



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**ΘΕΜΑ: «ΑΠΟΨΕΙΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ »**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ
ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΤΣΑΚΙΡΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ
ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΖΑΧΑΡΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ
Α.Μ.: 3032201601608

Κόρινθος, Ιανουάριος 2018

Κενή σελίδα

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	10
1. Κεφ.1: Η προβληματική της έρευνας.....	10
1.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	10
1.2. Αναγκαιότητα της έρευνας	10
1.3. Οριοθέτηση της έρευνας	11
2. Κεφ.2: Θεωρητικό πλαίσιο	11
2.1. Η συμπερίληψη.....	11
2.1.1. Η έννοια της συμπερίληψης.....	11
2.1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερίληψη	15
2.1.3. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης.....	17
2.2. Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη.....	21
3. Κεφ.3: Βιβλιογραφική επισκόπηση	24
3.1. Η συμπερίληψη για μαθητές με κινητικά προβλήματα	24
3.1.1. Προκλήσεις και εμπόδια	24
3.1.2. Λύσεις.....	28
3.2. Η συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο.....	31
3.3. Ο ρόλος των νηπιαγωγών στη συμπερίληψη.....	33
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ	36
4. Κεφ. 4: Μεθοδολογία έρευνας	36
4.1. Εισαγωγή.....	36
4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	36
4.3. Η επιλογή της Ποιοτικής έρευνας.....	37
4.4. Ημιδομημένη συνέντευξη	40
4.5. Δείγμα	43
4.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	45
ΜΕΡΟΣ Γ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	47
5. Κεφ.5: Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας	47
5.1. Γενικά.....	47
5.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	49

5.2.1	Ερευνητικό ερώτημα Νο.1: Τι σημαίνει συμπερίληψη για τους νηπιαγωγούς;.....	51
5.2.2	Ερευνητικό ερώτημα Νο.2: «Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα;» .	56
5.2.3	Ερευνητικό ερώτημα Νο.3: «Ποια τα εμπόδια στην συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα στο νηπιαγωγείο;	64
5.2.4	Ερευνητικό ερώτημα Νο.4: Τι κάνει η σχολική/εκπαιδευτική ηγεσία για να διευκολύνει την προσπάθεια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;	69
5.2.5	Ερευνητικό ερώτημα Νο.5: Ποιες καλές πρακτικές συμπερίληψης ακολουθούνται στα νηπιαγωγεία;	72
6.	Κεφ.6: Συμπεράσματα - Προτάσεις.....	76
6.1.	Συμπεράσματα.....	76
6.2.	Προτάσεις.....	84
	ΜΕΡΟΣ Δ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86
	Βιβλιογραφία	86
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	96

Ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου....

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων των νηπιαγωγών απέναντι στην συμπερίληψη. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα, των εμποδίων που αντιμετωπίζουν και αποτελούν τροχοπέδη στην επιτυχία της συμπερίληψης καθώς επίσης και καλών πρακτικών για την επιτυχή υλοποίησή της.

Ο πληθυσμός-στόχος της μελέτης ήταν εκπαιδευτικοί δημόσιων νηπιαγωγείων της Τρίπολης. Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης στην οποία έλαβαν μέρος εννέα (9) νηπιαγωγοί, οι οποίες κατά τη διάρκεια της θητείας τους είχαν αντιμετωπίσει τουλάχιστον ένα περιστατικό παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι συνολικά υπάρχει μια θετική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα, η οποία όμως επηρεάζεται σημαντικά από παράγοντες όπως η επιμόρφωση που έχουν λάβει γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα, η σοβαρότητα και ο τύπος του προβλήματος που αντιμετωπίζει ο μαθητής, ο αντίκτυπος για το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα των υπολοίπων μαθητών, η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στα παιδιά με τα κινητικά προβλήματα, η ψυχολογική και συναισθηματική φόρτιση που γεννά στους εκπαιδευτικούς μια τέτοια κατάσταση (άγχος, ανησυχία, ανασφάλεια κ.λ.π.) αλλά και η προηγούμενη οικογενειακή ή εκπαιδευτική εμπειρία τους με παιδιά με ανάλογα προβλήματα.

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα από αυτή την έρευνα υποδηλώνουν την ύπαρξη σημαντικών εμποδίων στην επιτυχή υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως η έλλειψη γνώσης και κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι εγγενείς περιορισμοί της κινητικής αναπηρίας του μαθητή, η έλλειψη κατάλληλων σχολικών υποδομών, η έλλειψη κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού και η μη ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού.

Τέλος διερευνήθηκαν καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ώστε να επιτευχθεί η υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπως: ομαδοσυνεργατική μάθηση, ομαδικότητα, οικοδόμηση φιλίας, οικογενειακή συμμετοχή, δημιουργία δεκτικής ατμόσφαιρας, διοικητική υποστήριξη κλπ.

Abstract

The purpose of this research is to study the attitudes and perceptions of kindergarten teachers towards inclusion. The research has focused on exploring the factors that affect the attitudes and perceptions of kindergarten teachers towards the inclusion of students with mobility impairments as well as the obstacles they encounter. Finally, good practices for successful implementation of inclusion have been explored.

The target population of the study was teachers of public kindergartens in Tripoli, Greece. Survey data were derived from data collection using the method of semi-structured interview in which nine (9) kindergarten teachers participated, who during their term had experienced at least one child with mobility problems in their classroom.

The results of the survey revealed that overall there is a positive attitude of the kindergarten teachers towards inclusion, but this is significantly influenced by factors such as: the training they have already received around this specific issue, the severity and type of the mobility impairment faced by the student, the impact on the academic performance of other students, the attitudes of other students towards children with mobility impairments, the psychological and emotional burden teachers face (stress, anxiety, insecurity, etc.) but also the previous personal experience with such children.

In addition, the results from this research indicate the existence of significant barriers to the successful implementation of inclusive education, such as: lack of knowledge and appropriate training and post-training of teachers, the inherent limitations of the student's disability, the lack of appropriate school infrastructure (building infrastructure, accessibility ramps, bathrooms suitable for disabled people, etc.), the lack of appropriate equipment and the absence of teachers' assisting staff.

Finally, there have been explored good practices that kindergarten teachers can apply during the school year in order to achieve inclusive education, such as: group collaboration, teaming, friendship building, administrative support, family involvement, creation of receptive atmosphere etc.

Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο, τα παιδιά με αναπηρίες αντιμετωπίζουν την περιθωριοποίηση μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και διάφορες μορφές διακρίσεων από την παραδοσιακή κοινωνία. Ως αποτέλεσμα, πολλά παιδιά με αναπηρίες δεν αποκομίζουν τα πλήρη οφέλη της εκπαίδευσης. Σε διεθνές επίπεδο, έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη συμπερίληψη ως βασική στρατηγική για την προώθηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρίες. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η εκπαιδευτική πολιτική σε πολλές χώρες προωθεί όλο και περισσότερο τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών στα κανονικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Curcic 2009).

Έτσι, οι παγκόσμιες τάσεις της ειδικής εκπαίδευσης μετατοπίστηκαν από την τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρίες σε ειδικά σχολεία σε προσεγγίσεις χωρίς αποκλεισμούς, που επιτρέπουν στα παιδιά να έχουν πρόσβαση σε εκπαιδευτικά προγράμματα γενικής εκπαίδευσης στις κοινότητες όπου ζουν (Ainscow & Sandill, 2010). Οι κυβερνήσεις οφείλουν στους πολίτες τους να πραγματοποιήσουν τις απαραίτητες επενδύσεις στην εκπαίδευση ώστε να προσφέρουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Οι επενδύσεις αυτές απαιτούν την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών μέσων, συμπεριλαμβανομένων περιβαλλοντικών τροποποιήσεων, προσαρμοσμένων στρατηγικών διδασκαλίας και πρόσθετου προσωπικού υποστήριξης (Simeonsson et al., 2003).

Η προοπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η οποία αποτελεί τη βάση της συμπερίληψης, τονίζει ότι οι μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας ως μαθητές χωρίς αναπηρίες (Simeonsson et al., 2003).

Παρά τις νομικές και διεθνείς συμφωνίες και τις δηλώσεις για τα ίσα δικαιώματα όλων των μαθητών, η πρόσβαση στα τυπικά σχολεία και οι προσαρμογές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε παιδιά με αναπηρίες ποικίλλουν πάρα πολύ, αντανακλώντας ένα χάσμα μεταξύ πρόθεσης και εφαρμογής (Lindsay 2003).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός σε κάθε μεταρρύθμιση της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Έχουν μεγάλη ευθύνη να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, συνεπώς η προσέγγιση χωρίς

αποκλεισμούς από τους εκπαιδευτικούς απαιτεί εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις και ικανότητες για την αποτελεσματική διδασκαλία και ανταπόκριση σε έναν διαφορετικό πληθυσμό μαθητών στην τάξη (UNESCO, 2005).

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα, τις πρακτικές που χρησιμοποιούν καθώς και τα εμπόδια που αναγνωρίζουν και συντελούν στην επιτυχία της ή μη.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από τέσσερα μέρη: το θεωρητικό, την έρευνα, τα συμπεράσματα και τα παραρτήματα.

Το *Πρώτο Μέρος* απαρτίζεται από τρία κεφάλαια.

Στο *Πρώτο Κεφάλαιο* διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι λόγοι για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η διεξαγωγή της, ενώ στο τέλος υπογραμμίζονται οι περιορισμοί που την διακατέχουν.

Στο *Δεύτερο Κεφάλαιο* γίνεται προσπάθεια οριοθέτησης του θέματος σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που περιλαμβάνει την έννοια της συμπερίληψης, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά της καθώς και τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντί της.

Στο *Τρίτο Κεφάλαιο* περιλαμβάνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα αλλά και τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες στο νηπιαγωγείο.

Το *Δεύτερο Μέρος* απαρτίζεται από ένα κεφάλαιο.

Στο *Τέταρτο Κεφάλαιο* γίνεται αναφορά στη μεθοδολογική διαδικασία που χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα. Καταγράφονται δηλαδή, το δείγμα και η διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Το *Τρίτο Μέρος* απαρτίζεται από δύο κεφάλαια.

Στο *Πέμπτο Κεφάλαιο* γίνεται η καταγραφή και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Στο *Έκτο Κεφάλαιο*, ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων και παρατίθενται γενικότερα συμπεράσματα και προτάσεις που προκύπτουν από την έρευνα.

Το *Τέταρτο Μέρος* περιλαμβάνει τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. Κεφ.1: Η προβληματική της έρευνας

1.1.Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται στην παρούσα έρευνα είναι:

1. Τι σημαίνει συμπερίληψη για τους νηπιαγωγούς;
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα;
3. Ποια τα εμπόδια στην συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα στο νηπιαγωγείο;
4. Τι κάνει η σχολική/εκπαιδευτική ηγεσία για να διευκολύνει την προσπάθεια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
5. Ποιες καλές πρακτικές συμπερίληψης ακολουθούνται στα νηπιαγωγεία τους;

1.2.Αναγκαιότητα της έρευνας

Στα παιδιά με αναπηρίες θα πρέπει να παρέχεται υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στην παιδική ηλικία. Τα ισχυρά συμπεριληπτικά προγράμματα πρόωρης παιδικής ηλικίας μπορούν να προσφέρουν αποτελεσματικά στα παιδιά με αναπηρία τα απαραίτητα εφόδια που είναι απαραίτητα για την επιτυχία στη μεταγενέστερη σχολική ζωή τους καθώς και στη μελλοντική σταδιοδρομία τους.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία και τη συμπερίληψη επηρεάζει την ανάπτυξη των μαθητών αυτών καθώς και την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης, ενώ οι αντιλήψεις τους επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους, τη διαχείριση της τάξης και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που ακολουθούν.

Είναι αναγκαίο λοιπόν να γνωρίσουμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες.

1.3. Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα επικεντρώνεται μόνο στους νηπιαγωγούς, δημόσιων νηπιαγωγείων της Τρίπολης. Συνεπώς, η έρευνα δε λαμβάνει υπόψη τις αντιλήψεις και τις απόψεις των διευθυντών, των γονέων και των μαθητών, των εκπαιδευτικών ιδιωτικών νηπιαγωγείων αλλά ούτε και διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης πέραν των νηπιαγωγείων.

2. Κεφ.2: Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η συμπερίληψη

2.1.1. Η έννοια της συμπερίληψης

Η ισότητα στην εκπαίδευση απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και την κοινωνία ευρύτερα από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, όπως αποτυπώνεται στο άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Ηνωμένων Εθνών (UN, 1948). Η Διακήρυξη αυτή, σε συνδυασμό με τη Διακήρυξη “Εκπαίδευση για όλους” (UNESCO, 1990) και τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), θεωρούνται από τα σημαντικότερα κείμενα, που διατυπώθηκαν διεθνώς για τον άνθρωπο και τα δικαιώματά του στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την UNESCO (2005), η συμπερίληψη είναι μία δυναμική προσέγγιση για θετική ανταπόκριση στην πολυμορφία των μαθητών. Ορίζεται ως τη διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών, αυξάνοντας τη συμμετοχή τους στη μάθηση, τους πολιτισμούς και τις κοινότητες, μειώνοντας τον αποκλεισμό εντός της εκπαίδευσης αλλά και από την εκπαίδευση την ίδια. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τη δομή και τις στρατηγικές, με ένα κοινό όραμα και την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του κράτους να εκπαιδεύσει όλα τα παιδιά.

Σε ότι αφορά την Ελλάδα, σύμφωνα με το Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199 Α/2-10-2008): «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*», όπως αυτός έχει τροποποιηθεί και ισχύει, προβλέπεται η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο για όλους τους μαθητές με ήπιες

μαθησιακές δυσκολίες. Προβλέπεται, επίσης, η συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό. Όσον αφορά τους μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται, δίνεται η δυνατότητα φοίτησης σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης με παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού.

Παρά τις προτροπές από τους διεθνείς οργανισμούς και τις νομοθετήσεις στα περισσότερα αναπτυγμένα κράτη, η πρόοδος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αργή και ο στόχος για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς φαντάζει δύσκολος, εάν όχι αδύνατον, να επιτευχθεί (Sharma & Chow, 2008 · Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006 · Peters, 2007).

Η συμπερίληψη είναι η τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρίες στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Αν ο μαθητής απαιτεί εξειδικευμένες υπηρεσίες, αυτές παρέχονται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Η συμπερίληψη και η διδασκαλία των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση στην τάξη έγινε θέμα αυξημένου ενδιαφέροντος και παρέχει ισχυρές επιπτώσεις στην επανεξέταση της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Η συμπερίληψη υπήρξε ένα αμφιλεγόμενο θέμα μεταξύ των ειδικών και των γενικών εκπαιδευτικών και απλά η αναφορά της λέξης προκαλεί έντονα συναισθήματα (Vaughn et al., 1998).

Η εξέλιξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να διακριθεί σε τρία στάδια, τα οποία περιλαμβάνουν τον διαχωρισμό, την ένταξη και τέλος τη συμπερίληψη. Το πρώτο στάδιο, ο διαχωρισμός, είναι η παροχή εκπαίδευσης για παιδιά με διάφορες αναπηρίες σε ξεχωριστά ιδρύματα που ονομάζονται ειδικά σχολεία. Το δεύτερο στάδιο, η ένταξη, είναι η παροχή εκπαίδευσης σε ένα γενικό σχολείο αλλά για ορισμένο αριθμό ωρών όταν κρίνεται επωφελές για αυτά. Δηλαδή τα παιδιά που παίρνουν μέρος στην ένταξη, αναμένεται να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα, τα παιδιά χωρίς αναπηρίες. Στο στάδιο αυτό η εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ειδικές μονάδες που βρίσκονται μέσα στο γενικό σχολείο. Το τελευταίο στάδιο, η συμπερίληψη, προέκυψε ως απάντηση στην κριτική των δύο πρώτων. Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ένα είδος εκπαίδευσης που αποβλέπει στην αποδοχή, όλων των παιδιών που είναι ιδιαίτερα περιθωριοποιημένα, σε γενικά σχολεία ανεξάρτητα από το ιστορικό τους. Ωστόσο, πιστεύεται ότι το σχολικό σύστημα και η εκπαιδευτική κουλτούρα πρέπει να αλλάξουν για να ικανοποιήσουν τις

διαφορετικές ανάγκες των παιδιών (Ferguson, 2008 · Kivirauma et al., 2006 · Vislie, 2003).

Η κίνηση προς την συμπερίληψη δημιουργήθηκε από όσους πιστεύουν ότι η ξεχωριστή εκπαίδευση δεν είναι ισότιμη εκπαίδευση και ότι ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα επηρεάζει το πρόγραμμα και την εκπαίδευση που παρέχεται για ένα παιδί. Η συμπερίληψη περιλαμβάνει ένα σχέδιο κοινής εξερεύνησης και συνεργασίας μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων ως μέσο πρόκλησης και υπέρβασης των συμπεριφορών και πρακτικών αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μια συνεχή και μεταβαλλόμενη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται βαθιά από την αλλαγή της κοινωνίας, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Armstrong & Moore, 2004).

Η συμπερίληψη είναι ένας όρος που εκφράζει την αφοσίωση για την εκπαίδευση κάθε παιδιού, στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Περιλαμβάνει τη μεταφορά των υπηρεσιών υποστήριξης στο παιδί, αντί της μεταφοράς του παιδιού στις υπηρεσίες. Είναι η διαδικασία επανεξέτασης της οργάνωσης και την παράδοσης του προγράμματος σπουδών προκειμένου να ανταποκριθεί καλύτερα στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών. Μέσω αυτής της διαδικασίας, το σχολείο αναπτύσσει την ικανότητά του να δεχτεί όλους τους μαθητές που επιθυμούν να παρακολουθήσουν και με αυτόν τον τρόπο μειώνει την ανάγκη αποκλεισμού των μαθητών (Sebba & Ainscow, 1996). Τα σχολεία, άλλωστε, πρέπει να επικεντρωθούν στην αύξηση της συμμετοχής και της επιτυχίας των μαθητών που έχουν ιστορικά περιθωριοποιηθεί (Ainscow, 2005).

Επιπλέον, η ιδέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως αυτή περιέχεται στη δήλωση της Σαλαμάνκα, βασίζεται στην έννοια της κοινωνικής ισότητας που είναι σύμφωνη με το κοινωνικό πρότυπο της αναπηρίας. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά και το σχολικό και εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αλλάξει για να καλύψει τις ανάγκες όλων των μεμονωμένων μαθητών. Για την αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών ενός ολόένα και πιο ποικίλου πληθυσμού μαθητών, η συνεκπαίδευση πρέπει να προσεγγιστεί ως μια συνεχής και εξελικτική διαδικασία (Swart & Pettiper, 2006). Αυτό σημαίνει ότι η συνεκπαίδευση πρέπει να θεωρείται ως μια ατέρμονη διαδικασία αντί για ένα μεμονωμένο γεγονός (Ainscow, 2005).

Η διαδικασία και η υιοθέτηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μπορεί να διαφέρουν σημαντικά από σχολείο σε σχολείο. Ως αποτέλεσμα, υπάρχουν πολυάριθμες μελέτες για το πώς εφαρμόζεται η συμπερίληψη σε ολόκληρο τον κόσμο (Gous et al., 2014). Υπάρχουν ποικίλα μοντέλα για τη συμπερίληψη και οι ορισμοί κατανοούνται διαφορετικά ανάλογα με το πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Sands, Kozleski και French (2000), οι συμπεριληπτικές σχολικές κοινότητες στηρίζονται στη φιλοσοφία ότι όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν και ανήκουν στα κανονικά σχολεία και στην κοινωνία. Αυτοί και άλλοι συγγραφείς, όπως οι Swart και Pettipher (2005), ορίζουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση όσον αφορά στη σχολική μεταρρύθμιση που επικεντρώνεται στους μαθητές και όχι σε εξωγενή ζητήματα όπως εκπαιδευτικές πρακτικές, θέματα προσωπικού ή μαθημάτων. Ο Paterson (2005) συνηγορεί υπέρ της ποικιλομορφίας και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης ώστε «κανένα παιδί να μη μείνει πίσω». Σύμφωνα με τους Ainscow, Booth και Dyson (2004), η συμπερίληψη είναι μια προσέγγιση που στοχεύει στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών όλων των παιδιών, της νεολαίας και των ενηλίκων με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνους που είναι ευάλωτοι στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό. Ο Corbett (2001) ορίζει τη συμπερίληψη ως μια αόριστη ανακοίνωση, μια δημόσια και πολιτική διακήρυξη και γιορτή της διαφοράς που απαιτεί συνεχή προδραστική απόκριση για την ενθάρρυνση μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής κουλτούρας, ενώ ο Ainscow (2005) υποστηρίζει ότι η συνεκπαίδευση είναι ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και η βάση για μια πιο δίκαιη κοινωνία.

Οι ακόλουθοι στόχοι για την συμπερίληψη έχουν εντοπιστεί από διάφορους βασικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Vaughn et al., 1998).

Η εστίαση της συμπερίληψης πρέπει να είναι στον μαθητή

Οι υπηρεσίες και οι πόροι πρέπει να βοηθήσουν τον μαθητή να οικοδομήσει αυτοεκτίμηση, παρέχοντας παράλληλα θετικές εμπειρίες. Βοηθώντας τους μαθητές με ειδικές ανάγκες να αισθάνονται μέρος της σχολικής κοινότητας αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της επιτυχούς συμπερίληψης.

Εστίαση στην πολλαπλή νοημοσύνη

Η έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης παρέχει έναν εναλλακτικό τρόπο για να εξεταστούν οι ικανότητες και τα ειδικά ταλέντα του κάθε μαθητή. Για παράδειγμα, η ικανότητα στη μουσική, τον αθλητισμό, τις δημιουργικές τέχνες, το χορό και το δράμα θα πρέπει να επισημανθούν σε όλους τους μαθητές.

Προσαρμοσμένο πρόγραμμα σπουδών

Τα συμπεριληπτικά σχολεία πρέπει να παρέχουν προγράμματα σπουδών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει τις μειονότητες, την περιορισμένη γλωσσική επάρκεια, ταλαντούχους μαθητές, μαθητές με αναπηρίες και μαθητές γενικής εκπαίδευσης. Η προσαρμογή και η ενίσχυση του προγράμματος σπουδών για όλους τους μαθητές είναι ένα συνεχές κομμάτι των ρόλων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών.

2.1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπερίληψη

Για να δημιουργηθεί ένα λιγότερο περιοριστικό σχολικό περιβάλλον, πρέπει να προσδιοριστούν οι παράγοντες εκείνοι οι οποίοι επηρεάζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία. Η βιβλιογραφία προσδιορίζει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το περιβάλλον ως βασικούς παράγοντες που μπορεί να αποτελέσουν πρόκληση για την επιτυχία της συμπερίληψης (Gal et al., 2010). Ο παράγοντας μαθητής, αφορά στις διάφορες κατηγορίες αναπηρίας, ο παράγοντας εκπαιδευτικός στις στάσεις των δασκάλων και του διευθυντή απέναντι στην αναπηρία και τη συμπερίληψη και ο παράγοντας περιβάλλον στους αρχιτεκτονικούς, διοικητικούς και προγραμματικούς περιορισμούς.

Παράγοντες μαθητών

Οι μαθητές με αναπηρίες αντιμετωπίζουν περιορισμούς που απορρέουν από τους δικούς τους φυσικούς, συναισθηματικούς και γνωστικούς περιορισμούς. Αυτοί οι περιορισμοί ή οι φραγμοί ανήκουν στο άτομο και μπορούν να είναι μεταβατικοί ή μόνιμοι (Smith et al., 2005). Ενώ το λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των συγκεκριμένων αναγκών κάθε ατόμου, οι καταλληλότερες τοποθετήσεις παιδιών με ποικίλες

αναπηρίες θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό ότι εξαρτώνται από την κατηγορία της αναπηρίας (Praisner, 2003).

Διάφορες κατηγορίες μαθητών τοποθετούνται σε τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και, επιπλέον, των ειδικών διευκολύνσεων που απαιτεί κάθε άτομο, κάθε κατηγορία αναπηρίας παρουσιάζει ειδικές γενικές απαιτήσεις για διευκολύνσεις. Για παράδειγμα, τα παιδιά με αισθητήριες και κινητικές δυσκολίες ταξινομούνται συχνά με βάση τη σοβαρότητα: τα άτομα με ήπια έως μέτρια αισθητήρια / κινητικά προβλήματα μπορεί να μην χρειάζονται εκτεταμένη ειδική εκπαίδευση και συναφείς υπηρεσίες. Ως εκ τούτου, θεωρείται ότι διαχειρίζονται εύκολα σε κανονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, το εμπόδιο κινητικότητας, όπως η ανάγκη μεταφοράς παιδιών που πάσχουν από σοβαρότατες κινητικές δυσκολίες ή η ανάγκη εκμάθησης διαφορετικών γλωσσών, όπως η νοηματική γλώσσα ή η γραφή Braille σε περίπτωση αισθητικής απώλειας, μπορεί να οδηγήσει στην τοποθέτηση αυτών των μαθητών σε μη τυπικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Μια επιπλέον συχνή ανησυχία είναι η ικανότητα του κανονικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους για εξειδικευμένη υγιεινή και προσωπική φροντίδα (Campbell, 1989).

Παράγοντες εκπαιδευτικών

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις αναπηρίες και την συμπερίληψη έχουν αποδειχθεί μια κρίσιμη μεταβλητή στην επιτυχία των προγραμμάτων συμπερίληψης (Hastings & Oakford, 2003 · Pivik, McComas, & LaFlanne, 2002). Πολλά από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι μεταβλητές που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη στάση τους απέναντι στις αναπηρίες, με αποτέλεσμα να συμπεριληφθούν τα παιδιά με αναπηρίες στις τάξεις τους: Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη διδασκαλίας και την προηγούμενη γνωριμία με άτομο με αναπηρία. Από αυτά, εκείνο που συσχετίζεται εντυπωσιακά σημαντικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη είναι η επαφή ή η εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες και τα έτη της διδακτικής εμπειρίας (Parasuram, 2006). Τα εμπόδια στάσης θεωρούνται ότι αποτελούν τη βάση όλων των άλλων περιβαλλοντικών εμποδίων και είναι τα πιο δύσκολα να

αλλάξουν. Αποτυπώνονται σε παρερμηνείες, στερεότυπα, φόβο για το άγνωστο, παρανόηση των δικαιωμάτων και των ευκαιριών των ανθρώπων και περαιτέρω απομόνωση των παιδιών με αναπηρίες (Odom, 2000 · Parsarum, 2006).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Για τη μελέτη των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών που μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίσουν τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρίες στην τάξη, εντοπίζονται τέσσερις κατηγορίες περιβαλλοντικών παραγόντων για τη συμπερίληψη από τη βιβλιογραφία: στάση, αρχιτεκτονική, διοικητική και προγραμματική (Cross et al, 2004 · Heyne, 2003).

Τα αρχιτεκτονικά ή φυσικά περιβαλλοντικά εμπόδια (π.χ. έλλειψη ανελκυστήρων, ράμπες, αυτόματες πόρτες, σήμανση Braille και τηλεπικοινωνιακές συσκευές) είναι πιο προφανείς, διότι αποθαρρύνουν και περιορίζουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες. Τα διοικητικά εμπόδια μπορούν να εντοπιστούν ως έλλειψη χρηματοδότησης, κανόνες εργασίας, έλλειψη προσωπικού κατάρτισης σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς, έλλειψη επαρκούς μεταφοράς και ανεπαρκής χρηματοδότηση για συντονισμένες υπηρεσίες και ατομικές ενισχύσεις. Ο προγραμματικός φραγμός περιλαμβάνει την έλλειψη γνώσης, ικανότητας αξιολόγησης και παροχής κατάλληλης υποστήριξης για τις ανάγκες κάθε ατόμου. Έχει παρατηρηθεί συχνά έλλειψη τεχνικών διδασκαλίας συμπεριφοράς, εξοπλισμού και δραστηριοτήτων κατάλληλων για παιδιά με κάποιο είδος αναπηρίας (Jennings, 2007 · Voorman et al, 2006).

2.1.3. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμπερίληψης

Πλεονεκτήματα συμπερίληψης

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλά πλεονεκτήματα για την συμπερίληψη, τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στα ακαδημαϊκά και κοινωνικά πλεονεκτήματα. Η συμπερίληψη θεωρείται η πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική στρατηγική για τα παιδιά με αναπηρίες από πολλούς εκπαιδευτικούς (Buysse & Bailey, 1993). Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν το δικαίωμα να εκπαιδεύονται στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες, ώστε να αποκτήσουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη (Salend & Duhaney, 1999).

Σύμφωνα με τα ευρήματα μελετών διαχρονικά, τα παιδιά με αναπηρίες λειτουργούν καλύτερα ακαδημαϊκά σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Επιτυγχάνουν καλύτερη ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο, παρόλο που οι διαφορές ενδέχεται να είναι μικρές σε ορισμένες περιπτώσεις. Έχει βρεθεί ότι το επίπεδο ανάγνωσης μαθητών με ειδικές ανάγκες οι οποίοι φοιτούν σε τυπικά σχολεία παρουσιάζει μεγαλύτερη βελτίωση από αυτούς που φοιτούν σε ειδικά κέντρα για μαθητές με αναπηρίες (Waldron & McLeskey, 1998).

Η έρευνα έχει επίσης επικεντρωθεί στο κατά πόσο επηρεάζει η συμπερίληψη την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών χωρίς αναπηρίες. Σε σύγκριση που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε τάξεις με και χωρίς αναπηρίες μαθητές σε τρεις μεταβλητές (χρόνος που διατέθηκε για διδασκαλία, πραγματικός χρόνος που χρησιμοποιήθηκε για διδασκαλία, και χρόνος απασχόλησης των μαθητών), βρέθηκε ότι οι μαθητές με αναπηρίες, δεν επηρέασαν αρνητικά το χρόνο εμπλοκής των τυπικών μαθητών. Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι η συμπερίληψη δεν έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών χωρίς ειδικές ανάγκες σε τυποποιημένες εξετάσεις, όταν υπάρχουν μαθητές με αναπηρίες στην ίδια τάξη (Hollowood et al., 1994 · Sharpe et al., 1994).

Τα ακαδημαϊκά οφέλη δεν είναι τα μόνα οφέλη από την συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες. Με το να μένουν στην κανονική τάξη, οι μαθητές με αναπηρίες έχουν περισσότερες ευκαιρίες να κοινωνικοποιηθούν με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες κάνουν πιο πολλούς φίλους στο κανονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους σε πολύ υψηλότερο επίπεδο (Fryxell & Kennedy, 1995). Ο αντίκτυπος της κοινωνικοποίησης στην ανοιχτή τάξη έχει δώσει στα παιδιά με αναπηρίες την ευκαιρία να μιμηθούν τη συμπεριφορά των ομότιμών τους με θετικό τρόπο (Garfinkle & Schwartz, 2002).

Η τοποθέτηση σε ένα γενικό σχολείο παρέχει την ευκαιρία σε όλους τους νέους να αναμειγνύονται με μια ποικιλία από συνομηλίκους, σε ένα περιβάλλον που αντικατοπτρίζει τον «πραγματικό κόσμο» (Graves & Tracy, 1998). Ένας από τους βασικούς λόγους για τη συμμετοχή σε ένα γενικό σχολείο, μετά από το επιχείρημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, είναι ότι οι νέοι με αναπηρίες έχουν

καλύτερη ευκαιρία να σχηματίσουν φιλίες με διάφορους συνομηλίκους και ως εκ τούτου γίνονται γνωστοί στην τοπική κοινότητα . Οι κοινωνικές εμπειρίες που είναι διαθέσιμες μέσω της συμπερίληψης θεωρούνται ότι επιτρέπουν στους νέους με αναπηρίες να είναι πολύ πιο κοινωνικά ικανοί από τους συνομηλίκους τους που παρακολουθούν ειδικά σχολεία (Kliewer, 1998).

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες και των τυπικών συνομηλίκων τους αυξάνονται σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον (Kamps et al., 1994), με αποτέλεσμα τα παιδιά χωρίς αναπηρία να μπορούν να οικοδομήσουν φιλίες με παιδιά με αναπηρίες (Salend & Duhaney, 1999). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί τέλος, να προωθήσει την ανάπτυξη της κοινωνικής γνώσης και την ανάπτυξη των ηθικών αρχών των μαθητών (Staub & Peck, 1995).

Μειονεκτήματα συμπερίληψης

Παρά τα πολυάριθμα οφέλη της συμπερίληψης για παιδιά με αναπηρίες, η συμπερίληψη έχει επίσης αντιπάλους. Τα μειονεκτήματα είναι εμφανή στους ίδιους δύο τομείς: ακαδημαϊκό και κοινωνικό.

Τα κανονικά σχολεία δεν είναι πάντα η καλύτερη επιλογή, διότι, στην παρούσα κατάσταση τους, εισάγουν διακρίσεις και δεν επιτρέπουν την πλήρη πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών, στους πόρους και, ίσως το σημαντικότερο, στα δίκτυα φιλίας (Llewellyn, 2000 · Hegarty, 2001).

Σύμφωνα με την έρευνα (Hemmingson & Borell, 2002 · Llewellyn, 2000 · Slavin, 1997) που αντιμετωπίζει τη συμπερίληψη με σκεπτικισμό, υπάρχει μια ανησυχία ότι οι ειδικές ανάγκες και οι στόχοι των μαθητών με αναπηρίες μπορεί να χαθούν μέσα στις κανονικές σχολικές αίθουσες διδασκαλίας στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα και διδάσκουν σε ακατάλληλες τάξεις με ανεπαρκή υποστήριξη, ειδικό προσωπικό εκπαιδευτικών και ανεπαρκές βοηθητικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ότι δεν είναι αρκετά εξειδικευμένοι ή δεν έχουν το χρόνο για να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες. Σε ορισμένα σχολεία δεν είχαν πρόσβαση σε ολόκληρο το πρόγραμμα σπουδών, όπως είναι η φυσική αγωγή όπου η συμμετοχή τους μπορεί να είναι προβληματική (Simeonsson et al., 2001). Η τοποθέτηση των παιδιών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις πλήρους συμπερίληψης έχει θεωρηθεί ότι δεν μπορεί να οδηγήσει στην κατάλληλη εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι εάν ένας μαθητής συμπεριληφθεί πλήρως όλη την ημέρα, θα χάσει την ένας-προς-έναν προσέγγιση που χρειάζεται ώστε να κατανοήσει ακαδημαϊκούς τομείς στους οποίους έχει δυσκολία (Fuchs & Fuchs, 1995). Τα σχολεία επίσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διευκόλυνση της πλήρους συμμετοχής των νέων με αναπηρίες σε σχολικά ταξίδια και άλλες εξωσχολικές σχολικές δραστηριότητες (Llewellyn, 2000).

Οι αντίπαλοι της συμπερίληψης τάσσονται υπέρ των τάξεων ειδικής εκπαίδευσης. Η απαίτηση να συμπεριληφθούν όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στις τυπικές τάξεις, ανεξάρτητα από την ικανότητά τους να λειτουργούν εκεί, θεωρείται όχι μόνο μη ρεαλιστική αλλά και επιβλαβής για τα ίδια τα παιδιά. Ένα παιδί με πολλαπλές σωματικές αναπηρίες ή συμπεριφορικές διαταραχές ίσως να μην μάθει να κοινωνικοποιείται με άλλα παιδιά μόνο επειδή έχει τοποθετηθεί σε μια κανονική τάξη χωρίς υποστήριξη. Οι μαθητές με αναπηρίες μπορεί να είναι κοινωνικά απομονωμένοι παρά τη φυσική τους παρουσία στις τάξεις της κανονικής εκπαίδευσης (Shanker, 1995). Οι μαθητές αυτοί συχνά αναγνωρίζονται ως οι λιγότερο δημοφιλείς και οι περισσότεροι απορρίπτονται μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας τους. Ακόμη όμως και στην περίπτωση που υπάρχει αποδοχή αυτών στις σχολικές δραστηριότητες, αυτό δεν εξελίσσεται απαραίτητα σε προσωπικές φιλίες και στην ένταξή τους σε δραστηριότητες εκτός σχολείου.

Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι νέοι με αναπηρίες είναι πιθανό να θεωρηθούν διαφορετικοί, να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού και εν τέλει να απορριφθούν από τη μαθητική κοινότητα (Dorries & Haller, 2001 . Llewellyn, 2000).

Οι δυο βασικοί λόγοι για την απόρριψή τους είναι:

(1) οι δάσκαλοι επικεντρώνονται στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με αναπηρίες, με αποτέλεσμα να μην εξελίσσεται η κοινωνική τους ανάπτυξη και

(2) τα παιδιά με αναπηρίες έχουν ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων.

Παραδείγματα κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν το χαιρετισμό με

κάποιον, τη λήψη συγχαρητηρίων και την παροχή θετικής ανατροφοδότησης σε κάποιον (Forness & Kavale, 1996 · Gresham, 1984).

2.2.Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες έχει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική εμπειρία. Οι πεποιθήσεις σχετικά με την αναπηρία, η αντίληψη και η στάση των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν την πρακτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού και της διδασκαλίας την οποία λαμβάνουν οι μαθητές (Leysen & Tappendorf, 2001).

Η στάση των εκπαιδευτικών αν και εν γένει θετική έναντι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η συμπεριφορά τους μπορεί να επηρεαστεί από την ανησυχία τους σχετικά με τον αντίκτυπο που θα έχει μια τέτοια διαδικασία στον χρόνο και τις δεξιότητές τους. Πολλοί καθηγητές τυπικής εκπαίδευσης που αισθάνονται απροετοίμαστοι και φοβισμένοι να συνεργαστούν με μαθητές με αναπηρίες σε κανονικές τάξεις, δείχνουν απογοήτευση, θυμό και αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη επειδή πιστεύουν ότι η συμπερίληψη θα τους οδηγήσει σε χαμηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα (Angramidis et al., 2000).

Επιπλέον, η πρόσβαση σε πόρους και η υποστήριξη από ειδικούς, επηρεάζει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και τις στάσεις τους απέναντι στη συμπερίληψη (Bennett et al., 1997). Αντίθετα, οι προηγούμενες θετικές εμπειρίες με παιδιά με αναπηρίες προσδίδει μια θετική στάση και ένα αίσθημα επιτυχίας στους εκπαιδευτικούς, ως προς τη συμπερίληψη (Leatherman, 2007). Όταν οι εκπαιδευτικοί αποκτήσουν τις εκτεταμένες επαγγελματικές γνώσεις που απαιτούνται για να εφαρμόσουν προγράμματα συμπερίληψης και αποκτήσουν εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες, η εμπιστοσύνη τους για να τους διδάξουν, ενισχύεται και είναι πιθανό να αλλάξουν τις αρνητικές τους αντιλήψεις (Angramidis et al., 2000).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των επαγγελματικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχημένη συμπερίληψη είναι σημαντικά διαφορετικές μεταξύ των διαφορετικών τύπων αναπηρίας, της διδακτικής εμπειρίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και του αριθμού των διδακτικών ωρών που έχουν πραγματοποιήσει στον τομέα της

ειδικής εκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002). Η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών έχει σχέση αντιστρόφως ανάλογη με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Δηλαδή, όσο πιο σοβαρή είναι η αναπηρία των μαθητών τόσο λιγότερο θετική είναι η στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη (Forlin & Chambers, 2011). Ο τύπος της αναπηρίας φαίνεται επίσης να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχει βρεθεί ότι υποστηρίζουν γενικά την συμπερίληψη παιδιών με σωματικές και αισθητήριες αναπηρίες από εκείνους με νοητικές, μαθησιακές και συμπεριφορικές αναπηρίες (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011).

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της συμπερίληψης συχνά βασίζονται σε πρακτικές ανησυχίες για το πως μπορεί να εφαρμοστεί ρεαλιστικά η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Burke & Sutherland, 2004). Οι ανησυχίες αυτές που ανακύπτουν από τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν (Bender et al., 1995):

- την προσαρμογή στις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με αναπηρία, χωρίς να απειλούν τους άλλους μαθητές στην τάξη.
- την ποιότητα και την ποσότητα της εργασίας των παιδιών με αναπηρίες
- την έλλειψη επαρκών υπηρεσιών υποστήριξης και
- περιορισμένη κατάρτιση και ικανότητα στην υποστήριξη της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη αύξησης της πρακτικής άσκησης δεξιοτήτων και των εμπειριών πεδίου (Avramidis & Norwich, 2002). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των θετικών στάσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή συμπερίληψη, καθώς η επίσημη εκπαιδευτική κατάρτιση αναγνωρίζεται ως ένας από τους κύριους παράγοντες που προωθούν μια συμπεριφορά χωρίς αποκλεισμούς (Forlin et al., 2009). Παρόμοια ευρήματα έχουν βρεθεί με τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς (Costello & Boyle, 2013), όπου η συμπερίληψη μιας υποχρεωτικής ενότητας για την ποικιλομορφία προάγει τη συμπεριληπτική συμπεριφορά. Οι παιδαγωγικές που συνδυάζουν την επίσημη κατάρτιση και την πρακτική εμπειρία με άτομα με αναπηρίες έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνουν την ετοιμότητα και τη θετική στάση απέναντι στην

συμπερίληψη (Angramidis & Norwich, 2002). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είχαν καλύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων των παιδιών με αναπηρίες μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαίδευσης με έντονη εστίαση στη συμπερίληψη (Campbel et al., 2003). Ωστόσο, ορισμένοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της γνώσης και της εμπιστοσύνης στη συμπερίληψη μόνο, δεν επαρκεί για τη βελτίωση της θετικής στάσης και τη μείωση του άγχους που προέρχεται από αυτή. Υπογραμμίζουν τη διαπίστωση ότι υπάρχει σταδιακή μείωση της θετικής στάσης απέναντι στην συμπερίληψη των ασκούμενων εκπαιδευτικών καθώς προχωρούν στα έτη κατάρτισης (Costello & Boyle, 2013). Ίσως η αυξημένη συνειδητοποίηση των προκλήσεων που πιθανόν να αντιμετωπίσουν κατά τη συμπερίληψη όλων των μαθητών με αναπηρίες θα μπορούσε να περιορίσει το άνοιγμα των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψή τους (Forlin & Chambers, 2011).

Η επίδραση της ηλικίας, του φύλου και του ρόλου των εκπαιδευτικών στην ύπαρξη ή μη μιας συμπεριληπτικής συμπεριφοράς είναι σε μεγάλο βαθμό ανάμεικτη. Ορισμένες μελέτες δεν ανέφεραν σημαντική επίδραση στην ηλικία των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη συμπεριληπτικών συμπεριφορών (Angramidis & Norwich, 2002), ενώ άλλες υποδηλώνουν ότι η κατάρτιση σε πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς βελτιώνει σημαντικά τη στάση των νεότερων εκπαιδευτικών αλλά όχι των παλαιότερων (Forlin et al., 2009). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι πιο ανεκτικές στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Angramidis et al, 2000), ενώ άλλες μελέτες δεν ανέφεραν καμία επίδραση του φύλου (Alghazo et al., 2003). Μετά την κατάρτιση, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία έχουν αποδειχθεί ότι έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους (Angramidis & Norwich, 2002). Αντίθετα, μερικές μελέτες διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκτεθεί σε άτομα με αναπηρίες (π.χ. φίλοι ή μέλη της οικογένειας) βρέθηκαν ότι είναι πιο ανοικτοί στην συμπερίληψη (Forlin et al., 2009), ενώ άλλες μελέτες δεν αναφέρουν καμία επίδραση προηγούμενης έκθεσης στην αναπηρία (Alghazo et al., 2003).

3. Κεφ.3: Βιβλιογραφική επισκόπηση

3.1. Η συμπερίληψη για μαθητές με κινητικά προβλήματα

3.1.1. Προκλήσεις και εμπόδια

Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας υπογραμμίζει ότι η συμμετοχή επηρεάζεται από τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του ατόμου, τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που υποστηρίζουν ή εμποδίζουν τις προσπάθειές του να συμμετάσχει και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία ή το φύλο. Επομένως, είναι σημαντικό να αξιολογηθούν τα εμπόδια εκείνα τα οποία εμποδίζουν την επιτυχία της συμπερίληψης σε όλο το φάσμα των σχολικών δραστηριοτήτων (Coster et al., 2013).

Τα εμπόδια που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στα ακόλουθα (Pivik et al., 2002):

- A. περιβαλλοντικά εμπόδια
- B. Εκούσια εμπόδια συμπεριφοράς
- Γ. ακούσια εμπόδια συμπεριφοράς
- Δ. Εγγενείς περιορισμοί της κινητικής αναπηρίας

Περιβαλλοντικά εμπόδια

Για να κατανοηθούν τα προβλήματα συμπερίληψης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρίες στο σχολείο, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι αλληλεξαρτήσεις μεταξύ του μαθητή και των περιβαλλοντικών προϋποθέσεων για συμμετοχή. Τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος είναι πολύ πιο πιθανό να αναγνωριστούν ως εμπόδια στη σχολική συμμετοχή των μαθητών με αναπηρίες (Coster et al, 2013). Οι μελέτες των μαθητών με σωματικές αναπηρίες δείχνουν ότι τα αρχιτεκτονικά εμπόδια στα σχολεία και η ανεπαρκής πρόσβαση σε βοηθητικές συσκευές, ιδιαίτερα στους υπολογιστές, συχνά αναφέρονται ως εμπόδια στην προσβασιμότητα (Paul, 1999).

Ένα σημαντικό πρόβλημα που εντοπίζεται από πολλούς μαθητές είναι η φυσική είσοδος στο σχολείο. Συχνά, η μόνη είσοδος με ράμπα πρόσβασης είναι τοποθετημένη στο πίσω μέρος του σχολείου, απαιτώντας από τον μαθητή να περιηγηθεί γύρω από το κτίριο για να μπει. Επιπλέον, η ράμπα είναι συνήθως πολύ απότομη και οι πόρτες πολύ βαριές για να μπορέσει ο μαθητής να εισέλθει χωρίς βοήθεια, αφού αυτές τις περισσότερες φορές, δεν είναι αυτόματες. Μέσα

στο σχολείο, οι πόρτες συχνά δεν είναι αρκετά ευρείες εμποδίζοντας την πρόσβαση στα αναπηρικά αμαξίδια. Οι πυροστεγείς πόρτες αποτελούν μια ιδιαίτερη ανησυχία για τους μαθητές και πολλοί εκφράζουν το φόβο ότι θα παγιδευτούν στο σχολείο σε περίπτωση πυρκαγιάς. (Gal et al., 2010; Pivik et al., 2002).

Οι διαβάσεις αποτελούν μια άλλη ανησυχία για τους μαθητές λόγω των μικρών αποστάσεων ανάμεσα στα θρανία μέσα στις τάξεις, των στενών διαδρόμων μέσα στη βιβλιοθήκη και των γεμάτων διαδρόμων. Ιδιαίτερα κατά την αλλαγή τάξης, όπου οι διάδρομοι είναι γεμάτοι με μαθητές, οι μαθητές που χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο αναγκάζονται να αποχωρούν από την τάξη νωρίτερα από τους συμμαθητές τους για να φτάσουν στην επόμενη τάξη ή δραστηριότητα. Συνεπώς, η σχολική πρακτική με τη χρήση διαφορετικών τάξεων για διαφορετικά μαθήματα, δημιουργεί εμπόδια στους μαθητές με κινητικά προβλήματα. Οι μαθητές ίσως πρέπει να μεταφερθούν σε διαφορετικό όροφο ή ακόμα και σε διαφορετικό κτίριο. Αυτό δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα, όπως στη μεταφορά βιβλίων και στη χρήση εξοπλισμού προσωπικών υπολογιστών ή βοηθητικών συσκευών, τα οποία τοποθετούνται συχνά σε μια συγκεκριμένη τάξη (Hemmingson & Borell, 2002; Pivik et al., 2002).

Δυσκολίες με τα αναπηρικά αμαξίδια έχουν αναφερθεί και με τα εργαστηριακά μαθήματα αφού οι στενοί χώροι που υπάρχουν μεταξύ των εργαστηριακών πάγκων οδηγούν τους μαθητές αυτούς να κάθονται στο τέλος των σειρών ή μπροστά. Αυτό μειώνει τις ευκαιρίες τους για φυσική κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Στην περίπτωση όπου ο μαθητής συνοδεύεται από καθηγητή-βοηθό το πρόβλημα της απόστασης με τους συμμαθητές του εντείνεται και μάλιστα ακόμα και όταν ο καθηγητής-βοηθός δεν είναι παρών, κανείς δεν κάθεται δίπλα του δημιουργώντας έτσι ένα εμπόδιο στην αλληλεπίδραση και τονίζοντας το πλαίσιο συμπερίληψης παιδί/επισκέπτης όπου ο μαθητής με αναπηρία είναι απομονωμένος και δεν αποτελεί μέρος της τάξης (Ward, 2010).

Τέλος, άλλοι αναφερόμενοι περιβαλλοντικοί φραγμοί περιλαμβάνουν τα μη προσβάσιμα αποχωρητήρια, ψύκτες νερού που είναι υπερβολικά ψηλοί

καθώς και ντουλάπια με άγκιστρα τοποθετημένα πολύ ψηλά ή με κλειδαριές συνδυασμού (Pivik et al., 2002).

Εκούσια εμπόδια συμπεριφοράς.

Τα σημαντικότερα από τα εκούσια εμπόδια συμπεριφοράς αποτελούν αυτά της απομόνωσης, του σωματικού και του συναισθηματικού εκφοβισμού. Εμπόδια τα οποία επιτείνονται από την συγκαταβατική στάση των εκπαιδευτικών και τη γενικότερα η διαφορετική αντιμετώπισή τους από τους άλλους μαθητές (Pivik et al., 2002).

Οι συμπεριφορές εκφοβισμού κάποιων μαθητών προς τα παιδιά με κινητικά προβλήματα συντελούν στον επηρεασμό των αντιλήψεων και των υπόλοιπων συμμαθητών τους, το οποίο αναπόφευκτα οδηγεί στην απομόνωσή τους είτε με τη μορφή της αγνόησης είτε της δυσκολίας στη δημιουργία φιλιών (Ward, 2010).

Το πιο συχνό εμπόδιο συμπεριφοράς που αναφέρεται είναι αυτό του συναισθηματικού εκφοβισμού, αλλά και του φυσικού εκφοβισμού που συνήθως σχετίζεται με τους συμμαθητές να σπρώχνουν το αναπηρικό αμαξίδιο χωρίς άδεια, ή ακόμα και τον ίδιο τον μαθητή για να πέσει από το αναπηρικό του αμαξίδιο (Pivik et al, 2002; Ward, 2010).

Ακούσια εμπόδια συμπεριφοράς.

Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτά τα εμπόδια είναι πολύ διαδεδομένα στη σχολική κοινότητα και επηρεάζουν τις ενέργειες και τις ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη σχέσεων μέσα στην τάξη αλλά και ευρύτερα στο σχολείο (Ward, 2010).

Οι ακούσιοι φραγμοί συμπεριφοράς σχετίζονται με την έλλειψη γνώσης, εκπαίδευσης, κατανόησης ή προσπάθειας εκ μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος, του προσωπικού και των συμμαθητών τους (Paul, 1999).

Το πιο συχνά αναφερόμενο εμπόδιο είναι η έλλειψη γνώσης και κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επίσημη εκπαίδευση που έχουν λάβει, δεν τους προετοιμάζει για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Ward, 2010). Επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών, καταλήγουν να δίνουν στους μαθητές

με αναπηρίες ακατάλληλες εργασίες. Στο μάθημα της φυσικής αγωγής τους ανατίθεται πάντα ο ρόλος του βοηθού καθηγητή αντί να προσαρμόσουν ή να εξισώσουν το πεδίο παιχνιδιού ώστε να μπορούν να συμμετέχουν, εξαιρώντας τα παιδιά με ειδικές ανάγκες από ορισμένα μαθήματα χωρίς λόγο ή επειδή δεν κατανοούν τις φυσικές δυνατότητές τους ή τους περιορισμούς τους (Pivik et al., 2002).

Ένα άλλο ακούσιο εμπόδιο συμπεριφοράς που αναφέρεται είναι ότι κατά το σχεδιασμό ή την ανακαίνιση ενός σχολείου δεν λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις πρόσβασης των αναπηρικών αμαξιδίων.

Τέλος, οι καθηγητές-βοηθοί δημιουργούν ακούσια εμπόδια για τους μαθητές με αναπηρίες επηρεάζοντας την αντίληψη των συμμαθητών τους. Έστω και υποσυνείδητα η παρουσία τους υπενθυμίζει στους συμμαθητές τους ότι είναι παιδιά με ειδικές ανάγκες, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντί να μιλούν απευθείας με τον μαθητή, καταλήγουν να μιλούν με τον καθηγητή-βοηθό (Ward, 2010).

Γενικότερα όμως, έχουν εντοπιστεί αρκετές ανησυχίες σχετικά με τους καθηγητές-βοηθούς που τους έχει ανατεθεί να υποστηρίξουν παιδιά με αναπηρίες, όπως είναι ο διαχωρισμός από τους συμμαθητές, η παρεμβολή στην αλληλεπίδρασή τους, η εξάρτηση από τους ενήλικες και η απώλεια προσωπικού ελέγχου. Πολλά από αυτά τα θέματα έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά με σοβαρές σωματικές αναπηρίες που χρειάζονται πρακτικά βοήθεια με πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής. Η έλλειψη κινητικότητας μπορεί να περιορίσει τις ευκαιρίες των παιδιών αυτών να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες και στην άσκηση επιλογής και λήψης αποφάσεων, τοποθετώντας τους έτσι σε καταστάσεις που μπορεί να ενισχύσουν την παθητικότητα και την εξάρτηση (Egilson & Traustadottir, 2009).

Εγγενείς περιορισμοί της κινητικής αναπηρίας.

Παράλληλα με τους περιβαλλοντικούς και συμπεριφορικούς φραγμούς που έχουν να αντιμετωπίσουν καθημερινά, οι μαθητές προτάσσουν επίσης τις δυσκολίες που συνδέονται με την κατάσταση ή την αναπηρία τους.

Για παράδειγμα, πολλοί από τους σπουδαστές χρειάζονται προσωπικό βοηθό ή καθηγητή-βοηθό για βασικές δραστηριότητες όπως είναι η προσωπική

φροντίδα και η κίνησή τους μέσα στο σχολείο. Το άλλο σημαντικό εμπόδιο που σημειώθηκαν από τους μαθητές ήταν η ανάγκη τους για επιπλέον χρόνο για να φτάσουν στην τάξη, να φάνε το γεύμα ή να ολοκληρώσουν τις εργασίες του σχολείου (Pivik et al., 2002).

Οι χρονικές πτυχές λοιπόν, του σχολικού περιβάλλοντος είναι σημαντικές για τους μαθητές με αναπηρίες. Τα χρονικά όρια που καθορίζονται για τις εξετάσεις μπορούν να παράσχουν μια εξήγηση για το λόγο ότι τα μέσα αποτελέσματα για τα παιδιά με αναπηρίες είναι χαμηλότερα από αυτά των μαθητών στο σύνολό τους (Hemmingson & Borell, 2002).

Τέλος, τα περισσότερα εμπόδια σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται και διεξάγονται οι δραστηριότητες σε κάθε σχολείο. Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκτέλεση των σχολικών δραστηριοτήτων με τον αναμενόμενο τρόπο ή δε μπορούν να τις εκτελέσουν καθόλου. Αυτό, με τη σειρά του, προκαλεί περιορισμένη συμμετοχή ή αποκλεισμό από ορισμένες δραστηριότητες στην τάξη και, ειδικότερα, από χειροτεχνίες, αθλήματα ή δραστηριότητες εκτός σχολικού κτιρίου. Ωστόσο, οι μαθητές συνήθως θα μπορούσαν να ολοκληρώσουν τις σχολικές δραστηριότητες, αλλά όχι τόσο γρήγορα ή με τον ίδιο τρόπο, όπως και οι μέσοι μαθητές της τάξης (Hemmingson & Borell, 2002).

3.1.2. Λύσεις

Οι λύσεις που εντοπίζονται στα προαναφερθέντα εμπόδια, μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες (Pivik et al, 2002):

- α) περιβαλλοντικές τροποποιήσεις
- β) αλλαγές κοινωνικές και πολιτικής
- γ) θεσμικοί πόροι

Για τα περιβαλλοντικά εμπόδια, οι προτάσεις περιλαμβάνουν τεχνολογικές λύσεις, μαζί με τις βασικές αρχιτεκτονικές αλλαγές στις πόρτες, τους ανελκυστήρες, τις τουαλέτες και τις ράμπες. Οι τεχνολογικές λύσεις περιλαμβάνουν αισθητήρες κίνησης για να ανοίγουν πόρτες, αυτόματο ξέπλυμα λεκάνης και ενεργοποίηση του νεροχύτη. Πληκτρολόγιο ή αναγνωριστικό δακτυλικών αποτυπωμάτων για άνοιγμα θυρίδων και πρόσβαση σε ανελκυστήρες. Η τεχνολογία αναγνώρισης φωνής είναι ακόμα μια λύση για την

ενεργοποίηση πολλών από αυτών των εμποδίων. Βασικές αρχιτεκτονικές αλλαγές στα σχολικά κτίρια θα πρέπει να περιλαμβάνουν τη μείωση του ύψους σε ράφια, ντουλάπια, άγκιστρα και ψύκτες νερού, διεύρυνση των διαδρόμων, των πορτών και την εγκατάσταση ραμπών κοντά σε σκάλες με μια πιο σταδιακή κλίση (Pivik et al., 2002).

Επιπλέον θα πρέπει να εξεταστεί η διάταξη των θρανίων μέσα στις τάξεις έτσι ώστε να μην απομονώνονται οι μαθητές σε αναπηρικά αμαξίδια από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Η διευκόλυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να οδηγήσει και σε φιλίες εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Η απομόνωση στην τάξη δίνει έμφαση στο πλαίσιο του "συμπεριληπτικού μαθητή" και του μαθητή "φάντασμα" δημιουργώντας έτσι μια κουλτούρα αποκλεισμού "εμείς και εσείς" (Ward, 2010).

Οι αρχιτεκτονικές λύσεις για τις τουαλέτες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τη μείωση του ύψους του νεροχύτη, την τοποθέτηση χαρτοπετσετών και σαπουνιού σε κοντινή απόσταση, τη διεύρυνση των πάγκων του χώρου υγιεινής και την τοποθέτηση πλευρικών μπαρών και διανομέων χαρτιού υγείας πιο κοντά στις τουαλέτες. Όσον αφορά στους ανελκυστήρες, θα πρέπει να έχουν μεγαλύτερους θαλάμους ώστε να χωρά με άνεση το αναπηρικό αμαξίδιο και τα κουμπιά να είναι τοποθετημένα σε χαμηλότερο ύψος (Pivik et al., 2002).

Οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές περιλαμβάνουν την παροχή εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση προς τα άτομα με αναπηρία τόσο για τους μαθητές όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για την τροποποίηση ή την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς (Hanson et al., 2001). Πολλοί από τους μαθητές με αναπηρίες μάλιστα δηλώνουν ότι θα ήταν πρόθυμοι να μιλήσουν με τους συνομηλίκους τους για την αναπηρία τους (Pivik et al., 2002). Οι γονείς από την πλευρά τους, θα ήθελαν να είναι αυτοί οι κύριοι πληροφοριοδότες αλλά αναφέρουν ότι οι επαγγελματίες της υγείας θα μπορούσαν επίσης να παρέχουν πληροφορίες (Hemmingson & Borell, 2002). Είναι επίσης σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουν χρόνο ακούγοντας και να μιλούν σε μαθητές με αναπηρίες, καθώς η άποψή τους μπορεί να διαφέρει από αυτή των γονιών τους (Hanson et al., 2001).

Άλλες κοινωνικές αλλαγές θα μπορούσαν να είναι η ύπαρξη ειδικών μαθημάτων φυσικής αγωγής για τους μαθητές με αναπηρίες και μερικές φορές εξίσωση του παιχνιδιού με το να παίζουν όλοι, για παράδειγμα, μπάσκετ με καρέκλες. Όσον αφορά στις αλλαγές πολιτικής, αυτές θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν επιπλέον χρόνο για να φτάσουν οι μαθητές στα μαθήματα, θέσπιση ενός κανόνα όπου κάποιος θα μπορεί να σπρώχνει το αναπηρικό αμαξίδιο μόνο μετά από συγκατάθεση, ύπαρξη κυτίων προτάσεων στα σχολεία, και η συμπερίληψη ατόμων με αναπηρίες κατά το σχεδιασμό ή την ανακαίνιση ενός σχολείου (Pivik et al., 2002).

Μια σύσταση είναι να συμμετέχουν οι μαθητές σε τακτικές συνεδριάσεις προγραμματισμού για να πάρουν τη γνώμη τους σχετικά με το σχολείο. Το προσωπικό και οι φοιτητές χρειάζονται μια σχολική οργάνωση που είναι ευέλικτη και πρέπει να έχουν ένα ολοκληρωμένο σχέδιο για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Εδώ, οι επαγγελματίες της υγειονομικής περίθαλψης, με τις γνώσεις για την αντιστάθμιση των αναπηριών μέσω περιβαλλοντικών προσαρμογών, θα μπορούσαν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο ως υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Lightfoot et al., 1999).

Ο ρόλος του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου είναι πολύ σημαντικός όσον αφορά στην αντιμετώπιση των εκούσιων και ακούσιων συμπεριφορών. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικό όσον αφορά στις πρακτικές, τα εμπόδια και τις στάσεις που υποστηρίζουν τη στιγματισμένη διαφορά και να αντιμετωπίζουν τα φαινόμενα αυτά με τις πολιτικές και τις πρακτικές του σχολείου. Μια στρατηγική διδασκαλίας που δίνει την ευκαιρία να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους είναι οι ομαδικές εργασίες οι οποίες όμως χρησιμοποιούνται σπάνια. (Ward, 2010).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι ο ρόλος και η χρήση των καθηγητών-βοηθών. Η κατανόηση του ρόλου τους και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι καθηγητές-βοηθοί μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές στις τάξεις αναπτύσσοντας παράλληλα τις βασικές ικανότητες συμμετοχής και συνεισφοράς, διαχείρισης του εαυτού τους και των σχέσεων με τους άλλους, είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας και

ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές της τάξης (Giangreco, 2003).

Τέλος, οι πόροι είναι εξαιρετικής σημασίας στην επιτυχή συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες, οι οποίοι θα μπορούσαν να διατεθούν για πρόσληψη περισσότερων καθηγητών-βοηθών, πρόσβαση σε φορητούς υπολογιστές, δεδομένου ότι η γραφή μπορεί να είναι δύσκολη για ορισμένους, και την παροχή αντιγράφων των βιβλίων για τις εργασίες για το σπίτι ώστε να αποφευχθεί η μεταφορά όλων των βιβλίων προς και από το σχολείο (Pivik et al., 2002).

3.2. Η συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο

Η συμπερίληψη στην πρώιμη παιδική ηλικία ενσωματώνει τις αξίες, τις πολιτικές και τις πρακτικές που υποστηρίζουν το δικαίωμα κάθε μικρού παιδιού και της οικογένειάς του, ανεξάρτητα από την ικανότητά του, να συμμετέχει σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Τα επιθυμητά αποτελέσματα των συμπεριληπτικών εμπειριών για τα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες και των οικογενειών τους περιλαμβάνουν, την αίσθηση ότι ανήκουν και συμμετέχουν, θετικές κοινωνικές σχέσεις και φιλίες και ανάπτυξη και μάθηση για την πλήρη αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Τα καθοριστικά χαρακτηριστικά της συμπερίληψης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό υψηλής ποιότητας προγραμμάτων και υπηρεσιών για την πρώιμη παιδική ηλικία είναι η πρόσβαση, η συμμετοχή και η υποστήριξη (DEC/NAEYC, 2009).

1. πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης (π.χ. μέσω παροχής υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από παιδιά με και χωρίς σωματικές αναπηρίες)
2. ενεργός συμμετοχή στη μάθηση, με τη βοήθεια ενηλίκων που χρησιμοποιούν εξατομικευμένες πρακτικές.
3. στηρίγματα τα οποία δίνουν στους ενήλικες (δασκάλους και γονείς) τα μέσα που χρειάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν.

Η συμπερίληψη δεν είναι απλώς η τοποθέτηση παιδιών με αναπηρίες σε ένα τυπικό σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια μέθοδο παροχής υπηρεσιών που περιλαμβάνει αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές που εξαρτώνται από την ηλικία, τα ατομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού (Allen & Cowdery, 2011).

Η εκπαίδευση των μικρών μαθητών με αναπηρίες είναι ένα δύσκολο έργο ανεξάρτητα από το πού εκπαιδεύονται ή ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούνται. Τα παιδιά με αναπηρίες παρουσιάζουν μοναδικές και μερικές φορές πολύ δύσκολες προκλήσεις. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκριθούν σε αυτή την πρόκληση και να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να διατηρήσουν τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες στο τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Το αποτέλεσμα των προσπαθειών των εκπαιδευτικών είναι η συνεχής εξέλιξη που ωφελεί τόσο την ειδική εκπαίδευση όσο και την ανάπτυξη των μικρών μαθητών σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Η συμπερίληψη στα νηπιαγωγεία παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο οι μικροί μαθητές μπορούν να μεγαλώσουν και να μάθουν το ένα δίπλα στο άλλο, με τους συνομηλίκους τους. Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στα πρώτα χρόνια διεγείρει τη μάθηση και ενισχύει τις συνάψεις που ενισχύουν την ανάπτυξη. Τα υποστηρικτικά περιβάλλοντα βασίζονται σε πρακτικές, όπου τα παιδιά αισθάνονται αποδεκτά, φροντίζονται και στηρίζονται όχι μόνο στη μάθηση, αλλά και στη σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ευημερία τους (Vakil et al., 2009).

Με καλό σχεδιασμό και σωστή υποστήριξη, όλα τα παιδιά με αναπηρία μπορούν να έχουν μια θετική εμπειρία από το νηπιαγωγείο και την ευκαιρία να εξασκήσουν νέες δεξιότητες. Η έγκαιρη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρίες στο σχολικό περιβάλλον έχει διαπιστωθεί ότι έχει μεγάλη ωφέλεια στην ανάπτυξή τους και την αυτοσυντήρησή τους. Τους βοηθά να χτίσουν μια φυσική υποστήριξη που θα αποδειχθεί κρίσιμη στην μετέπειτα κοινωνική ζωή τους, αφού δύνανται να περιορίσουν την εξάρτησή τους από άλλους ανθρώπους και τα διάφορα συστήματα υπηρεσιών. Το νηπιαγωγείο δίνει στο παιδί την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσει με παιδιά της ίδιας ηλικίας, να μάθει νέα πράγματα και να διασκεδάσει (Comstock-Galagan, 2008).

Ο Odom κ.α. (2004) σκιαγραφούν τις διαφορές της συμπερίληψης μεταξύ του νηπιαγωγείου και των υπόλοιπων βαθμίδων εκπαίδευσης και αναφέρουν τέσσερις παράγοντες που ευνοούν τη συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο.

1. τα νηπιαγωγεία σε πολλά κράτη βρίσκονται συχνά έξω από το δημόσιο σχολικό σύστημα, σε κοινοτικές τοποθεσίες με μικρότερα μεγέθη τάξεων και αναλογίες ενηλίκων / παιδιών.

2. Η φύση του προγράμματος σπουδών στο νηπιαγωγείο διαφέρει από αυτό που αναφέρεται στα μεγαλύτερα παιδιά. Στο νηπιαγωγείο επικεντρώνεται σε αναπτυξιακούς τομείς ενώ στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης κυρίως σε ακαδημαϊκά θέματα.
3. Υπάρχει λιγότερη αναπτυξιακή διαφορά μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες και των συμμαθητών τους στο νηπιαγωγείο από ό, τι υπάρχει για τους μαθητές με αναπηρίες στις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης. Ομοίως, οι κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές είναι πιο ρευστές για τα μικρά παιδιά.
4. Η πίεση των εξετάσεων δεν υφίσταται στα νηπιαγωγεία σε αντίθεση με τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπου έχει και την ανάλογη επίπτωση στην εφαρμογή της συμπερίληψης

Συνολικά, η έρευνα παρέχει υποστήριξη για την συμπερίληψη ως στρατηγική για τη βελτίωση των βασικών ικανοτήτων που σχετίζονται με τη μετέπειτα επιτυχία του σχολείου και για την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών με αναπηρίες στην κοινωνική ζωή. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις επιπτώσεις της συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρίες, ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά της ποιότητας του προγράμματος και των πρακτικών που ακολουθούνται (Lawrence et al., 2016).

3.3. Ο ρόλος των νηπιαγωγών στη συμπερίληψη

Οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι ανάγκη να αναγνωρίσουν πρώτα τις δικές τους πολιτιστικές αξίες και πεποιθήσεις και να είναι ευαίσθητοι σε εκείνες των οικογενειών με τις οποίες αλληλεπιδρούν. Οι νηπιαγωγοί είναι συχνά οι πρώτοι επαγγελματίες με τους οποίους η οικογένεια αλληλεπιδρά όσον αφορά στην αναπηρία του παιδιού τους. Είναι λοιπόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού να συμβάλει στην ενδυνάμωση της οικογένειας και να της δώσει τη δυνατότητα να πάρει τεκμηριωμένες αποφάσεις για το μέλλον του παιδιού της (Allen and Cowdery 2005).

Ο πρωταρχικός ρόλος ενός νηπιαγωγού είναι να προετοιμάσει και να εξασφαλίσει ένα διεγερτικό περιβάλλον ώστε να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να μάθουν μέσω της αφής, της κίνησης, της όρασης και της ακοής.

Με τον τρόπο αυτό, είναι απαραίτητο να συμπεριληφθεί ο χειρισμός και η εξερεύνηση διαφόρων υλικών και αντικειμένων, τα οποία θα επιτρέψουν στο παιδί να αντιληφθεί, να βιώσει και να συλλάβει με ολοκληρωμένο τρόπο. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες, διεγείρουν την περιέργεια και αναπτύσσουν την αισθητηριακή αντίληψη (Νοβακονιό, 2015).

Ο ρόλος του νηπιαγωγού είναι πολυδιάστατος με διαστάσεις πολύπλοκες και αλληλεξαρτώμενες. Λόγω των τεράστιων αναγκών των παιδιών που εγγράφονται στο νηπιαγωγείο, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εργάζεται μεμονωμένα. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό ο νηπιαγωγός να συνεργάζεται με γονείς και συναφείς επαγγελματίες για τη βέλτιστη παροχή υπηρεσιών. Η απλή τοποθέτηση των παιδιών σε προγράμματα πρόωρης παιδικής ηλικίας δεν μεταφράζεται σε αποτελεσματική εκμάθηση για παιδιά με αναπηρίες σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς. Για να είναι επιτυχημένη η συμπερίληψη, οι δάσκαλοι της πρώιμης παιδικής ηλικίας και της ειδικής εκπαίδευσης, μαζί με τις οικογένειες, πρέπει να συνεργαστούν ως διεπιστημονικές ομάδες για τη δημιουργία σημαντικών μαθησιακών εμπειριών (Vakil et al., 2009).

Οι δραστηριότητες πρέπει να είναι πολυεπίπεδες, δομημένες με προβληματισμό και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και την ψυχοσωματική ανάπτυξή τους. Μεγάλη σημασία έχει η ενεργός συμμετοχή του παιδιού σε όλες τις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας - από το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, τη διαμόρφωση των ιδεών, τη δημιουργία, το να μιλάμε για την εργασία τους, την εμπειρία και τη διαδικασία την ίδια. Η παρακολούθηση των παιδιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, η ανακάλυψη των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων τους, βοηθούν τον νηπιαγωγό να σχεδιάζει νέες δραστηριότητες. Η παρέμβασή του δεν πρέπει να έχει τη μορφή οδηγιών για το πώς να εργαστεί, αλλά με τη μορφή προκλήσεων που θα τονώσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών για περαιτέρω εξερεύνηση (Νοβακονιό, 2015).

Ο ρόλος του νηπιαγωγού περιλαμβάνει την αναγνώριση μεμονωμένων παιδιών με ποικίλες ανάγκες. Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την ανάγκη διαβούλευσης με τα μέλη της οικογένειας, τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες, ώστε να σχεδιάσουν το πρόγραμμα σπουδών για παιδιά με ποικίλες ανάγκες και να αλληλεπιδρούν συνεχώς με τα μέλη της οικογένειας.

Αυτή η συνεργασία καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στο να ενσωματώσει στο πρόγραμμα σπουδών τις πολιτιστικές και κοινωνικές αξίες της οικογένειας και το αναπτυξιακό επίπεδο και τις ανάγκες των μεμονωμένων παιδιών. Ένα σύστημα τακτικής επικοινωνίας πρέπει να ξεκινήσει από τους νηπιαγωγούς, ώστε τα μέλη της οικογένειας να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στα προγράμματα των παιδιών τους. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών, των επαγγελματιών που παρέχουν συναφείς υπηρεσίες και των μελών της οικογένειας είναι απαραίτητη για τη διαδικασία της συμπερίληψης. Είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας να δημιουργούν υποστηρικτικές ομάδες με γονείς και οικογένειες και να εκπαιδεύονται και να υποστηρίζονται σε συμπεριληπτικές πρακτικές (Bredenkamp and Copple 1997).

Οι νηπιαγωγοί εκείνοι που συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, αναγνωρίζουν το ευρύ φάσμα των ικανοτήτων και των μαθησιακών αναγκών των παιδιών στην τάξη τους. Οι συμπεριληπτικοί νηπιαγωγοί, προωθούν ένα κλίμα που αυξάνει την ευαισθησία και την αποδοχή της ποικιλομορφίας, μειώνοντας παράλληλα το σχολικό εκφοβισμό που οφείλεται στις φυσικές διαφορές ή τις διαφορές ικανότητας έτσι ώστε τα παιδιά χωρίς αναπηρίες να μην ξεχωρίζουν καν τα παιδιά που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση (Vakil et al., 2009).

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΑ

4. Κεφ. 4: Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στα ερευνητικά ερωτήματα που θα αναλυθούν με την παρούσα έρευνα, στην ποιοτική προσέγγιση της έρευνας, στο δείγμα, στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ερευνάς μας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από 05 Νοεμβρίου έως 20 Νοεμβρίου 2017 και συμμετείχαν εννέα (9) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγοί) της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας.

Η καταγραφή και η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προκειμένου να υλοποιηθούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα συμπερίληψης μαθητών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης

Επίσης, η παρούσα έρευνα αποτελεί μέσο έκφρασης των εκπαιδευτικών, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα μέσω των συνεντεύξεων να αναπτύξουν τις απόψεις τους και τους προβληματισμούς τους και να μοιραστούν καλές πρακτικές.

4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγών) σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης. Επίσης, να διερευνηθούν καλές πρακτικές οι οποίες συμβάλουν στην εξέλιξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία σκοπεύουμε να απαντήσουμε μέσα από την πραγματοποίηση της έρευνας (Creswell, 2011).

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι αυτά στα οποία επιθυμούν να απαντήσουν οι ερευνητές προκειμένου να προσεγγίσουν το σκοπό της έρευνας (Creswell, 2011). Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων αποσκοπεί στην

κατανόηση, στην περιγραφή και την ανάλυση των αιτιών ενός ερευνητικού προβλήματος (Ιωσηφίδης, 2008).

Τα ερευνητικά ερωτήματα θα πρέπει να είναι σαφή, να έχουν ουσιαστικό νόημα και να μπορούν να αναλυθούν και να διερευνηθούν, καθώς αποτελούν το εργαλείο του ερευνητή προκειμένου να επιτύχει το σκοπό της έρευνας (Mason, 2003).

Στην παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι σημαίνει συμπερίληψη για τους νηπιαγωγούς;
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα;
3. Ποια τα εμπόδια στην συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα στο νηπιαγωγείο;
4. Τι κάνει η σχολική/εκπαιδευτική ηγεσία για να διευκολύνει την προσπάθεια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
5. Ποιες καλές πρακτικές συμπερίληψης ακολουθούνται στα νηπιαγωγεία τους;

4.3. Η επιλογή της Ποιοτικής έρευνας

Η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου δεν είναι μια τυχαία διαδικασία. Ο εκάστοτε ερευνητής καλείται να διαλέξει τη μέθοδο που θα ακολουθήσει, με βάση τη φύση και το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο (Βάμβουκας, 1998). Βασικός σκοπός μιας κοινωνιολογικής έρευνας, ανεξάρτητα από τη μέθοδο που εφαρμόζεται, είναι η διασύνδεση των εμπειρικών δεδομένων που συλλέγονται με τις θεωρητικές απόψεις και αντιλήψεις γύρω από το μελετώμενο φαινόμενο (Κυριαζή, 2005).

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, γιατί θεωρήθηκε καταλληλότερη για τη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα στο γενικό νηπιαγωγείο.

Κρίθηκε ότι η χρήση ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων δεν θα είναι το ίδιο αποτελεσματική για την διερεύνηση του μελετώμενου φαινομένου της συμπερίληψης, το οποίο είναι ένα φαινόμενο με έντονη κοινωνική επίδραση. Τα κοινωνικά φαινόμενα δεν έχουν δεδομένο και σταθερό χαρακτήρα, καθώς το ίδιο γεγονός μέσα από διαφορετικές συνθήκες μπορεί να αποκτήσει διαφορετικά χαρακτηριστικά. Επομένως, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι το πώς γίνεται αντιληπτό το μελετώμενο φαινόμενο από τα υποκείμενα, πράγμα που διερευνάται καλύτερα μέσα από την ποιοτική προσέγγιση.

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), οι ποιοτικές έρευνες στοχεύουν στη διερεύνηση ποιοτικών χαρακτηριστικών, δηλαδή την αποκάλυψη σχέσεων, καταστάσεων και διαδικασιών. Με την ποιοτική έρευνα, παρέχεται η δυνατότητα της εξέτασης φαινομένων μέσα από τα μάτια των ανθρώπων που συμμετείχαν στην έρευνα και όχι η "αντικειμενική" εξέταση αυτών, όπως επιδιώκεται συνήθως στα πλαίσια μιας ποσοτικής έρευνας.

Η Mason (2010) διατυπώνει έναν χαλαρό λειτουργικό ορισμό σύμφωνα με τον οποίο, η ποιοτική έρευνα:

- Θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση, γενικά «ερμηνευτική», γιατί την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος.
- Βασίζεται, για να παράγει δεδομένα, σε μεθόδους ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο κοντά στην «πραγματική ζωή» και στο «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον.
- Βασίζεται σε μεθόδους ανάλυσης που προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας και τη σφαιρική αντίληψη, έτσι ώστε να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε «ολιστικές» μορφές ανάλυσης και όχι στην αποτύπωση επιφανειακών μοντέλων τάσεων και συσχετισμών.

Με τη μέθοδο αυτή καλείται ο ερευνητής να αλληλοεπιδράσει, να καθορίσει τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει (Wellington, 2000), να βασιστεί στις απόψεις των συμμετεχόντων, να κάνει ευρείες και γενικές ερωτήσεις για να συγκεντρώσει όλα τα απαιτούμενα δεδομένα, να τα περιγράψει και να τα αναλύσει (Creswell, 2011).

Στην ποιοτική έρευνα προσδιορίζουμε τους συμμετέχοντες με κριτήριο τους ανθρώπους που μπορούν να μας βοηθήσουν καλύτερα να κατανοήσουμε το

κεντρικό μας φαινόμενο. Βασικό στοιχείο είναι να υπάρχει ευέλικτος και όχι αυστηρά δομημένος σχεδιασμός, προκειμένου να προκύψουν ελεύθερα οι απόψεις των ερωτηθέντων. Ο ερευνητής από την πλευρά του, δεν μένει μόνο στην περιγραφή των απόψεων των ερωτηθέντων αλλά προχωρά και στην ερμηνεία τους, μέσα από λεπτομερή διερεύνηση των ευρημάτων, προσπαθώντας να κατανοήσει σε βάθος τις εμπειρίες τους.

Μέσα από μια τέτοια έρευνα, ο μελετητής έχει τη δυνατότητα να εμβαθύνει, με σκοπό να προσπαθήσει να κατανοήσει τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία στην οποία αναφέρονται, καταγράφοντας τις απόψεις, τις εκφράσεις τους, ακόμα και τη γλώσσα τους σώματός τους. Στην ουσία, ο ερευνητής μελετά τα φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να τα ερμηνεύσει μέσα από το νόημα που οι ερωτηθέντες δίνουν σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005).

Πρέπει δε να σημειωθεί, ότι η μέθοδος αυτή έχει ως κύριο στόχο την ανάδειξη του λόγου των ερωτηθέντων, δίνοντας στον ερευνητή τη δυνατότητα να φέρει στην επιφάνεια τις απόψεις, τις σκέψεις αλλά και τα συναισθήματα των ερωτηθέντων γύρω από το μελετώμενο φαινόμενο.

Οι καλές ποιοτικές αναφορές, ωστόσο, εξαρτώνται σημαντικά από τις ικανότητες του ερευνητή, καθώς η μελέτη σε βάθος που απαιτεί η ποιοτική έρευνα, προϋποθέτει τη συγκέντρωση λεπτομερειών που θα φωτίσουν τα βασικά σημεία της έρευνας και θα απαντήσουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η συναίσθηση του τι είναι σημαντικό και ο τρόπος με τον οποίο θα ερευνηθεί, εξαρτάται από τον εκάστοτε ερευνητή (Eisner 1991).

Στην παρούσα έρευνα, έχει επιλεγεί η σε βάθος μελέτη μικρού αριθμού περιπτώσεων, με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων και τη γενίκευση, η οποία αναγκαστικά προϋποθέτει πολύ μεγάλο στατιστικό δείγμα, αλλά τη διαμόρφωση μιας σε συνολικής εικόνας για την κάθε περίπτωση ξεχωριστά (Κυριαζή, 2000).

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση συγκεκριμένων ερωτημάτων, με τη χρήση της συνέντευξης, ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών, θεωρήθηκε η καταλληλότερη, από τη στιγμή που η ποιοτική έρευνα συνεπάγεται μια μελέτη σε βάθος που οδηγεί στη συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων και

διευκολύνεται έτσι η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών (Κυριαζή, 2005).

Για όλους τους ανωτέρω λόγους, οι συνεντεύξεις που θα συλλεχθούν θα είναι μόνο από συγκεκριμένες συναδέλφους Νηπιαγωγούς, οι οποίες κατά τη διάρκεια της θητείας τους είχαν αντιμετωπίσει τουλάχιστον ένα τέτοιο περιστατικό, δηλαδή πέρασαν μια σχολική χρονιά στην τάξη τους με κάποιο νήπιο με κινητικά προβλήματα.

4.4. Ημιδομημένη συνέντευξη

Η ερευνητική μέθοδος η οποία επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα, είναι η ποιοτική συνέντευξη και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη για τους λόγους που θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Η συνέντευξη αποτελεί μια από τις πιο κοινές μεθόδους διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, μέσα από την ποιοτική έρευνα, ο μελετητής προσπαθεί να εμβαθύνει στο μελετώμενο φαινόμενο κατανοώντας τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των ερωτηθέντων. Η συνέντευξη, ως ερευνητικό εργαλείο, αποτελεί τον πιο εύκολο, άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο προκειμένου να κατανοήσουμε τις απόψεις των συνανθρώπων μας (Fontana & Frey, 2005).

Σύμφωνα με τον Φίλια, η συνέντευξη αποτελεί μια τεχνική με την οποία ο συνεντευκτής (ερευνητής) προσπαθεί αν συγκεντρώσει πληροφορίες γύρω από ένα συγκεκριμένο ζήτημα, από τον ερωτώμενο. (Φίλιας, 2000). Παρόμοιο ορισμό δίνουν και οι Cohen, Manion & Morrison, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τη συνέντευξη ως μια συζήτηση μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου, η οποία επικεντρώνεται με συστηματικό τρόπο σε συγκεκριμένο περιεχόμενο από το συνεντευκτή, με σκοπό να αντλήσει τις πληροφορίες που επιθυμεί (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η συνέντευξη επιτρέπει την άντληση χρήσιμων πληροφοριών σε βαθμό μεγαλύτερο από ότι άλλες μέθοδοι, κυρίως όταν πρόκειται για τη έρευνα φαινομένων με κοινωνική διάσταση. Ιδιαίτερα δε, όταν η έρευνα αφορά σε προσωπικές απόψεις και αντιλήψεις των ερωτωμένων επί ενός ζητήματος, ζητείται η προσωπική τους εμπειρία αλλά και οι πιθανοί τρόποι που αυτοί αντιμετώπισαν διάφορα ζητήματα, τότε η συνέντευξη κρίνεται ως ο πλέον

κατάλληλος τρόπος συλλογής πληροφοριών. Μέσα από τη συνέντευξη, και ιδιαίτερα την ημιδομημένη, δίνεται η δυνατότητα στο συνεντευκτή να αξιοποιήσει τις απαντήσεις του ερωτώμενου, να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις και να διερευνήσει παραμέτρους που δεν είχαν ενδεχομένως καθοριστεί από την αρχή αλλά προέκυψαν στην πορεία, από τις απαντήσεις του ερωτώμενου.

Δηλαδή, η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο, δεν είναι μια ουδέτερη παθητική μέθοδος αλλά μια ενεργή αμφίδρομη επίδραση ανάμεσα σε συνεντευκτή και ερωτώμενο, η οποία θα οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για το μελετώμενο φαινόμενο. Με την οπτική αυτή, ο ερωτώμενος αποτελεί τον «χρήσιμο συνεργάτη» του ερευνητή, που θα καταθέσει την προσωπική του εμπειρία και γνώση γύρω από το μελετώμενο φαινόμενο και θα βοηθήσει τον ερευνητή να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα και να απαντήσει τα ερευνητικά του ερωτήματα.

Βέβαια, πρέπει να επισημανθούν και κάποια μειονεκτήματα της μεθόδου της συνεντεύξεως, όπως είναι τα παρακάτω:

- η συνέντευξη εξαρτάται και επηρεάζεται από την υποκειμενικότητα του συνεντευκτή (Cohen & Manion 1994), καθώς η ανάλυση των πληροφοριών και το τελικό αποτέλεσμα μπορεί να επηρεάζονται από τις απόψεις του.
- Σημαντικό μέρος των πληροφοριών που αντλούνται από τη συνέντευξη, είτε δεν είναι χρήσιμο είτε δεν υπόκειται σε ανάλυση από τον ερευνητή.
- Είναι χρονοβόρα διαδικασία, απαιτεί καλό προγραμματισμό ενώ προϋποθέτει και την συγκατάθεση του ερωτώμενου.

Σύμφωνα με το βαθμό τυποποίησης, οι συνεντεύξεις μπορούν να χωριστούν στις ακόλουθες κατηγορίες (C. Robson, 2010):

- Δομημένη (ή τυποποιημένη, ή καθορισμένη) συνέντευξη. Στη συνέντευξη αυτή τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι δυνατές απαντήσεις είναι αυστηρά καθορισμένες, και δεν υπάρχουν περιθώρια για ευελιξία ούτε από τον συνεντευκτή αλλά ούτε και από τον ερωτώμενο, ο οποίος δεν μπορεί να αναπτύξει ελεύθερα τις απόψεις του.

- Μη δομημένη (ή ελεύθερη) συνέντευξη. Στη συνέντευξη αυτή ο συνεντευκτής και ο ερωτώμενος αναπτύσσουν έναν ελεύθερο διάλογο, επιλέγοντας ελεύθερα τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις, στα πλαίσια μιας ευρύτερης περιοχής ενδιαφέροντος, που καθορίζεται από τον συνεντευκτή.
- Ημιδομημένη (ή ημικατευθυνόμενη) συνέντευξη. Πρόκειται για συνδυασμό των δύο παραπάνω περιπτώσεων. Στα πλαίσια της συνέντευξης αυτής, ο συνεντευκτής έχει καθορίσει κάποιες ερωτήσεις προκειμένου να κατευθύνει το θέμα της συζήτησης με βάση το αντικείμενο της έρευνάς του, όμως δεν παρεμβαίνει σημαντικά, δίνοντας αρκετή ελευθερία στον ερωτώμενο να απαντήσει όπως επιθυμεί. Επιπλέον, ο συνεντευκτής έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις απαντήσεις του ερωτώμενου, να θέσει νέες διερευνητικές ερωτήσεις, να αντλήσει νέες απαντήσεις από τον ερωτώμενο και εν τέλει να διερευνήσει ζητήματα που ενδεχομένως δεν είχε λάβει υπόψη του, αλλά έκρινε ως σημαντικά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί μια θεματοκεντρική ή βιογραφική προσέγγιση, στην οποία ο ερευνητής μπορεί να έχει ένα κατάλογο ερωτήσεων, αλλά έχει και ένα εύρος θεμάτων που επιθυμεί να καλύψει. Δεν είναι απόλυτα δομημένη αλλά ούτε και απόλυτα ελεύθερη.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις που θα εστιάσουν στα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά παρέχει μεγάλο βαθμό ελευθερίας και ευελιξίας ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων, την προσθαφαίρεση ερωτήσεων με βάση τις απαντήσεις του ερωτώμενου και γενικότερα στην ελεύθερη διατύπωση των απόψεων του ερωτώμενου που θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερο το μελετώμενο φαινόμενο, αφού θα το δούμε μέσα από τα μάτια των ατόμων που μας έδωσαν συνέντευξη (Robson, 2010, Breakwell, 1995, Ιωσηφίδης 2008).

Ιδιαίτερα δε όταν ζητούνται οι απόψεις, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις ενός ατόμου γύρω από ένα συγκεκριμένο ζήτημα, τότε η ημιδομημένη συνέντευξη κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη, καθώς αφήνει σημαντικά περιθώρια ευελιξίας

στον ερευνητή (Smith 1990). Αυτό ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγών) σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης και να ληφθούν χρήσιμες πληροφορίες οι οποίες θα δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Επιγραμματικά, η ποιοτική ημιδομημένη συνέντευξη ακριβώς επειδή είναι δυναμική, μη κατευθυντική, μη αυστηρά καθορισμένη και με δυνατότητα ευελιξίας, κρίνεται ως το πλέον κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, στην παρούσα έρευνα.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας έγινε προσπάθεια από το συνεντευκτή ώστε ακολουθηθούν κάποιοι γενικοί κανόνες κατά την διάρκεια της συνέντευξης, όπως καθορίζει και ο C. Robson και συγκεκριμένα:

- να ακούει όσο το δυνατόν περισσότερο και να μιλάει λιγότερο.
- να θέτει ερωτήσεις με ευθύ, ξεκάθαρο και μη απειλητικό τρόπο, ώστε να αποκτήσει τις πληροφορίες που ζητάει.
- να εξαλείψει όλες τις νύξεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους ερωτώμενους να απαντήσουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο
- να χρωματίσει τη φωνή του και την έκφραση του προσώπου του, ώστε η συνέντευξη να είναι απολαυστική, τόσο για τον ίδιο όσο και για τον ερωτώμενο, ο οποίος δεν πρέπει να πλήξει

4.5.Δείγμα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η σε βάθος μελέτη μικρού αριθμού περιπτώσεων, με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων και τη γενίκευση, η οποία αναγκαστικά προϋποθέτει πολύ μεγάλο στατιστικό δείγμα, αλλά τη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας για την κάθε περίπτωση ξεχωριστά.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκε η μη πιθανοτική σκόπιμη δειγματοληψία. Η μη πιθανοτική δειγματοληψία εφαρμόζεται όταν χρησιμοποιούνται τεχνικές κατά τις οποίες δε χρησιμοποιούνται οι νόμοι των πιθανοτήτων και έχει εφαρμογή στις ποιοτικές έρευνες.

Στην περίπτωση της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας εφαρμόζονται συνήθως τρία δειγματοληπτικά σχέδια:

- Δειγματοληψία ευκαιρίας (convenience sampling): όταν δηλαδή ο ερευνητής επιλέγει άτομα για το δείγμα σε σχέση με την ευκολία που αυτό παρουσιάζεται.
- Δειγματοληψία κρίσεως ή σκόπιμη δειγματοληψία (judgement sampling). Η μέθοδος αυτή θυμίζει σε μεγάλο βαθμό την ευκαιριακή, με τη διαφορά ότι η συλλογή των μονάδων γίνεται με κάποια επιλογή του ερευνητή, έτσι ώστε το δείγμα να είναι κατά τη γνώμη του πιο αντιπροσωπευτικό.
- Δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται όταν το θέμα της έρευνας είναι πολύ εξεζητημένο και η εύρεση του δείγματος θεωρείται δύσκολη ή υπερβολικά κοστοβόρα. Σε αυτή την περίπτωση η επιλογή γίνεται μετά από σύσταση του κάθε επιλεγόμενου της έρευνας. Ο ερωτώμενος καλείται να βρει και να υποδείξει άλλους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε η μέθοδος της σκόπιμης μη πιθανοτικής δειγματοληψίας. Ο ερευνητής επέλεξε σκόπιμα άτομα με το κριτήριο ότι θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα το φαινόμενο που μελετά. Στη σκόπιμη δειγματοληψία, το κριτήριο επιλογής των συμμετεχόντων είναι το εάν θα εξασφαλίσουν όχι τις πληροφορίες που απαιτούνται προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011).

Αυτό το είδος δειγματοληψίας δεν διασφαλίζει αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού και δεν επιτρέπει σε γενίκευση των συμπερασμάτων. Όπως όμως έχουμε ήδη αναφέρει, σκοπός της ποιοτικής έρευνας, αλλά και πρόθεση της ερευνήτριας, δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η ανακάλυψη γενικών τάσεων. Αντίθετα, στην ποιοτική έρευνα αντί για την γενίκευση, ενδιαφέρει η συμβατότητα των αποτελεσμάτων (Κυριαζή, 2000). Δηλαδή, το κατά πόσο το φαινόμενο και η κοινωνική ομάδα που ερευνήθηκε ταιριάζουν με αντίστοιχα φαινόμενα και κοινωνικές ομάδες και το κατά πόσο τα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να ισχύουν και για άλλες ομάδες που παρουσιάζουν το ίδιο προφίλ και τα ίδια χαρακτηριστικά με τη μελετώμενη ομάδα.

Για την σωστή επιλογή του δείγματος, βασική προϋπόθεση αποτελεί να ορίσει καταρχήν ο ερευνητής τον πληθυσμό από τον οποίο θα ληφθεί το δείγμα και να προσδιορίσει τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του, ώστε να καλυφθούν οι απαιτήσεις τις έρευνας (Βαμβούκας 1998).

Πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγοί) της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας, οι οποίοι κατά τη διάρκεια της θητείας τους είχαν αντιμετωπίσει τουλάχιστον ένα (1) περιστατικό φοίτησης μαθητή με κινητικά προβλήματα στην τάξη τους.

Πρέπει να επισημανθεί ότι στα πλαίσια της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας και με δεδομένα τα μέσα και τους πόρους που διέθετε η ερευνήτρια, ο διαθέσιμος πληθυσμός δεν θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος και πιο αντιπροσωπευτικός.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από εννέα (9) εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγούς) της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας, με πολυετή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο αριθμός του δείγματος κρίνεται ως επαρκής καθώς θα επιτρέψει να συγκεντρωθούν όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Στα πλαίσια της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας, μεγαλύτερος αριθμός δείγματος δεν αναμένεται να προσθέσει επιπλέον πληροφορίες στο υπό διερεύνηση φαινόμενο.

Η σκόπιμη δειγματοληψία προτιμήθηκε γιατί μέσα από αυτή επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αντιμετωπίσει τουλάχιστον ένα περιστατικό φοίτησης μαθητή με κινητικά προβλήματα στην τάξη τους και μέσα από τις γνώσεις και την εμπειρία τους θα μας βοηθήσουν να απαντήσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

4.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Καταρχήν έγινε μια πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία με κάθε πιθανό συνεντευξιαζόμενο ξεχωριστά, ώστε να ενημερωθούν για το θέμα και το σκοπό της συνέντευξης. Κατά τη διάρκεια της πρώτης αυτής επικοινωνίας έγινε προσπάθεια ώστε να δοθεί μια πολύ θετική εικόνα από τον συνεντευκτή, προκειμένου να νιώσουν άνετα και χωρίς άγχος οι πιθανοί συνεντευξιαζόμενοι και να υπάρξει θετική ανταπόκριση από μέρος τους (Κυριαζή, 2005).

Για το λόγο αυτό, εξηγήθηκε με σαφήνεια ο σκοπός της συνέντευξης, επιβεβαιώθηκε ότι οι συγκεκριμένοι συνεντευξιαζόμενοι είχαν τουλάχιστον μια εμπειρία φοίτησης μαθητή με κινητικά προβλήματα στην τάξη τους και εξηγήθηκε ο σκοπός για τον οποίο επιλέχθηκαν, ώστε να μειωθεί η οποιαδήποτε αρχική επιφυλακτικότητά τους. Διευκρινίστηκε ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, λόγω της επαγγελματικής τους ενασχόλησης και της πολύχρονης εμπειρίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο. Επισημάνθηκε ότι σε κάθε περίπτωση θα διασφαλιστεί η ανωνυμία, τόσο η δική τους όσο και τρίτων, θα τηρηθεί εμπιστευτικότητα και κανένα ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο, δικό τους ή τρίτων δεν πρόκειται να δημοσιοποιηθεί.

Επιπρόσθετα, οι υποψήφιοι συνεντευξιαζόμενοι ενημερώθηκαν ότι η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί, με μοναδικό σκοπό να διασφαλιστεί η πιστή αναπαραγωγή των λεγομένων τους. Επίσης, διαβεβαιώθηκαν ότι η συνέντευξη μπορεί να διακοπεί οποιαδήποτε στιγμή οι ίδιοι πάψουν να αισθάνονται άνετα.

Τέλος καθορίστηκε ραντεβού, σε χώρο, ημέρα και ώρα επιλογής τους, προκειμένου να μην διαταραχτεί το καθημερινό τους πρόγραμμα.

Κατά την πρώτη επαφή, έγινε προσπάθεια από το συνεντευκτή να καλλιεργηθεί ένα φιλικό κλίμα εμπιστοσύνης και χορηγήθηκε στον κάθε συνεντευξιαζόμενο ξεχωριστά, επιστολή που εξηγούσε το σκοπό της έρευνας αλλά και εμπιστευτικό χαρακτήρα αυτής.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις δεν αντιμετώπισαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, έδειξαν να νιώθουν άνετα, χωρίς να έρχονται σε δύσκολη θέση, ενώ ο βαθμός αποδοχής της έρευνας κρίνεται ως ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 25-30 λεπτά.

ΜΕΡΟΣ Γ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5. Κεφ.5: Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1.Γενικά

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προήλθαν από μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και δημιουργήθηκε ένα σύνολο δεδομένων που οργανώθηκε και ταξινομήθηκε. Επισημαίνεται ότι κατά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και την αποτύπωσή τους σε γραπτό κείμενο, πραγματοποιήθηκε μόνον μικρής έκτασης φιλολογική επιμέλεια του κειμένου, με μοναδικό σκοπό να γίνει πιο άρτιος και συνεπής ο γραπτός λόγος και χωρίς σε καμία περίπτωση να αλλοιωθεί το περιεχόμενο των απαντήσεων.

Πρόθεση της ερευνήτριας, πέρα από την απλή ανάγνωση των δεδομένων, ήταν να επιχειρηθεί και μια ποιοτική ανάλυσή τους καθώς και η ερμηνευτική προσέγγισή τους, με σκοπό να γίνουν κατανοητές οι θέσεις και οι απόψεις των ερωτηθέντων (Mason, 2003) και να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα που θα βοηθήσουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων ταιριάζει απόλυτα με τους στόχους της ποιοτικής έρευνας, ιδιαίτερα δε όταν το δείγμα είναι σχετικά μικρό, όπως συμβαίνει στα πλαίσια μιας μεταπτυχιακής εργασίας.

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό εφαρμόζεται μια επαγωγική μέθοδος επεξεργασίας των δεδομένων (Κυριαζή, 2005), με την οποία επιτρέπεται η εξαγωγή χρήσιμων και γενικευμένων συμπερασμάτων (μετάβαση από το συγκεκριμένο στο γενικό), χωρίς βέβαια να αποκλείεται και ο παραγωγικός συλλογισμός (Patton 2002). Με τον τρόπο αυτό, τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα επαληθεύονται από τις συγκεκριμένες περιπτώσεις που μελετήθηκαν αλλά ταυτόχρονα θα μπορούν να παρατηρούνται και σε ένα ευρύτερο σύνολο, βοηθώντας στην διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων.

Οι Rubin κ.ά. (2006) ορίζουν ότι η άτυπη επαγωγική σκέψη αρθρώνεται στην κατανόηση των ακόλουθων συσχετιζόμενων εννοιών:

1. τις ιδιότητες του όλου έναντι των ιδιοτήτων συγκεκριμένων περιπτώσεων,
2. το μέγεθος του δείγματος και τις επιπτώσεις του στην εκτίμηση πληθυσμιακών παραμέτρων,

3. τον έλεγχο της μεροληψίας και
4. τη διάκριση μεταξύ υποθέσεων που ισχύουν πάντα και υποθέσεων που ισχύουν συχνά ή κάποιες φορές.

Στην παρουσίαση και στο σχολιασμό των δεδομένων κρίθηκε αναγκαίο να παρουσιαστούν αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των ερωτηθέντων. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται ότι οι ερμηνείες που αποδόθηκαν από την ερευνήτρια συσχετίζονται και προκύπτουν από τις ερμηνείες των ερωτώμενων (Κυριαζή, 2005). Η αυτούσια παράθεση αποσπασμάτων από τα αναλυμένα κείμενα προσδίδει αξιοπιστία, υποστηρίζει και ενισχύει την ερμηνευτική προσπάθεια των ποιοτικών ερευνητών (Krippendorff, 2004).

Αναμφίβολα όμως η παράθεση των αποσπασμάτων θα πρέπει να υπόκειται σε κανόνες και περιορισμούς. Για παράδειγμα, τα αποσπάσματα που θα χρησιμοποιηθούν θα πρέπει:

- να διευκρινίζουν και να συσχετίζονται με το συνολικό κείμενο,
- να έχουν σχέση με τα διαλαμβανόμενα και να συνοδεύονται από σχόλια και ερμηνείες,
- να είναι ξεκάθαρα, χρήσιμα και να περιλαμβάνουν πληροφορίες για τον τρόπο που έγινε η επιμέλειά τους
- να εντάσσονται στο φυσικό τρόπο με τον οποίο έγινε η αναφορά (Cohen-Manion, 1994), χωρίς να αλλοιώνεται το περιεχόμενό τους

Λαμβάνοντας υπόψη τη δέσμευση για τήρηση της αρχής της εμπιστευτικότητας των στοιχείων και της μη δημοσιοποίησης ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων, κρίθηκε απαραίτητο να σβηστούν από τα αυτολεξεί αποσπάσματα τα ονόματα των ατόμων και των σχολικών μονάδων καθώς και οτιδήποτε άλλο θα οδηγούσε στη μη τήρηση των δεσμεύσεων αυτών. Για να προστατευθεί επομένως η ανωνυμία τόσο των συμμετεχόντων όσο και τρίτων, κάθε ερωτώμενος πήρε έναν αριθμό (από το 1 έως το 9), ενώ απαλείφθηκε κάθε όνομα στο οποίο πιθανόν γινόταν αναφορά.

5.2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Καταρχήν έγινε μια συλλογή τόσο των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων (π.χ. ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, παιδιά κ.λ.π.), όσο και του επαγγελματικού τους προφίλ (χρόνια προϋπηρεσίας, βασικοί τίτλοι σπουδών, μεταπτυχιακό, ξένες γλώσσες, γνώση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων κ.λ.π.).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από εννέα (9) εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (νηπιαγωγούς) της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία του Νομού Αρκαδίας και συγκεκριμένα στην Τρίπολη και οι οποίες κατά τη διάρκεια της θητείας τους είχαν αντιμετωπίσει τουλάχιστον ένα (1) περιστατικό φοίτησης μαθητή με κινητικά προβλήματα στην τάξη τους.

Δημογραφικά στοιχεία δείγματος:

Όσον αφορά το φύλλο, και οι εννέα (9) συμμετέχουσες είναι γυναίκες. Οι μισές από αυτές βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 34-40 ετών και οι άλλες μισές στην ηλικιακή κατηγορία 40-50.

Οι έξι (6) είναι παντρεμένες, μια (1) είναι διαζευγμένη και δύο (2) είναι ανύπαντρες. Πέντε (5) είναι μητέρες δύο (2) παιδιών και μία (1) είναι μητέρα ενός παιδιού.

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει δύο βασικές ηλικιακές κατηγορίες οι οποίες βρίσκονται στην πλέον παραγωγική και δημιουργική περίοδο της επαγγελματικής τους καριέρας. Ούτε άπειρες μπορούν να χαρακτηριστούν, αφού έχουν τουλάχιστον 10 χρόνια προϋπηρεσίας η κάθε μια (μια μόνο έχει 6 χρόνια) αλλά ούτε και βρίσκονται στη δύση της επαγγελματικής τους καριέρας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Επαγγελματικό προφίλ:

Οι μισές νηπιαγωγοί που βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 34-40 ετών, έχουν περίπου 10 έως 14 χρόνια προϋπηρεσίας. Μια (1) μόνο έχει 6 χρόνια προϋπηρεσίας, που είναι και τα μικρότερα του δείγματος. Οι υπόλοιπες που βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 40-50 ετών, έχουν περίπου 14-25 χρόνια προϋπηρεσίας.

Μία (1) μόνο από αυτές είναι Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου στο οποίο εργάζεται, ενώ οι υπόλοιπες δεν κατέχουν κάποια διοικητική θέση.

Βασικές γνώσεις σπουδών – Μεταπτυχιακή εκπαίδευση:

Σε σχέση με τις βασικές σπουδές, οι οκτώ (8) νηπιαγωγοί έχουν πτυχίο Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα: οι τέσσερις (4) από το Α.Π.Θ. (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), οι δύο (2) από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, η μία (1) από το Πανεπιστήμιο Πατρών και η μια (1) από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Η ένατη νηπιαγωγός έχει πτυχίο σχολής νηπιαγωγών διετούς φοίτησης (Αθήνα) με εξομοίωση στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μια νηπιαγωγός (1) είναι κάτοχος δύο Μεταπτυχιακών Τίτλων σπουδών, ενώ πέντε (5) νηπιαγωγοί παρακολουθούν την τρέχουσα περίοδο προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών, χωρίς όμως αυτά να έχουν ακόμα ολοκληρωθεί.

Ξένες Γλώσσες:

Όλες οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν τουλάχιστον μία (1) ξένη γλώσσα και συγκεκριμένα Αγγλικά, επτά (7) σε επίπεδο LOWER-ADVANCE και δύο (2) σε επίπεδο PROFICIENCY (άριστη γνώση). Μια από αυτές, γνωρίζει δύο επιπλέον ξένες γλώσσες (Ιταλικά και Γαλλικά).

Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές:

Τρεις (3) από της νηπιαγωγούς του δείγματος έχουν πολύ καλή γνώση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, αφού κατέχουν πιστοποίηση Β' επιπέδου. Τέσσερις (4) νηπιαγωγοί έχουν καλή γνώση Η/Υ, διαθέτοντας πιστοποίηση Α' επιπέδου, ενώ δύο (2) δεν αναφέρουν κάτι συγκεκριμένο.

Το γεγονός αυτό δείχνει καλή εξοικείωση των νηπιαγωγών με τις νέες τεχνολογίες και τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και την ικανότητά τους να χρησιμοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. στη σχολική πραγματικότητα.

Επιμορφωτικά Σεμινάρια:

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (έξι) έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας τους.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η δομή των ερωτήσεων αλλά και η ανάλυση των συνεντεύξεων, οι οποίες επισυνάπτονται στο Παράρτημα, έγινε με σκοπό να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Τι σημαίνει συμπερίληψη για τους νηπιαγωγούς;
2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα;
3. Ποια τα εμπόδια στην συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα στο νηπιαγωγείο;
4. Τι κάνει η σχολική/εκπαιδευτική ηγεσία για να διευκολύνει την προσπάθεια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;
5. Ποιες καλές πρακτικές συμπερίληψης ακολουθούνται στα νηπιαγωγεία τους;

Το ίδιο πνεύμα θα ακολουθήσει και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων:

5.2.1 Ερευνητικό ερώτημα Νο.1: Τι σημαίνει συμπερίληψη για τους νηπιαγωγούς;

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΑ), είναι η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσής τους (inclusion) στα γενικά σχολεία (inclusion). Η «συνεκπαίδευση» αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για την συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις.

Η ισότιμη συνεκπαίδευση (inclusion) των παιδιών και νέων με και χωρίς αναπηρία αποτελεί φιλοσοφική παραδοχή, η οποία στηρίζεται σε βασικές αρχές της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, αλλά και αναφαίρετο δικαίωμα κάθε προσώπου που ζει σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. Είναι δικαίωμα κάθε προσώπου να ζει και να αναπτύσσεται σε ένα κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον

με τα, κατά το δυνατό, λιγότερα εμπόδια στην αυτοέκφραση, την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική συμμετοχή.

Χρησιμοποιώντας τα λόγια της Gretchen Walsh M.S.Ed., υπεύθυνης του Academic Support Center του Κολλεγίου του Notre Dame: «Η συμπερίληψη-συνεκπαίδευση είναι σημαντική αφού μέσω της απόκλισης σίγουρα προσθέτουμε κάτι στην δημιουργικότητά μας». Η απόκλιση αυτή είναι που μας ωθεί να γίνουμε περισσότερο δημιουργικοί και ευέλικτοι, μέσα από τη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών ΑμΕΑ στις δομές των εκπαιδευτικών μας μονάδων.

Στον άξονα αυτό, βασική μας επιδίωξη ήταν να διερευνήσουμε το βαθμό στον οποίο οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν τον όρο «συμπερίληψη» και ποιες ομάδες παιδιών αφορά. Όλες οι νηπιαγωγοί, παρόλο που έδειξαν μεγάλη αβεβαιότητα, φαίνεται να έχουν μια ικανοποιητική προσέγγιση, δείχνοντας ότι γνωρίζουν γενικά το περιεχόμενο του όρου. Κάποιες από αυτές, είχαν κάνει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στο παρελθόν, από όπου και είχαν ενημερωθεί γενικά για τον όρο, ενώ κάποιες άλλες ενημερώθηκαν όταν χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν κάποιο περιστατικό παιδιού.

Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός No.1 αναφέρει ότι:

«Η αλήθεια είναι ότι δεν γνώριζα το όρο, μέχρι πέρυσι που έπρεπε να αντιμετωπίσω ένα περιστατικό στην τάξη μου με ένα παιδάκι που είχε κινητικά προβλήματα. Εκεί πρωτόκουσα τον όρο από μια συνάδελφο που έκανε μεταπτυχιακό. Νομίζω ότι αφορά γενικά παιδιά είτε με νοητικές είτε κινητικές είτε άλλες δυσκολίες που θα παρακολουθήσουν το γενικό νηπιαγωγείο.»

Επίσης, οι νηπιαγωγοί No.4 και No.5 λένε αντίστοιχα:

«Εάν δεν κάνω λάθος, είναι όταν σε μία σχολική μονάδα, φοιτούν μαζί στο ίδιο τμήμα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κανένα θέμα μαζί με παιδιά που είναι από άλλα κράτη ή που έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν για παράδειγμα έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, ή κάποια νοητική ιδιαιτερότητα ή ακόμα και αναπηρία.»

«Δεν τον ξέρω τον όρο αυτό αλλά φαντάζομαι τι σημαίνει.. Μάλλον αφορά στα παιδιά που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και χρειάζεται να ενταχθούν και να τα συμπεριλάβουμε ουσιαστικά στη τάξη.»

Ενώ η πιο αυθόρμητη νηπιαγωγός Νο.7:

«Κοίτα, δεν έχω ιδέα... βέβαια, αν αναλύσω τη λέξη, υποθέτω ότι αφορά την ένταξη κάποιων ιδιαίτερων παιδιών... μιας ειδικής ομάδας παιδιών.. σε κάποιο σύνολο;;»

Είναι γεγονός όμως, ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί δεν είχαν κάποια συγκεκριμένη ενημέρωση πάνω στον όρο και στο θέμα, παρά μόνο ό,τι πληροφορούνται από τους προϊσταμένους τους ή ψάχνουν μόνες τους.

Μάλιστα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί, καθώς ανήκουν στην ίδια σχολική Περιφέρεια, αποδίδουν στη σχολική τους Σύμβουλο την όποια ενημέρωση έχουν σχετικά με τη συμπερίληψη, ενώ άλλες αναφέρουν πως ενημερώνονται με δική τους πρωτοβουλία, για παράδειγμα από τους γονείς του παιδιού, τους εργοθεραπευτές, τους φυσικοθεραπευτές και τους γιατρούς που παρακολουθούν το παιδί γενικότερα.

Ενδεικτικά, η νηπιαγωγός Νο.2 στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο είναι ενημερωμένη για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντά στην τάξη της και τον τρόπο με τον οποίο ενημερώνεται, αναφέρει:

“Εργάζομαι 25 χρόνια στην εκπαίδευση και καταλαβαίνετε πως υπάρχει πλούσιο υλικό εμπειριών. Έχω διδάξει σε παιδιά με κινητικές δυσκολίες και ουσιαστικά αυτός ήταν και ο λόγος που έψαξα κάποια πράγματα. Τυγχάνει να έχουμε και μια εξαιρετική σχολική Σύμβουλο, από την οποία έχω αντλήσει γνώσεις, πληροφορίες και κυρίως διδάχθηκα πώς να αντιμετωπίσω καθημερινές δυσκολίες.”

Η νηπιαγωγός Νο.4 δηλώνει:

“Δε θα έλεγα πως είμαι ιδιαίτερος ενημερωμένη για το συγκεκριμένο θέμα, πέρα από κάποια μαθήματα που είχα παρακολουθήσει στο πανεπιστήμιο που αφορούσαν τις κοινωνικές ανισότητες μέσα στην τάξη. Συνήθως ενημερώνομαι από ηλεκτρονικές εφημερίδες εκπαιδευτικές σαν

το alfavita ή από τις επιμορφώσεις που μας έχει κάνει η Σχολική Σύμβουλος της περιφέρειάς μας.”

ενώ η Νηπιαγωγός Νο.3 αναφέρει ότι ενημερώνεται από τους γονείς:

“Αν εννοείς πως το μαθαίνω, με ενημερώνουν οι γονείς κατά τη διάρκεια των εγγραφών. Διαφορετικά ενημερώνομαι από σχετικά βιβλία και από το internet.”

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση της νηπιαγωγού Νο.6, η οποία ξεκάθαρα αναφέρει ότι όταν χρειαστεί, ενημερώνεται με δική της πρωτοβουλία:

«Δεν νομίζω ότι είμαι ιδιαίτερα ενημερωμένη για τον τρόπο που πρέπει να χειρίζεσαι παιδιά με ιδιαιτερότητες μέσα στην τάξη, συνήθως ενημερώνομαι με προσωπική μου πρωτοβουλία από φίλους μου επαγγελματίες, παιδιάτρους ή φυσικοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και από τις πληροφορίες που έχω αντλήσει από γονείς παιδιών με ιδιαιτερότητες που είχα στην τάξη μου.»

Ιδιαίτερα χειμαρρώδης είναι και η απάντηση της νηπιαγωγού Νο.7:

«Καθόλου ενημερωμένη δεν είμαι... τι εννοείς;;. Αν μου προκύψει κάτι τέτοιο στην τάξη, θα ενημερωθώ... Θα μιλήσω με τους γονείς, θα μιλήσω με τους γιατρούς του παιδιού, θα ζητήσω στοιχεία από τον ιατρικό φάκελο... όχι πράγματα απόρρητα, βέβαια.. αν θέλουν οι γονείς.. αλλά και γιατί να μην θέλουν; Εγώ, να βοηθήσω δεν πρέπει;;; Σαν παιδαγωγός, ποιος είναι ο ρόλος μου;;»

Πίσω από αυτόν τον αυθορμητισμό κρύβεται η σημαντική αδυναμία του συστήματος για τον τρόπο με τον οποίο θα ενημερώνεται επίσημα το σχολείο και ο εκπαιδευτικός για την πραγματική κατάσταση του παιδιού, χωρίς να τεθεί ζήτημα ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων.

Για παράδειγμα, εάν οι γονείς δεν επιθυμούν να δώσουν πληροφορίες γύρω από τα ευαίσθητα ιατρικά δεδομένα του μαθητή ή για τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει, ο εκπαιδευτικός δεν έχει άλλο τρόπο να λάβει γνώση, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην ξέρει πως να αντιμετωπίσει μια ιδιαίτερη κατάσταση που θα μπορούσε να προκύψει, απλούστατα γιατί δεν έχει ενημερωθεί και προετοιμαστεί κατάλληλα.

Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι δεν απαιτείται υποχρεωτικά χαρτί ιατρικής γνωμάτευσης από Δημόσιο Νοσοκομείο, στο οποίο υποχρεωτικά θα αποτυπώνεται το πλήρες ιατρικό ιστορικό του παιδιού, αλλά πολλές φορές οι γονείς προσκομίζουν απλές ιατρικές βεβαιώσεις ιδιωτών γιατρών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Και εάν τελικά έρθει ένα τέτοιο περιστατικό παιδιού με κινητικές δυσκολίες στο τμήμα τους, τότε όλες οι νηπιαγωγοί απαντούν ότι μόνες τους θα επιδιώξουν να συλλέξουν πληροφορίες από γονείς, γιατρούς, τη Σχολική Σύμβουλο κ.λ.π..

Για παράδειγμα, η νηπιαγωγός Νο.4 λέει:

«Για αρχή θα ρωτήσω τους γονείς του ή ακόμα και το γιατρό ή εργοθεραπευτή που τον παρακολουθεί να μου πουν εκείνοι πως μπορώ να το βοηθήσω με τα κινητικά του προβλήματα ή εάν για παράδειγμα αυτοεξυπηρετείται (φαγητό, τουαλέτα),.....»

Επίσης, οι νηπιαγωγοί Νο.5 και Νο.6 αναφέρουν αντίστοιχα:

“Θα προσπαθήσω όπως είπα και πριν να μάθω λεπτομέρειες από τη μαμά, και από ειδικό που παρακολουθεί το παιδί και θα δω πως μπορώ να το εντάξω στη τάξη έτσι ώστε κι αυτό να προσαρμοστεί και τα υπόλοιπα παιδιά να το συμπεριλάβουν στην ομάδα τους, στο παιχνίδι τους και στη ζωή τους.”

«Νομίζω ότι θα απευθυνθώ πάλι σε κάποιους ειδικούς πχ παιδίατρος λογοθεραπευτής, φυσικοθεραπευτής, ειδικότητες του ΚΕΔΔΥ και οι πληροφορίες - οδηγίες που έχουν οι γονείς από τους ειδικούς που παρακολουθούν το παιδί θα μου έδιναν παραπάνω καθοδήγηση πως πρέπει να χειριστώ αυτό περιστατικό.»

Όπως αναδεικνύεται από τα ανωτέρω, υπάρχει σημαντικό έλλειμμα στο τρόπο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της συμπερίληψης, πράγμα που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σημαντική συμβολή στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης φαίνεται να έχει η συνεχής εκπαίδευση και

επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων (European Commission, 2000. Ευρωπαϊκές Ειδήσεις για την Ειδική Αγωγή, 2003).

5.2.2 Ερευνητικό ερώτημα Νο.2: «Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα;»

Σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, αναφερθήκαμε στο θεωρητικό πλαίσιο, λέγοντας πως η στάση τους μπορεί να επηρεαστεί από:

- τα συναισθήματα που τους γεννά μια τέτοια κατάσταση,
- την προηγούμενη οικογενειακή ή εκπαιδευτική εμπειρία τους με παιδιά με ανάλογα προβλήματα
- την επιμόρφωση που έχουν λάβει γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα
- τον αντίκτυπο για το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα όλων των μαθητών
- την στάση των υπολοίπων μαθητών προς τα παιδιά με τα κινητικά προβλήματα
- τη σοβαρότητα και τον τύπο της κατάστασής τους.

Στην ερώτηση για τα συναισθήματα που βίωσαν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα, μίλησαν για αμφιθυμικά, ανάμεικτα συναισθήματα, άγχος για να προλάβουν, συμπόνοια για το παιδάκι και την οικογένεια, θυμό για το εκπαιδευτικό σύστημα και απογοήτευση προσωπική γιατί δεν υπήρχε η κατάλληλη επιμόρφωση.

Η νηπιαγωγός Νο.1 αναφέρει:

“Τι να σας πω Υπήρχαν ανάμεικτα συναισθήματα, άλλοτε άγχος για να τα προλάβω όλα, άλλοτε συμπόνοια για το ίδιο το παιδάκι και την οικογένειά του, που φαινόταν ότι κουβαλούσε βαρύ σταυρό, άλλοτε θυμό για το εκπαιδευτικό σύστημα που έβαλε ένα παιδάκι με κινητικές δυσκολίες σε μια γενική τάξη χωρίς καμία βοήθεια, χωρίς προσωπικό, χωρίς υποδομές να ανταπεξέλθει σε πράγματα δύσκολα για αυτό. Άλλοτε αισθανόμουν απογοήτευση γιατί αναλωνόμουν στο να βοηθήσω τη μικρή

και δεν μπορούσα να ανταπεξέλθω σωστά στο εκπαιδευτικό μου έργο απέναντι στα υπόλοιπα παιδάκια. Ήταν μια χρονιά που τη θυμάμαι να είναι γεμάτη με άγχος και σωματική και ψυχική καταπόνηση.”.

Αντίστοιχα η νηπιαγωγός Νο.5 ένωθε μεγάλη ευθύνη:

“Στην αρχή λυπόμουν αυτά τα παιδιά με μια απλή ματιά βλέποντας ότι δυσκολεύονται και προσπαθούν πολύ, μετά βλέποντας από άλλη οπτική το θέμα ένωθα υπεύθυνη, δυναμική και αποφασισμένη να βοηθήσω. Στο τέλος πολλές φορές μπορεί να ένωθα απογοήτευση, στεναχώρια, απελπισία αλλά και χαρά όταν καταφέρναμε πράγματα. Και σίγουρα έπαιρνα και έδυνα αγάπη.”.

Το θέμα της απόγνωσης θίγει η νηπιαγωγός Νο.6, όταν λέει πως:

“Θυμάμαι χωρίς βοηθό στην τάξη να με κατακλύζει το αίσθημα της απόγνωσης, του θυμού κάποιες φορές, της ανεπάρκειας και από την στιγμή που υπάρχει κάποιος ειδικός να σου δώσει κάποιες κατευθύνσεις και υπάρχει κάποιος βοηθός βγαίνει το συναίσθημα της ικανοποίησης όταν βλέπεις ότι προσφέρεις ουσιαστικά σ’ αυτό το παιδί να πάει ένα σκαλί παραπάνω.”.

Μα και το θέμα της αμφιθυμίας θίγει πολύ περιγραφικά η Νηπιαγωγός Νο.7:

“ Από τη μια, ενδιαφέρον, συμπόνια, είχα αμέριστη στάση επικοινωνίας με τους γονείς, να τους στηρίζω, το ίδιο το παιδί το αγαπούσα, το στηρίζα.. Από την άλλη.. είναι στην ανθρώπινη φύση μας, βρε παιδί μου... δύσκολο πράγμα η διαφορετικότητα... Πολλές φορές νευρίαζα με το παιδί, όταν προσπαθούσα να το στηρίξω όρθιο να σταθεί, να περπατήσει. Δεν του το έδειχνα, φυσικά.. μετά νευρίαζα με τον εαυτό μου και ένωθα ενοχές και τύψεις και του έδυνα περισσότερη αγάπη.. όλο αυτό με πίεζε λίγο...”.

Είναι η μοναδική η οποία παραδέχεται ότι είναι δύσκολη υπόθεση η διαφορετικότητα και ότι πολλές φορές εκνευριζόμαστε με τέτοια παιδιά ενώ δεν το αξίζουν, γιατί είμαστε άνθρωποι τελικά και όταν κάτι δεν το καταφέρνουμε όπως θέλουμε ρίχνουμε τις ευθύνες εκεί που δεν πρέπει και εκεί που δεν αξίζει.

Θέλοντας να εξετάσουμε την προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με κινητικές δυσκολίες, την επαφή ή την προηγούμενη σχέση των εκπαιδευτικών

που έδωσαν συνέντευξη, ρωτήσαμε εάν υπήρχε κάποια προηγούμενη εμπειρία στο στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον τους. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο, αυτό θα προήγαγε την σχέση μαθητή-νηπιαγωγού, θα την απελευθέρωνε από παρερμηνείες, στερεότυπα και φόβους για το άγνωστο. Όμως διαπιστώσαμε πως οι οκτώ από τις εννέα νηπιαγωγούς δεν είχαν προηγούμενη επαφή ούτε στο νηπιαγωγείο αλλά ούτε και στο ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον, με παιδί με κινητικά προβλήματα. Χαρακτηριστικά αναφέρει η νηπιαγωγός Νο.7, κάνοντας το σταυρό της:

*«Χμμμ.... Όχι, ευτυχώς... (κάνει το σταυρό της)... ο Θεός να φυλάει.....
μουρμουράει)....»*

και εδώ αποτυπώνεται η έντονη παρερμηνεία, τα στερεότυπα, οι φόβοι για το άγνωστο, η παρανόηση των δικαιωμάτων, των ευκαιριών των ανθρώπων, η περαιτέρω απομόνωση των παιδιών με αναπηρίες, όπως αναφέρουν και οι Odom (2000) και Parsarum (2006) στο θεωρητικό κομμάτι. Μόνο η νηπιαγωγός Νο.8 ανέφερε ότι είχε κάποιο περιστατικό στο ευρύτερο οικογενειακό της περιβάλλον με ελαφρά κινητικά προβλήματα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι θα μπορούσε να χειριστεί καλά τέτοιες περιπτώσεις.

Σχετικά με το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της συμπερίληψης παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης, όλες οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για το συγκεκριμένο θέμα, παρά μόνον σεμινάρια που αφορούν αποκλειστικά τους γνωστικούς τομείς του νηπιαγωγείου. Χαρακτηριστικά, η νηπιαγωγός Νο.2 δίνει την αποστομωτική απάντηση ότι:

“Όχι, δυστυχώς. Αν κάποιος ενδιαφέρεται θα πρέπει να κάνει κάποια μαθήματα ή σεμινάρια μόνος του. Και η μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή ,νομίζω αφορούσε νοητικά προβλήματα, δεν είμαι σίγουρη δηλαδή, γιατί δυστυχώς δεν υφίσταται. Ό,τι υπήρχε προς όφελος και για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχει σταματήσει. Και παραπονιόμαστε πως δεν έχουμε υψηλό επίπεδο και υπάρχει στασιμότητα αλλά, τέλος πάντων.”

Ακόμη και το ειρωνικό χαμόγελο της νηπιαγωγού Νο.4 όταν άκουσε την ίδια ερώτηση, μαρτυρά κάτι αντίστοιχο. Συγκεκριμένα αναφέρει:

« (χαμόγελο ειρωνικό) Όχι. Δεν έχει γίνει τέτοιο σεμινάριο στην περιφέρεια που εργάζομαι αν και πολύ θα ήθελα. Όσες γνώσεις έχω είναι από προσωπικό διάβασμα.»

Η νηπιαγωγός Νο.5 αναφέρει ότι θυμάται κάποια μαθήματα στο Πανεπιστήμιο και κάποια σεμινάρια, που δεν αφορούσαν εξολοκλήρου σε αυτό το θέμα, αλλά γενικότερα.

Σχετικά με την ανησυχία των εκπαιδευτικών για τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει μια διαδικασία συμπερίληψης στο ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ολόκληρης της τάξης, όλοι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερα ανήσυχοι και προβληματισμένοι. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός Νο.1 αναφέρει:

«Η αλήθεια είναι ότι δεν είχα συνειδητοποιήσει τι συνεπάγεται να έχεις στην τάξη σου ένα παιδάκι που ολόκληρη η αριστερή του πλευρά δεν λειτουργούσε. Θεωρούσα ίσως ότι θα κάνω το πρόγραμμα κανονικά και ότι απλά θα χρειαζόταν να το βοηθάω σε κάποια πράγματα λίγο περισσότερο. Μα έπαιρνε πολύ χρόνο όλο αυτό, όλη αυτή η διαδικασία της επιπλέον βοήθειας εννοώ, που καμία φορά ένιωθα τύψεις ότι παραμελούσα τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ότι αφαιρούσα δραστηριότητες, ότι μείωνα δράσεις κ.λπ. Δεν προσπαθώ να δικαιολογηθώ αλλά όταν έχεις 20 παιδιά μέσα στην τάξη δεν μπορείς να δίνεις τόση πολλή προσοχή στο παιδάκι με τα προβλήματα και να αφήνεις όλα τα υπόλοιπα. Όχι επειδή δεν θέλεις, επειδή δεν προλαβαίνεις. Όποιος έχει μπει σε τάξη, καταλαβαίνει.»

Όλα τα παραπάνω τα λέει νιώθοντας τύψεις, οι οποίες αποτυπώνονταν στις εκφράσεις του προσώπου της. Η νηπιαγωγός Νο.4 είναι απόλυτη όταν λέει:

“Και βέβαια επηρέασε. Ήμουν μόνη μου. Χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις ή βοήθεια. Έδινα περισσότερο χρόνο στο να βοηθάω το Μ. και τα υπόλοιπα παιδιά έμεναν πίσω. Ίσως και να ένιωθαν παραμελημένα.»

Η νηπιαγωγός Νο.5 συμφωνεί επίσης και προσθέτει πώς:

“Τις περισσότερες φορές επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τα υπόλοιπα παιδιά. Αν και προσπάθησα να προσαρμόσω τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των νηπίων με κινητικές δυσκολίες αρκετές φορές απειλήθηκε το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.”

Οι νηπιαγωγοί Νο.6 και Νο.8 αναφέρουν το ίδιο γεγονός, αλλά η δεύτερη προσπαθεί κάπως να απενοχοποιηθεί, λέγοντας πως:

“....., αλλά πιστεύω με τον καιρό, καθώς θα γίνομαι και εγώ πιο έμπειρη για να μπορέσω να διαχειριστώ τέτοιες καταστάσεις με τον καλύτερο τρόπο, δεν θα επηρεάζουν τόσο πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την εμπειρία, τα λάθη και την πράξη πιστεύω θα μπορέσω να προσαρμόσω καλύτερα τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των νηπίων με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους άλλους μαθητές.”

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί, σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, ότι η νηπιαγωγός Νο.2 εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη συναισθηματική ωρίμανση, χωρίς να αγχώνεται για το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«..... στο νηπιαγωγείο τα παιδιά θα αποκτήσουν ευχέρεια σε δεξιότητες και θα ωριμάσουν συναισθηματικά . Ο πλέον κατάλληλος χώρος για να συμπεριληφθούν ,για να χρησιμοποιήσω και την ίδια τη λέξη, παιδιά με ήπιες και μέτριες κινητικές δυσκολίες είναι το νηπιαγωγείο. Θα αναπτύξουν δεξιότητες και θα γίνουν μία ακόμα αφορμή να ωριμάσουν και οι συμμαθητές τους.....»

Η θετική στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους μαθητές με κινητικά προβλήματα, αποδεικνύεται ότι επηρέασε θετικά και την κοινωνικοποίηση των τελευταίων. Συγκεκριμένα, κάποιες εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι μαθητές της τάξης αποδέχτηκαν και «αγκάλιασαν» τους μαθητές με κινητικά προβλήματα και έδειξαν να αλληλεπιδρούν αρμονικά μαζί τους. Άλλωστε, η τοποθέτηση σε ένα γενικό σχολείο, δίνει την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να αναμιχθούν σε ένα περιβάλλον που αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και αντικατοπτρίζει τον πραγματικό κόσμο (Graves & Tracy, 1998). Όταν τα παιδιά από τόσο μικρή και αθώα ηλικία σχηματίσουν φιλίες, αυτές θα έχουν γερά θεμέλια και θα αντέξουν μέσα στο χρόνο.

Η νηπιαγωγός Νο.3 αναφέρει:

“Στην συγκεκριμένη περίπτωση που είχα εγώ, τα παιδιά δεν είχαν κανένα πρόβλημα από την αρχή. Το δέχονταν σαν ισότιμο μέλος της ομάδας και πολλές φορές το βοηθούσαν, με όποιο τρόπο μπορούσαν.”

Επίσης, η νηπιαγωγός Νο.1 αναφέρει ότι:

“Τα υπόλοιπα παιδιά την αγαπούσαν πολύ, τη θεωρούσαν την πιο μικρή της τάξης, την πρόσεχαν και γενικά τη φρόντιζαν. Τους είχα και εγώ επιστήσει την προσοχή, όχι μόνο για το συγκεκριμένο παιδάκι αλλά για όλους, ότι προσέχουμε να μην σπρώχνουμε τα υπόλοιπα παιδάκια, να μην τα χτυπήσουμε κ.λπ. Όλα αυτά ανήκουν στα πλαίσια του «παιδαγωγικού συμβολαίου» της τάξης μας.”

Επίσης, η νηπιαγωγός Νο.2 αναφέρει πως σε γενικές γραμμές δεν αντιμετώπισε δυσκολίες, αφού κάποια παιδάκια έχουν την τάση να βοηθήσουν και είναι συνηθισμένα σε συμπεριφορές αλληλοβοήθειας. Ακόμη και η νηπιαγωγός Νο.9, αναφέρει ότι παρόλο που στην αρχή οι υπόλοιποι μαθητές ήταν επιφυλακτικοί, πολύ σύντομα συνήθισαν και αντιμετώπισαν το συγκεκριμένο παιδάκι φυσιολογικά.

Υπήρχαν βέβαια και περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι υπόλοιποι μαθητές ήταν επιφυλακτικοί και απομόνωναν το συγκεκριμένο μαθητή. Για παράδειγμα, η νηπιαγωγός Νο.4 αναφέρει:

“Επιφυλακτική θα τη χαρακτήριζα. Οφείλω να ομολογήσω ότι δεν τον κορόιδειψαν ποτέ, αλλά δεν τον έπαιζαν κιάλας. Θύμωναν όταν τα άφηνα για να βοηθήσω εκείνον και βαριούνταν γιατί όλες οι δραστηριότητες τραβούσαν σε χρόνο παραπάνω από το συνηθισμένο για να μπορεί να ακολουθεί και ο Μ..”.

Επίσης, η νηπιαγωγός Νο.6 αναφέρει:

“Αναγνώρισα παιδιά που είχαν την ενσυναίσθηση, βοηθούσαν συμπονούσαν και ήταν δίπλα σε παιδιά με κινητικά προβλήματα να τα βοηθήσουν και να τα εξυπηρετήσουν εντός εισαγωγικών αλλά αναγνώρισα και συμπεριφορές παιδιών που προσπαθούσαν να τα εκμεταλλευτούν να τα αγνοήσουν ή και ακόμα να «πατήσουν» πάνω τους για να φανούν τα ίδια.”

Όπως αποδείχτηκε και από τις συνεντεύξεις, η σοβαρότητα και ο τύπος της αναπηρίας των μαθητών, έχουν σχέση αντιστρόφως ανάλογη με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριλήψη. Συγκεκριμένα, όλες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι όσο πιο σοβαρό είναι το πρόβλημα, τόσο πιο δύσκολη είναι η

ενσωμάτωση του μαθητή μέσα στη τάξη. Για παράδειγμα, η νηπιαγωγός Νο.1 αναφέρει:

“Δεν θα με ενοχλούσε στην τάξη μου κάποιο παιδάκι με κάποιο ελαφρύ θέμα, ενώ κάποιο με αμαξίδιο θα ήταν μου φαίνεται αδύνατο να μπορέσει να υπάρξει σε μια τάξη χωρίς ράμπες, χωρίς ειδικές τουαλέτες, βρύσες χαμηλές, για να καλύψει τις πρωταρχικές αυτές ανάγκες που όλοι εμείς οι υπόλοιποι θεωρούμε δεδομένες και αυτονόητες. Και για τον τύπο της αναπηρίας; Αν υπήρχαν και νοητικά θέματα, δεν πιστεύω ότι είμαι αρμόδια να χειριστώ τέτοιες καταστάσεις. Θα ήθελα σίγουρα υποστήριξη και εγώ η ίδια.”

Η νηπιαγωγός Νο.2 συμφωνεί και αναφέρει:

«Σαφέστατα. Νομίζω είναι απόλυτα κατανοητό πως δε μπορεί να σταθεί σοβαρό περιστατικό χωρίς παράλληλη στήριξη ή βοηθητικό προσωπικό. Μπορεί όμως να ενταχθεί στην καθημερινότητα του σχολείου παιδί με ελαφρές κινητικές δυσκολίες ή μερική κώφωση ή παιδί που χρησιμοποιεί αμαξίδιο. Δεν είναι όλες οι περιπτώσεις ίδιες. Αλλά το θέμα είναι να γίνεται ουσιαστική αξιολόγηση από επιστήμονες που έχουν γνώσεις και ικανότητες και να ενισχύουν τον εκπαιδευτικό με επιπλέον προσωπικό που θα διευκολύνει τη δουλειά του.»

Η νηπιαγωγός Νο.4 εστιάζει και στον τύπο της αναπηρίας, λέγοντας:

“... Τώρα ίσως ένα πιο ελαφρύ περιστατικό να ήταν για μένα πιο εύκολο. Το πρώτο χρόνο που εργάστηκα είχα στην τάξη μου ένα αγοράκι, κάτσε να δεις πως τον έλεγαν. Μμμμ Ε., ο οποίος είχε μερική τύφλωση στο ένα του μάτι. Δεν είχαμε κανένα θέμα ποτέ. Ήταν πλήρως ενσωματωμένος στην ομάδα.”

Σε κάθε περίπτωση πάντως, πρέπει να επισημανθεί ότι η στάση των εκπαιδευτικών άλλαξε μετά από την συναναστροφή τους με μαθητές με κινητικά προβλήματα. Σημαντικό ρόλο για την τελική εικόνα που διαμόρφωσαν, έπαιξε αφενός η εμπειρία που απέκτησαν και αφετέρου το αίσθημα επιτυχίας ή αποτυχίας που είχαν στο τέλος της χρονιάς. Για παράδειγμα, η νηπιαγωγός Νο.1 αναφέρει:

«Είναι ένα πολύ ευαίσθητο θέμα. Σίγουρα νιώθεις μια συμπόνοια και θέλεις να βοηθήσεις όσο μπορείς. Όμως πάνω στην προσπάθεια να μην υποβιβαστεί το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, καταπονείσαι πολύ. Τώρα όμως απέκτησα κάποια εμπειρία, ξέρω τι με περιμένει με τέτοια περιστατικά, ξέρω πως να χειριστώ κάποιες καταστάσεις. Βέβαια, από εδώ και πέρα, θα απαιτούσα το βοηθητικό προσωπικό.»

Η νηπιαγωγός Νο.5 εκδηλώνει έντονα το γεγονός ότι οι απόψεις τις άλλαξαν μετά το πέρας της σχολική χρονιάς:

“Ναι άλλαξαν κατά πολύ οι αντιλήψεις μου, στην αρχή δε πίστευα ότι μπορεί να βοηθηθεί το συγκεκριμένο παιδί αλλά μετά με προσπάθεια, υπομονή και δουλειά από όλες τις πλευρές κατάλαβα ότι μπορεί να συνυπάρξει ένας μαθητής με κινητικά προβλήματα στη τάξη πάντα αναλόγως και το μέγεθος του προβλήματος για το οποίο μιλάμε.”

Η νηπιαγωγός Νο.2 επικεντρώνεται και στην αρνητική επίπτωση στην ψυχολογία μιας εκπαιδευτικού:

“Ξέρετε, άλλαξαν σε κάποιους τομείς προς το θετικό και σε κάποιους αρνητικά. Έχει να κάνει κατά περίπτωση. Θα πρέπει να τα δούμε ένα ένα σαν περιπτώσεις για να κρίνουμε τι αλλάζει και τι πρέπει να δεχθούμε. Δεν είναι εύκολο πράγμα να είσαι με όλες τις περιπτώσεις. Υπήρξε συνάδελφος που έφτασε σε όρια συναισθηματικής κατάρρευσης από παιδί που είχε στο τμήμα, μόνη της για δύο χρόνια. Δύσκολη περίπτωση, κινητικές αναπηρίες με κάποια άλλα σύνδρομα, δεν ξέρω λεπτομέρειες αλλά οι γονείς των άλλων παιδιών ήταν σε εμπόλεμη κατάσταση με τους γονείς του παιδιού. Πώς να βρεις ποιος έχει δίκιο, και ποιον να πρωτοδικαιώσεις...”

Η νηπιαγωγός Νο.4 αναφέρει:

“Όχι δεν άλλαξαν. Είμαι υπέρ της συνύπαρξης στην τάξη μου όλων των παιδιών, υπό προϋποθέσεις όμως, για το καλό όλων μας.”

Η νηπιαγωγός Νο.6 κάνει σαφή διαχωρισμό ανάμεσα στη σοβαρότητα και τον τύπο της κινητικής αναπηρίας και στο πόσο αυτός επηρεάζει το βαθμό ενσωμάτωσης:

«Μετά την συνύπαρξή μου με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα πιστεύω ότι οι αντιλήψεις μου έγιναν ακόμη ισχυρές και αποδείχτηκαν. Όσον αφορά μαθητές με ελαφρά κινητικά προβλήματα πίστευα και αποδείχτηκε ότι μπορούν να ενταχθούν σχετικά ομαλά μέσα στην τάξη, περιστατικά πιο σοβαρά θέλουν οπωσδήποτε βοηθητικό προσωπικό, θέλουν επιμόρφωση, υλικοτεχνική υποδομή που μέχρι στιγμής δεν έχουμε και αυτό οπωσδήποτε αποδείχτηκε πολύ πιο δύσκολο από ότι μπορούσα να φανταστώ.»

Τέλος, η νηπιαγωγός Νο.7 δίνει και μια φιλοσοφική διάσταση στο ζήτημα:

“Ναι, άλλαξαν. Είδα τα πράγματα πολυδιάστατα, αν με καταλαβαίνεις.. αλλά πιστεύω ότι παίζει ρόλο και η εμπειρία.. να είσαι «έτοιμος» να σκεφτείς κι εσύ κάποια πράγματα, προς τη σωστή κατεύθυνση...”

Οι απαντήσεις που παραθέσαμε ανωτέρω αναδεικνύουν τους ποικίλους παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπεριληψη. Τα συμπεράσματά που προκύπτουν θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο.

5.2.3 Ερευνητικό ερώτημα Νο.3: «Ποια τα εμπόδια στην συμπεριληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα στο νηπιαγωγείο;

Στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να «συμπεριλάβουν» μαθητές με κινητικά προβλήματα στην τάξη τους, ακούστηκαν πολλά. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, τα κυριότερα εμπόδια αφορούν σε:

- Περιβαλλοντικά εμπόδια (κτιριακές υποδομές, προσβασιμότητα κ.λ.π.)
- Βοηθητικό προσωπικό εκπαιδευτικών
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι αλληλεξαρτήσεις μεταξύ του μαθητή και των περιβαλλοντικών προϋποθέσεων για συμμετοχή σε μια σχολική

τάξη. Πολλές φορές η προσβασιμότητα του μαθητή αποτελεί το κυριότερο πρόβλημα στην ομαλή ένταξή του.

Η νηπιαγωγός Νο.1 αναφέρεται χαρακτηριστικά σε όλα τα εμπόδια που συναντούσε καθ'όλη τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής ημέρας. Συγκεκριμένα:

“Πρωταρχική δυσκολία ήταν το κοριτσάκι να ανέβει τα τρία σκαλοπάτια για να μπει στην τάξη. Να πιαστεί από την κουπαστή, να βγάλει το μπουφάν της, να το κρεμάσει και να αφήσει στον πάγκο την τσάντα της. Σε όλα αυτά χρειαζόταν τη βοήθειά μου. Για να μη μιλήσω για το μείζον θέμα της τουαλέτας, καταλαβαίνετε... Ήθελε βοήθεια καθ'όλη τη διάρκεια, ακόμη και να την κρατάω για να μην πέσει στη λεκάνη. Τέλος, στο σχόλασμα κάνεις τις ίδιες διαδικασίες, βοηθάς στο μπουφάν, στην τσάντα, στο κατέβασμα στα σκαλοπάτια και ούτω καθεξής. Πράγμα που ξέρεις ότι θα γίνεται όλη τη διάρκεια της χρονιάς και ότι δεν πρόκειται απλώς για μια περίοδο προσαρμογής.

Παρόμοια προβλήματα συνάντησε και η νηπιαγωγός Νο.2, η οποία ανέφερε:

“Α ! το πιο απλό. Τουαλέτα. Απίστευτο πρόβλημα. Μόνο αν το ζεις. Αφήνεις είκοσι πεντάχρονα μόνα τους για να συνοδεύσεις το ένα στην τουαλέτα, ή να πλύνει χέρια, καλά στο διάλειμμα δεν το συζητώ, είσαι μόνιμα κολλημένη στο παιδί γιατί μπορεί από στιγμή σε στιγμή να πέσει , να το ρίξουν..... Κοιτάξτε ,είναι πολυπαραγοντική η απάντηση μου. Έχω την υποχρέωση από το νόμο να εγγράψω το παιδί στο σχολείο ,εφόσον δεν πληροί προϋποθέσεις για ειδικό σχολείο. Πρέπει να αξιολογηθεί όμως , να δούμε το επίπεδο δυσκολιών, τι μπορεί να κάνει, τι ανάγκες έχει , και να δούμε αν μπορούμε να το φιλοξενήσουμε..... Υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που θα πρέπει να δούμε. Εμείς έχουμε τρία σκαλοπάτια, για να μπούμε στο νηπιαγωγείο. Αν το παιδί είναι σε αμαξίδιο, δεν θα μπορεί να έρθει στο δικό μας σχολείο. Δυστυχώς, δεν θα το δεχόμουν.”

Η νηπιαγωγός Νο.4 λέει επίσης:

“Αχ... από πού να ξεκινήσω. Το συγκεκριμένο παιδί είχε ιδιαίτερο θέμα στην κίνηση και των ποδιών και των χεριών (Είχε έντονο τρέμουλο στα χέρια). Καταρχήν οι τουαλέτες του σχολείου ήταν τούρκικες και έξω

από την τάξη και πήγαινα κάθε φορά μαζί του να το βοηθάω αφήνοντας μόνα τους τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία μέχρι να γυρίσω είχαν ξεσηκωθεί. Δεν είχαμε ράμπα για να κατέβει τα τρία σκαλοπάτια της αυλής και δυσκολευόμουν να τον κρατήσω γιατί είχε και αρκετά κιλά παραπάνω από το φυσιολογικό.”

Παρόμοια περιστατικά αναφέρουν και οι νηπιαγωγοί No.6 και No.7. Σχεδόν λοιπόν όλες οι νηπιαγωγοί ανέφεραν το πρωταρχικό θέμα της τουαλέτας, καθώς οι υφιστάμενες σχολικές υποδομές δεν διαθέτουν τουαλέτες κατάλληλα σχεδιασμένες για να εξυπηρετήσουν μαθητές με κινητικά προβλήματα (π.χ. χαμηλές, με πλευρικές μπάρες κ.λ.π). Ένα επιπλέον εμπόδιο ήταν και η πρόσβαση στο νηπιαγωγείο, καθώς στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχουν ράμπες ΑμΕΑ, ενώ η είσοδος στο κτίριο εκπαίδευσης πολλές φορές απαιτεί την άνοδο κάποιας σκάλας.

Τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά του πόσο φορτίζεται ψυχολογικά και καταπονείται μια νηπιαγωγός, καθώς θα πρέπει να ασχοληθεί με διαδικασίες, που δεν αφορούν αμιγώς το εκπαιδευτικό της αντικείμενο και θεωρούνται δεδομένες για τα υπόλοιπα παιδιά. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η νηπιαγωγός No.3, η οποία είχε στη διάθεσή της βοηθητικό προσωπικό, έδειξε πολύ πιο ήρεμη, λέγοντας τα εξής:

- Νηπιαγωγός No.3:

“Βασικά δεν αντιμετώπισα πολλές δυσκολίες γιατί υπήρχε και δεύτερη νηπιαγωγός στη τάξη που το βοηθούσε στη μετακίνηση. Το παιδάκι συμμετείχε κανονικά στη συζήτηση στην παρεούλα και όταν κάναμε κατασκευές τον βοηθούσε η δεύτερη νηπιαγωγός.”

Η απουσία του βοηθητικού προσωπικού, είναι ένα επίσης σημαντικό ζήτημα για τις νηπιαγωγούς, καθώς όλες σχεδόν έκαναν ιδιαίτερη αναφορά σε αυτό, αναζητώντας την ενίσχυση από ειδικούς συναδέλφους. Η νηπιαγωγός No.1 λέει:

“ Θα χρειαζόταν να είναι δίπλα στο παιδάκι αυτό μια κοπέλα ως βοηθητικό προσωπικό για να το βοηθάει με τις εργασιούλες, με τους μαρκαδόρους, το ψαλίδι κ.λ.π.”

Και η νηπιαγωγός No.4 επισημαίνει:

“Φυσικά και θα χρειαζόμουν έναν άνθρωπο πιο ειδικό στην τάξη μου, παράλληλα με εμένα.”

Την ίδια άποψη συμμερίζονται και οι νηπιαγωγοί No.5, No.6 και No.8, οι οποίες αναφέρουν αντίστοιχα:

“... Θα με βοηθούσε αρκετά αν είχα κάποιο άτομο ως βοηθητικό προσωπικό που να ήταν γνώστης κινητικών προβλημάτων και να είχε προηγούμενη εμπειρία.”

“Νομίζω ότι όλα αυτά και η υλικοτεχνική υποδομή είναι σημαντική, το βοηθητικό προσωπικό επίσης, η επιμόρφωση η δική μας και αυτό είναι μένα πάρα πολύ μεγάλο κεφάλαιο, η παράλληλη στήριξη στα παιδιά που χρειάζονται και στα πιο βαριά περιστατικά σίγουρα είναι πολύ βοηθητική....”

“Σαφώς θα ήταν πολύ χρήσιμο να συνεργαζόμουν στο χώρο του νηπιαγωγείου με κάποιον ως βοηθητικό προσωπικό που θα γνωρίζει καλά το θέμα της συμπερίληψης στη τάξη γενικής εκπαίδευσης.”

Μοναδικές εξαιρέσεις αποτέλεσαν οι νηπιαγωγοί No.3 και No.9, οι οποίες, λόγω της στήριξης που είχαν από το βοηθητικό προσωπικό, φαίνεται ότι δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα καθ'όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός No.3, εκτός των ανωτέρω, αναφέρει επίσης:

“Δείτε, ακολουθήσαμε το πρόγραμμα κανονικά, χωρίς να κάνουμε κάποια ιδιαίτερη προσαρμογή. Σε αυτό βέβαια βοήθησε και η δεύτερη νηπιαγωγός που βοηθούσε το παιδί στις μετακινήσεις.”

Για το ίδιο θέμα, η νηπιαγωγός No.9 στην ερώτηση εάν επηρεάστηκε η δουλειά της από την ύπαρξη ενός μαθητή με κινητικά προβλήματα, λέει:

«Δεν μπορώ να πω ότι με επηρέασε. Όπως σας είπα όμως είχαμε στο σχολείο τμήμα ένταξης και την εξατομικευμένη διδασκαλία την είχε αναλάβει ειδική παιδαγωγός.»

Σημαντικός παράγοντας φυσικά είναι και το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γύρω από το ζήτημα της συμπερίληψης. Το θέμα αυτό αναδείχτηκε και στο προηγούμενο ερευνητικό ερώτημα, από το οποίο προέκυψε με σαφήνεια ότι το ελλιπές επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί εμπόδιο για τη σωστή υλοποίηση της συμπερίληψης και είναι επόμενο να επηρεάζει αρνητικά τη στάση τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της νηπιαγωγού Νο.3, η οποία παρόλο που είχε βοηθητικό προσωπικό στην τάξη της και ανέφερε πως είχε μια μάλλον βατή χρονιά, όταν ρωτήθηκε τι της έλειπε περισσότερο για να δουλέψει πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά, απάντησε:

“Νομίζω πως θα έλεγα επιμόρφωση. Αυτό ήταν που μας έλειπε περισσότερο. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης δεν υπήρχε τότε. Η δεύτερη νηπιαγωγός που βοηθούσε δεν είχε ειδικές γνώσεις.”

Επίσης, η νηπιαγωγός Νο.5 αναφέρει:

“Σίγουρα μου έλειπαν οι εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε συγκεκριμένα θέματα κινητικών προβλημάτων των παιδιών.”

Όλα τα ανωτέρω, φαίνεται ότι προβληματίζουν σημαντικά την κοινότητα των εκπαιδευτικών και αποτελούν τροχοπέδη στην υλοποίηση της συμπερίληψης στο σύγχρονο Ελληνικό Σχολείο. Θα έλεγε κανείς ότι συνοψίζονται στην ακόλουθη χαρακτηριστική φράση της νηπιαγωγού Νο. 4:

«.....Κακά τα ψέματα δεν είχα και εγώ τις γνώσεις που έπρεπε για να το βοηθήσω, ούτε και τη στήριξη της τότε Συμβούλου, η οποία όταν σε μια απροειδοποίητη επίσκεψή της στο σχολείο το Νοέμβριο το είδε, ήρθε σε επαφή με τους γονείς του και του έκαναν μετεγγραφή στο Ειδικό Νηπιαγωγείο.»

Γενικότερα, από τα λεγόμενα των ίδιων των νηπιαγωγών μπορεί κανείς να εξάγει το συμπέρασμα πως κοινή πεποίθησή τους είναι ότι το γενικό σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του δεν είναι ακόμη σε θέση να προάγουν τη συμπερίληψη, για λόγους που συνοψίζονται κυρίως στο ακόλουθο τρίπτυχο:

- Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής,
- Έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

- Έλλειψη στήριξης από ειδικό προσωπικό

Κοινή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι η επιτυχημένη συνεκπαίδευση απαιτεί επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και σχεδιασμό συνθηκών που διευκολύνουν την προσαρμογή του μαθητή και όχι απλώς "τυπικές" εκπαιδευτικές παροχές.

5.2.4 Ερευνητικό ερώτημα Νο.4: Τι κάνει η σχολική/εκπαιδευτική ηγεσία για να διευκολύνει την προσπάθεια για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης;

Πολύ σημαντική παράμετρος για την ορθή υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται από τη σχολική και εκπαιδευτική ηγεσία. Στα πλαίσια αυτά κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας προς το σκοπό αυτό.

Γενικότερα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε να υπάρχει μια καλή συνεργασία με τους προϊσταμένους τους, αφού είναι οι πρώτοι στους οποίους θα προστρέξουν για βοήθεια και καθοδήγηση. Αναζητούν τη βοήθεια τόσο της Σχολικής Συμβούλου όσο και του εκάστοτε Διευθυντή Εκπαίδευσης, οι οποίοι φαίνεται να ανταποκρίνονται θετικά. Ενδεικτικά, η νηπιαγωγός Νο.1, σε ερώτηση σχετικά με το πως είναι η συνεργασία της με τους διοικητικούς της Προϊσταμένους (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος προσχολικής αγωγής), αναφέρει:

"Η συνεργασία μας είναι πολύ καλή και πάντα όταν προκύπτει κάποιο ζήτημα τους συμβουλευόμαστε. Κι εκείνοι από εκεί και πέρα μας καθοδηγούν."

Επίσης, η νηπιαγωγός Νο.2 αναφέρει:

"Ναι όπως σας προανέφερα, ευτυχώς που έχουμε εξαιρετική Σύμβουλο καθώς και δ/ντή που έχει εξειδικευτεί στον τομέα αυτό. Υπάρχει μεγάλη ευαισθησία και έχουμε βοηθηθεί κατά περιστάσεις πολύ."

Παρόμοιες απαντήσεις έδωσαν και όλες οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί, οι οποίες αναφέρουν ότι η υποστήριξη τόσο της σχολικής Συμβούλου όσο και του

Διευθυντή Εκπαίδευσης, είναι άμεση και ουσιαστική. Για παράδειγμα, η νηπιαγωγός Νο.6 αναφέρει:

“Η συνεργασία μου είναι άψογη και με τον Διευθυντή της εκπαίδευσης και με την σχολική σύμβουλο και με την προϊσταμένη και πάντα όπου δυσκολεύομαι επιζητώ την γνώμη τους και την συμβουλή τους για την επίλυση τυχόν προβλημάτων.”

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι οι ενέργειες και η βοήθεια που προσφέρει η σχολική ηγεσία προς τους εκπαιδευτικούς, συνοψίζεται γενικότερα στα εξής:

- Παροχή συμβουλών προς τις εκπαιδευτικούς για τον τρόπο αντιμετώπισης της κάθε μεμονωμένης περίπτωσης.
- Παροχή βοηθητικού προσωπικού, με σειρά προτεραιότητας, όταν και όποτε αυτό είναι δυνατό (όχι πάντα).
- Πρόσκληση του αρμόδιου φορέα (ΚΕΔΔΥ) για τη διερεύνηση της κατάστασης του παιδιού.

Όμως, ένας σημαντικός παράγοντας στην εκπαίδευση των παιδιών με κινητικά προβλήματα σε προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι και η ενεργός συμμετοχή της οικογένειας. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα γονικής συμμετοχής σχετίζονται με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις και θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο. Η εμπλοκή της οικογένειας είναι σημαντική για τη εκπαίδευση των παιδιών όλων των ηλικιών αλλά πιο πολύ για την επιτυχία των μικρών παιδιών που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Η σχολική ηγεσία οφείλει να δημιουργεί ένα καλό σχολικό κλίμα, όπου και οι γονείς θα νιώθουν ότι συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων και ότι είναι ευπρόσδεκτοι να συνεισφέρουν στη βελτίωση της μαθησιακής εξέλιξης του παιδιού τους.

Από τα όσα αναφέρθηκαν από όλες τις εκπαιδευτικούς, προκύπτει ότι δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη και θεσμοθετημένη συνεργασία μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και των γονέων των παιδιών που παρακολουθούν προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αντιθέτως, κάθε σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων, φαίνεται να είναι μια μονόπλευρη πρωτοβουλία, που το πολύ-πολύ να σταματά στη λέξη «ενημέρωση».

Η νηπιαγωγός No.1 αναφέρει πως:

“Με τους γονείς είχα καθημερινή επικοινωνία και εκείνοι μου μετέφεραν κάποιες οδηγίες της εργοθεραπεύτριας, της λογοθεραπεύτριας, του θεράποντος ιατρού.”

Υπήρχε μια συνεργασία, αρχικά η ενημέρωση για την κατάσταση του παιδιού, στη συνέχεια η μαμά μου έδωσε κάποιες συμβουλές για το πως να θυμίζω της μικρής να τοποθετεί το χέρι της, πως να τη βοηθώ στην τουαλέτα, αλλά μέχρι εκεί. Νομίζω πως επιζητούσαν περισσότερο σαν οικογένεια την κοινωνικοποίηση του παιδιού και λιγότερο τις ακαδημαϊκές γνώσεις. Ήταν σε πολύ άσχημη συναισθηματική κατάσταση κι εκείνοι, νομίζω προσπαθούσαν να ξεπεράσουν και να διαχειριστούν την κατάσταση.»

Η νηπιαγωγός No.2, σχετικά με τη συνεργασία που είχε με τους γονείς αναφέρει:

“Με κάποιους δημιουργική. Με τους περισσότερους μάλλον αδιάφορη θα έλεγα. Ενώ δίνουν την εντύπωση πως θα είναι συνοδοιπόροι στο δύσκολο έργο που σου αναθέτουν, τελικά σου αφήνουν το παιδί μέσα στην τάξη και έρχονται την ώρα που σχολάνε για να το παραλάβουν.”

Επίσης, η νηπιαγωγός No.3 αναφέρει:

“Δεν υπήρχε ιδιαίτερη συνεργασία πρέπει να πω. Έφερναν το παιδί στο σχολείο καθημερινά αλλά το παιδάκι δεν συμμετείχε σε γιορτές, ενώ οι γονείς δεν έρχονταν στις ομαδικές συναντήσεις, όταν κάναμε.”

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αυτενέργειας της εκπαιδευτικού, είναι αυτό που αναφέρει η Νηπιαγωγός No.5, από το οποίο προκύπτει ότι η επικοινωνία με τους ειδικούς που παρακολουθούσαν το παιδί, γινόταν με δική της πρωτοβουλία:

“Ναι είχα συστηματική επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με τους ειδικούς επιστήμονες, έπαιρνα όποτε ήθελα τηλ. την ψυχολόγο ή τον εργοθεραπευτή του παιδιού και με βοηθούσε με πρακτικές λύσεις.”

Επίσης, η Νηπιαγωγός Νο.6 αναφέρει:

«Δεν μπορώ να πω ότι υπήρχε πλαίσιο ιδιαίτερης στήριξης και τις περισσότερες φορές οι συμβουλές που επιζητούσα ήταν από δικούς μου γνωστούς που ασχολούνται με τα θέματα και όχι ειδικευμένους επιστήμονες μέσω των κρατικών δομών. Με κάποιους γονείς η επικοινωνία και η συνεργασία ήταν συστηματική με κάποιους άλλους όχι.»

Φαίνεται από τα ανωτέρω, ότι υπάρχει έλλειψη καθοδήγησης από τη σχολική ηγεσία, τόσο προς τους γονείς, οι οποίοι δεν λάμβαναν σαφείς κατευθυντήριες οδηγίες (εκπαίδευση γονέων) για το πώς θα πρέπει να συμπεριφερθούν από την πλευρά τους, ώστε να βοηθήσουν το εκπαιδευτικό έργο του παιδιού, όσο και προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν ήξεραν πως να συμπεριλάβουν τους γονείς στο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

5.2.5 Ερευνητικό ερώτημα Νο.5: Ποιες καλές πρακτικές συμπερίληψης ακολουθούνται στα νηπιαγωγεία;

Η συμπερίληψη στα νηπιαγωγεία θα πρέπει να παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, ένα περιβάλλον όπου οι μικροί μαθητές θα μεγαλώσουν και θα μάθουν ο ένας δίπλα στον άλλον. Τα υποστηρικτικά λοιπόν αυτά περιβάλλοντα, βασίζονται σε πρακτικές όπου τα παιδιά θα αισθάνονται αποδεκτά, θα στηρίζονται και στη μάθηση αλλά και στην κοινωνικοσυναισθηματική ευημερία τους.

Στην ερώτηση αν οι νηπιαγωγοί εφαρμόσαν προγράμματα και δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία με σκοπό να ενταχθούν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης, οι περισσότερες νηπιαγωγοί απάντησαν ότι υλοποιούν τέτοιου είδους πρακτικές. Για παράδειγμα, η νηπιαγωγός Νο.1 αναφέρει:

“Κάνουμε στην τάξη μας κάθε χρονιά δράσεις που να προάγουν τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία. Τέτοιες είναι το να διαβάσεις κάποιο παραμύθι που να μιλάει για αυτά τα θέματα και στη συνέχεια να το ζωγραφίσεις και να το δραματοποιήσεις. Εμ, κυρίως όμως αυτά αφορούσαν μέχρι τότε το χρώμα του δέρματος, τους μετανάστες κ.λπ. Τον

«Μαύρο κότσυφα και τον άσπρο γλάρο», τη «Λευκή και μαύρη σοκολάτα», παραμύθια λίγο πολύ γνωστά σε εμάς τις νηπιαγωγούς. Τώρα πρόσφατα ανακάλυψα ένα υπέροχο παραμύθι, το «Η Αργυρώ γελάει», νομίζω ξένοι είναι οι συγγραφείς, που μιλάει ακριβώς για το θέμα των παιδιών με κινητικά προβλήματα.”

Ενδιαφέρουσες πρακτικές-δραστηριότητες αναφέρουν οι Νηπιαγωγοί Νο.2, Νο.5 και Νο.8, οι οποίες λένε αντίστοιχα:

Νηπιαγωγός Νο.2

“Ναι ,κατά διαστήματα έχουμε κάνει προγράμματα σχετικά με τον διαφορετικό , είτε ως φυλή και χρώμα δέρματος ή γλώσσας, είτε με κάποιες αναπηρίες. α! είχαμε καλέσει μητέρες αλλοδαπών παιδιών και διαβάσαμε ένα παραμύθι που το έλεγαν η κάθε μια στη μητρική της γλώσσα, «Η ΚΥΡΑ ΚΑΛΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΩΔΕΚΑ ΜΗΝΕΣ», δε θα το πιστέψετε αλλά υπάρχει σε πολλούς λαούς σε παρόμοια εκδοχή και μία κυρία το έλεγε στη γλώσσα των κωφών. Ναι έχουμε παίξει και παιχνίδια, «έλα στη θέση μου» που αφαιρούμε με μαύρα γυαλιά την όραση ή βάζουμε το ένα χέρι πίσω ώστε να είμαστε μονόχειρες, ή καθόμαστε σε καρεκλάκι και κάνουμε τα πάντα από εκεί.”

Νηπιαγωγός Νο.5:

«Ένα πρόγραμμα που είχαμε εφαρμόσει μια φορά ήταν στα πλαίσια των ολυμπιακών αγώνων να παρακολουθήσουμε μέσα από βίντεο αγώνες παραολυμπιάδας ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά ότι όλοι μπορούν να καταφέρουν σημαντικά πράγματα αρκεί να προσπαθήσουν και να αγωνιστούν. Και μετά θέλησαν τα παιδιά να το κάνουμε πράξη και στη τάξη.. είχε επιτυχία και στο τέλος δημιουργήσαμε κολάζ αναμειγνύοντας φωτογραφίες από ολυμπιακούς και παραολυμπιακούς αγώνες στο ίδιο χαρτόνι γράφοντας λέξεις σχετικές με το θέμα, προωθώντας την διαφορετικότητα...Είμαστε όλοι καλοί, όλοι μπορούμε, μπράβο σε όλους, η προσπάθεια μετράει και τέτοια..» «Η εκπαιδευτική πρακτική που συνήθως εφαρμόζω σε τέτοιες περιπτώσεις είναι η συνεργασία, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, η συζήτηση γύρω από το θέμα για να ευαισθητοποιηθούν όλοι και η ενσυναίσθηση ώστε να κατανοήσουν

«ότι αν ήμασταν στη θέση αυτών των παιδιών μπορεί και εμείς να είχαμε ανάγκη την βοήθεια των φίλων μας.»

Στο σχολείο πρέπει να υπάρχει συνεργατική κουλτούρα, η οποία υποβοηθά στην ανάπτυξη της συμπερίληψης και, ουσιαστικά, εξελικτικά θα μετατραπεί σε κουλτούρα συμπερίληψης.

Νηπιαγωγός No.8:

«Κάνοντας ένα πρόγραμμα για την διαφορετικότητα ήρθαν γονείς των μαθητών με κινητικές ιδιαιτερότητες μας μίλησαν για το τι μπορούν αυτά τα παιδιά να κάνουν στην καθημερινότητά τους και έτσι τους αναθέσαμε σημαντικούς ρόλους στη τάξη ώστε να νιώθουν καθημερινά υπεύθυνοι και χρήσιμοι. Επίσης μια άλλη μέρα μαγειρέψαμε με τις μαμάδες των παιδιών, συμμετείχαν όλα τα παιδιά συνεργάστηκαν, φάγαμε βγάλαμε φωτογραφίες και άρεσε αυτή η διαδικασία σε όλους αφού συνειδητοποίησαν ότι όλοι μας είμαστε χρήσιμοι και μπορούμε να προσφέρουμε και να κάνουμε κάτι ωραίο και να το μοιραστούμε με άλλους.» «Δουλέψαμε πολύ σε μικρές ομάδες και σε ζευγάρια με σκοπό να καταλάβουμε ότι όλοι μας έχουμε ανάγκη ο ένας τον άλλον και μέσα από την συνεργασία όλοι μαζί μπορούμε να καταφέρουμε περισσότερα και καλύτερα πράγματα.»

Τα ανωτέρω αναφέρθηκαν γενικά σε πρακτικές που εφαρμόστηκαν κατά καιρούς από τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθεί η συμπερίληψη. Στην στοχευμένη ερώτηση σχετικά με το ποιες θεωρούν καλές πρακτικές και επομένως τις προτείνουν προκειμένου η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτελέσματα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης, οι συμμετέχουσες, ενδεχομένως κρίνοντας εκ του αποτελέσματος, απάντησαν τα ακόλουθα:

Η Νηπιαγωγός No.1:

«Για να έχει θετικά αποτελέσματα η συμπερίληψη για όλα τα παιδιά, οπωσδήποτε πρέπει να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός μια ατμόσφαιρα ανοχής και ομαδικότητας. Να υπάρχει ένα κοινό πλάνο πάνω στο οποίο

θα δουλέψουν τα παιδιά ομαδοσυνεργατικά. Θα γίνουν σίγουρα προσαρμογές στα προγράμματα μέχρι να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα, μέχρι να δέσει η ομάδα. Και τέλος, σίγουρα μεγαλύτερη επαφή με τους γονείς και όλους εκείνους γύρω από το παιδί. Τουλάχιστον μια συνεδρία το μήνα για την εξέλιξή του, θα πρέπει να γίνεται.»

Η Νηπιαγωγός Νο.2:

«Αυτό που δεν θέλουμε είναι να νιώσει το παιδί πως είναι διαφορετικό και υπολείπεται σε κάτι. Προσπαθούμε με το να γίνουμε ομάδες, από την αρχή της χρονιάς, ώστε να δουλεύουμε ομαδικά, και να στηρίζει ο ένας τον άλλον. Ένα είδος αλληλοδιδασκτικής, ενισχύοντας τις καλύτερες δεξιότητες του καθενός. Ενισχύοντας το καλό σημείο του κάθε παιδιού, δεν στεκόμαστε σε αυτό που δεν μπορούμε αλλά σε αυτό που μπορούμε.»

Η Νηπιαγωγός Νο.5:

“Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την συζήτηση για την απόκτηση θετικής σκέψης απέναντι σε αυτά τα παιδιά, την ανάπτυξη υπευθυνότητας και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και του εθελοντισμού.”

Η νηπιαγωγός Νο.7:

“Η εμπλοκή των γονέων σε αυτό το κομμάτι. όλων των γονέων..πρέπει κι από το σπίτι να διαμορφώνεται η κατάλληλη κουλτούρα..... Αυτά τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην αξιοπρέπεια... Στα δημόσια νηπιαγωγεία, όταν δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη και είναι «παραπεταμένα» συγγνώμη για την έκφραση, σε μια τάξη με άλλα 20 νήπια... Δηλαδή, είναι και λίγο θέμα εικόνας..ξέρεις τα παιδιά επηρεάζονται πολύ από την εικόνα... ένα παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες αλλά που του φερόμαστε με αξιοπρέπεια, θα του φερθούν κι εκείνα... θα «εκπαιδευτούν», αν θέλεις, να το σεβαστούν και να το αποδεχτούν...”

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί εστιάζουν κυρίως στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την ένταξη και την αποδοχή του παιδιού σε ομάδα, την καλλιέργεια κλίματος αποδοχής μέσα στην τάξη και τη ενίσχυση των δεσμών φιλίας ανάμεσα στους μαθητές, την ισχυροποίηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

6. Κεφ.6: Συμπεράσματα - Προτάσεις

6.1.Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τα τελευταία χρόνια τις περισσότερες χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου. Η τάση που επικρατεί αυτή τη στιγμή στα διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία εκπαίδευσης, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς διάφορες μορφές υποστήριξης από άποψη προσωπικού, υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η εκπαιδευτική πολιτική σε πολλές χώρες του κόσμου προωθεί όλο και περισσότερο τα συμπεριληπτικά μοντέλα εκπαίδευσης (Curcic, 2009). Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, ο θεσμός ενσωματώθηκε στο Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199 Α/2-10-2008): «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

~ Από την παρούσα έρευνα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την έννοια της συμπεριληψης και το νομοθετικό καθεστώς γύρω από αυτή. Φαίνεται να μη γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ισχύουσα νομοθεσία γύρω από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ενώ δεν έχουν λάβει και κάποια σχετική επιμόρφωση.

Παρόλα αυτά όμως, όλες οι νηπιαγωγοί, έδειξαν να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο του όρου «συμπεριληπτική εκπαίδευση». Κάποιες από αυτές, είχαν κάνει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στο παρελθόν, από όπου και είχαν ενημερωθεί γενικά για τον όρο, ενώ κάποιες άλλες ενημερώθηκαν όταν χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν κάποιο περιστατικό παιδιού.

Μάλιστα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί της έρευνας, καθώς ανήκουν στην ίδια σχολική Περιφέρεια, απέδωσαν στη σχολική τους Σύμβουλο την όποια

ενημέρωση είχαν σχετικά με τη συμπερίληψη, ενώ άλλες ανέφεραν πως ενημερώθηκαν με δική τους πρωτοβουλία, για παράδειγμα από τους γονείς, τους εργοθεραπευτές, τους φυσικοθεραπευτές και τους γιατρούς που παρακολουθούσαν το παιδί γενικότερα.

Προκύπτει μια αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει την κατάλληλη ενημέρωση στον Έλληνα εκπαιδευτικό γύρω από το ζήτημα της συμπερίληψης, πράγμα που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

~ Πέραν από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, σημαντικό ρόλο στην επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αποτελεί και η στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από την έρευνά μας, η στάση και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη, επηρεάζονται από πληθώρα παραμέτρων όπως: τα συναισθήματα που τους γεννά μια τέτοια κατάσταση, η προηγούμενη οικογενειακή ή εκπαιδευτική εμπειρία τους με παιδιά με ανάλογα προβλήματα, η επιμόρφωση που έχουν λάβει γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα, ο αντίκτυπος για το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα όλων των μαθητών, η στάση των υπολοίπων μαθητών προς τα παιδιά με τα κινητικά προβλήματα, η σοβαρότητα και ο τύπος της αναπηρίας κ.λ.π

Όπως προκύπτει από την έρευνα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση, αν και αντιμετωπίζεται εν γένει θετικά από τον Έλληνα εκπαιδευτικό, αποτελεί μια διαδικασία υψηλής συναισθηματικής φόρτισης για αυτόν. Τα συναισθήματα που βίωσαν οι νηπιαγωγοί κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα, ήταν ανάμεικτα και αμφιθυμικά. Κυριεύονταν από άγχος, αγωνία, συμπόνοια για το παιδί, θυμό αλλά και απογοήτευση για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Επίσης, όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, έδειξαν ιδιαίτερα ανήσυχοι και προβληματισμένοι σχετικά με τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει μια διαδικασία συμπερίληψης στο ακαδημαϊκό αποτέλεσμα για ολόκληρη την τάξη.

Αντίστοιχα ευρήματα καταγράφονται και στη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία πολλοί καθηγητές δείχνουν απογοήτευση, θυμό και αρνητική στάση απέναντι στη συμπερίληψη επειδή πιστεύουν ότι η

συμπερίληψη θα τους οδηγήσει σε χαμηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα (Avramidis et al., 2000).

Η έλλειψη επαφής των εκπαιδευτικών με παιδιά με κινητικά προβλήματα στο στενό ή ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον, φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την αρχική τους στάση, καθώς αποτυπώνεται η έντονη παρερμηνεία, τα στερεότυπα, οι φόβοι για το άγνωστο, η παρανόηση των δικαιωμάτων και των ευκαιριών των ανθρώπων καθώς και η περαιτέρω απομόνωση των παιδιών με αναπηρίες, όπως αναφέρουν και οι Odom (2000) και Parsarum (2006) στο θεωρητικό κομμάτι. Αντιθέτως, προηγούμενες πιθανές εμπειρίες με παιδιά με αναπηρίες, θα προσέδιδαν μια καταρχήν θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη συμπερίληψη, σύμφωνα με τον Leatherman (Leatherman, 2007). Υπάρχουν μελέτες, οι οποίες καταδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί που έχουν έρθει σε επαφή με άτομα με αναπηρίες στο προσωπικό τους περιβάλλον, είναι πιο ανοιχτοί στην εφαρμογή της συμπερίληψης (Forlinetal, 2009).

Όλες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, επισημαίνουν την ανάγκη ενίσχυσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει, δεν έχουν εφαρμοστεί ειδικά σεμινάρια επιμόρφωσης, ενώ ακόμη και οι βασικές σπουδές φαίνεται ότι δεν καλύπτουν επαρκώς το συγκεκριμένο πεδίο. Όσες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι γνωρίζουν κάποια πράγματα γύρω από τη συμπερίληψη, αυτά τα έχουν μάθει κυρίως από μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και την προσωπική του ενασχόληση.

Άλλωστε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται ζωτικής σημασίας προκειμένου να καλλιεργηθεί η θετική τους στάση αλλά και οι δεξιότητές τους, ώστε να οικοδομηθεί το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, χωρίς αποκλεισμούς (Forlinetal, 2009). Για να μπορέσει να υπάρξει ένα συμπεριληπτικό σχολείο, χρειάζεται να ελεγχθούν και να επανατοποθετηθούν οι αξίες και οι στόχοι της εκπαίδευσης, θέτοντας ως βασικό και κύριο στόχο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Η στάση των υπολοίπων μαθητών της τάξης απέναντι στους μαθητές με κινητικά προβλήματα, αποδεικνύεται ότι επηρεάζει σημαντικά το βαθμό επιτυχίας της συμπερίληψης. Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέφεραν πως η θετική στάση των υπολοίπων μαθητών της τάξης, έπαιξε

σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με κινητικά προβλήματα και στην αρμονική ένταξή τους στην τάξη. Ακόμη και στις περιπτώσεις όπου υπήρξε μια αρχικά επιφυλακτική στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στα παιδιά με κινητικά προβλήματα, τελικά με το πέρασμα του χρόνου οι επιφυλάξεις κάμφθηκαν.

Άλλωστε, η τοποθέτηση σε ένα γενικό σχολείο, δίνει την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να αναμιχθούν σε ένα περιβάλλον το οποίο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και αντικατοπτρίζει τον πραγματικό κόσμο (Graves & Tracy, 1998).

Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι οι διεθνείς έρευνες ερίζουν γύρω από το ζήτημα αυτό, καθώς υπάρχουν και έρευνες σύμφωνα με τις οποίες, οι νέοι με αναπηρίες είναι πιθανό να θεωρηθούν διαφορετικοί, να στοχοποιηθούν, να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού και εν τέλει να απορριφθούν από τη μαθητική κοινότητα (Dorries&Haller, 2001 – Llewellyn, 2000).

Από τα δεδομένα της έρευνας, φαίνεται ότι η σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών, έχει σχέση αντιστρόφως ανάλογη με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Συγκεκριμένα, όλες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι όσο πιο σοβαρό είναι το πρόβλημα, τόσο πιο δύσκολη είναι η ενσωμάτωση του μαθητή μέσα στη τάξη. Αυτό αναφέρουν και οι Forlin&Chambers (2011), σύμφωνα με τους οποίους, όσο πιο σοβαρή είναι η αναπηρία των μαθητών, τόσο περισσότερο αρνητική είναι η στάση των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχη επίδραση φαίνεται να έχει και ο τύπος της αναπηρίας. Όλες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα τους ήταν πιο εύκολο να διαχειριστούν μια σωματική αναπηρία, παρά μια νοητική, μαθησιακή ή συμπεριφορική. Αυτή η στάση φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Avramidis&Norwich (2002) και DeBoeretal (2011).

Σε κάθε περίπτωση πάντως, πρέπει να επισημανθεί ότι η στάση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, άλλαξε μετά από την συναναστροφή τους με μαθητές με κινητικά προβλήματα. Σημαντικό ρόλο για την τελική εικόνα που διαμόρφωσαν, έπαιξε αφενός η εμπειρία που απέκτησαν και αφετέρου το αίσθημα επιτυχίας ή αποτυχίας που είχαν στο τέλος της χρονιάς.

~ Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, τα κυριότερα εμπόδια για την υλοποίηση της συμπερίληψης αφορούν σε εμπόδια προσβασιμότητας (π.χ. κτιριακές υποδομές, ράμπες ΑμΕΑ κ.λ.π.), στην μη ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού, και στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Όπως είδαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο, τα εμπόδια προσβασιμότητας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα είναι πολύ πιθανό να αποτελέσουν και τα σημαντικότερα εμπόδια στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι ελλείψεις στις κτιριακές υποδομές, όπως για παράδειγμα οι ράμπες πρόσβασης ΑμΕΑ, οι ειδικές τουαλέτες, οι ανελκυστήρες, οι ευρύχωρες αίθουσες που ευνοούν την μετακίνηση των αμαξιδίων κ.α., αποτελούν σημαντικά καθημερινά προβλήματα που δυσχεραίνουν και αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρίες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Ainscow, 2005).

Επίσης, όπως φάνηκε και από την έρευνα, οι ελλείψεις σε κτιριακές υποδομές φορτίζουν ψυχολογικά και καταπονούν τους εκπαιδευτικούς καθώς θα πρέπει να ασχοληθούν με διαδικασίες (π.χ. βοήθεια στην τουαλέτα, βοήθεια στο ντύσιμο, στην είσοδο και έξοδο από την αίθουσα κ.λ.π.), οι οποίες δεν αφορούν αμιγώς το εκπαιδευτικό τους αντικείμενο και θεωρούνται δεδομένες για τα υπόλοιπα παιδιά.

Πρέπει να καλλιεργηθεί η πεποίθηση ότι η διαμόρφωση των σχολικών κτιρίων έτσι ώστε να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις αποτελεί υποχρέωση της κάθε κοινωνίας η οποία πρεσβεύει τις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας και της τήρησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δεν νοείται ισότητα χωρίς τη συμπερίληψη του συνόλου των ατόμων που διαβιούν σε μία κοινωνία.

Όσον αφορά στην ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού, σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έκαναν ιδιαίτερη αναφορά σε αυτό το θέμα, αναζητώντας την ενίσχυση από ειδικούς συναδέλφους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι οι δύο από τις εννέα εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και οι οποίες είχαν στήριξη από βοηθητικό προσωπικό κατά τη διάρκεια της χρονιάς, έδειξαν αρκετά πιο χαλαρές, λιγότερο αγχωμένες, περισσότερο δεκτικές με την έννοια της συμπερίληψης και δήλωσαν ότι δεν

αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα καθ'όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Πρέπει βέβαια να επισημανθεί, ότι σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού λειτουργεί πολλές φορές ως ακούσιο εμπόδιο μέσα στην τάξη. Η φυσική του παρουσία, διαχωρίζει τα παιδιά με κινητικά προβλήματα από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ορθώνει ένα τοίχος, υπενθυμίζει υποσυνείδητα στους υπόλοιπους μαθητές ότι δίπλα τους βρίσκεται ένα παιδί με κινητικά προβλήματα, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι και οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να μιλούν με το βοηθητικό προσωπικό και όχι απευθείας με το μαθητή (Ward, 2010). Όλα αυτά δημιουργούν παρεμβολές στην αλληλεπίδραση των μαθητών, ενώ ενισχύουν την εξάρτηση των μαθητών με κινητικά προβλήματα από τους ενήλικες. Μια πρόταση προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα ίσως θα ήταν να υπάρχει βοηθητικό προσωπικό εφόσον υπάρχει ένα παιδάκι με κινητικά προβλήματα που το χρειάζεται, χωρίς όμως να φαίνεται ότι βρίσκεται εκεί αποκλειστικά και μόνο για εκείνο. Να φαίνεται ότι υπάρχει για να βοηθά τη νηπιαγωγό με «οποιοδήποτε» χρειαστεί κάτι. Έτσι όλα τα παιδιά να γνωρίζουν ότι εκείνος ο «βοηθός» τους βοηθά όλους...

Ένα ακόμη ζήτημα που αναδείχτηκε, αφορά στο ελλιπές επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελεί εμπόδιο για τη σωστή υλοποίηση της συμπερίληψης και επηρεάζει αρνητικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτήν. Σχεδόν όλες οι νηπιαγωγοί της έρευνας δήλωσαν πως έχουν έλλειψη επιμόρφωσης γύρω από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και θα επιθυμούσαν την διεξαγωγή ειδικών επιμορφωτικών σεμιναρίων γύρω από το θέμα αυτό.

Οι πεποιθήσεις αυτές επιβεβαιώνονται και από διεθνείς έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται ζωτικής σημασίας για την επιτυχή συμπερίληψη (Forlinetal, 2009). Οι παιδαγωγικές που συνδυάζουν την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών παράλληλα με την πρακτική εμπειρία τους με άτομα με κινητικά προβλήματα και αναπηρίες γενικότερα, βελτιώνει το επίπεδο ετοιμότητάς τους και τη θετική τους στάση απέναντι στη συμπερίληψη (Avramidis&Norwich, 2002). Επίσης, σύμφωνα με τον Campbeletal (2003), η ολοκλήρωση εκπαίδευσης με έντονη εστίαση στη

συμπερίληψη, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοούν καλύτερα τις δυνατότητες των παιδιών με αναπηρίες.

~ Πέραν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η επιτυχής υλοποίηση προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εξαρτάται και από τη στάση της σχολικής και εκπαιδευτικής ηγεσίας. Στον τομέα αυτό, από την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται μια θετική και εποικοδομητική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους άμεσα προϊσταμένους τους (π.χ. προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Σχολική Σύμβουλο κ.λπ.) καθώς σε αυτούς θα προστρέξει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ζητήσει βοήθεια και καθοδήγηση.

Από όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, η βοήθεια που προσφέρει η σχολική ηγεσία προς τους εκπαιδευτικούς, συνοψίζεται γενικότερα στα εξής:

- Παροχή συμβουλών προς τις εκπαιδευτικούς για τον τρόπο αντιμετώπισης της κάθε μεμονωμένης περίπτωσης μαθητή με κινητικά προβλήματα.
- Παροχή βοηθητικού προσωπικού, με σειρά προτεραιότητας, όταν και όποτε αυτό είναι δυνατό (όχι πάντα).
- Πρόσκληση του αρμόδιου φορέα (ΚΕΔΔΥ) για τη διερεύνηση της κατάστασης του παιδιού.

Στον αντίποδα όμως, οι ενέργειες της σχολικής ηγεσίας με σκοπό να βελτιωθούν τα επίπεδα γονικής συμμετοχής είναι μάλλον ελλιπείς. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα γονικής συμμετοχής σχετίζονται άμεσα με την επιτυχή συμμετοχή των παιδιών με κινητικά προβλήματα σε προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η σχολική ηγεσία οφείλει να δημιουργεί ένα καλό σχολικό κλίμα, όπου και οι γονείς θα νιώθουν ότι συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων και ότι είναι ευπρόσδεκτοι να συνεισφέρουν στη βελτίωση της μαθησιακής εξέλιξης του παιδιού τους. Διεθνείς έρευνες αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι γονείς σε συνεργασία με τους ειδικούς θεραπευτές που παρακολουθούν τα παιδιά με κινητικά προβλήματα, μπορούν να είναι βασικοί πληροφοριοδότες και να παρέχουν σημαντικές συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το πώς να αντιμετωπίσουν τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού (Hemmingson & Borell, 2002).

Από τα όσα αναφέρθηκαν όμως από όλες τις εκπαιδευτικούς, προκύπτει ότι δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη και θεσμοθετημένη συνεργασία μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και των γονέων των παιδιών που παρακολουθούν προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι υπάρχει έλλειψη καθοδήγησης από τη σχολική ηγεσία, τόσο προς τους γονείς, σχετικά με το πώς θα πρέπει να συμπεριφερθούν από την πλευρά τους ώστε να βοηθήσουν το εκπαιδευτικό έργο του παιδιού, όσο και προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν ξέρουν πως να συμπεριλάβουν τους γονείς στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και λειτουργούν από ένστικτο.

Γενικότερα, πρέπει να επισημανθεί ότι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι να χαράζει πολιτική και πρακτικές στο σχολείο, ώστε να αίρονται τα εμπόδια και οι στάσεις που ενισχύουν το «στιγματισμό», το σχολικό εκφοβισμό (bullying) και την περιθωριοποίηση των παιδιών με κινητικά προβλήματα.

Πρέπει να επισημανθεί ότι όλες οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα στάθηκαν κυρίων στη βοήθεια που παρέχει η σχολική ηγεσία αμιγώς στο εκπαιδευτικό έργο, χωρίς να γίνουν ιδιαίτερες αναφορές σε λοιπά ζητήματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων της ηγεσίας, όπως έλλειψη χρηματοδότησης, έλλειψη ειδικού εξοπλισμού διδασκαλίας, εφαρμογή λοιπών βοηθητικών τεχνολογικών λύσεων κ.λ.π.

~ Ο ρόλος του νηπιαγωγού είναι να αναγνωρίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή ξεχωριστά, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με κινητικά προβλήματα και να μπορέσει, μέσα από μεθόδους εκπαίδευσης και καλές πρακτικές, να επιτύχει την ενσωμάτωση όλων των παιδιών στο σύνολο της τάξης. Σκοπός της συμπερίληψης στα νηπιαγωγεία, είναι να παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου όλοι οι μικροί μαθητές θα μεγαλώσουν και θα μάθουν ο ένας δίπλα στον άλλον.

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, αναγνωρίζουν στην πλειοψηφία τους την ομαδοσυνεργατική μάθηση, ως την καλύτερη και αποδοτικότερη πρακτική, μέσω της οποίας τα παιδιά με κινητικά προβλήματα θα αισθάνονται αποδεκτά και θα ενσωματωθούν αρμονικά στη μικρή κοινωνία της τάξης, καθώς καλλιεργείται σε όλους τους μαθητές αίσθηση ευθύνης, ενσυναίσθηση και θετική σκέψη απέναντι σε αυτά τα παιδιά.

Μέσα από την ομαδοσυνεργατική μάθηση, δημιουργείται ένα φιλικό και δεκτικό περιβάλλον μάθησης, όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διδασκαλία συμμετέχοντας σε όλες τις φάσεις της δημιουργικής διαδικασίας, καλλιεργούν κριτική σκέψη, αναστοχάζονται, ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους και ανακαλύπτουν τα ενδιαφέροντα αλλά και τις δυνατότητές τους. Επίσης, ενισχύεται η φιλία, η αποδοχή, η ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα, η αυτοέκφραση, η αυτονομία και η αυτοεκτίμηση.

Η επιτυχής υλοποίηση της συμπερίληψης στα σχολεία, δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς συνεχή διάλογο και πλήρη υποστήριξη της συνολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών, της σχολικής διοίκησης και όλων των εμπλεκόμενων υπηρεσιών και οργανισμών.

Στα πλαίσια αυτά, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να συνεργάζονται ως διεπιστημονικές ομάδες μαζί με τους γονείς, τους ειδικούς που παρακολουθούν και υποστηρίζουν τα παιδιά με κινητικά προβλήματα αλλά και τη σχολική ηγεσία. Θα πρέπει επομένως να εδραιωθεί ένα σύστημα τακτικής επικοινωνίας, που θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει ένα εξατομικευμένο σύστημα μάθησης, που θα ενσωματώνει τις πολιτιστικές και κοινωνικές αξίες της οικογένειας, θα εστιάζει στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, χωρίς ταυτόχρονα να θίγει το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα των υπολοίπων μαθητών.

6.2.Προτάσεις

Τα συμπεράσματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, τα οποία προέκυψαν από την αξιολόγηση των απόψεων των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνά μας, μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για περαιτέρω δράσεις που θα ενισχύσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο.

Θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα σε δράσεις που θα αφορούν κυρίως στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να καλλιεργήσουν συμπεριληπτική κουλτούρα. Επίσης, στην εκπαίδευση των γονέων των μαθητών μέσω κατάλληλων προγραμμάτων (π.χ. σχολή γονέων), ώστε αφενός να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους και αφετέρου να δέχονται ψυχολογική υποστήριξη και οι ίδιοι. Τέλος, θα πρέπει να εμπλουτιστεί το πρόγραμμα εκπαίδευσης με περισσότερα μέσα, δημιουργικές δραστηριότητες

και μεθόδους διδασκαλίας, με παροχή τεχνολογικών βοηθημάτων και προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού, ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας.

Σε κάθε περίπτωση η ενσωμάτωση παιδιών με κινητικά προβλήματα έχει δυναμικό και διαχρονικό χαρακτήρα, που αφορά όλα τα επίπεδα και τομείς της ζωής του παιδιού καθώς και τις διαφορετικές εξελικτικές φάσεις, με εφιαλτήριο την προσχολική εκπαίδευση.

Η επιτυχής συμπερίληψη είναι απόρροια μίας πληθώρας μακροκοινωνικών (νομοθεσία, εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνική ανεκτικότητα, προκαταλήψεις κ.λ.π.) και μικροκοινωνικών παραμέτρων (σχολική μονάδα, κουλτούρα σχολείου, εκπαιδευτικοί, γονείας κ.α.) που αλληλεπιδρούν (βλ. Zipper & Simeonsson, 2004).

Τα παιδιά με ιδιαιτερότητες, μέσα από τη διαδικασία της συμπερίληψης, αποτελούν μέρος του συνόλου από την αρχή της κοινωνικής και ακαδημαϊκής τους ζωής. Για το λόγο αυτό, η ένταξη θα πρέπει να ξεκινά από την προσχολική ηλικία, καθώς στην ηλικία αυτή τα παιδιά είναι ακόμη αθώα και δεκτικά στην διαφορετικότητα του διπλανού τους. Άλλωστε, υπάρχουν κατάλληλοι τρόποι υποστήριξης για όλους τους μαθητές, προκειμένου να φτάσουν στον κοινό τους στόχο, που είναι η απόκτηση γνώσης, η κοινωνικοποίηση, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης κ.λ.π. Ο στόχος παραμένει ο ίδιος για όλους. Απλά μπορεί να αλλάξει η μέθοδος...

Όλα συνοψίζονται στη φράση του Paterson (2005) που συνηγορεί υπέρ της ποικιλομορφίας και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης, ώστε «κανένα παιδί να μη μείνει πίσω».

Αικατερίνη Ζαχαροπούλου

ΜΕΡΟΣ Δ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109- 124.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools: A Collaborative Action Research Network. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (2), 125–139.

Alghazo, E.M., Dodeen, H., & Algaryouti, I.A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4):515–22.

Allen, E.K., & Cowdery, G.E. (2011). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning

Armstrong, F., & Moore, M. (2004). *Action Research for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.

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

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000) A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-195.

Bender, W.N., Vail, C.O., & Scott, K. (1995). Teachers Attitudes Toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2):87–94.

Bennett, T., DeLuca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.

Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.

Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*. 125(2).

Buysee, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.

Campbell, P.H. (1989). Students with physical disabilities. In R. Gaylord-Ross (Ed.), *Integration strategies for students with handicaps* (pp. 53-76). Baltimore, MD: Brooks.

Campbell, J. Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes toward disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4):369-79.

Comstock- Galagan, Ch. (2008). Why Inclusion Begins in Kindergarten or Doesn't. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2017 από: <http://texasprojectfirst.org/WhyInclBeginsKinder.pdf>

Corbett, J. (2001). Teaching Approaches with Support Inclusive Education: A Connective Pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28 (2), 55-59.

Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*. 38(4):129-43.

Coster, W., Law, M., Bedell, G., Liljenquist, K., Kao, Y. C., Khetani, M., & Teplicky, R. (2013). School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. *Child: care, health and development*, 39(4), 535-543.

Cross, A.F., Traub, E.K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.

Curcic, S. (2009) Inclusion in PK-12: an international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 517–538.

de Boer, A., Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 15(3):331–53.

DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Dorries, B., & Haller, B. (2001). The news of inclusive education: A narrative analysis. *Disability and Society*, 16(6), 871–891.

Egilson, S. T., & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency?. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36.

Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1):17–32.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2):195–209.

Forness, S., R., & Kavale, K. A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: a meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 19 (1), 2-13.

Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 259-269.

Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1995). What's special about special education? *Phi Delta Kappan*, 76(7), 522-530.

Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.

Garfinkle, A., & Schwartz, I. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with Autism and other developmental disabilities in inclusive preschool. *Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-39.

Giangreco, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership*, 61(2), 50-53.

Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 535-552.

Graves, P., & Tracy, J. (1998). Education for children with disabilities: The rationale for inclusion. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 34, 220-225.

Gresham, F. M. (1984). Social skills and self-efficacy for exceptional children. *Exceptional Children*, 51, 253-261.

Hanson, M., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell D., & Chou H. (2001). After preschool inclusion: Children's Educational pathways over the early school years. *Exceptional Children*, 68, 65-83.

Hastings, R.P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.

Hegarty, S. (2001). Inclusive education: A case to answer. *Journal of Moral Education*, 30(3), 243-249.

Hemmingson, H., & Borell, L. (2002). Environmental barriers in mainstream schools. *Child: care, health and development*, 28(1), 57-63.

Heyne, L.A. (2003). Solving organizational barriers to inclusion using education, creativity, and teamwork. *Impact: Feature Issue on Social Inclusion through*

Recreation for Persons with Disabilities, 16(2) Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration. Ανακτήθηκε 10/10/2017 από <http://ici.umn.edu/products/impact/162/over9.html>.

Hollowood, T. M., Salisbury, C. L., Rainforth, B., & Palombaro, M. M. (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, 242-253.

Hunt, P., Staub, D., Alwell, M. & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 290-301.

Jennings, T., (2007). Addressing diversity in US teacher preparation programs: a survey of elementary and secondary programs' priorities and challenges from across the United States of America. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1258-1271.

Kamps, D. M., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy for students with autism and general classroom peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 49-61.

Kivirauma, J., Klemela, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117-133.

Kliewer, C. (1998). The meaning of inclusion. *Mental Retardation*, 36(4), 317-322.

Leatherman, J.M. (2007). "I Just See All Children as Children": Teachers' Perceptions About Inclusion. *The Qualitative Report*, 12 (4), 594 - 611.

Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-760.

Lightfoot, J., Wright, S. & Sloper, P. (1999) Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: young peoples' view. *Child: Care, Health and Development*, 25, 267-283.

- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42, 106-115.
- Novaković, S. (2015). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 153-163.
- Odom, S.L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(20), 20-27.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Paterson, K. (2005). *Differentiated Learning: Language and Literacy Projects that Address Diverse Backgrounds and Cultures*. Ontario: Pembroke.
- Paul, S. (1999) Students with disabilities in post- secondary education: the perspective of wheelchair users. *Occupational Therapy International*, 6, 90-109.
- Peters, S.J. (2007). Education for all? A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*, 18(2), 98-108.
- Pivik, J., McComas, J., & LaFlanne, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 61(1), 97-107.
- Praisner, C.L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-146.
- Salend, S. J., & Duhenny, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114-126.

Sands, D. J., Kozleski, E. B., & French, N. K. (2000). *Inclusive Education in the 21st Century: A New Introduction to Special Education*. Wadsworth: Thomas Learning.

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Development in Inclusive Schooling: Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.

Shanker, A. (1995). Full inclusion is neither free nor appropriate. *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.

Sharma, U., & Chow, E.W.S. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380-391.

Sharpe, M. N., York, J. L., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities: A preliminary study. *Remedial and Special Education*, 15, 281-287.

Simeonsson, R., Carlson, D., Huntington, G., McMillen, J., & Brent, J. L. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, 23(2), 49-63.

Simeonsson, R. J., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J. & Martinuzzi, A. (2003) Applying the international classification of functioning, disability and health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 25, 602-610.

Slavin, R. (1997). *Including inclusion in school reform: success for all and roots and wings* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Smith, R.W., Austin, D.R., Kennedy, D.W., Lee, Y., & Hutchinson, P. (2005) *Inclusive and special recreation: Opportunities for persons with disabilities* (5th ed.). Boston: McGraw Hill.

Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.

Swart, E. & Pettipher, R. (2005). A framework for understanding inclusion. In E. Landsberg, D. Kruger and N. Nel (Eds.), *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (pp. 3 - 23). Pretoria: Van Schaik.

UN (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Ανακτήθηκε από <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

UNESCO (1990). *World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs*. International Consultive forum on education for all. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO and the Ministry of education and science, Spain. Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(4), 321-326.

Vaughn, S., Schumm, J. S., & Forgan, J. W. (1998). *Instructing students with high-incidence disabilities in the general education classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

Voorman, J.M., Dallmeijer, A.J., Schuengel, C., Knol, D.L., Lankhorst, G.J., & Becher, J.G. (2006). Activities and participation of 9- to 13-year-old children with cerebral palsy. *Clinical Rehabilitation*, 20(11), 937-948.

Waldron, N. L., & Mcleskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395-405.

Ward, A. (2010). "When They Don't Have to Sit There They Don't. They'll Go and Sit Somewhere Else": Students with Disabilities Talk about Barriers to Friendship. *Kairaranga*, 11(1), 22-28.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394.

Creswell, John W. & Vicki L. & Plano Clark, (2011), "*Designing and Conducting Mixed Methods Research*", 2nd edition, publisher: SAGE

Creswell, John, (2011), "Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας», ΙΩΝ εκδόσεις: ΕΛΛΗΝ

Ιωσηφίδης, Θ., (2008), "*Ποιοτικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*", Αθήνα

Mason Jennifer, (2003), "*Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*", εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα (Κυριαζή Νότα)

Βάμβουκας Μ, (1998), "*Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*", εκδόσεις: Γρηγόρη

Κυριαζή Νότα (εκδόσεις 1999, 2005, 2009), "*Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*," εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα

Κυριαζή Νότα (2011), "*Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*", εκδόσεις: Πεδίο

Mason Jennifer, (2011), "*Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*", εκδόσεις: Πεδίο (Κυριαζή Νότα)

Wellington J. (2000), "*Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches*", Continuum

Denzin N. & Lincoln Y. (2005), "*The SAGE Handbook of Qualitative Research*", SAGE

Eisner E. (1991), "*The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*", New York, Macmillan

Fontana A. & Frey, J. (2005). "*The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement*", publisher: SAGE

Φίλιας Β., (2000), "*Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*", Gutenberg

Cohen L, Manion L., Morrison K, (2008), "*Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*", εκδόσεις: Μεταίχμιο

Cohen, L., & Manion, L. (1994), "*Research methods in education*" (4th ed.), London: Routledge.

Robson C., (2010), "*Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*", εκδόσεις GUTENBERG

Breakwell G, (1995), "*Η συνέντευξη*", εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα (Αριστοτέλης Κάντας)

Smith, J.K., (1990), "*The nature of social and educational inquiry: empiricism versus interpretation*", Norwood, NJ: Ablex.

Patton, M. Q. (2002), "*Qualitative research and evaluation methods*" (3rd ed.), Thousand Oaks: Sage Publications.

Krippendorff K., (2004), "*Content analysis: an introduction to its methodology*", 2nd edition, SAGE publications

Zipper, I. N. & Simeonsson, R. J. (2004). "*Developmental vulnerability in young children with disabilities*". In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, Washington, DC: NAWA Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»

ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αξιότιμη κυρία,

Ονομάζομαι Αικατερίνη Ζαχαροπούλου και παρακολουθώ το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Βρίσκομαι στο στάδιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: «Απόψεις, στάσεις και καλές πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσχολικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο», με επιβλέποντα καθηγητή τον κ. Αθανάσιο Κατσή.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί η στάση, οι αντιλήψεις αλλά και οι καλές πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμπερίληψη. Η έρευνα θα επικεντρωθεί στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των νηπιαγωγείων απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών με κινητικά προβλήματα, καθώς επίσης και των εμποδίων που αντιμετωπίζουν και αποτελούν τροχοπέδη στην επιτυχία της συμπερίληψης.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα, η οποία είναι φυσικά εθελοντική, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική, λόγω της επαγγελματικής σας ενασχόλησης και της πολύχρονης εμπειρίας σας στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο.

Επισημαίνεται ότι σε κάθε περίπτωση θα διασφαλιστεί η ανωνυμία, τόσο η δική σας όσο και τρίτων, θα τηρηθεί εμπιστευτικότητα και κανένα ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο, δικό σας ή τρίτων δεν πρόκειται να δημοσιοποιηθεί.

Η συμμετοχή στην έρευνα αποτελεί και τη συγκατάθεσή σας για την συλλογή των απαντήσεών σας και την επεξεργασία των δεδομένων προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν σχετικά συμπεράσματα. Εφόσον επιθυμείτε, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να σας κοινοποιηθούν μετά την ολοκλήρωση της εργασίας.

Σας ευχαριστώ θερμά για την συμμετοχή και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση,

Αικατερίνη Ζαχαροπούλου

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

1. Θα ήθελα να προσδιορίσετε το προφίλ σας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση).
2. Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα τυπικά σας προσόντα (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λ.π.)
3. Γνωρίζετε τον όρο «συμπερίληψη» στα νηπιαγωγεία και ποια παιδιά αφορά;
4. Πόσο ενημερωμένη είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντάτε στην τάξη σας; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;
5. Αν έρθει ένα περιστατικό παιδιού με κινητική ιδιαιτερότητα στην τάξη σας, που δεν έχετε ξανασυναντήσει, τι θα κάνετε;
6. Είχατε κάποια επαφή σε άλλο χώρο (π.χ. στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κ.λ.π.) με παιδί με κινητικά προβλήματα, ώστε να ξέρετε πώς να χειριστείτε τις όποιες ιδιαιτερότητές του;
7. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) για ζητήματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης;
8. Πώς οργανώνετε τις διδακτικές σας δραστηριότητες όταν έχετε ένα ή περισσότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα στην τάξη σας;
9. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν είχατε παιδί με κινητικά προβλήματα στην τάξη; Περιγράψτε τις πιο χαρακτηριστικές.
10. Ποια είναι τα κυριότερα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα;
11. Ποιά ήταν η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα;
12. Η ύπαρξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη, επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές; Μπορέσατε να προσαρμόσετε τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές;
13. Εφαρμόσατε στην τάξη σας προγράμματα ή δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, με σκοπό να ενταχθούν όσο το

δυνατόν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.

14. Ακολουθήσατε κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη;
15. Από την εμπειρία σας, οι πρακτικές που εφαρμόσατε είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία της τάξης;
16. Θα έπαιζε ρόλο, πιστεύετε, στο έργο σας η σοβαρότητα (π.χ. σοβαρά περιστατικά-τετραπληγίες, ελαφρά περιστατικά κ.λ.π.) και ο τύπος (σωματική, νοητική κ.λ.π.) της αναπηρίας;
17. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους διοικητικούς Προϊσταμένους σας (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος προσχολικής αγωγής); Επιζητείτε τη γνώμη και τη συμβουλή τους σε ενδεχόμενα προβλήματα;
18. Με τους γονείς των μαθητών αυτών υπήρχε συνεργασία και τι είδους (π.χ. εποικοδομητική, δημιουργική, αδιάφορη κ.λ.π.);
19. Είχατε συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λ.π.) που παρείχαν συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού;
20. Πώς πιστεύετε ότι σαν νηπιαγωγός θα μπορούσατε να βοηθηθείτε καλύτερα στο εκπαιδευτικό σας έργο; Τι σας έλειπε περισσότερο για να δουλέψετε πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, βοηθητικό προσωπικό, επιμόρφωση, παράλληλη στήριξη, κ.λ.π.)
21. Θεωρείτε ότι οι αντιλήψεις σας σχετικά με τη συμπερίληψη άλλαξαν μετά τη συνύπαρξή σας με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;
22. Ποιές καλές πρακτικές θα προτεινάτε ώστε η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτέλεσμα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης;
23. Μπορείτε να αναφέρετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία που βιώσατε και σας έδωσε περαιτέρω τροφή για σκέψη και προβληματισμό;
24. Καταληκτική ερώτηση: Πως σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε; Θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ Νο.1

- 1. Θα ήθελα να προσδιορίσετε το προφίλ σας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση).**

Είμαι 41 ετών, παντρεμένη με 2 ανήλικα παιδιά. Είμαι νηπιαγωγός σε νηπιαγωγείο της Τρίπολης και δουλεύω συνολικά 14 χρόνια.

- 2. Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα τυπικά σας προσόντα (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λ.π.)**

Λοιπόν..., σπούδασα 4 χρόνια στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, γνωρίζω Αγγλικά και έχω πάρει το LOWER, έχω παρακολουθήσει αρκετά σεμινάρια πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς μας. Έχω παρακολουθήσει το 1^ο επίπεδο στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Επίσης έχω κάνει ένα σεμινάριο εξ' αποστάσεως παλιότερα, σχετικά με την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση.

- 3. Γνωρίζετε τον όρο «συμπερίληψη» στα νηπιαγωγεία και ποια παιδιά αφορά;**

(Δισταγμός). Η αλήθεια είναι ότι δεν γνώριζα το όρο, μέχρι πέρυσι που έπρεπε να αντιμετωπίσω ένα περιστατικό στην τάξη μου με ένα παιδάκι που είχε κινητικά προβλήματα... Εκεί πρωτοάκουσα τον όρο από μια συνάδελφο που έκανε μεταπτυχιακό. Νομίζω ότι αφορά γενικά παιδιά είτε με νοητικές είτε κινητικές είτε άλλες δυσκολίες που θα παρακολουθήσουν το γενικό νηπιαγωγείο.

- 4. Πόσο ενημερωμένη είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντάτε στην τάξη σας; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;**

(Μορφασμός) Δεν ήμουν ενημερωμένη όπως σας είπα προηγουμένως, αλλά ακόμα και στο κοριτσάκι που είχα, με κινητικά προβλήματα, δεν είχα κάποια ιδιαίτερη ενημέρωση. Απλά πληροφορήθηκα από την προϊσταμένη κατά την κατανομή των τμημάτων ότι θα έχω αυτό το παιδάκι στο τμήμα μου, γιατί έχω την πιο ευρύχωρη αίθουσα για να μπορεί να κινείται πιο εύκολα και άνετα. Οι υπόλοιπες αίθουσες του νηπιαγωγείου είναι πιο μικρές και θα στριμωχνόμασταν... Μέχρι τώρα ενημερώνομαι από τους γονείς κυρίως αλλά και από προσωπική αναζήτηση, για παράδειγμα μέσω internet.

- 5. Αν έρθει ένα περιστατικό παιδιού με κινητική ιδιαιτερότητα στην τάξη σας, που δεν έχετε ξανασυναντήσει, τι θα κάνετε;**

(Παύση-σκέψη). Σίγουρα πρώτα πρώτα θα ενημερωθώ από την προϊσταμένη μου για την κατάσταση, πόσο «δύσκολη» ή «εύκολη» περίπτωση είναι και στη συνέχεια θα πρέπει οπωσδήποτε να συναντηθώ με τους γονείς και να μου εξηγήσουν κάποια πράγματα για την περίπτωση του.

6. **Είχατε κάποια επαφή σε άλλο χώρο (π.χ. στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κ.λ.π.) με παιδί με κινητικά προβλήματα, ώστε να ξέρετε πώς να χειριστείτε τις όποιες ιδιαιτερότητές του;**

Χμ... όχι, δεν είχα κάποιο γνωστό παιδάκι στο περιβάλλον μου και δεν ήξερα καθόλου τι να περιμένω ή πως θα μπορούσα να βοηθήσω. Για αυτό και αγχώθηκα λίγο όταν το πρωτοάκουσα. Βέβαια, από εδώ και πέρα ξέρω τι να περιμένω.

7. **Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) για ζητήματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης;**

Δεν έχω λάβει σεμινάρια για το συγκεκριμένο θέμα, παρά μόνο σεμινάρια για τους γνωστικούς τομείς του νηπιαγωγείου, όπως μαθηματικά, γλώσσα, μουσικακή αγωγή, φυσικές επιστήμες, θέατρο και άλλους τομείς. Α..., επίσης και για Τ.Π.Ε. Είναι σεμινάρια που οργανώνει συχνά η σχολική μας σύμβουλος για να μας κρατά ενημερωμένες και να μας θυμίζει κάποια πράγματα.

8. **Πώς οργανώνετε τις διδακτικές σας δραστηριότητες όταν έχετε ένα ή περισσότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα στην τάξη σας;**

Προσπάθησα, τουλάχιστον πέρυσι που είχα ένα κοριτσάκι, να ακολουθήσω ένα πρόγραμμα, ένα τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου που δεν θα το εξαιρούσε φυσικά από τις δραστηριότητες. Του έδινα να κάνει τα πάντα και το αντιμετώπιζα όπως και τα υπόλοιπα παιδιά, για να μην φανεί ότι το διαχωρίζω.

Εμβόλιμη ερώτηση: Δηλαδή επιλέγατε και δραστηριότητες που περιείχαν σωματική άσκηση;

(*κουνώντας το κεφάλι συγκαταβατικά*). Α, τώρα που με ρωτάτε και μου το θυμίζετε, τις είχα αφαιρέσει αυτές τις σωματικές και φυσικές δραστηριότητες επίτηδες, για να μην αισθανθεί άσχημα η μικρή ή να μην αισθανθεί ότι υπολείπεται των άλλων ή ακόμα και για να μην πολυκαταλάβουν τα υπόλοιπα παιδιά ότι το συγκεκριμένο παιδάκι δεν μπορεί να κάνει αυτά που εκείνα μπορούσαν.

9. **Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν είχατε παιδί με κινητικά προβλήματα στην τάξη; Περιγράψτε τις πιο χαρακτηριστικές.**

(*Μορφασμός*) Αχ, από που να ξεκινήσω. Πρωταρχική δυσκολία ήταν το κοριτσάκι να ανέβει τα τρία σκαλοπάτια για να μπει στην τάξη. Να πιαστεί από την κουπαστή, να βγάλει το μπουφάν της, να το κρεμάσει και να αφήσει στον πάγκο την τσάντα της. Σε όλα αυτά χρειαζόταν τη βοήθειά μου. Στη συνέχεια, κάθε φορά που πηγαίναμε στα τραπέζια για κάποια εργασία ή δραστηριότητα, δεν μπορούσε το παιδάκι να ακολουθήσει τα υπόλοιπα, δεν μπορούσε να ξεκινήσει καν, αφού δεν μπορούσε να ανοίξει το μαρκαδόρο της, πόσο μάλλον να αλλάξει χρώματα κ.λ.π. Για όλα αυτά, με περίμενε να την βοηθήσω. Για να μη μιλήσω για το μείζον θέμα της τουαλέτας, καταλαβαίνετε... Ήθελε βοήθεια καθ'όλη τη διάρκεια, ακόμη και να την κρατάω για να μην πέσει στη λεκάνη... Τώρα, όταν όλα αυτά συμβαίνουν στις ελεύθερες δραστηριότητες, είναι αντιμετωπίσιμα. Όταν όμως διακόπτεται η «παρεούλα», αφήνεις πίσω σου 19 παιδιά, με ότι συνεπάγεται αυτό, για να εξυπηρετήσεις αυτό το παιδάκι, δημιουργείται πρόβλημα. Τέλος, στο

σχόλασμα κάνεις τις ίδιες διαδικασίες, βοηθάς στο μπουφάν, στην τσάντα, στο κατέβασμα στα σκαλοπάτια και ούτω καθεξής. Πράγμα που ξέρεις ότι θα γίνεται όλη τη διάρκεια της χρονιάς και ότι δεν πρόκειται απλώς για μια περίοδο προσαρμογής. ...Δύσκολο...

10. Ποια είναι τα κυριότερα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα;

Τι να σας πω Υπήρχαν ανάμεικτα συναισθήματα, άλλοτε άγχος για να τα προλάβω όλα, άλλοτε συμπόνοια για το ίδιο το παιδάκι και την οικογένειά του, που φαινόταν ότι κουβαλούσε βαρύ σταυρό..., άλλοτε θυμό για το εκπαιδευτικό σύστημα που έβαλε ένα παιδάκι με κινητικές δυσκολίες σε μια γενική τάξη χωρίς καμία βοήθεια, χωρίς προσωπικό, χωρίς υποδομές να ανταπεξέλθει σε πράγματα δύσκολα για αυτό. Άλλοτε αισθανόμουν απογοήτευση γιατί αναλωνόμουν στο να βοηθήσω τη μικρή και δεν μπορούσα να ανταπεξέλθω σωστά στο εκπαιδευτικό μου έργο απέναντι στα υπόλοιπα παιδάκια. Ήταν μια χρονιά που τη θυμάμαι να είναι γεμάτη με άγχος και σωματική και ψυχική καταπόνηση.

11. Ποιά ήταν η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα;

Χμ... εντάξει...Τα υπόλοιπα παιδιά την αγαπούσαν πολύ, τη θεωρούσαν την πιο μικρή της τάξης, την πρόσεχαν και γενικά τη φρόντιζαν. Τους είχα και εγώ επιστήσει την προσοχή, όχι μόνο για το συγκεκριμένο παιδάκι αλλά για όλους, ότι προσέχουμε να μην σπρώχνουμε τα υπόλοιπα παιδάκια, να μην τα χτυπήσουμε κ.λ.π. Όλα αυτά ανήκουν στα πλαίσια του «παιδαγωγικού συμβολαίου» της τάξης μας.

Πάντως ήταν και η ίδια πολύ κοινωνική και αν ήθελε βοήθεια και δεν ήμουν εγώ εκεί γύρω, ζητούσε από τα παιδιά π.χ. με βοηθάς να βγάλω το μπουφάν ; μου το κρεμάς ; κ.λ.π. Επίσης, όταν καθόταν στην ομάδα, της άνοιγαν το μαρκαδόρο ή την έπιαναν από το χέρι για να κατέβει τα σκαλάκια στο διάλειμμα.

12. Η ύπαρξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη, επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές; Μπορέσατε να προσαρμόσετε τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές;

Ουφ! (Ξεφυσώντας). Η αλήθεια είναι ότι δεν είχα συνειδητοποιήσει τι συνεπάγεται να έχεις στην τάξη σου ένα παιδάκι που ολόκληρη η αριστερή του πλευρά δεν λειτουργούσε. Θεωρούσα ίσως ότι θα κάνω το πρόγραμμα κανονικά και ότι απλά θα χρειαζόταν να το βοηθάω σε κάποια πράγματα λίγο περισσότερο. Μα έπαιρνε πολύ χρόνο όλο αυτό, όλη αυτή η διαδικασία της επιπλέον βοήθειας εννοώ, που καμία φορά ένιωθα τύψεις ότι παραμελούσα τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, ότι αφαιρούσα δραστηριότητες, ότι μείωνα δράσεις κ.λ.π.... Δεν προσπαθώ να δικαιολογηθώ αλλά όταν έχεις 20 παιδιά μέσα στην τάξη δεν μπορείς να δίνεις τόση πολλή προσοχή στο παιδάκι με τα προβλήματα και να αφήνεις όλα τα υπόλοιπα. Όχι επειδή δεν θέλεις, επειδή δεν προλαβαίνεις. Όποιος έχει μπει σε τάξη, καταλαβαίνει.

Εμβόλιμη ερώτηση: Δηλαδή αν τα παιδιά στο τμήμα ήταν λιγότερα, θα βοηθούσε την εκπαιδευτική διαδικασία;

Ε ναι, σίγουρα θα ήταν ευκολότερα τα πράγματα, αλλά όχι και ιδανικά. Οι αντικειμενικές δυσκολίες θα παρέμεναν.

- 13. Εφαρμόσατε στην τάξη σας προγράμματα ή δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, με σκοπό να ενταχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.**

Κάνουμε στην τάξη μας κάθε χρονιά δράσεις που να προάγουν τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία... Τέτοιες είναι το να διαβάσεις κάποιο παραμύθι που να μιλάει για αυτά τα θέματα και στη συνέχεια να το ζωγραφίσεις και να το δραματοποιήσεις. Εμ, κυρίως όμως αυτά αφορούσαν μέχρι τότε το χρώμα του δέρματος, τους μετανάστες κ.λ.π. Τον «Μαύρο κότσυφα και τον άσπρο γλάρο», τη «Λευκή και μαύρη σοκολάτα», παραμύθια λίγο πολύ γνωστά σε εμάς τους νηπιαγωγούς. Α..., τώρα πρόσφατα ανακάλυψα ένα υπέροχο παραμύθι, το «Η Αργυρώ γελάει», νομίζω ξένοι είναι οι συγγραφείς, που μιλάει ακριβώς για το θέμα των παιδιών με κινητικά προβλήματα.

- 14. Ακολουθήσατε κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη;**

Δεν είχα κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική πέρα από το να μιλήσω στα παιδιά ώστε να προσέχουν το ένα το άλλο..., να κάνουμε ομάδες και μέσα από την ομαδούλα της να βοηθιέται το παιδάκι με τα κινητικά προβλήματα στα πιο απλά πράγματα που θα μπορούσε ένα παιδί να βοηθήσει κάποιο άλλο παιδί, σε σημείο όμως που να μην φτάνει να δυσανασχετεί. Επίσης, απέφευγα δραστηριότητες που εμπειρείχαν σωματική άσκηση κ.λ.π. για να μη φέρω σε δύσκολη θέση το κοριτσάκι, ότι μπορούσα σκεφτόμουν μόνη και έπαιρνα και καμμιά γνώμη από τις συναδέλφους μου.

- 15. Από την εμπειρία σας, οι πρακτικές που εφαρμόσατε είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία της τάξης;**

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση είχε αποτελέσματα στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών. (Σκέψη) Ευτυχώς δεν υπήρξε όλη τη χρονιά κανένα επεισόδιο ή δεν είχε πέσει στην αντίληψή μου κάποιο παιδί που να μη θέλει εμφανώς τη Μ. και να της το εκφράζει. Αντιθέτως, όσο και να ήθελα να το καλύψω, τα παιδιά τη θεωρούσαν ως την πιο μικρή που έπρεπε να την προστατέψουν και να την προσέχουν. Αισθάνονταν πολύ υπεύθυνα για εκείνη.

- 16. Θα έπαιζε ρόλο, πιστεύετε, στο έργο σας η σοβαρότητα (π.χ. σοβαρά περιστατικά-τετραπληγίες, ελαφρά περιστατικά κ.λ.π.) και ο τύπος (σωματική, νοητική κ.λ.π.) της αναπηρίας;**

Ε βέβαια θα έπαιζε μεγάλο ρόλο. Δεν θα με ενοχλούσε στην τάξη μου κάποιο παιδάκι με κάποιο ελαφρύ θέμα, ενώ κάποιο με αμαξίδιο θα ήταν μου φαίνεται

αδύνατο να μπορέσει να υπάρξει σε μια τάξη χωρίς ράμπες, χωρίς ειδικές τουαλέτες, βρύσες χαμηλές, για να καλύψει τις πρωταρχικές αυτές ανάγκες που όλοι εμείς οι υπόλοιποι θεωρούμε δεδομένες και αυτονόητες... Και για τον τύπο της αναπηρίας; Αν υπήρχαν και νοητικά θέματα, δεν πιστεύω ότι είμαι αρμόδια να χειριστώ τέτοιες καταστάσεις. Θα ήθελα σίγουρα υποστήριξη και εγώ η ίδια.

17. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους διοικητικούς Προϊσταμένους σας (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος προσχολικής αγωγής); Επιζητείτε τη γνώμη και τη συμβουλή τους σε ενδεχόμενα προβλήματα;

Η συνεργασία μας είναι πολύ καλή και πάντα όταν προκύπτει κάποιο ζήτημα τους συμβουλευόμαστε. Κι εκείνοι από εκεί και πέρα μας καθοδηγούν.

18. Με τους γονείς των μαθητών αυτών υπήρχε συνεργασία και τι είδους (π.χ. εποικοδομητική, δημιουργική, αδιάφορη κ.λ.π.) ;

Υπήρχε μια συνεργασία, αρχικά η ενημέρωση για την κατάσταση του παιδιού, στη συνέχεια η μαμά μου έδωσε κάποιες συμβουλές για το πως να θυμίζω της μικρής να τοποθετεί το χέρι της, πως να τη βοηθώ στην τουαλέτα, αλλά μέχρι εκεί. Νομίζω πως επιζητούσαν περισσότερο σαν οικογένεια την κοινωνικοποίηση του παιδιού και λιγότερο τις ακαδημαϊκές γνώσεις... Ήταν σε πολύ άσχημη συναισθηματική κατάσταση κι εκείνοι, νομίζω προσπαθούσαν να ξεπεράσουν και να διαχειριστούν την κατάσταση.

19. Είχατε συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λ.π.) που παρείχαν συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού;

Μμμ...ναι... Με τους γονείς είχα καθημερινή επικοινωνία και εκείνοι μου μετέφεραν κάποιες οδηγίες της εργοθεραπεύτριας, της λογοθεραπεύτριας, του θεράποντος ιατρού. Μα δεν μπορούσα να σκεφτώ αυτό που με ρωτάτε για τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού, όταν μου έλεγαν «σήμερα της κάναμε μια καινούργια θεραπεία με φάρμακα, πρόσεξε μήπως κοιτάζει στο κενό, κάτι ιδιαίτερο στα μάτια της που να με ανησυχήσει κ.λ.π.»... Αγχωνόμουν μήπως συμβεί κάτι, κάτι που δεν ήμουν ειδική να αναγνωρίσω κάτι που θα προκαλούσαν τα νέα φάρμακα και δεν προλάβω κάποια κατάσταση και βρω στο τέλος και το μπελά μου. Καταλαβαίνετε....

20. Πώς πιστεύετε ότι σαν νηπιαγωγός θα μπορούσατε να βοηθηθείτε καλύτερα στο εκπαιδευτικό σας έργο; Τι σας έλειπε περισσότερο για να δουλέψετε πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, βοηθητικό προσωπικό, επιμόρφωση, παράλληλη στήριξη, κ.λ.π.)

Καταρχήν μου έλειπε η υλικοτεχνική υποδομή. Αν υπήρχαν ράμπες, ειδικές τουαλέτες, σίγουρα θα ήταν πιο εύκολα τα πράγματα κατά τις μετακινήσεις του παιδιού. Μετά ναι.... θα χρειαζόταν να είναι δίπλα στο παιδάκι αυτό μια κοπέλα ως βοηθητικό προσωπικό για να το βοηθάει με τις εργασιούλες, με τους μαρκαδόρους, το ψαλίδι κ.λ.π. Σίγουρα θα έπρεπε σε τακτά διαστήματα να

συνομιλώ με γονείς και με εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές για τις παρακάτω δραστηριότητες, μα θα προτιμούσα και εγώ η ίδια να προετοιμαστώ, να εκπαιδευτώ με κάποια σεμινάρια, για να αντιμετωπίσω και στο μέλλον τέτοιες προκλήσεις...

Όσον αφορά την κοινωνικοποίησή του και την ακαδημαϊκή του εξέλιξη, σίγουρα θα προωθούσα τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών στην τάξη θα καθοδηγούσα το ένα να βοηθήσει το άλλο, γιατί έτσι κι αλλιώς πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν, να σέβονται ένα τέτοιο παιδάκι, να το συμπεριλάβουν στα παιχνίδια τους και στη μικρή κοινωνία τους γενικότερα. Να χτιστεί μια φιλία μεταξύ τους που θα κρατήσει κι έξω από το σχολείο.

21. Θεωρείτε ότι οι αντιλήψεις σας σχετικά με τη συμπερίληψη άλλαξαν μετά τη συνύπαρξή σας με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;

Είναι ένα πολύ ευαίσθητο θέμα. Σίγουρα νιώθεις μια συμπόνοια και θέλεις να βοηθήσεις όσο μπορείς. Όμως πάνω στην προσπάθεια να μην υποβιβαστεί το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, καταπονείσαι πολύ. Τώρα όμως απέκτησα κάποια εμπειρία, ξέρω τι με περιμένει με τέτοια περιστατικά, ξέρω πως να χειριστώ κάποιες καταστάσεις. Βέβαια, από εδώ και πέρα, θα απαιτούσα το βοηθητικό προσωπικό.

22. Ποιές καλές πρακτικές θα προτεινάτε ώστε η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτελέσματα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης;

Για να έχει θετικά αποτελέσματα η συμπερίληψη για όλα τα παιδιά, οπωσδήποτε πρέπει να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός μια ατμόσφαιρα ανοχής και ομαδικότητας. Να υπάρχει ένα κοινό πλάνο πάνω στο οποίο θα δουλέψουν τα παιδιά ομαδοσυνεργατικά... Θα γίνουν σίγουρα προσαρμογές στα προγράμματα μέχρι να επιτευχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα, μέχρι να δέσει η ομάδα. Αυτό θα φανεί στην πορεία. Σίγουρα, η στήριξη των προϊσταμένων μας είναι σημαντική, για να μας ενισχύσουν σε αυτήν τη προσπάθεια, να μας κατευθύνουν, καθώς και η επιμόρφωσή μας πάνω στο θέμα «παιδιά με κινητικές δυσκολίες». Και τέλος, σίγουρα μεγαλύτερη επαφή με τους γονείς και όλους εκείνους γύρω από το παιδί. Τουλάχιστον μια συνεδρία το μήνα για την εξέλιξή του, θα πρέπει να γίνεται.

23. Μπορείτε να αναφέρετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία που βιώσατε και σας έδωσε περαιτέρω τροφή για σκέψη και προβληματισμό;

Μια ευχάριστη εμπειρία... Μμμμ. Δεν υπάρχει μόνο μια συγκεκριμένη εμπειρία. Νομίζω πως κάθε φορά που την επιβράβευα για κάτι που είχε καταφέρει, που της έλεγα «Μπράβο» ένιωθε μεγάλη ικανοποίηση και ζωγραφιζόταν ένα χαμόγελο στο πρόσωπό της. Τώρα όσον αφορά μια δυσάρεστη..... ήταν μια φορά που μπήκαμε μέσα στην τάξη από το διάλειμμα και η Μ. είχε ξεχαστεί έξω, περίμενε κάποιον να την ανεβάσει στα σκαλάκια. Ένωσα πολύ άσχημα που είχα «ξεχάσει» το παιδί έξω και αυτό περίμενε υπομονετικά.

24. Καταληκτική ερώτηση: Πως σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε; Θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

(Συγκινημένη) Μου θύμισε πολλά που είχα ξεχάσει αυτή η συζήτηση, γιατί όταν περνά η χρονιά τα αφήνεις πίσω σου και προχωράς. Μα υπάρχουν θέματα, όπως αυτό που εξετάζετε, που πρέπει να μας ενημερώνουν και να μας επιμορφώνουν πιο συστηματικά, για να πετύχει αυτό το εγχείρημα της συμπερίληψης.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ Νο.2

- 1. Θα ήθελα να προσδιορίσετε το προφίλ σας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση).**

Λοιπόν... Είμαι Νηπιαγωγός, με 21 έτη προϋπηρεσίας, παντρεμένη με 2 παιδιά, είμαι 50 ετών και είμαι προϊσταμένη στο νηπιαγωγείο που εργάζομαι.

- 2. Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα τυπικά σας προσόντα (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λ.π.)**

Οι βασικές σπουδές έγιναν στο ΑΠΘ, στο τμήμα νηπιαγωγών, είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια, επί πτυχίω, γνωρίζω αγγλικά σε επίπεδο C1, επάρκεια στους Η/Υ βέλτερου επιπέδου, έχω παρακολουθήσει σεμινάριο στο ΕΑΠ που αφορούν στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων και πολλές επιμορφώσεις που είναι σχετικές με την αυτοβελτίωση μου ως εκπαιδευτικός

- 3. Τι γνωρίζετε σχετικά με τον όρο «συμπερίληψη» στα νηπιαγωγεία και ποια παιδιά αφορά;**

Νομίζω αναφέρεστε στην παρακολούθηση του κλασικού σχολείου, της κλασικής τάξης παιδιών με κινητικά ή άλλα προβλήματα, όπως ήπια νοητική υστέρηση, αναπηρίες όπως κώφωση, ή συναισθηματικές διαταραχές όπως το Σύνδρομο Asberger

- 4. Πόσο ενημερωμένη είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντάτε στην τάξη σας; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;**

Εργάζομαι 25 χρόνια στην εκπαίδευση και καταλαβαίνετε πως υπάρχει πλούσιο υλικό εμπειριών. Έχω διδάξει σε παιδιά με κινητικές δυσκολίες και ουσιαστικά αυτός ήταν και ο λόγος που έψαξα κάποια πράγματα. Τυγχάνει να έχουμε και μια εξαιρετική σχολική Σύμβουλο, από την οποία έχω αντλήσει γνώσεις, πληροφορίες και κυρίως διδάχθηκα πώς να αντιμετωπίσω καθημερινές δυσκολίες

- 5. Αν έρθει ένα περιστατικό παιδιού με κινητική ιδιαιτερότητα στην τάξη σας, που δεν έχετε ξανασυναντήσει, τι θα κάνετε;**

(Σκέφτεται) Κοιτάζτε, είναι πολυπαραγοντική η απάντηση μου. Έχω την υποχρέωση από το νόμο να εγγράψω το παιδί στο σχολείο, εφόσον δεν πληροί προϋποθέσεις για ειδικό σχολείο. Πρέπει να αξιολογηθεί όμως, να δούμε το επίπεδο δυσκολιών, τι μπορεί να κάνει, τι ανάγκες έχει, και να δούμε αν μπορούμε να το φιλοξενήσουμε. Δεν έχουν όλες οι σχολικές μονάδες εξοπλισμό για να φιλοξενούν μαθητές με κινητικά προβλήματα.

- 5α. (Συμπληρωματική ερώτηση): Δηλαδή, εάν έρθει να γραφτεί ένα παιδάκι με αμαξίδιο, τι θα κάνατε;**

Υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που θα πρέπει να δούμε. Εμείς έχουμε τρία σκαλοπάτια, για να μπούμε στο νηπιαγωγείο. Αν το παιδί είναι σε αμαξίδιο, δεν θα μπορεί να έρθει στο δικό μας σχολείο. Δυστυχώς, δεν θα το δεχόμουν. Εκτός από αυτό δεν έχουμε τουαλέτες κατάλληλες για μαθητές ΑμΕΑ, γιατί είναι στενές, χωρίς πλευρικές μπάρες.

- 6. Είχατε κάποια επαφή σε άλλο χώρο (π.χ. στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κ.λ.π.) με παιδί με κινητικά προβλήματα, ώστε να ξέρετε πώς να χειριστείτε τις όποιες ιδιαιτερότητές του;**

Όχι, δεν είχε τύχει, και ουσιαστικά δεν ήξερα τίποτε σχετικό (*μορφασμός*). Μάλιστα βρέθηκα σε κάποιο πάρτι και υπήρχε παιδάκι με έντονα κινητικά προβλήματα, που πραγματικά ένιωσα πολύ άσχημα γιατί ενώ ήμουν νηπιαγωγός, δεν ήξερα πώς να συμπεριφερθώ για βοηθήσω. φοβόμουν πως μπορεί να πέσει και ένιωθα πως είχα τα χέρια μου έτοιμα να το πιάσω.

- 7. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) για ζητήματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης;**

Όχι, δυστυχώς. Αν κάποιος ενδιαφέρεται θα πρέπει να κάνει κάποια μαθήματα ή σεμινάρια μόνος του. Και η μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, νομίζω αφορούσε νοητικά προβλήματα, ... δεν είμαι σίγουρη δηλαδή, γιατί δυστυχώς δεν υφίσταται. Ό,τι υπήρχε προς όφελος και για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχει σταματήσει. Και παραπονιόμαστε πως δεν έχουμε υψηλό επίπεδο και υπάρχει στασιμότητα αλλά, τέλος πάντων.

- 8. Πώς οργανώνετε τις διδακτικές σας δραστηριότητες όταν έχετε ένα ή περισσότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα στην τάξη σας;**

Δεν είχα ποτέ πάνω από ένα. Θα ήταν τραγικό (*μορφασμός*). Να έχεις είκοσι νήπια και προνήπια και πάνω από ένα παιδάκι με κινητικές δυσκολίες. Χρειάζεσαι μαγικό ραβδάκι για να τα προλάβεις όλα. Πάντως με το ένα, ασχολούμαι αφού αναθέσω εργασίες στα υπόλοιπα παιδιά ,για να μπορώ να ασχοληθώ περισσότερο μαζί του. Κάποια χρονιά υπήρχε βοηθητικό προσωπικό και ήταν ΤΕΛΕΙΑ(το λέει αργά και συλλαβίζοντας για να τονίσει το γεγονός)

- 9. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν είχατε παιδί με κινητικά προβλήματα στην τάξη; Περιγράψτε τις πιο χαρακτηριστικές.**

A ! το πιο απλό. Τουαλέτα. Απίστευτο πρόβλημα. Μόνο αν το ζεις. Αφήνεις είκοσι πεντάχρονα μόνους για να συνοδεύσεις το ένα στην τουαλέτα, ή να πλύνει χέρια, καλά στο διάλειμμα δεν το συζητώ, είσαι μόνιμα κολλημένη στο παιδί γιατί μπορεί από στιγμή σε στιγμή να πέσει , να το ρίξουν...και στο πρωινό που κολατίζουν υπήρχε πρόβλημα με κάποιο παιδάκι, και πολλές φορές οι μαμάδες, δεν κατανοούν πως μας αφήνουν μόνες στον ωκεανό. Υπήρχε κάποια που δεν καταλάβαινε πως το παιδί της δεν μπορούσε να κόψει το ψωμί με τα χεράκια του, έπρεπε να το κάνω εγώ. μα αφού μπορούσε να το έχει έτοιμο από το σπίτι. Το είπα ,το ξαναείπα. Ή να τους φορούν δύσκολα ρούχα. Έχουμε τη δυσκολία ,φοράμε και τιράντες, λες και είναι κακό να φοράμε φόρμες. Από κει και πέρα, δυσκολευόμαστε στη χρήση

εργαλείων, ψαλιδάκι, μαρκαδόροι, ακόμα και το καρεκλάκι να το σύρει ,κάποια δεν μπορούν.

10. Ποια είναι τα κυριότερα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα;

Αχ, συναισθήματα... Πολλές φορές θυμό και θλίψη ,για τις δυσκολίες που καλείται το μικρούλι να αντιμετωπίσει. Είναι τόσο άδικο. Αλλά έχω νιώσει και τόσο , αχ να μου έρθει η κατάλληλη λέξη, ένιωσα... συγκίνηση γιατί κατάφερε να ανάψει μόνο του το φως της τουαλέτας. Και ένιωσα πολύ όμορφα όταν σε ένα αστείο που είπα γέλασε ο πιτσιρίκος, ήταν ο μόνος που κατάλαβε το χιούμορ που έκανα. Τον πήρα αγκαλιά και γελούσαμε μαζί και τα άλλα παιδιά μας κοιτούσαν. Είχαμε βρει έναν κώδικα επικοινωνίας που ήταν μοναδικός και τον έκανε να νιώσει σαν αρχηγός. Και εγώ ένιωσα πως ήταν 100% κομμάτι αυτής της ομάδας. Ίσως και καλύτερος των υπολοίπων.

11. Ποιά ήταν η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα;

Σε γενικές γραμμές δεν αντιμετωπίσαμε δυσκολίες. Κάποια έχουν την τάση να βοηθήσουν (συνήθως είναι από πολύτεκνες οικογένειες και είναι συνηθισμένα σε συμπεριφορές αλληλοβοήθειας). Τους εξηγούμε ωστόσο ως το βαθμό που θα πρέπει να βοηθούν ώστε να μη γινόμαστε φορτικοί ή να μη φτάσουμε να είμαστε κάτι σαν υπηρέτες. Αυτό είναι αρνητικό διπλά. Αφενός μαθαίνουμε στο παιδί με κινητικές δυσκολίες πως κάποιος τρέχει να τον εξυπηρετεί, κάτι που δεν είναι αληθές στην πραγματική καθημερινότητα, και από την άλλη νιώθει ανήμπορο και ματαιώνεται συνεχώς. Αναδεικνύουμε και ενισχύουμε τη δυσκολία του σε βαθμό απόλυτης ανικανότητας ,που και αυτό είναι εξίσου επιζήμιο.

12. Η ύπαρξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη, επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές; Μπορέσατε να προσαρμόσετε τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές;

Δεν θα τολμούσα να ειρωνευτώ τον τομέα που εργάζομαι, αλλά σκεφτείτε λίγο, μιλάμε για νηπιαγωγείο. Δε θα χάσουμε την εισαγωγή μας στο Cambridge... Για να σοβαρευτούμε όμως, στο νηπιαγωγείο τα παιδιά θα αποκτήσουν ευχέρεια σε δεξιότητες και θα ωριμάσουν συναισθηματικά . Ο πλέον κατάλληλος χώρος για να συμπεριληφθούν ,για να χρησιμοποιήσω και την ίδια τη λέξη, παιδιά με ήπιες και μέτριες κινητικές δυσκολίες είναι το νηπιαγωγείο. Θα αναπτύξουν δεξιότητες και θα γίνουν μία ακόμα αφορμή να ωριμάσουν και οι συμμαθητές τους. Δε λέω να είναι ένα είδος εργαλείου και πειραματόζωου, προς Θεού, αλλά είναι γεγονός πως η καθημερινότητα και η ζωή μας ωριμάζουν.

13. Εφαρμόσατε στην τάξη σας προγράμματα ή δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, με σκοπό να ενταχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.

Ναι ,κατά διαστήματα έχουμε κάνει προγράμματα σχετικά με τον διαφορετικό , είτε ως φυλή και χρώμα δέρματος ή γλώσσας, είτε με κάποιες αναπηρίες. Τώρα δεν θυμάμαι κάτι , θα πρέπει να δω το φάκελο με τις εργασίες και να σας πω, α! είχαμε καλέσει μητέρες αλλοδαπών παιδιών και διαβάσαμε ένα παραμύθι που το έλεγαν η κάθε μια στη μητρική της γλώσσα,» η κυρά καλή και οι δώδεκα μήνες, δε θα το πιστέψετε αλλά υπάρχει σε πολλούς λαούς σε παρόμοια εκδοχή και μία κυρία το έλεγε στη γλώσσα των κωφών. Δεν είχαμε παιδάκι κωφό εκείνη τη χρονιά αλλά γνώριζε μια μανούλα τη γλώσσα και το εκμεταλλευτήκαμε. Ναι έχουμε παίξει και παιχνίδια, «έλα στη θέση μου» που αφαιρούμε με μαύρα γυαλιά την όραση ή βάζουμε το ένα χέρι πίσω ώστε να είμαστε μονόχειρες, ή καθόμαστε σε καρεκλάκι και κάνουμε τα πάντα από εκεί. Κάτι άλλο δεν θυμάμαι αλλά αν θέλετε να δω το φάκελο...

13α. (Συμπληρωματική ερώτηση): Όχι κάτι σχετικό ίσως με τα κινητικά προβλήματα ;

Μπα.... Δεν θυμάμαι κάτι με κινητικά προβλήματα.

14. Ακολουθήσατε κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη;

Όχι και δυστυχώς κανένας δε μου είπε κάτι παραπάνω, εκτός από τη σύμβουλό μας που την ενοχλούσα συχνά πυκνά... Μας ρίχνουν στα βαθιά και απλώς επιπλέουμε, δεν κολυμπάμε ,αν καταλαβαίνετε τι εννοώ. Δεν υπάρχει οργανωμένη δομή και δεν έχουμε εκπαιδευτεί να αντιμετωπίσουμε τις ανάγκες των παιδιών αυτών. Λειτουργούμε μάλλον με το ένστικτο και την εμπειρία από τα χρόνια εργασίας

15. Από την εμπειρία σας, οι πρακτικές που εφαρμόσατε είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία της τάξης;

Αν μη τι άλλο βοήθησα ώστε να μη στοχοποιηθεί κανένα από τα παιδιά και νιώθω όμορφα για αυτό.

16. Θα έπαιζε ρόλο, πιστεύετε, στο έργο σας η σοβαρότητα (π.χ. σοβαρά περιστατικά-τετραπληγίες, ελαφρά περιστατικά κ.λ.π.) και ο τύπος (σωματική, νοητική κ.λ.π.) της αναπηρίας;

(Το τονίζει) Σαφέστατα. Νομίζω είναι απόλυτα κατανοητό πως δε μπορεί να σταθεί σοβαρό περιστατικό χωρίς παράλληλη στήριξη ή βοηθητικό προσωπικό. Μπορεί όμως να ενταχθεί στην καθημερινότητα του σχολείου παιδί με ελαφρές κινητικές δυσκολίες ή μερική κώφωση ή παιδί που χρησιμοποιεί αμαξίδιο. Δεν είναι όλες οι περιπτώσεις ίδεις. Αλλά το θέμα είναι να γίνεται ουσιαστική αξιολόγηση από επιστήμονες που έχουν γνώσεις και ικανότητες και να ενισχύουν τον εκπαιδευτικό με επιπλέον προσωπικό που θα διευκολύνει τη δουλειά του.

17. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους διοικητικούς Προϊσταμένους σας (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος προσχολικής αγωγής); Επιζητείτε τη γνώμη και τη συμβουλή τους σε ενδεχόμενα προβλήματα;

Ναι όπως σας προανάφερα, ευτυχώς που έχουμε εξαιρετική Σύμβουλο καθώς και δ/ντή που έχει εξειδικευτεί στον τομέα αυτό. Υπάρχει μεγάλη ευαισθησία και έχουμε βοηθηθεί κατά περιστάσεις πολύ.

18. Με τους γονείς των μαθητών αυτών υπήρχε συνεργασία και τι είδους (π.χ. επικοινωνιακή, δημιουργική, αδιάφορη κ.λ.π.) ;

Με κάποιους δημιουργική. Με τους περισσότερους μάλλον αδιάφορη θα έλεγα. Ενώ δίνουν την εντύπωση πως θα είναι συνοδοιπόροι στο δύσκολο έργο που σου αναθέτουν, τελικά σου αφήνουν το παιδί μέσα στην τάξη και έρχονται την ώρα που σχολάνε για να το παραλάβουν. *(Μορφασμός)* Βέβαια νιώθεις τον πόνο και την πίκρα που ζουν κάθε μέρα και καταλαβαίνεις πως τις ώρες αυτές αν μη τι άλλο αφήνουν σε ασφαλή και καλά χέρια το παιδί τους, ώστε να ξεκουραστούν αν μη τι άλλο ψυχολογικά από το σταυρό που ζουν κάθε μέρα

19. Είχατε συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λ.π.) που παρείχαν συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού;

Λίγες φορές ,και μη νομίσετε πως υπήρχε πάντα συνεργασία. Υπήρξε περίπτωση που ο θεραπευτής μάλλον φοβόταν νη πει την αλήθεια στους γονείς για το επίπεδο του παιδιού τους εννοώ, μάλλον για να μην τους χάσει από πελάτες, και τους έδινε ελπίδες τι να πω, φρούδες. στην επικοινωνία που είχαμε ήταν του στυλ, «μα δεν καταλαβαίνουν κι αυτοί, δεν θέλουν να πιστέψουν πως το παιδί δεν πρόκειται να καταφέρει να γράψει »

20. Πώς πιστεύετε ότι σαν νηπιαγωγός θα μπορούσατε να βοηθηθείτε καλύτερα στο εκπαιδευτικό σας έργο; Τι σας έλειπε περισσότερο για να δουλέψετε πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, βοηθητικό προσωπικό, επιμόρφωση, παράλληλη στήριξη, κ.λ.π.)

Όλα αυτά που αναφέρατε και σαφώς μικρότερο αριθμό παιδιών ανά τμήμα. Έχουν την απαίτηση από τον εκπαιδευτικό να τα κάνει όλα, τον δάσκαλο, την καθαρίστρια, τον τραπεζοκόμο, την νοσοκόμα, τη γραμματέα και την διευθύντρια, όλα μαζί. Μόνο στην Ελλάδα αυτό, πουθενά αλλού.

21. Θεωρείτε ότι οι αντιλήψεις σας σχετικά με τη συμπερίληψη άλλαξαν μετά τη συνύπαρξή σας με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;

(Σκέψη) Ξέρετε, άλλαξαν σε κάποιους τομείς προς το θετικό και σε κάποιους αρνητικά. Έχει να κάνει κατά περίπτωση. Θα πρέπει να τα δούμε ένα ένα σαν περιπτώσεις για να κρίνουμε τι αλλάζει και τι πρέπει να δεχθούμε. Δεν είναι εύκολο πράγμα να είσαι με όλες τις περιπτώσεις. Υπήρξε συνάδελφος που έφτασε σε όρια συναισθηματικής κατάρρευσης από παιδί που είχε στο τμήμα ,μόνη της για δύο χρόνια. Δύσκολη περίπτωση, κινητικές αναπηρίες με κάποια άλλα σύνδρομα, δεν ξέρω λεπτομέρειες αλλά οι γονείς των άλλων παιδιών ήταν σε εμπόλεμη κατάσταση με τους γονείς του παιδιού. Πώς να βρεις ποιος έχει δίκιο, και ποιον να πρωτοδικαιώσεις...

22. Ποιες καλές πρακτικές θα προτεινάτε ώστε η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτέλεσμα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης;

(Παύση για σκέψη) Αυτό που δεν θέλουμε είναι να νιώσει το παιδί πως είναι διαφορετικό και υπολείπεται σε κάτι. Προσπαθούμε με το να γίνουμε ομάδες, από την αρχή της χρονιάς, ώστε να δουλεύουμε ομαδικά, και να στηρίζει ο ένας τον άλλον. Ένα είδος αλληλοδιδασκτικής, ενισχύοντας τις καλύτερες δεξιότητες του καθενός. Ενισχύοντας το καλό σημείο του κάθε παιδιού, δεν στεκόμαστε σε αυτό που δεν μπορούμε αλλά σ'αυτό που μπορούμε... Είμαστε μικρογραφία της κοινωνίας που θα ζήσουν και θέλουμε να εκπαιδευτούμε με όσα έχουμε, εύκολα ή δύσκολα. Αλλά ξαναλέω, κάθε περίπτωση πρέπει να αξιολογείται γιατί υπάρχει βαθμός δυσκολίας.

23. Μπορείτε να αναφέρετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία που βιώσατε και σας έδωσε περαιτέρω τροφή για σκέψη και προβληματισμό;

Δυσάρεστη, και δεν θα το ξεχάσω ποτέ: ο πατέρας παιδιού με δυσκολίες στην κίνησή του έχει πάρει άδεια να είναι παρών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος προκειμένου να είναι πιο ασφαλές και μέχρι να έρθει βοηθητικό προσωπικό. Είναι σε μια άκρη και παρακολουθεί το γιο του που παίζει στην αμμοδόχο αμέριμος για όσα θα κληθεί να αντιμετωπίσει στη ζωή του. Και του φεύγουν τα δάκρυα από τα μάτια, χωρίς να μπορεί να συγκρατηθεί. Αυτός που έχει διευθυντική θέση και έχει στον έλεγχο και την εποπτεία εκατοντάδες υπαλλήλους, είναι ανήμπορος να το δεχθεί, να το αντιμετωπίσει; Ποιος ξέρει. Δεν του μίλησα, τι να του έλεγα, έκανα πως δεν είδα το πρόσωπό του.

Το ευχάριστο: όταν κέρδισε ο πιτσιρικός παράλληλη στήριξη για όλη τη σχολική του ζωή, μέσα στη σχολική μονάδα στα πλαίσια της συμπερίληψης, σε αντίθεση με τις προτάσεις του οικείου ΚΕΔΔΥ που τον έστελναν σε ειδικό σχολείο παρόλο που δεν είχε νοητική υστέρηση και μπορούσε να σταθεί στο κλασικό σχολείο. Και αποδείχθηκε πως τα κατάφερε μια χαρά το παιδάκι.

24. Καταληκτική ερώτηση: Πως σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε; Θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

Στο σχολείο κάνουμε ό,τι καλύτερο μπορούμε και δίνουμε την ψυχή μας. Δεν είμαστε απλώς εργαζόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης. Είμαστε δάσκαλοι γεμάτοι αγάπη και όνειρα να στηρίξουμε τα παιδιά της κοινωνίας μας. Δεν κάνουμε φεισ κοντρολ..., αυτό μου κάνει, αυτό δε μου κάνει. Χρειαζόμαστε όμως βοήθεια. βοηθητικό προσωπικό, δομές που θα στηρίξουν τη δουλειά μας και συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση. Μέσα σε πλαίσια όμως οργανωμένα και με σεβασμό και στις δικές μας ανάγκες. Μη φτάσουμε να είμαστε εργαζόμενοι που χτυπάμε κάρτα, και φεύγουμε μετά από στο τέλος του ωραρίου μας στεγνοί και ξεροί από συναισθήματα. Εμείς είμαστε ακόμα άνθρωποι... Ευχαριστώ που μου δώσατε βήμα να εκφραστώ.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ Νο.3

1. **Θα ήθελα να προσδιορίσετε το προφίλ σας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση).**

Είμαι 43 χρόνων, άγαμη και έχω 17 χρόνια σε δημόσιο νηπιαγωγείο

2. **Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα τυπικά σας προσόντα (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λ.π.)**

Αποφοίτησα από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, έχω κάνει μετεκπαίδευση στο ΑΠΘ και τώρα είμαι στο 2^ο έτος του μεταπτυχιακού «Επιστήμες της Αγωγής» του ΕΑΠ. Έχω Proficiency και κατέχω το β' επίπεδο Η/Υ.

3. **Γνωρίζετε τον όρο «συμπερίληψη» στα νηπιαγωγεία και ποια παιδιά αφορά;**

Χμ... ναι, νομίζω ότι σημαίνει την ενσωμάτωση των παιδιών που έχουν ιδιαιτερότητες μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

4. **Πόσο ενημερωμένη είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντάτε στην τάξη σας; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;**

Αν εννοείς πως το μαθαίνω, με ενημερώνουν οι γονείς κατά τη διάρκεια των εγγραφών. Διαφορετικά ενημερώνομαι από σχετικά βιβλία και από το internet.

5. **Αν έρθει ένα περιστατικό παιδιού με κινητική ιδιαιτερότητα στην τάξη σας, που δεν έχετε ξανασυναντήσει, τι θα κάνετε;**

Θα ενημερώσω τη σχολική σύμβουλο για να με καθοδηγήσει και θα προσπαθήσω να μαζέψω πληροφορίες από διάφορες πηγές, για παράδειγμα από βιβλία, από το internet ή ακόμη και ρωτώντας συναδέλφους.

6. **Είχατε κάποια επαφή σε άλλο χώρο (π.χ. στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κ.λ.π.) με παιδί με κινητικά προβλήματα, ώστε να ξέρετε πώς να χειριστείτε τις όποιες ιδιαιτερότητές του;**

Όχι δεν είχα κάποια σχετική επαφή. Δεν έτυχε.

7. **Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) για ζητήματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης;**

Όχι, δεν έχω λάβει κάποια επιμόρφωση γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα. Νομίζω πως θα έπρεπε όμως (χαμόγελο).

- 8. Πώς οργανώνετε τις διδακτικές σας δραστηριότητες όταν έχετε ένα ή περισσότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα στην τάξη σας;**

(Σκέψη) Εξαρτάται από το είδος του προβλήματος. Για παράδειγμα, αν το πρόβλημα είναι στα πόδια του παιδιού μετακινώ έπιπλα για να υπάρχει ελεύθερος χώρος για διευκόλυνση στη μετακίνηση. Αν υπάρχει πρόβλημα στα χέρια κάνω μικρότερες ομάδες στα τραπέζια.

- 9. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν είχατε παιδί με κινητικά προβλήματα στην τάξη; Περιγράψτε τις πιο χαρακτηριστικές.**

Βασικά δεν αντιμετωπίσα πολλές δυσκολίες γιατί υπήρχε και δεύτερη νηπιαγωγός στη τάξη που το βοηθούσε στη μετακίνηση. Το παιδάκι συμμετείχε κανονικά στη συζήτηση στην παρνούλα και όταν κάναμε κατασκευές τον βοηθούσε η δεύτερη νηπιαγωγός.

- 10. Ποια είναι τα κυριότερα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα;**

Νομίζω πως το κυρίαρχο συναίσθημα ήταν το άγχος. Είχα λίγο άγχος λόγω της άγνοιας μου γύρω από τον τρόπο που θα έπρεπε να το αντιμετωπίσω, αλλά και για να του προσφέρω όσα περισσότερα μπορούσα μέσα στην τάξη.

- 11. Ποιά ήταν η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα;**

Στην συγκεκριμένη περίπτωση που είχα εγώ, τα παιδιά δεν είχαν κανένα πρόβλημα από την αρχή... Το δέχονταν σαν ισότιμο μέλος της ομάδας και πολλές φορές το βοηθούσαν, με όποιο τρόπο μπορούσαν.

- 12. Η ύπαρξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη, επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές; Μπορέσατε να προσαρμόσετε τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές;**

Δείτε, ακολουθήσαμε το πρόγραμμα κανονικά, χωρίς να κάνουμε κάποια ιδιαίτερη προσαρμογή. Σε αυτό βέβαια βοήθησε και η δεύτερη νηπιαγωγός που βοηθούσε το παιδί στις μετακινήσεις.

- 13. Εφαρμόσατε στην τάξη σας προγράμματα ή δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, με σκοπό να ενταχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.**

Όπως σας είπα και προηγουμένως, δε χρειάστηκε να εφαρμόσω κάτι συγκεκριμένο γιατί το παιδί δεν αντιμετωπίστηκε ως διαφορετικό.

- 14. Ακολουθήσατε κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη;**

Το ίδιο θα απαντήσω και τώρα. Δεν ακολούθησα κάτι το ιδιαίτερο. Δεν χρειάστηκε.

- 15. Από την εμπειρία σας, οι πρακτικές που εφαρμόσατε είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία της τάξης;**

Γενικά η ένταξη του παιδιού ήταν αρκετά ομαλή από την αρχή και έτσι δεν αντιμετώπισα ιδιαίτερο πρόβλημα. Σας είπα όμως, βοήθησε σημαντικά και η ύπαρξη δεύτερης νηπιαγωγού.

- 16. Θα έπαιζε ρόλο, πιστεύετε, στο έργο σας η σοβαρότητα (π.χ. σοβαρά περιστατικά-τετραπληγίες, ελαφρά περιστατικά κ.λ.π.) και ο τύπος (σωματική, νοητική κ.λ.π.) της αναπηρίας;**

A..... σίγουρα.... Όσο πιο σοβαρό είναι ένα περιστατικό τόσο πιο δύσκολη είναι και η αντιμετώπισή του νομίζω.

- 17. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους διοικητικούς Προϊσταμένους σας (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος προσχολικής αγωγής); Επιζητείτε τη γνώμη και τη συμβουλή τους σε ενδεχόμενα προβλήματα;**

Πολύ καλή. Γενικά η συνεργασία μας είναι πολύ καλή και απευθύνομαι πολλές φορές στη σύμβουλο όταν έχω κάποιο πρόβλημα.

- 18. Με τους γονείς των μαθητών αυτών υπήρχε συνεργασία και τι είδους (π.χ. εποικοδομητική, δημιουργική, αδιάφορη κ.λ.π.). ;**

Δεν υπήρχε ιδιαίτερη συνεργασία πρέπει να πω. Έφερναν το παιδί στο σχολείο καθημερινά αλλά το παιδάκι δεν συμμετείχε σε γιορτές, ενώ οι γονείς δεν έρχονταν στις ομαδικές συναντήσεις, όταν κάναμε.

- 19. Είχατε συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λ.π.) που παρείχαν συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού;**

(Σκέψη) Πάνε πολλά χρόνια από τότε. Δεν είχα την εμπειρία που έχω τώρα και δεν ήξερα τότε ότι μπορείς να έχεις επικοινωνία με άλλους φορείς. Όχι, δεν είχα κάποια συγκεκριμένη επαφή.

- 20. Πώς πιστεύετε ότι σαν νηπιαγωγός θα μπορούσατε να βοηθηθείτε καλύτερα στο εκπαιδευτικό σας έργο; Τι σας έλειπε περισσότερο για να δουλέψετε πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, βοηθητικό προσωπικό, επιμόρφωση, παράλληλη στήριξη, κ.λ.π.)**

Νομίζω πως θα έλεγα επιμόρφωση. Αυτό ήταν που μας έλειπε περισσότερο. Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης δεν υπήρχε τότε. Η δεύτερη νηπιαγωγός που βοηθούσε δεν είχε ειδικές γνώσεις.

21. Θεωρείτε ότι οι αντιλήψεις σας σχετικά με τη συμπερίληψη άλλαξαν μετά τη συνύπαρξή σας με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;

Σίγουρα. Άλλο είναι απλά να ακούς για αυτά τα θέματα και άλλο να τα ζεις καθημερινά για ένα χρόνο μέσα στην τάξη.

22. Ποιές καλές πρακτικές θα προτείνατε ώστε η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτέλεσμα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης;

Νομίζω πως το κυριότερο είναι να δημιουργηθεί καλό κλίμα συνεργασίας μέσα στην τάξη και να γίνει αποδεκτό το παιδί. Αυτό είναι το βασικό.

23. Μπορείτε να αναφέρετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία που βιώσατε και σας έδωσε περαιτέρω τροφή για σκέψη και προβληματισμό;

Χμ.....πάνε πολλά χρόνια από τότε που είχα τέτοιο περιστατικό στην τάξη. Για να είμαι ειλικρινής, δεν μου έρχεται αυτή τη στιγμή στο μυαλό κάποια συγκεκριμένη εμπειρία για να σας πω.

24. Καταληκτική ερώτηση: Πως σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε; Θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

Μια χαρά. Δεν έχω κάτι άλλο να σας πω. Καλή επιτυχία στην εργασία σας

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ Νο.4

- 1. Θα ήθελα να προσδιορίσετε το προφίλ σας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση).**

Λοιπόν , είμαι 39 ετών, παντρεμένη με 2 παιδιά και εργάζομαι ως νηπιαγωγός σε Δημόσια Νηπιαγωγεία 14 χρόνια.

- 2. Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα τυπικά σας προσόντα (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λ.π.)**

Τελείωσα το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αυτή την περίοδο είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου , έχω πτυχίο Αγγλικών επιπέδου Advance, Πήρα την πιστοποίηση στις ΤΠΕ α' και β' επιπέδου. Έχω Πιστοποιητικό εκπαίδευσης στη Διοίκηση Δημόσιων Υπηρεσιών 1200 ωρών. Στην ουσία κράτησε 2 εξάμηνα. Και γενικά έχω παρακολουθήσει πολλές επιμορφώσεις και σεμινάρια εντός σχολικού πλαισίου και εκτός.

- 3. Γνωρίζετε τον όρο «συμπερίληψη» στα νηπιαγωγεία και ποια παιδιά αφορά;**

(Παύση) Εάν δεν κάνω λάθος, είναι όταν σε μία σχολική μονάδα, φοιτούν μαζί στο ίδιο τμήμα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κανένα θέμα μαζί με παιδιά που είναι από άλλα κράτη ή που έχουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν για παράδειγμα έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, ή κάποια νοητική ιδιαιτερότητα ή ακόμα και αναπηρία.

- 4. Πόσο ενημερωμένη είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντάτε στην τάξη σας; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;**

(Σκέψη) Δε θα έλεγα πως είμαι ιδιαίτερος ενημερωμένη για το συγκεκριμένο θέμα, πέρα από κάποια μαθήματα που είχα παρακολουθήσει στο πανεπιστήμιο που αφορούσαν τις κοινωνικές ανισότητες μέσα στην τάξη. Συνήθως ενημερώνομαι από ηλεκτρονικές εφημερίδες εκπαιδευτικές σαν το alfanita ή από τις επιμορφώσεις που μας έχει κάνει η Σχολική Σύμβουλος της περιφέρειάς μας.

- 5. Αν έρθει ένα περιστατικό παιδιού με κινητική ιδιαιτερότητα στην τάξη σας, που δεν έχετε ξανασυναντήσει, τι θα κάνετε;**

Για αρχή θα ρωτήσω τους γονείς του ή ακόμα και το γιατρό ή εργοθεραπευτή που τον παρακολουθεί να μου πουν εκείνοι πως μπορώ να το βοηθήσω με τα κινητικά του προβλήματα ή εάν για παράδειγμα αυτοεξυπηρετείται (φαγητό, τουαλέτα)..., έπειτα θα δω εάν η υποδομή του σχολείου το εξυπηρετεί, ίσως ράμπα, τουαλέτα ειδική, μεγαλύτεροι διάδρομοι ανάμεσα στα έπιπλα του σχολείου για να περνάει πιο άνετα και στην περίπτωση που δεν έχουμε τη σωστή υποδομή, θα έρθω σε επαφή με τους αρμόδιους φορείς του Δήμου, αν και για να λέμε την αλήθεια μέχρι

να κινητοποιηθούν οι αρμόδιοι φορείς , το παιδί θα έχει αποφοιτήσει από το σχολείο (χαμόγελο ειρωνικό).

6. **Είχατε κάποια επαφή σε άλλο χώρο (π.χ. στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κ.λ.π.) με παιδί με κινητικά προβλήματα, ώστε να ξέρετε πώς να χειριστείτε τις όποιες ιδιαιτερότητές του;**

Όχι δεν έτυχε.

7. **Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) για ζητήματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης ;**

(χαμόγελο ειρωνικό) Όχι. Δεν έχει γίνει τέτοιο σεμινάριο στην περιφέρεια που εργάζομαι αν και πολύ θα ήθελα. Όσες γνώσεις έχω είναι από προσωπικό διάβασμα.

8. **Πώς οργανώνετε τις διδακτικές σας δραστηριότητες όταν έχετε ένα ή περισσότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα στην τάξη σας;**

(Σκέψη) Επειδή πιστεύω πως σε τέτοιες περιπτώσεις χρειάζεται εξατομικευμένη παρέμβαση και αφού εμείς στα Δημόσια Νηπιαγωγεία δεν έχουμε κάποιο βοηθό, αφιέρωνα πολύ, εάν όχι όλο, το χρόνο των ελεύθερων δραστηριοτήτων που μου διέθετε το πρόγραμμα στο μαθητή με τα κινητικά προβλήματα. Κατά τη διάρκεια του υπόλοιπου προγράμματος ήμουν λιγότερο απαιτητική από εκείνον και προσπαθούσα να αξιολογήσω την δεξιότητα που ενδεχομένως ήθελα να κατακτήσει από μια διδασκαλία μου, Προφορικά!

9. **Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν είχατε παιδί με κινητικά προβλήματα στην τάξη; Περιγράψτε τις πιο χαρακτηριστικές.**

Αχ από πού να ξεκινήσω.... Το συγκεκριμένο παιδί είχε ιδιαίτερο θέμα στην κίνηση και των ποδιών και των χεριών (Είχε έντονο τρέμουλο στα χέρια). Καταρχήν οι τουαλέτες του σχολείου ήταν τούρκικες και έξω από την τάξη και πήγαινα κάθε φορά μαζί του να το βοηθάω αφήνοντας μόνα τους τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία μέχρι να γυρίσω είχαν ξεσηκωθεί. Δεν είχαμε ράμπα για να κατέβει τα τρία σκαλοπάτια της αυλής και δυσκολευόμουν να τον κρατήσω γιατί είχε και αρκετά κιλά παραπάνω από το φυσιολογικό. Τι να σου πω, ότι ήθελε να πιάσει ψαλίδι και επειδή φοβόμουν μήπως κοπεί δεν τον άφηνα ή ότι όταν έτρωγε τον τάιζα εγώ για να μη λερώνεται ούτε αυτός ούτε η τάξη (ουφ!); Η συγκεκριμένη στάση μου βέβαια δημιουργούσε και εκνευρισμό και ζήλια στα υπόλοιπα παιδιά που ένιωθαν ότι τα παραμελούσα. Κακά τα ψέματα δεν είχα και εγώ τις γνώσεις που έπρεπε για να το βοηθήσω , ούτε και τη στήριξη της τότε Συμβούλου , η οποία όταν σε μια απροειδοποίητη επίσκεψή της στο σχολείο το Νοέμβριο το είδε, ήρθε σε επαφή με τους γονείς του και του έκαναν μετεγγραφή στο Ειδικό Νηπιαγωγείο.

10. Ποια είναι τα κυριότερα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα;

Στην αρχή είχα άγχος γιατί δεν ήξερα τι να κάνω, ένιωθα λύπη και στην πορεία επειδή με κούραζε το ότι δεν μπορούσα να κάνω το μάθημά μου όπως ήθελα εξαιτίας του, εκνευριζόμουν. Δεν είμαι πολύ περήφανη γι'αυτό (μορφασμός, κατέβασμα ματιών).

11. Ποιά ήταν η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα;

(Σκέψη) Επιφυλακτική θα τη χαρακτήριζα. Οφείλω να ομολογήσω ότι δεν τον κορόιδεψαν ποτέ, αλλά δεν τον έπαιζαν κίολας. Θύμωναν όταν τα άφηνα για να βοηθήσω εκείνον και βαριούνταν γιατί όλες οι δραστηριότητες τραβούσαν σε χρόνο παραπάνω από το συνηθισμένο για να μπορεί να ακολουθεί και ο Μ..

12. Η ύπαρξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη, επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές; Μπορέσατε να προσαρμόσετε τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές;

Και βέβαια επηρέασε. Ήμουν μόνη μου. Χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις ή βοήθεια. Έδινα περισσότερο χρόνο στο να βοηθάω το Μ. και τα υπόλοιπα παιδιά έμεναν πίσω. Ίσως και να ένιωθαν παραμελημένα.

13. Εφαρμόσατε στην τάξη σας προγράμματα ή δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, με σκοπό να ενταχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.

Έτσι κι αλλιώς ειδικά τον πρώτο καιρό στο νηπιαγωγείο παίζουμε πολλά παιχνίδια γνωριμίας για να γνωριστούμε μεταξύ μας και μιλάμε πολύ για το ποια είναι τα κοινά μας και ποιες οι διαφορές μας. Και εννοείται διαβάζουμε πάρα πολλά παραμύθια σχετικά με την διαφορετικότητα που υπάρχουν στη βιβλιογραφία... (Σκέψη) Τρεις δραστηριότητες πάντως που θυμάμαι με στόχο την ένταξη του Μ. στην ομάδα ήταν ένα παιχνίδι παντομίμας, όπου αφού είχαμε ήδη μιλήσει και δει υλικό σχετικά με ανθρώπους που αντιμετώπιζαν διάφορες αναπηρίες, μετά τα παιδιά προσποιήθηκαν ότι δεν έβλεπαν, δεν μπορούσαν να περπατήσουν, να μιλήσουν, ή να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους και κουβεντιάσαμε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι άνθρωποι. Κάτι ακόμα που τους άρεσε ήταν όταν τους έφερα να δουν ένα βιβλίο με γραφή Μπράιγ, όπου εντυπωσιάστηκαν και προσπάθησαν να καταλάβουν με κλειστά μάτια τι μπορεί να γράφει. Και κάτι τελευταίο που διασκέδασαν όλοι πολύ ήταν όταν ζωγράφισαν με πινέλα που κρατούσαν στο στόμα τους, ενώ μάλιστα μετά τους έδειξα και πίνακες ζωγραφικής ανθρώπων που ζωγραφίζουν έτσι.

- 14. Ακολουθήσατε κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη;**

Ό,τι έκανα ήταν περισσότερο από ένστικτο, δεν μπορώ να πω ότι στηρίχτηκα σε κάποια συγκεκριμένη πρακτική γιατί ούτε τις γνώσεις είχα, ούτε και το χρόνο να ψάξω μόνη μου. Τέλος Νοεμβρίου το παιδί πήγε σε ειδικό σχολείο.

- 15. Από την εμπειρία σας, οι πρακτικές που εφαρμόσατε είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία της τάξης;**

Ναι πραγματικά πιστεύω πως το παιδί φαινόταν χαρούμενο και είχε αρχίσει να έχει και δύο φίλους που τον είχαν πάρει στην «προστασία» τους.. Νομίζω πως πιο πολύ η απουσία της κατάλληλης κτιριακής υποδομής το δυσκόλευε.

- 16. Θα έπαιζε ρόλο, πιστεύετε, στο έργο σας η σοβαρότητα (π.χ. σοβαρά περιστατικά-τετραπληγίες, ελαφρά περιστατικά κ.λ.π.) και ο τύπος (σωματική, νοητική κ.λ.π.) της αναπηρίας;**

Φυσικά και θα έπαιζε ρόλο, γιατί ΕΓΩ δεν έχω την κατάρτιση που χρειάζεται. Τώρα ίσως ένα πιο ελαφρύ περιστατικό να ήταν για μένα πιο εύκολο. Το πρώτο χρόνο που εργάστηκα είχα στην τάξη μου ένα αγοράκι, κάτσε να δεις πως τον έλεγαν. Μμμμ Ε., ο οποίος είχε μερική τύφλωση στο ένα του μάτι. Δεν είχαμε κανένα θέμα ποτέ. Ήταν πλήρως ενσωματωμένος στην ομάδα.

- 17. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους διοικητικούς Προϊσταμένους σας (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος προσχολικής αγωγής); Επιζητείτε τη γνώμη και τη συμβουλή τους σε ενδεχόμενα προβλήματα;**

Ποτέ δεν αντιμετώπισα κανένα πρόβλημα στη συνεργασία μας. Και φυσικά επιζητώ τη συμβουλή τους ανάλογα την περίπτωση κάθε φορά.

- 18. Με τους γονείς των μαθητών αυτών υπήρχε συνεργασία και τι είδους (π.χ. εποικοδομητική, δημιουργική, αδιάφορη κ.λ.π.). ;**

Εποικοδομητική σίγουρα... Οι γονείς του Μ. ήταν εξαιρετικοί άνθρωποι σε όλα τους. Με στήριξαν, με συμβούλεψαν και φάνηκαν να εκτιμούν την προσπάθεια που έκανα για το παιδί τους. Νομίζω στεναχωρήθηκαν όταν έπρεπε τελικά να το πάρουν από μένα.

- 19. Είχατε συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λ.π.) που παρείχαν συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού;**

Με τους γονείς μιλούσα καθημερινά, από εκεί και πέρα συζήτησα με τον εργοθεραπευτή του δύο φορές, όπου με βοήθησε στο να ξέρω περίπου τι να περιμένω από το Μ. στο κομμάτι της κίνησής του.

- 20. Πώς πιστεύετε ότι σαν νηπιαγωγός θα μπορούσατε να βοηθηθείτε καλύτερα στο εκπαιδευτικό σας έργο; Τι σας έλειπε περισσότερο για να δουλέψετε πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, βοηθητικό προσωπικό, επιμόρφωση, παράλληλη στήριξη, κ.λ.π.)**

(χαμόγελο) Όλα όσα αναφέρατε μου έλειπαν. Δεν είχα την κατάλληλη υποδομή , όπως ανέφερα και παραπάνω . Ράμπα, ειδικές τουαλέτες, Δεν μου έγινε κάποια εκπαιδευτική επιμόρφωση . Φυσικά και θα χρειαζόμουν έναν άνθρωπο πιο ειδικό στην τάξη μου, παράλληλα με εμένα.

- 21. Θεωρείτε ότι οι αντιλήψεις σας σχετικά με τη συμπερίληψη άλλαξαν μετά τη συνύπαρξή σας με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;**

Όχι δεν άλλαξαν. Είμαι υπέρ της συνύπαρξης στην τάξη μου όλων των παιδιών , υπό προϋποθέσεις όμως , για το καλό όλων μας.

- 22. Ποιές καλές πρακτικές θα προτεινάτε ώστε η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτέλεσμα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης;**

Αν και ξέρω πως επαναλαμβάνομαι... Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών , κινητοποίηση από τους αρμόδιους φορείς (Πρωτοβάθμια, Σύμβουλος, Δήμος) , όπου σε συνεργασία με ειδικούς να δημιουργήσουμε για τα παιδιά τάξεις φιλικές προς όλες τις «ικανότητες- δεξιότητες των παιδιών» . Εάν δεν έχω στην τάξη μου ειδικές τουαλέτες, χώρο να κυκλοφορήσει το αναπηρικό αμαξίδιο, τι θα κάνω , θα παίρνω αγκαλιά το μαθητή; Ας είμαστε λίγο σοβαροί.

- 23. Μπορείτε να αναφέρετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία που βιώσατε και σας έδωσε περαιτέρω τροφή για σκέψη και προβληματισμό;**

(Παύση) Δε θα μπορούσα να παρεξηγήσω ποτέ ένα παιδί. Παρεξήγησα όμως τον τελείως λάθος τρόπο που προσέγγισαν το Μ. , γονείς άλλων παιδιών. Παιδιών που έπαιζαν με το Μ. χωρίς κανένα πρόβλημα και που όταν οι γονείς τους τον είδαν , από την άλλη μέρα τα ίδια παιδιά δεν τον πλησίαζαν. Καλώς ή κακώς στο σχολείο φέρνουμε ότι κουβαλάμε από το σπίτι. Όπως και δε θα ξεχάσω με απεριόριστη αγάπη την αγκαλιά που κάναμε όλοι με το Μ. και μας έκανε και εκείνος την τελευταία του μέρα στο σχολείο μας.

- 24. Καταληκτική ερώτηση: Πως σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε; Θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;**

(Συγκινημένη πραγματικά) Ήταν πολύ καλά , σας ευχαριστώ πολύ που μου δώσατε και εσείς την ευκαιρία να θυμηθώ και να σας μιλήσω για το Μ.. Εύχομαι να βοήθησα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ Νο.5

1. **Θα ήθελα να προσδιορίσετε το προφίλ σας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση).**

Είμαι 37 χρονών, παντρεμένη και διδάσκω 10 χρόνια στην εκπαίδευση.

2. **Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα τυπικά σας προσόντα (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λ.π.)**

Ναι... Έχω τελειώσει το τμήμα επιστημών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης στο Α.Π.Θ., έχω κάνει δύο μεταπτυχιακά, αρκετά σεμινάρια επιμορφωτικά και ξέρω αγγλικά σε επίπεδο lower.

3. **Γνωρίζετε τον όρο «συμπερίληψη» στα νηπιαγωγεία και ποια παιδιά αφορά;**

(Σκέψη) Δεν τον ξέρω τον όρο αυτό αλλά φαντάζομαι τι σημαίνει.. Μάλλον αφορά στα παιδιά που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και χρειάζεται να ενταχθούν και να τα συμπεριλάβουμε ουσιαστικά στη τάξη.

4. **Πόσο ενημερωμένη είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντάτε στην τάξη σας; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;**

Δεν είμαι πολύ ενημερωμένη (μορφασμός), δεν γνωρίζω πολλές λεπτομέρειες για τις κινητικές δυσκολίες παρά μόνο όταν μου τύχαινε κάποια περίπτωση στο νηπιαγωγείο μου και από γενικές γνώσεις στα μεταπτυχιακά μαθήματα. Ενημερώνομαι όταν μου προκύπτει θέμα στη τάξη μου είτε από το ιντερνετ, είτε από τη μητέρα του παιδιού, είτε από την εργοθεραπεύτρια του εκάστοτε παιδιού.

5. **Αν έρθει ένα περιστατικό παιδιού με κινητική ιδιαιτερότητα στην τάξη σας, που δεν έχετε ξανασυναντήσει, τι θα κάνετε;**

Θα προσπαθήσω όπως είπα και πριν να μάθω λεπτομέρειες από τη μαμά, και από ειδικό που παρακολουθεί το παιδί και θα δω πως μπορώ να το εντάξω στη τάξη έτσι ώστε κι αυτό να προσαρμοστεί... και τα υπόλοιπα παιδιά να το συμπεριλάβουν στην ομάδα τους, στο παιχνίδι τους και στη ζωή τους.

6. **Είχατε κάποια επαφή σε άλλο χώρο (π.χ. στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κ.λ.π.) με παιδί με κινητικά προβλήματα, ώστε να ξέρετε πώς να χειριστείτε τις όποιες ιδιαιτερότητές του;**

Όχι, δεν είχα.

- 7. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) για ζητήματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης;**

Θυμάμαι κάποια μαθήματα στο πανεπιστήμιο και κάποια σεμινάρια που να αφορούν όχι εξ ολοκλήρου σε αυτό το θέμα αλλά γενικότερα.

- 8. Πώς οργανώνετε τις διδακτικές σας δραστηριότητες όταν έχετε ένα ή περισσότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα στην τάξη σας;**

(Σκέψη) Αναλόγως το βαθμό δυσκολίας των κινητικών προβλημάτων. Θα προσπαθούσα να κάνω δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικού χαρακτήρα, με σκοπό τα υπόλοιπα παιδιά να βοηθούν τα παιδιά με κινητικά προβλήματα να νιώθουν υπεύθυνα και να παίρνουν πρωτοβουλίες, ώστε να νιώθουν μετά καλά με τον εαυτό τους και να ανεβάσουν την αυτοπεποίθησή τους. Έτσι και τα παιδιά που έχουν ανάγκη θα νιώθουν μέλη της ομάδας και οι υπόλοιποι θα νιώθουν ότι έχουν ευθύνη και θα παίρνουν ικανοποίηση μέσα από τις πράξεις τους. *(Σκέψη)*... Μπορούν να εργάζονται σε δυάδες κάνοντας μια εργασία στα τραπεζάκια, και κάθε φορά να βοηθάει άλλο παιδί το παιδί με τις κινητικές δυσκολίες ώστε να δημιουργηθούν φιλίες μεταξύ τους. Οι δραστηριότητες θα έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας λαμβάνοντας υπόψιν τις ικανότητες όλων των παιδιών.

- 9. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν είχατε παιδί με κινητικά προβλήματα στην τάξη; Περιγράψτε τις πιο χαρακτηριστικές.**

Αρχικά είχα δυσκολίες με τον εαυτό μου μέχρι να καταλάβω τι μπορεί το παιδί να κάνει και τι δε μπορεί. Τι μπορώ να του ζητήσω να κάνει και τι δε μπορούσα να του ζητήσω. Και μετά είχα δυσκολίες με την υπόλοιπη ομάδα μέχρι να κατανοήσουν για παράδειγμα ότι ο Η. δε μπορεί να τα καταφέρει σε όλα όπως εμείς και είναι διαφορετικός από μας αλλά κι αυτός πολύ σημαντικός. *(Σκέψη)* Ας πούμε μια φορά ο Η. πήγε να σηκωθεί γρήγορα να κάνει κάτι και έπεφτε συνέχεια και τα παιδιά γελούσαν και τον μιμούνταν, ή έκανε συνέχεια ζημιές από την αστάθειά του.

- 10. Ποια είναι τα κυριότερα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα;**

Χμ... Στην αρχή λυπόμουν αυτά τα παιδιά με μια απλή ματιά βλέποντας ότι δυσκολεύονται και προσπαθούν πολύ, μετά βλέποντας από άλλη οπτική το θέμα ένιωθα υπεύθυνη, δυναμική και αποφασισμένη να βοηθήσω. Στο τέλος πολλές φορές μπορεί να ένιωθα απογοήτευση, στεναχώρια, απελπισία αλλά και χαρά όταν καταφέρναμε πράγματα. Και σίγουρα έπαιρνα και έδινα αγάπη.

- 11. Ποιά ήταν η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα;**

Κάποια παιδιά κοροϊδεύουν τους φίλους τους με κινητικά προβλήματα, δεν είναι ψέμα αυτό που λεν ότι τα παιδιά είναι οι πιο αυστηροί κριτές, ενώ άλλα τους

βοηθούν βλέποντας την κατάσταση ως κάτι φυσιολογικό, μάλλον έχει να κάνει με τα βιώματα και τις συζητήσεις και με τους γονείς τους στο σπίτι.

- 12. Η ύπαρξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη, επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές; Μπορέσατε να προσαρμόσετε τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές;**

(Μορφασμός) Τις περισσότερες φορές επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τα υπόλοιπα παιδιά. Αν και προσπάθησα να προσαρμόσω τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των νηπίων με κινητικές δυσκολίες αρκετές φορές απειλήθηκε το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.

- 13. Εφαρμόσατε στην τάξη σας προγράμματα ή δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, με σκοπό να ενταχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.**

A!!! *(με λάμψη υπερηφάνειας στα μάτια)*. Ένα πρόγραμμα που είχαμε εφαρμόσει μια φορά ήταν στα πλαίσια των ολυμπιακών αγώνων να παρακολουθήσουμε μέσα από βίντεο αγώνες παραολυμπιάδας ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά ότι όλοι μπορούν να καταφέρουν σημαντικά πράγματα αρκεί να προσπαθήσουν και να αγωνιστούν. Και μετά θέλησαν τα παιδιά να το κάνουμε πράξη και στη τάξη.. είχε επιτυχία και στο τέλος δημιουργήσαμε κολάζ αναμειγνύοντας φωτογραφίες από ολυμπιακούς και παραολυμπιακούς αγώνες στο ίδιο χαρτόνι γράφοντας λέξεις σχετικές με το θέμα, προωθώντας την διαφορετικότητα...ήμαστε όλοι καλοί, όλοι μπορούμε, μπράβο σε όλους, η προσπάθεια μετράει και τέτοια..

- 14. Ακολουθήσατε κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη;**

Η εκπαιδευτική πρακτική που συνήθως εφαρμόζω σε τέτοιες περιπτώσεις είναι η συνεργασία, οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, η συζήτηση γύρω από το θέμα για να ευαισθητοποιηθούν όλοι και η ενσυναίσθηση ώστε να κατανοήσουν ότι αν ήμασταν στη θέση αυτών των παιδιών μπορεί και μεις να είχαμε ανάγκη την βοήθεια των φίλων μας.

- 15. Από την εμπειρία σας, οι πρακτικές που εφαρμόσατε είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία της τάξης;**

Χμ.... Τις περισσότερες φορές είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ένταξη των μαθητών στο νηπιαγωγείο μας σε βάθος χρόνου βέβαια.. αλλά με προβλήματα και δυσκολίες.

- 16. Θα έπαιζε ρόλο, πιστεύετε, στο έργο σας η σοβαρότητα (π.χ. σοβαρά περιστατικά-τετραπληγίες, ελαφρά περιστατικά κ.λ.π.) και ο τύπος (σωματική, νοητική κ.λ.π.) της αναπηρίας;**

Εννοείται ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η σοβαρότητα των περιστατικών και ο τύπος της αναπηρίας του κάθε μαθητή.

- 17. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους διοικητικούς Προϊσταμένους σας (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος προσχολικής αγωγής); Επιζητείτε τη γνώμη και τη συμβουλή τους σε ενδεχόμενα προβλήματα;**

Οι σχέσεις με τη σχολική σύμβουλο είναι πάντα καλές προσπαθεί να βοηθήσει προτείνοντας λύσεις ή δίνοντας διάφορες σχετικές ιδέες και αν υπάρχει μεγάλη ανάγκη μπορεί να' ρθει και στο νηπιαγωγείο μας να δει από κοντά τις περιπτώσεις.

- 18. Με τους γονείς των μαθητών αυτών υπήρχε συνεργασία και τι είδους (π.χ. εποικοδομητική, δημιουργική, αδιάφορη κ.λ.π.). ;**

Είχαμε πολύ καλή σχέση με τους γονείς μαθητών με κινητικές δυσκολίες εποικοδομητική, δημιουργική και καθόλου αδιάφορη. Μου έδιναν πληροφορίες για το πρόβλημα, ιδέες για να βελτιώσω τη ζωή του παιδιού μέσα στη τάξη, ενθάρρυνση για να προσπαθήσω και να μην απογοητεύομαι και μου έδειχναν εμπιστοσύνη, που αυτό με βοήθησε πολύ.

- 19. Είχατε συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λ.π.) που παρείχαν συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού;**

Ναι είχα συστηματική επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με τους ειδικούς επιστήμονες..., έπαιρνα όποτε ήθελα τηλ την ψυχολόγο ή τον εργοθεραπευτή του παιδιού και με βοηθούσε με πρακτικές λύσεις.

- 20. Πώς πιστεύετε ότι σαν νηπιαγωγός θα μπορούσατε να βοηθηθείτε καλύτερα στο εκπαιδευτικό σας έργο; Τι σας έλειπε περισσότερο για να δουλέψετε πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, βοηθητικό προσωπικό, επιμόρφωση, παράλληλη στήριξη, κ.λ.π.)**

Σίγουρα μου έλειπαν οι εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε συγκεκριμένα θέματα κινητικών προβλημάτων των παιδιών. (Σκέψη) Θα με βοηθούσε αρκετά αν είχα κάποιο άτομο ως βοηθητικό προσωπικό που να ήταν γνώστης κινητικών προβλημάτων και να είχε προηγούμενη εμπειρία.

21. Θεωρείτε ότι οι αντιλήψεις σας σχετικά με τη συμπερίληψη άλλαξαν μετά τη συνύπαρξή σας με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;

Ναι άλλαξαν κατά πολύ οι αντιλήψεις μου, στην αρχή δε πίστευα ότι μπορεί να βοηθηθεί το συγκεκριμένο παιδί αλλά μετά με προσπάθεια, υπομονή και δουλειά από όλες τις πλευρές κατάλαβα ότι μπορεί να συνυπάρξει ένας μαθητής με κινητικά προβλήματα στη τάξη πάντα αναλόγως και το μέγεθος του προβλήματος για το οποίο μιλάμε.

22. Ποιες καλές πρακτικές θα προτείνατε ώστε η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτέλεσμα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης;

Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την συζήτηση για την απόκτηση θετικής σκέψης απέναντι σε αυτά τα παιδιά, την ανάπτυξη υπευθυνότητας και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και του εθελοντισμού.

23. Μπορείτε να αναφέρετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία που βιώσατε και σας έδωσε περαιτέρω τροφή για σκέψη και προβληματισμό;

(Παύση)... Μια ευχάριστη εμπειρία μου στη τάξη ήταν όταν κατάφερε τελικά ο Η. να φέρει σε πέρας μια δραστηριότητα και όλοι έπεσαν πάνω του και τον αγκάλιαζαν και αυτός γελούσε και το χάρηκε, και μια δυσάρεστη ήταν όταν ο Η. καθυστερούσε πολύ κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας και τα παιδιά είχαν αγανακτήσει και είχαν θυμώσει τόσο με μένα όσο και με το παιδί και μιλούσαν άσχημα..

24. Καταληκτική ερώτηση: Πως σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε; Θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

Μου φάνηκε εποικοδομητική με έκανε να ξαναζήσω κάποιες καταστάσεις και να ξανασκεφτώ.. ελπίζω να γίνονται συχνά σεμινάρια που αφορούν στο θέμα και να υπάρχει όρεξη από τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν αλλά και από το υπουργείο και από την κοινωνία να δίνονται λύσεις και προτάσεις για την ομαλή συμπερίληψη των παιδιών με κινητικά προβλήματα στα νηπιαγωγεία.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ Νο.6

1. **Θα ήθελα να προσδιορίσετε το προφίλ σας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση).**

Είμαι 50 χρονών, είμαι παντρεμένη και έχω 2 παιδιά και δουλεύω 20 χρόνια ως Νηπιαγωγός.

2. **Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα τυπικά σας προσόντα (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λ.π.)**

Λοιπόν... έχω τελειώσει το Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Πατρών, έχω παρακολουθήσει διάφορες επιμορφώσεις που έχει διοργανώσει η σχολική Σύμβουλος, έχω επίπεδο B1 στα Αγγλικά και επίπεδο A1 στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

3. **Τι γνωρίζετε σχετικά με τον όρο «συμπερίληψη» στα νηπιαγωγεία και ποια παιδιά αφορά;**

(Σκέψη) Πιστεύω ότι ο όρος «συμπερίληψη» στο Νηπιαγωγείο, αναφέρεται σε παιδιά που έχουν δυσκολίες στην κίνηση, στην ομιλία, στην επικοινωνία ή έχουν ιδιαίτερες ικανότητες.

4. **Πόσο ενημερωμένη είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντάτε στην τάξη σας; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;**

(Μορφασμός) Δεν νομίζω ότι είμαι ιδιαίτερα ενημερωμένη για τον τρόπο που πρέπει να χειρίζεσαι παιδιά με ιδιαιτερότητες μέσα στην Τάξη, συνήθως ενημερώνομαι με προσωπική μου πρωτοβουλία από φίλους μου επαγγελματίες, παιδίατρος ή φυσικοθεραπευτές λογοθεραπευτές και από τις πληροφορίες που έχω αντλήσει από γονείς παιδιών με ιδιαιτερότητες που είχα στην τάξη μου.

5. **Αν έρθει ένα περιστατικό παιδιού με κινητική ιδιαιτερότητα στην τάξη σας, που δεν έχετε ξανασυναντήσει, τι θα κάνετε;**

Νομίζω ότι θα απευθυνθώ πάλι σε κάποιους ειδικούς πχ παιδίατρος λογοθεραπευτής, φυσικοθεραπευτής, ειδικότητες του ΚΕΔΥ και οι πληροφορίες – οδηγίες που έχουν οι γονείς από τους ειδικούς που παρακολουθούν το παιδί θα μου έδιναν παραπάνω καθοδήγηση πως πρέπει να χειριστώ αυτό περιστατικό.

6. **Είχατε κάποια επαφή σε άλλο χώρο (π.χ. στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κ.λ.π.) με παιδί με κινητικά προβλήματα, ώστε να ξέρετε πώς να χειριστείτε τις όποιες ιδιαιτερότητές του;**

Όχι δεν έχω κάποια άλλη επαφή σε άλλο χώρο με παιδιά με κινητικά προβλήματα.

7. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) για ζητήματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης;

Πριν πολλά χρόνια, πριν δεκαοκτώ χρόνια είχα συμμετάσχει σε ένα σεμινάριο ειδικής αγωγής.

8. Πώς οργανώνετε τις διδακτικές σας δραστηριότητες όταν έχετε ένα ή περισσότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα στην τάξη σας;

Αυτό είναι ένα πάρα πολύ δύσκολο κομμάτι..., αυτό που πάντα έχω στο μυαλό μου είναι το αναλυτικό πρόγραμμα και η ευχάριστη όσο το δυνατόν ατμόσφαιρα για υπόλοιπα παιδιά αλλά και για το παιδί με τις ιδιαιτερότητες .

9. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν είχατε παιδί με κινητικά προβλήματα στην τάξη; Περιγράψτε τις πιο χαρακτηριστικές.

(Έντονος μορφασμός) Οι δυσκολίες είναι πάρα πολλές και πολλαπλασιάζονται βεβαίως όταν δεν υπάρχει βοηθητικό προσωπικό, πρέπει να μοιράσεις τον εαυτό σου ανάμεσα στα παιδιά που δεν έχουν κινητικό ή άλλο πρόβλημα και στις ανάγκες του παιδιού που σε χρειάζεται συνεχώς δίπλα είτε για να πιάσει το ποτήρι να πιεί νερό, είτε να πιάσει τον μαρκαδόρο, είτε να πιάσει το ψαλίδι ή να σηκωθεί από την καρέκλα του για να πάει στην τουαλέτα ή να βγει στην αυλή..., την ανασφάλεια που αισθάνεται και θέλει συνέχεια να είναι «κολλημένο» δίπλα σου και τα υπόλοιπα παιδιά να έχουν τις δικές τους ανάγκες και τις δικές τους απαιτήσεις μέσα στην διάρκεια του προγράμματος της ημέρας.

10. Ποια είναι τα κυριότερα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα;

Πω...πω... Θυμάμαι χωρίς βοηθό στην τάξη να με κατακλύζει το αίσθημα της απόγνωσης, του θυμού κάποιες φορές, της ανεπάρκειας και από την στιγμή που υπάρχει κάποιος ειδικός να σου δώσει κάποιες κατευθύνσεις και υπάρχει κάποιος βοηθός βγαίνει το συναίσθημα της ικανοποίησης όταν βλέπεις ότι προσφέρει ουσιαστικά σ' αυτό το παιδί να πάει ένα σκαλί παραπάνω.

11. Ποιά ήταν η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα;

Αναγνώρισα παιδιά που είχαν την ενσυναίσθηση βοηθούσαν συμπονούσαν και ήταν δίπλα σε παιδιά με κινητικά προβλήματα να τα βοηθήσουν και να τα εξυπηρετήσουν εντός εισαγωγικών αλλά αναγνώρισα και συμπεριφορές παιδιών που προσπαθούσαν να τα εκμεταλλευτούν να τα αγνοήσουν ή και ακόμα να «πατήσουν» πάνω τους για να φανούν τα ίδια.

12. Η ύπαρξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη, επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές; Μπορέσατε να προσαρμόσετε τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές;

Όσες φορές ήταν ήπια τα κινητικά προβλήματα νομίζω ότι καταφέραμε να προσαρμοστούμε και να τα πάμε αρκετά καλά και τα παιδιά που δεν είχαν προβλήματα και τα παιδιά που είχαν κάποιο κινητικό πρόβλημα. Όταν όμως οι ιδιαιτερότητες είναι πιο σοβαρές εκεί σίγουρα επηρεάστηκε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα των υπολοίπων μαθητών κυρίως.

- 13. Εφαρμόσατε στην τάξη σας προγράμματα ή δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, με σκοπό να ενταχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.**

(Παύση για σκέψη) Τις χρονιές που είχα παιδάκια που είχαν ιδιαιτερότητες έδωσα ιδιαίτερο βάρος σε παραμύθια διηγήματα ιστορίες που προάγουν την ποικιλομορφία και την ιδιαιτερότητα διαφορετικότητα, όπως μαύρος κότσυφας και άσπρος γλάρος, λευκή και μαύρη σοκολάτα και αρκετά άλλα εκτός από την ανάγνωση παραμυθιών την δραματοποίηση ιστοριών και παραμυθιών που έχουν σε κάποιους από τους βασικούς ρόλους πρωταγωνιστές να μην μπορούν να περπατήσουν, να μην μπορούν να δουν και θα πρέπει εμείς να το μιμηθούμε και να το κάνουμε θεατρικό παιχνίδι..., παιχνίδια αυλής όπου δένουμε τα δύο πόδια και καλούμαστε να περπατήσουμε κάποια εμπόδια ή να περπατήσουμε με μια συγκεκριμένη ταχύτητα ή τυφλόμυγα κλείνουμε τα μάτια, αρκετές δραστηριότητες στα πλαίσια του προγράμματος της καθημερινότητας.

- 14. Ακολουθήσατε κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη;**

Δεν νομίζω ότι ακολούθησα κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική παρά μόνο ότι μου υπαγόρευε το ένστικτο και η εμπειρία μου ως νηπιαγωγού μέσα στην τάξη.

- 15. Από την εμπειρία σας, οι πρακτικές που εφαρμόσατε είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία της τάξης;**

Νομίζω ότι το αποτέλεσμα ήταν αρκετά ικανοποιητικό γιατί το σύνολο της τάξης αποδέχτηκε τον μαθητή με τις ιδιαιτερότητες και τον ενέταξε και στο παιχνίδι και σαν αξιότιμο μέλος στη παρέα καθώς επίσης και η αυτοπεποίθηση και οι προσπάθειες που έκανε ο μαθητής με τις ιδιαιτερότητες νομίζω ότι ήταν αρκετά σημαντικές και προήχθη η κατάστασή του σ' ένα παραπάνω επίπεδο.

- 16. Θα έπαιζε ρόλο, πιστεύετε, στο έργο σας η σοβαρότητα (π.χ. σοβαρά περιστατικά-τετραπληγίες, ελαφρά περιστατικά κ.λ.π.) και ο τύπος (σωματική, νοητική κ.λ.π.) της αναπηρίας;**

Χμμ... Η σοβαρότητα και ο τύπος της αναπηρίας νομίζω ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας και παίζει σοβαρό ρόλο στην ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα στην τάξη, τα σοβαρά περιστατικά νομίζω ότι δυσκολεύουν πάρα πολύ και τον εκπαιδευτικό και όλη την τάξη καθώς επίσης και τα ελαφρά περιστατικά μπορούμε να τα χειριστούμε με πολύ καλύτερη

αποτελεσματικότητα αν έχουμε βοηθητικό προσωπικό και οπωσδήποτε μια παραπάνω ενημέρωση από έναν υπεύθυνο φορέα.

- 17. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους διοικητικούς Προϊσταμένους σας (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος προσχολικής αγωγής); Επιζητείτε τη γνώμη και τη συμβουλή τους σε ενδεχόμενα προβλήματα;**

A.... η συνεργασία μου είναι άψογη και με τον Διευθυντή της εκπαίδευσης και με την σχολική σύμβουλο και με την προϊσταμένη και πάντα όπου δυσκολεύομαι επιζητώ την γνώμη τους και την συμβουλή τους για την επίλυση τυχόν προβλημάτων

- 18. Με τους γονείς των μαθητών αυτών υπήρχε συνεργασία και τι είδους (π.χ. επικοινωνιακή, δημιουργική, αδιάφορη κ.λπ.). ;**

Με κάποιους γονείς μπορώ να πω ότι η συνεργασία ήταν άριστη και επικοινωνιακή και έφερε και το επιθυμητό αποτέλεσμα αλλά υπήρξαν και γονείς που αρνούνταν να δουν την αλήθεια και την πραγματικότητα αρνιόταν να δεχτούν ότι το παιδί τους έχει πρόβλημα και εκεί μπορώ να πω ότι ήταν πολύ μεγάλη η συναισθηματική μου φόρτιση και το αδιέξοδο που αισθανόμουν.

- 19. Είχατε συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λπ.) που παρείχαν συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού;**

Δεν μπορώ να πω ότι υπήρχε πλαίσιο ιδιαίτερης στήριξης... και τις περισσότερες φορές οι συμβουλές που επιζητούσα ήταν από δικούς μου γνωστούς που ασχολούνται με τα θέματα και όχι ειδικευμένους επιστήμονες μέσω των κρατικών δομών. Με κάποιους γονείς η επικοινωνία και η συνεργασία ήταν συστηματική με κάποιους άλλους όχι.

- 20. Πώς πιστεύετε ότι σαν νηπιαγωγός θα μπορούσατε να βοηθηθείτε καλύτερα στο εκπαιδευτικό σας έργο; Τι σας έλειπε περισσότερο για να δουλέψετε πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, βοηθητικό προσωπικό, επιμόρφωση, παράλληλη στήριξη, κ.λπ.)**

Νομίζω ότι όλα αυτά και η υλικοτεχνική υποδομή είναι σημαντική, το βοηθητικό προσωπικό επίσης, η επιμόρφωση η δική μας και αυτό είναι μένα πάρα πολύ μεγάλο κεφάλαιο, η παράλληλη στήριξη στα παιδιά που χρειάζονται και στα πιο βαριά περιστατικά σίγουρα είναι πολύ βοηθητική, νομίζω ότι από αυτά τα πράγματα που συζητήσαμε μέχρι αυτή την χρονική στιγμή δεν είχα τίποτα τα προηγούμενα χρόνια στα περιστατικά που έτυχε να χειριστώ.

- 21. Θεωρείτε ότι οι αντιλήψεις σας σχετικά με τη συμπερίληψη άλλαξαν μετά τη συνύπαρξή σας με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;**

(Παύση για σκέψη) Μετά την συνύπαρξή μου με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα πιστεύω ότι οι αντιλήψεις μου έγιναν ακόμη πιο ισχυρές και

αποδείχτηκαν. Όσον αφορά μαθητές με ελαφρά κινητικά προβλήματα πίστευα και αποδείχτηκε ότι μπορούν να ενταχθούν σχετικά ομαλά μέσα στην τάξη..., περιστατικά πιο σοβαρά θέλουν οπωσδήποτε βοηθητικό προσωπικό, θέλουν επιμόρφωση, υλικοτεχνική υποδομή που μέχρι στιγμής δεν έχουμε και αυτό οπωσδήποτε αποδείχτηκε πολύ πιο δύσκολο από ότι μπορούσα να φανταστώ.

22. Ποιές καλές πρακτικές θα προτεινάτε ώστε η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτελέσματα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης;

Οι καλές πρακτικές νομίζω ότι εξαντλούνται στην υλικοτεχνική υποδομή, εξαντλούνται στο βοηθητικό προσωπικό, στην επιμόρφωση συναδέλφων, στην παράλληλη στήριξη και ότι άλλο μπορεί να προσφέρει το κράτος και στην δυνατότητα να επιλέγει ανά χρονιά ένας συνάδελφος αν έχει το σθένος να δώσει παραπάνω από τον εαυτό του σε μια τάξη που έχει ένα ή δύο παιδιά με ιδιαιτερότητες κινητικές ή κάποιες άλλες ιδιαιτερότητες..

23. Μπορείτε να αναφέρετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία που βιώσατε και σας έδωσε περαιτέρω τροφή για σκέψη και προβληματισμό;

Ευχάριστη και δυσάρεστη εμπειρία... Προβληματίστηκα όταν είδα πόσο πολύ μπορεί να εξελιχθεί ένα παιδί με ελαφριά νοητική υστέρηση μέσα σε μία κανονική τάξη και να μάθει και να κάνει πράγματα που δεν μπορούσα να φανταστώ, άλλα προβληματίστηκα και όταν διαπίστωνα πόσα πράγματα δεν πρόλαβα να κάνω και να δώσω στα υπόλοιπα παιδιά μέσα στην σχολική χρονιά όταν ο χρόνος μου ήταν πάρα πολύ λίγος που θα έπρεπε να αφιερωθεί σ' αυτά τα παιδιά όταν το παιδάκι με τις ιδιαιτερότητες μου απορροφούσε πάρα πολύ μεγάλο μέρος από τον χρόνο.

24. Καταληκτική ερώτηση: Πως σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε; Θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

Η διαδικασία της συζήτησης ήταν ενδιαφέρουσα, άγγιξε ένα πολύ φλέγον θέμα και ζήτημα που αντιμετωπίζουμε κάθε χρόνο στα σχολεία μας και αυτό που θα ήθελα να πω (*έντονη ματιά*) είναι ότι το κράτος δεν πρέπει να μας αναγκάζει να περπατούμε ξυπόλητοι στα αγκάθια και να κολυμπούμε στα βαθιά νερά χωρίς να έχει φροντίσει να είμαστε επαρκείς και να έχουμε τα απαραίτητα που χρειαζόμαστε να φέρουμε σε πέρας μια δημιουργική σχολική χρονιά και για τα παιδιά που δεν έχουν κάποια ιδιαιτερότητα αλλά και για αυτά τα παιδιά που έχουν την ανάγκη να συμπεριληφθούν και να εκπαιδευτούν στο σχολείο σήμερα και στην κοινωνία αύριο.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ Νο.7

- 1. Θα ήθελα να προσδιορίσετε το προφίλ σας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση).**

Εεε... Ναι... Λοιπόν.

Είμαι 39 χρονών, διαζευγμένη.. τι άλλο....

Α, ναι.... Είμαι νηπιαγωγός και εργάζομαι 2 χρόνια σε ιδιωτικό και ,για να σκεφτώ... 12,5 χρόνια στο δημόσιο τομέα.

- 2. Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα τυπικά σας προσόντα (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λ.π.)**

Εντάξει... συγνώμη, νιώθω ότι περνάω από εξέταση !!!(γέλια).

Ωραία, θα χαλαρώσω!! Λοιπόν, σπούδασα νηπιαγωγός στο ΤΕΑΠΗ , στο Καποδιστριακό Αθηνών, έχω κάνει διάφορες επιμορφώσεις κατά τη διάρκεια της θητείας μου (ναι, επιμορφώσεις μέσα στα πλαίσια της δουλειάς- αυτές που διοργανώνονται από φορείς που συνεργάζονται με το Υπουργείο)... Αυτή την περίοδο κάνω ένα μεταπτυχιακό στο ΕΑΠ πάνω στο αντικείμενό μου κι ένα δεύτερο εξ αποστάσεως, μια θεματική εννοώ..... και τι άλλο;;

Από ξένες γλώσσες, σε επιθυμητό επίπεδο αγγλικά και ιταλικά και τα γαλλικά μου σε μέτρια κατάσταση... με τους Η/Υ έχω, τι να πω, όλοι έχουμε γνώσεις τώρα πια.. τυπικά, έχω κάνει την επιμόρφωση α[επιπέδου... ξέρεις...

- 3. Τι γνωρίζετε σχετικά με τον όρο «συμπερίληψη» στα νηπιαγωγεία και ποια παιδιά αφορά;**

Κοιτά, δεν έχω ιδέα... βέβαια, αν αναλύσω τη λέξη, υποθέτω ότι αφορά την ένταξη κάποιων ιδιαίτερων παιδιών... μιας ειδικής ομάδας παιδιών.. σε κάποιο σύνολο;;

- 4. Πόσο ενημερωμένη είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντάτε στην τάξη σας; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;**

Καθόλου ενημερωμένη δεν είμαι... τι εννοείς;;

Αν μου προκύψει κάτι τέτοιο στην τάξη, θα ενημερωθώ...

Θα μιλήσω με τους γονείς, θα μιλήσω με τους γιατρούς του παιδιού, θα ζητήσω στοιχεία από τον ιατρικό φάκελο... όχι πράγματα απόρρητα, βέβαια.. αν θέλουν οι γονείς.. αλλά και γιατί να μην θέλουν; Εγώ, να βοηθήσω δεν πρέπει;; Σαν παιδαγωγός, ποιος είναι ο ρόλος μου;;

- 5. Αν έρθει ένα περιστατικό παιδιού με κινητική ιδιαιτερότητα στην τάξη σας, που δεν έχετε ξανασυναντήσει, τι θα κάνετε;**

Θα κάνω ότι μπορώ για να είμαι ικανή να διαχειριστώ το παιδί.. πρώτα θα μάθω.. σε σχέση με την πάθησή του.. αυτά που σου είπα και πριν...

6. **Είχατε κάποια επαφή σε άλλο χώρο (π.χ. στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κ.λ.π.) με παιδί με κινητικά προβλήματα, ώστε να ξέρετε πώς να χειριστείτε τις όποιες ιδιαιτερότητές του;**

Χμμ... Όχι, ευτυχώς... (κάνει το σταυρό της)... ο Θεός να φυλάει.... (μουρμουράει)
... αλλά, πριν χρόνια, όταν ήμουν μικρότερη και δούλευα σε ιδιωτικό βρεφονηπιακό, εκεί είχα ένα παιδάκι... Χ. τον έλεγαν... τι να κάνει άραγε αυτό το παιδί... τώρα θα είναι ολόκληρος άντρας..... (μουρμουράει)
Αυτό το παιδάκι, λοιπόν, είχε κινητικά προβλήματα.. σημαντικά. Δεν μπορούσε να περπατήσει. Δεν ήταν ανάπηρος.. στεκόταν όρθιος με τα πόδια του στραβά, περπατούσε, μετακινούνταν βασικά, στηριζόμενος στον τοίχο... ήταν παραπληγικός...

7. **Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) για ζητήματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης;**

Μπα... δεν νομίζω... από όσο θυμάμαι κιόλας...

8. **Πώς οργανώνετε τις διδακτικές σας δραστηριότητες όταν έχετε ένα ή περισσότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα στην τάξη σας;**

Κοίτα, είναι δύσκολα...
Άλλο η θεωρία κι άλλο η πράξη, ναι; Λέμε ότι οργανώνουμε.. τι να οργανώσεις.. θα είναι ένα παιδί μέσα σε σύνολο πόσων.. 20... 23.... Παιδιών... και όλη η τάξη θα περιστρέφεται γύρω από αυτό το παιδί.

9. **Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν είχατε παιδί με κινητικά προβλήματα στην τάξη; Περιγράψτε τις πιο χαρακτηριστικές.**

Το βασικότερο ήταν όταν έπρεπε να πάει στην τουαλέτα...που δεν μπορούσε να σηκωθεί μόνος του από τη λεκάνη.. και ξέρεις... τι να πω... άνθρωποι είμαστε.. να προσπαθείς να τον σηκώσεις όρθιο, που ήταν ασήκωτος έτσι που αφηνόταν.. και να σε «ευωδιάζουν οι μυρωδιές..» (σαρκαστικό ύφος)

... είναι πολύ δύσκολα... θυμάμαι στο διάλειμμα... απλά έβλεπε τα άλλα παιδάκια να παίζουν...

Αλλά και στο μουσικοκινητικό, εκεί προσπαθούσα να μη μειονεκτεί, να συμμετέχει.. βέβαια, όλοι ξέραμε ότι ήταν όλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες του, δεν ξέρω πώς να το πω.. σαν να προσποιούνταν τα παιδιά ότι έβγαινε καλά το ψυχοκινητικό, ότι χαίρονταν, κι ας μην το κάναμε ολοκληρωμένα, ή πχ στο θεατρικό παιχνίδι, είχε ένα ρόλο που πάντα ήταν στατικός.. και δεν ήταν αυτό που θέλανε τα παιδιά, δεν ήταν ολόκληρο στα μάτια τους.. αλλά ήταν σαν να πείθονταν μόνα τους ότι ήταν άρτιο αυτό που κάναμε.. το έβλεπα στα μάτια τους... δεν ήθελαν να τον στεναχωρήσουν...

10. **Ποια είναι τα κυριότερα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα;**

Να σου πω την αλήθεια; Αμφιθυμικά. Ήμουν και μικρή. Μετά, με την εμπειρία.. αλλιώς τα βλέπεις κ τα αντιμετωπίζεις τα πράγματα...

Από τη μια, ενδιαφέρον, συμπόνια, είχα αμέριστη στάση επικοινωνίας με τους γονείς, να τους στηρίζω, το ίδιο το παιδί το αγαπούσα, το στήριζα..

Από την άλλη.. είναι στην ανθρώπινη φύση μας, βρε παιδί μου... δύσκολο πράγμα η διαφορετικότητα...

Πολλές φορές νευρίαζα με το παιδί, όταν προσπαθούσα να το στηρίξω όρθιο να σταθεί, να περπατήσει (καλά, δεν το συζητάμε για αυτό που σου περιέγραψα με την τουαλέτα...)

Δεν του το έδειχνα, φυσικά.. μετά νευρίαζα με τον εαυτό μου και ένιωθα ενοχές και τύψεις και του έδινα περισσότερη αγάπη.. όλο αυτό με πίεζε λίγο..

11. Ποια ήταν η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα;

Τα παιδιά, σου είπα.. κάποιες φορές αδιαφορούσαν, σαν να μην υπήρχε.. λίγες... κυρίως, τον στήριζαν... το αποδέχονταν... δεν τον έβγαζαν έξω από καμία δραστηριότητα.. αλλά ήταν κι αυτός καλοδιάθετος κι ορεξάτος... παίζει ρόλο αυτό, να ξέρεις.

12. Η ύπαρξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη, επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές; Μπορέσατε να προσαρμόσετε τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές;

Ε, εντάξει, ό,τι μπόρεσα έκανα.. σε γενικές γραμμές, ναι... όλα πήγαν καλά...

13. Εφαρμόσατε στην τάξη σας προγράμματα ή δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, με σκοπό να ενταχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.

Αν εννοείς γενικά, για όλες τις χρονιές.. ναι. Γενικά, παίρνω ως αφετηρία την παγκόσμια ημέρα λευκού μπαστουνιού και υλοποιώ δράσεις ευαισθητοποίησης γενικά για άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες.

14. Ακολουθήσατε κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη;

Εκπαιδευτική πρακτική.. πέρα από τις δράσεις ευαισθητοποίησης προσπαθώ να έχω ενωμένη την ομάδα ώστε να αλληλοϋποστηρίζονται και να βοηθούν ο ένας τον άλλον όταν υπάρχει ανάγκη... και ξέρεις κάτι; γενικά, θεωρώ ότι τα παιδιά, ενώ είναι πολύ σκληρά, πολύ ρεαλιστικά κάποιες φορές, από την άλλη έχουν μια αξόδευτη διάθεση να εντάξουν στη ζωή τους το διαφορετικό και να το υποστηρίξουν.. νομίζω ότι εμείς κάνουμε πολύ λίγα, δίνουμε μόνο την κατεύθυνση προς τη σωστή πλευρά.. αλλά η διάθεση από τα παιδιά υπάρχει και είναι ηγαιαία..

15. Από την εμπειρία σας, οι πρακτικές που εφαρμόσατε είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία της τάξης;

Ναι. Πάντα, η προσπάθεια, ακόμα και η πιο μικρή, έχει αποτέλεσμα. Πόσο μάλλον, όταν εφαρμόζεις πρακτικές που έχουν ιδεολογικό υπόβαθρο, κάπου αποσκοπούν και έχουν βέβαια και μεθοδολογία...

- 16. Θα έπαιζε ρόλο, πιστεύετε, στο έργο σας η σοβαρότητα (π.χ. σοβαρά περιστατικά-τετραπληγίες, ελαφρά περιστατικά κ.λ.π.) και ο τύπος (σωματική, νοητική κ.λ.π.) της αναπηρίας;**

Τι να σου πω... υποθέτω., υποθέτω, έτσι; Ότι ένα βαρύ περιστατικό είναι πιο δύσκολο.... Παίζει ρόλο. Ναι, παίζει.. φυσικά.

- 17. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους διοικητικούς Προϊσταμένους σας (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος προσχολικής αγωγής); Επιζητείτε τη γνώμη και τη συμβουλή τους σε ενδεχόμενα προβλήματα;**

Ναι, βέβαια... Επιδιώκω να έχω καλή σχέση και φυσικά θα ζητήσω τη βοήθειά τους σε προβλήματα.. ούτε θέλω να έχω ευθύνη για κάτι που δεν έκανα επειδή δεν το γνώριζα, καταλαβαίνεις.. Τυπικές είναι οι σχέσεις αλλά υπάρχει συνεργασία... και μου φαίνεται σωστό.

- 18. Με τους γονείς των μαθητών αυτών υπήρχε συνεργασία και τι είδους (π.χ. εποικοδομητική, δημιουργική, αδιάφορη κ.λ.π.). ;**

Για να σκεφτώ.... (σιωπή για δυο λεπτά)

Υπήρχε, θα έλεγα δημιουργική.... Εποικοδομητική...όχι εποικοδομητική... δημιουργική, ναι... προς το συμφέρον του παιδιού... συνεννοούμασταν... Αδιάφορη, όχι... από καμία πλευρά..

- 19. Είχατε συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λ.π.) που παρείχαν συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού;**

Με τους γονείς, ναι, σου είπα...

Με τους υπόλοιπους που αναφέρεις, εντάξει, τι να λέμε, είχαμε μιλήσει μια δυο φορές, με δική μου πρωτοβουλία, είχα ζητήσει να με καθοδηγήσουν, τελοσπάντων, αν μπορώ να βοηθήσω σε σχέση με το παιδί... και μου είχαν δώσει συγκεκριμένες συμβουλές... μια χαρά...

- 20. Πώς πιστεύετε ότι σαν νηπιαγωγός θα μπορούσατε να βοηθηθείτε καλύτερα στο εκπαιδευτικό σας έργο; Τι σας έλειπε περισσότερο για να δουλέψετε πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, βοηθητικό προσωπικό, επιμόρφωση, παράλληλη στήριξη, κ.λ.π.)**

Χαχαχα !!! (γελάει)

..όλα αυτά που αναφέρεις. Όλα όμως!

21. Θεωρείτε ότι οι αντιλήψεις σας σχετικά με τη συμπερίληψη άλλαξαν μετά τη συνύπαρξή σας με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;

Τελικά θα μου πεις τι είναι η συμπερίληψη; (γέλια)

Σοβαρά τώρα. Ναι, άλλαξαν. Είδα τα πράγματα πολυδιάστατα, αν με καταλαβαίνεις.. αλλά πιστεύω ότι παίζει ρόλο και η εμπειρία.. να είσαι «έτοιμος» να σκεφτείς κι εσύ κάποια πράγματα, προς τη σωστή κατεύθυνση...

22. Ποιες καλές πρακτικές θα προτεινάτε ώστε η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτελέσματα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης;

Οι σωστές πρακτικές ένταξης του παιδιού στην ομάδα και αποδοχής του...

Η εμπλοκή των γονέων σε αυτό το κομμάτι.. όλων των γονέων... πρέπει κι από το σπίτι να διαμορφώνεται η κατάλληλη κουλτούρα.

Από την άλλη, θα σου πω τι πιστεύω...

Αυτά τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην αξιοπρέπεια... Στα δημόσια νηπιαγωγεία, όταν δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη και είναι «παραπεταμένα» συγγνώμη για την έκφραση, σε μια τάξη με άλλα 20 νήπια... τι να σου κάνει και η νηπιαγωγός;

Δηλαδή, είναι και λίγο θέμα εικόνας... ξέρεις τα παιδιά επηρεάζονται πολύ από την εικόνα... ένα παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες αλλά που του φερόμαστε με αξιοπρέπεια, θα του φερθούν κι εκείνα... θα «εκπαιδευτούν», αν θέλεις, να το σεβαστούν και να το αποδεχτούν...

23. Μπορείτε να αναφέρετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία που βιώσατε και σας έδωσε περαιτέρω τροφή για σκέψη και προβληματισμό;

Δεν μου έρχεται κάτι στο μυαλό μου τώρα.. έχουν περάσει και τόσα χρόνια, συγγνώμη...

24. Καταληκτική ερώτηση: Πως σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε; Θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

Καλή μου φάνηκε, απλά το θέμα ήταν τέτοιο που προβληματίστηκα λιγάκι... και ακόμα προβληματισμένη είμαι..

Τελοσπάντων, καλή επιτυχία στην έρευνά σας!

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ Νο.8

- 1. Θα ήθελα να προσδιορίσετε το προφίλ σας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση).**

Είμαι 34 χρονών και είμαι στο χώρο της εκπαίδευσης 6 χρόνια.

- 2. Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα τυπικά σας προσόντα (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λ.π.)**

Ε, ναι... Είμαι απόφοιτος του τμήματος επιστημών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. και έχω παρακολουθήσει σεμινάρια επιμορφωτικά. Γνωρίζω αγγλικά σε επίπεδο proficiency.

- 3. Γνωρίζετε τον όρο «συμπερίληψη» στα νηπιαγωγεία και ποια παιδιά αφορά;**

(Σκέψη). Η «συμπερίληψη» έχει σχέση με τα παιδιά που έχουν ορισμένες δυσκολίες και θα είναι καλό να ενταχθούν ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν μαζί με όλα τα υπόλοιπα παιδιά στη τάξη του νηπιαγωγείου.

- 4. Πόσο ενημερωμένη είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντάτε στην τάξη σας; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;**

Είμαι ενημερωμένη σε γενικές γραμμές χωρίς να έχω εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στο θέμα. Ενημερώνομαι μέσα από το διαδίκτυο, μέσα από σχετικά βιβλία ή από άλλες συναδέλφους.

- 5. Αν έρθει ένα περιστατικό παιδιού με κινητική ιδιαιτερότητα στην τάξη σας, που δεν έχετε ξανασυναντήσει, τι θα κάνετε;**

Θα επιδιώξω ενημέρωση από τη μαμά του συγκεκριμένου νηπίου, ή από κάποιον ειδικό που παρακολουθεί το παιδί, ή από τη σύμβουλο της περιφέρειάς μου. Κι από εκεί και πέρα τι θα κάνω;... Σκοπός μου θα είναι η ένταξη του νηπίου στη τάξη, η προσαρμογή του στο εκπαιδευτικό περιβάλλον καθώς και η καλή συνεργασία μεταξύ των παιδιών.

- 6. Είχατε κάποια επαφή σε άλλο χώρο (π.χ. στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κ.λ.π.) με παιδί με κινητικά προβλήματα, ώστε να ξέρετε πώς να χειριστείτε τις όποιες ιδιαιτερότητές του;**

Χμμ!!! Είχα κάποιο περιστατικό στο ευρύτερο οικογενειακό μου περιβάλλον με ελαφρά κινητικά προβλήματα αλλά αυτό δε σημαίνει ότι γνωρίζω καλά πώς να χειριστώ τέτοιες περιπτώσεις, αφού κάθε περίπτωση είναι διαφορετική.

- 7. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) για ζητήματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης;**

Δεν έχω λάβει επιμόρφωση για το ζήτημα της συμπερίληψης παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης.

- 8. Πώς οργανώνετε τις διδακτικές σας δραστηριότητες όταν έχετε ένα ή περισσότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα στην τάξη σας;**

(Παύση για σκέψη)... Αρχικά θα δω σε ποιο επίπεδο κινητικών προβλημάτων βρίσκονται τα παιδιά και θα φροντίσω να ενημερωθώ για αυτά. Μετά θα οργανώσω διδακτικές δραστηριότητες κάποιες φορές εξατομικευμένα με το κάθε παιδί ξεχωριστά, και κάποιες φορές ομαδοσυνεργατικές μεταξύ όλων των παιδιών, ή σε ζευγαράκια. Επίσης θα εντάξω ασκήσεις για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα στις καθημερινές μας δραστηριότητες με βάση τις ικανότητές τους.

- 9. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν είχατε παιδί με κινητικά προβλήματα στην τάξη; Περιγράψτε τις πιο χαρακτηριστικές.**

(Μορφασμός) Κάποιες φορές δεν υπήρχε καλή συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με κινητικές ιδιαιτερότητες και άλλες φορές υπήρχαν παράπονα από τα υπόλοιπα παιδιά και τους γονείς τους για το ότι δεν κυλάει ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία στη τάξη. Συχνά είχαμε κλάματα από τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες εξ αιτίας της απογοήτευσής τους που δεν μπορούσαν να φέρουν σε πέρας κάποιες ασκήσεις.

- 10. Ποια είναι τα κυριότερα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα;**

Τα κυριότερα συναισθήματα που βίωσα ...θα έλεγα... απογοήτευση, λύπη, στεναχώρια, επιμονή και υπομονή, κούραση, χαρά, δύναμη, ενθουσιασμό, ικανοποίηση και αγάπη.

- 11. Ποια ήταν η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα;**

Άλλες φορές τα υπόλοιπα παιδιά φέρονται με αγένεια και χωρίς υπομονή στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα, και άλλες φορές συμπεριφέρονται με αγάπη, συμπόνια, αγάπη και θέληση για βοήθεια.

- 12. Η ύπαρξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη, επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές; Μπορέσατε να προσαρμόσετε τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές;**

(Σκέψη) Μέχρι στιγμής ναι η ύπαρξη μαθητών με κινητικές δυσκολίες επηρέασαν κάπως το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα στη τάξη, αλλά πιστεύω με τον καιρό, καθώς θα γίνομαι και εγώ πιο έμπειρη για να μπορέσω να διαχειριστώ τέτοιες καταστάσεις με τον καλύτερο τρόπο, δεν θα επηρεάζουν τόσο πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την εμπειρία, τα λάθη και την πράξη πιστεύω θα μπορέσω να προσαρμόσω καλύτερα τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των νηπίων με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους άλλους μαθητές.

- 13. Εφαρμόσατε στην τάξη σας προγράμματα ή δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, με σκοπό να ενταχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.**

(Παύση για αν θυμηθεί)... Κάνοντας ένα πρόγραμμα για την διαφορετικότητα ήρθαν γονείς των μαθητών με κινητικές ιδιαιτερότητες μας μίλησαν για το τι μπορούν αυτά τα παιδιά να κάνουν στην καθημερινότητά τους και έτσι τους αναθέσαμε σημαντικούς ρόλους στη τάξη ώστε να νιώθουν καθημερινά υπεύθυνοι και χρήσιμοι. Επίσης μια άλλη μέρα μαγειρέψαμε με τις μαμάδες των παιδιών, συμμετείχαν όλα τα παιδιά συνεργάστηκαν, φάγαμε βγάλαμε φωτογραφίες και άρεσε αυτή η διαδικασία σε όλους αφού συνειδητοποίησαν ότι όλοι μας είμαστε χρήσιμοι και μπορούμε να προσφέρουμε και να κάνουμε κάτι ωραίο και να το μοιραστούμε με άλλους.

- 14. Ακολουθήσατε κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη;**

Δουλέψαμε πολύ σε μικρές ομάδες και σε ζευγάρια με σκοπό να καταλάβουμε ότι όλοι μας έχουμε ανάγκη ο ένας τον άλλον και μέσα από την συνεργασία όλοι μαζί μπορούμε να καταφέρουμε περισσότερα και καλύτερα πράγματα.

- 15. Από την εμπειρία σας, οι πρακτικές που εφαρμόσατε είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία της τάξης;**

(Μορφασμός) Ορισμένες φορές οι πρακτικές που εφαρμόσαμε στην τάξη είχαν αποτέλεσμα την ομαλή ένταξη των παιδιών μέσα στη τάξη και κάποιες άλλες όχι.

- 16. Θα έπαιζε ρόλο, πιστεύετε, στο έργο σας η σοβαρότητα (π.χ. σοβαρά περιστατικά-τετραπληγίες, ελαφρά περιστατικά κ.λπ.) και ο τύπος (σωματική, νοητική κ.λπ.) της αναπηρίας;**

Ναι πιστεύω ότι παίζει καθοριστικό ρόλο η σοβαρότητα των περιστατικών και ο τύπος της αναπηρίας του κάθε παιδιού.

- 17. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους διοικητικούς Προϊσταμένους σας (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος**

προσχολικής αγωγής); Επιζητείτε τη γνώμη και τη συμβουλή τους σε ενδεχόμενα προβλήματα;

Τις περισσότερες φορές η συνεργασία με την σχολική σύμβουλο, την προϊσταμένη του νηπιαγωγείου και το διευθυντή εκπαίδευσης ήταν καλή, βοηθώντας μας και δίνοντάς μας πρακτικές λύσεις στα προβλήματά μας.

18. Με τους γονείς των μαθητών αυτών υπήρχε συνεργασία και τι είδους (π.χ. επικοινωνιακή, δημιουργική, αδιάφορη κ.λπ.). ;

Ένας γονιός μη θέλοντας να παραδεχτεί και να δει το πρόβλημα του παιδιού του, ήταν αδιάφορος και αμήχανος και έτσι δεν υπάρχει πάντα η καλύτερη σχέση συνεργασίας μαζί του. Μία άλλη μητέρα ήταν πολύ συνεργάσιμη.

19. Είχατε συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λπ.) που παρείχαν συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού;

Χμμ!!! Ναι προσπαθούσα να μιλάω συχνά με τους γονείς αλλά και με τους ειδικούς εκπαιδευτές των μαθητών μου για να με συμβουλεύουν και να μου δώσουν παραδείγματα πρακτικά για να βοηθήσω τα παιδιά αυτά καθημερινά στη τάξη.

20. Πώς πιστεύετε ότι σαν νηπιαγωγός θα μπορούσατε να βοηθηθείτε καλύτερα στο εκπαιδευτικό σας έργο; Τι σας έλειπε περισσότερο για να δουλέψετε πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, βοηθητικό προσωπικό, επιμόρφωση, παράλληλη στήριξη, κ.λπ.)

Σαφώς θα ήταν πολύ χρήσιμο να συνεργαζόμουν στο χώρο του νηπιαγωγείου με κάποιον ως βοηθητικό προσωπικό που θα γνωρίζει καλά το θέμα της συμπερίληψης στη τάξη γενικής εκπαίδευσης.

21. Θεωρείτε ότι οι αντιλήψεις σας σχετικά με τη συμπερίληψη άλλαξαν μετά τη συνύπαρξή σας με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;

Δεν νομίζω ότι άλλαξαν κατά πολύ οι αντιλήψεις μου..., σίγουρα έμαθα κάποια πράγματα αλλά υπάρχουν αρκετές δυσκολίες στην ουσία του πράγματος που θα πρέπει να λυθούν και να βοηθηθεί η όλη αυτή διαδικασία, να βοηθηθούμε δηλαδή και εμείς οι εκπαιδευτικοί όσο και τα συγκεκριμένα παιδιά.

22. Ποιες καλές πρακτικές θα προτείνατε ώστε η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτελέσματα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης;

Σίγουρα θετικά αποτελέσματα η συμπερίληψη έχει όταν λειτουργούν τα παιδιά σε ομάδες μέσα από τη συνεργασία και γίνεται βίωμά τους αυτό.

23. Μπορείτε να αναφέρετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία που βιώσατε και σας έδωσε περαιτέρω τροφή για σκέψη και προβληματισμό;

(Παύση για να θυμηθεί)... Θυμάμαι μια μέρα που ένα παιδί είχε πέσει κάτω και είχε χτυπήσει και πήγε ο Μ. που είχε κινητικό θέμα και προσπαθούσε να τον σηκώσει ενώ δεν μπορούσε αλλά ουσιαστικά έβαζε δύναμη. Ήταν μια πολύ όμορφη κίνηση και μετά ακολούθησε συζήτηση για το πόσο σημαντικό είναι να βοηθάμε τους άλλους και δώσαμε βραβείο στον Μ. και ακολούθησαν χαρές και γέλια. Μία άλλη φορά ήταν που ο Μ. έπεσε και χτύπησε αρκετά στο πρόσωπο όπου και μάτωσε και έπρεπε να λείψει αρκετές μέρες από το σχολείο και όλα τα παιδιά στεναχωρήθηκαν και ρωτούσαν καθημερινά "πότε θα ξαναέρθει ο Μ." και αν "θα γίνει καλά".

24. Καταληκτική ερώτηση: Πως σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε; Θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

Η διαδικασία της συζήτησης μου άρεσε και μου φάνηκε ουσιαστική γιατί είναι ένα θέμα που το συναντάμε συχνά στη τάξη και απασχολεί πολλούς εκπαιδευτικούς... Μακάρι να βρεθούν λύσεις, όχι δια μαγείας και ουτοπικές, αλλά με δουλειά και σκέψη και διευκολύνσεις από τους υπεύθυνους για να γίνει η συμπερίληψη πιο εφικτή.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ Νο.9

1. **Θα ήθελα να προσδιορίσετε το προφίλ σας (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση).**

Είμαι 50 ετών, έγγαμη με 2 ενήλικα παιδιά και έχω 17 χρόνια υπηρεσίας.

2. **Θα ήθελα να μου πείτε κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα τυπικά σας προσόντα (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.λ.π.)**

Έχω πτυχίο σχολής νηπιαγωγών 2-ετους φοίτησης στην Αθήνα, με εξομίωση στο πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Κατέχω Αγγλικά σε επίπεδο lower και υπολογιστές σε Α επίπεδο.

3. **Τι γνωρίζετε σχετικά με τον όρο «συμπερίληψη» στα νηπιαγωγεία και ποια παιδιά αφορά;**

Χμμ... νομίζω ο όρος συμπερίληψη αφορά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και άλλα είδη ανεπάρκειας που πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και να συνεκπαιδεύονται στη γενική τάξη.

4. **Πόσο ενημερωμένη είστε για τις διάφορες μορφές ιδιαιτεροτήτων (κινητικές δυσκολίες) που συναντάτε στην τάξη σας; Συνήθως πώς ενημερώνεστε;**

Δεν έχω κάποια ιδιαίτερη ενημέρωση σχετικά με τις κινητικές δυσκολίες. Ότι ακούω και διαβάζω γενικά, όπως όλοι μας.

5. **Αν έρθει ένα περιστατικό παιδιού με κινητική ιδιαιτερότητα στην τάξη σας, που δεν έχετε ξανασυναντήσει, τι θα κάνετε;**

Νομίζω πως πρώτα από όλα θα ζητήσω υποστήριξη από βοηθητικό και ειδικό προσωπικό.

6. **Είχατε κάποια επαφή σε άλλο χώρο (π.χ. στενό ή ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον κ.λ.π.) με παιδί με κινητικά προβλήματα, ώστε να ξέρετε πώς να χειριστείτε τις όποιες ιδιαιτερότητές του;**

Όχι, δεν είχα ποτέ καμία άλλη επαφή.

7. **Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάρια) για ζητήματα που αφορούν την συμπερίληψη παιδιών με κινητικές ανάγκες στο γενικό σχολείο εκπαίδευσης;**

Όχι, δεν είχα ποτέ καμία επιμόρφωση που να αφορά ειδικά στο θέμα της αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στην τάξη.

- 8. Πώς οργανώνετε τις διδακτικές σας δραστηριότητες όταν έχετε ένα ή περισσότερα παιδιά με κινητικά προβλήματα στην τάξη σας;**

Ευτυχώς, στο σχολείο που δουλεύω υπάρχει τμήμα ένταξης. Επομένως αυτά τα περιστατικά τα χειρίζεται κυρίως η ειδική εκπαιδευτικός που υπάρχει στο τμήμα αυτό.

- 9. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίσατε όταν είχατε παιδί με κινητικά προβλήματα στην τάξη; Περιγράψτε τις πιο χαρακτηριστικές.**

Είχα στο παρελθόν μια περίπτωση με ένα παιδί που είχε κινητικά προβλήματα και παρουσίαζε σπαστικότητα. Δηλαδή είχε κινητικές διαταραχές. Δεν επιτρεπόταν να κάνει έντονη εξάσκηση.

- 10. Ποια είναι τα κυριότερα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα;**

(Μορφασμός) Ανάμικτα θυμάμαι. Από τη μία ένιωθα έντονο οίκτο για το νήπιο αλλά από την άλλη ένιωθα και μεγάλο θαυμασμό για την προσπάθεια και την αγωνιστικότητα αυτού του παιδιού.

- 11. Ποιά ήταν η στάση των υπολοίπων μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους με κινητικά προβλήματα;**

Στις αρχές τα υπόλοιπα παιδιά το αντιμετώπισαν με περιέργεια και επιφύλαξη. Σιγά σιγά με τον καιρό το συνήθισαν και άρχισαν αν το αντιμετωπίζουν φυσιολογικά.

- 12. Η ύπαρξη ενός παιδιού με κινητικά προβλήματα στην τάξη, επηρέασε το ακαδημαϊκό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές; Μπορέσατε να προσαρμόσετε τις εξατομικευμένες απαιτήσεις χρόνου των μαθητών με κινητικά προβλήματα χωρίς να απειλείται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τους υπόλοιπους μαθητές;**

Ευτυχώς...δεν μπορώ να πω ότι με επηρέασε. Όπως σας είπα όμως είχαμε στο σχολείο τμήμα ένταξης και την εξατομικευμένη διδασκαλία την είχε αναλάβει ειδική παιδαγωγός.

- 13. Εφαρμόσατε στην τάξη σας προγράμματα ή δράσεις που να προάγουν την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, με σκοπό να ενταχθούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι μαθητές με κινητικά προβλήματα στο σύνολο της τάξης; Περιγράψτε κάποιες από αυτές.**

Όχι, δεν μπορώ να πω ότι εφαρμόσαμε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

- 14. Ακολουθήσατε κάποια ιδιαίτερη εκπαιδευτική πρακτική προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές με κινητικά προβλήματα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές στην τάξη;**

Όχι, δεν ακολούθησα κάτι το ιδιαίτερο. Κάναμε κανονικά το πρόγραμμα της χρονιάς.

- 15. Από την εμπειρία σας, οι πρακτικές που εφαρμόσατε είχαν αποτέλεσμα όσον αφορά την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία της τάξης;**

Όπως σας είπα και πριν δεν εφάρμοσα κάτι ιδιαίτερο, γιατί είχε αναλάβει το παιδί και η ειδική παιδαγωγός. Πάντως γενικά η ένταξη του παιδιού εξελίχθηκε σχετικά ομαλά.

- 16. Θα έπαιζε ρόλο, πιστεύετε, στο έργο σας η σοβαρότητα (π.χ. σοβαρά περιστατικά-τετραπληγίες, ελαφρά περιστατικά κ.λ.π.) και ο τύπος (σωματική, νοητική κ.λ.π.) της αναπηρίας;**

Πιστεύω πως ναι, θα έπαιζε. Όσο πιο σοβαρό το πρόβλημα τόσο και πιο δύσκολα θα ήταν.

- 17. Πώς είναι η συνεργασία σας με τους διοικητικούς Προϊσταμένους σας (Προϊσταμένη νηπιαγωγείου, Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σύμβουλος προσχολικής αγωγής); Επιζητείτε τη γνώμη και τη συμβουλή τους σε ενδεχόμενα προβλήματα;**

Ικανοποιητική. Δεν είχα κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα.

- 18. Με τους γονείς των μαθητών αυτών υπήρχε συνεργασία και τι είδους (π.χ. εποικοδομητική, δημιουργική, αδιάφορη κ.λ.π.). ;**

Εποικοδομητική μπορώ να πω... Μας ενημέρωσαν για την υποστήριξη που δεχόταν εξωσχολικά το παιδί από τους γιατρούς και μας έδιναν διάφορες συμβουλές και οδηγίες. Μερικές φορές συνεργαστήκαμε και με τους ειδικούς θεραπευτές που το παρακολουθούσαν.

- 19. Είχατε συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και με λοιπούς ειδικούς επιστήμονες (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.λ.π.) που παρείχαν συναφείς υπηρεσίες, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού;**

Ναι, όπως σας είπα και προηγουμένως.

- 20. Πώς πιστεύετε ότι σαν νηπιαγωγός θα μπορούσατε να βοηθηθείτε καλύτερα στο εκπαιδευτικό σας έργο; Τι σας έλειπε περισσότερο για να δουλέψετε πιο αποτελεσματικά και μεθοδικά (π.χ. υλικοτεχνική υποδομή, βοηθητικό προσωπικό, επιμόρφωση, παράλληλη στήριξη, κ.λ.π.)**

(Αποφασιστικά και σίγουρα) Το πιο σημαντικό θα είναι η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης.

- 21. Θεωρείτε ότι οι αντιλήψεις σας σχετικά με τη συμπερίληψη άλλαξαν μετά τη συνύπαρξή σας με ένα μαθητή με κινητικά προβλήματα;**

Ναι, άλλαξαν. Θεωρώ πλέον πως η συμπερίληψη χρειάζεται υποστήριξη από πολλές ειδικότητες και δεν είναι μια απλή υπόθεση.

22. Ποιές καλές πρακτικές θα προτείνατε ώστε η συμπερίληψη να έχει θετικά αποτελέσματα για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά της τάξης;

Χμμ... Κυρίως να φροντίζουμε ώστε να συμμετέχουν τα παιδιά αβίαστα σε όσες δραστηριότητες μπορούν. Αυτό βέβαια με τη βασική προϋπόθεση να μην παρακωλύετε η εκπαίδευση των υπολοίπων παιδιών.

23. Μπορείτε να αναφέρετε μια ευχάριστη και μια δυσάρεστη εμπειρία που βιώσατε και σας έδωσε περαιτέρω τροφή για σκέψη και προβληματισμό;

(Παύση για να θυμηθεί)...Μια ευχάριστη εμπειρία θυμάμαι ήταν όταν το παιδάκι μετά από πολλές προσπάθειες κατάφερε να παίξει με τη μπάλα. Χάρηκε πολύ. Μια δυσάρεστη ήταν μερικές φορές όταν δεν μπορούσε να παίξει με τα άλλα παιδιά και το έβλεπες ότι στενοχωριόταν.

24. Καταληκτική ερώτηση: Πως σας φάνηκε η διαδικασία της συζήτησης; Έχετε κάτι να προσθέσετε; Θα θέλατε να πείτε κάτι παραπάνω;

Ήταν πολύ ενδιαφέρουσα η συζήτηση. Δεν έχω κάτι άλλο να προσθέσω. Ελπίζω να σας βοήθησα.