



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών σπουδών

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για  
την φοίτηση παιδιών με νοητική αναπηρία σε τάξεις  
συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στους Νομούς Ημαθίας και  
Θεσσαλονίκης.**

---

Πτυχιακή εργασία  
της Λουκανοπούλου Αγγελική

## Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Ο/η συγγραφέας ..... βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	4
Abstract .....	5
Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό μέρος .....	8
1.1 Ορισμός Νοητική Αναπηρία .....	8
1.2 Συστήματα ταξινόμησης της Νοητικής αναπηρίας.....	11
1.3 Αίτια εμφάνισης της Νοητικής Αναπηρίας.....	14
1.3.1 Προγεννητικές αιτίες .....	14
1.3.2 Περιγεννητικές αιτίες .....	16
1.3.3 Μεταγεννητικές αιτίες .....	16
1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με Νοητική Αναπηρία .....	17
1.4.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά .....	17
1.4.2 Συναισθηματικά, κοινωνικά, συμπεριφορικά χαρακτηριστικά .....	18
1.4.3 Έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση .....	20
1.5 Από την ενσωμάτωση, στην ένταξη και στην συμπερίληψη.....	20
1.6 Συνδιδασκαλία – Παράλληλη στήριξη ( Π. Σ.) .....	25
1.6.1 Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα εφαρμογής της Παράλληλης Στήριξης.....	29
1.7 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την φοίτηση παιδιών με Νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. ....	32
1.8 Ο ρόλος της συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων, στην επιτυχία της συνδιδασκαλίας....	34
Κεφάλαιο 2ο: Ερευνητικό μέρος .....	36
2.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	36
2.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	36
2.1.2 Συμμετέχοντες της έρευνας.....	36
2.1.2 Μέσα της έρευνας.....	42
2.2 Διαδικασία της έρευνας .....	43
2.2.1 Τόπος και χρόνος πραγματοποίησης της Έρευνας.....	43
2.2.2 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων της Έρευνας.....	44
2.3 Αποτελέσματα .....	44
2.4. Συζήτηση .....	60
Βιβλιογραφία: .....	64
Παράρτημα.....	68

## Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την φοίτηση παιδιών με νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της συμπερίληψης στους μαθητές με νοητική αναπηρία αλλά και στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Επίσης, εξετάστηκε η άποψη των εκπαιδευτικών για το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων αλλά και οι παράγοντες που δυσχεραίνουν αυτή τη συνεργασία. Τέλος, μελετήθηκαν και οι απόψεις τους σχετικά με τις κυριότερες ανάγκες των συνδιδασκάλων για την αρτιότερη υποστήριξη μαθητών με αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στην ποσοτική, αυτή, έρευνα συμμετείχαν 73 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το Νομό Ημαθίας και από το Νομό Θεσσαλονίκης οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι είχαν μια θετική στάση προς την συμπερίληψη μαθητών με νοητική αναπηρία και τόνισαν ως βασικό παράγοντα για την επιτυχημένη συμπερίληψη την συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων. Υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι η φοίτηση των μαθητών με νοητική αναπηρία εμποδίζει την πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Επίσης, δήλωσαν ότι κυριότερη ανάγκη για την αρτιότερη υποστήριξη μαθητών με νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων αλλά και μεταξύ των γονέων. Τέλος, στη συζήτηση που γίνεται περιλαμβάνονται κάποιοι περιορισμοί αλλά και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

**Λέξεις κλειδιά:** *μαθητές με νοητική αναπηρία, συμπερίληψη, συνεργασία, συνδιδάσκαλοι*

## **Abstract**

The present thesis examines the opinions of primary school educators involving mentally-disabled students attending inclusive education classes. The educators' opinions concerning the benefits of both mentally – disabled students and typical developing students attending inclusive classes were studied. Educators also examined their opinion about the level of cooperation among co-teachers and other factors that make this cooperation difficult. Finally, their opinions were studied about the main needs of co-teachers involving the most adequate support mentally – disabled students can receive by attending inclusive educating classes. 73 primary school educators from Thessaloniki and Imathia districts participated in this quantitative research by completing a questionnaire. According to their answers a positive attitude regarding mentally- disabled students attending in inclusive education classes occurred. Yet, they pointed out that the basic factor for as successful inclusion would be the cooperation between co-teachers. There were some educators which stated that the attendance of mentally-disabled students hampers the progress of the other students. They also stated that the main need for sound support of mentally – disabled students attending inclusive education classes is the education of the teachers in addition with the cooperation between co- teachers and parents. Finally, there were some restrictions included in this conversation as well as proposals for further research.

**Key words:** *mentally-disabled students, inclusion, cooperation, co-teaches*

## Εισαγωγή

Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας υπήρξε διεθνώς ιδιαίτερα σημαντικός για την ειδική αγωγή, καθώς στην διάρκειά του γίνεται αναφορά για πρώτη φορά οι όροι «ένταξη» και «ενσωμάτωση» και ειδικά τα τελευταία χρόνια στους όρους «συνεκπαίδευση» και «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Μιχαηλίδης, 2009). Ιδιαίτερα σημαντικός σταθμός είναι ασφαλώς και το Παγκόσμιο Συνέδριο της Ειδικής Αγωγής στη Σαλαμάνκα το 1994, όπου θεσπίστηκε το πλαίσιο δράσης στην ειδική αγωγή της UNESCO, θέτοντας τις βάσεις για την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα (Πολυχρονοπούλου, 2017).

Τα τελευταία χρόνια, το ελληνικό σχολείο κάνει σημαντική προσπάθεια ώστε να εντάξει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία των γενικών τάξεων. Οι ενταξιακές πρακτικές, στην Ελλάδα, προωθήθηκαν έντονα με το Νόμο 2817 / 2000. Ο Νόμος 2817 προωθεί την αντίληψη της σχολικής συνεκπαίδευσης και προβλέπει την εκπαιδευτική στήριξη των μαθητών στα πλαίσια των σχολικών μονάδων με δύο τρόπους: είτε στη γενική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής είτε σε κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Στόχος όλων είναι η δημιουργία ενός “ σχολείου για όλους”. Ενός σχολείου που δεν τονίζει τη διαφορετικότητα, αλλά προωθεί τις ίσες ευκαιρίες όλων των μαθητών (Αλευριάδου, Γκιαούρη, & Παυλίδου, 2016).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη είναι ποικίλες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν υποστηρικτές αλλά και επικριτές της. Οι υποστηρικτές, πιστεύουν ότι μέσω της συμπερίληψης παρέχονται ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές καθώς και καταπολεμούνται διακρίσεις και προκαταλήψεις. Από την άλλη, οι επικριτές υποστηρίζουν ότι τα γενικά σχολεία δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (Stainback & Stainback, 1991).

Στην Ελλάδα, δίνεται η δυνατότητα τα παιδιά με αναπηρία να φοιτούν στο γενικό σχολείο, μέσω του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης(Π.Σ) (Mavropalias & Chatzikiriakou, 2020). Η Παράλληλη Στήριξη, έχει οριστεί ως μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία οι συνδιδάσκαλοι συνσχεδιάζουν, συνδιαχειρίζονται , συνδιδάσκουν, και συντονίζουν μαζί το εκπαιδευτικό έργο. Σκοπός τους είναι η επίτευξη των στόχων που έθεσαν για όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία που φοιτούν στο γενικό σχολείο (Friend & Bursuck, 2009. Friend

& Cook,2012). Καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχημένη συνδιδασκαλία είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της ειδικής και γενικής αγωγής (Polychronopoulou, 1985).

Σύμφωνα με τους Leyser και Topperdorf (2001), η επιτυχία ή αποτυχία ενός προγράμματος συμπερίληψης βασίζεται από τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Μια τέτοια έρευνα αποτελεί και η παρούσα εργασία, η οποία έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την φοίτηση μαθητών με νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης μαθητών με νοητική αναπηρία, το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων και οι κυριότερες ανάγκες των συνδιδασκάλων για την αρτιότερη υποστήριξη μαθητών με νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δυο μέρη όπου το πρώτο εστιάζει στο θεωρητικό πλαίσιο και το δεύτερο στο ερευνητικό. Συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος αποτελείται από (8) κεφάλαια τα οποία αναφέρονται στον ορισμό, στα αίτια, στα συστήματα ταξινόμησης της νοητικής αναπηρίας και στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών με νοητική αναπηρία. Επίσης, αναφέρονται στις έννοιες ένταξη, ενσωμάτωση συμπερίληψη, στην Παράλληλη Στήριξη ως μια μορφή συνδιδασκαλίας, στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης, στις απόψεις εκπαιδευτικών για την φοίτηση μαθητών με νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς και στο ρόλο της συνεργασίας των συνδιδασκάλων για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης.

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στην ποσοτική έρευνα. Ορίζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και η μεθοδολογία της ( το δείγμα, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η στατιστική μεθοδολογία). Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μέσω του στατιστικού λογισμικού SPSS 25 και παρουσιάζεται και η συζήτηση συνοψίζοντας τα ευρήματα και αναφέροντας τους περιορισμούς που υπήρχαν και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Τέλος, προστίθεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

## Κεφάλαιο 1ο: Θεωρητικό μέρος

### 1.1 Ορισμός Νοητική Αναπηρία

Μέχρι τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, η νοητική αναπηρία αποδιδόταν σε δαιμονοληψίες και ταυτιζόταν με ψυχική νόσο, ενώ τον 19<sup>ο</sup> αιώνα άρχισε η περίθαλψη και αγωγή των ατόμων με νοητική ανεπάρκεια (Τζουριάδου 1995, σελ.99). Η νοητική αναπηρία δεν αποτελεί ξεχωριστή πάθηση και αυτό φαίνεται από το πλήθος των όρων που φιλοδοξούν να περιγράψουν την «μη φυσιολογική κατάσταση» της νοητικής ανεπάρκειας. Η συστηματική μελέτη για τον ορισμό ξεκίνησε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και ως πρωτοπόρος μπορεί να θεωρηθεί ο John Lock. Κατά καιρούς, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες από ερευνητές για να αποδώσουν ένα ορισμό, κοινό αποδεκτό από όλους. Δόθηκαν αρκετοί και ποικίλοι ορισμοί (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003), γιατί ασχολήθηκαν πολλοί κλάδοι όπως ψυχολόγοι, ιατροί, παιδαγωγοί, κοινωνιολόγοι, όπου καθένας εστιάζει στις διαστάσεις του προβλήματος που τον απασχολούν. Οι επαγγελματίες, στις αλλαγές που επιχείρησαν να κάνουν στην ορολογία, προσπάθησαν να αναφέρονται με σεβασμό και αξιοπρέπεια στα άτομα με νοητική αναπηρία και να επιτύχουν αποτελεσματικές και αξιόπιστες μεθόδους εντοπισμού, ταξινόμησης και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Βλάχου – Μπαλαφούτη, η δυσκολία ώστε για γίνει συμφωνία για το τι ακριβώς σημαίνει νοητική αναπηρία οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μια απλή εννοιολογική εξήγηση. Η οριοθέτηση του προβλήματος, σχετίζεται με την συνολική εικόνα που έχει το άτομο στην κοινωνία, με τον τρόπο οργάνωση της κοινωνίας, με τα πρότυπα και τους θεσμούς που κυριαρχούν αλλά και με την κοινωνική θέση που κατέχει το άτομο (Α. Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2009, σελ. 122).

Η έννοια έχει διατυπωθεί μέσα από διαφορετικούς ορισμούς, όπως «νοητική αναπηρία», «νοητική ανεπάρκεια», «νοητική αναπηρία», «νοητική μειονεξία» ανάλογα με το πλαίσιο της εξέτασής της (Salvador- Carulla, 2008). Πλέον, τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται στην διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος νοητική αναπηρία (intellectual disability).

Οι παλαιότεροι ορισμοί βασίστηκαν στην αξιολόγηση και βαθμολόγηση των τεστ νοημοσύνης, ενώ πρόσφατα δίνουν βάση και στην προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον του, στο σχολείο, στην οικογένεια. Σύμφωνα με τον Wechsler το 1958, ο πιο αξιόπιστος και έγκυρος τρόπος αξιολόγησης της νοητικής αναπηρίας ήταν τα τεστ νοημοσύνης (Τζουριάδου, 1995).



Ένας πρώτος ορισμός της νοητικής αναπηρίας είναι από το Εγχειρίδιο Αμερικανικής Ένωσης Ψυχιάτρων (DSM-IV) όπου αναφέρει ότι η νοητική ικανότητα είναι σημαντικά κάτω από το Μέσο Όρο ( $\Delta N < 70$ ) και συντρέχουν δυσλειτουργίες ή αναπηρίες όπως αυτές της αυτοεξυπηρέτησης, της κοινωνικής προσαρμογής, την οπτικής αναπηρίας και όλα αυτά να εμφανίζονται πριν από την ηλικία των 18 ετών.

Ο ορισμός αυτός έχει αναθεωρηθεί και σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία Νοητικής Αναπηρίας, DSM-V (2013), ο όρος νοητική αναπηρία έχει αντικατασταθεί από τον όρο «Διανοητική αναπηρία» ή «Διανοητική αναπτυξιακή αναπηρία». Κριτήρια διάγνωσης είναι: (α) ελλείματα στις διανοητικές λειτουργίες, όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, ακαδημαϊκή μάθηση, η αφηρημένη σκέψη, τα οποία επιβεβαιώνονται από την κλινική αξιολόγηση/ παρατήρηση και από τα σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης που μετρούν τον δείκτη νοημοσύνης του ατόμου, (β) ελλείματα στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπου δεν βοηθούν το άτομο να έχει ενεργό κοινωνικό ρόλο και προσωπική ανεξαρτησία και (γ) η εμφάνιση των παραπάνω ελλειμάτων κατά την περίοδο ανάπτυξης του παιδιού (Harris, 2013).

Ο πιο πρόσφατος, ολοκληρωμένος και κοινός αποδεκτός ορισμός από όλους σήμερα, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Αμερικανική Εταιρεία για την Νοητική Αναπηρία, γνωστή ως American Association of Mental Deficiency(AAMD), όπου το 2007 μετονομάστηκε σε American Association on Intellectual and Development Disabilities(AAIDD). Σύμφωνα με αυτόν, «η νοητική αναπηρία αναφέρεται στην γενική νοητική λειτουργία που είναι κάτω από τον μέσο όρο (κριτήριο Α), χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια προσαρμοστική συμπεριφοράς(κριτήριο Β) και εμφανίζεται κατά την περίοδο ανάπτυξης(κριτήριο Γ).» Ας αναλύσουμε τα κριτήρια που αποτελούν τους τρεις βασικούς όρους του ορισμού:

A. Νοητική λειτουργία κάτω το μέσο όρο σημαίνει ότι ο βαθμός του τεστ νοημοσύνης (IQ) ενός ατόμου είναι μικρότερος από το βαθμό που επιτυγχάνει το 97% των ατόμων της ίδιας ηλικίας. Δηλαδή, ο δείκτης νοημοσύνης είναι κάτω από 85 σύμφωνα με το εγχειρίδιο της AAMD.

B. Προσαρμοστική συμπεριφορά, δηλαδή το άτομο να είναι ικανό να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, δείχνοντας υπευθυνότητα και αυτονομία σύμφωνα με την ηλικία του και την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Η μειονεκτική προσαρμοστική συμπεριφορά οφείλεται στον ρυθμό ωρίμανσης, στην ικανότητα για μάθηση και στην κοινωνική προσαρμογή(Παρασκευόπουλος,1980).

Ο ρυθμός ωρίμανσης του ατόμου με νοητική αναπηρία αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την διάγνωση της νοητικής αναπηρίας, καθώς αφορά την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, γλωσσικής και κοινωνικής ανάπτυξης, αδρής και λεπτής κινητικότητας, στα πρώτα χρόνια ζωής του παιδιού. Για την αξιολόγηση του ρυθμού ωρίμανσης σημαντικές πληροφορίες αποτελούν το πότε μίλησε, πότε περπάτησε, πότε στήριξε το κεφάλι.

Η ικανότητα για μάθηση αφορά την ευκολία όπου το άτομο αποκτά γνώσεις μέσα από εμπειρίες και βιώματα. Στην ελαφριά νοητική αναπηρία γίνεται αντιληπτή κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, διότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στην κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, όταν αυτή πραγματοποιείται με τις συνηθισμένες διδακτικές μεθόδους.

Η κοινωνική προσαρμογή του ατόμου με νοητική αναπηρία, εκτιμάται με το βαθμό αυτονομίας και την επαγγελματική προσαρμογή αλλά και με την ικανότητα του ατόμου να ακολουθεί τους κανόνες της κοινωνίας. Στην σχολική ηλικία η κοινωνική προσαρμογή αντανακλάται κυρίως στις σχέσεις μεταξύ των γονέων και φίλων

Με βάση την AAIDD (2018) η νοητική αναπηρία ορίζεται ως η περιοριστική νοητική λειτουργία και η ικανότητα προσαρμογής με επιπτώσεις στην καθημερινότητα. Η Νοητική Αναπηρία σχετίζεται με το επίπεδο νοημοσύνης και με βάση αυτό προσδιορίζεται ο βαθμός των τεστ νοημοσύνης (Σαρρής,2017. Golden et.al.,2018).

Με βάση τον ορισμό που έδωσε η AAIDD(2010), είναι φανερό οι προσπάθειες ώστε να επικεντρωθούν στις ικανότητες και στις δυνατότητες των ατόμων αυτών και όχι στις αδυναμίες του χαρακτήρα τους. Έμφαση δίνεται στην προσαρμοστική συμπεριφορά και στα συστήματα υποστήριξης που χρειάζεται ένα άτομο για να λειτουργεί αυτόνομα στην κοινωνία, στο σχολείο, στο σπίτι.

Είναι γνωστό πλέον ότι η νοητική αναπηρία δεν επιβαρύνει τα άτομα που πάσχουν, εφ' όρου ζωής. Μπορεί ένα άτομο να εμφανίζει λόγω συναισθηματικών διαταραχών μια αναπηρία, η οποία με την εξάλειψη αυτών των συναισθημάτων μειώνεται ή και παύει να υπάρχει. Δηλαδή, η αναπηρία του ατόμου αυτού εμφανίζεται σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής του.

Υπάρχουν και ορισμοί που αναφέρουν κοινωνιολόγοι και άλλοι ειδικοί που δεν βασίζονται στα ψυχομετρικά τεστ και στην προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου. Σύμφωνα με την Jane Mercer(1973), το κοινωνικό σύστημα είναι αυτό που μπορεί να καθορίσει αν ένα άτομο είναι νοητικά καθυστερημένο ,γιατί το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα που έχει απαιτήσεις και προσδοκίες και ορισμένοι μαθητές αδυνατούν να ανταπεξέλθουν ,ενώ ταυτόχρονα τα ίδια

παιδιά στο σπίτι συμπεριφέρονται φυσιολογικά (Πολυχρονοπούλου,2010,σ.55). Όσον αφορά την συμπεριφοριστική άποψη, υποστηρίζεται ότι η νοητική αναπηρία είναι αποτέλεσμα των περιορισμένων ευκαιριών μάθησης και της έλλειψης παρότρυνσης και ενθάρρυνσης του παιδιού που συνεπάγεται ότι με καθοδήγηση και ενθάρρυνση των επιθυμητών συμπεριφορών μπορεί να ξεπεραστεί.

Η νοητική αναπηρία μπορεί να αποτελέσει μια μεταβατική κατάσταση ανάλογα με την αιτιολογία και την μορφή της. Δηλαδή, όταν πρόκειται για ψυχοκοινωνικά αίτια με την κατάλληλη θεραπεία ορισμένες φορές η κατάσταση είναι αναστρέψιμη. Αντίθετα, όταν πρόκειται για βαριά μορφή αναπηρίας τότε η κατάσταση είναι μόνιμη και δεν αντιμετωπίζεται, σεβόμενη τα δικαιώματα του ατόμου για συμμετοχή στην ζωή. Βέβαια, ο Polloway (1997) αναφέρει ότι η νοητική αναπηρία δεν είναι μια μόνιμη κατάσταση αλλά μια μεταβατική κατάσταση όπου με την κατάλληλη υποστήριξη στο σωστό χρονικό διάστημα η λειτουργική ζωή του ατόμου θα βελτιωθεί.

## 1.2 Συστήματα ταξινόμησης της Νοητικής αναπηρίας

Τα άτομα με νοητική αναπηρία αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ,διότι διαφέρουν ως προς τον βαθμό αναπηρίας, ως προς τις αιτίες που την προκαλούν αλλά και ως προς την συμπεριφορά. Τα συστήματα που προσπάθησαν να σχηματίσουν ομοιογενείς ομάδες προς διευκόλυνση του κοινωνικού προγραμματισμού της έρευνας και τις διδασκαλίας προσέγγισαν το πρόβλημα από τις εξής πλευρές(Πολυχρονοπούλου,2001):

- Την σοβαρότητα του προβλήματος
- Τις αιτίες που προκαλούν το πρόβλημα
- Τα συμπτώματα που προκύπτουν

Για πολλά χρόνια η μέτρηση την νοητικής λειτουργίας με ψυχομετρικά εργαλεία (τεστ νοημοσύνης) από εκπαιδευμένους ψυχολόγους καθόριζε την κατηγοριοποίηση των ατόμων με νοητική αναπηρία.

Το σύστημα ταξινόμησης, που πλέον θεωρείται κοινό αποδεκτό από όλους(Κάκουρος-Μανιαδάκη,2006), είναι της AAMD και κατηγοριοποιεί τα άτομα με νοητική αναπηρία στα παρακάτω επίπεδα:

- Ελαφριά Νοητική Αναπηρία
- Μέτρια Νοητική Αναπηρία
- Σοβαρή Νοητική Αναπηρία
- Βαριά Νοητική Αναπηρία

Τα επίπεδα αυτά βασίζονται στο Δείκτη Νοημοσύνης. Αναλυτικά, άτομο με Δείκτη Νοημοσύνης 50-55 μέχρι 70 ανήκει στο πρώτο επίπεδο(ελαφριά ΝΑ).Άτομο με Δείκτη Νοημοσύνης 35-40 μέχρι 70 ανήκει στο δεύτερο επίπεδο(μέτρια ΝΑ). Άτομο με Δείκτη Νοημοσύνης 20-25 μέχρι 35-40 ανήκει στο τρίτο επίπεδο (σοβαρή ΝΑ). Τέλος, άτομα με Δείκτη Νοημοσύνης κάτω από 20-25 ανήκει στο τελευταίο επίπεδο (βαριά ΝΑ).

Τα περισσότερα άτομα με νοητική αναπηρία ανήκουν στην κατηγορία με ελαφριά νοητική αναπηρία.(Σταυρακάκη,2001).

Τα άτομα με ελαφριά νοητική αναπηρία δεν φαίνονται «καθυστερημένα» όπως σε άλλα επίπεδα διότι δεν σημειώνονται φανερές παθολογικές καταστάσεις. Γι' αυτό τον λόγο δεν εντοπίζονται από την προσχολική ηλικία αλλά κατά την είσοδό τους στο δημοτικό, όπου οι απαιτήσεις για μάθηση είναι αυξημένες. Κατά την είσοδό τους , παρουσιάζονται κάποιες μαθησιακές δυσκολίες αλλά κατανοούν τα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Όσον αφορά την κοινωνικοποίησή τους, είναι ικανά να προσαρμοστούν στην κοινότητα , να συνάψουν σχέσεις με τους συνομήλικους και να δραστηριοποιηθούν. Όταν ενηλικιωθούν, είναι ικανά να εκπαιδευτούν σε ένα επάγγελμα ώστε να συντηρούν τον εαυτό τους ή την οικογένειά τους. Παρόλο που το άτομα θεωρούνται ενήλικες το νοητικό τους επίπεδο βρίσκεται στην ηλικία των 9 με 12 ετών(Πολυχρονοπούλου,2017)

Η μέτρια νοητική αναπηρία είναι συνήθως αποτέλεσμα παθολογικών αιτιών, όπως η εγκεφαλική βλάβη, γενετικές ανωμαλίες γι' αυτό και ορισμένα παιδιά έχουν «ξεχωριστά» φυσικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, είναι ικανά να αποκτήσουν στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες όπως είναι η γραφή και η ανάγνωση απλών λέξεων, η αριθμητική που θα διευκολύνουν την καθημερινότητά του. Στον κοινωνικό τομέα, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις και είναι ικανά να αυτοεξυπηρετηθούν, να ντυθούν, να προστατεύσουν τον εαυτό τους από κινδύνους, να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σπιτιού, του σχολείου και να αποκτήσουν κοινωνική υπευθυνότητα. Τέλος στον επαγγελματικό τομέα, μπορούν να εργαστούν σε ένα απλό επάγγελμα όπου θα βρίσκεται σε προστατευμένο χώρο ώστε να ην επιφέρει κινδύνους. Η καθοδήγηση και η υποστήριξη από κάποιο άλλο άτομο κρίνεται απαραίτητη διότι το νοητικό τους επίπεδο βρίσκεται σε ηλικία 6 έως 9 ετών(Πολυχρονοπούλου,2017).

Η Νοητική Αναπηρία πολλές φορές συνοδεύεται και από άλλες αναπηρίες όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια όρασης ή ακοής ,συναισθηματικές διαταραχές. Τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται από σοβαρή νοητική αναπηρία και αδυνατούν να εξυπηρετηθούν και να ζήσουν αυτόνομα γιατί το νοητικό τους επίπεδο είναι πολύ χαμηλό. Στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά αυτά είναι η κοινωνική προσαρμογή σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Τελευταία μορφή νοητικής αναπηρία είναι η βαριά. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα παιδιά όπου χρειάζονται συνέχεια δίπλα τους κάποιο άλλο άτομο καθώς δεν υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας και κάποιες φορές ούτε μετακίνησης(Πολυχρονοπούλου,2017)

Με βάση τα εκπαιδευτικά γνωρίσματα των παιδιών με Νοητική Αναπηρία ταξινομούνται και σε εκπαιδεύσιμα (educable) , ασκήσιμα (trainable) και ιδιώτες (idiots) (Kirk,1973).Στην κατηγορία των εκπαιδευσιμων ανήκουν τα παιδιά που έχουν Δείκτη Νοημοσύνης 50-75 (ελαφριά Νοητική Αναπηρία) και μπορούν να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να αφομοιώσουν απλές σχολικές γνώσεις(Παρασκευόπουλος,1980).Επίσης, είναι ικανά να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και να ενταχθούν στην κοινωνία χωρίς υποστηρικτική βοήθεια. Τα ασκήσιμα άτομα είναι τα άτομα με Δείκτη Νοημοσύνης 30-50 (μέτρια Νοητική Αναπηρία) και έχουν την ικανότητα να αυτοεξυπηρετηθούν, να γνωρίζουν στοιχειώδεις γνώσεις αριθμητικής και γραφής. Αναπτύσσουν κοινωνικές επαφές και κάνουν προσπάθειες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας ως εξαρτώμενα μέλη. Και τέλος, στη κατηγορία ιδιώτες ανήκουν τα άτομα με βαριά νοητική αναπηρία και άλλα προβλήματα είτε σωματικά είτε ψυχικά με αποτέλεσμα να είναι πλήρως εξαρτώμενα.

Η ταξινόμηση αυτή έχει εγκαταλειφθεί, γιατί απορρίπτει το δικαίωμα κάθε παιδιού στην εκπαίδευση καθώς και την σύγχρονη αντίληψη ότι κανένα άτομο δεν είναι εκπαιδεύσιμο.

Παρουσιάζεται ακόμα ένα σύστημα ταξινόμησης της ΑΑΙΔΔ (2002,2010) όπου βασίζεται στο επίπεδο υποστήριξης που χρειάζεται το άτομο με αναπηρία, ώστε να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσα στο περιβάλλον του. Τα κύρια επίπεδα υποστήριξης είναι τα εξής:

- Διακεκομμένη (intermittent support level). Αυτός ο τύπος υποστήριξης παρέχεται μόνο όταν το άτομο μεταβαίνει από το ένα στάδιο της ζωής του στο άλλο.
- Περιορισμένη (limited support). Ο τύπος υποστήριξης παρέχεται για περιορισμένο χρονικό διάστημα όπως όταν μεταβαίνει το άτομο από την επαγγελματική σχολή στον χώρο εργασίας.
- Εκτεταμένη ή ευρεία ( extensive). Αυτός ο τύπος υποστήριξης παρέχεται σε καθημερινή βάση και συνήθως στο σπίτι. Η υποστήριξη είναι ευρεία και μακροχρόνια.

- Διάχυτη (pervasive). Η υποστήριξη αυτή είναι εντατική και βασική σε όλα τα στάδια της ζωής του ατόμου γι' αυτό και συμμετέχουν περισσότερα πρόσωπα από ότι στους προηγούμενους τύπους υποστήριξης (Πολυχρονοπούλου,2017).

Κάποιοι υποστηρίζουν ότι τα επίπεδα ταξινόμησης που προαναφέρθηκαν αντιστοιχούν στα τέσσερα επίπεδα νοητικής αναπηρίας της AAMD. Ουσιαστικά, τα επίπεδα υποστήριξης υλοποιούνται με βάση το νοητικό επίπεδο που βρίσκεται το άτομο ( Jacobson, Mulick & Rojahn, 2007).

### 1.3 Αίτια εμφάνισης της Νοητικής Αναπηρίας

Πολλά αίτια έχουν γραφτεί για την νοητική αναπηρία, όμως παρόλα αυτά τα αίτια για το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων παραμένουν άγνωστα. Αυτό συμβαίνει, διότι αλληλεπιδρούν πολλές φορές με τρόπο πολύπλοκο με αποτέλεσμα να έχουμε ποικιλία συμπτωμάτων(Πολυχρονοπούλου,1995,σ. 143). Διακρίνονται συνήθως σε βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ένας νέος τρόπος ταξινόμησης των αιτιών που άρχισε να είναι αποδεκτός από όλους είναι η ταξινόμηση με βάση τον χρόνο εκδήλωσης του προβλήματος. Έτσι ταξινομούνται σε προγεννητικές , περιγεννητικές και μεταγεννητικές αιτίες.

#### 1.3.1 Προγεννητικές αιτίες

Οι προγεννητικές αιτίες αφορούν την περίοδο της εγκυμοσύνης και συμβάλλουν βιολογικοί ή γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Αρχικά, οι προγεννητικοί βιολογικοί παράγοντες ευθύνονται για το 50 %των περιπτώσεων νοητικής αναπηρίας όπως αναφέρουν οι Winneperenninckx , Rooms και Kooy (2003) στην εργασία τους. Οι βιολογικοί παράγοντες οφείλονται κυρίως σε χρωμοσωμικές ανωμαλίες και σε διαταραχές μεταβολισμού. Οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες έχουν να κάνουν με λανθασμένο συνδυασμό χρωμοσωμάτων, με έλλειψη ενός χρωμοσώματος ή μέρος του χρωμόσωμα και με προσθήκη ενός χρωμοσώματος. Τα πιο συνηθέστερα σύνδρομα είναι το σύνδρομο Down , του εύθραυστου X χρωμοσώματος , σύνδρομο Klinefelter , σύνδρομο Williams.

Στο σύνδρομο Down, στο 21<sup>ο</sup> ζεύγος χρωμοσωμάτων υπάρχει τρισωμία δηλαδή ένα επιπλέον χρωμόσωμα. Τα παιδιά με το σύνδρομο αυτό αναγνωρίζονται από την γέννησή τους λόγω των

ιδιαίτερων φυσικών χαρακτηριστικών τους. Συγκεκριμένα , έχουν μικρό κεφάλι, χαλαρό δέρμα, φαρδύ και κοντό λαιμό, κλίση των ματιών προς τα πάνω και προς τα έξω σε σχήμα αμυγδάλου. Παρατηρείται επίσης, αναπηρία σχεδόν σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης τους καθώς και το νοητικό τους επίπεδο κυμαίνεται γύρω στα 50 (Wenar & Kerig, 2000). Σύμφωνα με έρευνες της Τζουριάδου (1995), παιδιά 12 ετών με το σύνδρομο έχουν λεξιλόγιο 2000 λέξεων που αντιστοιχεί σε παιδί τυπικής ανάπτυξης 5 ή 6 ετών. Γενικά, έχουν προβλήματα μνήμης και γλωσσικής ανάπτυξης αλλά μαθαίνουν καλύτερα με οπτικά μέσα. Τέλος, είναι κοινωνικά άτομα ,συνεργάσιμα και όταν ενηλικιωθούν μπορούν να εισέλθουν σε ένα επαγγελματικό χώρο προστατευμένο ή ημιπροστατευμένο και να εργαστούν (Πολυχρονοπούλου,2017).

Το σύνδρομο εύθραυστου X είναι μια κληρονομική μορφή νοητικής αναπηρίας που οφείλεται σε διαταραχή του χρωμοσώματος X. Τα χαρακτηριστικά τους είναι ιδιαίτερα αλλά όχι και αφύσικα. Η νοημοσύνη είναι οριακή έως και βαριά. Παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές καθώς και συμπτώματα αυτιστικής συμπεριφοράς και υπερκινητικότητα.

Το σύνδρομο Klinefelter παρουσιάζεται μόνο στα αγόρια τα οποία έχουν δυο χρωμοσώματα X και ένα Y , αντί για ένα X και ένα Y. Είναι ψηλά και λεπτά με καθυστερημένη ανάπτυξη δευτερογενών σεξουαλικών χαρακτηριστικών. Η νοημοσύνη των παιδιών αυτών είναι ελαφριά αλλά φαίνεται να υπάρχει αναπηρία στην γλωσσική ανάπτυξη και να προκύπτουν μαθησιακές δυσκολίες. Εκπαιδεύονται κυρίως σε γενικές τάξεις και εντάσσονται κανονικά στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας.

Τέλος, το σύνδρομο Williams, προκαλείται από έλλειψη χρωμοσωμάτων. Εξωτερικά, τα άτομα του συνδρόμου φαίνονται «ξεχωριστά» λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών. Η νοημοσύνη τους είναι ελαφριά έως μέτρια και οι γλωσσικές τους ικανότητες πολύ καλές παρόλο που ο λόγος τους πολλές φορές παρουσιάζει αναπηρία. Σύμφωνα με έρευνες, παρουσιάζουν συμπτώματα ΔΕΠΥ και η ομιλία τους είναι ασταμάτητη με διαρκή χρόνο.

Όσον αφορά τις διαταραχές του μεταβολισμού, η πιο συχνή είναι η φαινυλοπυροσταφλική ιδιοτεία ή φαινυλκετονουρία (PKU), η οποία προκαλείται από την έλλειψη ενζύμου που είναι απαραίτητο για την διάσπαση της χημικής ουσίας της φαινυλαλανίνης, η οποία έχει τοξική δράση. Αν δεν γίνει έγκαιρη διάγνωση, η φαινυλαλανίνη συσσωρεύεται στο αίμα και καταστρέφει τον εγκέφαλο. Εντοπίζεται μετά την γέννηση του μωρού και αντιμετωπίζεται με ειδική δίαιτα. Τα παιδιά με τη διαταραχή αυτή, πάσχουν συνήθως από βαριά νοητική αναπηρία

, κινητικές δυσκολίες και άλλες αναπηρίες. Είναι συνήθως ξανθά με γαλανά μάτια, είναι υποτονικά και μετά από κάποιους μήνες δεν εμφανίζουν καμία πρόοδο.

Ακόμη ένας προγεννητικός βιολογικός παράγοντας είναι οι μολύνσεις της μητέρας. Μικρόβια και ιοί εισέρχονται στην έγκυο και στο μωρό προκαλώντας σοβαρές βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα του μωρού. Επικίνδυνοι ιοί είναι η ιλαρά, τα ερυθρά, ο έρπης, ο HIV που προκαλεί και το AIDS, ελονοσία, φυματίωση, σύφιλη.

Μερικές περιβαλλοντικές αιτίες κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης είναι η λήψη φαρμάκων και ουσιών από την μητέρα, το κάπνισμα, η έκθεση της σε ακτινοβολίες καθώς μπορεί να του προκαλέσει σωματικές και πνευματικές αναπηρίες (Παρασκευόπουλος I.N., 1980). Η λήψη μεγάλης ποσότητας αλκοόλ προκαλεί το λεγόμενο σύνδρομο του οινοπνεύματος ή σύνδρομο του αλκοόλ που καταστέλλει την λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος του εμβρύου. Άλλοι τέτοιοι παράγοντες είναι η κακή διατροφή της μητέρας, η ψυχολογία και η συναισθηματική της κατάσταση και η ασυμφωνία του παράγοντα Rhesus των γονέων.

### 1.3.2 Περιγεννητικές αιτίες

Οι περιγεννητικές αιτίες αναφέρονται σε επιπλοκές που συμβαίνουν κατά την διάρκεια του τοκετού, όπως είναι η περιτύλιξη του ομφάλιου λώρου γύρω από το σώμα του μωρού με αποτέλεσμα να διακοπεί η κυκλοφορία του αίματος και να προκαλέσει δηλητηρίαση των εγκεφαλικών κυττάρων από τοξίνες. Ο πρόωρος τοκετός και κάποιος τραυματισμός κατά τον τοκετό μπορεί να δημιουργήσει νοητική αναπηρία. Τραυματισμοί κατά τον τοκετό συνήθως υπήρχαν αρκετά χρόνια πριν όπου χρησιμοποιούσαν σιδηρικά είδη ώστε να βγει το έμβρυο. Η καθυστερημένη για οποιονδήποτε λόγο πρώτη αναπνοή του βρέφους είναι και αυτή ένας παράγοντας που οδηγεί στην εμφάνιση της νοητικής αναπηρίας. Ένας περιγεννητικός περιβαλλοντικός παράγοντας που επηρεάζει την εμφάνιση της αναπηρίας είναι η απόρριψη φροντίδας του νεογνού από τους γονείς ή ακόμα και η εγκατάλειψή του (Πολυχρονοπούλου, 2010,2017).

### 1.3.3 Μεταγεννητικές αιτίες



Τέλος, αναφέρουμε τις μεταγεννητικές αιτίες οι οποίες περιλαμβάνουν κάποιες μολυσματικές ασθένειες όπως είναι η μηνιγγίτιδα, η εγκεφαλίτιδα και άλλες ασθένειες που εμφανίζονται στην παιδική ηλικία και προκαλούν υψηλό πυρετό και είναι πιθανόν να καταλήξουν σε νοητική αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2017). Ο έγκαιρος εμβολιασμός αποτελεί το βασικότερο μέτρο πρόληψης. Άλλες μεταγεννητικές αιτίες είναι οι τραυματισμοί στο κεφάλι του παιδιού ύστερα από πτώση που μπορούν να προκαλέσουν σοβαρή εγκεφαλική βλάβη και ζημία στις νοητικές λειτουργίες. Ακόμη, το στερητικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να προκαλέσει ελαφριά νοητική αναπηρία. Η οικογένεια χαμηλού οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για κακή διατροφή, λιγοστές ευκαιρίες για εκπαίδευση και πρόσβαση στις ιατρικές υπηρεσίες. Επίσης, η ενδοοικογενειακή βία, οι κακές συζυγικές σχέσεις, τα ακατάλληλα ερεθίσματα έχουν σαν αποτέλεσμα την μη ψυχοπνευματική εξέλιξη του παιδιού(Πολυχρονοπούλου,2010,κεφ.4, Πολιτισμική ή οικογενειακού τύπου αναπηρία).

#### 1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με Νοητική Αναπηρία

Κάθε παιδί αποτελεί μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ιδιαιτερότητες, προβλήματα, ενδιαφέροντα και ανάγκες (Παπαήλιου, 2010). Γι' αυτό και τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με τις ικανότητες και τις ανεπάρκειές τους και τα χαρακτηριστικά τους, πρέπει να γενικεύονται με ιδιαίτερη προσοχή (Πολυχρονοπούλου,2010).

##### 1.4.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά

Το κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών με νοητική αναπηρία είναι η μειωμένη ικανότητα για μάθηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία έχουν μια γενική δυσκολία σε όλες σχεδόν της περιοχές της γνωστικής λειτουργίας. Η ανάπτυξή τους ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια με αυτή των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και ολοκληρώνεται στα 16 έτη. Ο ρυθμός όμως είναι βραδύτερος με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται η πνευματική τους ανάπτυξη και να μην φτάσουν στα ανώτατα πνευματικά στάδια. Όλο αυτό έχει να κάνει και με το τύπο νοητικής αναπηρίας που έχει το παιδί. Δηλαδή, ένα παιδί με ελαφριά νοητική αναπηρία αναπτύσσεται ομαλά, περνώντας τα ίδια αναπτυξιακά στάδια που περνά ένα

συνηθισμένο παιδί, αλλά το περνά με βραδύτερο χρόνο σε μεγαλύτερη ηλικία. Αντίθετα, το παιδί με σοβαρή νοητική αναπηρία η ανάπτυξή του καθυστερεί ή και δεν ολοκληρώνεται εξαιτίας των οργανικών αιτιών όπως η εγκεφαλική βλάβη ή μια χρωμοσωμική ανωμαλία.

Η μνήμη αποτελεί βασικό παράγοντα στην μάθηση. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν προβλήματα στην μνήμη κυρίως στην βραχύχρονη. Αντίθετα, η μακρόχρονη μνήμη τους φαίνεται να μην παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα. Οι δυσκολίες στην μνήμη αποτελούν χαρακτηριστικό για τα παιδιά με νοητική αναπηρία και όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας τόσο σοβαρότερα παρουσιάζονται τα ελλείματα στην μνήμη (Owens, 2010). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό, αποτελεί το πρόβλημα της προσοχής. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία αδυνατούν να εστιάσουν στις πληροφορίες και στα ερεθίσματα που τους δίνονται με αποτέλεσμα να υπάρχουν μαθησιακά προβλήματα.

Σημαντικές δυσκολίες φαίνεται να έχουν στην επικοινωνία και στην γλωσσική ανάπτυξη. Στο γλωσσικό τομέα, εμφανίζουν γενικές γλωσσικές ελλείψεις και προβλήματα στην κατανόηση και χρήση του λόγου με αποτέλεσμα να εμποδίζουν την ανάπτυξη τους στο κοινωνικό, γνωστικό και συμπεριφορικό τομέα. Δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν διάφορες καταστάσεις με αποτέλεσμα να εξωτερικεύουν με ακατάλληλο τρόπο και σκέψεις που δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα στο περιβάλλον τους (Kaplan, 1996). Σύμφωνα με έρευνες, οι γλωσσικές ελλείψεις και γλωσσικά προβλήματα είναι πολύ συνηθισμένα σε παιδιά με νοητική αναπηρία (Bairne-Smith, Patton & Kim, 2006. Dockrell & Messer, 1999. Harley, 2003). Η καλή γλωσσική ικανότητα μπορεί να βοηθήσει το άτομο να προσαρμοστεί στην κοινωνία, να δημιουργήσει σχέσεις με άλλους ανθρώπους και να προωθήσει την αυτονομία του, πράγμα που είναι σημαντικό για τον ίδιο.

#### 1.4.2 Συναισθηματικά, κοινωνικά, συμπεριφορικά χαρακτηριστικά

Οι γνωστικές, γλωσσικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Νοητική Αναπηρία, εμποδίζουν την κοινωνική τους ενσωμάτωση και αυτονομία. Ανάλογα την αιτιολογία της νοητικής αναπηρίας, τα παιδιά δυσκολεύονται να συνάψουν και να διατηρήσουν φιλικές σχέσεις αλλά και να επικοινωνήσουν με παιδιά της ίδιας ηλικίας. Δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζουν και στον αποδεκτό, από την κοινωνία, τρόπο επικοινωνίας που θα χρησιμοποιήσουν, δηλαδή ποια είναι η κατάλληλη στάση του σώματος, οι κατάλληλες χειρονομίες. Τα παιδιά με Νοητική αναπηρία, λόγω του προβλήματος μνήμης, δυσκολεύονται

«να ερμηνεύσουν κοινωνικές καταστάσεις, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για πολύπλοκες πληροφορίες»( Leffert , Siperstein & Millikan , 2000. Leffert ,Siperstein & Widaman , 2010). Επίσης, παρουσιάζουν δυσκολίες στην επίδειξη δεξιοτήτων ακρόασης, συνεργασίας, ενσυναίσθησης. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η απόρριψη από τους συνομήλικους τους, η περιθωριοποίηση και η απομόνωση. Αυτό συνήθως είναι πιο έντονο κατά την διάρκεια του διαλείμματος, όπου είναι η ώρα του παιχνιδιού και εκεί όπου δημιουργούνται ξεχωριστές παρέες που καμία δεν περιλαμβάνει συνήθως το παιδί με την Νοητική αναπηρία διότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στους κανόνες του παιχνιδιού.

Σύμφωνα με τον Μπάρμπα, τα παιδιά με Νοητική αναπηρία αναπτύσσουν σχέσεις μόνο με τους γονείς και τους εκπαιδευτές, γι' αυτό απουσιάζουν οι σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά. Ο λόγος είναι ότι το παιδί με νοητική αναπηρία δεν έχει την ευθύνη του εαυτού του , της επιλογής και της επίλυσης προβλημάτων, διότι αυτά τα αντιμετωπίζει ο κηδεμόνας του, με αποτέλεσμα το παιδί να είναι εξαρτημένο από αυτόν χωρίς όμως ο δεύτερος να το επιθυμεί (Μπάρμπας. Γ, 2010). Νιώθει ασφάλεια, προστατευμένο και δεν εκτίθεται μόνος του σε καταστάσεις, και όταν έρθει κάτι άγνωστο αντιδρά επιθετικά γιατί το θεωρεί απειλή και δεν μπορεί να το αντιμετωπίσει.

Αναφέρεται ότι άτομα με νοητική αναπηρία είναι άτομα «υψηλής επικινδυνότητας» εξαιτίας των ποικίλων ψυχολογικών και ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών. Βέβαια δεν σημαίνει ότι η νοητική αναπηρία ταυτίζεται με την προβληματική συμπεριφορά. «Βιολογικοί παράγοντες που συνδέονται με το ίδιο το γεγονός της μειωμένης νοητικής δυνατότητας και συχνά δυσμενείς ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, μέσα από ποικίλους συνδυασμούς και αλληλεπιδράσεις, καθιστούν τα καθυστερημένα άτομα πιο ευάλωτα στις ψυχιατρικές διαταραχές» (Καραντάνος, 1992). «Οι δυσκολίες αυτές συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη προβληματικών κοινωνικών σχέσεων, στην αδυναμία των ατόμων να αντιμετωπίσουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και σε μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση ή έλλειψη ανεξαρτησίας» (Matson , Matson & Rivet , 2007 όπως παρατίθεται στο Αλευριάδου & Γκιαούρη 2011, σ. 16). Παρόλα αυτά, έχει διαπιστωθεί, ότι με την έγκαιρη, συστηματική και κατάλληλη υποστήριξη της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων του ατόμου υπάρχει πιθανότητα μείωσης ή εξάλειψη εμφάνισης ψυχιατρικών διαταραχών.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων παιδιών με νοητική αναπηρία ανήκει στην ελαφριά μορφή και τα περισσότερα από αυτά προέρχονται από στερητικό περιβάλλον και χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Είναι παιδιά με μειωμένες δεξιότητες και αδυνατούν να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να προσαρμοστούν σε αυτό. Χαρακτηρίζονται από άγχος, παρορμητικότητα, ευερεθιστότητα και έχουν κακή εικόνα για τον εαυτό τους και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους την υιοθετούν από την εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι άλλοι γι' αυτόν. Αυτά τα χαρακτηριστικά, στα παιδιά με σοβαρή νοητική αναπηρία, οφείλονται στο χαμηλό νοητικό τους επίπεδο αφού αδυνατούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν σωστά τα εξωτερικά ερεθίσματα (Πολυχρονοπούλου, 2010).

#### 1.4.3 Έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση

Τα παιδιά με Νοητική αναπηρία δείχνουν απροθυμία να ασχοληθούν με θέματα που απαιτούν προσπάθεια από τους ίδιους, διότι από μικρή ηλικία ήρθαν αντιμέτωποι με μικρές ή μεγάλες αποτυχίες, οι οποίες έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο ενδιαφέρον του για μάθηση. Η αίσθηση ότι θα αποτύχει ξανά, δεν τον παρακινεί να προσπαθήσει αλλά να αντιδράσει παθητικά λέγοντας ότι «δεν ξέρω, δεν μπορώ». Έχει την τάση να αποφεύγει καταστάσεις τις οποίες θεωρεί ότι είναι δύσκολες γι' αυτόν να τις χειριστεί, χρησιμοποιώντας δικαιολογίες όπως ότι έχει πονοκέφαλο. Σύμφωνα με έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι τα περισσότερα παιδιά με νοητική αναπηρία δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και θέτουν τρίτους να τους βοηθήσουν ή και να λύσουν ζητήματα που χρειάζονται επίλυση, ακόμα και σε θέματα τα οποία είναι ικανοί να τα επιλύσουν μόνοι τους (N. Klein, M. Pasch & Th. Frew, 1979). Δυστυχώς, οι αποτυχίες από μικρή ηλικία τους έμαθε να αποφεύγουν την αποτυχία παρά να αγωνίζονται οι ίδιοι για την επιτυχία.

#### 1.5 Από την ενσωμάτωση, στην ένταξη και στην συμπερίληψη

Οι περισσότεροι παιδαγωγοί και ειδικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν πως όλα τα παιδιά πρέπει να εκπαιδεύονται σε ένα περιβάλλον χωρίς φραγμούς και διαχωριστικές γραμμές αλλά με ίσες ευκαιρίες για μάθηση (Βλάχου, 2000. Δελλασούδας, 2005. Ζώνιου – Σιδέρη, 2000. Κόμπος, 1992. Κυπριωτάκης, 2001. Μιχαηλίδης, 2009. Πολυχρονοπούλου, 2010. Σούλης, 2004, 2008. Φτιάκα, 2008. Χρηστάκης, 2006).

Κάθε άνθρωπος έχει την δυνατότητα να μαθαίνει, να εργάζεται, να επικοινωνεί και να φανεί χρήσιμος στον εαυτό του και στους γύρω του (Πολυχρονοπούλου, 2010), το ίδιο ισχύει κι για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Γι' αυτό δημιουργήθηκε η ειδική εκπαίδευση, με στόχο να ανταπεξέλθει στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, οι οποίοι δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στην «γενική τάξη» (Σούλης,2008). Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, έπειτα από θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, άρχισε να εφαρμόζεται πιο συστηματικά, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Τζουριάδου,2000). Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται η τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρία στα γενικά σχολεία (Mittler, 1995). Η προσπάθεια για την τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρία πέρασε από πολλά στάδια με αποτέλεσμα να υπάρξει μια ποικιλία ορισμών ως προς αυτή (Savolainen & Alasuutari,2000. Σούλης, 2008).

Οι όροι που χρησιμοποιούνται είναι η ένταξη (accession), η ενσωμάτωση (integration) και η συνεκπαίδευση (inclusion) και συχνά συγχέονται μεταξύ τους και παρουσιάζονται ως συνώνυμοι ή και ταυτόσημοι γεγονός που δεν ισχύει διότι διαφέρουν και σημασιολογικά και εννοιολογικά (Παπαστεργίου,2017).

Ιστορικά, ο πρώτος όρος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ενσωμάτωση (integration), μετά η ένταξη και στο τέλος η συνεκπαίδευση (Gu, 2009).

Η λέξη της «ενσωμάτωσης», αποδίδεται ως: α. ένωση, σύνδεση, συνένωση προγράμματος με άλλο ή τοποθέτηση ή ένταξη μέσα σε άλλα, ώστε να αποτελεί κάτι το ενιαίο με αυτά και να χάνει την αυτοτέλειά του, β. ένταξη που επιφέρει αλλοίωση χαρακτηριστικών και εναρμόνιση ή υποταγή (Τριανταφυλλίδης, «Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής», 1998).

Ο όρος ενσωμάτωση αναφέρεται στην ένταξη του ατόμου σε μια ομάδα, στην οποία αλληλεπιδρά με τα μέλη της και εξομοιώνεται με αυτή, δηλαδή αποδέχεται τα χαρακτηριστικά του συνόλου με αποτέλεσμα να χάνει τα δικά του (Ζώνιου – Σιδέρη 2011. Πατσίδου , 2010). Σύμφωνα με την Ζώνιου – Σιδέρη (2000) η ενσωμάτωση δηλώνει την μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο ή αλλιώς την απόκτηση «σώματος» ή «ροής». Οι Farrell & Ainscow (2002), προέβλεπαν την τοποθέτηση των μη τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης χωρίς όμως να είναι απαραίτητη η επαφή με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Στον εκπαιδευτικό τομέα, η ενσωμάτωση είναι οι προσπάθειες και τα αποτελέσματα της « από κοινού διδασκαλία και αγωγή» (Πατσάλης, Χ. 2000. Συγκριτική ειδική εκπαίδευση. Ανοιχτό Σχολείο , 74,42), της αλληλεπίδρασης παιδιών με αναπηρία και παιδιών χωρίς αναπηρία για να αποφευχθεί ο παραγκωνισμός των πρώτων

(Τζουριάδου, Μ., 1995, Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 33).

Με άλλα λόγια, η ενσωμάτωση θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι «μετατρέπει ένα μέρος του γενικού κανονικού σχολείου σε ειδικό, με το να μεταφυτεύει ή να μεταφέρει σε αυτό, τις καλύτερες από τις πρακτικές του ειδικού σχολείου, ειδικούς εκπαιδευτικούς, ειδικά όργανα και μέσα, ακόμα και όταν αυτά δεν είναι τελείως απαραίτητα» (Mittler 2000, σ.10).

Η ενσωμάτωση αποτελεί σκοπό της εκπαίδευσης, αποβλέπει στην ανώδυνη ένταξη των ατόμων στην ομάδα των συνομηλίκων και είναι γόνιμη όταν υπάρχει ισότιμη συμμετοχή και δράση στις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές δραστηριότητες και ικανοποιούνται οι προσωπικές τους ανάγκες(Γενά, Α. 1997).

Παρόλο που υπήρξε ο πρώτος όρος για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, άρχισαν οι αμφισβητήσεις καθώς το άτομο μέσα από την ενσωμάτωση «έχανε την μοναδικότητά του και αφομοιωνόταν με το σύνολο» (Σούλης, 2002). Γι' αυτό έδωσε την θέση του στον όρο της ένταξης, ο οποίος θεωρήθηκε πρωτοπόρος για την εποχή.

Η έννοια της «ένταξης» (accession), εμφανίστηκε για πρώτη φορά στον κλάδο της Παιδαγωγικής και αφορούσε θέματα της Ψυχολογίας, ενώ το '60 έκανε την εμφάνισή της στο χώρο της Διδακτικής (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011). Στόχος της αποτελούσε η αποφυγή των εννοιών της «περιθωριοποίησης» και του «αποκλεισμού» (Karagiannis et. al. ,1996), αλλά ταυτόχρονα και η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος για την ικανοποίηση του δικαιώματος όλων των παιδιών για εκπαίδευση (Σούλης, 2008).

Η ένταξη (integration) ,λοιπόν, αναφέρεται στην συστηματική τοποθέτηση ενός ατόμου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του ως αυτοτελούς αμέριστου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Κατά την ίδια, η ένταξη αποτελεί μια διαδικασία με στόχο την δημιουργία ενός σχολείου που θα περικλείει όλα τα άτομα ανεξαρτήτως ιδιαιτερότητες και αναπηρίες. Κατά την ένταξη, οι μαθητές διατηρούν την προσωπικότητά τους και τα στοιχεία που τους κάνουν μοναδικούς (Σούλης,2002). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Cooper τα χαρακτηριστικά αυτά εξελίσσονται και εμπλουτίζονται ώστε να οδηγηθούν στην αυτοβελτίωση. Σκοπός της ένταξης, όπως αναφέρει η Ζώνιου – Σιδέρη, είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους του τομείς της κοινωνίας (Ζώνιου-Σιδέρη, Α. ,2011).

Σύμφωνα με το λεξικό του Τριανταφυλλίδη η έννοια της ένταξης ορίζεται ως η τοποθέτηση (κατά σειρά, τάξη, κτλ.) μέσα σε ένα συγκροτημένο σύνολο (Πύλη για την ελληνική γλώσσα).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, υπάρχουν αρκετές διαφορετικές μορφές σχολικής ένταξης στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η επιλεγόμενη οργανωτική δομή μεταφράζεται λειτουργικά σε τρεις μορφές οι οποίες είναι (Warnock, 1978, 1982· Ζώνιου- Σιδέρη, 1998):

- Η χωροταξική κατά την οποία τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα παιδιά τυπική ανάπτυξης βρίσκονται στον ίδιο χώρο αλλά εκπαιδεύονται σε διαφορετικές μονάδες ή κτίρια με αποτέλεσμα η επαφή τους να είναι περιορισμένη.
- Η κοινωνική ένταξη, όπου οι μαθητές με αναπηρία και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης εκπαιδεύονται σε ξεχωριστές τάξεις αλλά κατά την διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων όπως το διάλειμμα, οι σχολικές γιορτές, οι εκδρομές κ.α., έρχονται σε επαφή και εξελίσσουν τις κοινωνικές σχέσεις τους.
- Η λειτουργική ένταξη, όπου όλοι μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται στην γενική τάξη με βάση τα εξατομικευμένα προγράμματα. Και οι δυο ομάδες παιδιών παρακολουθούν και συμμετέχουν στις από κοινού δραστηριότητες με αποτέλεσμα την απομάκρυνση τυχόν διακρίσεων.

Οι έννοιες της ένταξης και ενσωμάτωσης θεωρούνται ταυτόσημες στην ελληνική βιβλιογραφία (Τσιναρέλης 2011, σ. 214), όμως ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η ένταξη δεν σημαίνει ενσωμάτωση και ότι η ενσωμάτωση είναι το επιτυχημένο αποτέλεσμα της ένταξης που οδηγεί στην πλήρη κοινωνικοποίηση του παιδιού (Κόμπος, 1992. Τσιναρέλης, 2011). Ο Τσιναρέλης υποστηρίζει ότι υπάρχουν εννοιολογικές διαφορές στις δυο έννοιες. Συγκεκριμένα, η ένταξη αποδίδεται ως μια ήδη λειτουργούσα ομάδα έχοντας διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά, βιολογικά χαρακτηριστικά και προσφέρει βοήθεια μέσα ή έξω από την ομάδα και απόκτηση ρόλων στα πλαίσια της ομάδας. Η ενσωμάτωση τώρα, ορίζεται ως αλληλοαποδοχή του ατόμου ή της ομάδας για την δημιουργία κοινωνιοδυναμικών σχέσεων χωρίς την παροχή κάποιας βοήθειας, με στόχο την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την διαφύλαξη των προσωπικών ατομικών χαρακτηριστικών (Τσιναρέλης, Γ., 1993· Ζώνιου- Σιδέρη, Α., 2008, 1998· Κόμπος, 1990 & Τζουριάδου, 1995).

Επιπρόσθετα, στο νέο λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1998), η λέξη «εντάσσω» σημαίνει τοποθετώ κάτι ή κάποιον μέσα σε ένα ευρύτερο σύνολο καθιστώντας το τμήμα ή το μέλος του συνόλου, ενώ «ενσωματώνω» σημαίνει ότι καθιστώ κάτι αδιάσπαστο μέρος συγκροτημένου συνόλου(σ.213).

Η διαφορά, λοιπόν, των δυο εννοιών της ένταξης και της ενσωμάτωσης είναι ότι κατά την ένταξη το άτομο διατηρεί τα ατομικά του χαρακτηριστικά, τα εμπλουτίζει και μεταβαίνει σε ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης, ενώ στην ενσωμάτωση εξαφανίζονται και αφομοιώνονται τα χαρακτηριστικά του ευρύτερου συνόλου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2008).

Για την εξασφάλιση της ισότιμης εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, οι όροι που αναφέρθηκαν αντικαταστάθηκαν με τον όρο συνεκπαίδευση(Σούλης, 2008). Στο Συνέδριο της Σαλαμάνκα όπου διοργάνωσε η UNESCO τον Ιούνιο του 1994, ψηφίστηκε η διακήρυξη ενός «σχολείου για όλους» που θα περιλαμβάνει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές και δυσκολίες τους, και αποτέλεσε την αρχή για την υιοθέτηση της συνεκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου,2017). Ο όρος της ισότιμης εκπαίδευσης αναφέρεται σε ένα συνεχή αγώνα για την δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου με στόχο να ανταποκριθεί στις ανάγκες και στα δικαιώματα όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα , την νοημοσύνη , το χρώμα (UNESCO,1994). Βασική διαφορά με την ιδέα της ένταξης, αποτέλεσε το ότι η συνεκπαίδευση ασχολήθηκε με την τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη και στόχευε στην ποιοτική εκπαίδευση χωρίς να κατηγοριοποιεί το μαθητικό δυναμικό (Σούλης, 2008).

Στην διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος συνεκπαίδευση συναντάται ως « inclusion» και προέρχεται από το αγγλικό ρήμα *include* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω και παρουσιάζονται ως προς το νόημα κοινές με τις έννοιες «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «εκπαίδευση για όλους»(Ainscow,2000.Ζώνιου – Σιδέρη , 2000. UNESCO, 1994). Ο Μιχαηλίδης (2009), αναφέρει ότι «ο όρος συνεκπαίδευση (inclusive education) ,δηλώνει αφενός μεν την τοποθέτηση ενός ατόμου με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφετέρου την ενεργητική συμμετοχή του τόσο στην μαθησιακή διαδικασία αλλά και στις άλλες εκφάνσεις της σχολικής ζωής, με απαιτήσεις ανάλογες με τις δυνατότητες του» (σελ.5).

Ο όρος συνεκπαίδευση, περιγράφει την διαδικασία κατά την οποία το σχολείο επιχειρεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών, προβαίνοντας σε ριζικές αλλαγές όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τις παιδαγωγικές πρακτικές , την αξιολόγηση (Sebba,2009. Ainscow, 2009. Mittler,2000).



Η συνεκπαίδευση στοχεύει στον περιορισμό ή και στην εξάλειψη διακρίσεων (Barton, 2000· Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006· Σούλης, 2002: 336· Wolfendale, 1997: 3), στην ευημερία όχι μόνο του ίδιου του σχολείου αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας (Daiglas, Aluin, Chanda & Wash, 2011) και στην δημιουργία μιας κοινωνίας που θα περιέχει συνεργασία, αλληλεγγύη και αποδοχή της διαφορετικότητας (Σούλης, 2002. Κυπριωτάκης, 2001).

Η έκθεση της επιτροπής Warnock το 1978 πάνω στην οποία βασίστηκε ο αγγλικός νόμος περί Ειδικής Αγωγής του 1981, υποστηρίζει ότι: «η αρχή της συνεκπαίδευσης αποτελεί ειδική έκφραση της απόλυτης πια πίστης μας ότι όσο είναι ανθρώπινο δυνατό, όλα τα άτομα πρέπει να έχουν το μερίδιό τους στις ευκαιρίες για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση» Επίσης υποστήριξα, την αρχή παροχής προγραμμάτων για όλα τα παιδιά (Warnock Report, 1982).

#### 1.6 Συνδιδασκαλία – Παράλληλη στήριξη ( Π. Σ.)

Ο όρος «συνδιδασκαλία» (co-teaching) , εντοπίζεται στην αγγλική βιβλιογραφία ήδη από την δεκαετία του 1960, ως μία μέθοδο που στοχεύει στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός διαρκώς ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού (Σούλης, 2008). Πολλές χώρες, την υιοθέτησαν με σκοπό την ανάπτυξη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς ( Jurkowski & Muller , 2018. Mavropalias, 2019. Scruggs, 2007. Strogilos, 2016. Takala & Usitalo – Malmivara, 2012).

Η συνδιδασκαλία έγινε γνωστή ως μέθοδο την τελευταία δεκαετία, δηλαδή το 2000 (Reinhiller, 1996). Προωθεί την συνεργασία δυο ή περισσότερων εκπαιδευτικών και την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο την αποτελεσματικότερη ακαδημαϊκή και κοινωνική μάθηση (Bowens & Hourcade, 1995).

Γενικά, ως συνδιδασκαλία, ορίζεται η εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την οποία, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζονται με αποτέλεσμα ένα καλό προγραμματισμό σχετικά με την τάξη, ώστε να επιτευχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι στόχοι που έχουν τεθεί για την φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες, σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης ( Friend & Bursuck , 2009. Friend & Cook , 2012). Στόχος της συνδιδασκαλίας είναι αρχικά, η αύξηση των εκπαιδευτικών επιλογών για όλους τους μαθητές , η ενθάρρυνση για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, όπως και η βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης ( Mastropieri, Scruggs , Graetz , Norland, Gardizi & McDuffie , 2006. Zigmond & Matta , 2004). Επιπλέον, ένας στόχος της συνδιδασκαλία αποτελεί και η ανάπτυξη της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, του συμβιβασμού, των αμοιβαίων συναισθημάτων (Gately & Gately, 2001) και της συνεργασίας (Dieker & Barnett, 1990), μεταξύ μαθητών και συνδιδασκάλων.

Στο Morgan (2016), οι Friend & Cook , αναφέρουν ότι η συνδιδασκαλία πραγματοποιείται όταν δυο ή περισσότεροι επαγγελματίες παρέχουν από κοινού ουσιαστική διδασκαλία σε ένα ετερογενή πλήθος μαθητών μέσα στο ίδιο φυσικό περιβάλλον. Κατά τους ίδιους, η συνδιδασκαλία είναι το αποτέλεσμα: α) της συνεργασίας δυο επαγγελματιών διαφορετικών ιδιοτήτων, συνήθως ένας δάσκαλος ειδική και ένας δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης, β) της από κοινού διεξαγωγής διδασκαλίας, καθώς οι δυο μοιράζονται την ευθύνη και μετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, γ) της παροχής διδασκαλίας σε ποικιλόμορφη ομάδα μαθητών ως προς τις ανάγκες και δ) του ενιαίου φυσικού περιβάλλοντος, δηλαδή άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις (Μαντοπαλιάς \* Anastsiou, 2016).

Με βάση των Friend & Cook (1993, 1995, 1996, 2007, 2010, 2012) η συνδιδασκαλία αποτελείται από 6 μορφές μοντέλα τα οποία είναι τα εξής ( Σούλης, 2008. Μαυροπαλιάς, 2003. Ζώνιου – Σιδέρη & Βλάχου, 2010. Friend, Reising & Cook, 1993):

- Ένας δάσκαλος, ένας παρατηρητής (one teach, one observe):

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ένας παρατηρεί την διαδικασία. Ο τελευταίος, με παρατήρηση, συγκεντρώνει χαρακτηριστικά ,είτε μαθησιακά είτε κοινωνικά, που εμφανίζει ο μαθητής ή μια ομάδα μαθητών κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό το μοντέλο χρησιμοποιείται όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρκετές πληροφορίες για τους μαθητές τους ή όταν θέλουν να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ των μαθητικών επιδόσεων (Σούλης,2008). Για να μην είναι ο ένας βοηθός του άλλου πρέπει οι ρόλοι να αλλάζουν (Friend & Bursuck ,2012).

- Σταθμός διδασκαλίας (Station teaching):

Στόχος των εκπαιδευτικών είναι η συνεργατική διδασκαλία και γι' αυτό δημιουργούν ομαδικές δραστηριότητες για να επιτυγχάνεται η μαθησιακή διαδικασία. Σχεδιάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι

καθοδηγητικός και οι μαθητές δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνιές της τάξης (Ζώνιου – Σιδέρη & Βλάχου, 2010).

- Παράλληλη διδασκαλία (Parallel Teaching):

Σε αυτό το τύπο συνδιδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού την διδασκαλία, αλλά ο καθένας διδάσκει το ίδιο αντικείμενο σε μία ετερογενή ομάδα μαθητών που αποτελείται από παιδιά με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της γενικής τάξης (Μαυροπαλιάς, 2013. Murawski, 2009). Οι ομάδες δεν εναλλάσσονται οπότε χρειάζεται καλός συντονισμός ώστε όλοι οι μαθητές να δέχονται παρόμοιες διδακτικές οδηγίες (Croteau, 2000).

- Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative Teaching):

Ο εκπαιδευτικός γενικής συνεργάζεται με το μεγαλύτερο μέρος της τάξης, ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με μια μικρότερη ομάδα μαθητών με σκοπό την προετοιμασία, αξιολόγηση και εφοδιασμό αυτών.

- Ομαδική διδασκαλία (Teaming Teaching):

Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται ισότιμα τις αρμοδιότητες και εργάζονται με το σύνολο της τάξης και στο επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος. Θεωρείται από ορισμένους εκπαιδευτικούς ο καλύτερος τρόπος συνδιδασκαλίας (Cook, 2013).

- Ένας δάσκαλος, ένας βοηθός (one teach, one assist) :

Ο εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος υποστηρίζει την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία (Murawski, 2009). Όταν ο ένας εκπαιδευτικός παραδίδει μάθημα, ο άλλος που συνήθως είναι αυτός της ειδικής αγωγής, περιφέρεται και βοηθάει τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια. Σύμφωνα με τους Μανροπαλιάς & Αναστασιου (2016), το συγκεκριμένο μοντέλο δεν διαφέρει και πολύ από το πρώτο («ένας δάσκαλος, ένας παρατηρητής»).

Η συνδιδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί με τους παραπάνω τύπους ανάλογα με το δυναμικό της τάξης, το γνωστικό αντικείμενο και τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και ποιο αποτελεί πιο αποτελεσματικό στην εκάστοτε

ομάδα (Morocco & Aguilar, 2002. Rainforth & England, 1997. Reeve & Hallahan , 1994. Walther – Thomas , 1997. Walther- Thomas et al, 2000).

Στην Ελλάδα με το ψήφισμα των δυο τελευταίων νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, δίνεται η δυνατότητα τα παιδιά με αναπηρία να φοιτούν στο γενικό σχολείο, μέσω του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης(Π.Σ) (Manropalias & Chatzikiriakou, 2020). Σύμφωνα με τον πρώτο νόμο 2817/2000, «οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α)στην γενική σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κ.Δ.Α.Υ. ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το Κ.Δ.Α.Υ. (άρθρο 1, εδ. 11 α). Στο νόμο 3699/2008 αναφέρεται ότι «οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στην γενική σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) , όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές όπου με την κατάλληλη ατομική υποστήριξη μπορούν να παρακολουθήσουν το Αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης και σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν στην περιοχή δεν βρίσκεται άλλο ειδικό σχολείο ή τμήμα ένταξης ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη, βάσει της γνωμάτευσης της ΚΕΔΔΥ, εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών» (άρθρο 6, παρ. 1β).

Η Παράλληλη στήριξη, ως μια μορφή συνδιδασκαλίας, επιτρέπει τον διαχωρισμό της γενικής αίθουσας σε δυο μέρη, όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής αναλαμβάνει μια ομάδα μαθητών και ο εκπαιδευτικός της ειδικής την άλλη ομάδα των μαθητών, διδάσκοντας και οι δυο το ίδιο μάθημα την ίδια χρονική διάρκεια. Κοινός και για τους δυο εκπαιδευτικούς αποτελεί ο σχεδιασμός του μαθήματος (Friend & Bursuck, 2002).

Η Παράλληλη στήριξη, έχει οριστεί ως μια εκπαιδευτική προσέγγιση, στην οποία οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης συνεργάζονται για τον σχεδιασμό και την διαχείριση της τάξης και συν-διδάσκουν με σκοπό την επιτυχή εκπλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί για όλους τους μαθητές, με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (Friend & Bursuck, 2009. Friend & Cook,2012).

Καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία του προγράμματος της Παράλληλης στήριξης αποτελεί, η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού της ειδικής εκπαίδευσης ( Polychronopoulou, 1985).

Όσον αφορά την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης, παρέχεται ατομικά (ένας προς έναν), δηλαδή από τον εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης προς το παιδί με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011). Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής είναι ο βοηθός που έχει την ευθύνη για το παιδί με αναπηρία, ενώ ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής έχει καθοδηγητικό και ηγετικό ρόλο μέσα στην τάξη και είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία (Μαυροπαλιάς, 2013).

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης δεν φαίνεται να ταυτίζεται με κανένα από τα μοντέλα συνδιδασκαλίας που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά είναι κοντά στο μοντέλο «Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει» (One teach , one assist) (Μαυροπαλιάς, 2013. Friend & Bursuck, 2009. Friend & Cook, 2012). Μια πρώτη διαφορά μεταξύ της παράλληλης στήριξης και το εν λόγω μοντέλου συνδιδασκαλίας είναι ότι, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής σε έναν μαθητή με αναπηρία και όχι σε μια ενταξιακή τάξη που φοιτούν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και επιπλέον δεν έχει ως σκοπό την υποστήριξη γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και μια δεύτερη διαφορά είναι στο ρόλο του εκπαιδευτικού της ειδικής, όπου φαίνεται να είναι περισσότερο δίπλα στο παιδί με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρά σε όλη την τάξη για να υποστηρίξει όλους τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια (Μαυροπαλιάς, 2013).

#### 1.6.1 Πλεονεκτήματα – Μειονεκτήματα εφαρμογής της Παράλληλης Στήριξης

Η παράλληλη στήριξη θεωρείται σημαντικός και απαραίτητος θεσμός για μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς τα οφέλη του είναι πολλαπλά για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς , τους γονείς και όλους όσους εμπλέκονται (Μαυροπαλιάς, 2013). Από την άλλη η συμπερίληψη δεν είναι πάντα ιδανική και χωρίς δυσκολίες (Μαυροπαλιάς, 2019).

Τα οφέλη για τους μαθητές που υποστηρίζονται από ειδικό παιδαγωγό μέσα στην γενική τάξη έχουν να κάνουν με την πρόοδο τόσο στο ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και στο συναισθηματικό και ατομικό (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011). Το ίδιο διαπιστώθηκε και από την έρευνα των Koegel et al. (2012), όπου μαθητές με αναπηρία που φοιτούσαν στο ίδιο

περιβάλλον με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσίαζαν καλύτερες ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, τους δίνει ώθηση να εργαστούν, να μελετήσουν, να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, με στόχο την βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και των κοινωνικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων τους (Power – deFur & Orelove, 1996 : 4. Dettmer et al,2009). Επίσης, η συνύπαρξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές μειώνει την εμφάνιση του κοινωνικού στίγματος, καθώς τα παιδιά δεν κατηγοριοποιούνται με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η αυτοεκτίμησή τους ( Mastropieri & Struggs, 2001). Τέλος, με τη ταυτόχρονη συνύπαρξη οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρατηρούν και μαθαίνουν από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης την συμπεριφορά που θα πρέπει να υιοθετήσουν ανάλογα με την ηλικία τους, χωρίς ειδική εκπαίδευση ( Power – deFur & Orelove, 1996:5). Σύμφωνα με του Shaffner & Buswell (2004), όλα τα παιδιά δημιουργούν φιλίες μεταξύ τους ενισχύοντας έτσι το αίσθημα του «ανήκειν» που είναι δικαίωμα του κάθε παιδιού, και αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη μάθηση.

Ο θεσμός έχει θετικό αντίκτυπο και στους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές, καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές με αναπηρία αναπτύσσουν το αίσθημα της ευαισθητοποίησης και της ευκολότερης αποδοχής του διαφορετικού αλλά και το σεβασμό προς αυτό. Ορισμένες φορές, οι ίδιοι οι μαθητές προσφέρουν υποστήριξη και βοήθεια στους συμμαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Mastropieri & Struggs, 2001). Υπάρχει αλλαγή της αρνητικής στάσης των παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2010). Η συμπερίληψη αποτελεί θετική συμβολή και για τους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις και μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να έχει γίνει διάγνωση. Αυτό συμβαίνει μέσα από τις επαναλήψεις, τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, τις ειδικές τεχνικές (Power -de Fur & Orelove,1996 όπως αναφέρεται στο Πατσίδου, 2010).

Και για το σύνολο των εκπαιδευτικών τα οφέλη της συμπερίληψης είναι αρκετά, καθώς για τους ίδιους είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες όλων των μαθητών τους (Benefits of Inclusive Classrooms for All, 1999). Επιπλέον, εργάζονται με απώτερο σκοπό την στήριξη των μαθητών τους και ως εκ τούτου ανακαλύπτουν μηχανισμούς συνεργασίας και αλληλεπίδρασης (Mastropieri & Struggs, 2001).Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην παράλληλη στήριξη βελτιώνουν τις επαγγελματικές δεξιότητες, λόγω των υψηλών απαιτήσεων του έργου τους (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011), μέσα από την συμμετοχή τους σε

προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης σχετικά με τις εξελίξεις που συμβαίνουν στο χώρο της ειδικής αγωγής (Mastropieri & Struggs, 2001).

Πολλοί ερευνητές εκφράζουν τις αμφιβολίες τους για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, λόγω της αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των γενικών σχολείων. Αρχικά, οι μαθητές ή οι γονείς τους μπορεί να διαφωνούν με την συμμετοχή τους στη διαδικασία της παράλληλης στήριξης και να μην έχουν την δυνατότητα της επιλογής για τον τύπο του σχολείου στο οποίο θέλουν να φοιτήσουν (Farell, 2000). Με την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης ενδέχεται να επηρεαστεί ο βαθμός επίδοσης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, καθώς η παράλληλη στήριξη δεν μπορεί να λάβει υπόψη τα υπόλοιπα παιδιά της γενικής τάξης. Επίσης, με την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις μπορεί να επηρεαστεί η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών. Και αυτό μπορεί να συμβεί γιατί, οι μαθητές με αναπηρία παρατηρώντας τους συμμαθητές τους να εργάζονται σε κάτι που οι ίδιοι αδυνατούν να κάνουν, αντιλαμβάνονται τις αδυναμίες τους και αποτέλεσμα αυτού είναι να βιώνουν συναισθήματα θλίψης και ανικανότητας ( Berg, 2004). Συναισθήματα ζήλιας και αντιπάθειας μπορούν να δημιουργηθούν από την πλευρά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, οι οποίοι παρατηρούν τις διαφορετικές δραστηριότητες ή και το μικρό σχετικά φόρτο εργασίας των μαθητών με αναπηρία σε σχέση με του ίδιους, με αποτέλεσμα να επηρεαστούν αρνητικά οι σχέσεις μεταξύ των ομάδων των μαθητών (Berg, 2004).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην γενική και ειδική εκπαίδευση, ενδεχομένως να μην έχουν ανεπτυγμένη την δεξιότητα της συνεργασίας, με αποτέλεσμα η παράλληλη στήριξη να μην είναι επιτυχημένη (Farell,2000). Συχνά, προκύπτουν συγκρούσεις και εντάσεις μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών και προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου συνεργασίας (Μαυροπαλιάς, 2013). Ένα ακόμη μειονέκτημα αποτελεί η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης και επιμόρφωσης, καθώς διαπιστώνεται η έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου για το έργο που έχουν επωμιστεί οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης στήριξης και της εμπειρίας σε θέματα συνεργασίας, αναπηρίας και γενικότερα ειδικής αγωγής (Μαυροπαλιάς, 2013. Καμπανέλλου, 2011). Έχοντας την αίσθηση ότι δεν έχουν την απαραίτητη εκπαίδευση να διαχειριστούν μαθητές με αναπηρία, αποκτούν φοβίες και στην συνέχεια μια αρνητική στάση απέναντι προς την συμπερίληψη (Forest & Pearpoint , 2004). Επίσης, η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής είναι και αυτό ένα από τα μειονεκτήματα της παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης

αναφέρουν ότι δεν έχουν στην διάθεσή τους το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό , τα απαραίτητα μέσα αλλά ούτε και τους κατάλληλους χώρους διδασκαλίας για να υποστηρίξουν τους μαθητές με αναπηρία (Farell,2000). Όπως και ο περιορισμένος χρόνος για προετοιμασία , η μείωση προσοχής στην αίθουσα κατά την διάρκεια της διδασκαλίας και η δημιουργία προβλημάτων συμπεριφοράς που εμποδίζουν την εκμάθηση (Anderson et al., 2007: 137- 141). Τέλος, και η έλλειψη βοήθειας και στήριξης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος ασχολείται μόνο με τα γραφειοκρατικά ζητήματα της συνεκπαίδευσης, κάνει τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ότι είναι αναποτελεσματικοί (Valeo, 2008)

#### 1.7 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την φοίτηση παιδιών με Νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ο Norwich (1994) αναφέρει ότι οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές για την επιτυχή συνεκπαίδευση (Avramidis & Norwich, 2002). Το ίδιο αναφέρει και Opertti & Brady (2011), ότι οι στάσεις, οι ρόλοι και οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλη σημασία για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη δίστανται. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα των Ζώνιου – Σιδέρη και Βλάχου (2006), οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις για την αναπηρία και την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από την μία πλευρά, θεωρούν ότι μειώνεται η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός των μαθητών με αναπηρία, και από την άλλη ότι σε ορισμένες περιπτώσεις επηρεάζει αρνητικά τους τυπικούς μαθητές. Σημαντικό στοιχείο, αποτελεί και ότι οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία και ούτε σαφή γνώση της έννοιας της συνεκπαίδευσης (Zoniou- Sideri & Vlachou,2006). Στην συγκεκριμένη έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκρινε ότι η φοίτηση παιδιών με αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συμβάλει περισσότερο στην κοινωνικοποίηση των ατόμων με αναπηρία και στην αποδοχή τους από τους τυπικούς μαθητές, παρά στην επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, για την εφαρμογή της συμπερίληψης, θεωρούσαν υπεύθυνους μόνο τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τα μόνα κατάλληλα σχολεία τα ειδικά (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006).



Σε έρευνα των Αβραμίδη, Bayliss και Burden, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τόνισαν ότι η συνεκπαίδευση δείχνει να σέβεται τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και θεωρούν ότι βοηθά στην ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία αλλά και των μαθητών χωρίς αναπηρία, σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα ( Avramidis , Kalyva , 2007).

Σε έρευνα των Tsakiridou & Polyzoroulou (2014) αποδείχθηκαν σημαντικές διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την ειδική κατάρτιση που έχουν λάβει οι ερωτώμενοι, την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία καθώς και το φύλο. Επίσης, η έρευνα των Padeliadou & Lampropoulou στην Ελλάδα συμπέρανε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν απέναντι στο μαθητή ανάλογα τον παράγοντα αυτού το βαθμού και του είδους της αναπηρίας που διαθέτει ο μαθητής. Για παράδειγμα, αν ο μαθητής έχει μαθησιακές δυσκολίες η στάση τους είναι θετική ώστε να συμπεριληφθεί στην γενική τάξη, ενώ αν ο μαθητής έχει προβλήματα όρασης τότε η στάση τους δεν είναι και τόσο θετική.

Και στην έρευνα των Scruggs & Mastropieri (2004) είναι φανερό η θετική στάση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμφωνούσαν με την φιλοσοφία της συμπερίληψης και ένας μεγάλος αριθμός από αυτών ήταν πρόθυμος να εφαρμόσουν τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης στην τάξη του. Στην συγκεκριμένη έρευνα, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που είχαν αντίθετη άποψη ήταν πολύ μικρός.

Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που μελετούν πάλι την στάση των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση αλλά αυτή τη φορά παρουσιάζουν αρνητικές στάσεις για τον θεσμό. Μια τέτοιου είδους έρευνα είναι αυτή της Kalyva και των συνεργατών της (2007). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν αρνητική στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση κυρίως όσον αφορά τις πρακτικές εφαρμογής της. Επίσης, διατυπώθηκε ότι όσοι είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρία είχαν μια πιο θετική στάση προς την συνεκπαίδευση. Σε ακόμη μια έρευνα, αυτή της Παπαδοπούλου και των συνεργατών της το 2004, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είχαν αρνητική στάση. Μάλιστα, το 60,2 % των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία μέσα στην γενική τάξη.

Η έρευνα των Rakapt & Kaczmarek (2010), που διεξήχθη σε δασκάλους της Τουρκίας και σε έρευνες που είχαν λάβει μέρος Παλαιστίνιοι και Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί ( Lifshitz ,

Glaubman & Issawi, 2004) είχαν αρνητική στάση προς την φοίτηση των μαθητών με αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι αντιφατικές στάσεις που προκύπτουν από τις έρευνες οφείλονται στους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το ίδιο τον εκπαιδευτικό (π.χ. φύλο, ηλικία, εμπειρία διδασκαλίας, επίπεδο κατάρτισης), με το παιδί (π.χ. είδος και βαθμός αναπηρίας) και με το ίδιο το περιβάλλον (Avramidis & Norwich, 2002).

#### 1.8 Ο ρόλος της συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων, στην επιτυχία της συνδιδασκαλίας.

Όπως έχει γίνει ήδη γνωστό, η συνδιδασκαλία αποτελεί ένα μοντέλο παροχής υπηρεσιών ειδική αγωγής, όπου ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής μοιράζονται την ευθύνη για τον σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας μιας ομάδας με μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης και με μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Murawski, 2010).

Η συνεργασία αποτελεί μια σύνθετη έννοια και δεν υπάρχει κανένας ορισμός που να είναι πλήρης. Σύμφωνα με τον Kayser (2014) η συνεργασία είναι «η κοινή προσπάθεια μεταξύ δυο ή περισσότερων ατόμων, απαλλαγμένων από κρυφές ατζέντες, να παράγουν αποτελέσματα ανταποκρινόμενα σε ένα κοινό στόχο ή κοινή προτεραιότητα».

Οι Friend & Cook (2010) υποστηρίζουν ότι η συνδιδασκαλία δεν είναι απαραίτητα συνώνυμο με την συνεργασία, αλλά η επιτυχημένη συνδιδασκαλία βασίζεται σε μια ισχυρή συνεργατική σχέση. Εξήγηση αυτού είναι ότι από την μια πλευρά έχουμε τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής που έχει πλήρη γνώση το τι πρέπει να κάνει ένας μαθητής τυπικής ανάπτυξης και γνωρίζει το τυπικό πρόγραμμα σπουδών, και από την άλλη έχουμε τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις για την διδασκαλία των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης (Murawski, 2010).

Στις περισσότερες μορφές συνδιδασκαλίας οι μαθητές διδάσκονται από δυο εκπαιδευτικούς (Friend & Cook, 2012), όμως η απλή τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής δεν εγγυάται τα καλύτερα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές (Scruggs et al., 2007).

Για την επιτυχημένη συνδιδασκαλία τρεις είναι οι πρακτικές που θεωρούνται απαραίτητες και μέσα σε αυτές είναι και οι συνεργασίες των δυο εκπαιδευτικών (Murawski & Lochner, 2011). Σε ένα πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η συνεργασία είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών και απαραίτητα στοιχεία της σχέσης τους ο διάλογος, οι κοινοί στόχοι, η επικοινωνία και η συνυπευθυνότητα για τη λήψη αποφάσεων (Hughes & Murawski, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί είναι άτομα με διαφορετικές προσωπικότητες οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν για το καλό όλων των μαθητών, γιατί η μη καλή επικοινωνία, οι διαφορετικοί ρόλοι μέσα στην τάξη, η έλλειψη αλληλοσεβασμού, ο μη κοινός σχεδιασμός της διδασκαλίας έχουν αρνητικά αποτελέσματα (Friend & Cook, 2003). Επομένως για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν καλές συνεργατικές σχέσεις (McDuffie et al, 2009), αλλά και η συνεργασία τους βοηθά στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου ενθαρρύνει όλους τους μαθητές ανεξάρτητα με τις ιδιαιτερότητες τους και του υποστηρίζει στην επιτυχία τους (Friend & Pope, 2005).

Οι κοινές απόψεις και πεποιθήσεις, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα και το επαγγελματικό στυλ των εκπαιδευτικών είναι βασικοί παράγοντες για μια επιτυχημένη συνεργατική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά τους μαθητές. Για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν συν-σχεδιάζουν και δεν συν-παραδίδουν την διδασκαλία μαζί, τότε οι μαθητές δυσκολεύονται να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που δέχονται από τους εκπαιδευτικούς και έτσι τα παιδιά να μην γνωρίζουν ποια κατεύθυνση πρέπει να ακολουθήσουν αλλά και τι βοήθεια να ζητήσουν από το κάθε εκπαιδευτικό (McCormick, Noonan, Ogata, & Heck 2001). Εν κατακλείδι, και σύμφωνα με το Σούλη (2008) η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ανταλλαγή γνώσεων, πρακτικών και τεχνικών αποτελεί την βάση για την επιτυχία της συμπερίληψης.

## Κεφάλαιο 2ο: Ερευνητικό μέρος

### ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

#### 2.1 Μεθοδολογία της έρευνας

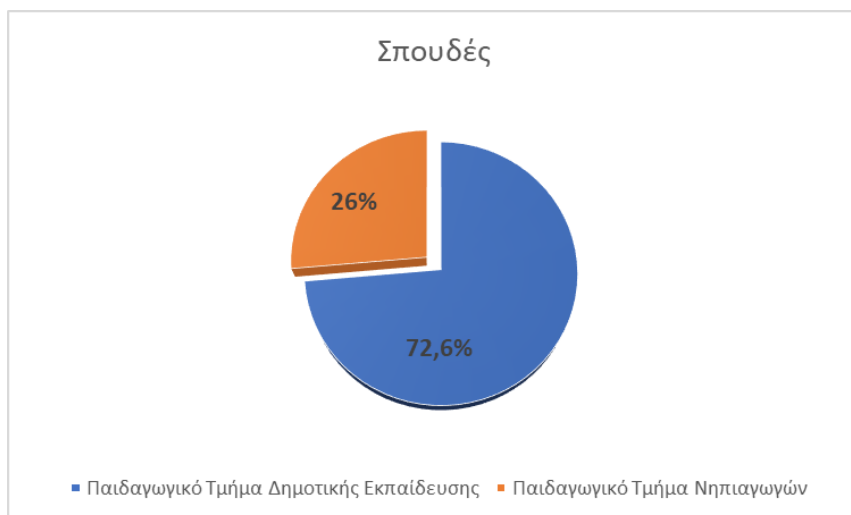
##### 2.1.1 Ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας ήταν τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό ωφελείται ένα παιδί με νοητική αναπηρία από τη φοίτησή του σε τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις θέσεις των εκπαιδευτικών;
- Ποιο είναι το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων στη διαδικασία υποστήριξης παιδιού με νοητική αναπηρία σε τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις τους;
- Ποιες είναι οι ανάγκες των συνδιδασκάλων για την αρτιότερη υποστήριξη παιδιών με νοητική υστέρηση σε τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με βάση τις απόψεις τους;

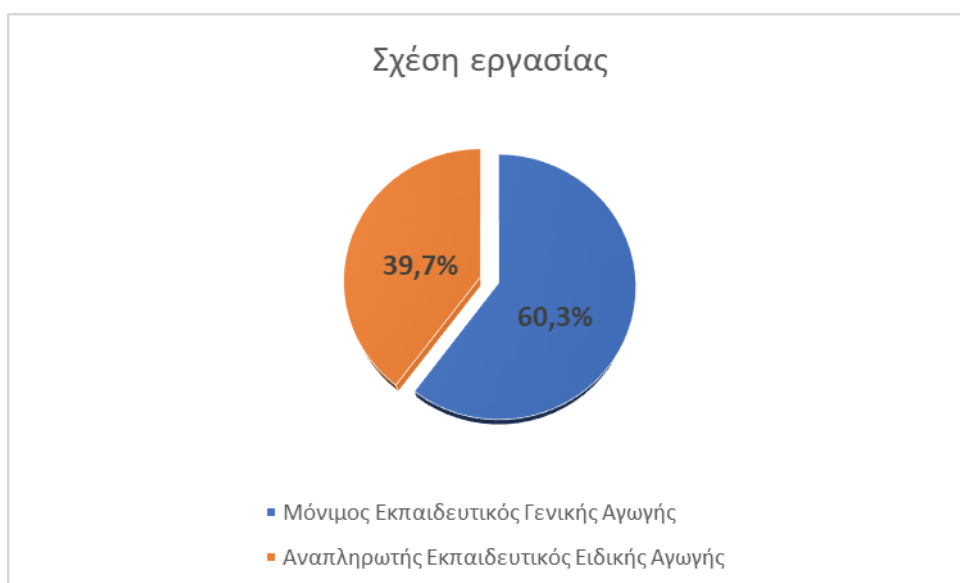
##### 2.1.2 Συμμετέχοντες της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούνταν από 73 εκπαιδευτικούς των Νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, το παρόν ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 11 άνδρες (15,1%) και 62 γυναίκες (84,9%) (Σχήμα 3.1).



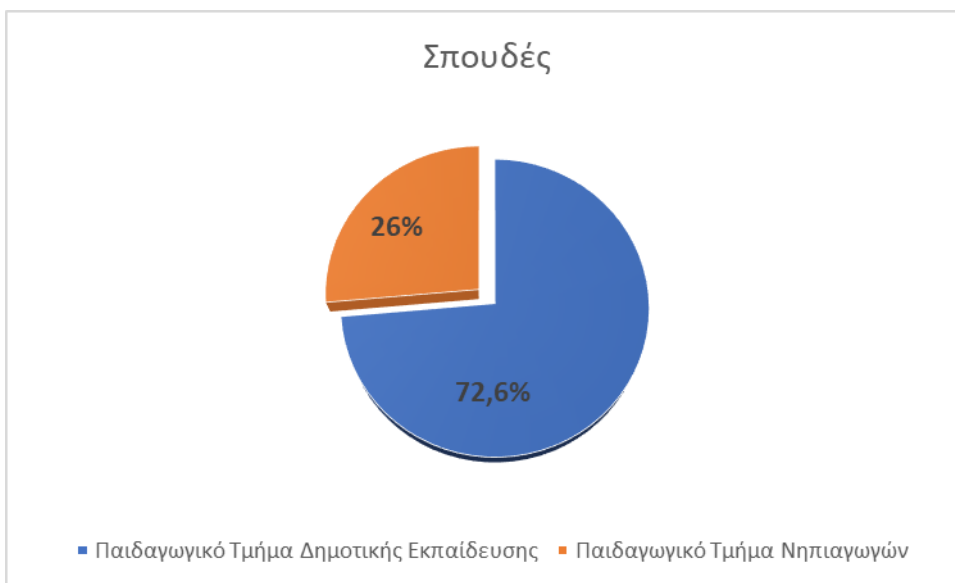
### 3.1 Φύλο εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, οι 44 εκπαιδευτικοί (60,3%) ήταν μόνιμοι, ενώ οι 29 (39,7%) υπηρετούσαν ως αναπληρωτές (Σχήμα 3.2).



### 3.2. Σχέση εργασίας εκπαιδευτικών

Από τους 72 εκπαιδευτικούς (υπήρχε ένα ελλιπές δεδομένο), οι 53 (72,6%) είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ οι 19 (26 %) σε τμήματα Νηπιαγωγών (Σχήμα 3.3)



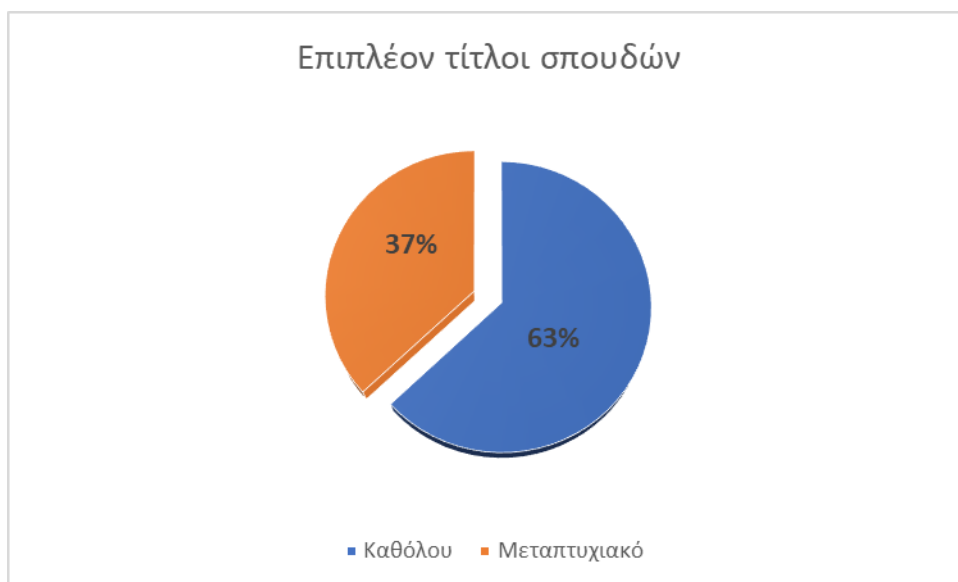
### 3.3 Τίτλοι σπουδών εκπαιδευτικών

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 30 (41,1%) είχαν 20 και άνω χρόνια υπηρεσίας, οι 17 (23,3 %) είχαν 0 έως 5 χρόνια, οι 11 (15,1 %) είχαν 10 έως 15 έτη υπηρεσίας, οι 9 ( 12,3 %) από τους 73 είχαν 15 έως 20 χρόνια και οι 6 εκπαιδευτικοί (8,2 %) είχαν 5 έως 10 έτη υπηρεσίας (Σχήμα 3.4)



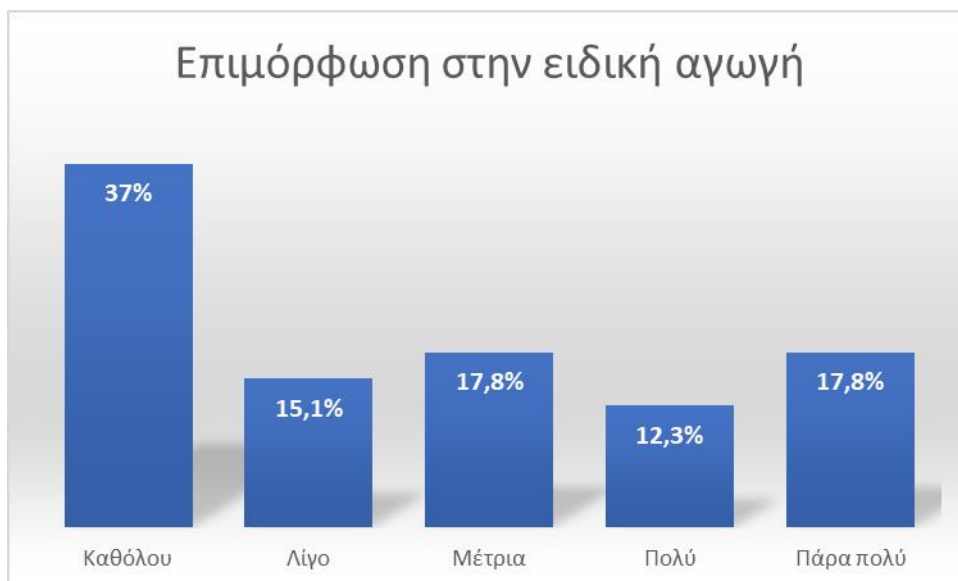
### 3.4. Χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών.

Από τους 75 εκπαιδευτικούς, οι 46 (63%) είχαν ολοκληρώσει τον προπτυχιακό κύκλο σπουδών και οι 27 (37%) εκπαιδευτικοί είχαν προβεί στην απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (Σχήμα 3.5)



### 3.5 Επιπλέον τίτλοι σπουδών.

Από τους 73 εκπαιδευτικούς, οι 27 (37%) δεν είχαν λάβει καθόλου επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, οι 13 (17,8%) είχαν λάβει μέτρια επιμόρφωση, οι 13 (17,8%) είχαν λάβει πάρα πολύ επιμόρφωση, οι 11 (15,1%) είχαν λάβει λίγο και οι 9 (12,3 %) εκπαιδευτικοί πολύ (Σχήμα 3.6).



### 3.6 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή.

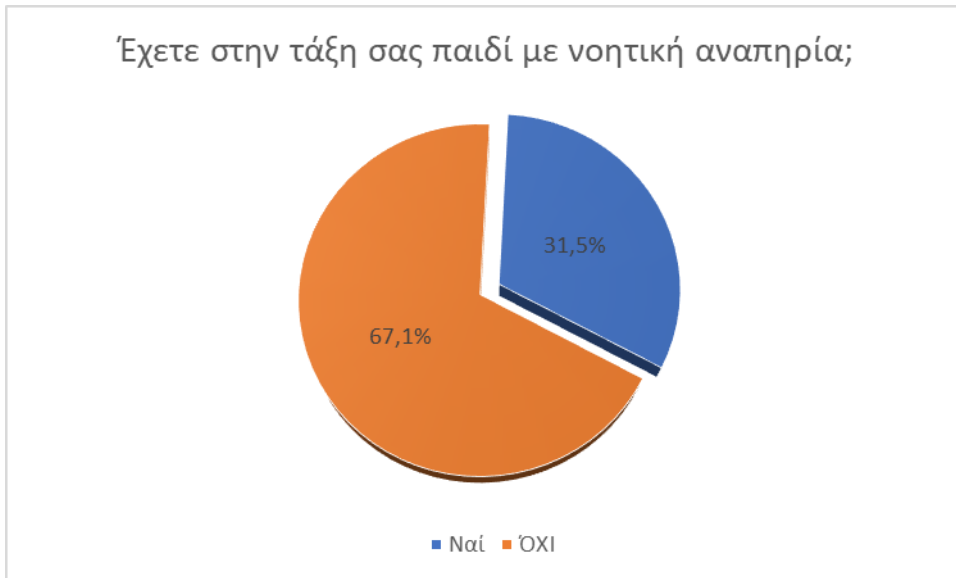
Ως προς το αν επιθυμούν να επιμορφωθούν σε ζητήματα ειδικής αγωγής, από τους 73 ερωτηθέντες (υπήρχαν 4 ελλιπή δεδομένα), οι 26 (35,6%) ήθελαν πολύ να επιμορφωθούν, οι 18 (24,7%) πάρα πολύ, οι 15 (20,5%) μέτρια, οι 6 (8,2%) εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν λίγο και οι 4 (5,5%) δεν επιθυμούσαν καθόλου να επιμορφωθούν (Σχήμα 3.7)



### 3.7 Επιθυμία εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.



Στην ερώτηση για το αν έχουν, οι ερωτηθέντες, παιδιά με νοητική αναπηρία στην τάξη τους οι 49 (67,1%) από τους 73 (υπήρχε 1 ελλιπές δεδομένο) εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι δεν είχαν στην τάξη τους, ενώ οι 23 (31,5%) είχαν παιδιά με νοητική αναπηρία στην τάξη τους (Σχήμα 3.8).



### 3.8. Υπαρξη παιδιού με νοητική αναπηρία στην τάξη των εκπαιδευτικών.

Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχε 1 ελλιπής δεδομένο), οι 19 (26%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είχαν μέτρια προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητή με νοητική αναπηρία, οι 18 (24,7%) είχαν λίγη προηγούμενη διδακτική εμπειρία, οι 16 (21,9%) εκπαιδευτικοί είχαν πολύ, οι 14 (19,2%) καθόλου και οι 5 (6,8%) πάρα πολύ (Σχήμα 3.9).



3.9 Προηγούμενη διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικών με παιδί με νοητική αναπηρία.

### 2.1.3 Μέσα της έρευνας

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται 14 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 13 ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι 3 ανοιχτού τύπου. Από τις 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι ερωτήσεις 11 και 12 συμπληρώνονταν μέσω της πεντάβαθμης κλίμακας Likert και οι ερωτήσεις 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ήταν πολλαπλής επιλογής.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν, τμήματα από συναφή ερωτηματολόγια τα οποία τροποποιήθηκαν και έγιναν οι κατάλληλες προσαρμογές ώστε να εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας και να είναι κατάλληλα για τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται. Συγκεκριμένα από το ερωτηματολόγιο «Survey of Practices With Students of Varying Needs» χρησιμοποιήθηκαν τμήματα για τις ερωτήσεις 11 και 12. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ένα μέρος από την έρευνα της Μέτσιου (2019) «Εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπεριληπτική τάξη: Η οπτική των εκπαιδευτικών» για τις ερωτήσεις 10,12.

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα) αποτελείται από 6 μέρη:

- Το πρώτο μέρος απαρτίζεται από έξι (6) ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών φύλο, ηλικία, σπουδές, σχέση εργασίας, χρόνια υπηρεσίας, ανώτεροι τίτλοι σπουδών.
- Το δεύτερο μέρος αποτελείται από δυο (2) ερωτήσεις για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί και για το αν επιθυμούν να λάβουν κάποια επιμόρφωση.
- Το τρίτο μέρος αποτελείται από δυο (2) ερωτήσεις για το αν έχουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με νοητική αναπηρία και αν έχουν στην τάξη τους παιδιά με νοητική αναπηρία.
- Το τέταρτο μέρος αποτελείται από 1 ερώτηση όπου οι εκπαιδευτικοί δίνουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις που σχετίζονται με την φοίτηση των παιδιών με νοητική αναπηρία στην γενική τάξη.
- Το πέμπτο μέρος αποτελείται από 1 ερώτηση, όπου οι εκπαιδευτικοί με βάση την εμπειρία τους δίνουν τον βαθμό συμφωνίας τους για τις προτάσεις που σχετίζονται με το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων.
- Το έκτο μέρος αποτελείται από μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, για τους παράγοντες που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών δυσκολεύουν τη συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Π.Σ.
- Το έβδομο μέρος αποτελείται από μια ερώτηση ανοιχτού τύπου για τις κυριότερες ανάγκες των συνδιδασκάλων για την αρτιότερη υποστήριξη παιδιών με νοητική αναπηρία, σε τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Πριν την διανομή των ερωτηματολόγιων έγινε πιλοτική εφαρμογή του σε 5 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι 4 είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 10 έως 15 έτη, ενώ ο 1 είχε 0 έως 5 χρόνια υπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί διάβασαν το ερωτηματολόγιο και δήλωσαν ότι είναι κατανοητό και δεν χρειάζεται κάποια αλλαγή.

## 2.2 Διαδικασία της έρευνας

### 2.2.1 Τόπος και χρόνος πραγματοποίησης της Έρευνας.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021 στα πλαίσια της Πτυχιακής μου εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Θεσσαλονίκης και Ημαθίας. Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας προερχόταν δυο δήμους του Νομού Ημαθίας: τον Δήμο Αλεξάνδρειας (31 ερωτηματολόγια) και τον Δήμο Βέροιας (12 ερωτηματολόγια) και από τον Νομό Θεσσαλονίκης (30 ερωτηματολόγια).

Συλλογή δεδομένων: Από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στους Νομούς Ημαθίας και Θεσσαλονίκης, δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 95 εκπαιδευτικούς. Από αυτά επεστράφησαν συμπληρωμένα και χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση της έρευνας τα 73.

### 2.2.2 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων της Έρευνας.

Η δομή του ερωτηματολογίου παρείχε την δυνατότητα λήψης ποσοτικών στοιχείων με την 5βαθμή κλίμακα Likert, και την δυνατότητα λήψης ποιοτικών στοιχείων με την χρήση δεδομένων ονομαστικού τύπου – nominal . Για την ανάλυση μίας μεταβλητής ονομαστικού τύπου (ποιοτικά στοιχεία), υπολογίστηκαν η απόλυτη και σχετική κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων, ενώ για τα δεδομένα κλίμακας (ποσοτικές μεταβλητές) οι στατιστικές παράμετροι θέσης (μέση τιμή, ελάχιστο, μέγιστο).

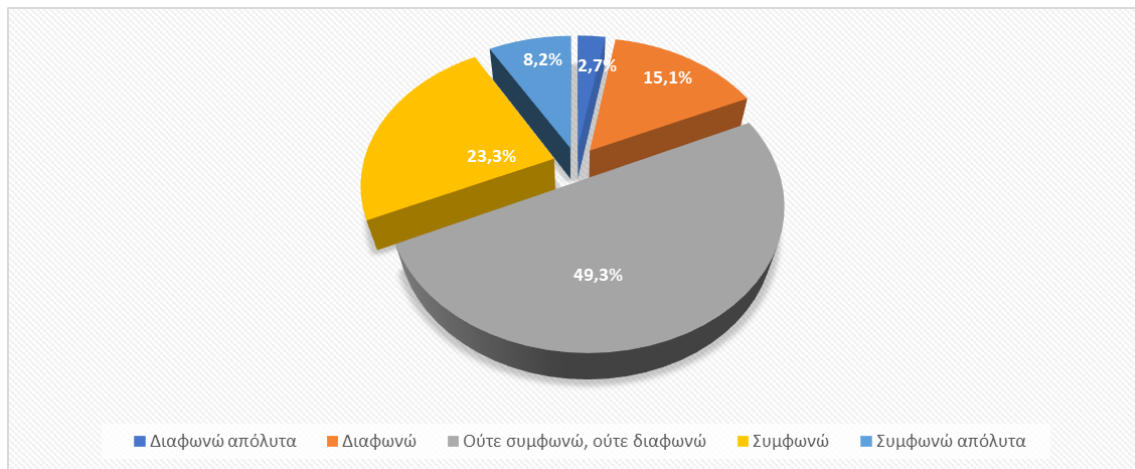
Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS Statistics 26.0

## 2.3 Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται ανά ερώτηση. Ο συγκεκριμένος τρόπος παρουσίασης επιλέχτηκε ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητό το περιεχόμενο της έρευνας καθώς επίσης και οι συσχετίσεις με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.

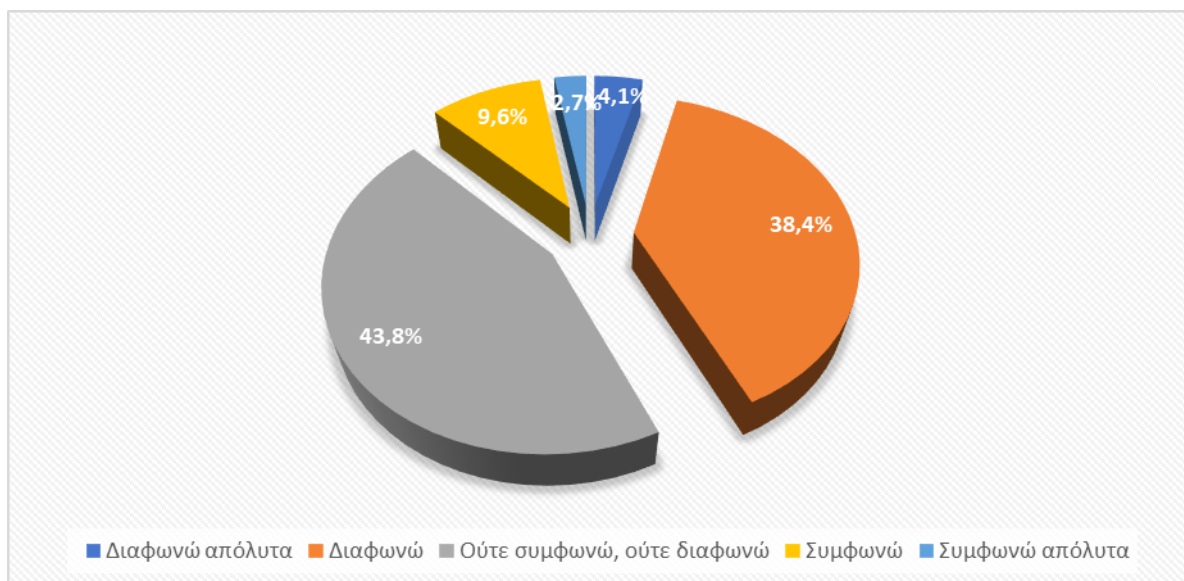
Στην πρώτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν την συμφωνία ή την διαφωνία τους σχετικά με το αν τα παιδιά με νοητική αναπηρία πρέπει να φοιτούν στις γενικές τάξεις. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (1 ελλιπές δεδομένο), οι 36 (49,3%) εκπαιδευτικοί ούτε

συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν με την φοίτηση παιδιών με νοητική αναπηρία στις γενικές τάξεις, οι 17 (23,3%) εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν , οι 11(15,1%) διαφωνούσαν και οι 6(8,2%) συμφωνούσαν απόλυτα και οι 2(2,7%) εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν (βλ. Γράφημα 1).



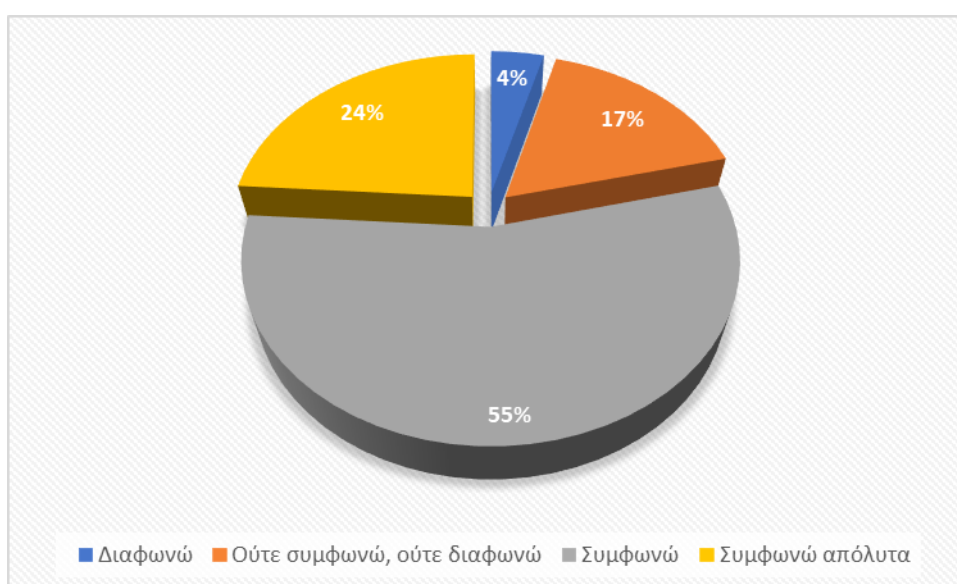
**Γράφημα 1: Οι απόψεις του δείγματος σχετικά με το αν πρέπει οι μαθητές με νοητική αναπηρία να φοιτούν στις γενικές τάξεις.**

Στη δεύτερη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να δώσουν την συμφωνία ή την διαφωνία τους σχετικά με το αν τα παιδιά με νοητική αναπηρία έχουν υψηλότερες αποδόσεις στις συνηθισμένες τάξεις. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι από τους 73 εκπαιδευτικούς (1 ελλιπές δεδομένο) οι 32 (43,8%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ούτε συμφωνώ είτε διαφωνώ, οι 28 (38,4%) δήλωσαν ότι διαφωνούν, οι 7 (9,6%) δήλωσαν ότι συμφωνούν, οι 3(4,1%) από αυτούς διαφωνούσαν απόλυτα και οι 2 ( 2,7%) συμφωνούσαν απόλυτα (βλ. Γράφημα 2).



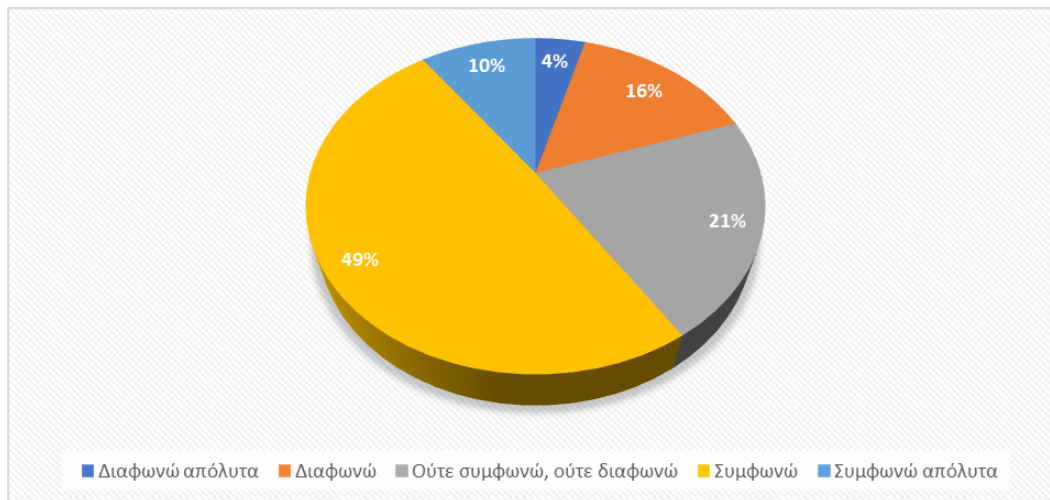
**Γράφημα 2. Οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν τα παιδιά με νοητική αναπηρία έχουν υψηλότερες αποδόσεις στις συνηθισμένες τάξεις.**

Στην τρίτη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν σχετικά με το αν η επαφή των παιδιών με νοητική αναπηρία με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές τους βοηθά να κοινωνικοποιηθούν. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχαν 2 ελλιπείς δεδομένα) οι 39 (55%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούσαν με αυτή την πρόταση, οι 17 (24%) συμφωνούσαν απόλυτα, οι 12 (17%) εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν και οι 3 (4%) εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν (βλ. Γράφημα 3).



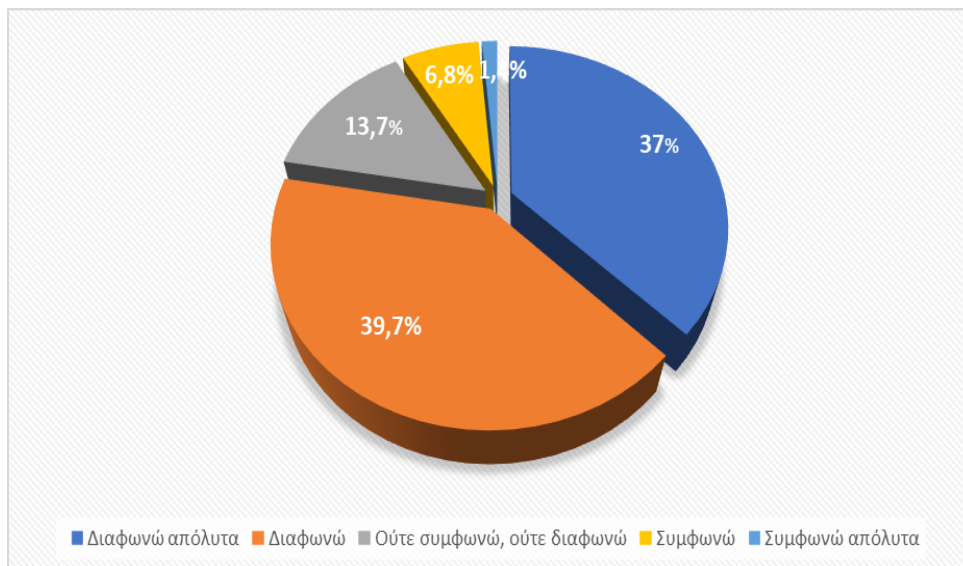
**Γράφημα 3. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν η επαφή τους με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές τους βοηθά να κοινωνικοποιηθούν.**

Η τέταρτη ερώτηση ζητούσε την συμφωνία ή την διαφωνία των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να απομονωθούν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις συνεκπαίδευσης. Έτσι, από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχαν 2 ελλειπείς δεδομένα), οι 35 (49%) εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν με αυτή την πρόταση, οι 15 (21%) ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν, 11 (16%) εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν, οι 7 (10%) συμφωνούσαν απόλυτα ενώ οι 3 (4%) διαφωνούσαν απόλυτα (βλ. Γράφημα 4).



**Γράφημα 4. Οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να απομονωθούν από τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις συνεκπαίδευσης.**

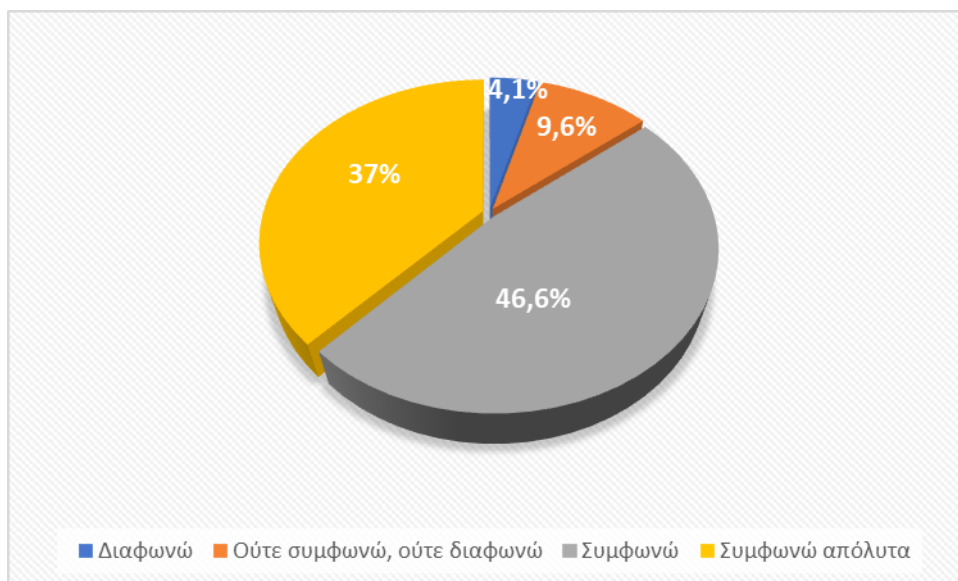
Στην Πέμπτη ερώτηση οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να δώσουν την συμφωνία ή την διαφωνία τους σχετικά με το αν η φοίτηση των παιδιών με νοητική αναπηρία εμποδίζει την πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχε 1 ελλιπές δεδομένο), οι 29(39,7%) διαφωνούσαν , οι 27 (37%) διαφωνούσαν απόλυτα, οι 10(13,7%) ούτε διαφωνούσαν ούτε συμφωνούσαν και οι 5 (6,8%) συμφωνούσαν και υπήρχε και 1 (1,4%) εκπαιδευτικός που συμφωνούσε απόλυτα (βλ. Γράφημα 5).



**Γράφημα 5. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η φοίτηση των παιδιών με νοητική αναπηρία εμποδίζει την πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.**

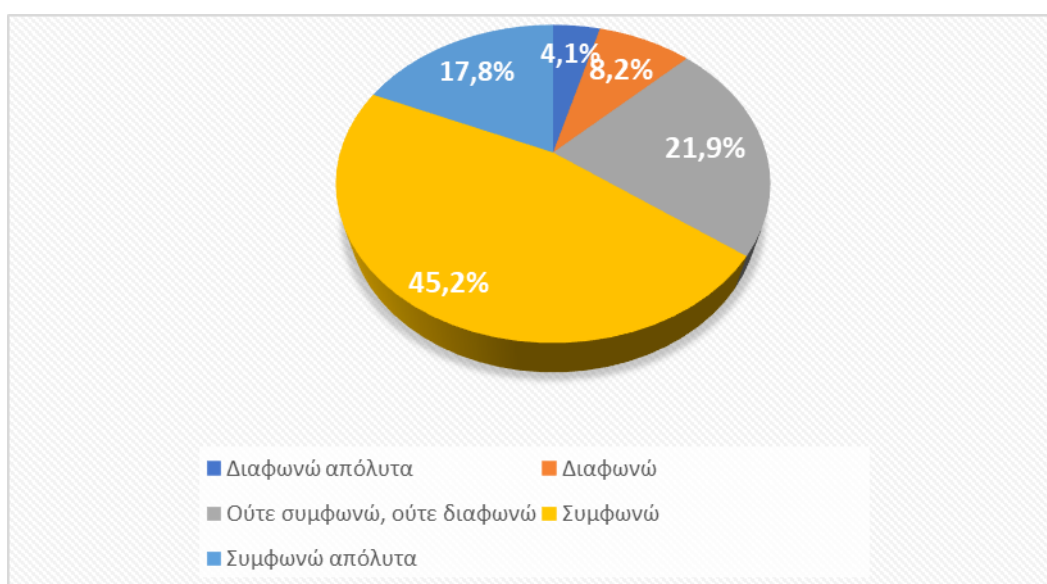
Στην έκτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν την συμφωνία ή τη διαφωνία τους στην πρόταση που αναφέρει ότι η συνεκπαίδευση βοηθά στην αποδοχή της διαφορετικότητας από την μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχαν 2 ελλιπείς δεδομένα) της έρευνας, οι 34 (46,6%) εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν και οι 27 (37%) συμφωνούσαν απόλυτα. Από την άλλη είχαμε 7 (9,6%) εκπαιδευτικούς που ήταν ουδέτεροι δηλαδή ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν και 3 (4,1%) που διαφωνούσαν (βλ. Γράφημα 6).





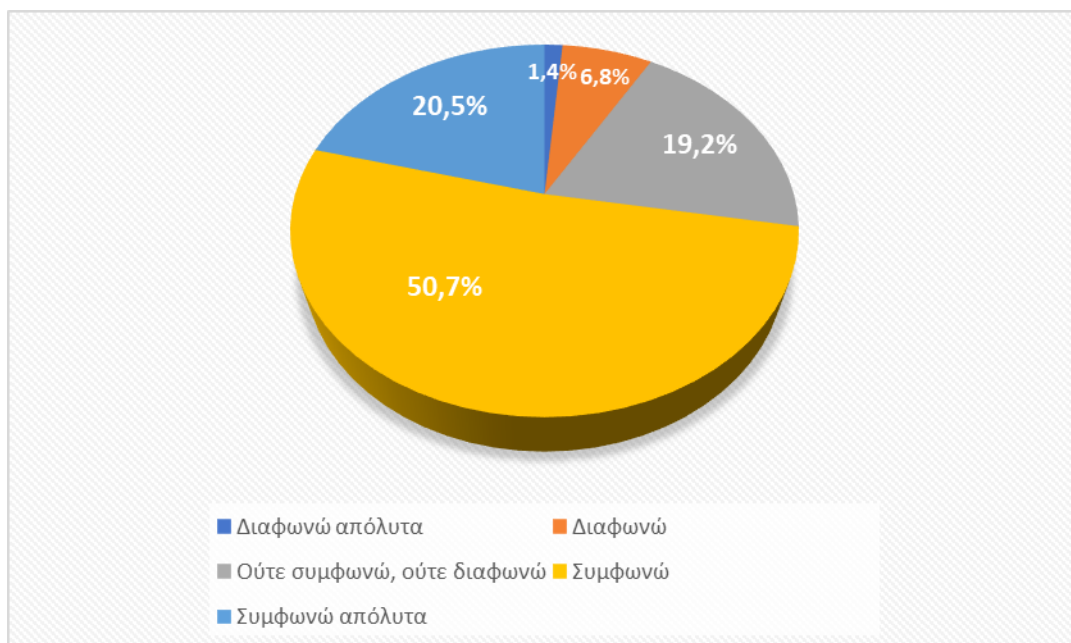
**Γράφημα 6. Οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν η συνεκπαίδευση βοηθά στην αποδοχή της διαφορετικότητας από τη μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.**

Η ερώτηση επτά καλεί τους ερωτηθέντες να εκφράσουν την συμφωνία ή τη διαφωνία τους σχετικά με το αν τα παιδιά με νοητική αναπηρία αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχαν 2 ελλιπείς δεδομένα), οι 33 (45,2%) συμφωνούσαν, οι 13 (17,8%) συμφωνούσαν απόλυτα, οι 16 (21,9%) ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν και υπήρχαν 6 (8,2%) που διαφωνούσαν και 3 (4,1%) που διαφωνούσαν απόλυτα (βλ. Γράφημα 7).



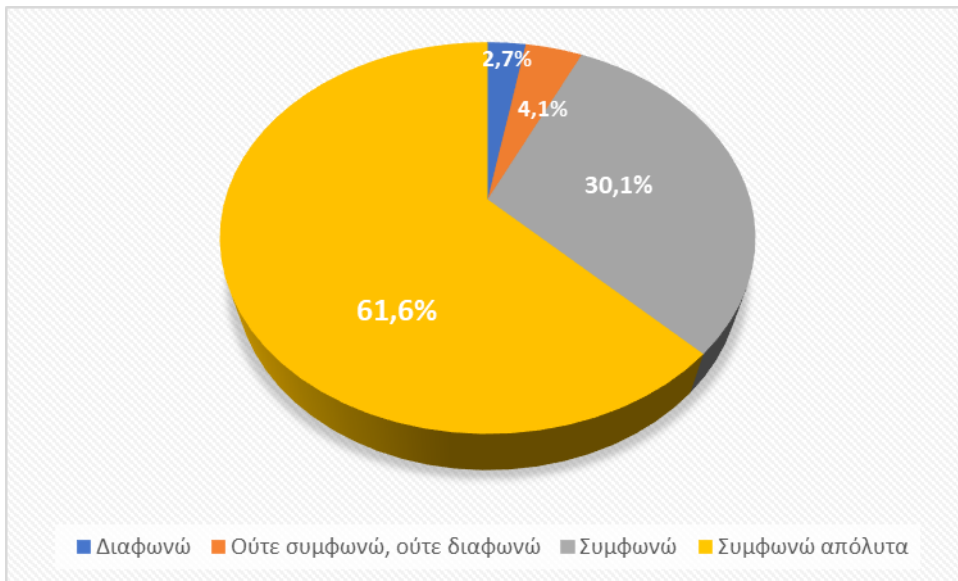
**Γράφημα 7. Οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν τα παιδιά με νοητική αναπηρία αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα.**

Στην όγδοη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους σχετικά με το αν η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με νοητική αναπηρία. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχε ένα ελλιπές δεδομένο) της έρευνας, οι 37 (50,7%) συμφωνούσαν με αυτή την πρόταση και οι 15 (20,5%) συμφωνούσαν απόλυτα. Επίσης οι 14 (19,2%) εκπαιδευτικοί ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν, οι 5 (6,8%) εκπαιδευτικοί διαφωνούσαν και ο 1 (1,4%) εκπαιδευτικός διαφωνούσε απόλυτα (βλ. Γράφημα 8)



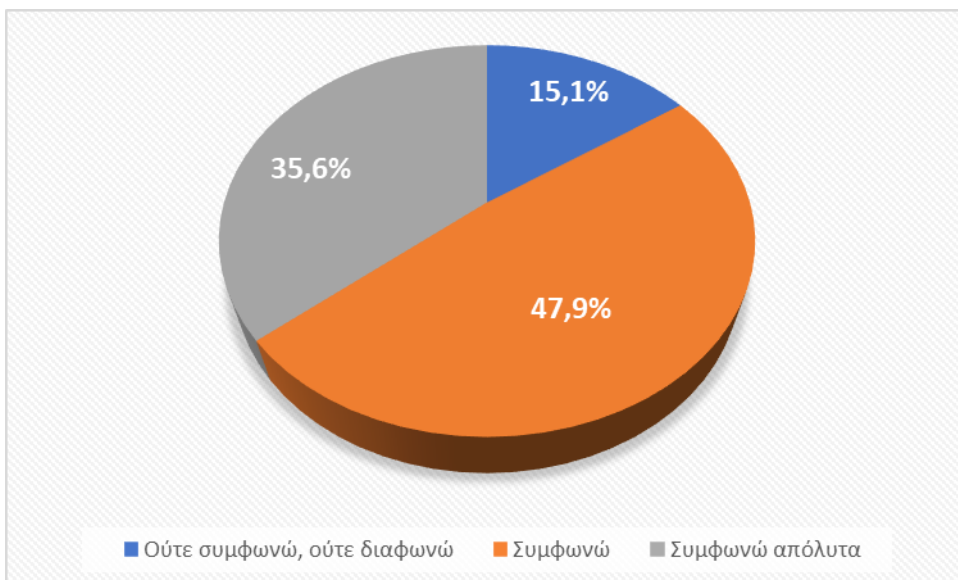
**Γράφημα 8. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η συνεκπαίδευση ενισχύει στην αυτοεκτίμηση των μαθητών με νοητική αναπηρία.**

Στην ερώτηση εννιά, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με το αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται απαραίτητη για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με νοητική αναπηρία. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχε ένα ελλιπές δεδομένο), οι 45 (61,6%) εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν απόλυτα, οι 22 (30,1%) συμφωνούσαν, οι 3 (4,1%) ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν και υπήρχαν και 2 (2,7%) που δήλωσαν ότι διαφωνούν (βλ. Γράφημα 9).



**Γράφημα 9. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με νοητική αναπηρία.**

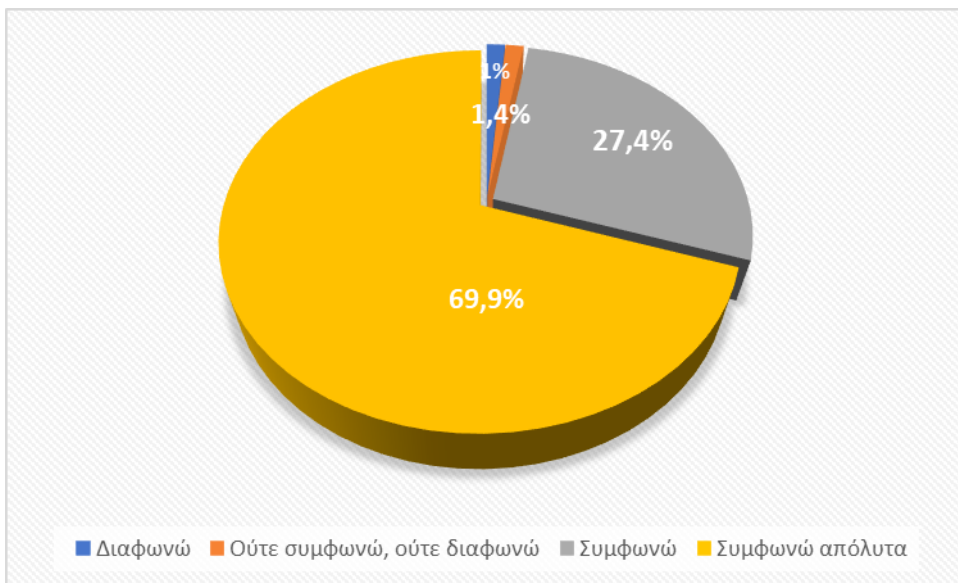
Στην δέκατη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους σχετικά με το αν η συμπεριφορά των μαθητών με νοητική αναπηρία απαιτεί περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχε 1 ελλιπές δεδομένο), οι 35 (47,9%) δήλωσαν την συμφωνία τους, οι 26 (35,6%) δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα και οι 11 (15,1%) ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν (βλ. Γράφημα 10)



**Γράφημα 10. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η συμπεριφορά των μαθητών με νοητική αναπηρία απαιτεί περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.**

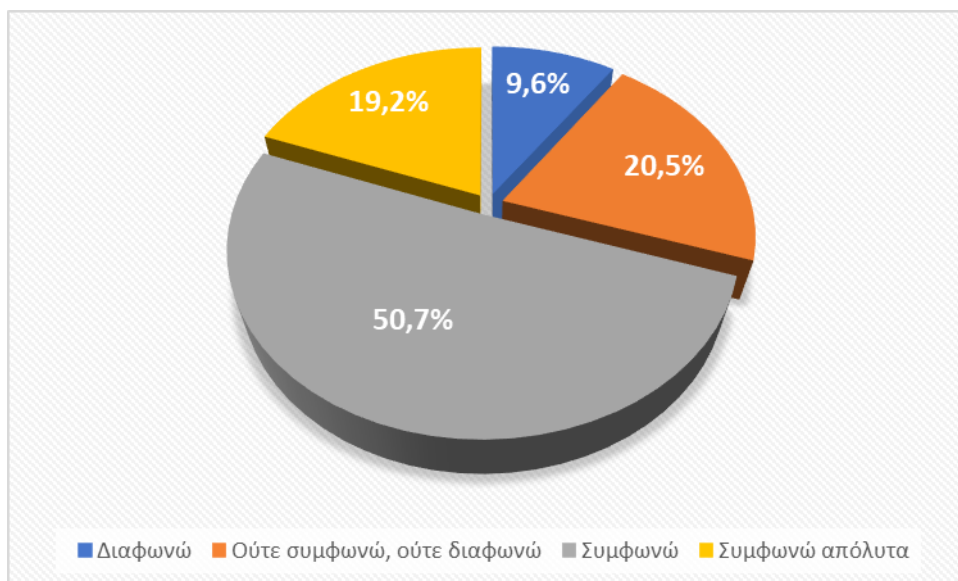
Στην συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας, με βάση την εμπειρία τους κλήθηκαν να δώσουν το βαθμό συμφωνίας τους για τις προτάσεις που σχετίζονται με την άποψή τους για το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων.

Στην πρώτη ερώτηση, που αφορά στο αν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια της συνδιδασκαλίας πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους, από τους 73 ερωτηθέντες οι 51 (69,9%) συμφωνούσαν απόλυτα και οι 20 (27,4%) δήλωσαν ότι συμφωνούσαν. Υπήρχε και 1 (1,4%) εκπαιδευτικός που ούτε συμφωνούσε ούτε διαφωνούσε και 1 (1,4%) που διαφωνούσε (βλ. Γράφημα 11).



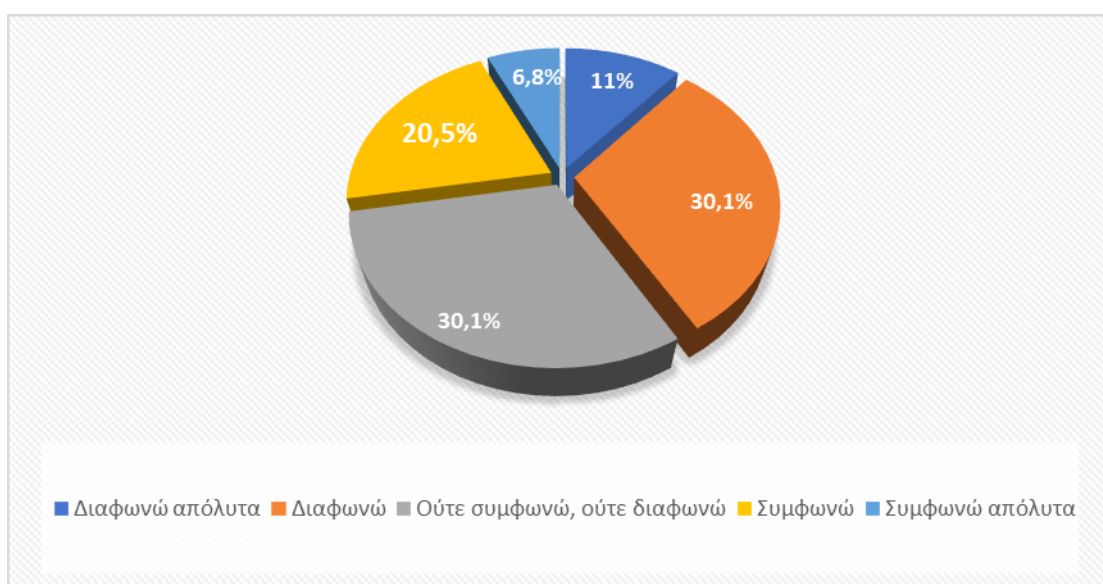
**Γράφημα 11. Οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους στην συνδιδασκαλία.**

Στη δεύτερη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν το βαθμό συμφωνία τους σχετικά με το αν υπάρχει διάθεση για συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων. Από τους 73 εκπαιδευτικούς, οι 37 (50,7%) συμφωνούσαν και οι 14 (19,2%) συμφωνούσαν απόλυτα. Υπήρχαν και 15 (20,5%) εκπαιδευτικοί που ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν και 7 (9,6%) που διαφωνούσαν με αυτή την πρόταση (βλ. Γράφημα 12).



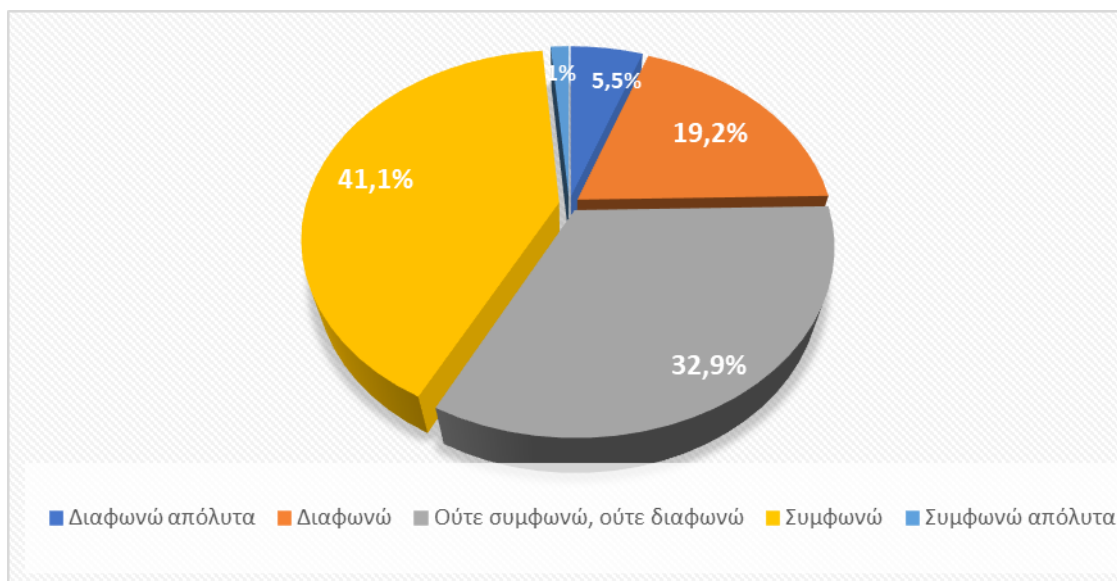
**Γράφημα 12. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν υπάρχει διάθεση για συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων.**

Στη Τρίτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άβολα να είναι στην αίθουσα διδασκαλίας με άλλον εκπαιδευτικό, γιατί αισθάνονται ότι τους ελέγχει. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχε 1 ελλιπές δεδομένο) υπήρχαν 22 εκπαιδευτικοί που ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν και 22 εκπαιδευτικοί που διαφωνούσαν. Ακόμη, 20 εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν και από τους οποίους οι 5 συμφωνούσαν απόλυτα. Υπήρχαν και 8 που διαφωνούσαν απόλυτα με αυτή την πρόταση (βλ. Γράφημα 13)



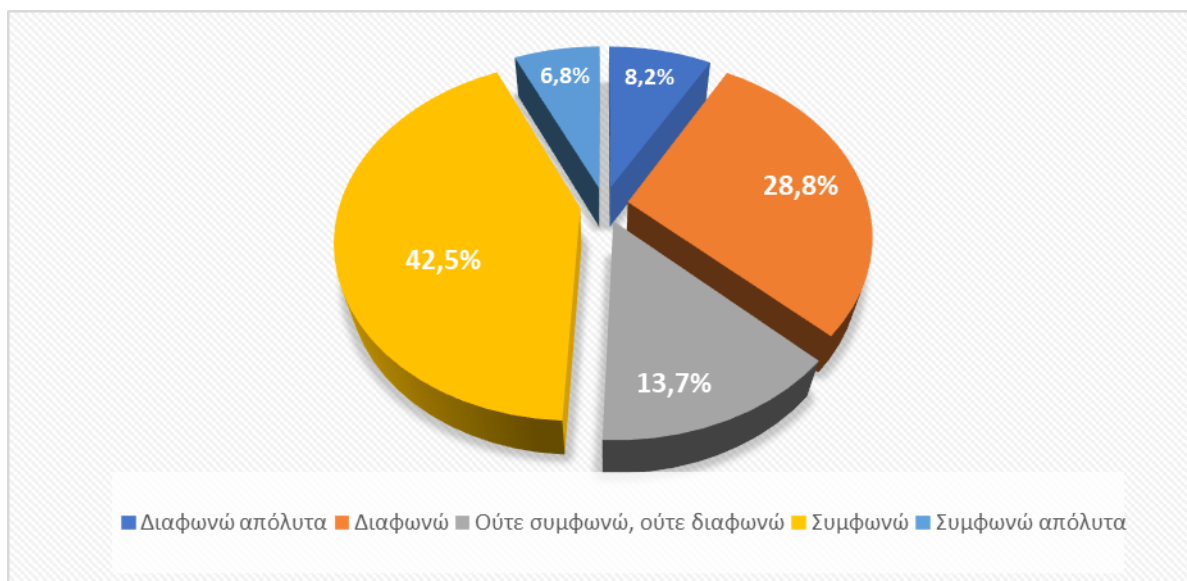
**Γράφημα 13. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν νιώθουν άβολα να είναι στην αίθουσα διδασκαλία με άλλον εκπαιδευτικό, γιατί νιώθει ότι τους ελέγχει.**

Στην τέταρτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν το βαθμό συμφωνίας του σχετικά με το αν ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται από κοινού των συνδιδασκάλων. Από τους 73 εκπαιδευτικούς, οι 30 (41,1%) συμφωνούσαν ότι γίνεται από κοινού, οι 24 (32,9%) ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν, οι 14 (19,2%) διαφωνούσαν, οι 4 (5,5%) διαφωνούσαν απόλυτα και υπήρχε και 1 (1,4%) εκπαιδευτικός που συμφωνούσε απόλυτα (βλ. Γράφημα 14).



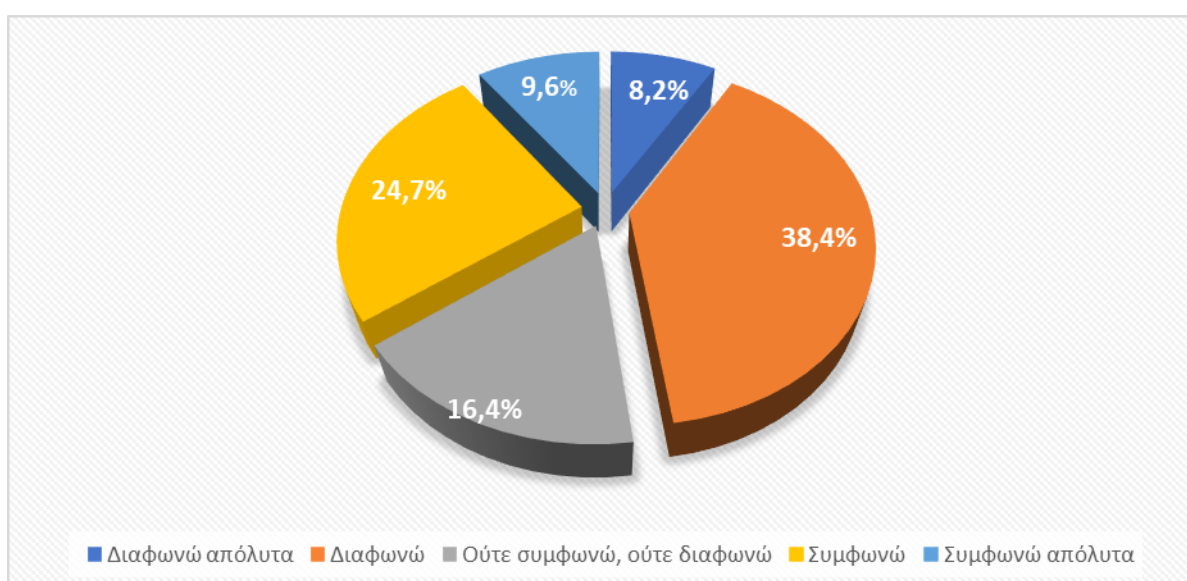
**Γράφημα 14. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται από κοινού.**

Η Πέμπτη ερώτηση καλεί τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους σχετικά με το αν η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται και από τους δυο εκπαιδευτικούς. Από τους 73 εκπαιδευτικούς, οι 31 (42,5%) συμφωνούσαν, οι 5 (6,8%) συμφωνούσαν απόλυτα και οι 10 (13,7%) ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν. Υπήρχαν και 21(28,8%) εκπαιδευτικοί που διαφωνούσαν και 6 (8,2%) που διαφωνούσαν απόλυτα (βλ. Γράφημα 15).



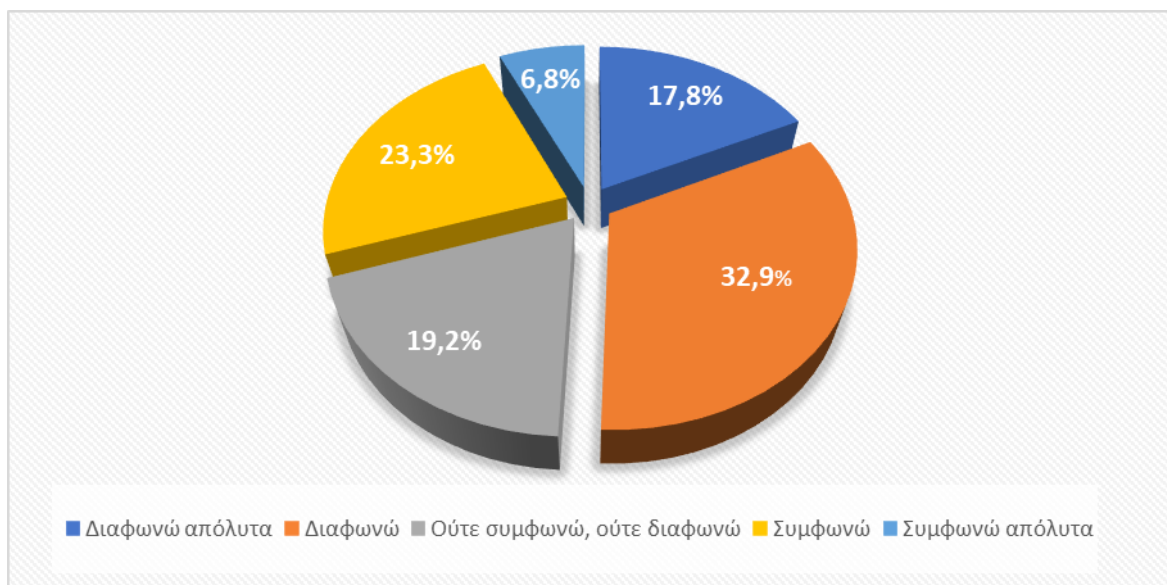
**Γράφημα 15. Οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται και από τους δυο εκπαιδευτικούς.**

Στην έκτη ερώτηση οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με το αν η αξιολόγηση του μαθητή με νοητική αναπηρία γίνεται μόνο από τον ειδικό παιδαγωγό. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχαν 2 ελλιπείς δεδομένα) , οι 28 (38,4%) διαφωνούσαν, οι 18 (24,7%) συμφωνούσαν, οι 12 (16,4%) ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν, οι 7 (9,6%) συμφωνούσαν απόλυτα και οι 6 (8,2%) διαφωνούσαν απόλυτα (βλ. Γράφημα 16).



**Γράφημα 16. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η αξιολόγηση των μαθητών με αναπηρία γίνεται μόνο από τον ειδικό παιδαγωγό.**

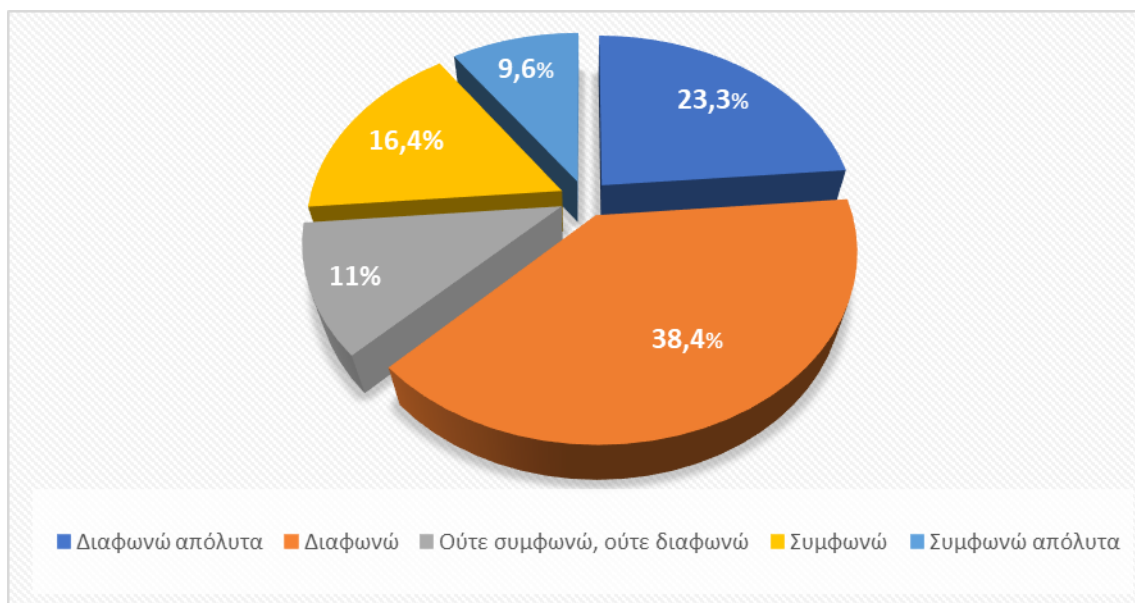
Στην έβδομη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τη συμφωνία τους σχετικά με το αν για την λήψη των αποφάσεων που αφορούν το μαθητή με νοητική αναπηρία κύριο λόγο έχει μόνο ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής. Από τους 73 εκπαιδευτικούς, οι 24 (32,9%) διαφωνούν , οι 17 (23,3%) συμφωνούν , οι 14 (19,2%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, οι 13 (17,8%) διαφωνούν απόλυτα και οι 5 (6,8%) εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα (βλ. Γράφημα 17).



**Γράφημα 17. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αν για η λήψη των αποφάσεων που αφορούν το μαθητή με νοητική αναπηρία κύριο λόγο έχει μόνο ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής.**

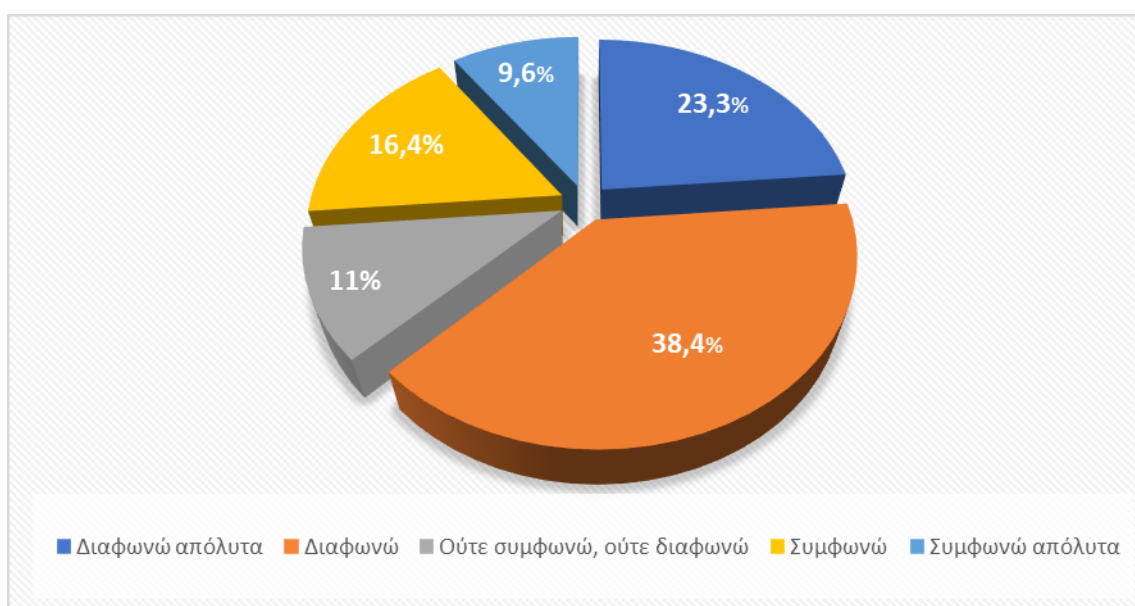
Στην όγδοη ερώτηση οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με το αν την ευθύνη για όλη την τάξη την έχουν και οι δυο εκπαιδευτικοί. Από τους 73 εκπαιδευτικού (υπήρχε 1 ελλιπές δεδομένο), οι 28 (38,4%) ερωτηθέντες διαφωνούσαν , οι 17 (23,3%) διαφωνούσαν απόλυτα, οι 8 (11%) ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν, οι 12 (16,4%) συμφωνούσαν και οι 7 (9,6%) συμφωνούσαν απόλυτα (βλ. Γράφημα 18).





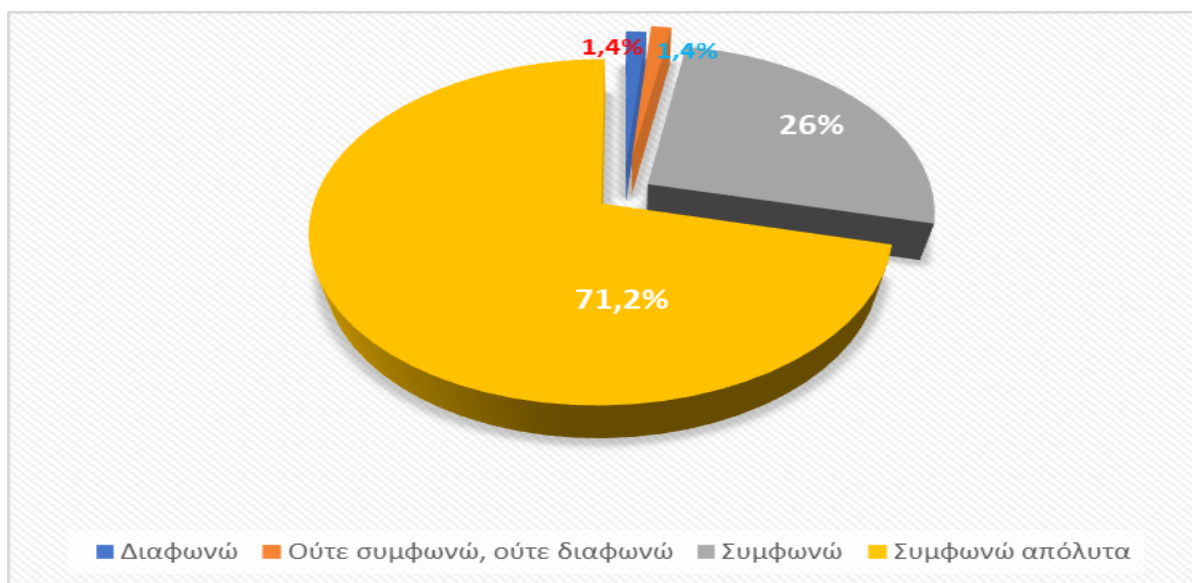
**Γράφημα 18. Οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αν την ευθύνη για όλη την τάξη την έχουν και οι δυο εκπαιδευτικοί.**

Στην ερώτηση ενδιά οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με το αν την ευθύνη για το παιδί με νοητική αναπηρία την έχει μόνο ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής. Από τους 73 εκπαιδευτικούς της έρευνας, οι 31 (38,4%) διαφωνούσαν, οι 16 (23,3%) διαφωνούσαν απόλυτα , οι 9 (11%)ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν, αντίθετα οι 13 (16,4%)συμφωνούσαν και οι 4 (9,6%) συμφωνούσαν απόλυτα (βλ. Γράφημα 19).



**Γράφημα 19. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν την ευθύνη για τον μαθητή με νοητική αναπηρία την έχει μόνο ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής.**

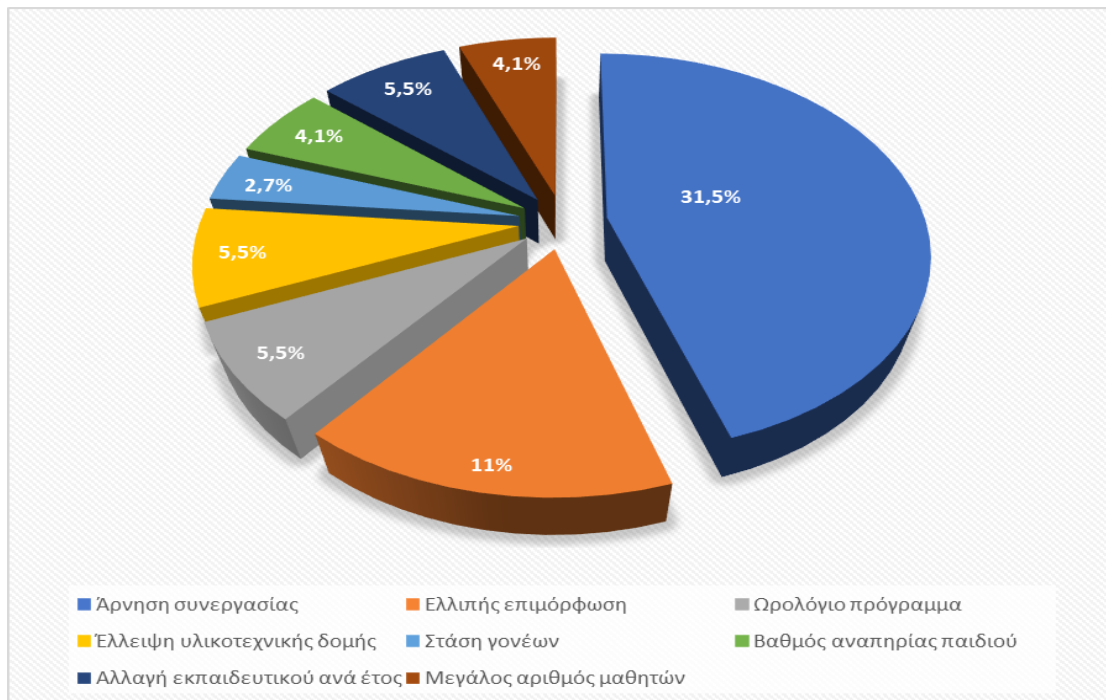
Στην δέκατη ερώτηση οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σχετικά με το αν η καλή συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων έχει θετικά αποτελέσματα και στους μαθητές. Οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας, δηλαδή οι 52 (71,2%) από τους 73 συμφωνούσαν απόλυτα. Οι 19 (26%) εκπαιδευτικοί συμφωνούσαν, 1(1,4%) ούτε συμφωνούσε ούτε διαφωνούσε και 1 (1,4%) διαφωνούσε (βλ. Γράφημα 20).



**Γράφημα 20. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η καλή συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων έχει θετικά αποτελέσματα και στους μαθητές.**

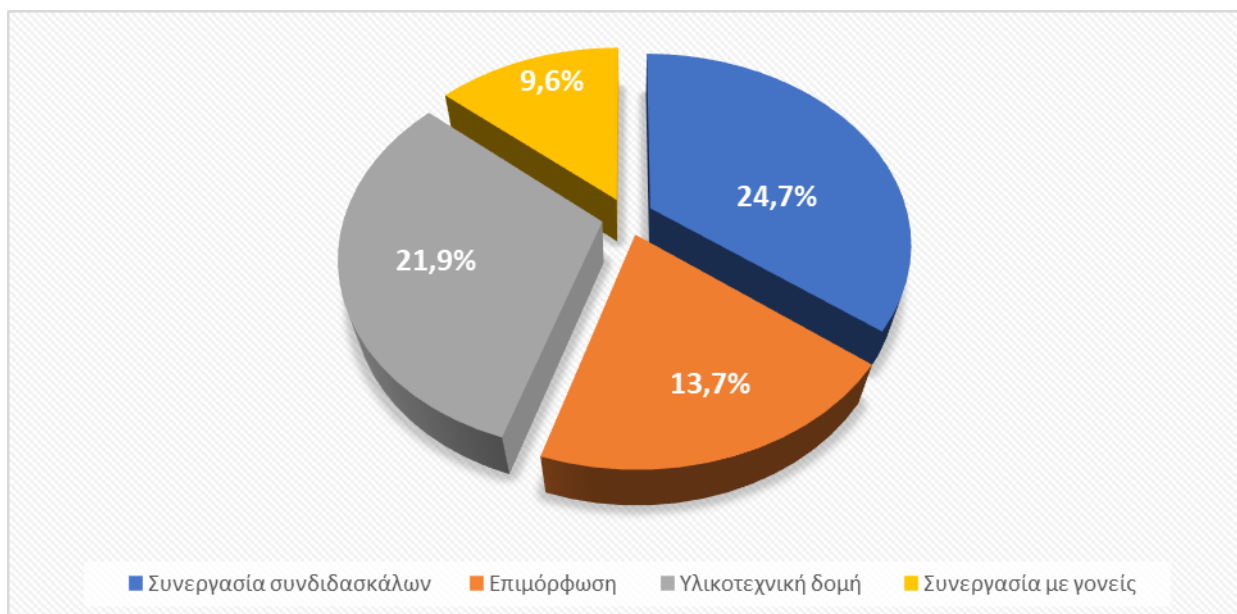
Στην επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τους παράγοντες που κατά την γνώμη τους δυσκολεύουν τη συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Π.Σ.. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχαν 22 ελλιπείς δεδομένα), οι 23 (31,5%) ανέφεραν την άρνηση, κακή διάθεση των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν, 8 (11%) ανέφεραν την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, 4 (5,5%) ανέφεραν το ωρολόγιο πρόγραμμα, 4 (5,5%) την έλλειψη υλικοτεχνικής δομής, 4 (5,5%) την αλλαγή των εκπαιδευτικών, κυρίως των αναπληρωτών και του εκπαιδευτικού της Παράλληλης στήριξης, ανά έτος. Επίσης, 3 (4,1%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών στην τάξη δυσκολεύει την συνεργασία όπως και ο βαθμός αναπηρίας του ατόμου, όπως δήλωσαν

άλλοι 3 (4,1%) εκπαιδευτικοί. Τέλος, υπήρχαν και 2 (2,7%) εκπαιδευτικοί που θεώρησαν ότι η στάση των γονέων επηρεάζει την συνεργασία των συνδιδασκάλων (βλ. Γράφημα 21).



**Γράφημα 21. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που δυσκολεύουν την συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Π.Σ..**

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τις κυριότερες ανάγκες των συνδιδασκάλων για την αρτιότερη υποστήριξη παιδιών με νοητική αναπηρία, σε τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Από τους 73 εκπαιδευτικούς (υπήρχαν 22 ελλειπείς δεδομένα), οι 18 (24,7%) δήλωσαν ότι συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων είναι απαραίτητη για την υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία, οι 16 (21,9%) δήλωσαν ότι βασική ανάγκη είναι και η υλικοτεχνική δομή του σχολείου, οι 10 (13,7%) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι 7 (9,6%) η συνεργασία και με τους γονείς όλων των μαθητών (βλ. Γράφημα 22).



**Γράφημα 22. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις κυριότερες ανάγκες των συνδιδασκάλων για την αρτιότερη υποστήριξη παιδιών με νοητική αναπηρία, σε τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.**

## 2.4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την φοίτηση μαθητών με νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το σε ποιο βαθμό ωφελείται ένα παιδί με νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ποιο είναι ο επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων στην διαδικασία υποστήριξης του παιδιού με νοητική αναπηρία και ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες των συνδιδασκάλων για την αρτιότερη υποστήριξη των παιδιών με νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

### **Φοίτηση μαθητή με νοητική αναπηρία σε τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.**

Οι απόψεις για την φοίτηση παιδιών με νοητική αναπηρία δίστανται. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Ζώνιου – Σιδέρη και Βλάχου (2006), όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις για την αναπηρία και την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας κράτησε ουδέτερη στάση σχετικά με το αν πρέπει οι μαθητές με νοητική αναπηρία να φοιτούν σε γενικές τάξεις. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί που είχαν θετική στάση προς τη συμπερίληψη καθώς πίστευαν ότι η φοίτηση των παιδιών με νοητική

αναπηρία είχε οφέλη και για τα ίδια τα παιδιά αλλά και τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Αναλυτικότερα, δήλωσαν ότι η φοίτηση παιδιών με νοητική αναπηρία μειώνει την περιθωριοποίηση και αυξάνει την κοινωνικοποίηση των παιδιών με αναπηρία, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση τους και νιώθουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα. Παρόμοια ευρήματα έχουν και οι έρευνες των Zoniou- Sideri & Vlachou (2006) και των Avramidis , Kalyva (2007). Η θετική στάση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Scruggs & Mastropieri (2004).

Υπήρχαν και εκπαιδευτικοί της έρευνας οι οποίοι με βάση τα αποτελέσματα είχαν αντίθετη άποψη. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι η φοίτηση των μαθητών με νοητική αναπηρία εμποδίζει την πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών, υπάρχει η πιθανότητα να απομονωθούν από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και χρειάζονται περισσότερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Και άλλες έρευνες συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όπως είναι αυτή των Ζώνιου – Σιδέρη και Βλάχου (2006) που αναφέρει ότι η συμπερίληψη επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, η έρευνα των Rakapt & Kaczmarek (2010), που είχαν λάβει μέρος Παλαιστίνιοι και Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί ( Lifshitz , Glaubman & Issawi, 2004) είχαν αρνητική στάση προς την φοίτηση των μαθητών με αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

### **Επίπεδο συνεργασίας μεταξύ συνδιδασκάλων στην διαδικασία υποστήριξης μαθητή με νοητική αναπηρία.**

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, υπήρχε συμφωνία των εκπαιδευτικών ότι οι συνδιδάσκαλοι πρέπει αν συνεργάζονται και να έχουν διάθεση για συνεργασία. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και η αξιολόγηση των μαθητών με ή χωρίς νοητική αναπηρία δήλωσαν ότι πρέπει να γίνεται από κοινού και σε συνεννόηση των δυο εκπαιδευτικών. Καθώς και την ευθύνη όλης της τάξης την έχουν και οι δυο εκπαιδευτικοί, αλλά του παιδιού με νοητική αναπηρία δήλωσαν ότι την περισσότερη ευθύνη την έχει ο παιδαγωγός της ειδικής αγωγής. Τα ευρήματα αυτά της παρούσας έρευνας συμφωνούν και με την έρευνα των Murawski & Lochner (2011), οι οποίοι αναφέρουν τρεις πρακτικές για επιτυχημένη συνδιδασκαλία: την συνεργασία των συνδιδασκάλων, τον κοινό σχεδιασμό και την αξιολόγηση της κοινής τους προσπάθειας.

Φυσικά, υπάρχουν και παράγοντες που δυσχεραίνουν την συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι

παράγοντες που τους δυσχεραίνουν την συνεργασία είναι η απροθυμία να συνεργαστούν, η πίεση του αναλυτικού προγράμματος και του ωρολόγιο προγράμματος, η έλλειψη επιμόρφωσης, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη, η στάση των γονέων. Όλοι αυτοί είναι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την γενικότερη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Και σε αυτό βρίσκει σύμφωνη και την έρευνα των Friend & Cook(2003), οι οποίοι πρόσθεσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διαφορετικά άτομα, με διαφορετικές κουλτούρες που καλούνται να συνεργαστούν για το καλό των μαθητών.

Επίσης υπάρχουν και εκπαιδευτικοί της έρευνας όπου δήλωσαν ότι δεν είναι δική τους αρμοδιότητα η υποστήριξη και εκπαίδευση μαθητών με νοητική αναπηρία στις γενικές τάξεις και γι' αυτό έχουν ουδέτερη στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση. Σ αυτό συμφωνεί και η έρευνα (Angelidis et al, 2006).

### **Κυριότερες ανάγκες για αρτιότερη υποστήριξη του μαθητή με νοητική αναπηρία σε τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.**

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τέσσερις βασικές ανάγκες για την αρτιότερη υποστήριξη των μαθητών με νοητική αναπηρία. Οι πλειοψηφία των ερωτηθέντων ανέδειξε την συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων, ακολούθησε η επιμόρφωση των συνδιδασκάλων, η συνεργασία με τους γονείς και υπήρχαν και εκπαιδευτική που ανέφεραν την υλικοτεχνική δομή. Υπάρχει συμφωνία με προηγούμενες έρευνες σχετικά με την συνεργασία των συνδιδασκάλων ως βασική παράμετρο για την επιτυχημένη συνδιδασκαλία (Honigs & Dove, 2008. Keefe & Moore , 2004. Murawski & Lochner, 2011).

Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, υπήρχε μεγάλη προθυμία και την ανέδειξαν και ως βασική ανάγκη για την αρτιότερη υποστήριξη των μαθητών. Επίσης, την θεωρούν ως απαραίτητη για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με νοητική αναπηρία. Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει επισημανθεί και σε προηγούμενες έρευνες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να λάβουν περισσότερη επιμόρφωση, εκπαίδευση και διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Avramidis & Kalyva, 2007). Ακόμη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως είδαμε στα αποτελέσματα της έρευνας, επηρεάζει και την στάση τους απέναντι στην συνεκπαίδευση. Αυτή η πρόταση, βρίσκει συμφωνία και σε προηγούμενες έρευνες όπως η έρευνα της Παπαδοπούλου (2004), στην οποία οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε αρνητική στάση προς την συνεκπαίδευση διότι δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την υποστήριξη μαθητών με νοητική αναπηρία.

### *Περιορισμοί της έρευνας*

- Στους περιορισμούς της ποσοτικής έρευνας πρέπει να αναφερθεί ότι το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό για τον αντίστοιχο πανελλαδικό πληθυσμό, γιατί αφορά μόνο εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας δυο νομών της Ελλάδας.
- Επίσης, ακόμα μία αδυναμία αποτελεί ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, καθώς το ερωτηματολόγιο δεν επιτρέπει την επαφή με το δείγμα την ώρα της συμπλήρωσης.
- Η χρήση του ερωτηματολογίου περιορίζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, αφού απαντά με συγκεκριμένο τρόπο. Επιπλέον, υπάρχει και η πιθανότητα τυχαίας απάντησης.
- Δεν ζητήθηκε η γνώμη των μαθητών με ή και χωρίς νοητική αναπηρία για την συμπερίληψη.
- Δεν ζητήθηκε και η γνώμη των γονέων των παιδιών με ή και χωρίς νοητική αναπηρία για την συμπερίληψη.

### *Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα:*

- Παρόμοια έρευνα μπορεί να γίνει και σε άλλους νομούς.
- Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών με ή χωρίς νοητική αναπηρία και των γονέων του για την συμπερίληψη.
- Επιπλέον, θα μπορούσε να γίνει έρευνα μέσω παρατήρησης για τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων κατά την διάρκεια της διδασκαλίας ώστε να έχουμε ασφαλέστερα συμπεράσματα.
- Με την χρήση των συνεντεύξεων, να γίνει έρευνα σχετικά με το ποιες είναι οι ανάγκες των συνδιδασκάλων για την αρτιότερη υποστήριξη των παιδιών με νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

## **Βιβλιογραφία:**

Avramidis, E., Kalyva, e. (2007). *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*, European Journal of special needs education, 22(4), pp. 367-389.

Cook, L., Friend, M. (1995). *Co- Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices*, Focus on Exceptional Children, 28(3), 1-16.

Elias Avramidis & Brahm Norwich (2002). *Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature*, European Journal of Special Needs Education, 17:2, 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056

Friend, M. & Cook, L.(2010). *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, Journal of Educational and Psychological Consultation, 20:1, 9-27, DOI: 10.1080/10474410903535380.

Kalyva, E., Gojkovic, D., Tsakiris, V. (2007). *Serbian teachers' attitude towards inclusion*, International Journal of Special education, 22(3), pp.31-36.

Mavropalias Tryfon, Alevriadou Anastasia & Rachanioti Eleni (2019): *Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece*, International Journal of Developmental Disabilities

Mavropalias, T. (2019). *Research Highlights in Education and Science 2018 (Annual Book). The Greek Co- Teaching Model*. Chapter one, p. 5-18, International Society for Research in Education and Science, USA.

Mavropalias, Tryfon. (2020). *Διερεύνηση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Παράλληλης Στήριξης, στη Δυτική Μακεδονία*. [Investigation of the level of collaboration between co-teachers in the implementation of co-teaching / Parallel Support in Western Macedonia, Greece].

Padeliadou, S., Lampropoulou, V. (1997). *Attitudes of special and regular education teachers towards school integration*. European Journal of special needs education, 12(3), pp. 173-183.



Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou Z. & Patsiaouras, A. (2004). *Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with Disabilities*. International Journal of Special Education, 19(2), 104-111.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*. International Journal of Inclusive education, 10, 4–5. Ανακτήθηκε 9/11/2020.

Αρβανιτίδου, Κ. (2018). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων*. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών "Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής", Θεσσαλονίκη.

Γελαστοπούλου, Μεταβέλης, Μ. (επιμ.) (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γκούντουλα, Ν. (Ιούνιος 2017). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγική Σχολή Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα.

Ζαχαράκη, Σ. (2008). *Σχολείο για όλους και όλες Προϋποθέσεις για την εκπαίδευση του μη αποκλεισμού*. Αριστοτέλεια Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, [χ. Τ.].

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πολιτεία.).

Καϊδαντζή, Δ. (2009). *Σχολική ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με νοητική καθυστέρηση: Οι απόψεις των ειδικών εκπαιδευτικών*. Αριστοτέλεια Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Μεταπτυχιακός κύκλος σπουδών Τομέας ψυχολογίας και ειδικής αγωγής, Θεσσαλονίκη.

Καραμπουζή, Α. (2009). *Οι αντιλήψεις των μαθητών χωρίς νοητική υστέρηση για την συνεκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών Τμήμα επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

Μάρρα, Ρ. (2014). *Συγκριτική μελέτη των τρόπων επικοινωνίας ατόμων με βαριά νοητική υστέρηση κατά την αλληλεπίδραση με γονείς ή επαγγελματίες φροντιστές*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 22/09/2020

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΦΛΩΡΙΝΑ.

Μαυροπαλιάς, Τ. (2020). *Ειδική Αγωγή και Μαθησιακές Δυσκολίες* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών, Π.Τ.Δ.Ε.: ‘Δημοτικής Εκπαίδευσης’, Εαρινό Εξάμηνο 2018-19. Φλώρινα.

Μέτσιου, Δ. (2019). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΤΑΞΗ: Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγική σχολή Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Νόμος 2817/2000, ΦΕΚ. 78/Α/14-3-2000, *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*.

Νόμος 3699/2008, ΦΕΚ. 199/Α/2-10-2008, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

Παγωτού, Α. (2018). *Απόψεις φιλολόγων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Πνιγούρα, Ν. (2018), *Κατανόηση, αναγνώριση και σχεδιαστική απόδοση βασικών και κοινωνικών συναισθημάτων παιδιών με νοητική καθυστέρηση*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Βόλος.

Ποθητού, Ο. (2017). *Παράλληλη Στήριξη στο Νηπιαγωγείο: «Οι απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο της παράλληλης στήριξης για μια επιτυχημένη ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο»*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 9/11/2020

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: ΑΤΡΑΠΟΣ.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δεξιότητες*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ.

Πολύχρου, Γ. (2018). *«Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής-ειδικής εκπαίδευσης για την συνεκπαίδευση των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια*. ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΕ ΤΙΤΛΟ: «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους», Θεσσαλονίκη.

Σίσκου, Π. (2017). *Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική τάξη και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους.*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 4/9/2020

Σταθά, Π. (2018). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Κοινωνιολογικές διαστάσεις*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 4/9/2020

ΧΑΤΖΗΚΥΡΙΑΚΟΥ, Ε. (ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2018). *Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΥΕΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ, ΦΛΩΡΙΝΑ. Ανακτήθηκε 10/11/2020

Ψύρρα, Ε. (2017). *Η υλοποίηση του προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 10/11/2020

## Παράρτημα

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ονομάζομαι Λουκανοπούλου Αγγελική και φοιτώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Φλώρινα. Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά την έρευνα που γίνεται στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας, με στόχο να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την φοίτηση παιδιών με νοητική αναπηρία σε τάξεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Είναι ανώνυμο και παρακαλώ να σημειώσετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων!

#### A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα
2. Ηλικία: .....
3. Τίτλοι σπουδών:
  - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
  - Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
  - Άλλο: .....
4. Σχέση εργασίας:
  - Μόνιμος Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής
  - Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής
  - Άλλο: .....
  - .....
  - .....
5. Χρόνια Υπηρεσίας:
  - 0-5 έτη
  - 5-10 έτη
  - 10-15 έτη
  - 15-20 έτη
  - 20 και άνω έτη
6. Ανώτεροι τίτλοι σπουδών:
  - Μεταπτυχιακό
  - Τμήμα .....
  - Διδακτορικό

Τμήμα.....

**7. Έχετε κάποια επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή;**

Καθόλου  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**8. Αν όχι, θα θέλατε να επιμορφωθείτε;**

Καθόλου  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**9. Έχετε στην τάξη σας παιδιά με νοητική αναπηρία;**

Ναι  Όχι

**10. Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με νοητική αναπηρία;**

Καθόλου  Λίγο  Μέτρια  Πολύ  Πάρα πολύ

**11. Παρακαλώ δώστε τον βαθμό συμφωνίας στις παρακάτω προτάσεις που σχετίζονται με την φοίτηση των παιδιών με νοητική αναπηρία στην γενική τάξη.**

(Βαθμοί: 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος), 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

1. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία πρέπει να φοιτούν στις γενικές τάξεις.	1 2 3 4 5
2. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία έχουν υψηλότερες αποδόσεις στις συνηθισμένες τάξεις.	1 2 3 4 5
3. Η επαφή με τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές τους βοηθά να κοινωνικοποιηθούν.	1 2 3 4 5

4. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να απομονωθούν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στις τάξεις συνεκπαίδευσης.	1 2 3 4 5
5. Η φοίτηση των παιδιών με νοητική αναπηρία εμποδίζει την πρόοδο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.	1 2 3 4 5
6. Η συνεκπαίδευση βοηθά στην αποδοχή της διαφορετικότητας από την μεριά των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών.	1 2 3 4 5
7. Τα παιδιά με νοητική αναπηρία αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα.	1 2 3 4 5
8. Η συνεκπαίδευση ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με νοητική αναπηρία.	1 2 3 4 5
9. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται απαραίτητη για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με νοητική αναπηρία.	1 2 3 4 5
10. Η συμπεριφορά των μαθητών με νοητική αναπηρία απαιτεί σημαντικά περισσότερη προσοχή από το δάσκαλο σε σύγκριση με εκείνη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.	1 2 3 4 5

**12. Με βάση την εμπειρία σας, παρακαλώ δώστε τον βαθμό συμφωνίας σας για τις προτάσεις που σχετίζονται με την άποψη σας σημειώστε τις θέσεις για το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των συνδιδασκάλων.**

(Βαθμοί: 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ (ουδέτερος), 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα)

1. Στη συνδιδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους;	1 2 3 4 5
2. Υπάρχει διάθεση για συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων;	1 2 3 4 5
3. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άβολα να είναι στην αίθουσα διδασκαλίας με άλλον εκπαιδευτικό, γιατί αισθάνονται ότι τους ελέγχει;	1 2 3 4 5
4. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας γίνεται από κοινού;	1 2 3 4 5

5. Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται και από τους δυο εκπαιδευτικούς;	1 2 3 4 5
6. Η αξιολόγηση του μαθητή με νοητική αναπηρία γίνεται μόνο από τον ειδικό παιδαγωγό;	1 2 3 4 5
7. Για την λήψη αποφάσεων που αφορούν τον μαθητή με νοητική αναπηρία κύριο λόγο έχει μόνο ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής;	1 2 3 4 5
8. Την ευθύνη όλης της τάξης έχουν και οι δυο εκπαιδευτικοί;	1 2 3 4 5
9. Την ευθύνη του μαθητή με νοητική αναπηρία την έχει μόνο ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής;	1 2 3 4 5
10. Η καλή συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων έχει θετικά αποτελέσματα και στους μαθητές;	1 2 3 4 5

1. Ποιοι άλλοι παράγοντες κατά τη γνώμη σας δυσκολεύουν τη συνεργασία μεταξύ των συνδιδασκάλων στην υλοποίηση της Π.Σ.;

.....  
.....  
.....

2. Ποιες είναι οι κυριότερες ανάγκες των συνδιδασκάλων για την αρτιότερη υποστήριξη παιδιών με νοητική αναπηρία, σε τάξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

.....  
.....  
.....  
.....