαθητής είχε επιδείνωση.

Όπως ήδη γνωρίζουμε στα παιδιά με αυτισμό υπάρχει διαταραχή επικοινωνίας και συνυπάρχει σε αρκετές περιπτώσεις διαταραχή λόγου. Οι μαθητές του προγράμματός μας παρουσίαζαν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου. Επαναλάμβαναν λέξεις που εξέφραζαν άλλοι μαθητές και μερικές φορές ηχολαλούσαν. Επαναλάμβαναν επίσης φράσεις που δεν ήταν σωστές για την περίσταση και μπερδευαν λέξεις που ήταν αντίθετες. Δεν μπορούσαν να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση. Καθώς περνούσε η χρονιά και μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, κατανοούσαν και χρησιμοποιούσαν καλύτερα το λόγο, ιδιαίτερα οι τέσσερις από τους εφτά μαθητές και ανταποκρινόταν, όταν τους απευθύναμε το λόγο. Με συγκεκριμένο πλαίσιο, αύξησαν το λεξιλόγιό τους και κατανόησαν καλύτερα, με οπτικά στοιχεία που τους παρείχαμε. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν οριακή βελτίωση που δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Η διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού συμπεριλαμβάνει απουσία του συμβολικού παιχνιδιού. Οι δύο μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δεν ανέπτυξε συμβολικό παιχνίδι αλλά οι άλλοι πέντε μαθητές με τη βοήθεια ιστοριών, ρόλων, κατάλληλων

video και αντικειμένων, διαπιστώθηκε από τα μέσα της χρονιάς και μέχρι το τέλος, η ύπαρξη συμβολικού παιχνιδιού σε ικανοποιητικό βαθμό και πάντα με θέματα των ενδιαφερόντων τους. Δεν χρησιμοποιούσαν τα παιχνίδια και τα άλλα αντικείμενα μόνο για να ικανοποιήσουν τις σωματικές τους αισθήσεις. Με υποστήριξη, υποδύονταν έναν χαρακτήρα από τα video που παρακολουθούσαν ή τις κοινωνικές ιστορίες στις οποίες συμμετείχαν. Για την ομάδα ελέγχου είχαμε οριακή βελτίωση, όχι στατιστικά σημαντική στο τέλος του σχολικού έτους.

Από το 1971, ο Kozoloff (1971) απέδειξε ότι οι μαθητές με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να πετύχουν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης όταν οι εκπαιδευτικοί, τα προγράμματα σπουδών και τα στοιχεία του περιβάλλοντος, σχεδιάζονται με τρόπους κατάλληλους για τη διαφορετικότητα των μαθητών. Όπως επίσης, έρευνες έδειξαν, ότι η καθοδήγηση από τους συνομήλικους είναι μια προσέγγιση που μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική για τη συνεκπαίδευση των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού (Hastwell, Harding, Martin & Baron – Cohen, 2013 ▪ Van Hess, Moyson & Roeyers, 2015).

Το οικείο σε μας νηπιαγωγείο των γνώσεων, δεν ικανοποιεί και δεν επαρκεί πια. Αυτό που επιτάσσουν οι καιροί και θα πρέπει να δημιουργήσουμε, είναι το παιδαγωγικό νηπιαγωγείο, η παιδαγωγούσα διδασκαλία και ο παιδαγωγός εκπαιδευτικός. Το Νηπιαγωγείο αυτό θα πρέπει να συνδέει την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων με την κοινωνική μάθηση, να εφοδιάζει το παιδί με τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα. Προϋπόθεση βέβαια όλων αυτών και μοχλός αλλαγής και προόδου είναι ο μεταρρυθμιστής παιδαγωγός και στην προκειμένη περίπτωση ο παιδαγωγός της προσχολικής ηλικίας (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015). Εκείνο που τελικά πραγματοποιείται στην προσχολική τάξη, εξαρτάται από τους παιδαγωγούς, αφού εκείνοι τελικά αποφασίζουν, το πώς και τι θα εφαρμόσουν στις τάξεις τους.

Διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ότι η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να είναι πολυεπίπεδη. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αξιολογήσει αφενός τις δυσκολίες και αφετέρου τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, χρησιμοποιώντας αναγνωρισμένα διαγνωστικά μέσα, καθώς και την απλή παρατήρηση στην τάξη. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει τις

κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. Είναι σημαντικό να γίνει η επιλογή εκείνων των πρακτικών που ταιριάζουν τόσο στις ακαδημαϊκές, όσο και στις συναισθηματικές ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης χρειάζεται να ενσωματώσει τις αρμόζουσες πρακτικές στο πλαίσιο της τάξης (Δροσινού & Γενά, 2016), οφείλει να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία κατά περίπτωση. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας πρέπει, επίσης, να είναι πολυεπίπεδη και να αφορά στη διαφοροποίηση α) ως προς το περιεχόμενο, β) ως προς την μαθησιακή διαδικασία και γ) ως προς το αποτέλεσμα.

Οι εκπαιδευτικοί του προγράμματός μας, διευκόλυναν τα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε περισσότερες πηγές πληροφόρησης, να διαμορφώνουν το χώρο για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, τα προετοίμασαν για τις επισκέψεις, τα ενθάρρυναν να εκφράζουν τις απόψεις τους, να αλληλοεπιδρούν με το περιβάλλον και υποστήριζαν τη μαθησιακή διαδικασία. Συνεργάστηκαν με την οικογένεια και με τους ειδικούς. Προς αυτή την κατεύθυνση, κατά τη διαδικασία της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, η σταθερή συνεργασία μεταξύ των οικογενειών και των σχολικών μονάδων, η ενημέρωσή τους για το μαθησιακό προφίλ των νηπίων, θα βοηθήσει τη μονάδα υποδοχής να σχεδιάσει πρακτικές μετάβασης. Η οικογένεια βλέποντας την ενότητα, τη συνέχεια και τη συνεργασία, νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια, ενώ τα νήπια θα νιώσουν αυτοπεποίθηση και θα ενισχυθεί η αυτοεικόνα τους (Σακελλαρίου, 2008 ▪ Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015β). Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις για το πώς μαθαίνουν και πώς αναπτύσσονται τα παιδιά, αλλά επιπλέον θα πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς (Σακελλαρίου, 2012β).

9.6 Προτάσεις για την ενιαία εκπαίδευση

Η μετάβαση από τα παραδοσιακά διαχωριστικά συστήματα ειδικής εκπαίδευσης στην ένταξη (integration) και στην ενιαία εκπαίδευση (inclusive education) ελκύει το ενδιαφέρον πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων (Armstrong & Spandagou, 2010). Είναι σημαντικό να μιλάμε για ενιαία εκπαίδευση όχι μόνο για να εκφράσουμε το μοντέλο της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά για να δηλώσουμε τη φιλοσοφία εκπαίδευσης που αφορά ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα (Γουδήρας, 2013 ▪ Norwich, 1996 ▪ Norwich & Lewis, 1998). Η ενιαία εκπαίδευση είναι δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες να συμμετέχουν με ίσους όρους στο σχολικό πρόγραμμα και απαραίτητη η ετοιμότητα του σχολείου να τους αποδέχεται ως ισότιμα άτομα. Τα τελευταία χρόνια ακόμη και εξειδικευμένα προγράμματα όπως η εργοθεραπεία απομακρύνονται από το παραδοσιακό μοντέλο της στήριξης σε ειδικό χώρο και εφαρμόζεται θεραπευτικό πρόγραμμα μέσα στο περιβάλλον της τάξης (Case – Smith & Holland, 2009).

Η αδυναμία να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κοινωνικού πλαισίου, συγκεκριμένων ομάδων παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, η αδυναμία να αντιμετωπίζονται και να επιλύονται οι κρίσεις και οι συγκρούσεις σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητας της ένταξης και η έλλειψη κατάλληλων σχεδιασμών οδηγούν συχνά σε γενικές ή επιμέρους αποτυχίες (Κουρκούτας, 2003). Σύμφωνα με την UNESCO (2009) «... ένα εκπαιδευτικό σύστημα “ χωρίς αποκλεισμούς ” μπορεί να δημιουργηθεί μόνο εάν τα γενικά σχολεία γίνουν περισσότερο ενταξιακά, αν γίνουν καλύτερα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών στις κοινότητές τους ». Το άρθρο 24 της Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμη «... χωρίς διακρίσεις και βάση των ίσων ευκαιριών ... μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε όλα τα επίπεδα ...». Είναι ευρέως αποδεκτό, ωστόσο, ότι παιδιά με αναπηρία εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν διάφορες μορφές αποκλεισμού που ποικίλλουν ανάλογα με την αναπηρία, την κατοικία τους και το πολιτισμό στον οποίο ανήκουν (UNICEF, 2013).

Η Ένταξη στην εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και το θεμέλιο για μια πιο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Η Ερμηνεία της ενιαίας εκπαίδευσης είναι, όμως, ένας όλο και πιο αμφιλεγόμενος όρος που προκαλεί τους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα να σκεφτούμε το έργο της διδασκαλίας και της μάθησης με διαφορετικούς τρόπους και από ποικίλες οπτικές γωνίες. Σύμφωνα με τους Grima-Farrell, Bain & McDonagh (2011), «Η συνεκπαίδευση αντιπροσωπεύει την ανησυχία όλου του σχολείου και εργάζεται για την ευθυγράμμιση της ειδική εκπαίδευσης με τη γενική εκπαίδευση με ένα τρόπο που προσδίδει πιο αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές ».

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνωρίζει πολύ καλά τι είναι ένταξη και εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αλλά πιθανόν η έλλειψη ενός αυστηρού εννοιολογικού πλαισίου

για τη συμμετοχική εκπαίδευση συνέβαλε στην παρεξήγηση και σύγχυση όσον αφορά τις πρακτικές. Η συμμετοχική εκπαίδευση παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας :

- ως μια ανησυχία για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία
- ως μια απάντηση στον αποκλεισμό ορισμένων ομάδων από το γενικό σχολείο
- ως η ανάπτυξη του σχολείου για όλους
- ως η εκπαίδευση για όλους
- Και ως η ηθική προσέγγιση στην εκπαίδευση και την κοινωνία

Ο Loreman (2009) παρέχει μια σύνθεση από τα χαρακτηριστικά της συμμετοχικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν ότι α) όλα τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο της γειτονιάς τους, β) τα σχολεία και οι περιοχές πρέπει να έχουν μια πολιτική «μηδενικής απόρριψης», όταν πρόκειται για την εγγραφή και τη διδασκαλία των παιδιών στην περιοχή τους, γ) όλα τα παιδιά είναι ευπρόσδεκτα και εκτιμάται, ότι όλα τα παιδιά μαθαίνουν στις τακτικές (γενικές), ετερογενείς τάξεις με τους συμμαθητές ίδιας ηλικίας, δ) όλα τα παιδιά ακολουθούν ουσιαστικά παρόμοια προγράμματα σπουδών, που μπορεί να προσαρμοστούν και να τροποποιηθούν, αν χρειαστεί, ε) οι τρόποι διδασκαλίας είναι ποικίλοι και ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων, ζ) όλα τα παιδιά συμβάλλουν στις σχολικές δραστηριότητες και τη μάθηση στην τάξη καθώς και στις εκδηλώσεις και τέλος, όταν παιδιά υποστηρίζονται για να κάνουν φίλους και να είναι κοινωνικά αποδεχτά από τους συνομηλίκους.

(Forlin, Chambers, Loreman, Deppeler & Sharma, 2013).

Για την ένταξη που προσδιορίζει και αφαιρεί τα εμπόδια για τη συμμετοχή, πολλές μελετητές φθάνουν στο σημείο να προτείνουν, ότι η διχοτόμηση του ειδικού σχολείου και γενικού δεν είναι πλέον ένας χρήσιμος τρόπος διαμόρφωσης της εκπαίδευσης, και ότι τα εμπόδια που υπάρχουν και στους δύο τομείς πρέπει να αφαιρεθούν (Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, 2011 ▪ Slee, 2011). Ο Slee (2011), αναφέρει ότι «Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης είναι πολλαπλή και πολύπλοκη εργασία που φτάνει στις βαθιές δομές της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την παραγωγή διαφόρων πολιτικών, πρακτικών και των πολιτισμών. Πρέπει να αναπτύξουμε εκπαίδευση που να είναι δεσμευτική για τη μοναδικότητα των μαθητών.

Τα σχολεία πρέπει να είναι έτοιμα τόσο για να δέχονται μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, καθώς και να συμπεριφέρονται με προληπτικούς τρόπους για την εξάλειψη των εμποδίων και για την πλήρη συμμετοχή. Τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν χαρακτηριστικά της ένταξης, ενώ την ίδια στιγμή να είναι έτοιμα να διαλύσουν τους μηχανισμούς και τις πρακτικές που οδηγούν σε αποκλεισμό (Forlin, 2013a). Ως εκ τούτου, συνεπάγεται αναθεώρηση της ένταξης από την προοπτική μιας προσέγγισης σε ολόκληρο το σχολείο που το σχολικό περιβάλλον θα κάνει πράξη τις αλλαγές, έτσι ώστε να είναι φιλικό για όλα τα παιδιά (Forlin, Chambers, Loreman, Deppler & Sharma, 2013). Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης:

- Την παροχή πληροφοριών από κάθε κατεύθυνση (οικογένεια, ειδικό επιστημονικό προσωπικό, διαγνώσεις)
- Τα χαρακτηριστικά της περιοχής και του πολιτιστικού περιβάλλοντος που μεγαλώνει το παιδί
- Την κρατική πολιτική για την ένταξη και την πολιτική του κάθε σχολείου
- Τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών
- Τη στελέχωση των σχολείων με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό
- Την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων
- Τα Αναλυτικά Προγράμματα
- Τις Διδακτικές στρατηγικές

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσα

- Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσάφιδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ. Αθήνα: Πατάκη.
- Αντωνακάκης, Δ., Πατεράκη, Μ., & Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2010). Μεταβατικά φαινόμενα και συναισθηματική συνήχηση στην πρώιμη μουσικοθεραπευτική παρέμβαση. Στο Α. Ν. Κορνηλάκη, Μ.Α. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση, Διεπιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αμπαρτζάκη, Μ., & Κυπριωτάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση των μαθησιακών εμπειριών στο κοινό νηπιαγωγείο για την ενσωμάτωση παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. *Πρώιμη παρέμβαση- Διεπιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλλιαντή, Σ., & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: προϋποθέσεις & θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βλάχου, Α. (2000, Μάιος). Κοινωνική και σχολική ένταξη: Η κοινωνική ταυτότητα της αναπηρίας στα πλαίσια δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών σχολικής ηλικίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής «Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα»* (σελ. 55-74). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ.
- Βρυνιώτη, Κ. (2007). Σχολική ένταξη και οικογένεια: μια ερευνητική προσέγγιση των εμπειριών των παιδιών στην αφετηρία της σχολικής ζωής από τη σκοπιά των γονέων. *Επιστήμες αγωγής*, 2, 67-88.
- Βρυνιώτη, Κ., & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των σχέσεων των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 40, 78-102.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία*. (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ., Γ. Σκαρβέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Bruder, M-B. (1997). Η εξασφάλιση της Έγκαιρης Παρέμβασης και της Ειδικής Προσχολικής Εκπαίδευσης σε Προσχολικά Κέντρα της Τοπικής Κοινότητας. Χαρακτηριστικά μιας Αποτελεσματικής Παροχής Υπηρεσιών (Ε. Τάφα, Μτφρ.). Στο Ε. Τάφα, (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση Παιδιών Με και Χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Christensen, L. B. (2007). *Η Πειραματική Μέθοδος στην Επιστημονική Έρευνα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Cohen, D., Stern, V., & Balaban, N. (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.
- Γενά, Α. (2004). Παιδιά μη ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς: προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευσή τους στη γενική τάξη- το παράδειγμα της συνεργατικής μάθησης. Στο Α. Καλαντζή- Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 193-221). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Γουδήρας, Δ. (2013). *Η ενιαία εκπαίδευση. Από την ειδική αγωγή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Εκδόσεις Γράφημα.
- Γουργιώτου, Ε. (2012). Αξιολόγηση σχολικής ετοιμότητας ή ετοιμότητα για σχολική αξιολόγηση; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 78-96). Αθήνα.
- Γουργιώτου, Ε. (2012). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*: COPYRIGHT.
- Γουργιώτου, Ε., & Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2016). *Η σχολική μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων: Αποτελέσματα από μια εθνική έρευνα*. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τις κινητικές αναπηρίες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (2004). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δροσινού, Α., & Γενά, Α. (2016). Σύγχρονα δεδομένα και προκλήσεις για την συνεκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με διαταραχή αυτιστικού φάσματος: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: «Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Dowling E., & Osborne E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αυτισμό. (2015). ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ. ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ. Άξονες Προτεραιότητας 1,2 και 3 – ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ του ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από Εθνικούς Πόρους, ΕΣΠΑ 2007-2013. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Κουρμπέτης Βασίλειος.
- Ζαΐρης, Π. (2010). *Στατιστική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2013). *Εισαγωγή στη στατιστική και τις πιθανότητες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2000). *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2004β). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη, Τόμος Β΄* (σσ. 45-57). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ήμελλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΥΠΔΒΜΘ-ΕΥΕ.
- Καββαδία-Γώγου, Λ. (1987). Ενσωμάτωση ή διαχωρισμός; Μια προσπάθεια ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Κοινωνιολογική προσέγγιση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 34, 34-38 & 35, 55-65.
- Καλύβα, Ε. (2005). *Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιώργος, Δ. (2001). *Στατιστική. Περιγραφική και επαγωγική. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (2007). Μίμηση, αριθμοί και ρυθμοί. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Συμπαντική αρμονία, μουσική και επιστήμη. Στον Μίκη Θεοδωράκη* (σσ. 235- 294). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κουρκούτας, Η. (2003). Η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην σχολική τάξη: η δυναμική των κρίσεων και των συγκρούσεων: όρια και προοπτικές. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 65, 26-33.
- Κουρκούτας, Η. (2006). Από τις ευθύγραμμες μονοπαραγοντικές στις ολιστικές δυναμικές και οικοσυστημικές προσεγγίσεις της παιδικής ψυχοπαθολογίας: κριτικά σχόλια σε σχέση με τα μοντέλα ανάλυσης και παρέμβασης σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνιο-πολιτισμικές συνιστώσες στην ψυχολογία και την εκπαίδευση* (σσ. 526-572). Αθήνα: Ατραπός.
- Κουρκούτας, Η. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Από τον «Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης» - Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *Σύγχρονη κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 79-120.
- Κουρκούτας, Η., & Γεωργιάδη, Μ. (2010). Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές. Στο Α. Ν. Κορηλάκη, Μ.Α. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση – Διεπιστημονική Θεώρηση*, (σσ. 235-259) . Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουτσελίνη, Μ (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: *Φιλοσοφία και έννοια, προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία: Παγκύπριο Συνέδριο παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.
- Κουτάντος, Δ. (2000). Ανάπηροι άνθρωποι ή ανάπηρη κοινωνία; Μια εναλλακτική, ολιστική, οικολογική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 65-85.

- Κυπριωτάκη, Μ. (2004). *Διαταραχές συγκέντρωσης της προσοχής. Τρόποι στήριξης και αντιμετώπισης – σύγχρονες αντιλήψεις*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Κυπριωτάκης, Α. (2000, Μάιος). Στάσεις και ετοιμότητα του προσωπικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπροστά στη νέα τάση ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Α. Κυπριωτάκης, *Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σσ. 341-356). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Katz, L.G., & Chard, S.C. (2004). *Η μέθοδος project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας* (Μ. Κόνσολας, Επιμ., Ρ. Λαμπρέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Λιώκη- Λειβαδά, Η., & Ασημακόπουλος, Δ.Ν. (2004). *Εισαγωγή στην εφαρμοσμένη στατιστική*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Μαζοκοπάκης, Κ. (2007). *Οι ρίζες της μουσικότητας: η ανάπτυξη των επικοινωνιακών βρεφικών ρυθμών από το 2ο έως το 10ο μήνα*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 295-307.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Ο επεξηγηματικός λόγος στο νηπιαγωγείο: σχεδιασμός και υλοποίηση ενός προγράμματος. *Στα πρακτικά του 6ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Ο.Μ.Ε.Π. «Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία»* (σσ.233-237).
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2007). Η αναστοχαστική διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, Επιστημονική Περιοδική Έκδοση της Ο.Μ.Ε.Π.* 7, 59 -69.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2011). Διαμόρφωση των απόψεων και αναπαραστάσεων φοιτητών για το επάγγελμα του νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2013). Κριτήρια αναστοχασμού των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 157-170). Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία και Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΕΚΠΑ.
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάκας, Θ., & Δημητριάδη, Ε. (2012). Ο ρόλος του δασκάλου της Α' τάξης στη διαδικασία της μετάβασης. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 447-455). Αθήνα.
- Μπέση, Μ., & Στράτη, Π.(2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. (υπό έκδοση).
- Μπιλανάκη Ειρ., & Τραγουλιά, Ε.(2011). Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για το ρόλο του τμήματος ένταξης και για το δικό τους ρόλο στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό Σχολείο. *Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική και πράξη στην ειδική αγωγή*.

- Νάνου, Α. (2009). *Διαφοροποίηση και ευελιξία σε ένα σχολείο για όλους*. http://www.specialeducation.gr/files/A_Nanou.doc (Πρόσβαση 28/08/2017).
- Νάνου, Α. (2013). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου, Α. Γκαράνης & Αικ. Χαριοπολίτου (Επιμ.). *Από την ειδική αγωγή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Νεοφύτου, Α., & Βαλιαντή, Σ. (2015) Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Η ανθρωποκεντρική και ανθρωποπλαστική παιδαγωγική πρόταση. Εξετάζοντας τις διαστάσεις των έμψυχων και μη έμψυχων συντελεστών στη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης. (Υπό δημοσίευση).
- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ Α' 167/30.09.1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ Α' 78/14.03.2000. «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή. *Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής»* (σσ. 75-84). Κύπρος: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμος 1ος και 2ος. Αθήνα.
- Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η Προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική Προσέγγιση. Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Κυριακίδοι Αφοί.
- Πέννα, Α. (2012). Η μετάβαση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γενικό ενταξιακό σχολείο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 387-396). Αθήνα.
- Πηγιάκη, Π. (1998). "Παιδαγωγικός λόγος σε ανάλυση διαλόγου". Στο Κ.Π., Χάρης, Β.Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (σσ. 110-116). Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα.
- Πούλου, Μ.(2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών –μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155.
- Ρέντζου, Κ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός & Οργάνωση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρήγα, Β. (1997). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ε. Τάφα, *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης* (σσ. 260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ. (2010). Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση. Μια μετανεωτερική πρόκληση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπυλάς, & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: Κριτική.
- Σακελλαρίου, Μ. (2011). Αλφαριθμητισμός και κοινωνική μάθηση στα προσχολικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, High Score. Στο Ε. Συνώδη & Μ. Αμπαρτζάκη (Επιμ.), *Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012α). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο, ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ.105-118). Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ. (2012β). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2015α, Μάιος). Διερεύνηση των Απόψεων, των Πεπειθίσεων και των Υιοθετημένων Πρακτικών Παιδαγωγών Προσχολικής ηλικίας, για τις Τάξεις «της Χαράς». Στο Κ.Γ. Καρράς, Μ. Σακελλαρίου, Αλ. Πεδιάδης, Μ. Δρακάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου «Η Παιδαγωγική της Χαράς. Προς ένα αντισυμβατικό σχολείο»/ Pedagogy of Happiness. Towards An Unconventional School* (σσ 211-231). Κύπρος: HM Studies and Publishing Λευκωσία.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2015β, Μάιος). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. *Πρακτικά 2^ο Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2016). Επαγγελματική μάθηση των Νηπιαγωγών ως παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο. *Πρακτικά 1^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Η έρευνα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης»* (609-618). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., Στράτη, Π. & Τζίμας, Π. (2016, April). Κατάλληλες πρακτικές προς την επιτυχή έκβαση της μετάβασης από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον. Στο *3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching"*. Nicosia.
- Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2014, Δεκέμβριος). Ο Ατομικός Φάκελος (Portfolio) Παιδιών με Μη Τυπική Ανάπτυξη στη Γενική Τάξη, ως Εργαλείο Αξιολόγησης για μια Επιτυχημένη Μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά Δ Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής «Σύγχρονα θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχοπαιδαγωγικής και παιδιατρικής»* (σσ. 45-51). Ελληνική Επιστημονική Εταιρία Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015α, Μάιος). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά 2^ο Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική*

- Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015β, Οκτώβριος). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος (ΨΕΒΕ)*, «Ψυχολογία και Εκπαίδευση: Σύγχρονοι Προσανατολισμοί και Εφαρμογές». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2015γ). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Τζίμας, Π. (2016, April). Η προετοιμασία των νηπίων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία για τη μετάβασή τους στο γενικό και ενιαίο πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου. Στο *3rd Early Childhood Pedagogy Symposium: "Contemporary Trends in Curriculum Development and Teaching"*. Nicosia.
- Σαρρής, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη γνωστική και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*, Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Σούλης, Σπ.-Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β, Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.Γ. (2010). Το νηπιαγωγείο για όλους: διαστάσεις, προϋποθέσεις, και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Στο Α. Ν. Κορνηλάκη, Μ.Α. Κυπριωτάκη, & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση – Διεπιστημονική Θεώρηση*. Αθήνα: Πεδίο, 187-204.
- Σπετσιώτης, Ι., & Σταθόπουλος, Σ. (2003). *Παιδαγωγική και διδακτική των παιδιών με κινητικά προβλήματα*, Αθήνα: Ωρίων.
- Συμεωνίδου, Σ., & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε. (1997β). Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Στο Τάφα, Ε. (Επιμ.). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ.88-129). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου- Φορσιέ, Μτφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσαντάς, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., & Χατζηπαντελής, Θ. (1999), *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων SPSS 7.5., Excel '97, S- Plus 3.3*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 128-138.
- Watkins, A. (Editor) (2003). Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής. www.european-agency.org (Πρόσβαση 10/07/2017).

Ξενογλώσση

- Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G., & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down Syndrome, or Fragile X Syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 109, 237-254.
- Ahtolaa, A., Poikonenb, P-L., Kontoniemic, M., Niemia, P., & Nurmi, J-E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5, 3-21. https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal5_ahtola.pdf (Πρόσβαση 12/07/2017).
- Ainscow, M. (1994/2004). *Special Needs in the Classroom: A teacher education guide*. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M. J. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. New York: Routledge.
- Ainscow, M. (2008) 'Inclusive Education: The way of the future', *International Conference on Education 48th session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008: final report*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education. www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf (Πρόσβαση 10/07/2017).
- Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity. In M. Connely, M.F. He, & J. Phillion (Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. London: Sage.
- Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., Conteh, J., Dyson, A., & Gallannaugh, F. (2010). 'Children in primary education: Demography, culture, diversity, inclusion'. In R.J., Alexander, Ch., Doddington, J. Gray, L. Hargreaves, & R. Kershner (Eds.), *The Cambridge Primary Review Research Surveys*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2011). *Developing equitable education systems*. Abbingdon, UK: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. England: *CFBT Education Trust*. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). 'Making Education for All inclusive: where next?' *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M., & Muncey, J. (1989). *Meeting Individual Needs in the Primary School*. London: Foulton.
- Ainscow, M., Jangira, N. K. & Ahuja, A. (1995). 'Education: Responding to special needs through teacher development'. In P. Zinkin & H. McConachie (Eds.) *Disabled Children and Developing Countries*. London: MacKeith.
- Ainscow, M., Miles, S., & Slee R., (2011). Teachers for Inclusive Schools in Iraq. A training model for primary teachers in Iraq to extend the educational opportunities of disabled children and young people. *Inclusive schools for Iraq –A Professional Learning Model*, 3. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/datastream.pdf> (Πρόσβαση 17/05/1017).

- Alexiadou, N., & Essex, J. (2015). Teacher education for inclusive practice – responding to policy. *European Journal of Teacher Education* 39 (1), 1–15.
- Allan, J., 2010. Questions of inclusion in Scotland and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 199–208.
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International journal of special education* . <http://www.eric.ed.gov/pdfs/ej979712.pdf> (Πρόσβαση 18/4/17).
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, text revision (4th ed.). Washington, DC: Author.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2008). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in early intervention*: Technical.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. UK: The Falmer Press
- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 5 (3), 49-54.
- Annual Report of the Office of the Auditor General of Ontario. (2008). *Special education*,3. <https://www.poltext.org/sites/poltext.org/files/rappportsVerificateurGeneral/Ontario/ON%202008.pdf> (Πρόσβαση 5/5/2017).
- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 214–229.
- Antonakakis, D. (2003). *Structure and freedom in music therapy process: the significant balance*. Master of Arts Thesis, Anglia University, Cambridge, U.K.
- Armstrong, D., Armstrong, A.C., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education : International policy & practice*. London: SAGE Publication LTD.
- Artiles, A., Kozleski, E., Trent, S., Osher, D., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968-2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279-299.
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5) 564-573.
- Avissar, G., Licht, P., & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do They Go Hand-in-hand? Policy Makers' Perceptions of Inclusion of Pupils with Special Needs – An Exploratory Study. *Universal Journal of Educational Research*, 4 , 973 - 979.
- Avramidis, E., & Norwich, b. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Bablett, L., Barrat-Pugh, C., Kilgallon, P., & Maloney, C. (2011). Transition from long day care to kindergarten: Continuity or not? *Australasian Journal of Early Childhood*, 36, 42-49.
- Baglieri, S. & Shapiro, A.(2012). *Disability Studies and the Inclusive Classroom: Critical Practices for Creating Least Restrictive Attitudes*. Routledge.
- Bailey, J. (1998). Australia: Inclusion Through Categorisation? In T. Booth, & M. Ainscow (Eds.), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* (pp. 171-185). London: Routledge.

- Bailey, D. B., Bruer, J. T, Symons, F. J., & Lichtman, J. W. (Eds.) (2001). *Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bailey, D. B., Hebbeler, K., Spiker, D., Scarborough, A., Mallik, S., & Nelson, L. (2005). Thirty-six- month outcomes for families of children who have disabilities and participated in early intervention. *Pediatrics*, 116, 1346-1352.
- Bailey, J. P., & Williams-Black, T. H. (2008). Differentiated instruction: Three teachers' perspectives. *College Reading Association Yearbook*, 29, 133-151.
- Baker, B. L., Blacher, J., & Olsson, M. B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: Behavior problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 575-590.
- Baker-Ericzen, M. J., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 194-204.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Barnard, J., Broach, S., Potter, D., & Prior, A. (2002). Autism in schools: crisis or challenge? London: *National autistic society*.
- Barnard, J., Harvey, V., Prior, A., & Potter, D. (2000). Inclusion and Autism: Is It Working? London: *National Autistic Society*.
- Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999). Understanding disability. In *Exploring disability: A sociological introduction*, (pp. 10-38). Cambridge, UK: Polity Press.
- Barnes, K. (2008). The Attitudes of Regular Education Teachers Regarding Inclusion for Students with Autism. *Doctoral Dissertation*, Walden University.
- Baron – Cohen, S. (2006). The hyper – systemizing, assertive mating theory of Autism. *Progress Neuro Psychopharmacol Biological Psychiatry*, 30, 865-872.
- Baron-Cohen, S., & Tager-Flusberg, H. (1994). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. New York: Oxford University Press.
- Batten, A. (2005). Inclusion and the autism spectrum. *Improving Schools*, 8, 93-96.
- Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., & Pluhar, C. (2009). *Key principles for promoting quality in Inclusive Education*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Baxter, C., Cummins, R. A., & Yiolitis, L. (2000). Parental stress attributed to family members with and without disability: A longitudinal study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25, 105-118.
- Bellini, S., Peters, J. K., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial & Special Education*, 28(1), 153-162.
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for. *Journal Of Learning Disabilities*, 28(2), 87-121.
- Benjamin, A. (2005). Differentiated Instruction using technology: *A guide for middle and high-school teachers*, N.Y.: Routledge.
- Benn, P. A, Egan J. F., Fang, M., & Smith-Bindman, R. (2004). Changes in the utilization of prenatal diagnosis. *Obstetrics & Gynecology*, 1255-1260.
- Ben-Yehuda, S., Leyser, Y., & Last, U. (2009). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17-34.

- Berlin, L.J., Dunning, R.D., & Dodge, K.A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the “Stars” summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 247-254.
- Berman, P., & McLaughlin, M. (1976). Implementation of educational innovations. *Educational Forum*, 40, 345-370.
- Bernard, Opitz, V., Sriram, N. & Nakhoda – Sapuan,S. (2001). Enhancing social problem solving in children with autism and normal children through computer – assisted instruction, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 377-398.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2002). Early years education: An international perspective. London: *Qualifications Curriculum Authority (QCA)*.
- Best J. (1987). *Research in education*. New Jersey : Prentice Hall
- Biesta, G., (2012). ‘The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?’ *Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21.
- Biklin, D. (1987). The integration question: Educational and residential placement issues. In D. J. Cohen & A. M. Donnellan (Eds.), *Handbook of autism and developmental disorders* (pp. 653-667) Silver Springs, MD: Winston.
- Blacher, J., & Baker, B. L. (Eds.). (2002). The Best of AAMR: Families and Mental Retardation: A Collection of Notable AAMR Journal Articles Across the 20th Century. Washington DC: *American Association on Mental Retardation*.
- Blacher, J., & Baker, B. L. (2007). Positive impact of intellectual disability on families. *American Journal on Mental Retardation*, 114(5), 330-348.
- Blacher, J., & Begum, G. F. (2011). Sibling relationship quality and adjustment: Considerations of family, genetics, cultural expectations and disability types. In R. Hodapp (Ed.), *International Review of Research in Developmental Disability*, 41, 163-197. Chennai, India: Elsevier.
- Blacher, J., Neece, C., & Packowski, E. (2005). Families and intellectual Disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 18, 507-513.
- Black-Hawkins, K., (2012). Developing inclusive classroom practices: what guidance do commercially published texts offer teachers? *European Journal of Special Needs Education*, 27 (4), 499–516.
- Bobzien, J., Richels, C., Raver S. A., Hester, P., Browing, E., & Morin, L. (2013). An observational study of social communication skills in eight preschoolers with and without hearing loss during cooperative play. *Early Childhood Educational Journal*, 41, 339–346.
- Bohan-Baker, M., & Little, P. M. D. (2002). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Boham-Baker, M. and Little, P.M.D. (2004). The transition to Kindergarten: A review of Current Research and Promising Practises to Involve Families. Cambridge, MA: *Harvard Family Research Project*.
- Bolte, S., Feineis-Matthews, S., Leber, S., Dierks, T., Hubl, D., & Poustka, F.(2002). The development and evaluation of a computer – based program to test and to teach the recognition of facial affect, *International Journal of Circumpolar Health*, 61(2), 61-68.
- Bomar, P., & Cooper, S. (1996). Family Stress. In P. Bomar (Ed.), *Nurses and Family Health Promotion: Concepts, Assessment, and Interventions* (2nd ed.). Philadelphia, PA: W.B. Saunders.

- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). The Delaware Autistic Program. In S.L. Harris & J. S.Handleman (Eds.), *Preschool education programs for children with autism* (pp. 37-54). Austin, TX: PRO ED.
- Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational research: An introduction*. London: Longman.
- Boyd, P., Harris, K., & Murray, J., (2011). *Becoming a Teacher Educator: guidelines for induction* (2nd edition). Bristol: ESCalate, *HEA Subject Centre for Education*, University of Bristol.
- Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students: The ‘professional positive’ of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, 26(2), 72-78.
- Branson, D., & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *Augmentative & Alternative Communication*, 25, 274-286.
- Brault, L. (2005). Handbook on transitions from early childhood special education programs, by the Special Education Division, *California Department of Education*. <http://www.seeds ofpartnership.org/pdf/transition.pdf> (Πρόσβαση 3/3/2017)
- Brodine, J., & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all, *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133–145.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is early intervention effective?* Washington, DC: *Office of Human Development*.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Brooker, E., Rogers, S., Robert-Holmes, G., & Hallett, E. (2010). Practitioners’ experiences of the Early Years Foundation Stage: A research report. *Department for Education*. London:DCSF. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181479/DFE-RR029.pdf (Πρόσβαση 4/4/2017).
- Bowes, J., Harrison, L., Sweller, N., Taylor, A., & Neilsen-Hewett, C. (2009). *From Child Care to School: Influences on Children’s Adjustment and Achievement in the Year before School and the First Year of School, Findings from the Child Care Choices Longitudinal Extension Study, Research Report to the NSW Department of Community Services*.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation Unesco study, *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29-38.
- Brown, R. S., & Parekh, G. (2010). Special education: Structural overview and student demographics (Research Report No. 10/11-03). Toronto, Ontario, Canada: *Toronto District School Board*.
- Brown, R. I., Schalock, R. L., & Brown, I. (2009). Quality of life: Its application to persons with intellectual disabilities and their families - Introduction and overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6, 2-6.
- Brownell, M. T, Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 357-377.

- Brymana, A. (1992): *"Quantity and quality in social research"*. London: Roulledge.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46 (2), 143-156.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Burrack, J. A. Root, R., & Zigler, E. (1997). Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological, empirical and community consideration, in D. Cohen & F. Volkmar (Eds.), *Handbook of Autism and Developmental Disorders*. Chichester: Wiley.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391.
- Caena, F., (2012). Perspectives on Teacher Educator Policies in European countries: an overview. Working Document prepared for the peer learning conference Education: Policy support for Teacher Educators. Brussels: European Commission.
- Callan L. (2013). *A Case Study Examining the Inclusion of Children with Special Educational Needs in a Mainstream Primary School*. Thesis. Trinity College: Dublin. <http://hdl.handle.net/10147/316207> (Πρόσβαση 3/3/2017).
- Camp, W. G. (2001). Formulating and evaluating theoretical frameworks for career and technical education research. *Journal of Vocational Education Research*, 26(1).
<https://ocedtheories.wikispaces.com/file/view/Camp+on+Theoretical+Frameworks.pdf> (Πρόσβαση 9/10/2016).
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Carlson, E., Daley, T., Bitterman, A., Heinzen, H., Keller, B., Markowitz, J., & Riley, J. (2009). *Early school transitions and the social behavior of children with disabilities: Selected findings from the pre-elementary education longitudinal study*. <http://ies.ed.gov/ncser/pdf/20093016.pdf> (Πρόσβαση 12/11/2016).
- Carpenter, B. (2007). The impetus for family-centred early childhood intervention. *Care Health and Development*, 33(6), 664-669.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2004). A case study of inclusive school development: a journey of learning. *The International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141-153.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003) The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79.
- Carta, J. J., & Driscoll, C. (2013). Early literacy intervention for children with special needs. In T. Shanahan & C. Lonigan (Eds.), *Early childhood literacy: The National Early Literacy Panel and beyond* (pp. 233–254). Baltimore, MD: Brookes.
- Case – Smith, J., & Holland, T. (2009). Making Decisions about Service Delivery in Early Childhood Programs, Language, Speech and Hearing Services in Schools. *American Speech-Language-Hearing Association*, 416-423

- <http://blogs.gssd.ca/studentservices/files/2011/02/PSP-therapy-model-from-Twyla.pdf> (Πρόσβαση 5/2/2017).
- Center on the Developing Child (2007). *The Science of Early Childhood Development* (InBrief). www.developingchild.harvard.edu. (Πρόσβαση 5/6/2017).
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2010). *The foundations of lifelong health are built in early childhood*. http://developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/foundations-of-lifelong-health/ (Πρόσβαση 15/2/2017).
- Center Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools, *Exceptional Child*, 34, 41-56.
- Centre for Studies on Inclusive Education. (1997). Inclusive education a framework for change: *National and international perspectives*. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/CSIE-inclusive-ed.pdf> (Πρόσβαση 8/9/2017).
- Centers for Disease Control and Prevention (2008). Prevalence of autism spectrum disorders—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, United States, MMWR Surveillance Summary 2012;61 (No.SS-3). http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/ss6103a1.htm?s_cid=ss6103a1 (Πρόσβαση 28/7/2017).
- Chadwick, D., & Kemp, C. (2002). Critical factors of successful transition to mainstream kindergarten for children with disabilities. *Australasian Journal of Special Education*, 26(1&2), 48-66.
- Charman, T. J., Swettenbaum, S., Baron-Cohen, S. Cox, A., Baird, G., & Drew, A. (1997). Infants with Autism: An investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology* 33, 781-789.
- Chazan, M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioral difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 261-274.
- Children and Youth with Disabilities. (2014). Retrieved from National Center for Education Statistics: http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp (Πρόσβαση 15/8/2017).
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2012). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1-16.
- Chow, P., & Winzer, M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 223-238.
- Clark, C., Dyson A., & Millward A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers Ltd.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- Clough, P., & J. Corbett (2000). *Theories of inclusive education: a student's guide*. London: Champan.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2005). Inclusion and development in the early years: making inclusion conventional ? *Foreword in Child Care in Practice*, 11 (2), 99-102.
- Cohen, J. (1992). *A power primer*. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohen, J., & Manion, L. (1994). *Research methods in Education* (4th ed). London-New York: Routledge.
- Coles, C., & Zsargo L. (1998). Conductive education: Towards an 'educational model', *British Journal of Special Education*, 25(2), 70-74.

- Connelly, A. M. (2007). Transitions of families from early intervention to preschool intervention for children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 10(3), 10-16.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 24(4), 203-213.
- Cook, B., & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31(2), 67-76.
- Cook, B. G., Cameron M., & Tankersley, D. L. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Cook, B. G., & Semmel, M. I. (1999). Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom comparison. *Journal of Special Education*, 33, 50-61.
- Cook, B. G., & Semmel, M. I. (2000). The inclusion of students with mental retardation. Theoretical perspectives and implications. *Special Services in the Schools*, 15, 49-71.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1).
- Cooper, H., M. (1985). Literature searching strategies of integrative research reviews. *American Psychologist*, 40, 1267-1269.
- Cox, A., Klein, K., Charman, T., Baird, G., Baron-Cohen, S., & Swettenbaum, S (1999). The early diagnosis of autism spectrum disorders: Use of the Autism Diagnostic Interview- Revised at 20 months and 42 months of age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 705-718.
- Crawford, C. (2005). Scoping inclusive education for Canadian students with intellectual and other disabilities. Roeher Institute. http://www.ibelong.ca/uploads/ScopingInclusiveEducation_Roeher.pdf (Πρόσβαση 6/11/2016)
- Crockett, J. B., & Kauffman, J. M. (1998). Taking inclusion back to its roots. *Educational Leadership*, 74-77.
- Cryer, D., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2000). Continuity of caregiver for infants and toddlers in center-based care: Report on a survey of center practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 497-514.
- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 37-56.
- Cuvo, A. J., & Vallenga, L. B. (2007). A transactional systems model of autism services. *The Behavior Analyst*, 30(2), 161-180.
- D'Alonzo, J. D., Giordano, G., & Vanleeuwen, D. M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits of inclusion. *Preventing School Failure*, 42.
- Danielson, L., & Bellamy, T. (1989). State variation in placement of children with handicaps in segregated environments. *Exceptional Children*, 55, 448- 455.
- Darling-Hammond, L. (2006). CONSTRUCTING 21st-CENTURY TEACHER EDUCATION. Stanford University.
- Data Accountability Center. (2010). Part C child count: 2009. <https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/collection-documentation/legacy-data-collection-information/data-notes/part-c-datnotes-2010.pdf> (Πρόσβαση 19/3/2017).

- Davidson, J., & Salgado – Correia, J. (2002). Body movement. In R. Parncutt & G McPherson (Eds), *The science and psychology of music performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Davis, S. H. (2007). Bridging the gap between research and practice: What's good, what's bad, and how can one be sure? *Phi Delta Kappan*, 88(8), 569–578.
- Davis, P., & Florian, L. (2004). Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study. *Department for Education and Skills: Research Report No. 516*.
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125, 17-23.
- DeCos, P.L. (1997). December). Readiness for kindergarten: What does it mean; Sacramento, CA: *California Research Bureau, California State Library*. <https://www.library.ca.gov/CRB/97/14/97014.pdf> (Πρόσβαση 7/4/2017).
- Delmolino, L., & Harris, S. L. (2011). Matching Children on the Autism Spectrum to Classrooms: A Guide for Parents and Professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (4th ed., test rev.) {DSM-IV-TR}. Arlington, VA: American Psychological Association.
- DeMarco, R., Ford-Gilboe, M., Friedmann, M. L., McCubbin, H. I., & McCubbin, M. (2000). Stress, coping and family health. In V. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping and health: Implications for nursing research, theory and practice*. London, England: Sage.
- Denton, C. A., & Otaiba, S. A. (2011). Teaching word identification to students with reading difficulties and disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(7), 1–16.
- Deutsch, D. (1975). The organization of short-term memory for a single acoustic attribute. In D. Deutsch & J. A. Deutsch (Eds.), *Short term memory* (pp. 107-151). New York: Academic Press.
- Dew, A., Balandin, S., & Llewellyn, G. (2008). The psychosocial impact on siblings of people with lifelong physical disability: A review of the literature. *Journal of Developmental & Physical Disability*, 2, 485-507.
- Diamond A., Barnett, W. S., & Munro, T. J. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318 (5855), 1387–1388.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitudes towards inclusion*. ERIC Document No. EC 332 802. https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf (Πρόσβαση 22/5/2017).
- Division for Early Childhood (DEC) and National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Early Childhood Inclusion: A Summary* (Chapel Hill, NC: University of North Carolina, FPG Child Development Institute, 2009).
- Dockett, S., & Perry, B. (2004). What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers. *International Journal of Early Years Education*, 12(3),217-230.
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Starting School in Australia Is a ‘Bit Safer, a Lot Easier and More Relaxing’: Issues for Families and Children from Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds. *Early Years*, 25(3),271-281.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. Sydney: University of NSW Press.

- Dockett, S., & Perry, B. (2008). Starting School: A Community Endeavor. *Childhood Education*, 84(5), 274.
- Dogaru, C., Rosenkoetter, S., & Rous, B. (2009). A critical incident study of the transition experience for young children with disabilities: Recounts by parents and professionals. (*Technical Report #6*). Retrieved from 30 University of Kentucky, Human Development Institute, *National Early Childhood*, (859), 257-2081.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A *threewave longitudinal study*. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.
- Drieger, D. (1989). *The Last Civil Rights Movement*. London: Hurst & Co.
- Duhaney, G., & Salend, S. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21, 121.
- Dunlap, G., Kaiser, A., Hemmeter, M. L., & Wolrey, M. (2012). Introduction to Pub. L. 99-457 Anniversary Issue. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 196–198. <http://tec.sagepub.com/content/31/4/196.citation> (Πρόσβαση 7/10/2016).
- Dunlop, A-W., & Fabian, H. (Eds.). (2007). *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*. London: OUP/McGraw Hill.
- Dyson, L. L. (1997). Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and social support. *American Journal on Mental Retardation*, 102, 267-279.
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education), (2001). *Inclusive and effective classroom practices* (C. J. W. Meijer, Ed.). <https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-effective-classroom-practice/IECP-Literature-Review.pdf> (Πρόσβαση 23/09/2017).
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education), (2004). *Inclusive education and classroom practice in secondary education: Literature review* (C. J. W. Meijer, Ed.). <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-effective-classroom-practice/IECP-secondary-Literature-Review.pdf> (Πρόσβαση 29/08/2017).
- EADSNE. (2007). *Assessment in Inclusive Settings - Key issues in policy and practice*. Odense: *European Agency for Development in Special Needs*.
- EADSNE. (2007a). *Assessment for Learning and Pupils with Special Educational Needs Summary*. Odense: European Agency for Development in Special Needs. https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment-for-learning-graphic-en.pdf (Πρόσβαση 7/7/2017).
- EADSNE. (2010). *Teacher Education for Inclusion: International literature review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs.
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education), (2011a). *Teacher Education for Inclusion across Europe – Challenges and Opportunities*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- EADSNE (2011b). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations Matrix*. Odense: European Agency for Development in Special Needs.

- EADSNE. (2011c). *Teacher Education for Inclusion across Europe – Challenges and opportunities*. Odense: European Agency for Development in Special Needs.
- EADSNE. (2012). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education*. Odense: European Agency for Development in Special Needs.
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education), (2012). *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Early, D.M., & Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal* 28(3), 199-206.
- Eaves, L. C., & Ho, H. H. (1997). School placement and academic achievement in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9(4), 227-291.
- Echeita, G., (2014). Initial Teacher Education for Inclusion. Key Messages and Challenges. in European Agency for Special Needs and Inclusive Education (ed.) *Inclusive Education in Europe: Putting theory into practice*. International Conference, 18 November 2013. Reflections from researchers. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Education of All Handicapped Children Act of (1975). [EAHCA]. 20 U.S.C. § 1400 *et seq.* (1975). <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf> (Πρόσβαση 5/09/2017).
- Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7-year old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior Modification*, 23(1), 49-68.
- Einarsdottir, J. (2013). Preschool to primary school in Iceland. In K. Margetts, & A.Keinig (Eds.), *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. NY: Routledge.
- Einfeld, S., Stancliffe, R., Gray, K., Sofronoff, K., Emerson, E., & Yasamy, M. T. (2012). Interventions provided by parents for children with intellectual disabilities in low and middle income countries. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 135-142.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., Moody, S. W., & Schumm, J. S. (2000). A metaanalytic review of the effect of instructional grouping format on the reading outcomes of students with disabilities. In E. S. R. Gersten (Ed.), *Issues and Research in special education* (pp. 105–135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott, J. (1995). «What is a good action research? – some criteria», *Action Researcher*, 2, 10–11.
- Elliott, J. (1993) (ed.). *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*. Routledge: London.
- Elliott, J., & Adelman, C. (1996). Design of the Ford Teaching Project. In C. O’Hanlon, (Ed.), *Professional Development through Action Research in Educational Settings* (pp 7-18). London: The Falmer Press.
- Elliott, J, Somekh, B., & Winter, R (2002) (eds). *Theory and Practice in Action Researc*. Symposium Books: Oxford.

- Emerson, E., & Hatton, C. (2010). Socio-economic position, poverty and family research. In L. M. Glidden & M. M. Seltzer (Eds.), *On Families: International Review of Research on Mental Retardation*. New York: Academic Press.
- Engelbrecht, P., (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 115–118.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E. M., Duquette, C., & Whittingham, J. (2012). Communication, academic, and social skills of young adults with hearing loss. *The Volta Review*, 112, 5–35.
- Etscheidt, S., & Bartlett, L. (1999). The IDEA Amendments: A Four Step Approach for Determining Supplementary Aids and Services. *Exceptional Children* 65(2), 163-174.
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities with severe disabilities in an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, 205-212.
- European Commission, (2010). *The Profession of Teacher Educator in Europe*. Report of a Peer Learning Activity in Reykjavik, Iceland, 21–24 June 2010. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-educators_en.pdf (Πρόσβαση 7/12/ 2016).
- European Commission, (2012a). Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg: European Commission.
- European Commission, (2012b). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Commission Staff Working Document. SWD (2012) 374 final. Strasbourg: European Commission.
- European Commission, (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. Brussels: European Commission.
- European Commission, (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussels: European Commission.
- European Commission, (2015a). Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Informal Meeting of European Union Education Ministers. Paris, 17 March 2015.
- European Commission, (2015b). Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions. Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020). New priorities for European cooperation in education and training. {SWD(2015) 161 final}. Brussels: European Commission. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52015DC0408> (Πρόσβαση 14/12/ 2016).
- European Commission, (2015c). Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education. CRELL report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, (2015d). Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL, June 2015. Brussels: European Commission.

- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015e). Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2015. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2015. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Training Foundation, (2010). Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity: Former Yugoslav Republic of Macedonia. Country Report - Working Document. European Training Foundation.
- Fabian, H. (2013). Towards successful transitions. In K. Margetts & A. Keinig (Eds.), *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. NY: Routledge.
- Fakolade, A., & Adeniyi, S., & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International electronic journal of elementary education*.
- Farran, D.C., & Shonkoff, J.P. (1994). Developmental Disabilities and the Concept of School Readiness. *Early Education and Development*.
- Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5–19.
- Fazio, R. H., & Williams, C. J. (1986). Attitude accessibility as a moderator of the attitude-perception and attitude-behavior relations: An investigation of the 1984 presidential election. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 505-514.
- Felton, R. (2013). *Teaching letter-sound association*. <http://www.azed.gov/specialeducation/> (Πρόσβαση 7/6/2017).
- Fenlon, A. (2005). Paving the Way to Kindergarten for Young Children with Disabilities. *Young Children* 60 (2), 32-37.
- Ferguson, D. L., Meyer, G., Juniper, J., & Zingo, J. (1992). Figuring out what to do with the grownups: How teacher make inclusion “work” for students with disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, 218-226.
- Ferguson, P. M. (2001). Disability studies and the exploration of parental response to disability. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & Michael Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 373-395). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ferguson McGann, J., & Clark, P. (2007). Fostering Positive Transitions for School Success. *Young Children*, 62(6), 77-79.
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2011). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41, 19-28.
- Fielding, N.G., & Fielding J.L (1987): *Linking data*. Newbury Park C.A: Sage
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley. <http://www.people.umass.edu/ajzen/publications> (Πρόσβαση 5/9/2017).
- Fisher, M., & Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained education programs. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(3), 165-174.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards Inclusive Schools: A Study of Inclusive Education in Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 85-98.

- Florian, L., (1998). Inclusive practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). London: Routledge.
- Florian, L., (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63 (4), 275–285.
- Florian, L., (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K.,(2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*.
- Fore III, C., Hagan-Burke, S., Burke, M.D., Boon, R.T., & Smith, S. (2008). Academic achievement and class placement in high school: Do students with learning disabilities achieve more in one class placement than another? *Education and Treatment of Children*, 31(1), 55-72.
- Forest, E., Horner, R., Lewis-Palmer, T., & Todd, A. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103-112.
- Foreman, P., Arthur-Kelly, M., Pascoe, S., & King, B. S. (2004). Evaluating the educational experiences of students with profound and multiple disabilities in inclusive and segregated classroom settings: An Australian Perspective. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(3), 183-193.
- Forgacs, R. T. (2012). Strengthening Teacher Education to Achieve EFA by 2015: How are student teachers prepared to adopt inclusive attitudes and practices when they start teaching? Consultancy report, UNESCO.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179–185.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 265–277.
- Forlin, C. (2010a). *Teacher Education for Inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Oxford: Routledge.
- Forlin, C. (2010b) Reframing Teacher education for inclusion. In C. Forlin, (Ed.), *Teacher Education for Inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-12). Oxford: Routledge.
- Forlin, C. (2012). Diversity and its challenges for teachers. In C. Forlin (Ed.), *Future Directions For Inclusive Education* (pp. 83-92). London: Routledge.
- Forlin, C. (2013). Issues of Inclusive Education in the 21st Century. *Journal of Learning science*, 6, 67-81.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.

- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J., & Sharma, U. (2013). *Inclusive Education for Students with Disability. A review of the best evidence in relation to theory and practice*. The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).
- Foster, J. (2015). A Review of the Effectiveness of Social Stories Among Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders "Psychology Master's Theses. Paper 4.
- Foster, S. L., & Mash, E., J. (1999). Assessing social validity in clinical treatment research: Issues and procedures. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 67*, 308-319.
- Foster, M. K. (2013). *Self-Reported Early Intervention Transition Practices of Special Education Directors in Southwestern Pennsylvania: Implications for Policy and Practice*. University of Pittsburgh. http://d-scholarship.pitt.edu/20437/1/KATHLEEN_FOSTER_ETD.pdf (Πρόσβαση 10/09/2017).
- Fox, R. (2015). *Research-Based Strategies for Students with Learning Disabilities: Focus on Phonics and Fluency*. Indiana University - Purdue University Fort Wayne.
- Frea, W. (1995). Social communicative skills in higher-functioning children with autism. In R.L. & L.K. Koegel (Eds.), *Teaching children with autism: Strategies for initiating positive interactions and improving learning opportunities* (pp 53-56). Baltimore, MD: Brookes.
- French, N. K., & Pickett, A. L. (1997). Paraprofessionals in special education: Issues for teacher educators. *Teacher Education and Special Education, 20*(1), 61-73.
- Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20*, 259-269.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education, 74*(5), 309-16.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children, 60*, 294-309.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Speece, D. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Education Research* (6th ed.), New York: Longman Publishers USA.
- Gardner, J. E., Scherman, A., Efthimiadis, M. S., & Shultz, S. K. (2004). Panamanian grandmothers' family relationships and adjustment to having a grandchild with a disability. *International Journal of Aging and Human Development, 59*, 305-320.
- Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child*. New York: MacMillan.
- Gesell, A. (1929). *Infancy and human growth*. New York: MacMillan.
- Gething, L., & Wheeler, B. (1992). The interaction with disabled persons scale: A new Australian instrument to measure attitudes towards people with disabilities. *Australian Journal of Psychology, 44*(2), 75- 82.
- Gartlehner, G., Hansen, R. A., Nissman, D., Lohr, K. N., & Carey, T. S. (2006). Criteria for distinguishing effectiveness from efficacy trials in systematic Reviews. Technical Review 12 (Prepared by the RTI-International-University of Carolina Evidence-based125 Practice Center under Contract No. 290-02-

- 0016) AHRQ Publication No. 06-0046. Rockville, MD: Agency Healthcare Research and Quality.
- Gendreau, P.L., & Archer, J.(2005). Sudtypes of aggression and humans and animals. In R. E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression*. New York:Guilford press.
- Gersten, R., Carnine, D., Zoref, L., & Cronin, D. (1986). A multifaceted study of change in seven inner city schools. *Elementary School Journal*, 86, 257-276.
- Gerstein, E. D., Crnic, K. A., Blacher, J., & Baker, B. L. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 981–997.
- Gerstein, E. D., Crnic, K. A., Blacher, J., & Baker, B. L. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 981–997.
- Gessler Werts, M., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K., & Salisbury, C. L. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30(2), 187-203.
- Giangreco, M. &Edelman, S. & Broer, S., & Doyle, M.(2001). Paraprofessional Support of Students With Disabilities: Literature From the Past Decade. University of Vermont. *Council for Exceptional Children*. <http://www.uvm.edu/~cdci/parasupport/EC01%2068%281%29,%2045-63.pdf> (Πρόσβαση 7/10/2016).
- Gill, S., Winters, D., & Friedman, D.S. (2006). Educators' Views of Pre-Kindergarten and Kindergarten Readiness and Transition Practices. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(3), 213-227.
- Giota, J., Lundborg, O., & Emanuelsson, I. (2009). Special education in comprehensive schools: Extent, forms and effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 557-578.
- Glidden, L. M., Billings, F. J., & Jobe, B. M. (2006). Personality, coping style and well-being of parents rearing children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 949-962.
- Glidden, L. M., & Schoolcraft, S. A. (2003). Depression: its trajectory and correlates in mothers rearing children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 250-263.
- Goda, Y., & Stevens, C. F. (1996). Synaptic plasticity: the basis of particular types of learning. *Current Biology*, 6, 375-378.
- Graue, E. (2010). Reimagining kindergarten. *The Education Digest*, 75(7), 28–34.
- Gravois, T. (2013). Aligned service delivery: Ending the era of triage education. In L. C. Burrello, W. Sailor & J. Kleinhammer-Tramill (Eds.), *Unifying educational systems: leadership and policy perspectives* (pp. 109-134). New York, NY: Routledge.
- Crawford, C. (2005). Scoping inclusive education for Canadian students with intellectual and other disabilities. Roeher Institute. http://www.ibelong.ca/uploads/ScopingInclusiveEducation_Roeher.pdf (Πρόσβαση 14/7/2017).
- Gray, C. (2010). *The new Social Story book: Revised and expanded 10th anniversary edition*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Green, S. E. (2007). We're tired, not sad: Benefits and burdens of mothering a child with a disability. *Social Science & Medicine*, 64, 150-163.

- Grenier, M. (2010). Moving to inclusion: a socio-cultural analysis of practice. *International Journal of Inclusive Education* 14(4), 387-400.
- Grider, J. R., (1995). Full Inclusion: A practitioner's perspective. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1-11.
- Griffin, S. & Shelvin, M. (2011). *Responding to Special Educational Needs: An Irish Perspective*. Dublin: Gill and MacMillan.
- Grima-Farrell, C. R., Bain, A., & McDonagh, S. H. (2011). Bridging the research-to-practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 117–136.
- Gross, J., (2002). *Special Educational Needs in the Primary School, A practical Guide*. Philadelphia: Open University Press.
- Gullo, D. (2005). *Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education*. Teachers college press.
- Gunnarsdottir, B. (2014). From play to school: are core values of ECEC in Iceland being undermined by 'schoolification'?. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 242-250.
- Gustafsson, H. C., Barnett, M. A., Towe-Goodman, N. R., Mills-Koonce, W. R., & Cox, M. J. (2014). Family Violence and Children's Behavior Problems: Independent Contributions of Intimate Partner and Child-Directed Physical Aggression. *Journal of Family Violence*.
- Hamilton-Wentworth Catholic District School Board. (2007). *Special education handbook*. <https://www.hwcdsb.ca/support/specialeducation/> (Πρόσβαση 23/04/2017).
- Handleman, J. S. & Harris, S. L. (1994). The Douglas Developmental Disabilities Center. In S.L. Harris & J. S. Handleman (Eds.), *Preschool education programs for children with autism* (pp. 71-86). Austin, TX: Pro-Ed.
- Handleman, J. S., & Harris, S. L. (Eds.). (2006). *School-age education programs for children with autism*. Austin TX: Pro-Ed.
- Hanko, G. (1995). *Special needs in ordinary classrooms: From staff support to staff development*. London: David Fulton Publishers.
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell, D., Chou, H. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68(1), 65-83.
- Haq, F., & Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei pre-service student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 366-374.
- Happe, F. G. E. (1994). Annotation: Current psychological theories of autism: The "theory of mind" account and rival theories. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 215- 229.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). *Early Childhood Environment Rating Scale - Revised (ECERS-R)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Harrower, J., & Dunlap, G. (2001). Including children with Autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784.
- Hart, S., Dixon, A. Drummond, M.J., McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Milton Keynes: Open University.
- Hartley, S. L., Barker, E. T., Seltzer, M., Floyd, F., Greenberg, J., Orsmond, G., & Bolt, D. (2010). The relative risk and timing of divorce in families of children with an autism spectrum disorder. *Journal of Family Psychology*, 24, 449-457.

- Hasman , L., & Zafron, M. L. (2010). An analysis of online resources for parents, siblings, and other caregivers of adults with intellectual disabilities. *Journal of Consumer Health on the Internet*, 14, 33-41.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 222-232.
- Hastings, R. P., Kovshoff, H., Ward, N. J., degli Espinosa, F., Brown, T., & Remington, B. (2005). Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 635-644.
- Hastings, R. P., Robertson, J., & Yasamy, M. T. (2012). Interventions for children with pervasive developmental disorders in low and middle income countries. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 25, 119-134.
- Hastings, R. P., & Taunt, H. M. (2002). Positive perception in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 116-127.
- Hastwell, J., Harding, J., Martin, N., & Baron- Cohen, S. (2013). *Asperger Syndrome Student Project, 2009-2012: Final Project Report*. Cambridge: University of Cambridge.
- Hatcher, B., Nuner, J., & Paulsel, J. (2012). Kindergarten readiness and preschools: Teachers' and parents' beliefs within and across programs. *Early Childhood Research & Practice*, 14(2).
- Hattie, J. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*, Routledge: London
- Hatton, C., Emerson, E., Graham, H., Blacher, J., & Llewellyn, G. (2010). Changes in family composition and marital status in families with a young child with cognitive delay. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 14-26.
- Hayden, M. F., & Goldman, J. (1996). Families of adults with mental retardation: Stress levels and need for services. *Social Work*, 41, 657-667.
- Hebbeler, K. (2009). First five years fund briefing. Presentation given at a Congressional briefing on June 11, 2009, to discuss Education that works: The impact of early childhood intervention on reducing the need for special education services.
http://www.sri.com/neils/pdfs/FFYF_Briefing_Hebbeler_June2009_test.pdf
 (Πρόσβαση 12/12/2016).
- Hebbeler, K., & Spiker, D. (2016). Supporting young children with disabilities. *Academic journal article. The future of children*, 26, 2.
- Hebbeler, K., Spiker, D., Bailey, D., Scarborough, A., Mallik, S., Simeonsson, R., & Singer, M. (2007). Early intervention for infants & toddlers with disabilities and their families: participants, services, and outcomes. Final report of the National Early Intervention Longitudinal Study (NEILS).
http://www.sri.com/neils/pdfs/NEILS_Report_02_07_Final2.pdf (Πρόσβαση 12/2/2017).
- Hedeon, D., & Ayres, B. (2002). You want me to teach him to read: Fulfilling the intent of IDEA. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(3), 180-191.
- Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: an international view. *International Journal of Special Education*, 19(2).

- Heller, T., Hsieh, K., & Rowitz, L. (1997). Maternal and paternal care giving of persons with mental retardation across the lifespan. *Family Relations*, 46, 407-415.
- Heller, T., & Arnold, C. (2010). Siblings of adults with developmental disabilities: Psychosocial outcomes, relationships, and future planning. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, 16-25.
- Hermelin, B., & O'Connor, N. (1980). Perceptual, motor and decision speeds in specifically and generally gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 24, 180-185
- Hernandez, H. J. (2010). Seven essential components for teacher education for inclusion. *Inclusive Education in Action*. <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247> (Πρόσβαση 5/4/2017).
- Herring, S., Gray, K., Taffe, J., Tonge, B., Sweeney, D., & Einfeld, S. (2006). Behavior and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: Associations with parental mental health and family functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 874-882.
- Hines, S. J. (2009). The effectiveness of a color-coded, onset-rime decoding intervention with first-grade students at serious risk for reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 21-32.
- Hodapp, R., Glidden, L., & Kaiser, A. (2005). Siblings of persons with disabilities: Toward a research agenda. *Mental Retardation*, 43, 334-338.
- Hodkinson, A. (2007). Disaster or catalyst of change? Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for an examination of non-disabled primary schoolchildren's attitudes to children with disabilities, *Research in Education*, 77, 56-76.
- Hocutt, A. (1996). Special education for students with disabilities. *The Future of Children*, 6(1).
- Holdsworth J.C. (1997). *The Uses of 'Managed Experience' and the Limitations of Training: Lessons from the Lao Integrated Education Programme*. Save the Children UK/Enabling Education Network.
- Holdsworth, J. C. (2000). *Learning 'How' and learning 'Why' - Watching teachers in Asia move towards more inclusive styles of work*. http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_h/holdsworth_1.html (Πρόσβαση 24/05/2017).
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research* (2nd ed.) Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Hopkins, I., Gower, M., Perez, T., Smith, D., Amthor, F., Wimsatt, F., & Biasini (2011). Avatar assistant : Improving social skills in students with an ASD through a computer – based intervention. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 41, 11, 1543-1555.
- House, R. (2011). *Too much, too soon: Early learning and the erosion of childhood*. Stoud, UK: Hawthorn Press.
- Houtveen, T., & Van de Grift, W. (2001). Inclusion and adaptive instruction in elementary education. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(4), 389-409.
- Hu, X., Summers, J. A., Turnbull, A., & Zuna, N. (2011). The quantitative measurement of family quality of life: A review of available instruments *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 55, 1098-1114.
- Huebner, T. A. (2010). Differentiated instruction. *Educational Leadership*, 67(5), 79-81.

- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Responses to bullying and the use of social support among pupils with autism spectrum disorders (ASD's) in mainstream schools: A qualitative study. *Journal of Research in Special Education Needs*, 10(2), 82-90.
- Hudson, B., Zgaga, P. & Åstrand, B. (2010). *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities*. Umeå, Sweden: Umeå School of Education, Umeå University.
- Hunt, P., Farron-Davis, F. Beckstead, S. Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 200-214.
- Hung, J. W., Wu, Y., & Yeh, C. (2004). Comparing stress levels of parents of children with cancer and parents of children with physical disabilities. *Psycho-Oncology*, 13, 898-903.
- Husbands, C. & Pearce, J.(2012). *What makes great pedagogy? Nine claims from research*. Nottingham: National College for School Leadershi.
- Hutchins, T., Saggars, S. & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.
- Hyde, M., & Power, D. (2004). Inclusion of deaf students: An examination of definitions of inclusion in relation to findings of a recent Australian study of deaf students in regular classes. *Deafness & Education International*, 6, 82–99.
- Hyman, S. L., & Towbin (2007). Autism spectrum disorders. In M. L. Batshaw, L. Pellegrino, & N. J. Roizen (Eds.), *Children with Disabilities. 6th Edition*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial & Special Education*, 27(2), 77-94.
- Imberty, M. (1996). Linguistic and musical development in preschool and school-age children. In I. Deliege & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: origins and development of musical competence* (pp. 191-213). Oxford: Oxford University Press.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (*IDEA*), (2010). <http://www.ldonline.org/features/idea2004> (Πρόσβαση 21/08/2016).
- Janney, R. G., Snell, M. E., Beers, M. K. & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Jensen, A., Hansen, S. O. H., & Brostrom, S. (2013). Transition to school: Contemporary Danish perspectives. In K. Margetts & A. Keinig (Eds.), *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. NY: Routledge.
- Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K. J., Kerr C., & Smith, E. F. (2005). Effective education for children with autistic spectrum disorder: Perceptions of parents and professionals. *The International Journal of Special Education* 20(1), 77-87.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Leading the Cooperative School*. Edina: Interaction Book Co.

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Joint Committee on Infant Hearing. (2007). Year 2007 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Pediatrics*, 120(4), 898-921.
- Johnstone, D. (2001). *An introduction to disability studies*. London: Fulton.
- Jones, G., English, A. Guldberg, K., Jordan, R., Richardson, P., & Waltz, M. (2008). Educational Provision for Children and Young People with Autism Spectrum Disorders Living in England: a review of current practice, issues and challenges, *Autism Education Trust*.
- Jordan, R. (1999). Evaluating practice problems and possibilities. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 3, 411-434.
- Jordan, A., Lindsay, L. & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instruction interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82-93.
- Jordan, A. & Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students With disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1), 1-12.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher Education*, 25, 535-542.
- Jordan, A., Glenn, C., & McGhie-Richmond, D. (2010). The supporting effective teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teacher beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-66.
- Jull, S., & Minnes, P. (2007). The impact of perceived support on attitudes toward inclusion. *Journal on developmental disabilities*, 13(1). http://29303.vws.magma.ca/publications/journal/issues/vol13no1/download/rsi_g_jull_minnes.pdf (Πρόσβαση 18/08/2016).
- Kagan, S.L. & Newman, M.J., (1998), Lessons from three decades of transitions research. *The Elementary School Journal*, 98, 4, 365-381.
- Kaiser, P. A & Trent, J. A. (2007). *Communication Intervention for Young Children with Disabilities: Naturalistic Approaches to Promoting Development in Handbook of Developmental Disabilities*. New York: Guilford Press.
- Kalyva, E. & Avramidis E. (2005). Improving Communication Between Children with Autism and Their Peers Through the 'Circle of Friends': A small-scale Intervention Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 253-261.
- Kamerman, Sheila B., & Gatenio, Sh. (2003). Overview of the current policy context. In D. Cryer & R.M. Clifford (Eds.), *Early childhood education and care in the USA*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Kamps, D. M., Leonard, B., & Potucek, J. (1995). Cooperative Learning groups in reading: An integration strategy for students with autism and general classroom peers. *Behavioral Disorders*, 21, 89-109.
- Kang, J. (2010). *Kindergarten transition: Does family involvement make a difference in children's early school adjustment*. (Doctoral dissertation).
- Karagiorgi, Y. & Nicolaidou, M., (2013). Professional development of teacher educators: voices from the Greek-Cypriot context, *Professional Development in Education*, 39 (5), 784-798.
- Kazdin, A. E. (1999). The meanings and measurement of clinical significance. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 67, 332-339.

- Kauffman, J. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60(1), 6-16.
- Kefallinou, A. (2015). EMPOWERING TEACHERS TO PROMOTE INCLUSIVE EDUCATION. Literature Review. Materials prepared by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Kelman, C. A. & Branco, A. U. (2009). (Meta) Communication strategies in inclusive classes for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 4, 371–381.
- Keil, S., Miller, O. & Cobb, R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education*, 33(4), 70-74.
- Kelly, M. (2004). *Factors that correlate with teachers' perceptions of student outcomes of children with autism included in general education* (Doctoral dissertation).
- Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: an Australian perspective. *International Journal of Disability, Development & Education*, 50(4), 403-433.
- Kemp, C., & Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*.
- Kentworthy, L. E., Black, D. O., Wallace, G. W., Ahluvalia, R., Wagner, A. N. & Sirian, L. M. (2005). Disorganization: The forgotten executive dysfunction in high functioning autism spectrum disorders. *Developmental Neuropsychology*, 28, 809-827.
- Kersh, J., Hedvat, T. T., Hauser-Cram, P., & Warfield, M. E. (2006). The contribution of marital quality to the well-being of parents of children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 883-893.
- King, F. (2006). *Special Education in Irish Classrooms. A Practical Guide*. Dublin: Primary ABC.
- King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- King, G. A., Zwaigenbaum, L., King, S., Baxter, D., Rosenbaum, P., & Bates, A. (2006). A qualitative investigation of changes in the belief systems of families of children with autism or Down Syndrome. *Child: Care, Health, & Development*, 32, 353-369.
- Kobak, K. A., Stone, W. L., Wallace, E., Warren, Z., Swanson, A., & Robson, K. (2011). A web-based tutorial for parents of young children with autism: Results from a pilot study. *Telemedicine Journal and E-Health: The Official Journal of the American Telemedicine Association*, 17, 804-808.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., & Freedom, R. M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification*, 25, 745-761.
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009) Human rights and teaching: equity as praxis in mixed ability classrooms. In P. Cunningham (Ed.), *Proceedings of the eleventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE) Thematic Network: Human Rights and Citizenship Education*, 237-244, (CD-ROM). London: CiCe Publication.
- Kozoloff, M. A. (1971). *The humanization processes. A social, behavioral analysis of children's problems*. New York: Wiley- Interscience.
- Kraft-Sayre, M. E., & Pianta, R. C. (2000). *Enhancing the transition to kindergarten*. Charlottesville: University of Virginia, National Center for Early Development & Learning.

- Krägeloh - Mann, I. & Cans, C. (2009). Cerebral palsy update. *Brain & development*, 31(7), 537-544.
- Krosnick, J., Judd, C., & Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. In D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 21-76). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Kugelmass, J.W. (2006). Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European Journal of Psychology and Education*, 12(3), 259-292.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008) Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183–205.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe J. (1977). *Teacher stress: a review*. Educational Review.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe J. (1978a). *A model of teacher stress*. Educational Studies.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe J. (1979a). *Teacher stress and satisfaction*. Educational Research.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lamb, S., & Gregory, A. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13, 19-27.
- Lamberson, A. H. (2006). *How does in-service training affect teacher perception of including children with autism into the general education setting?*
- Lambert, C., Curran, C., Prigge, D., & Shorr, D. (2005). *Addressing inclusion in an era of education reform: Dispositions of secondary and elementary pre-service educators in the pipeline*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED490026). Addressing Inclusion. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490026.pdf> (Πρόσβαση 5/5/2017).
- Landa, R. J., Holman, K. C., O’Neill, A. H., & Stuart, E. A. (2010). Intervention targeting development of socially synchronous engagement in toddlers with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 13 -21.
- Le Ager, C., & Shapiro, E. S. (1995). Template matching as a strategy for assessment of and intervention for preschool students with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 187-218.
- Leatherman, J., & Neimeyer, J. (2005). Teachers’ attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-26.
- Lebeer, J., Struyf, E., De Maeyer, S., Wilssens, M., Timbremont, B., Denys, A., & Vandeveire, H. (2010). Identifying special educational needs: Putting a new framework for graded learning support to the test. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 375-387.
- LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32-36. 128.
- Lewis, P., Abbeduto, L., Murphy, M., Richmond, E., Giles, N., Bruno, L., Schroeder, S., Anderson, J., & Orsmond, G. (2006). Psychological well-being of mothers of youth with Fragile X Syndrome: Syndrome specificity and within-syndrome variability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 894-904.

- Levins, T., Bornholt, L., & Lennon, B. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioral intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 8(3) 329-343.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Leyser, Y. & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 12(4), 751-761.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30 (1), 3-12.
- Lindsay, G. (2004). Inclusive education. A critical perspective. In D. Mitchell, (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (pp. 11-30). New York: Routledge Falmer.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-29.
- Llewellyn, G., Bundy, A., Mayes, R., McConnell, D., Emerson, E., & Brentnall, J. (2010). Development and psychometric properties of The Family Life Interview. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 52-62.
- Lohrmann, S. & Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers beliefs about supports needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2). 157-173.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Love, J.M. , Logue, M.E., Trudeau, J.V. & Thayer, K. (1992). *Transitions to kindergarten in American schools*. U.S. Department of Education, Portsmouth, NH (Contract No. LC 88089001).
- Lord, C. (1995). Follow-up of two-year-olds referred for possible autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1365-1382.
- Lomax, P. (1990). An action research approach to developing staff in schools. In P. Lomax, (Ed.) *Managing Staff Development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- Loreman, T. (2009). *Straight talk about inclusive education*. CASS Connections, Spring.
- Loreman, T. (2013). Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*.
- Lustig, D. C. (2002). Family coping in families with a child with a disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 14-22.
- Lynch, P., & Lund, P. (2011). *Education of children and young people with albinism in Malawi*. London: Commonwealth Secretariat. <http://www.birmingham.ac.uk/research/activity/education/projects/albinism-in-malawi.aspx> (Πρόσβαση 1/3/2017).
- MacDonald, E. E., Hastings, R. P., & Fitzsimons, E. (2010). Psychological Acceptance Mediates the Impact of the Behaviour Problems of Children with

- Intellectual Disability on Fathers' Psychological Adjustment. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 27–37.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Malone, D. G., & Gallagher, P. (2009). Transition to preschool special education: A review of the literature. *Early Education & Development*, 20(4), 584-602.
- Mancil, G. R., Haydon, T., & Whitby, P. (2009). Differentiated effects of paper and computer-assisted social stories on inappropriate behavior in children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 205–215.
- Mandlawitz, M. R. (2002). The impact of the legal system on educational programming for young children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5).
- Margetts, K. (2002). Transition to school – complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-113.
- Margetts, K. (2007). Preparing Children for School - Benefits and Privileges. *Australian Journal of Early Childhood* 32 (2), 43-50.
- Mangione, P.L., & Speth, T. (1998). The Transition to Elementary School: A Framework for Creating Early Childhood Continuity through Home, School, and Community Partnerships. *The Elementary School Journal* 98 (4), 381-397.
- Marks, S. U. (2007). Can “Special” programs for children with autism spectrum disorders be inclusive? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(4) 265-268.
- Mavropoulou, S. & Padelidiadu (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism*, 4(2) 173-183.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- Matson, J. L., Mahan, S., & LoVullo, S. V. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961-968.
- Mazokopaki, K., & Kugiumutzakis, G. (2009). Infant rhythms: expressions of musical companionship. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship* (pp. 185-208). Oxford: Oxford University Press.
- McCabe, H. (2007). Parent advocacy in the face of adversity: Autism and families in the People's Republic of China. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22, 39-50.
- McCarthy, A., Cuskelly, M., van Kraayenoord, C. E., & Cohen, J. (2006). Predictors of stress in mothers and fathers of children with Fragile X Syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 688-704.
- McConkey, R., Mariga, L., Maalim, M.A., (2007). 'NFU Initial Pilot, 2004–2006'. Zanzibar Association for People with Developmental Disabilities (ZAPDD), Zanzibar Ministry of Education and Vocational Training (MoEVT).
- McCormick, M. P., Turbeville, A. R., Barnes, S. P., & McClowry, S. G. (2014). Challenging Temperament, Teacher-Child Relationships, and Behavior Problems in Urban Low-Income Children: A Longitudinal Examination. *Early Education and Development*.
- McIntyre, L. L. (2008a). Adapting Webster-Stratton's Incredible Years parent training programme for children with developmental delay: Findings from a treatment group only study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1176-1192.

- McIntyre, D., (2009). The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 602–608.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D., & Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- McIntyre, L.L., Eckert, T.L., Fiese, B.H., Reed, F.D.D.R., & Wildenger, L.K. (2010). Family concerns surrounding kindergarten transition: A comparison of students in special and general education. *Early Childhood Education Journal*, 38, 259-263.
- McGlinn, J. (2005). Differentiated instruction in the English classroom: Content, process, product and assessment. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(4), 358-359.
- McGregor & Campbell, Mesibov, G. B., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3).
- McLean, L. K., & Cripe, J. W. (1997). The effectiveness of early intervention for children with communication disorders. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 349–428). Baltimore, MD: Brookes.
- McLeskey, J., Waldron, N., & Redd, L. (2012). A case study of a highly effective, inclusive elementary school. *Journal of Special Education*.
- McLeskey, J., Landers, E., Hoppey, D., & Williamson, P. (2011). Learning disabilities and the LRE mandate: An examination of national and state trends. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 26(2),60 -66.
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 48-57.
- McLeskey, J & Waldron, N. (2011, April). Inclusion programs for elementary students with learning disabilities: Can they meet student needs in an era of high stakes accountability? *Presented at the Council for Exceptional Children Convention, National Harbor, MD.*
- McLeskey, J., Rosenberg, M., & Westling, D. (2010). *Inclusion: Effective practices for all students*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McLeskey, J. (Ed.). (2007). *Reflections on inclusion: Classic articles that shaped our thinking*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- McLeskey, J. & Waldron, N. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1),65-72.
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2000). *Inclusive schools in action: Making differences ordinary*. Alexandria, VA: ASCD.
- McMahon, M., Forde, C. and Dickson, B., 2015. Reshaping teacher education through the professional continuum, *Educational Review*, 67 (2), 158–178.
- Meador, D. (2014). Small Group Instruction. <http://teaching.about.com/od/s-zteachingvocabulary/g/Small-Group-Instruction.htm> (Πρόσβαση 17/7/2017)
- Meisels, S.J. (1999). Assessing Readiness. In R.R Pianta & M.M. Cox (Eds.), *The Transition to kindergarten*. Baltimore. MD: Paul brookes.
- Meisels, S. J, & Shonkoff, J. P. (2000). Early childhood intervention: a continuing evolution. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early intervention* (3rd edn) (pp. 3-31). Cambridge: Cambridge University Press.

- Messemer, M. T. (2010). *General education teacher perceptions regarding inclusion of students with autism spectrum disorder*.
- Miodrag, N., & Hodapp, R. (2010). Chronic stress and health among parents of children with intellectual and developmental disabilities. *Current Opinion in Psychiatry*, 23, 407-411.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence based teaching strategies*. London: Routledge.
- Mitchell, D. (2010). Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs (Final Report). University of Canterbury.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. New York: David Fulton Publishers.
- Ministry of Education (Ontario). (2011). Categories of exceptionality (Memorandum). <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/2011CategoryExceptn.pdf> (Πρόσβαση 5/6/2017).
- Ministry of Education (Ontario). (2013). Highlights of regulation 181/98. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/hilites.html> (Πρόσβαση 7/6/2016).
- Montes, G., & Halterman, J. S. (2006). Characteristics of school-age children with autism. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 27(5), 379-384.
- Mulroy, S., Robertson, L., Aiberti, K., Leonard, H., & Bower, C. (2008). The impact of having a sibling with an intellectual disability: Parental perspectives in two disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(3), 216-229.
- Murawski, M. W., & Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. *Remedial and Special Education*, 22(5), 258-267.
- Myklebust, J.O., & Batevik, F. O. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 203-212.
- Nathaniel von der Embse, N., Brown, A., & Fortain, J. (2011). Facilitating inclusion by reducing problem behaviors for students with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic* 47(1) 22–30.
- National Center for Early Development & Learning.(2002). Early childhood Paper prepared for the National Institute on Early Winter 2002, 2.
- National Center on Response to Intervention (2013). Screening Briefs Series—Brief #4: Ensuring Fidelity of Assessment and Data Entry Procedures. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Center on Response to Intervention.
- National Council for Special Education, (2010). Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs. Trim, Co. Meath: National Council for Special Education.
- National Reading Panel. (2000). Retrieved from National Institute of Child Health and Human Development: <http://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/nrp.aspx/> (Πρόσβαση 5/7/2017)
- National Research Council (2001). Educating children with autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. In C. Lord and J. P. McGee (Eds.), *Division of Behavioral and social sciences and education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neely – Barnes, S & Dia, D. (2008). Families of Children with Disabilities: A Review of Literature and Recommendations for Interventions. *Journal of Early and*

- Intensive Behavior Intervention*. The University of Tennessee - Memphis Campus.
- Neely-Barnes, S. L., Graff, J. C., Marcenko, M. O., & Weber, L. A. (2008). Family decision-making: Benefits to persons with developmental disabilities and their family members. *Intellectual and Developmental Disabilities, 46*, 93-105.
- Neely-Barnes, S. L., & Marcenko, M. O. (2004). Predicting impact of childhood disability on families: Results from the 1995 National Health Interview Survey Disability Supplement. *Mental Retardation, 42*, 284-293.
- Nes, R. B., Hauge, L. J., Kornstad, T., Landolt, M. A., Irgens, L., Eskedal, L., Vollrath, M. E. (2015). Maternal Work Absence: A Longitudinal Study of Language Impairment and Behavior Problems in Preschool Children. *Journal of Marriage and Family*.
- Neuman, W.L. (2000). *Social research methods, qualitative and quantitative approaches* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- New Brunswick Department of Education. (2002). *Guidelines and Standards: Educational planning for students with exceptionalities. Educational programs and services branch*. <http://www.gnb.ca/0000/publications/ss/sep.pdf> (Πρόσβαση 5/9/2017).
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A.M., & Shaver, D. (2010). *Comparisons across time of the outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school: A report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2* (NCSE 2010-3008). <http://ies.ed.gov/ncser/pubs/20103008/pdf/20103008.pdf> (Πρόσβαση 25/5/2017).
- Nic Craith, D., & Fay, A. (2013, October). Impact of the Aistear Tutor Initiative on teachers' practice. Paper presented at the Global Gathering for Early Childhood Conference, Dublin.
- Nickels, P. A. (2010). *Educational interventions for children with autism spectrum disorders: Perceptions of parents and teachers in a northeast Tennessee school system*. (Unpublished doctoral dissertation). East Tennessee State University, Johnson City, Tennessee.
- Nisiforou, E., Eteokleous, N. & Karousiou, C., (2015). Incorporating New Technologies to Change Teacher Education: The Case of a Centralized Educational System. In D. Slykhuis & G. Marks (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2015*. Chesapeake, Virginia: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- No Child Left Behind (NCLB) Act of (2001). Pub. L. No. 107-110, § 115, Stat 1425.
- Noltemeyer, A. L., Joseph, L. M., & Kunesh, C. E. (2013). Effects of supplemental small group phonics instruction on kindergartener's word recognition performance. *Reading Improvement, 50*(3), 121–131.
- Norris, C., & Dattilo J. (1999). Evaluating Effects of a Social Story Intervention on a Young Girl with Autism. University of Georgia. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*, 180-186.
- Norwich, B. (1996). *Special needs education, inclusive education or just education for all ?* institute of Education, University of London.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education: From concepts, values, and critique to practice, in Daniels, H. (ed.). *Special education re-formed. Beyond rhetoric?*, (pp. 5-30). London: Routledge Falmer Press.

- Norwich, B. (2004). Education, inclusion and individual differences. Recognizing and resolving dilemmas. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2, 101-119. New York: Routledge Falmer.
- Norwich, B. (2009). Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: International perspectives. *British Educational Research Journal*, 35(3), 447-467.
- Norwich, B., & Lewis, A. (1998). *How specialized is teaching pupils with disabilities?* Institute of Education, University of London.
- Norwich, B., & Warnock. (2010). *Special Education Needs: A New Look*, Institute of Education, University of London.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 20-27.
- Odom, L. S., Buysse, V. & Soukakou E. (2011). Inclusion for Young Children with Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33, 344–356.
- Odom, S. L., Horn, E. M., Marquart, J. M., Hanson, M. J., Wolfberg, P., Beckman, P., Lieber, J. Li, S, Schwart, I., Janko, S., & Sandall, S. (1999). On the forms of Inclusion: Organizational context and individualized service models. *Journal of early Interventi*, 22.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R. Lieber, J., Sandall, S., Manson, M. J. Beckman, P. Schwartz, I, Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.
- OECD Document. (1994). The integration of disabled children into mainstream education : amditions, theories and practices. OECD.
- OECD. (2012). Does money buy strong performance in PISA? PISA in focus 13. <http://www.oecd.org/pisa/49685503.pdf> (Πρόσβαση 25/20/2017).
- OECD. (2010a). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014a). Summary of the Symposium ‘Teachers as Learning Specialists – Implications for Teachers’ Pedagogical Knowledge and Professionalism’. Brussels, Belgium, 18 June 2014.
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS. Paris: OECD Publishing.
- O’Farrelly, C., & Hennessy, E. (2013). Understanding transitions within early childhood care and education settings: the perspectives of professionals. *International Journal of Transitions in Childhood*. https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal6_ofarrelly.pdf (Πρόσβαση 28/ 11/2016)
- OHE. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6), 535-543.
- O’Kane, M., & Hayes, N. (2010). Supporting early childhood educational provision within a cluster of DEIS preschool and primary school settings with a specific focus on transition between the two educational settings: Final project report. Dublin: Centre for Social and Educational Research/Office of the Minister for Children and Youth Affairs. <http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=cserrep>

(Πρόσβαση 28/11/2016).

- O’Kane, M. (2015). *Multiple Transitions. Early Educational Alignment: Reflecting on Context, Curriculum and Pedagogy*. The University of Dublin.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement: Critical texts in social work and the welfare state*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, & London: The MacMillan Press Ltd.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstock: Macmillan.
- Oliver, M. (2004). Education for all? A perspective on an inclusive society. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2, 86-100. New York: RoutledgeFalmer.
- Olkin, R. (1999). *What Psychotherapists should know about disability*; New York : Guilford Press.
- Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 535-543.
- Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2002). Sense of coherence in parents of children with different developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 548-559.
- Olsson, M. B., Larsman, P., & Hwang, C. P. (2008). The relation between risk, sense of coherence and well-being in parents of children with and without intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disability*, 5, 227-236.
- Onaga, E.E., & Martoccio, T. L.(2008) . Dynamic and uncertain pathways between early childhood inclusion. *Policy and practice international Journal of Child Care and Education Policy*, 2(1), 67-75.
- O’Neill, M., & Jones, R. (1997). Sensory-perceptual abnormalities in autism: A case for more research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 283-293.
- Opperti, R., Brady, J. & Duncombe, L. (2009). Moving forward: Inclusive education as the core of Education for All. *Prospects*, 39, 205-214.
- Operti, R., & Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects*, 41, 459-472.
- Osgood, R. L. (1999). Becoming a special educator: Specialized professional training for teachers of children with disabilities in Boston. *Teachers College Record*, 101, 82-105.
- Osgood, R. L. (2008). *The history of special education: A struggle for equality in American public schools*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Ow, R., Tan, T. T., & Goh, S. (2004). Diverse perceptions of social support: Asian mothers of children with intellectual disabilities. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 85, 214- 220.
- Padeliadu, S., Chatzopoulos, G., & Kavvada, E. (1998, March). Teachers’ stereotypes regarding the learning abilities of students with mental retardation. *Paper presented at the International Conference on Developmental/Intellectual Disabilities «Bridging the continents»*, Larnace, Cyprus.
- Padeliadou, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school intergration. *European Journal of Special Needs Education*.

- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., & Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children, 64*(2), 271-282.
- Papathodorou, T. (2005). *Behaviour Problems in the Early Years: A guide for understanding and support*. London and New York: Routledge Falmer.
- Parekh, G. (2013). A Case for Inclusive Education. *Organizational Development / Research & Information Services*. Toronto District School Board.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(1), 70-78.
- Parkinson, B. (1992). Observing foreign language lessons. *Language Learning Journal, 5*, 20-24.
- Pelto, G.H., & Pelto, P.J., (1979): *Anthropological research: The structure of inquiry*. Cambridge: Cambridge university press.
- Pennsylvania Department of Education (2008). Personnel. §14.105 effective July 1, 2008, 38 Pa.B. 3575. Pennsylvania Training and Technical Assistance Network (PATTAN). (2010). Individualized Education Program.
- Pennsylvania Partnerships for Children. (2012). School readiness in Pennsylvania 2012: Stagnant opportunity hurts our youngest learners. Retrieves from Error! Hyperlink reference not valid.
- Perner, D., & Porter, G. (2008). Creating Inclusive Schools: Changing roles and strategies. PowerPoint from Research Based Practices in Developmental Disabilities.
- Peters, S. (2003). Addressing the Rights of Individuals with Disabilities in Relation to 'Education for All: Where do we stand? What do we know? What can we do?' Prepared for the Disability Group TheWorld Bank, April 30, 2003. <http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Education/EducationIntegreeEN.pdf> (Πρόσβαση 2/11/2016).
- Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school. Research & Evaluation*. Wellington: Ministry of Education.
- Petriwiski, A. (2013). Inclusion and transition to school in Australia. In K. Margetts & A. Keinig (Eds.), *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. NY: Routledge.
- Pianta, R., Cox, M., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary school Journal, 100* (1), 71-86.
- Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition. Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pijl, S. J., Meijer, C., & Hegarty, S. (Eds.). (1997). *Inclusive Education: A Global Agenda*. London: Routledge.
- Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 51*, 109-124.
- Plotts, C.A., (2012). Assessment of students with emotional and behavioral disorders. Behavioral disorders: *Identification, assessment, and instruction of students with EBD* *Advances in Special Education, 22*, 51-85.
- Porter, G. L., & Stone, J. (1998). An inclusive school model: A frame-work and key strategies for success. In J. W. Putnam (Ed), *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*, 2nd Edition. Baltimore, MA: Paul Brookes Publishing Company Ltd.

- Porter, G. L. (2001). Disability and inclusive education. *Toward an Inclusive Approach*. *Disability World* (8). https://www.researchgate.net/publication/251853075_Disability_and_Education_Toward_an_Inclusive_Approach (Πρόσβαση 19/5/2017).
- Porter, G. L. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Education Canada: Canadian Education Association*, 62-66.
- President's Commission on Excellence in Special Education. (2002). A new era: Revitalizing special education for children and their families. <https://education.ucf.edu/mirc/Research/President%27s%20Commission%20on%20Excellence%20in%20Special%20Education.pdf> (Πρόσβαση 23/9/2017)
- Putnam, J. (1998). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion*. Baltimore: Paul Brookes.
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393.
- Quinby, J. & Abraham, A., (2005). Musculoskeletal problems in cerebral palsy. *Pediatrics and Child Health*, 15(1), 9–14.
- Rassafiani, M., Ziviani, J. & Rodger, S. (2008). Perceived level of disability: Factors influencing therapists' judgment for clients with cerebral palsy. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 18 (1), 12-19.
- Reed, P., Osborne, L., & Corness, M. (2007). Brief Report: Relative Effectiveness of different home-based behavioral approaches to early teaching intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1815-1821.
- Reiter, S. (2000). Society and disability: A model of support in special education and rehabilitation. *Focus on Exceptional Children*, 32(8), 1-14.
- Ricci, L. A., & Hodapp, R. M. (2003). Fathers of children with Down's Syndrome versus other types of intellectual disability: Perceptions, stress, and involvement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 273-284.
- Rieser, R. (2000, July). History of Our Oppression. Why the social model in education is inclusive education. Paper presented at International Special Education Congress, Manchester, England.
- Rieser, R. (2001). The Struggle for Inclusion: Growth of a movement. In L. Barton, (Ed.), *Disability Politics and the Struggle for Change* (pp.132-148). London: David Fulton.
- Rieser, R. (2007). Inclusive education or special educational needs: Meeting the challenge of disability discrimination in schools. In M. Cole (Ed.), *Education, Equality and Human Rights: Issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class* (pp. 157-179). Oxford: Routledge.
- Rieser, R. (2009). Inclusion, empowerment and the vital role of disabled people and their thinking. In M. Alur & V. Timmons (Eds.), *Inclusive Education Across Cultures: Crossing boundaries sharing ideas* (pp. 364-379). New Delhi: Sage.
- Rieser, R. (2012). Implementing Inclusive Education: A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Second Edition. London: Commonwealth Secretariat.
- Rieser, R. (2013). Teacher Education for Children with Disabilities Literature Review. For UNICEF REAP Project.
- Rieser, R., & Pugh, A. (2008). Developing Inclusive Education in South Africa. Film about developing inclusive practice in ten primary schools in Mpumalanga, Guateng, Eastern Cape and Western Cape, made by World of Inclusion and

- Redweather productions. <http://www.redweather.co.uk/developinginclusiveeducation-in-south-africa.html> (Πρόσβαση 0707/2016).
- Rimland, B. & Edelson, S. M. (1999). The Autism Treatment Evaluation Checklist. <http://brainhealingcenter.com/forms/ATECAUTISM%20Spectrum%20Disorder%20%20Checklist.pdf> (Πρόσβαση 4/6/2017).
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rimm-Kaufman S.E. (2004). School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development. In: R.E. Tremblay, M. Boivin, & RDeV. Peters, (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. <http://www.child-encyclopedia.com/school-readiness/according-experts/school-transition-and-school-readiness-outcome-early-childhood> (Πρόσβαση 16/05/2017).
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Risdal, D., & Singer, G. H. (2004). Marital adjustment in parents of children with disabilities: A historical review and meta-analysis. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 95-103.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K., & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24(2), 86-94.
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 123-130.
- Robertson, J., Emerson, E., Hatton, C., & Yasamy, M. T. (2012). The efficacy of community-based rehabilitation for children with or at significant risk of intellectual disabilities in low and middle income countries : a review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 143-154.
- Rodríguez, I. R., Saldaña, D. & Moreno, F. J. (2012). *Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. Autism Research and Treatment.*
- Rogan, P., & Held, M. (1999). Paraprofessionals in job coach roles. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(4), 272-279.
- Rogers, S. (1997). Theories of child development and musical ability. In: F. Wilson & F. Roehmann (Eds.), *Music and child development* (pp. 1-10). Saint Louis: MMB Music.
- Røkenes, F. M. & Krumsvik, R. J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education – A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 04/2014, 250–280.
- Rosenberg, S., Zhang, D. & Robinson, C. (2008). Prevalence of developmental delays and participation in early intervention services for young children. *Pediatrics*, 121(6), 1503-1509.
- Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). A review of research in early childhood transition: Child and family studies. (Technical Report #5). Retrieved from University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center.

- Rossiter, L., & Sharpe, D. (2001). The siblings of individuals with mental retardation: A quantitative integration of the literature. *Journal of Child and Family Studies, 10*, 65-84.
- Roth, K. Adapt with Apps. (2013). *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(2),4-6.
- Rous, B.S., & Hallam, R.A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(4), 232-240.
- Rous, B., & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-bystep guide for agencies, teachers, & families*. Baltimore, MD: Paul H.Brookes.
- Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The Transition Process for Young Children With Disabilities: A Conceptual Framework. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Special Care Practices, 20*(2), 135-148.
- Rous, B., Myers, C., & Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30*(1), 1-18.
- Rule, S., Fiechtl, B. J., & Innocenti, M. S. (1990). Preparation for transition to mainstreamed postpreschool environments: Development of a survival skills curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education, 9*(4), 78-90.
- Ruijs, N., Van der Veen, I., & Peetsma, T.T.D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research, 52*(4), 351-390.
- Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: Parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools, *British Journal of Special Education, 35*(3), 173-180.
- Russell, F. (2005). Starting school: the importance of parents' expectations. *Journal of Research in Special Educational Needs, 5*(3), 118-126.
- Rytivaara, A. & Kershner, R., (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education, 28* (7), 999–1008.
- Sailor, W., & Burrello, L.C. (2013). Shifting perspective to frame disability policy. In L. C. Burrello, W. Sailor & J. Kleinhammer-Tramill (Eds), *Unifying educational systems: Leadership and policy perspectives* (pp. 21-40). New York, NY: Routledge.
- Saloviita, T., Italinna, M, & Leinonen, E. (2003). Explaining the parental stress of fathers and mothers caring for a child with intellectual disability: A double ABCX model. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*, 300-312.
- Salvia, J., & Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students. In C. J. Meisel, (Ed.), *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies and New Directions* (pp. 111-128). London: Lawrence Erlbaum.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegal, (Eds.), *Review of Child Development Research, 4*,187-244. Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention, Second edition*, (pp. 138-159) Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Sameroff, A. J. & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 603-640.
- Samuel, P. S., Rillotta, F., & Brown, I. (2012). Review: The development of family quality of life concepts and measures. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 1-16.
- Savage, L. B. & Wenke, W. D. (1989). Attitudes of secondary teachers toward mainstreaming. *High School Journal*, 73, 70-73.
- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore, T., & Robinson, R. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Australian Institute of Family Studies*, 90, 45-56.
- ScheiIenberg, G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In. I. Peretz & R. Zattore (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 430-448). Oxford: Oxford University Press.
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A., & Goodwin, M. (2003). Problems with personnel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 197-206.
- Schlieder, M., Maldonado, N., & Baltes, B. (2014). An investigation of “Circle of Friends” peer-mediated intervention for students with autism. *The Journal of Social Change*, 6(1), 27-40.
- Schulting, A., Malone, P., & Dodge, K. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Schwartz, S. J. (1983). Protecting the rights and enhancing the dignity of people with mental disabilities: Standards for effective legal advocacy. *Rutgers Law Journal*, 14, 541-593.
- Scorgie, K., & Sobsey, D. (2000). Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental Retardation*, 38, 195-206.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sherbin, L.A., & Krap, J. (2004). The intergenerational transfer of psychosocial risk: Mediators of vulnerability and resilience. *Annual Review of Psychology*.
- Shaddock, T. (2006, May). Students with disability in the mainstream: What works for teachers and students? Paper presented at the Cheri Conference, Westmead, NSW.
- Shaddock, A., MacDonald, N., Hook, J., Giorcelli, L., & Arthur-Kelly, M. (2009). Disability, diversity and tides that lift all boats: Review of special education in the ACT. Chiswick, NSW: *Services Initiatives*.
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Shanimon, S. M., & Rateesh, K. (2014). Theoretizing the models of disability philosophical social and medical concepts- An Empirical Research based ah existing Literature. *International Journal of Scientific and Research Publications*.
- Shonkoff, J.P., & Philips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies Press
- Shopler, E., Reichler, R. J., & Renner, B. R. (1986). *The Childhood Autism Rating Scale*. Los Angeles: Western Psychological Services.

- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: new insights into early development*. New York: Families and Work Institute.
- Shore, R. (1998). *Ready Schools: A report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group*. Washington, DC : The National Education Goals Panel.
- Shteiman, Y., Gidron, A., Eilon, B., & Katz, P. (2010). Writing as a journey of professional development for teacher educators' Professional. *Development in Education*, 36 (1–2), 339–356.
- Shukla – Mehta, S. Miller, T., & Callahan, K.J. (2010). Evaluating the effectiveness of video instruction on social and communication skills training for children with Autism Spectrum Disorders: A review of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25, 23-36.
- Shulman, L. S., (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134 (3), 52–59.
- Shulman, L. (2007, February). Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education annual conference. New Orleans.
- Siddiqua, A. (2014). *TRANSITION TO SCHOOL OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS. Exploring experiences of parents of children with special needs at school entry: A mixed methods approach. Health Research Methodology*. Hamilton, Ontario.
- Siegal, M., & Blades, M. (2003). Language and auditory processing in autism. *Trends in Cognitive Science*, 7, 378-390.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60, 402–407.
- Simmerman, S., Blacher, J., & Baker, B. L. (2001). Fathers' and mothers' perceptions of father involvement in families with young children with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26, 325-338.
- Simonsen, B., Shaw, S. F., Faggella-Luby, M., Sugai, G., Coyne, M. D., Rhein, B. Alfano, M. (2010). A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists. *Remedial and Special Education*.
- Simpson, R. L. (2001). ABA and students with autism spectrum disorders: Issues and considerations for effective practice. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 68–71.
- Simpson, R. (2004). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders*, 30(1), 19-31.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2),116–133.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Griswold, D. E., Myles, B. S., Byrd, S. E., Ganz, J. B., et al. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sindelar, P. T. & Brownell, M. T. (2001). Research to practice dissemination, scale, and context: We can do it, but can we afford it? *Teacher Education and Special Education*, 24, 348–355.
- Singer, G. H. S. (2006). Meta-analysis of comparative studies of depression in mothers of children with and without developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 111(3), 155-169.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123.

- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Abbingdon, UK: Routledge.
- Smith, T. B., Oliver, M. N. I., & Innocenti, M. S. (2001). Parenting stress in families of children with disabilities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 257-261.
- Smith, G.E., & Throne, S. (2007). Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms. Eugene, Or: *International Society for Technology in Education*
- Smith, T., Polloway, E., Patton J. & C. Dowdy (1998). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, T., Gruen, A. D., & Wynn, J. D. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 269-285.
- Snoek, M., Swennen, A. & Van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37 (5), 651–664.
- Snyder, A.P, Rakap, S., , L. M & McLean, E. M. (2015). Naturalistic Instructional Approaches in Early Learning: A Systematic Review. *Journal of Early Intervention*, 37, 69–97.
- Sonnenmeier, R. M., McSheehan, M., & Jorgensen, C. M. (2005). A case study of team supports for a student with autism's communication and engagement within the general education 132 curriculum: Preliminary report of the Beyond Access Model. *Augmentative and Alternative Communication*, 21, 101–115.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Soukakou, E. P. (2010). The Inclusive Classroom Profile. <http://grisnetwork.org/sites/all/files/resources/magicspark/2012-10-17%2022:39/Soukakou-Inclusive-Classrom-Profile-sample-9-2010-1.pdf> (Πρόσβαση 1/2/2017).
- Soukakou, E. P. (2011). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488.
- Soukakou, E., Winton P., & West, T. (2012). *The Inclusive Classroom Profile (ICP): Report on preliminary findings of demonstration study in North Carolina*. Chapel Hill, NC: NPDCI, FPG Child Development Institute.
- Sparrow, S. S., Balla, D. A., & Cicchetti, D. V. (1998). *Vineland Social-Emotional Early Childhood Scale (Vineland SEEC Scale)*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Special Educaion Support Service (2008). *Signposts: A Resource Pack for Teachers*. Cork: SESS
- Spor, M. & Schneider, B. K. (2001). A quantitative description of the content reading practices of beginning teachers. *Reading Horizons*, 41(4), 257–273.
- Spradley J.P. 1980): *Participant observation*. New york: Holt, Rinehart and Winston.
- Spratt, J., & Florian, L. (2014). Developing and Using a Framework for Gauging the Use of Inclusive Pedagogy by New and Experienced Teachers. In C. Forlin, & T. Loreman (Eds.), *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education)*, 3. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Sreenath, K. C. (2011). Breaking barriers: Towards inclusion. USAID. *United States Agency for International Development (Reaching & Educating At-risk*

- Children (REACH) India). <http://www.equip123.net/docs/E1-REACHInclusion.pdf> (Πρόσβαση 7/5/2017).
- Stainback, S. & Stainback, W. (Eds.) (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainton, T., & Besser, H. (1998). The positive impact of children with an intellectual disability on the family. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 23, 56-69.
- Stanovich, P., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98, 221-239.
- Stanovich, P., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *The Teacher Educator*, 37(3), 173-185.
- Stainback & Stainback (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, MD: Brookes.
- Stainback, W. C., Stainback, S. & Wehman, P. (1997). Towards full inclusion into general education. In P. Wehman (Ed.), *Exceptional individuals in school, community, and work* (pp. 531- 557). Austin, TX: Pro- ed.
- Stein, R. E. K., & Jessop, D.J. (1989). What diagnosis does not tell: The case for a noncategorical approach to chronic illness in childhood. *Social Science & Medicine*, 29, 769-778.
- Stephens, T., & Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 292-294.
- Stone, W. L., Lee, E. B., Ashford, I., Brissie, J., Hepburn, S. L., Coonrod, E. E., & Weiss, B. (1999). Can autism be diagnosed accurately in children under three years? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 219-226.
- Stoneman, Z. (2005). Siblings of children with disabilities: Research themes. *Mental Retardation*, 43, 339-350.
- Storr, A. (1992). *Music and the mind*. London: Harper Collins.
- Strati, P. (2014). *La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento*. Tesi di master. Università degli studi Firenze.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*.
- Subban, P. & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in victoria, australia. *The journal of special education*, 21(1), 42-52.
- Suggate, S. P. (2009). School entry age and reading achievement in the 2006 Programme for International Student Assessment (PISA). *International Journal of Educational Research*, 48(3), 151-161.
- Suggate, S. P., Schaughency, E., & Reese, E. (2008a). Age of beginning formal reading instruction and later literacy: Evidence from longitudinal research. Paper presented at the International Congress of Psychology, Berlin, Germany.
- Suggate, S. P., Schaughency, E., & Reese, E. (2008b). Predictors of oral narrative skill in the early school years. Paper presented at the International Association for Cross-Cultural Psychology, Bremen, Germany.
- Suggate, S. P., Schaughency, E., & Reese, E. (2012). Children learning to read later catch up to children reading earlier. *Early Childhood Research Quarterly*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.004> (Πρόσβαση 13/11/2016).
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S. & Drummond, M.J. (2012). *Creating Learning Without Limits*. Milton Keynes: Open University.

- Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010). Teacher educators: their identities, subidentities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36, (1–2), 131–148.
- Sylva, K., Sammons, P., Ellis, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., & Melhuish, E. (2003). The effective provision of preschool education (EPPE) project. A longitudinal study funded by the DFES (1997-2003) the EPPE Symposium. Paper presented at the British Educational Research Association (BERA) Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland. <http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe/eppepdfs/bera1/.pdf> (Πρόσβαση 3/5/2017).
- Sylva, K., Meluish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report. London.
- Syracuse City School District. (2011). Executive summary – Syracuse City School District: Special education system review. <http://www.syracusecityschools.com/sites/default/files/superintendent/SCSD-SPED-Executive-Summary.pdf> (Πρόσβαση 13/6/2017).
- Taggart, B. (2007). Effective pre-school and primary education (EPPE 3-11) Project The power of pre-school. Keynote address. Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE) International Conference, “Vision Into Practice” Making Quality a Reality in the Lives of Young Children, February 8th-10th 2007, Dublin Castle, Ireland.
- TAYLOR S.J., & BOGDAN R. (1984): *Introduction to qualitative research methods: The search for meaning*. New York: John Wiley and Sons.
- Taunt, H. M., & Hastings, R. P. (2002). Positive impact of children with developmental disabilities on their families: A preliminary study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 410-420.
- Teaching Council, (2011a). *Initial teacher education: Criteria and guidelines for programme providers*. Maynooth, Ireland: Teaching Council
- Teaching Council, (2011b). *Policy on the Continuum of Teacher Education*. Maynooth, Ireland: Teaching Council. <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Policy-on-the-Continuum-of-Teacher-Education.pdf> (Πρόσβαση 7/12/ 2016).
- Teder-Salejarvi, W. A., Pierce, K., Courchesne, E., & Hillyard, S. A. (2005). Auditory spatial localization and attention deficits in autistic adults. *Cognitive Brain Research*, 23, 221- 234.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society, *British Journal of Special Education*, 24, 251-263.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, G., Walker, D., Webb, J.(1998). *Making the Inclusive School*. New York: Routledge.
- Tilstone, C. Lani, F. & Rose, R. (1998). *Promoting Inclusive Practice*. London – New York: Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable difference. Standards – based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58 (1), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2003) Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse

- Classrooms: *A Review of Literature. Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-45.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Deciding to teach them all. Educational Leadership*.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Transition to School for Children with Disabilities: A Review of the Literature. (2010). Department of Education & Early Childhood Development ECIS Reform Funding was used to finance this literature review. SCOPE for people with Disability. http://www.scopevic.org.au/index.php/cms/frontend/resource/id/462/name/Transition_to_School_for_Children_with_Disabilities.pdf (Πρόσβαση 23/11/2015).
- Tremblay, R.E. (2003). Why socialization fails: The case of chronic physical aggression. In B.B. Lahey, T.E. Moffit & A. Caspi (Eds.), *Causes of conduct disorders and juvenile delinquency* (pp. 182-226). New York: Guilford Press.
- Tremblay, P. (2011). Assessment of the real and perceived effectiveness of two educational models for students with learning disabilities. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 2(1), 277-284.
- Trevarthen, C. (2001). Autism, sympathy of motives and music therapy. *Enfance*, 7, 86-99.
- Trodd, L. (2013). *Transitions in the early years: Working with children and families*. London: Sage.
- Tseng, R. -Y. & Do, E. Y. -L. (2010). Facial expression wonderland (few): “a novel design prototype of information and computer technology (ict) for children with autism spectrum disorder (asd)”, Proceedings of the 1st ACM International Health Informatics Symposium, IHI 10, ACM, New York, NY, USA, pp. 464-468.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Shank, M., & Smith, S. (2004). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (4th ed.). Upper Saddle River, NY: Prentice Hall.
- UN DESA (2012). Enable website. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/united-nations-enable-newsletter.html> (Πρόσβαση 5/7/2017).
- UN Enable. (Current website). Conventions and optional protocol signatures and ratifications. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (Πρόσβαση 8/10/2016).
- UN Enable (b). (Current website). Chapter Six: From provisions to practice: implementing the Convention. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/handbook-for-parliamentarians-on-the-convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/chapter-six-from-provisions-to-practice-implementing-the-convention-4.html> (Πρόσβαση 7/6/2017).
- UNESCO (1990). ‘World Declaration On Education For All and Framework For Action To Meet Basic Learning Needs Adopted By The World Conference On Education For All Meeting Basic Learning Needs Jomtien’, Thailand. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris, UNESCO. Ministry of Education, Spain.
- UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.
- UNESCO Bangkok (2009). Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings. Specialized Booklet 3. Part of Embracing Diversity: Toolkit for creating

- inclusive, learning-friendly environments. Bangkok:UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182975e.pdf>
 (Πρόσβαση 5/2/2017).
- UNESCO Bangkok (2009a). Case Studies on the Inclusion of Children with Disabilities: Brunei Daressalam, Samoa, Thailand, Viet Nam. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO Bangkok (2009b). Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A guideline.Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (2009c). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2013). Advocacy Guide: Promoting Inclusive Teacher Education – Introduction. Bangkok: UNESCO.
- UNICEF ROSA (2003). Examples of Inclusive Education – Pakistan. Kathmandu: UNICEF. <http://unesco.org.pk/education/icfe/resources/res26.pdf>
 (Πρόσβαση 29/ 10/2016).
- UNICEF EAPRO (2003). Inclusive Education for Children with Disabilities: Lessons from the East Asia and Pacific Region. Bangkok: UNICEF.
http://www.childinfo.org/files/childdisability_InclusiveEducationConsolidatedReportEastAsia.pdf (Πρόσβαση 25/12/2016).
- UNICEF EAPRO (2004). Regional Experience on Integrated approach to Early Childhood: Six case studies in East Asia. Bangkok: UNICEF.
http://www.unicef.org/eapro/Reg_exp_IECD.pdf (Πρόσβαση 7/9/2016).
- UNICEF (2009). Child Friendly Schools Manual. New York: UNICEF.
http://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf (Πρόσβαση 2/5/2017).
- UNICEF (2011a). Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).
- UNICEF (2011b). Armenia: Addressing inclusion in ECD programmes through teacher training. (from the newsletter Early Childhood Development Newsletter - December 2011).
- UNICEF(2012) The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights based approach to inclusive education. Geneva: UNICEF CEECIS Regional Office.
- UNICEF (2013, May). The state of the world’s children: Children with disability.
 Retrieved from: <https://www.unicef.org/sowc2013/>
 (Πρόσβαση 7/6/2017)
- United Nations (2005) World Population Prospects The 2004 Revision Highlights
 New York, United Nations
http://www.un.org/esa/population/publications/WPP2004/2004Highlights_finalrevised.pdf
 (Πρόσβαση 15/12/2016)
- United Nations (2006). The Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
 New York.
- United Nations (2012). Realizing the Future We Want for All : Report to General Secretary. New York,United Nations.
- United Nations (2014). *Frequently Asked Questions regarding the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.*
<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=151#sqc3>
 (Πρόσβαση 8/9/2015).

- UPIAS (1975). *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.
<http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/UPIAS/fundamental%20principles>
- U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2010). *The Digest of Education Statistics 2009* (NCES 2009-013) Table 51.
- U. S. Department of Health and Human Services and US Department of Education, (2015). *Policy Statement on Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs*.
<https://www2.ed.gov/policy/speced/guid/earlylearning/joint-statement-full-text.pdf> (Πρόσβαση 2/5/2017).
- Van Hess, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with Autism Spectrum Disorder: Challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Vaughn, S., Kim, A., Sloan, M. C. & Sridhar, D. (2003). Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities: A Synthesis of Group Design Studies. *Remedial and Special Education, 24*, 2–15.
- Verma, G. & Mallick, K. (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.
- Vesey, W. B., Stroter, A. D., Vesey, J. T., & Middleton K. V. (2011). Multiple Linear Regression: A Return to basics in educational research. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 37*(2), 14-22.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children, 63*, 29-45.
- Voelkl, K. E. & Gerber, S. B. (1999). *Using SPSS for Windows: Data Analysis and Graphics*. New York, Springer.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waid, N. (2016). Social Studies Teacher Use of Differentiated Instruction to Help Struggling Learners. Walden University. COLLEGE OF EDUCATION.
- Wallace, M. (2000). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ward, J., Center, Y. & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education, 21*, 34-39.
- Ward, S. (1999). An investigation into the effectiveness of an early intervention method or delayed language development in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders, 34*(3), 243–264.
- Warfield, M. E. (2001). Employment, parenting, and well-being among mothers of children with disabilities. *Mental Retardation, 39*, 297-309.
- Warren, F. (1987). Advocacy and lobbying: Strategies and techniques for obtaining services and influencing policy for people with autism. In D. I. Cohen & A. M. Donnellan (Eds.), *Handbook of autism and developmental disorders* (pp. 653-667).
- Watson, J. (1928). *Psychological care of infant and child*. New York: Norton.
- Watson, N. (2004). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.
- Wildenger, L.K., & McIntyre, L. L. (2012). Investigating the relation between kindergarten preparation and child socio-behavioural school outcomes. *Early Childhood Education Journal, 40*, 169–176.

- Winston Weiss, M. J., & Delmolino, L. (2006). The relationship between early learning rates and treatment outcome for children with autism receiving intensive home-based applied behavior analysis. *Behavior Analyst Today*, 7, 96-110.
- Whitaker, P., Barratt, P., Joyh, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support using 'circles of friends. *British journal of education*, 25, 60-64.
- Webster-Stratton, C., Reid, J.M & Hammond, M. (2004). Treating Children with Early-Onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child, and Teacher Training. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33, 105-24.
- Weinger, S. (1999). Views of the child with retardation: Relationship to family functioning. *Family Therapy*, 26, 63-79.
- Weisel, A., Most, T., Efron, C. (2005). Initiations of social interactions by young hearing impaired preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10, 161-170.
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K., and Salisbury, C. L., (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30(2), 187-203.
- Weston, P. (1992). A Decade for Differentiation. *British Journal of special Education*, 19(1), New York: Routledge.
- White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., & Volkmar, F. R. (2007). Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 37, 1403-1412.
- Whitman, T. (2004). *The development of autism: A self-regulatory perspective*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J. K., & Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: A randomized controlled trial with parents of a child diagnosed with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 469-480.
- Wilcenski, F. L. (1993). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education students. *Educational Research Quarterly*, 17, 5-17., Ltd.
- Wilcox, M. J, Gray, I.S, Guimond, B.A., & Lafferty, E.A. (2011). Efficacy of the TELL Language and Literacy Curriculum for Preschoolers with Developmental Speech and/or Language Impairment. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 278-94.
- Williams, J. (2006, April). 'Teaching training – a miserable failure?' *Enabling Education*, Issue 10 (*Special Edition: teacher education*). http://www.eenet.org.uk/resources/eenet_newsletter/news10/page3.php (Πρόσβαση 25/1/2016).
- Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Trim, Ireland: National Council for Special Education.
- Winzer, M. A.(1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Washington, DC: Gallaudet University Press.

- Wischnowski, M., Fowler, S., & McCollum, J. (2000). Supports and barriers to writing an interagency agreement on the preschool transition. *Journal of Early Intervention, 23*(4), 294-307.
- Witkins, B. (1984). *Assessing needs in educational social programs*. New York: Jossey-Bass.
- Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary school. In R.C. Pianta & M.J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 217-251). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Wolery, M., & Fleming, L. A. (1993). Implementing individualized curricula in integrated settings. In C. A., Peck, S. L., Odom, & D. D., Bricker, *Integrating young children with disabilities into community programs* (pp. 109-132). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wright, J. (2009). How can relationships between early childhood and primary support transitioning children and families? ECE Education: New Zealand Ministry of Education.
<http://www.educate.ece.govt.nz/EducateHome/learning/exploringPractice/Transitions/TransitionsInEarlyChildhood/CollaborativeRelationships.aspxofAutisminUSAUS> (Πρόσβαση 13/12/2016).
- Yeargin-Allsopp, M., Rice, C., Karapurkar, T., Doernberg, N., Boyle, C., & Murphy, C. (2003). Prevalence Metropolitan Area. American Medical Association.
<http://www.autismspeaks.org/docs/JAMAcdc.pdf> (Πρόσβαση 7/11/2016).
- Yell, M. L. (1995). Least restrictive environment, inclusion, and students with disabilities: A legal analysis. *Journal of Special Education, 28*(4), 389-404.
- Yell, M. L., Rogers, D., & Rogers, E. L. (1998). The legal history of special education: What a long, strange trip it's been! *Remedial and Special Education, 19*(4), 219-228.
- Yianni-Coudrurier, C., Darrou, c., Lenoir, P., Verrecchia, B., Assouline, B., Ledessert, B., Michelon, C., Pry, R., Aussilloux, C., & Baghdadli, A. (2008). What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research, 52*, 855-863.
- YIN, R. K. (2003), *Case Study Research-Design and Methods: Applied Social Research Methods*, Vol. 5, (3rd edition), Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Ylven, R., Bjorck-Akesson, E., & Granlund, M. (2006). Literature review of positive functioning in families with children with a disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 3*, 253-270.
- Yoleri, S. (2013). The predictive effects of the behaviour problem variables on peer victimisation in preschool children. *Early Child Development and Care*.
- Young, B., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Kamps, D. M. (1997). An examination of paraprofessional involvement in supporting inclusion of students with autism. *Focus on autism and Other Developmental Disabilities, 12*(1), 31-38.
- Yoder, P. J. & Symons, F. J. (2010). *Observational Measurement of Behavior*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Youngman, M.B. (1982). *Designing and analyzing questionnaires*. University of Nottingham: TRC.
- Yuker, H. E. (1988). The effects of contact on attitudes toward disabled person: Some empirical generalizations. In H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward Persons with Disabilities* (pp. 262-274). New York: Springer Publishing Company.

- Yukon Department of Education. (1995). Special programs services: A handbook of procedures and guidelines. *Special Programs Branch*. http://www.education.gov.yk.ca/studentsupportservices/pdf/Special_Program_Services__A_Handbook_of_Procedures_and_Guidelines_-_OCR1.pdf (Πρόσβαση 15/5/2017).
- ZEISS, C. (2012, December). *Why good vision is so important*. http://www.zeiss.com/vision-care/en_de/better-vision/understanding-vision/health-andprevention/why-good-vision-is-so-important.html. (Πρόσβαση 4/4/2017).
- Zheng, X. (2014). *A Study on Blind Students' Experience of Provision and Support in Schools*. University of Oslo and Charles University.
- Zigler, E. F., Singer, D. G., & Bishop-Josef, S. J. (2009). Play under siege: A historical overview. Washington, DC: ZERO TO THREE.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.
- Zigmond, N., Kloo, A., & Volonino, V. (2009). What, where, how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*, 17, 189-204.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 379- 394.
- Zuna, N., Summers, J. A., Turnbull, A., & Hu, X. (2010). Theorizing about family quality of life. In R. Kober (Ed.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disability* (pp. 241-278). Dordrecht: Springer.

Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο Έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί

Το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας εντάσσεται στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας, υπό την εποπτεία της κ. Σακελλαρίου Μαρίας, αναπληρώτριας καθηγήτριας στο παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών του πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Νηπιαγωγούς και Δασκάλους). Σκοπό έχει να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για θέματα ενσωμάτωσης και ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική τάξη καθώς και ζητήματα ομαλής τους μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Το ερωτηματολόγιο διαρθρώνεται σε τρία μέρη, στα οποία παρακαλούμε να απαντήσετε σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και να προσδιορίσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με έναν αριθμό δηλώσεων που παρατίθενται. Έχετε επίσης τη δυνατότητα, να γράψετε τις απόψεις σας για την ένταξη και πώς αυτή επηρεάζει τα παιδιά της τάξης σας. Είναι απολύτως εμπιστευτικό και ανώνυμο και θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας .

Η γνώμη σας είναι εξαιρετικά σημαντική για τη διερεύνηση των ζητημάτων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης , όπως επίσης για την μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Η συμμετοχή είναι εθελοντική και σας παρακαλούμε αφού διαβάσετε προσεχτικά τις ερωτήσεις που ακολουθούν, να απαντήσετε ατομικά και με ειλικρίνεια.

Για οποιαδήποτε πρόσθετη πληροφορία ή διευκρίνιση, επικοινωνήστε με την υπεύθυνη για την διεξαγωγή της έρευνας, κ. Στράτη Παναγιώτα, υποψήφια διδάκτορα, στην ηλεκτρονική διεύθυνση panagiotastrati@yahoo.gr.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Υπ. Δρ. Στράτη Παναγιώτα
Νηπιαγωγός – Ειδική Παιδαγωγός

Μαρία Σακελλαρίου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

A. ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Άντρας	1	Γυναίκα	2
--------	---	---------	---

2. Χρόνια διδακτικής υπηρεσίας:

Έως 5 έτη	1	21 έως 30 έτη	4
6 έως 10 έτη	2	Πάνω από 30 έτη	5
11 έως 20 έτη	3		

3. Σπουδές:

3.1. Βασικές Σπουδές:

Διετούς φοίτησης	1	Τετραετούς φοίτησης	2
------------------	---	---------------------	---

3.2. Άλλες Σπουδές:

Διδασκαλείο	1	Διδακτορικός τίτλος	5
Εξομοίωση	2	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ	6
ΑΣΠΑΙΤΕ	3	Δεν έχω άλλες σπουδές	7
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4		

4. Θέση που υπηρετείτε:

Νηπιαγωγός	1	Δάσκαλος	2
------------	---	----------	---

5. Περιοχή σχολείου:

Αστική	1	Ημιαστική	2	Αγροτική	3
--------	---	-----------	---	----------	---

6. Περιφέρεια Ηπείρου, νομός που ανήκει το σχολείο:

ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	1
ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ	2
ΠΡΕΒΕΖΑΣ	3
ΑΡΤΑΣ	4

7. Η θέση σας στο σχολείο

Εκπαιδευτικός γενικής	1	Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης	2
-----------------------	---	--	---

8. Να αναφέρετε κύκλους σπουδών/ πτυχία / εργαστήρια/ άλλες εμπειρίες μάθησης που βοήθησαν τις γνώσεις σας για τη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

Ημερομηνία	Όνομα πτυχίου / εργαστήριο / άλλο

9. Παρακαλώ αξιολογήστε τις γνώσεις σας για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία σε μια κλίμακα 1-5

5- Άριστη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

4- Καλή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

3- Επαρκή γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

2- Λίγη γνώση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία

1-Καμία γνώση

Η αξιολόγησή σας

Β. ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΣΕ ΤΑΞΕΙΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ποιοι μαθητές κατά τη γνώμη σας μπορούν να ενσωματωθούν στη γενική τάξη εκπαίδευσης; Παρακαλώ σημειώστε αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες απόψεις.

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
10	Οι μαθητές των οποίων η ακαδημαϊκή επίδοση είναι 2 χρόνια κάτω από τους άλλους μαθητές στην τάξη θα πρέπει να φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		
11	Οι μαθητές που είναι σωματικά επιθετικοί σε σχέση με τους συνομηλίκους τους θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		
12	Οι μαθητές που δεν μπορούν να κινηθούν χωρίς τη βοήθεια άλλων θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		
13	Οι μαθητές που είναι ντροπαλοί και απομονωμένοι θα πρέπει να είναι σε γενική τάξη		
14	Οι μαθητές των οποίων η ακαδημαϊκή επίδοση είναι ένα χρόνο κάτω των άλλων μαθητών της τάξης θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		
15	Οι μαθητές των οποίων την ομιλία είναι δύσκολο να κατανοήσει κάποιος θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		
16	Οι μαθητές με προβλήματα όρασης που πρέπει να χρησιμοποιούν τον κώδικα Braille θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		
17	Οι μαθητές που είναι λεκτικά επιθετικοί σε σχέση με τους συνομηλίκους τους θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		
18	Οι μαθητές που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν λεκτικά (με τον προφορικό λόγο) θα πρέπει να είναι στη γενική τάξη		
19	Οι μαθητές που χρειάζονται εκπαίδευση σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		
20	Οι μαθητές που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα ή πίνακες επικοινωνίας θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		

21	Οι μαθητές που δεν μπορούν να ελέγξουν την συμπεριφορά τους και διαταράσσουν τις δραστηριότητες θα πρέπει να είναι στη γενική τάξη		
22	Οι μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένο πρόγραμμα θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		
23	Οι μαθητές με προβλήματα ακοής θα πρέπει να είναι σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης		
24	Οι μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου θα πρέπει να είναι σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης		
25	Οι μαθητές που απουσιάζουν συχνά θα πρέπει να είναι σε γενικές τάξεις εκπαίδευσης		
26	Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε).....		

Αν όλα τα παιδιά επρόκειτο να ενσωματωθούν στο γενικό σχολείο , παρακαλώ σημειώστε τους ακόλουθους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή συνεκπαίδευσή τους κατά σειρά σπουδαιότητας 1-6, ξεκινώντας 1 από τον πιο σημαντικό και 6 το λιγότερα σημαντικό. Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλα.

	Νούμερο	παράγοντας
27		Στυλ διδασκαλίας
28		Το περιβάλλον της τάξης
29		Η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος
30		Η ικανότητα του δασκάλου να ασχολείται με προβλήματα συμπεριφοράς
31		Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους
32		Η υποστήριξη της τάξης από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης

33. Μπορείτε να αναφέρετε άλλους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη

.....
.....
.....

Πόσο σημαντικοί είναι οι ακόλουθοι παράγοντες στην αλλαγή του περιβάλλοντος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία. Παρακαλούμε σημειώστε το κατάλληλο πλαίσιο για κάθε πρόταση

- **34. Ο περιορισμός του θορύβου**

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

- **35. Η χρήση χώρων για εξατομικευμένη μάθηση και ο περιορισμός φυσικών εμποδίων**

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

- **36. Ο διαχωρισμός των παιδιών σε μικρές ομάδες για τη διδασκαλία**

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

- **37. Η χρήση της οπτικής και νοηματικής γλώσσας επικοινωνίας μέσω συμβόλων όπως η μέθοδος PECS**

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

Πόσο σημαντικό είναι, για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, να περιλαμβάνονται τα ακόλουθα στοιχεία σε ένα τροποποιημένο πρόγραμμα με σκοπό τη συμπερίληψη

- **38. Να μαθαίνουν στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος**

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

- **39. Να αναπτύξουν την ικανότητα να μιμούνται τους άλλους**

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

- **40. Να αναπτύξουν τη χρήση και την κατανόηση της γλώσσας**

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

- **41. Να μάθουν τον κατάλληλο ρόλο με τα παιχνίδια και τη χρήση αντικειμένων**

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

- **42. Να βελτιώσουν τις κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης**

Πολύ σημαντικό	Σημαντικό	Λιγότερο σημαντικό	Ασήμαντο
----------------	-----------	--------------------	----------

Αν σε μια γενική τάξη παρακολουθεί το πρόγραμμα ένα παιδί με αναπηρία, οι ακόλουθοι παράγοντες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη. Παρακαλώ αξιολογήστε τους παράγοντες σύμφωνα με το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που απαιτείται για την υλοποίηση κάθε μιας, με βάση τη δική σας εμπειρία. Παρακαλώ αξιολογήστε τους σε μια κλίμακα 1-5, 1 για τον ευκολότερο και 5 για τον πιο δύσκολο.

Νούμερο	Παράγοντες
43	Η υιοθέτηση ενός ευέλικτου στυλ διδασκαλίας
44	Η αλλαγή της δομής και της λειτουργίας της τάξης (περιορίζοντας τα επίπεδα θορύβου, βάζοντας διαχωριστικά ανάμεσα σε περιοχές, δίνοντας στο μαθητή κάθισμα κοντά στον δάσκαλο)
45	Τροποποίηση του προγράμματος σπουδών ώστε να περιλαμβάνει τις κοινωνικές δεξιότητες, την ομαδική και δημιουργική εργασία
46	Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς
47	Δουλεύοντας με ένα δάσκαλο παράλληλης στήριξης

48 . Πώς νομίζετε ότι αυτοί οι παράγοντες θα επηρεάσουν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης

.....

.....

.....

.....

Αξιολογήστε σύμφωνα με τη γνώμη σας τον ρόλο του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στη γενική τάξη

Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από 1- 7 (όπου 1: πολύ σημαντικός έως 7: λιγότερο σημαντικός).

49	Η προστασία των παιδιών από τους κινδύνους	
50	Διευκόλυνση του εκπαιδευτικού της γενικής και παροχή στήριξης	
51	Βοήθεια στους μαθητές ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις	
52	Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών σε οποιοδήποτε πρόβλημα και αν προκύψει	
53	Βοήθεια για την ολοκλήρωση των εργασιών	
54	Διδασκαλία δεξιοτήτων	
55	Εμπλουτισμός ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών	

Παρακαλώ αξιολογήστε τις ακόλουθες απόψεις που δείχνουν τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση σε μια κλίμακα 1-5 όπου :

1: Διαφωνώ απόλυτα / 2: Διαφωνώ / 3: Ούτε διαφωνώ , ούτε συμφωνώ / 4: Συμφωνώ

5: Συμφωνώ απόλυτα

56	Οι μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης μαζί με συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία	1	2	3	4	5
57	Η ένταξη βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	1	2	3	4	5
58	Οι μαθητές που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και παρακολουθούν το πρόγραμμά τους αρκετές ώρες, ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες επαρκώς	1	2	3	4	5
59	Οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη κατάρτιση ώστε να αισθάνονται ικανοί στη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
60	Οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής θα πρέπει να συνεργαστούν ώστε η ενσωμάτωση να είναι επιτυχής	1	2	3	4	5
61	Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη υποστήριξη από τις δομές εκπαίδευσης ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα και	1	2	3	4	5

	έξω από το σχολείο					
62	Οι μαθητές χωρίς αναπηρία αποδέχονται τους συμμαθητές τους με αναπηρία στη γενική τάξη εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
63	Γενικά, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τη γνώση, τις δεξιότητες και την εμπειρία για να διδάξουν μαθητές με αναπηρία στις τάξεις τους	1	2	3	4	5
64	Είναι απαραίτητη η συνεργασία δομών ειδικής και γενικής, καθώς και επιστημονικού προσωπικού για την πλήρη ένταξη των μαθητών στο γενικό σχολείο	1	2	3	4	5
65	Η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες στις γενικές τάξεις μπορεί να διαταράξει την εκπαίδευση των μαθητών χωρίς αναπηρίες	1	2	3	4	5
66	Οι τάξεις γενικής εκπαίδευσης που έχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις	1	2	3	4	5
67	Η ένταξη προωθεί την πραγματική φιλία μεταξύ μαθητών, με και χωρίς αναπηρία	1	2	3	4	5
68	Το τμήμα ένταξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο όταν η γενική τάξη δεν μπορεί να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες μαθητών με αναπηρία	1	2	3	4	5
69	Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε).....	1	2	3	4	5

70. Παρακαλώ γράψτε τις απόψεις σας σχετικά με την ένταξη.

.....
.....
.....

Γ. Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Για να θεωρείται επιτυχημένη η μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τη γνώμη σας, προϋποθέτει να έχουν αποκτήσει οι μαθητές:

Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από 1-5 (όπου 1: το πιο σημαντικό, έως 5: λιγότερο σημαντικό) Παρακαλώ να απαντήσετε σε όλα.

71	Ακαδημαϊκές γνώσεις	
72	Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθησης τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία	
73	Γνωστικές δεξιότητες	
74	Δεξιότητες στην επικοινωνία και την συμπεριφορά	
75	Θετική στάση για το σχολείο	
76	Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε).....	

Ποιες δραστηριότητες κατά τη γνώμη σας, θα βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Ιεραρχήστε με σειρά προτεραιότητας από 1- 9 (όπου 1: πιο σημαντικό έως 8: λιγότερο σημαντικό).

77	Δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης	
78	Δραστηριότητες σωματογνωσίας και αντίληψη μερών σώματος	
79	Δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο	
80	Δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο	
81	Δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη	
82	Δραστηριότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων	
83	Δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία, τήρηση κανόνων και δημιουργία σχέσεων	
84	Δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (ανταλλαγή επισκέψεων και κοινές δράσεις)	
85	Δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και παιχνίδια ρόλων	
86	Άλλες (παρακαλώ περιγράψτε).....	

Για μια επιτυχημένη μετάβαση χρειάζεται η συνεργασία των:

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

87	Νηπιαγωγών	1
88	Δασκάλων	2
89	Γονέων	3
90	Διευθυντών / προϊσταμένων σχολικών μονάδων	4
91	Σχολικών συμβούλων	5
92	Εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας	6
93	Εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγων, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών)	7
94	Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε).....	

Πόσο σημαντικές θεωρείτε κάθε μια από τις παρακάτω ακαδημαϊκές ικανότητες για την επιτυχή μετάβαση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. 1: Καθόλου σημαντική / 2: Λίγο σημαντική / 3: Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη /4: Σημαντική / 5 : Πολύ σημαντική

95	Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατά το μολύβι με τριποδική λαβή, κόβει με το ψαλίδι)	1	2	3	4	5
96	Το παιδί μπορεί να γράψει το όνομά του	1	2	3	4	5
97	Το παιδί να ξέρει να γράφει	1	2	3	4	5
98	Το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει τα γράμματα	1	2	3	4	5
99	Το παιδί ξέρει να διαβάζει	1	2	3	4	5
100	Το παιδί γνωρίζει τα σχήματα	1	2	3	4	5
101	Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10	1	2	3	4	5
102	Το παιδί μπορεί να πει τις μέρες της εβδομάδας με τη σειρά	1	2	3	4	5

103	Το παιδί να μπορεί να τρέξει απλά προγράμματα στον υπολογιστή	1	2	3	4	5
104	Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε).....					

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντικές για την μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Πόσο σημαντικές θεωρείτε ότι είναι οι παρακάτω:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. 1: Καθόλου σημαντική/ 2: Λίγο σημαντική/ 3: Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη 4: Σημαντική / 5 : Πολύ σημαντική

105	Η κατανόηση ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών (κάθε συνθήκη απαιτεί διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας)	1	2	3	4	5
106	Κατανόηση της σχέσης μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων	1	2	3	4	5
107	Ο έλεγχος του θυμού	1	2	3	4	5
108	Να έχει καλή συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου	1	2	3	4	5
109	Η δημιουργία και η διατήρηση σχέσεων	1	2	3	4	5
110	Να μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες	1	2	3	4	5
111	Να μπορεί να περιμένει τη σειρά του και να μοιράζεται	1	2	3	4	5
112	Να κάθεται στο τραπέζι εργασιών και να ολοκληρώνει τις εργασίες του	1	2	3	4	5
113	Να γνωρίζει τους κανόνες της τάξης και να τους τηρεί	1	2	3	4	5
114	Να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια και να σέβεται το παιχνίδι των άλλων	1	2	3	4	5
115	Να έχει ενσυναίσθηση (να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων)	1	2	3	4	5
116	Να είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο	1	2	3	4	5
117	Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε).....	1	2	3	4	5

Από τους παράγοντες που ακολουθούν, ποιοι πιστεύεται ότι επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

118	Η σχολική ετοιμότητα του παιδιού	
119	Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο	

120	Η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου	
121	Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας	
122	Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	
123	Οι θετικές στάσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς	
124	Η άποψη των γονέων για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί	
125	Το επίπεδο της εμπιστοσύνης των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς	
126	Τα αναλυτικά προγράμματα , η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική ηλικία	
127	Η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων	
128	Το ωράριο και το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου	
129	Η στάση του διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου	
130	Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε).....	

Πόσο σημαντικό θεωρείται το κάθε ένα από τα παρακάτω στην αξιολόγηση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:

Παρακαλώ κυκλώστε ένα αριθμό για καθεμία. 1: Καθόλου σημαντική/ 2: Λίγο σημαντική/ 3: Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη 4: Σημαντική / 5 : Πολύ σημαντική

131	Η ικανότητα να ακολουθεί οδηγίες	1	2	3	4	5
132	Η ατομική του βελτίωση σε σχέση με προηγούμενες επιδόσεις του παιδιού	1	2	3	4	5
133	Το ατομικό επίτευγμα του παιδιού σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη	1	2	3	4	5
134	Η καθημερινή συμμετοχή του παιδιού στην τάξη	1	2	3	4	5
135	Η επικοινωνία και η συνεργασία με τα παιδιά της τάξης του	1	2	3	4	5
136	Η προσπάθεια που καταβάλλεται από το παιδί	1	2	3	4	5
137	Η συμπεριφορά του παιδιού στην τάξη και στο διάλειμμα	1	2	3	4	5
138	Άλλο (παρακαλώ περιγράψτε).....	1	2	3	4	5

Οι κατάλληλες πρακτικές είναι απαραίτητες για μια επιτυχημένη μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες . Παρακαλώ σημειώστε αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω πρακτικές:

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
139	Η νηπιαγωγός σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της ειδικής επισκέπτονται το δημοτικό σχολείο		
140	Τα νήπια παρακολουθούν μαθήματα της πρώτης δημοτικού που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν		
141	Το νηπιαγωγείο σε συνεργασία με το δημοτικό σχολείο οργανώνουν κοινές γιορτές		
142	Η πρώτη Δημοτικού επισκέπτεται το νηπιαγωγείο και παρακολουθεί το πρόγραμμά του		
143	Επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων με σκοπό την παρατήρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής		
144	Κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών και δασκάλων για το συντονισμό των μεθόδων εκπαίδευσης και διδασκαλίας		
145	Τήρηση ατομικού φακέλου του κάθε παιδιού (portfolio) που θα το συνοδεύει στο δημοτικό Σχολείο		
146	Επίσκεψη στο δημοτικό Σχολείο του επιστημονικού προσωπικού που παρακολουθεί το παιδί με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών		
147	Διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος ώστε να εξασφαλίζει τη συνέχεια		
148	Διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς πριν τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο		
149	Δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τα παιδιά να μεταβούν στο δημοτικό σχολείο (φωτογραφικό υλικό, άλμπουμ.....)		
150	Άλλες δραστηριότητες μετάβασης (παρακαλώ περιγράψτε).....		

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΑΥΤΗ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ

Παράρτημα Β

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνας που αφορούν τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους	32
Πίνακας 2: Διερευνητικές ερωτήσεις της έρευνάς μας που αφορούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης.....	33
Πίνακας 3: Πρακτικές Μετάβασης.....	128
Πίνακας 4: Σχεδιασμός στη μεθοδολογία της έρευνας.....	134
Πίνακας 5: Προσδιορισμός ελάχιστου απαιτούμενου δείγματος για την ομάδα των δασκάλων.....	138
Πίνακας 6 : Προσδιορισμός ελάχιστου απαιτούμενου δείγματος για την ομάδα των νηπιαγωγών.....	139
Πίνακας 7: Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος.....	159
Πίνακας 8: «Παρουσίαση δημογραφικών στοιχείων συμμετεχόντων».....	167
Πίνακας 9: «Κατανομή εκπαιδευτικών ανάλογα με τις γνώσεις τους στην ειδική εκπαίδευση».....	168
Πίνακας 10: « Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: μαθητές με αναπηρία και ακαδημαϊκή επίδοση κάτω των δύο χρόνων».....	169
Πίνακας 11: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: επιθετικοί μαθητές και ένταξη στη γενική τάξη».....	171
Πίνακας 12: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κινητική Αναπηρία και Ένταξη στη Γενική Τάξη».....	172
Πίνακας 13: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ένταξη και συνεσταλμένοι μαθητές».....	174
Πίνακας 14: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ένταξη και Χαμηλή Ακαδημαϊκή Επίδοση».....	174
Πίνακας 15: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ένταξη και δυσκολία στην ομιλία».....	176
Πίνακας 16: « Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ένταξη και Δυσκολία στην Όραση».....	177

Πίνακας 17: « Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Λεκτικά επιθετικοί μαθητές και ένταξη».....	179
Πίνακας 18: « Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Δυσκολία Λεκτικής Επικοινωνίας και ένταξη».....	180
Πίνακας 19: « Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Δεξιότητες Αυτοεξυπηρέτησης και Ένταξη».....	182
Πίνακας 20: « Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Νοηματική Γλώσσα, Πίνακες Επικοινωνίας και Ένταξη».....	183
Πίνακας 21: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Προβλήματα Συμπεριφοράς και Ένταξη».....	185
Πίνακας 22: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Εξατομικευμένο Πρόγραμμα και ένταξη».....	187
Πίνακας 23: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Προβλήματα Ακοής και Ένταξη».....	188
Πίνακας 24: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κανόνες συμπεριφοράς και Ένταξη».....	190
Πίνακας 25: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μαθητές που απουσιάζουν και ένταξη».....	191
Πίνακας 26: «Ιεράρχηση επιλογών για τους παράγοντες επιτυχημένης ένταξης».....	193
Πίνακας 27: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Στοιχεία Περιβάλλοντος».....	199
Πίνακας 28: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ικανότητα Μίμησης και Αναλυτικό Πρόγραμμα».....	200
Πίνακας 29: «Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για την αξιολόγηση παραγόντων ως προς την υλοποίησή τους».....	202
Πίνακας 30: «Ιεράρχηση επιλογών για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης».....	207
Πίνακας 31: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κοινές Δραστηριότητες».....	210
Πίνακας 32: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κοινωνικές Δεξιότητες».....	212
Πίνακας 33: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τμήματα Ένταξης και Ικανοποίηση Αναγκών».....	214

Πίνακας 34: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κατάρτιση των εκπαιδευτικών».....	215
Πίνακας 35: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συνεργασία εκπαιδευτικών».....	217
Πίνακας 36: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς».....	219
Πίνακας 37: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αποδοχή στη γενική τάξη».....	220
Πίνακας 38: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Γνώσεις, Δεξιότητες και Εμπειρία των Εκπαιδευτικών».....	222
Πίνακας 39: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συνεργασία για την Ένταξη».....	224
Πίνακας 40: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μαθητές με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη – Συνεκπαίδευση».....	226
Πίνακας 41: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τάξεις Συνεκπαίδευσης και Ακαδημαϊκές Επιδόσεις».....	228
Πίνακας 42: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ένταξη και φιλία μεταξύ των μαθητών».....	230
Πίνακας 43: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τμήματα Ένταξης».....	231
Πίνακας 44: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μετάβαση και Ακαδημαϊκές γνώσεις».....	242
Πίνακας 45: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μετάβαση - Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθηση τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία».....	243
Πίνακας 46: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μετάβαση –Γνωστικές Δεξιότητες»	245
Πίνακας 47: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μετάβαση – Δεξιότητες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά»	245
Πίνακας 48: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Μετάβαση –Θετική Στάση για το σχολείο»	247
Πίνακας 49: «Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στην ιεράρχηση επιλογών για τις δραστηριότητες που βοηθούν τη μετάβαση».....	248

Πίνακας 50: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συνεργασία για τη Μετάβαση».....	260
Πίνακας 51: «Ποσοτικά αποτελέσματα ως προς τη θέση που υπηρετούν για την κατηγορία: Συνεργασία για τη Μετάβαση».....	261
Πίνακας 52: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Λεπτή Κινητικότητα».....	263
Πίνακας 53: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Γραφή Ονόματος».....	263
Πίνακας 54: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Γραφή».....	264
Πίνακας 55: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αναγνώριση Γραμμάτων».....	265
Πίνακας 56: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ανάγνωση».....	266
Πίνακας 57: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αναγνώριση Σχημάτων».....	267
Πίνακας 58: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αρίθμηση».....	268
Πίνακας 59: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Προσέγγιση του Χρόνου».....	269
Πίνακας 60: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: προγράμματα στον υπολογιστή».....	270
Πίνακας 61: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Κοινωνικές Δεξιότητες – Επικοινωνιακές Συνθήκες».....	271
Πίνακας 62: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Λεκτικά και μη Λεκτικά μηνύματα».....	272
Πίνακας 63: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Έλεγχος Θυμού».....	273
Πίνακας 64: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Καλή Συμπεριφορά».....	275
Πίνακας 65: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Δημιουργία Σχέσεων».....	275
Πίνακας 66: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ακολουθία Οδηγιών».....	275

Πίνακας 67: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Περιμένει τη σειρά του».....	276
Πίνακας 68: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ολοκλήρωση Εργασιών».....	277
Πίνακας 69: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Τήρηση Κανόνων».....	278
Πίνακας 70: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Παιχνίδι».....	278
Πίνακας 71: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Εσυναίσθηση».....	279
Πίνακας 72: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Αυτονομία».....	280
Πίνακας 73: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Παράγοντες Μετάβασης».....	281
Πίνακας 74: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για τους παράγοντες μετάβασης».....	283
Πίνακας 75: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: απόψεις νηπιαγωγών και δασκάλων για τους παράγοντες μετάβασης σύμφωνα με τις σπουδές τους».....	284
Πίνακας 76: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Οδηγίες».....	286
Πίνακας 77: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ατομική Βελτίωση».....	287
Πίνακας 78: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Ατομικό Επίτευγμα».....	288
Πίνακας 79: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Καθημερινή Συμμετοχή».....	289
Πίνακας 80: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Επικοινωνία και Συνεργασία».....	290
Πίνακας 81: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Καταβολή Προσπάθειας».....	291
Πίνακας 82: «Ποσοτικά αποτελέσματα επί του συνόλου για την κατηγορία: Συμπεριφορά».....	291

Πίνακας 83: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για την επίσκεψη του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο»	294
Πίνακας 84: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τη δυνατότητα των νηπίων να παρακολουθήσουν μαθήματα της πρώτης δημοτικού»	296
Πίνακας 85: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τις κοινές γιορτές νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου».....	298
Πίνακας 86: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για την επίσκεψη του δημοτικού σχολείου στο νηπιαγωγείο».....	301
Πίνακας 87: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για την επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων».....	303
Πίνακας 88: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τις κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών – δασκάλων».....	306
Πίνακας 89: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τον ατομικό φάκελο μαθητή».....	308
Πίνακας 90: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για την επίσκεψη του επιστημονικού προσωπικού».....	311
Πίνακας 91: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για το αναλυτικό πρόγραμμα».....	313
Πίνακας 92: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς».....	316
Πίνακας 93: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί ειδικής – εκπαιδευτικοί γενικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τη δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τη μετάβαση».....	319
Πίνακας 94A: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ..	333
Πίνακας 94B: Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ...	334

Πίνακας 95: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στη ζωγραφική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	337
Πίνακας 96: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στη ζωγραφική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	337
Πίνακας 97: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στη ζωγραφική».....	338
Πίνακας 98: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	339
Πίνακας 99: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	339
Πίνακας 100: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στον προφορικό λόγο».....	340
Πίνακας 101: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κατανόηση μικρών κειμένων για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	341
Πίνακας 102: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κατανόηση μικρών κειμένων για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	342
Πίνακας 103: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κατανόηση μικρών κειμένων».....	343
Πίνακας 104: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στις χωροχρονικές έννοιες για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	344
Πίνακας 105: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στις χωροχρονικές έννοιες για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	344
Πίνακας 106: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στις χωροχρονικές έννοιες».....	345
Πίνακας 107: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην τριποδική λαβή για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	346
Πίνακας 108: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην τριποδική λαβή για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	347
Πίνακας 109: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην τριποδική λαβή».....	347
Πίνακας 110: « Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στους υπολογιστές για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	348
Πίνακας 111: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στους υπολογιστές για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	349

Πίνακας 112: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στους υπολογιστές».....	349
Πίνακας 113: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στη μουσική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	350
Πίνακας 114: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στη μουσική για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	351
Πίνακας 115: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στη μουσική».....	352
Πίνακας 116: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να κάνουν φίλους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	353
Πίνακας 117: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να κάνουν φίλους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	354
Πίνακας 118: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να κάνουν φίλους».....	355
Πίνακας 119: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακούνε οδηγίες, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	355
Πίνακας 120: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακούνε οδηγίες, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	356
Πίνακας 121: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακούνε οδηγίες».....	356
Πίνακας 122: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακολουθούνε τους κανόνες του σχολείου, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	357
Πίνακας 123: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακολουθούνε τους κανόνες του σχολείου, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	358
Πίνακας 124: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να ακολουθούνε τους κανόνες του σχολείου».....	358
Πίνακας 125: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εργαστούν σε ομάδες, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Φεβρουάριος».....	359

Πίνακας 126: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εργαστούν σε ομάδες, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος – Ιούνιος».....	360
Πίνακας 127: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εργαστούν σε ομάδες».....	360
Πίνακας 128: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος».....	361
Πίνακας 129: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος».....	362
Πίνακας 130: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους».....	363
Πίνακας 131: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος».....	364
Πίνακας 132: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην κοινωνική δεξιότητα, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος».....	365
Πίνακας 133: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην κοινωνική δεξιότητα, να χρησιμοποιούν την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα με την περίσταση».....	366
Πίνακας 134: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην βλεμματική επαφή, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος».....	367
Πίνακας 135: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην βλεμματική επαφή, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος».....	368
Πίνακας 136: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στη βλεμματική επαφή».....	368
Πίνακας 137: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην ανοχή της σωματικής επαφής, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος».....	369
Πίνακας 138: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην ανοχή της σωματικής επαφής, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος»	370

Πίνακας 139: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην ανοχή της σωματικής επαφής».....	370
Πίνακας 140: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο ώστε να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος».....	371
Πίνακας 141: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στον προφορικό λόγο ώστε να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος».....	373
Πίνακας 142: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στον προφορικό λόγο ώστε να εκφράζουν σκέψεις και απόψεις».....	374
Πίνακας 143: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στο συμβολικό παιχνίδι, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος».....	375
Πίνακας 144: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στο συμβολικό παιχνίδι, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος».....	375
Πίνακας 145: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στο συμβολικό παιχνίδι».....	376
Πίνακας 146: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην αντιμετώπιση μικρών προβλημάτων της καθημερινότητας, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος».....	377
Πίνακας 147: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο τους στην αντιμετώπιση μικρών προβλημάτων της καθημερινότητας, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος».....	378
Πίνακας 148: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους στην αντιμετώπιση μικρών προβλημάτων της καθημερινότητας».....	378
Πίνακας 149: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο λειτουργικότητας στο διάλειμμα, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος».....	379
Πίνακας 150: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο λειτουργικότητας στο διάλειμμα, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος».....	380
Πίνακας 151: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο λειτουργικότητας στο διάλειμμα».....	381
Πίνακας 152: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ενασχόλησης με τα ενδιαφέροντά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος».....	382
Πίνακας 153: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ενασχόλησης με τα ενδιαφέροντά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος».....	383

Πίνακας 154: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ενασχόλησης με τα ενδιαφέροντά τους».....	383
Πίνακας 155: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα που αναστατώνονται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Φεβρουάριος».....	384
Πίνακας 156: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα που αναστατώνονται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους, για τη χρονική περίοδο Οκτώβριος - Ιούνιος».....	385
Πίνακας 157: «Κατανομή μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα που αναστατώνονται με απροσδόκητες αλλαγές στην καθημερινότητά τους».....	386

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Καθοδηγητικό / Συμβουλευτικό μοντέλο ομάδας.....	54
Σχήμα 2: Το μοντέλο εισροών-διεργασιών-αποτελεσμάτων με βάση τους Kyriazopoulou & Weber (2009) και παρουσιάστηκε στο Loreman (2013.....	59
Σχήμα 3: Δυναμικό Μοντέλο Μετάβασης.....	120
Σχήμα 4 : Σύστημα Αποτελεσματικής μετάβασης (Foster, 2013).....	124
Σχήμα 5: Πειραματισμός και έρευνα.....	158
Σχήμα 6: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις τους για τους μαθητές με ακαδημαϊκή επίδοση κάτω των δύο χρόνων»	170
Σχήμα 7 : « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που είναι σωματικά επιθετικοί »	171
Σχήμα 8 : « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν κινητική αναπηρία »	173
Σχήμα 9 : « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση»	175
Σχήμα 10: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν δυσκολία στην ομιλία »	176
Σχήμα 11: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν προβλήματα στην όραση »	178
Σχήμα 12: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που είναι λεκτικά επιθετικοί»	179
Σχήμα 13: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν δυσκολία στην επικοινωνία λεκτικά »	181

Σχήμα 14: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν δυσκολία στην αυτοεξυπηρέτηση και στις δραστηριότητες καθημερινής ζωής »	182
Σχήμα 15: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα ή πίνακες επικοινωνίας »	184
Σχήμα 16: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς»	186
Σχήμα 17: « Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένο πρόγραμμα »	187
Σχήμα 18: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που έχουν προβλήματα ακοής»	189
Σχήμα 19: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου»	191
Σχήμα 20: «Κατανομή των δύο ομάδων (εκπαιδευτικοί γενικής- εκπαιδευτικοί ειδικής) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που απουσιάζουν συχνά από το σχολείο»	192
Σχήμα 21: «Κατανομή των δύο ομάδων (άντρες – γυναίκες) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες επιτυχημένης ένταξης»	195
Σχήμα 22: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τις κοινές Δραστηριότητες»	211
Σχήμα 23: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τις Κοινωνικές Δεξιότητες»	213
Σχήμα 24: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τα τμήματα ένταξης και την ικανοποίηση αναγκών»	215
Σχήμα 25: « Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών»	216
Σχήμα 26: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τη συνεργασία εκπαιδευτικών»	218

Σχήμα 27: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για την υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς».....	220
Σχήμα 28: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για την αποδοχή στη γενική τάξη»	221
Σχήμα 29: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εμπειρία των Εκπαιδευτικών» ...	223
Σχήμα 30: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τη συνεργασία στο πλαίσιο της ένταξης».....	225
Σχήμα 31: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τη συνεκπαίδευση μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη»	227
Σχήμα 32: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τις τάξεις συνεκπαίδευσης και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις»	229
Σχήμα 33: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για την ένταξη και τη φιλία μεταξύ των μαθητών»	231
Σχήμα 34: «Κατανομή ομάδων ανάλογα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση για τα τμήματα ένταξης»	232
Σχήμα 35: Απόψεις για την επιτυχή ένταξη.....	234
Σχήμα 36: Απόψεις για τα τμήματα ένταξης.....	236
Σχήμα 37: Απόψεις για την ένταξη και την αποδοχή από τη γενική τάξη.....	237
Σχήμα 38: Απόψεις για την ένταξη στις βαθμίδες εκπαίδευσης.....	238
Σχήμα 39: Απόψεις για τη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.....	238
Σχήμα 40: Απόψεις για το θεσμό της παράλληλης στήριξης.....	239
Σχήμα 41: Απόψεις για την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα θέματα ένταξης.....	240
Σχήμα 42: Απόψεις για την ένταξη και τις ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (εξάλειψη διακρίσεων).....	241
Σχήμα 43: «Κατανομή ομάδων και ιεράρχηση επιλογών για τις ακαδημαϊκές γνώσεις».....	243
Σχήμα 44: «Κατανομή ομάδων και ιεράρχηση επιλογών για τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, προφύλαξης από κινδύνους, εκμάθησης τρόπων συμπεριφοράς που προάγουν την υγεία»	244
Σχήμα 45: «Κατανομή ομάδων και ιεράρχηση επιλογών για τις δεξιότητες στην επικοινωνία και τη συμπεριφορά»	246
Σχήμα 46: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης»	251

Σχήμα 47: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες σωματογνωσίας»	252
Σχήμα 48: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες προφορικού λόγου»	253
Σχήμα 49: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες γραπτού λόγου»	254
Σχήμα 50: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις λογικομαθηματικές δραστηριότητες»	255
Σχήμα 51: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες συναισθημάτων».....	256
Σχήμα 52: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες κοινωνικής ανάπτυξης»	257
Σχήμα 53: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες εξοικείωσης με το περιβάλλον»	258
Σχήμα 54: «Κατανομή των δύο ομάδων ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων».....	259
Σχήμα 55: «Κατανομή των δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο»	293
Σχήμα 56: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο»	294
Σχήμα 57: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα των νηπίων να παρακολουθήσουν μαθήματα της πρώτης δημοτικού»	295
Σχήμα 58: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα των νηπίων να παρακολουθήσουν μαθήματα της πρώτης δημοτικού»	297
Σχήμα 59: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινές γιορτές νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου »	298
Σχήμα 60: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινές γιορτές νηπιαγωγείου – δημοτικού σχολείου».....	299
Σχήμα 61: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του δημοτικού σχολείου στο νηπιαγωγείο»	300

Σχήμα 62: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του δημοτικού σχολείου στο νηπιαγωγείο».....	302
Σχήμα 63: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων»	303
Σχήμα 64: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων»....	304
Σχήμα 65: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών – δασκάλων»	305
Σχήμα66: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις κοινές συναντήσεις νηπιαγωγών–δασκάλων»....	306
Σχήμα 67: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ατομικό φάκελο μαθητή»	307
Σχήμα 68: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ατομικό φάκελο μαθητή».....	309
Σχήμα 69: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του επιστημονικού προσωπικού»	310
Σχήμα70: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίσκεψη του επιστημονικού προσωπικού».....	311
Σχήμα 71: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα»	312
Σχήμα 72: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αναλυτικό πρόγραμμα».....	314
Σχήμα 73: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων στους γονείς».....	315
Σχήμα74: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διανομή ενημερωτικών φυλλαδίων».....	317
Σχήμα 75: «Κατανομή δύο ομάδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τη μετάβαση»....	318
Σχήμα 76: «Κατανομή τριών ομάδων (Αστική, Ημιαστική, Αγροτική περιοχή) ανάλογα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία εποπτικού υλικού που θα βοηθήσει τη μετάβαση».....	319

Παράρτημα Γ

Φύλλο καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης

Παρακαλούμε να διαβάσετε τις ακόλουθες ερωτήσεις και να συμπληρώσετε τα κενά ή να κυκλώσετε τις απαντήσεις σας.

Άντρας Γυναίκα

Ηλικία

22- 31	42-51
32-41	52-61

Σύνολο ετών διδασκαλίας στο συγκεκριμένο Σχολείο: _____

Συνολικά έτη διδασκαλίας : _____

Ποιο είναι το υψηλότερο πτυχίο σας ;

Ετήσιο σεμινάριο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό Άλλο

Που νομίζετε ότι τα καταφέρνετε καλύτερα;

Στην Ειδική Αγωγή Στη Γενική Αγωγή

Διδάσκετε και στα δύο με την ίδια ικανότητα

Ποιο από τα παρακάτω σας έδωσε περισσότερες γνώσεις ώστε, να δουλεύετε αποτελεσματικότερα με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Οι προπτυχιακές σπουδές	Οι μεταπτυχιακές	Η επαγγελματική εμπειρία	κανένα
-------------------------	------------------	--------------------------	--------

Ποιο από τα παρακάτω σας έδωσε περισσότερες γνώσεις ώστε, να δουλεύετε αποτελεσματικότερα με τα παιδιά με αυτισμό;

Οι προπτυχιακές σπουδές	Οι μεταπτυχιακές	Η επαγγελματική εμπειρία	κανένα
-------------------------	------------------	--------------------------	--------

Υπάρχει στην τάξη σας Παιδαγωγός ειδικής Αγωγής (συνδιδασκαλία); Ναι Όχι

Στο Σχολείο σας υπάρχει στήριξη για την επαγγελματική σας εμπειρία στην Ειδική Αγωγή; Ναι Όχι

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

1. Το παιδί παρακολουθεί για πρώτη φορά το πρόγραμμα του προσχολικού κέντρου;

Ναι	Όχι
-----	-----

2. Το παιδί είχε διαγνωστεί πριν φοιτήσει στο σημερινό σχολείο;

Ναι	Όχι
-----	-----

3. Αξιολόγηση του γενικού επιπέδου ικανοτήτων του παιδιού στα ακόλουθα θέματα:

1: Άριστο 2: πολύ καλό 3: καλό 4: ικανοποιητικό 5: λιγότερο ικανοποιητικό 6 : ανεπαρκές

	1	2	3	4	5	6
Ζωγραφική						
Προφορικός λόγος						
Κατανόηση μικρών κειμένων						
Χωροχρονικές έννοιες						
Τριποδική λαβή						
Υπολογιστές						
Μουσική						

4. Οι ακόλουθες κοινωνικές δεξιότητες είναι: εύκολες, ούτε εύκολες ούτε δύσκολες , δύσκολες για το μαθητή

	Εύκολη	Ούτε εύκολη ούτε δύσκολη	Δύσκολη
--	--------	-----------------------------	---------

Να κάνει φίλους			
Να ακούει οδηγίες			
Να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου			
Να εργαστεί σε ομάδες			
Να εκφράσει τα συναισθήματά του			
Να χρησιμοποιεί την κατάλληλη συμπεριφορά ανάλογα την περίπτωση			

5. Λίστα με τρία πράγματα που του αρέσουν και τρία πράγματα που δεν του αρέσουν στο σχολείο

Του αρέσει	Δεν του αρέσει
1.	1.
2.	2.
3.	3.

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Κύκλωσε για το συγκεκριμένο μαθητή πόσο συχνά συμβαίνουν οι παρακάτω συμπεριφορές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους

1. ΕΧΕΙ ΒΛΕΜΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ;	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
2. ΑΝΕΧΕΤΑΙ ΤΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΦΗ;	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
3. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΤΟΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟ ΛΟΓΟ ΓΙΑ ΝΑ ΕΚΦΡΑΣΕΙ ΝΟΗΜΑΤΑ, ΣΚΕΨΕΙΣ, ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
4. ΠΑΙΖΕΙ ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ;	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
5. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ ΜΟΝΟΣ/Η ΜΙΚΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ
6. ΕΙΝΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΣ, ΗΡΕΜΟΣ, ΣΤΟ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
7. ΑΡΝΕΙΤΑΙ ΝΑ ΑΣΧΟΛΗΘΕΙ ΜΕ ΚΑΤΙ ΠΕΡΑ ΑΠΟ ΤΑ ΔΙΚΑ ΤΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ;	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
8. ΑΝΑΣΤΑΤΩΝΕΤΑΙ ΜΕ ΑΠΡΟΣΔΟΚΗΤΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ;	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ

Ερωτηματολόγιο Συνεντεύξεων

✚ Το παιδί δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου;

Ναι	Όχι	Μερικές φορές
-----	-----	---------------

✚ Αυτοεξυπηρετείται; Ακολουθεί κανόνες, φροντίζει για την υγιεινή του σώματος, βάζει τον εαυτό του σε κίνδυνο;

✚ Έχει σωματογνωσία;

✚ ποιο είναι το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων του;

- Στον προφορικό και γραπτό λόγο
- Στα μαθηματικά

✚ Ο μαθητής έχει κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες;

- Ποια η συμπεριφορά του στο πλαίσιο του μαθήματος
- Ποια η συμπεριφορά του στο πλαίσιο της ομάδας
- Ποια η συμπεριφορά του στο πλαίσιο δυαδικής σχέσης

✚ Πως εκφράζει τα συναισθήματά του;

- Τι κάνει όταν θυμώνει;
- Πως εκφράζει τη χαρά και τη λύπη του;
- Ποια είναι η σχέση του με τους εκπαιδευτικούς;

✚ Ποιες είναι οι κινητικές δεξιότητες του μαθητή;

- Στις ελεύθερες δραστηριότητες στα κέντρα ενδιαφέροντος
- Στο ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή
- Στις οργανωμένες δραστηριότητες

✚ Συζητάει στον κύκλο, στη διάρκεια της παρούσας;

✚ Δίνονται στο νήπιο επιβραβεύσεις για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων;

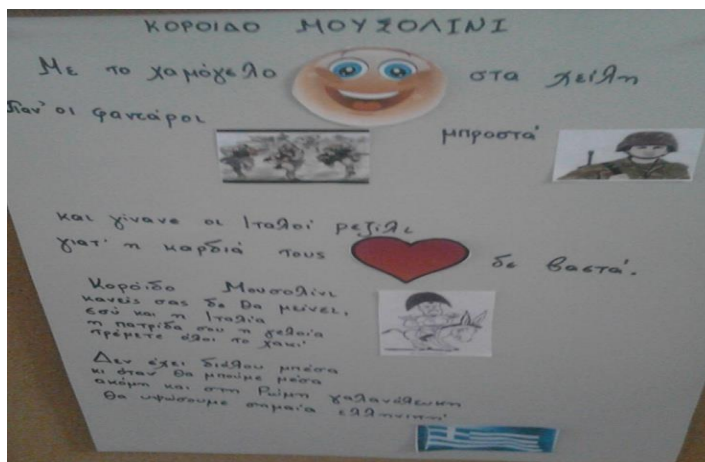
✚ Το παιδί δείχνει να απολαμβάνει το σχολείο;

✚ Τι σας ανησυχεί περισσότερο στη συμπεριφορά του νηπίου;

Φρούτα του Φθινοπώρου « Σε μια πιατέλα μια φορά »- Πρωτοβρόχια



- Φύλλα « Έρχεται Φθινόπωρο »
- Γιορτή 28^{ης} Οκτωβρίου



- Ζώα « Όταν θα πάω κυρά μου στο Παζάρι » - Χρώματα « Το τραγούδι των Χρωμάτων»



- Χρονική περίοδος: Ιανουάριος – Φεβρουάριος – Μάρτιος

Πορτοκαλιά: ομαδική εργασία

Παιχνίδι με τα πορτοκάλια



Μαθηματικά με τα πορτοκάλια



Το χρώμα Πορτοκαλί



- Χρονική περίοδος: Απρίλιος – Μάιος – Ιούνιος

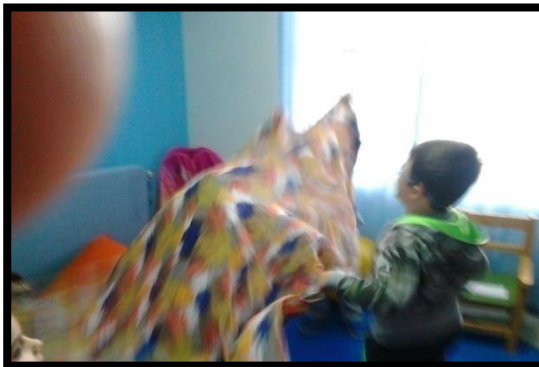
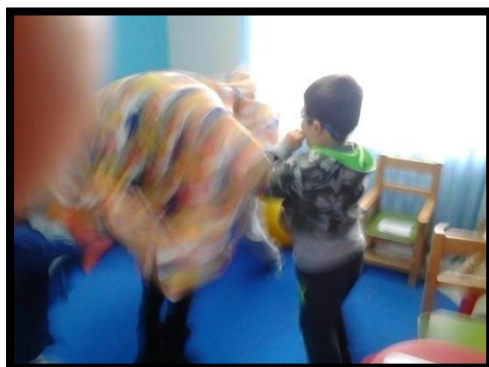
1. Παιχνιδοτράγουδο – Κόκκινο μαγικό αβγό

Γιώργος Σακελλαρίδης

Μέσα σε ένα κόκκινο
Μαγικό αβγό
Είμαστε κλεισμένοι
μέσα σε ένα αβγό

Και όταν σπάσει το αβγό
βγαίνουμε από αυτό
Και μετά γινόμαστε
Ότι θα σας πω.....
Και όταν σπάσει το αβγό
Βγαίνουμε από κει
Και μετά γινόμαστε
Ότι θα μας πει.....

Πάσχα 2015-04-07 - Παιχνιδοτράγουδο – Κόκκινο μαγικό αβγό



2. Παιχνιδοτράγουδο - Παπάκι

Παπάκι με τα κίτρινα φτερά
παπάκι με τη μύτη τη πλατιά
παπάκι κολυμπάς καμαρωτά
πα πα πα πα πα στα νερά

3. Μουσικοκινητικά παιχνίδια με χαρτοπετσέτες

Σ' αυτή τη δραστηριότητα βάλουμε ζωνρή χορευτική μουσική και πήραμε ο καθένας από μία χαρτοπετσέτα.

Μέρος πρώτο:

Στόχος: Να χρησιμοποιήσουμε σε συνδυασμό με τη χαρτοπετσέτα το σώμα μας με διαφορετικούς τρόπους, να γνωρίσουμε μέρη και στάσεις του σώματος.

Χορεύουμε- κινούμαστε στο χώρο τοποθετώντας τη χαρτοπετσέτα σε διαφορετικά μέρη του σώματος προσέχοντας να μην πέσει:

- πάνω στο κεφάλι μας (κρατώντας ίσια στάση),
- στο αυτί (γέρνοντας το κεφάλι στο πλάι),

- στην κοιλιά (γέρνοντας πίσω το σώμα),
- στον αυχένα (σκύβοντας μπροστά),
- στον αγκώνα (έχοντας το χέρι λυγισμένο),
- στην παλάμη (έχοντας το χέρι τεντωμένο),
- στο γόνατο (κάνοντας κουτσό)

Μέρος Δεύτερο:

Στόχος: Παιχνίδι με τη μουσική. Ξεκίνημα και σταμάτημα της κίνησης. Ανταπόκριση στο ακουστικό ερέθισμα.

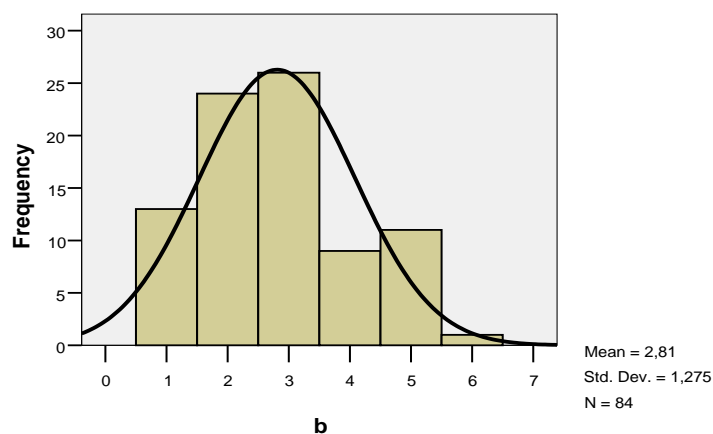
Απλώνουμε όλοι τη χαρτοπετσέτα μας στο πάτωμα. Με το άκουσμα της μουσικής κινούμαστε ελεύθερα γύρω από τις χαρτοπετσέτες. Μόλις η μουσική σταματάει πατάμε πάνω σε μια χαρτοπετσέτα και στεκόμαστε ακίνητοι.

Παράρτημα Δ

Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

(έρευνα κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014)

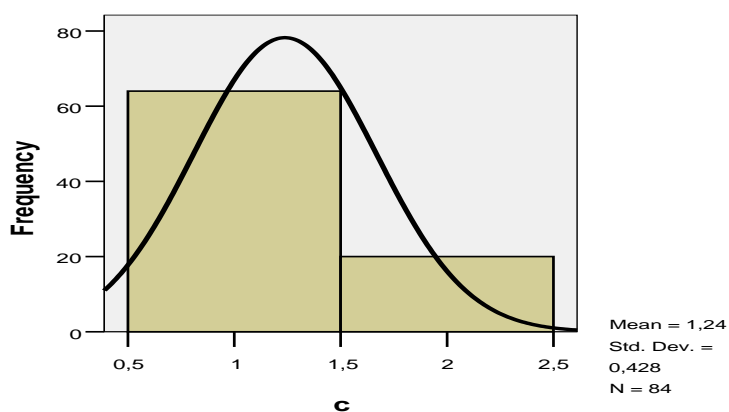
Σχήμα: Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας



Έως 5 χρόνια : **1** , 6 – 10 χρόνια : **2**, 11 – 15 χρόνια : **3**, 15 – 20 χρόνια : **4**

21 – 30 χρόνια: **5**, 30 και παραπάνω χρόνια : **6**

Σχήμα: Η θέση στο Σχολείο



Εκπαιδευτικός γενικής : **1**

Εκπαιδευτικός ειδικής εκπαίδευσης : **2**

Πίνακας: Η προστασία από κινδύνους- ειδικές παρεμβάσεις στην τάξη

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	3	3,6	3,6	4,8
	Αρκετά	10	11,9	12,0	16,9
	πολύ	33	39,3	39,8	56,6
	πάρα πολύ	36	42,9	43,4	100,0
	Total	83	98,8	100,0	
Missing	System	1	1,2		
Total		84	100,0		

Πίνακας: Προσαρμογή και Σχεδιασμός της διδασκαλίας

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	5	6,0	6,0	6,0
	Αρκετά	5	6,0	6,0	11,9
	πολύ	20	23,8	23,8	35,7
	πάρα πολύ	54	64,3	64,3	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Πίνακας: Επίλυση Καταστάσεων

		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,2	1,2	1,2
	Λίγο	5	6,0	6,0	7,1
	Αρκετά	16	19,0	19,0	26,2
	πολύ	26	31,0	31,0	57,1
	πάρα πολύ	36	42,9	42,9	100,0
	Total	84	100,0	100,0	

Πίνακας: Αξιολόγηση του παιδιού και καθορισμός των στόχων

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Λίγο σημαντικό	3	3,6	3,6	3,6
ούτε σημαντικό ,	7	8,3	8,3	11,9
ούτε ασήμαντο	32	38,1	38,1	50,0
Σημαντικό πολύ σημαντικό	42	50,0	50,0	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Πίνακας: Υποστηρικτική βοήθεια στην οικογένεια

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου σημαντικό	2	2,4	2,4	2,4
Λίγο σημαντικό	3	3,6	3,6	6,0
ούτε σημαντικό , ούτε	14	16,7	16,7	22,6
ασήμαντο	36	42,9	42,9	65,5
Σημαντικό πολύ σημαντικό	29	34,5	34,5	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Πίνακας: Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
V Λίγο αλι σημαντικό d	1	1,2	1,2	1,2
ούτε σημαντικό ,	3	3,6	3,6	4,8
ούτε ασήμαντο	25	29,8	29,8	34,5
Σημαντικό πολύ σημαντικό	55	65,5	65,5	100,0
Total	84	100,0	100,0	

Πίνακας: Η κατάλληλη κατάρτιση τα χρόνια των σπουδών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικός	2	2,4	2,4	2,4
	ούτε σημαντικός	8	9,5	9,5	11,9
	, ούτε ασήμαντος	29	34,5	34,5	46,4
	Σημαντικός	45	53,6	53,6	100,0
	πολύ σημαντικό				
	ς				
	Total	84	100,0	100,0	

Πίνακας: καθορισμός του ρόλου και των ευθυνών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο σημαντικός	1	1,2	1,2	1,2
	ούτε σημαντικός	7	8,3	8,3	9,5
	, ούτε ασήμαντος	29	34,5	34,5	44,0
	Σημαντικός	47	56,0	56,0	100,0
	πολύ σημαντικό				
	ς				
	Total	84	100,0	100,0	