



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Απόψεις εκπαιδευτικών Α-βάθμιας και Β-βάθμιας  
εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με Ελαφρά  
Νοητική Υστέρηση στο τυπικό σχολείο και τον  
υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας**

POST GRADUATE THESIS

**Teachers of primary and secondary school Attitudes toward the inclu-  
sion of students with mild mental retardation in the formal school and  
the supportive role of technology**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Αικατερίνη Λαγού και Βασιλική Μπίλη

Aikaterini Lagou and Vasiliki Bili

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Αθανασία Μεϊντάση**

Athanasia Meintasi

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**Teachers of primary and secondary school Attitudes toward the inclusion of students with mild mental retardation in the formal school and the supportive role of technology**

Aikaterini Lagou

21050

lagou1971@gmail.com

Vasiliki Bili

21072

vbprofra@yahoo.gr

FIRST SUPERVISOR

Athanasia Meintasi

SECOND SUPERVISOR

Ermioni Deli

AIGALEO 2022

## **Εξεταστική ομάδα**

Ημερομηνία εξέτασης: Ιούλιος 2022

Όνόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Αθανασία Μειντάση

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Πέτρος Καρκαλούσος

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Οι υπογράφουσες Αικατερίνη Λαγού του Σπυρίδωνος και Βασιλική Μπίλη του Νικολάου, με αριθμό μητρώου 21050 και 21072 αντίστοιχα, φοιτήτριες του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνουμε ότι: «Είμαστε συγγραφείς αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχαμε για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνουμε ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμάς αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μας, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μας ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μας».

Η Δηλούσα

Η Δηλούσα

## **Ευχαριστίες**

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τις επιβλέπουσες καθηγήτριες μας, κυρία Αθανασία Μειντάση και κυρία Ερμιόνη Δελή, για την άμεση ανταπόκριση τους, τη βοήθεια, την καθοδήγηση, και την εμπιστοσύνη τους σε όλη την διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μας.

Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους συναδέλφους μας εκπαιδευτικούς που με διάθεση συμμετείχαν στην έρευνα που κάναμε για την εργασία μας.

Τέλος, ευχαριστούμε η μία την άλλη καθώς το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας και συνεννόησης χαρακτήρισε όλη τη διάρκεια της ενασχόλησης μας με την εργασία μας, κάτι που συνετέλεσε στο να απολαύσουμε αυτό το ταξίδι μας από την αρχή έως το τέλος.

## **Αφιερώσεις**

Στις οικογένειες μας και στους αγαπημένους μας φίλους που μας στηρίζουν με αγάπη και με κατανόηση πάντα...

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, οι μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση ενσωματώνονται όλο και περισσότερο στο τυπικό σχολείο. Η ένταξη στο τυπικό σχολικό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν πλήρως και ενεργά στη ζωή του γενικού σχολείου, ωστόσο η ένταξη προϋποθέτει ευθύνη για την κοινότητα. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους. Η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να βοηθήσει μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση να ενισχύσουν την ανεξαρτησία τους στη τάξη.

**Σκοπός:** Η παρούσα διπλωματική στοχεύει να αποτυπώσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Α-βάθμιας και Β-βάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση στο τυπικό σχολείο και τον υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας.

**Μέθοδος:** Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας έγιναν με τη μέθοδο για την ποσοτική έρευνα. Συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς ηλεκτρονικά. Οι απαντήσεις καταχωρήθηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικά με το πρόγραμμα SPSS 26.0 ώστε να διερευνηθούν ο βαθμός που η συμπερίληψη προσεγγίζει τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση, τους ανασταλτικούς και βοηθητικούς παράγοντες και σε ποιο βαθμό οι ΤΠΕ (υπολογιστές, ταμπλέτες, διαδίκτυο) μπορούν να την υποστηρίξουν στο γενικό σχολείο.

**Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορούν να υποστηρίξουν τους ΗΝΥ μαθητές και διαφαίνεται ότι παίζει ρόλο το αν ο εκπαιδευτικός είναι μόνιμος ή αναπληρωτής σε σχέση με την πεποίθηση ότι η συμπερίληψη δημιουργεί χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με ΗΝΥ και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον.

**Συμπεράσματα:** Οι εκπαιδευτικοί ενώ έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, θεωρούν ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση ΗΝΥ προσεγγίζονται καλύτερα από την Ειδική Αγωγή και είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να στηρίξει τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Συμπερίληψη, Ήπια Νοητική Υστέρηση, Ειδική Αγωγή, Υποστηρικτική Τεχνολογία.

## **Abstract**

**Introduction:** In many European countries, students with mild mental retardation are increasingly integrated into the formal school. Integration into the formal school environment enables students to participate fully and actively in this environment. However, integration presupposes responsibility for the community. Research has shown that educators in inclusive education environments report high levels of stress. The use of technology can help students with mild mental retardation to enhance their independence in the classroom.

**Purpose:** This study aims to collect the views of primary and secondary school teachers on the inclusive education of students with mild mental retardation and the supportive role of technology.

**Method:** The framework and implementation of the research was done using the method of quantitative research. A questionnaire was distributed to teachers electronically. The responses were recorded and statistically processed with SPSS 26.0 program to investigate the extent to which inclusion approaches students with Mild Mental Retardation, inhibitory and assistive factors and the extent to which ICT (computers, tablets, internet) can support it in school.

**Results:** The results show that teachers need to have specific knowledge and skills to support mild retarded students, and it seems that whether the teacher is a permanent or a substitute in relation to this belief, that inclusion creates a learning gap between students with Mild Mental Retardation and their classmates in the common environment.

**Discussion:** Teachers, while having a positive attitude towards inclusion, believe that students with Mild Mental Retardation are better approached by Special Education and it is preferable to attend special schools. The use of ICT can support inclusive education in general school.

**Key words:** Inclusion, Mild Mental Retardation, Special Education, Assistive Technology



## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες.....	v
Αφιερώσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract .....	viii
Συντομογραφίες.....	xi
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	3
1.1 Νοητική Υστέρηση .....	3
1.2 Γνωστικές και Λειτουργικές Δεξιότητες παιδιών με Νοητική Υστέρηση .....	6
1.3 Εκπαίδευση και Νοητική Υστέρηση .....	8
Κεφάλαιο 2.....	10
2.1 Ειδική Αγωγή.....	10
2.2 Συμπεριληπτική ένταξη των παιδιών με ήπια Νοητική Υστέρηση .....	12
2.3 Συνθήκες Ένταξης στο γενικό σχολείο .....	14
2.4 Χαρακτηριστικά και ανάγκες των παιδιών με ήπια Νοητική Υστέρηση .....	16
2.5 Ακαδημαϊκά αποτελέσματα και συμπερίληψη .....	19
Κεφάλαιο 3.....	21
3.1 Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής αγωγής .....	21
3.2 Δεξιότητες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική ένταξη .....	23
3.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική ένταξη .....	24
3.4 Ο ρόλος της τεχνολογίας στη Συμπεριληπτική ένταξη .....	26
Κεφάλαιο 4.....	29
4.1 Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι.....	29
4.2 Πρότερες έρευνες.....	29
Κεφάλαιο 5.....	33
5.1 Μεθοδολογία της έρευνας .....	33
5.2 Συμμετέχοντες.....	33
5.3 Εργαλεία .....	34
5.4 Προέλεγχος.....	34
5.5 Αποτελέσματα για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.....	35
Κεφάλαιο 6.....	35

6.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος εκπαιδευτικών.....	35
6.2. Αποτελέσματα.....	42
6.2.1 Αντιλήψεις- Στάσεις Εκπαιδευτικών για την ΗΝΥ.....	42
6.2.2 Στάσεις για τη Συμπερίληψη.....	49
6.2.3 Ανασταλτικοί και βοηθητικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης .....	55
6.2.4. Ο υποστηρικτικός ρόλος της τεχνολογίας .....	57
Κεφάλαιο 7.....	63
7.1 Συμπεράσματα .....	63
7.2 Προτάσεις .....	65
7.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις-επεκτάσεις.....	66
Αναφορές.....	67
Ελληνόγλωσσες .....	67
Ξενόγλωσσες .....	67
Ερωτηματολόγιο .....	81

## Συντομογραφίες

### Αγγλική ορολογία

NY	Mental Retardation
HNY	Mild Mental Retardation

### Ελληνική ορολογία

Νοητική Υστέρηση
Ήπια Νοητική Υστέρηση

## Πρόλογος

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, οι μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική υστέρηση ενσωματώνονται όλο και περισσότερο στα τυπικά σχολικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς για μέρος της εκπαίδευσή τους ή για το σύνολό της (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018). Ωστόσο, ανάλογα με το σχολικό σύστημα της χώρας και τη σοβαρότητα ή το είδος της αναπηρίας, πολλοί από αυτούς τους μαθητές συνεχίζουν επίσης να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρίες στις τάξεις της κανονικής εκπαίδευσης των σχολείων της περιοχής τους (Rafferty, Boettcher & Griffin, 2001). Το σύστημα διασφαλίζει ότι τα παιδιά με αναπηρίες φοιτούν σε σχολεία που θα φοιτούσαν κανονικά αν δεν είχαν αναπηρία. Είναι η διαδικασία της παροχής υπηρεσιών υποστήριξης στο παιδί, αντί της παραπομπής του παιδιού στις ειδικές υπηρεσίες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρέχει ευκαιρία για τα παιδιά με αναπηρίες να εκτεθούν στον πλούτο του τακτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Mastriopieri & Scruggs, 2010).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές διαστάσεις: μια φυσική/οργανωτική διάσταση, κοινωνική διάσταση και ακαδημαϊκή/πολιτιστική διάσταση. Η φυσική/οργανωτική διάσταση σχετίζεται με την τοποθεσία ενώ η κοινωνική διάσταση ένταξης είναι η έκταση της εμπειρίας των μαθητών σχετικά με το να ανήκουν, τη συνοχή και τη συντροφικότητα στο σχολείο. Η ακαδημαϊκή/πολιτιστική διάσταση είναι η έκταση στην οποία το σχολείο πετυχαίνει τη δημιουργία συντροφικότητας και ταυτόχρονα την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου (Sigstad, 2017).

Σύμφωνα με τον Farrell (2000), η ένταξη σε σχολικό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν πλήρως και ενεργά στη ζωή του γενικού σχολείου, να είναι πολύτιμα μέλη της σχολικής κοινότητας και να θεωρούνται αναπόσπαστα μέλη της. Η ένταξη προϋποθέτει ευθύνη για την κοινότητα, άρα η συμπερίληψη προϋποθέτει αμοιβαιότητα. Ωστόσο, η ένταξη περιλαμβάνει διευκόλυνση σε πολλούς διαφορετικούς τομείς. Ο Mitchell (2008) αναφέρει τις βασικές δομικές αλλαγές για να συμβεί αυτό, όπως προσαρμογή προγραμμάτων σπουδών, μεθόδων διδασκαλίας, τεχνικών αξιολόγησης, φυσικής διευκόλυνσης και υποστήριξη εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους και έναν αριθμό παραγόντων που το προκαλούν και επηρεάζουν δυσμενώς την ευεξία τους, την εργασιακή τους απόδοση και τελικά, τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Emery & Vandenberg, 2010; Hinds, Jones, Gau, Forrester & Biglan, 2015; Shen et al., 2015). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για έλλειψη

τεχνογνωσίας στη συνεκπαίδευση, ειδικά όταν αντιμετωπίζουν συμπεριφορές που θεωρούν δύσκολες, γιατί συχνά οδηγεί σε καταστάσεις που αδυνατούν να ελέγξουν (de Boer, Pijl & Minnaert, 2010; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012).

Η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση να ενισχύσουν και να βελτιώσουν την ανεξαρτησία τους στη τάξη, στις εργασίες, στη συμμετοχή τους, καθώς και να επιτύχουν κάποιες δύσκολες ακαδημαϊκές εργασίες (Alnahdi, 2014).

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής είναι να αποτυπώσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Α-βάθμιας και Β-βάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση στο τυπικό σχολείο και τον υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας μέσα από μία ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο.

# Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

## 1.1 Νοητική Υστέρηση

Η αντίληψη και η τοποθέτηση της Νοητικής Υστέρησης (NY) στην ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών είναι αμφιλεγόμενες. Η νοητική υστέρηση αντιπροσωπεύει μια ομάδα συνδρόμων που γίνονται αντιληπτά από την παιδική ηλικία και χαρακτηρίζονται από ποικίλα πρότυπα σοβαρών και επίμονων βλαβών στις γνωστικές και προσωπικές λειτουργίες, όπως η νοημοσύνη, η μάθηση, η προσαρμοστική συμπεριφορά και οι δεξιότητες. Είναι επίσης, επιστημονικά θεμελιωμένο ότι αυτές οι ομάδες συνδρόμων που αποτελούν την νοητική υστέρηση έχουν πολύπλοκες αιτίες σε νευροαναπτυξιακά θεμέλια. Επομένως, η ταξινόμηση και τα διαγνωστικά κριτήρια είναι ζωτικής σημασίας ζητήματα και έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην επικράτηση τους, στην ανάπτυξη παρεμβάσεων, στην παροχή υπηρεσιών και στο σχεδιασμό τους (Bertelli, Munir, Harris .& Salvador-Carulla, 2016).

Η νοητική υστέρηση είναι παρούσα περίπου στο 2 έως 3 % του πληθυσμού. Μπορεί να οριστεί ως η γνωστική ικανότητα που είναι σημαντικά κάτω από το μέσο επίπεδο και η μειωμένη ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον του ατόμου. Η εμφάνιση της πάθησης εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο, δηλαδή την κύηση έως την ηλικία των 18 ετών (Daily, Ardinger & Holmes, 2000).

Η νοητική υστέρηση εμφανίζεται συχνότερα κατά τη βρεφική ή προσχολική ηλικία ως αναπτυξιακή καθυστέρηση. Άλλες εκδηλώσεις μπορεί να περιλαμβάνουν συγγενή υποτονία, επιληπτικές κρίσεις, προβλήματα σίτισης ή άλλα συμπτώματα που σχετίζονται με δυσπλασίες του ΚΝΣ. Ηπιότερες μορφές νοητικής υστέρησης δεν μπορούν να διαγνωστούν μέχρι τα σχολικά χρόνια. Οι βλάβες στην προσαρμοστική λειτουργία, αντί για το χαμηλό IQ, είναι τα συνήθη χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν. Η έλλειψη δεξιοτήτων επικοινωνίας μπορεί να προδιαθέσει για ενοχλητικές και επιθετικές συμπεριφορές. Ως εκ τούτου, η προσεκτική προσοχή στον ρυθμό ανάπτυξης σε ξεχωριστά αναπτυξιακά συμπτώματα στα παιδιά είναι πολύ σημαντική (Lemay, Herbert, Dewey & Innes, 2003).

Η διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης στα μικρά παιδιά συχνά υποδιαγιγνώσκεται. Τα τρία πιο συνηθισμένα λάθη που κάνουν οι κλινικοί γιατροί που παραβλέπουν την πιθανότητα νοητικής υστέρησης είναι: (1) το συμπέρασμα ότι ένα παιδί δεν «φαίνεται» καθυστερημένο, (2) η υπόθεση ότι ένα παιδί που περπατά είναι απίθανο να είναι καθυστερημένο και, (3) εάν όντως υπάρχει καθυστέρηση, δεν είναι δυνατό να δοκιμαστούν μικρά παιδιά (Coplan, 1982).

Η νοητική υστέρηση περιλαμβάνει πέντε γενικές κατηγορίες: οριακή, ήπια, μέτρια, σοβαρή και βαθιά. Οι κατηγορίες βασίζονται σε βαθμολογίες που λαμβάνονται μέσω της χρήσης τυποποιημένων για την ηλικία τεστ γνωστικής ικανότητας (βλ. Πίν. 1). Η νοητική υστέρηση μπορεί να εμφανιστεί ως μέρος ενός συνδρόμου ή ευρύτερης διαταραχής, αλλά είναι συνήθως ένα μεμονωμένο εύρημα (Daily et al., 2000).

**Πίνακας 1.** Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το επίπεδο νοητικής καθυστέρησης (κριτήρια DSM-IV) (de Bildt et al., 2004)

Ήπια Ν.Υ.	Μέση Ν:Υ:	Σοβαρή Ν.Υ.	Βαριά ΝΥ
75% to 90% των περιπτώσεων	~10% to 25% των περιπτώσεων	~10% to 25% των περιπτώσεων	~10% to 25% των περιπτώσεων
Λειτουργία στο 1/2 έως 2/3 της γνωστικής ικανότητας (IQ: 50 έως 70)	Λειτουργία στο 1/3 έως 1/2 της γνωστικής ικανότητας (IQ: 35 έως 49)	Λειτουργία στο 1/5 έως 1/3 της γνωστικής ικανότητας (IQ: 20 έως 34)	Λειτουργία < 1/5 της γνωστικής ικανότητας (IQ: < 20)
Καθυστέρηση σε όλους τους τομείς	Αξιοσημείωτες καθυστερήσεις, ιδιαίτερα στην ομιλία	Σημαντικές και εμφανείς καθυστερήσεις. μπορεί να περπατήσει αργά	Σημαντικές καθυστερήσεις σε όλους τους τομείς
Μπορεί να μην έχει ασυνήθιστα φυσικά σημάδια	Μπορεί να έχει κάποια ασυνήθιστα φυσικά σημάδια	Ελάχιστες ή καθόλου επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά μπορεί να έχει κάποια κατανόηση της ομιλίας και να δείχνει κάποια ανταπόκριση.	Συχνά υπάρχουν συγγενείς ανωμαλίες
Μπορεί να αποκτήσει πρακτικές δεξιότητες	Μπορεί να μάθει απλή επικοινωνία	Μπορεί να διδαχθεί καθημερινές ρουτίνες και επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες	Χρειάζεται στενή επίβλεψη
Χρήσιμες δεξιότητες ανάγνωσης και μαθηματικών	Μπορεί να μάθει στοιχειώδεις συνήθειες υγείας και ασφάλειας	Μπορεί να εκπαιδευτεί στην απλή αυτοφροντίδα	Συχνά χρειάζεται φροντίδα από συνοδό
Μπορεί να συμμορφώνεται κοινωνικά	Μπορεί να συμμετέχει σε απλές δραστηριότητες και στην αυτοφροντίδα του	Χρειάζεται κατεύθυνση και επίβλεψη	Μπορεί να ανταποκρίνεται σε τακτική σωματική δραστηριότητα και κοινωνική διέγερση
Μπορεί να αποκτήσει επαγγελματικές δεξιότητες για αυτοσυντήρηση	Μπορεί να εκτελέσει εργασίες σε προστατευμένες συνθήκες		Δεν μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί

Ενσωματωμένος/η στη γενική κοινωνία	Μπορεί να ταξιδέψει μόνος/η σε οικεία μέρη		
-------------------------------------	--	--	--

Ένας αριθμός περιβαλλοντικών, γενετικών ή πολλαπλών παραγόντων μπορεί να προκαλέσει νοητική υστέρηση. Δυστυχώς, σε περίπου 30 έως 50 τοις εκατό των περιπτώσεων, η αιτιολογία δεν εντοπίζεται ακόμη και μετά από ενδελεχή διαγνωστική αξιολόγηση. Μερικά άτομα έχουν συγγενή δυσπλασία του εγκεφάλου. Άλλοι είχαν βλάβη στον εγκέφαλο σε μια κρίσιμη περίοδο στην προ- ή μεταγεννητική ανάπτυξη. Οι επίκτητες αιτίες της καθυστέρησης περιλαμβάνουν σχεδόν πνιγμό, τραυματική εγκεφαλική βλάβη και κακοήθεια του κεντρικού νευρικού συστήματος (Schaefer & Bodensteiner, 1992; Curry et al., 1997).

Οι προγεννητικές αιτίες νοητικής καθυστέρησης περιλαμβάνουν συγγενείς λοιμώξεις όπως ο κυτταρομεγαλοϊός, η τοξοπλάσμωση, ο έρπης, η σύφιλη, η ερυθρά και ο ιός της ανθρώπινης ανοσοανεπάρκειας, παρατεταμένος πυρετός της μητέρας στο πρώτο τρίμηνο, έκθεση σε αντισπασμωδικά ή αλκοόλ και μη θεραπευμένη μητρική φαινυλκετονουρία (PKU). Οι επιλοκές της προωρότητας, ειδικά σε βρέφη με εξαιρετικά χαμηλό βάρος γέννησης, ή η μεταγεννητική έκθεση σε μόλυβδο μπορεί επίσης να προκαλέσουν νοητική υστέρηση (Piecuch, Leonard, Cooper & Sehring, 1997).

Οι μεταβολικές διαταραχές είναι μια άλλη πιθανή αιτία νοητικής υστέρησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. PKU, υποθυρεοειδισμός), η καθυστέρηση μπορεί να προληφθεί με έγκαιρη θεραπεία. Άλλες διαταραχές (π.χ. βλεννοπολυσακχαρίδωση, σφιγγολιπιδώσεις) ανταποκρίνονται λιγότερο στην πρώιμη παρέμβαση. Η μοριακή ιατρική έχει καταστήσει δυνατή τη διάγνωση μιας σειράς καταστάσεων που αναφέρονται ως ασθένειες των μιτοχονδριακών κυττάρων (DiMauro & Moraes, 1993).

Ένας αριθμός διαταραχών ενός γονιδίου οδηγεί σε νοητική υστέρηση. Πολλά από αυτά συνδέονται με άτυπα ή δυσμορφικά φυσικά χαρακτηριστικά. Τέτοιες παθήσεις περιλαμβάνουν το σύνδρομο εύθραυστου X, τη νευροϊνωμάτωση, την κονδυλώδη σκλήρυνση, το σύνδρομο Noonan και το σύνδρομο Cornelia de Lange (Stein, 2007).

Το ένα τέταρτο των ατόμων με νοητική υστέρηση έχουν ανιχνεύσιμη χρωμοσωμική ανωμαλία. Τα παιδιά με σύνδρομο Down (τρισωμία 21) έχουν συνήθως ιδιαίτερα αναγνωρίσιμα φυσικά χαρακτηριστικά, ενώ χαρακτηριστικά που σχετίζονται με άλλες χρωμοσωμικές ανωμαλίες, όπως το σύνδρομο Klinefelter (47, XXY), μπορεί να μην είναι τόσο εμφανή στα μέλη της οικογένειας ή στον γιατρό. Άλλα παιδιά μπορεί να έχουν



μια μικρή διαγραφή ή διπλασιασμό ενός συγκεκριμένου χρωμοσώματος που σπάνια αναφέρεται. Έτσι, ο φαινότυπος είναι ακόμα απροσδιόριστος. Ορισμένες χρωμοσωμικές ανωμαλίες κληρονομούνται από έναν γονέα, αλλά οι περισσότερες συμβαίνουν εκ νέου. Πολλά κλινικά σύνδρομα έχουν βρεθεί ότι έχουν μια σχετιζόμενη χρωμοσωμική ανωμαλία (π.χ. σύνδρομα DiGeorge, Prader-Willi, Angelman και Williams) (Daily et al., 2000).

## **1.2 Γνωστικές και Λειτουργικές Δεξιότητες παιδιών με Νοητική Υστέρηση**

Τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με ΝΥ απαιτούν διάφορα επίπεδα υποστήριξης για να μάθουν πώς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης, να αναπτύξουν υγιείς, αμοιβαίες και στενές σχέσεις, να αποκτήσουν κατάλληλη απασχόληση και να κατακτήσουν άλλες σημαντικές δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Οι βασικές δεξιότητες μπορεί να χρειαστεί περισσότερο χρόνο να τις μάθουν (δηλαδή, ομιλία, περπάτημα και λήψη φροντίδα προσωπικών αναγκών όπως ντύσιμο ή φαγητό). Οι ακαδημαϊκές, κοινωνικές και αυτορρυθμιστικές λειτουργίες μπορεί να είναι οι περιοχές που επηρεάζονται περισσότερο (American Association on Mental Retardation, 2002; Luckasson, et al., 2002).

Τα άτομα με ήπια νοητική υστέρηση HNY έχουν προβλήματα στα αναπτυξιακά ορόσημα και την απόκτηση γλώσσας. Με επαρκή εκπαίδευση, τα περισσότερα από αυτά τα άτομα θα επιτύχουν πλήρη ανεξαρτησία στους περισσότερους τομείς λειτουργίας αλλά παρουσιάζουν κάποια προβλήματα με τον προσαρμοστικό ολοκληρωμένο τομέα. Όπως με πολλούς νέους, τα περισσότερα προβλήματα προκύπτουν όταν τελειώνουν τις τελευταίες τάξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, ειδικά με την ανάγνωση, τη γραφή, τις χρονομετρημένες δοκιμασίες και δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητο να βοηθήσει αυτούς τους νέους με HNY να μάθουν τις βασικές δεξιότητες για εργασία και να αναπτύξουν σταθερή απασχόληση. Στα περισσότερα άτομα (87%) με HNY, στην αρχή της εκπαίδευσης, θα εμφανιστούν ελάχιστα αισθητά μαθησιακά προβλήματα. Ωστόσο όσο οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις γίνονται πιο σύνθετες, οι μαθησιακές διαφορές θα γίνουν πιο έντονες. Όσο πιο μειωμένη είναι η λειτουργικότητα του ατόμου, τόσο πιο νωρίς αυτές οι διαφορές θα γίνουν προβληματικές για το παιδί ή τον έφηβο. (Greydanus & Pratt, 2005; Sulkes, 2006; Pratt & Greydanus, 2007).

Οι νέοι που έχουν ήπια ΝΥ συχνά δεν βιώνουν σοβαρά ψυχοκοινωνικά προβλήματα μέχρι να εισέλθουν στα εφηβικά χρόνια, όταν η αφηρημένη σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η ανάπτυξη της ικανότητας συμμετοχής, η σταθερή απασχόληση και οι αμοιβαία υγιείς στενές σχέσεις ζητούνται. Αυτές οι δεξιότητες της εκτελεστικής λειτουργίας γίνονται περισσότερο απαραίτητες για την επιτυχία μέσω

κοινωνικών, ακαδημαϊκών και συναισθηματικών καταστάσεων. Τα άτομα με ήπια έως μέτρια NY μπορούν να ζήσουν με επιτυχία ως ανεξάρτητοι ενήλικες και έχουν πολύ φυσιολογική ζωή· ωστόσο, η καθοδήγηση, η εκπαίδευση και η υποστήριξη που λαμβάνουν ως παιδιά και ως ενήλικες θα καθορίσουν το επίπεδο επιτυχίας που σημειώνει ένα συγκεκριμένο άτομο (Wolraich ,1997; American Psychiatric Association, 2000; AAMR, 2002).

Εκτός από τα ελλείμματα και τις ανάγκες των παραπάνω ατόμων, αυτά με τη μέτρια νοητική υστέρηση έχουν πιο σοβαρά ελλείμματα στη γλωσσική έκφραση και κατανόηση. Θα χρειαστούν καθοδήγηση και υποστήριξη σε όλη τους τη ζωή. Οι ακαδημαϊκές τους δεξιότητες θα είναι πάντα περιορισμένες και ενδέχεται να μην αναπτυχθούν πέρα από ένα βασικό επίπεδο. Οι ημι-ανεξάρτητες συνθήκες διαβίωσης είναι συνήθως οι καλύτερες και πιο ασφαλείς. Θα χρειαστούν στενή επίβλεψη στις προσπάθειες απασχόλησης αλλά μπορεί να είναι πολύ αξιόπιστοι και πιστοί υπάλληλοι εάν τους δοθούν οι κατάλληλες δομημένες εργασίες, εκπαίδευση και υποστήριξη. Μπορούν να αναπτύξουν απλές φιλίες και να συμμετέχουν σε κατάλληλα εποπτευόμενες και αναπτυγμένες σωματικές δραστηριότητες (World Health Organization. 1993; AAMR, 2002).

Καθώς ο βαθμός λειτουργίας μειώνεται, ο βαθμός της απαραίτητης υποστήριξης και η εποπτεία αυξάνονται. Περιορισμοί στα αναμενόμενα επίπεδα επιτυχίας επίσης αυξάνουν. Προβλήματα με αξιοσημείωτους βαθμούς κινητικής βλάβης ή άλλα συναφή επικρατούν ελλειμματικά. Κλινικά σημαντική βλάβη ή κακή ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος είναι επίσης συχνά ένας παράγοντας. Αυτά τα παιδιά θα χρειαστούν φροντίδα και επίβλεψη για να εκτελέσουν τις περισσότερες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (AAMR, 2002; Greydanus & Pratt, 2005; Sulkes, 2006; Pratt & Greydanus, 2007).

Νέοι και παιδιά που εκδηλώνουν συμπτώματα ή συμπεριφορές που πληρούν κριτήρια για βαριά NY έχουν σοβαρούς περιορισμούς (στοιχειώδες επίπεδο) στη γλωσσική κατανόηση, έκφραση και ικανότητα συμμόρφωσης με αιτήματα ή οδηγίες. Είναι κυρίως καθηλωμένα ή σοβαρά περιορισμένα ως προς την κινητικότητα, έχουν ακράτεια και απαιτούν συνεχή βοήθεια και επίβλεψη. Οι προσδοκίες για την επίτευξη αναπτυξιακών ορόσημων και η παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατά τη παιδική ηλικία και την εφηβεία έως την ενηλικίωση περιορίζονται σημαντικά (AAMR, 2002; Greydanus & Pratt, 2005; Sulkes, 2006; Pratt & Greydanus, 2007).

### 1.3 Εκπαίδευση και Νοητική Υστέρηση

Πριν από το 1700, τα άτομα με νοητική υστέρηση υπέφεραν πολύ. Από το 1700 έως τα τέλη του 1800, εισήλθαν σε μια αισιόδοξη περίοδο όταν οι γαλλικές εκπαιδευτικές μέθοδοι εξαπλώθηκαν στις άλλες δυτικές χώρες. Αυτές οι μέθοδοι προήλθαν κυρίως από τον Edward Seguin και λιγότερο από τον προκάτοχό του Jean-Marc Itard στο πρώτο μισό του δέκατου ένατου αιώνα. Ο Seguin ονόμασε τις εκπαιδευτικές του μεθόδους φυσιολογική εκπαίδευση, η οποία αποτελούνταν από τρία συστατικά: μυϊκή ή φυσική αγωγή, εκπαίδευση των αισθήσεων και ηθική θεραπεία. Ο στόχος της μεθόδου του Seguin ήταν η ανεξαρτησία βασισμένη στις σχέσεις με άλλους πολίτες, όχι η απομόνωση από την κοινωνία. Αυτές οι εκπαιδευτικές μέθοδοι παρήγαγαν άμεσα αποτελέσματα και ακολουθήθηκαν από απογοήτευση (Beirne-Smith, Ittenbach & Patton, 1998).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1800 έως τη δεκαετία του 1960 υπήρξε ευρεία κατασκευή ιδρυμάτων για τη στέγαση ατόμων με νοητική υστέρηση. Τα τεστ νοημοσύνης, που αναπτύχθηκαν στις αρχές του 1900, έγιναν τα εργαλεία του ευγονικού κινήματος, μια περίοδος κατά την οποία πολλοί άνθρωποι με χαμηλή νοημοσύνη στερήθηκαν με την υπόθεση ότι ο πληθυσμός θα βελτιωνόταν. Από τη δεκαετία του 1970 ο ιδρυματοποιημένος πληθυσμός στις Ηνωμένες Πολιτείες μειώθηκε σταδιακά, κυρίως λόγω της μείωσης των εισακτέων. Πολλοί πρώην τρόφιμοι των ιδρυμάτων μεταφέρθηκαν σε μικρότερες κοινότητες, αλλά άλλοι παρέμειναν στα φυσικά τους σπίτια με παρεχόμενες υπηρεσίες και υποστήριξη. Από αυτούς που παρέμειναν στα κρατικά ιδρύματα στα τέλη του εικοστού αιώνα, τα άτομα άνω των σαράντα με βαριά νοητική υστέρηση και πολλαπλές αναπηρίες κυριαρχούσαν στον πληθυσμό (Anderson, Lakin, Mangan & Prouty, 1998).

Πριν από το 1975, όταν ψηφίστηκαν οι νόμοι για την εκπαίδευση όλων των ατόμων με αναπηρία και απαιτούνταν ειδική εκπαίδευση, ορισμένοι μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση πήγαιναν στο σχολείο μέχρι να αποτύχουν ή να το παρατήσουν, αλλά άλλοι με μεγαλύτερες ανάγκες υποστήριξης παρακολούθησαν σχολεία που δημιούργησαν οι γονείς τους ή παρέμειναν στο σπίτι. Ο αριθμός των ατόμων με νοητική υστέρηση στα ιδρύματα έφτασε στο αποκορύφωμά του στα μέσα της δεκαετίας του 1960, όπου μερικές φορές υπήρχαν εκπαιδευτικές υπηρεσίες ποικίλης ποιότητας. Σύμφωνα με τις στατιστικές του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ, στο τέλος του εικοστού αιώνα οι μαθητές με ταμπέλες νοητικής υστέρησης που εγγράφηκαν σε δημόσια σχολεία των ΗΠΑ αποτελούσαν το 11 τοις εκατό όλων των μαθητών με αναπηρία. Ο αριθμός των μαθητών που ταξινομήθηκαν ως άτομα με νοητική υστέρηση μειώθηκε σημαντικά από τη δεκαετία του 1970, εν μέρει

λόγω του στιγματισμού της ετικέτας και της αναγνώρισης της ανακρίβειας του τεστ νοημοσύνης. Τα παιδιά της μειονότητας υπερεκπροσωπούνταν στα σχολικά προγράμματα που εξυπηρετούσαν άτομα με νοητική υστέρηση, γεγονός που συχνά οφείλεται σε ανακριβή τεστ (Gresham, MacMillan, & Siperstein, 1995).

Ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης για αυτήν την ομάδα είναι να αυξήσει την αυτάρκεια διδάσκοντας λειτουργικές, ακαδημαϊκές και άλλες δεξιότητες που απαιτούνται στην καθημερινή ζωή σε τομείς του σπιτιού, της κοινότητας, της εργασίας και του ελεύθερου χρόνου. Ανάλογα με τις ικανότητες του μαθητή (εγνωστικές, κοινωνικές και πρακτικές), τις ανάγκες για υποστήριξη (διαλείπουσα έως διάχυτη) και την τοποθέτηση στο σχολείο, η εκπαιδευτική εστίαση και οι μέθοδοι θα ποικίλλουν. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινότητας επηρεάζει την ποιότητα της ειδικής αγωγής και το ποσό της υποστήριξης που λαμβάνει ένα άτομο στο σχολείο και κατά την ενήλικη ζωή (Luckasson, et al., 2002).

Η ταμπέλα της νοητικής υστέρησης φέρνει ειδικά σχολεία, ιδρύματα, στίγμα και χαμηλές προσδοκίες. Η μείωση των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως διανοητικά καθυστερημένοι (με αντίστοιχη αύξηση σε αυτούς με μαθησιακές δυσκολίες) από τη δεκαετία του 1970 έως τη δεκαετία του 1990 χρησιμεύει ως απόδειξη. Γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσει αυτό το ζήτημα. Ορισμένοι πιστεύουν ότι η ετικέτα θα πρέπει να προορίζεται για άτομα με οργανική αιτιολογία, υποθέτοντας ότι η μικρότερη ομάδα θα είναι πιο ομοιογενής. Άλλοι προτείνουν αλλαγή της ετικέτας νοητική υστέρηση σε νοητική αναπηρία και βελτιωμένη εκπαίδευση του κοινού (Luckasson, et al., 2002)..

Η ισχύουσα νομοθεσία στις προηγμένες χώρες απαιτεί εκπαίδευση στο λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον με κατάλληλες υπηρεσίες και υποστήριξη. Οι μαθητές με νοητική υστέρηση έχουν χαμηλά επίπεδα εξυπηρέτησης σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης: το 46 τοις εκατό όλων των μαθητών με αναπηρία εξυπηρετούνται σε σύγκριση με το 12 τοις εκατό εκείνων με νοητική υστέρηση. Πολλοί πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν καλύτερα πώς να εξυπηρετούν αυτούς τους μαθητές στη τυπική εκπαίδευση και επίσης να τους εξοπλίσουν για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή (Luckasson, et al., 2002).

## Κεφάλαιο 2

### 2.1 Ειδική Αγωγή

Τα άτομα με διανοητική αναπηρία είναι εξαιρετικά ετερογενής ομάδα, και γενικεύσεις για την ειδική αγωγή είναι δύσκολες, αν όχι αδύνατες. Για παιδιά με το πιο βαθύ επίπεδο διανοητικής αναπηρίας, η ειδική αγωγή επικεντρώνεται στην εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης όπως η σίτιση, το ντύσιμο και η τουαλέτα. Παιδιά με μέτρια ή σοβαρή διανοητική αναπηρία που έχουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης μπορεί να λάβουν σπουδές απασχόλησης, μεταφοράς, αναψυχής, μαγειρικής και κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, πολλά παιδιά με ηπιότερες μορφές διανοητικής αναπηρίας μπορούν επίσης να μάθουν βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών με νοητική υστέρηση έχουν συγκριτικά ήπια νοητική υστέρηση, συχνά παρόμοια με τις μαθησιακές δυσκολίες (Maehler & Schuchardt, 2009). Έτσι, η ειδική αγωγή για αυτούς περιλαμβάνει τη διδασκαλία βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, αν και η μάθησή τους συχνά συμβαίνει αργότερα από αυτή των συνομηλίκων τους (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2019). Η ειδική αγωγή συνήθως θεωρείται ως μια χρήσιμη υπηρεσία, αλλά πρόσφατα θεωρήθηκε ως αποτυχημένη ακόμα και κακόβουλη. Μερικές φορές ακολουθεί μοτίβα που, σε συνδυασμό με την υποβάθμιση της αξίας της, απειλούν την ίδια την ύπαρξή της ακόμη και σε χώρες στις οποίες είναι νομικά θεσμοθετημένη και κατοχυρωμένη (Zane, 2005; Heward & Silvestri, 2005; Kauffman, 2009).

Μέρος του προβλήματος στην αξιολόγηση της ειδικής αγωγής είναι ότι οι διαμορφωτές των εκπαιδευτικών πολιτικών έχουν συχνά μη ρεαλιστικές προσδοκίες, που ενισχύονται από την ιδέα ότι εάν η ειδική αγωγή είναι πραγματικά αποτελεσματική, θα εξαλείψει τις μέσες διαφορές στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα – που συχνά ονομάζονται κενά επιτευγμάτων – μεταξύ παιδιών με αναπηρίες και παιδιών χωρίς αναπηρία. Ένα κρίσιμο ερευνητικό πρόβλημα είναι αν τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες που λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση αποδίδουν καλύτερα από τα άτομα με νοητική υστέρηση που δεν λαμβάνουν ειδική αγωγή. Σπάνια ή ποτέ έχει αναλυθεί αυτό το πρόβλημα από ερευνητές, εν μέρει γιατί η μελέτη παιδιών με νοητική υστέρηση στην ειδική αγωγή εγείρει σοβαρά ηθικά ερωτήματα. Επιπλέον, η ειδική αγωγή συχνά αποτελείται από μια ποικιλία ειδικών εκπαιδευτικών και στρατηγικών διαχείρισης και επομένως είναι δύσκολο να αξιολογηθεί ως ένα σύνολο (Kauffman, Hallahan, Pullen & Badar, 2018).

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι γνωστό ότι έχουν ελλείμματα στη γνωστική επεξεργασία. Υπάρχει η άποψη ότι δεν υπάρχουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τα ελλείμματα επεξεργασίας ανάλογα με το ότι δεν υπάρχουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της μάθησης και της λειτουργίας των ατόμων με διανοητική αναπηρία (Dehn, 2008). Αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τα περισσότερα παιδιά με νοητική υστέρηση μπορεί να δοθεί πιο αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (Kauffman & Landrum, 2007; Kauffman, Mock, Tankersley & Landrum, 2008). Οι έρευνες δείχνουν ξεκάθαρα ότι η πιο αποτελεσματική προσέγγιση για τους περισσότερους μαθητές, ανεξάρτητα από την κουλτούρα τους και συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ηπιότερες μορφές διανοητικής αναπηρίας που διδάσκονται ακαδημαϊκές δεξιότητες, είναι η άμεση και συστηματική διδασκαλία. Φυσικά, υπάρχει το ερώτημα, τι είναι αυτό που κάνει την ειδική αγωγή ιδιαίτερη, σε τι διαφέρει από τη γενική εκπαίδευση και από ποιον πρέπει να δίνεται (Bateman, 2004; Kauffman, Conroy, Gardner & Oswald, 2008; Carnine, Silbert, Kame'enui & Tarver, 2010).

Οι Kauffman et al., (2018), έχουν καταγράψει τους τρόπους που η ειδική αγωγή διαφέρει από τη γενική εκπαίδευση. Σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση, η ειδική αγωγή περιλαμβάνει εξειδίκευση σε οκτώ διαστάσεις. Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής μπορεί να διαφοροποιήσει το ρυθμό διδασκαλίας, ώστε να είναι πιο κατάλληλος για το άτομο, να αλλάξει την ένταση της διδασκαλίας για μια δεδομένη μαθησιακή εργασία, να είναι περισσότερο αυστηρός στη συνεργασία με έναν μαθητή για να εξασφαλίσει την απόκτηση μιας ιδέας ή δεξιότητας. Η ειδική αγωγή πρέπει να παρέχει ένα πιο υψηλό ή αυστηρά δομημένο περιβάλλον, να παρέχει πιο σαφή και άμεση ενίσχυση για στοχευμένη συμπεριφορά ή την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, να έχει μικρότερο αριθμό μαθητών που επιτρέπει μεγαλύτερη εξατομίκευση, να παρέχει πρόγραμμα σπουδών κατάλληλο για το επίπεδο λειτουργικότητας του κάθε μαθητή και τις απαιτούμενες δεξιότητες και να χρησιμοποιεί πιο συχνή και ακριβή παρακολούθηση ή αξιολόγηση. Προφανώς και οι οκτώ διαστάσεις της εξειδίκευσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους τους δασκάλους σε όλους τους μαθητές, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με μαθητές με νοητική υστέρηση. Ωστόσο, καμία από αυτές τις διαστάσεις δεν μπορεί να ασκείται με την ίδια ακρίβεια και τον ίδιο βαθμό εξατομίκευσης στη γενική εκπαίδευση που ασκείται στην ειδική αγωγή (Kauffman et al., 2018). Όπως σημειώνει ο Kauffman (2008), κάποιος μπορεί να υποστηρίξει ότι η ειδική αγωγή δεν είναι πραγματικά ειδική γιατί στην καλή γενική εκπαίδευση ο δάσκαλος χρησιμοποιεί την ίδια διδακτική

τακτική και εξατομικεύει τη διδασκαλία. Ωστόσο, η ειδική αγωγή περιλαμβάνει μεγαλύτερη εξατομικέυση και ακριβέστερη διδασκαλία.

## **2.2 Συμπεριληπτική ένταξη των παιδιών με ήπια Νοητική Υστέρηση**

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η προσπάθεια εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική υστέρηση μέσω της ένταξής τους όσο το δυνατόν πιο κοντά στις κανονικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Καθώς αυτό απαιτεί διάφορα είδη ένταξης μέσω επιλεκτικού αποκλεισμού (μερική απαλλαγή από βαθμούς, ειδικές τάξεις, ειδική μεταχείριση από τους εκπαιδευτικούς κ.λπ.), η συνεκπαίδευση αντιμετωπίζει εγγενώς εντάσεις. Η συμπερίληψη μερικές φορές ερμηνεύεται πιο έμμεσα ως ειδική εκπαίδευση που μεγιστοποιεί την ένταξη των ατόμων στην κοινωνία γενικότερα. Έτσι, η εκπαίδευση θεωρείται ως περιεκτική στο μέτρο που καταφέρνει να κάνει τα παιδιά με αναπηρία «όσο το δυνατόν πιο φυσιολογικά», ιδίως όσον αφορά την κοινωνική θέση και την απασχολησιμότητα (Michailakis & Reich, 2009).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές διαστάσεις, μια φυσική/οργανωτική διάσταση, μία κοινωνική διάσταση και μία ακαδημαϊκή/πολιτιστική διάσταση. Καθεμία από τις τρεις διαστάσεις αποτελείται από αντικειμενικές και υποκειμενικές πτυχές. Οι υποκειμενικές πτυχές είναι οι αξιολογήσεις των μαθητών για την αντικειμενική πτυχή κάθε διάστασης, δηλ. ο βαθμός ένταξης που βιώνουν. Η φυσική/οργανωτική διάσταση σχετίζεται με την τοποθεσία, π.χ., στον βαθμό στον οποίο οι μαθητές τοποθετούνται σε ένα γενικό σχολείο, στην εγγύτητα σε τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές στην τάξη και στους εξωτερικούς χώρους. Η κοινωνική διάσταση της ένταξης είναι η έκταση της εμπειρίας των μαθητών σχετικά με το ανήκειν, τη συνοχή και τη συντροφικότητα στο σχολείο. Η ακαδημαϊκή/πολιτιστική διάσταση είναι η έκταση στην οποία το σχολείο πετυχαίνει τη δημιουργία συντροφικότητας και ταυτόχρονα την προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η λειτουργικοποίηση της έννοιας της συνεκπαίδευσης δίνει έμφαση στα κριτήρια για το τι ακριβώς η ποιοτική καλή εκπαίδευση πρέπει να συνεπάγεται. Αυτά τα κριτήρια μπορούν επομένως να αποτελέσουν βάση για την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο η ένταξη ήταν επιτυχής (Nilsen, 2010).

Για πολλούς λόγους, οι περισσότεροι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες προτιμούν τη συνεκπαίδευση σε ένα γενικό σχολείο. Ένας από τους κύριους λόγους είναι η ευκαιρία που έχουν τα παιδιά τους να αλληλοεπιδρούν με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Pijl, Frostad, & Flem, 2008; Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009;

Siperstein & Parker, 2008). Οι γονείς αναμένουν ότι η ένταξη προορίζεται κυρίως να προσφέρει αυξημένες ευκαιρίες για αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς προσδιορίζουν επίσης τη συνεκπαίδευση ως την πιο ευνοϊκή λύση για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt, & Schwab, 2013). Εφόσον τα παιδιά λαμβάνουν επαρκή υποστήριξη, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς προτιμάται συχνά (Elkins, van Kraayenoord, & Jobling, 2003).

Έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες για να εξεταστούν οι πιθανές επιπτώσεις της ένταξης για την ακαδημαϊκή, λειτουργική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Wendelborg & Tøssebro, 2011; de Boer, Pijl, Post, & Minnaert, 2013; Carter, Bottema-Beutel, & Brock, 2014). Οι Wendelborg και Tøssebro (2011) σημειώνουν τα κοινωνικά οφέλη για όλους τους μαθητές και τονίζουν ότι οι διαχωρισμένες λύσεις μπορεί να εμποδίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων. Ωστόσο, με την ηλικία, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών με διανοητικές αναπηρίες και των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους γίνονται λιγότερο συχνές (Carter & Hughes, 2005). Σε σύγκριση με το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο είναι πιο διαδραστικό και κοινωνικά και ακαδημαϊκά, ως προς τη δομή και την εστίαση στη διδασκαλία (Rosetti, 2012).

Υποστηρίζεται ότι οι διδακτικές δομές σε κανονικές τάξεις στις ανώτερες βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης συνεπάγονται την αύξηση της ακαδημαϊκής δέσμευσης μεταξύ των μαθητών με νοητική υστέρηση· ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι τέτοιοι μαθητές παρόλα αυτά δυσκολεύονται πολύ με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε κανονικές τάξεις (Carter, Sisco, Brown, Brickham, & Al-Khabbaz, 2008). Η εστίαση στο πρόγραμμα σπουδών ενός σχολείου φαίνεται να συμβάλλει στην αύξηση του ακαδημαϊκού χάσματος μεταξύ των μαθητών (Carter & Hughes, 2005, Siperstein, Parker, Bardon, & Widaman, 2007). Αρκετές ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει πώς σε πολλές περιπτώσεις, η ένταξη περιορίζεται μόνο στη φυσική/οργανωτική διάσταση (Laws & Kelly, 2005; Pijl et al., 2008; Nilsen, 2010; de Boer et al., 2013).

Η τοποθέτηση σε κανονικές τάξεις θεωρείται ευρέως ως προϋπόθεση για επιτυχημένη συμπερίληψη (Ferguson, 2008), αλλά από μόνη της δεν αρκεί για να πετύχει η συμπερίληψη. Η ίδια η εμπειρία των μαθητών είναι επομένως ουσιαστικό κριτήριο για την αξιολόγηση της επιτυχίας της ένταξης δηλαδή η υποκειμενική πτυχή της (Nilsen, 2010). Δεν είναι δεδομένο ότι όλοι οι μαθητές με νοητικές αναπηρίες προτιμούν να μαθαίνουν σε κανονικές τάξεις, ιδιαίτερα αν δεν λαμβάνουν επαρκή υποστήριξη (Brackenreed, 2008). Η συμπερίληψη φαίνεται επομένως να περιλαμβάνει ορισμένα διλήμματα, αλλά η εγγύτητα με



τους συνομηλίκους είναι σημαντική προϋπόθεση για την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών (Michailakis & Reich, 2009). Η διευκόλυνση της βέλτιστης πρακτικής χωρίς αποκλεισμούς μπορεί επομένως να φαίνεται πρόκληση (Koster et al., 2009; Feldman, Carter, Asmus, & Brock, 2016).

Η μετάβαση από την ειδική αγωγή στη συνεκπαίδευση – με άλλα λόγια, εφαρμογή της ένταξης – αξιολογείται σε όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο, χρησιμοποιώντας μετρήσεις όπως το ποσοστό των μαθητών στην ένταξη, το ύψος της διαθέσιμης χρηματοδότησης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες στην υλοποίησή της. Τα τελευταία χρόνια, η ιδέα της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχει φέρει μαζί της μια πληθώρα γνώσεων για την αποτελεσματική εφαρμογή. Ωστόσο, το ερώτημα σε ποιο βαθμό τα μέλη του σχολείου αισθάνονται ότι εφαρμόζουν την προτεινόμενη πρακτική της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες – συμπεριλαμβανομένων των διαφόρων συνιστωσών του – δεν έχει εξεταστεί αρκετά διεξοδικά (Gavish, 2017).

### **2.3 Συνθήκες Ένταξης στο γενικό σχολείο**

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απαιτεί ένα διεγερτικό και ανταποκρινόμενο σχολικό περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν το δικό τους εσωτερικό δυναμικό, να προωθήσει την κοινωνική τους ενσωμάτωση και να τους καθοδηγήσει σε μια αντίστοιχη μελλοντική απασχόληση. Για αυτό είναι ιδιαίτερα απαραίτητο να εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή σύμφωνα με τις ικανότητές του (Kratochvílová & Havel, 2014).

Η παρουσία και η εγγύτητα είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να υπάρξει επιτυχής κοινωνική ένταξη. Ο εκπαιδευτικός παίζει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρίες (Carter & Hughes, 2005; Rosetti, 2012; Siperstein & Parker, 2008). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη φαίνεται να είναι κρίσιμης σημασίας.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως ζωτικοί υποστηρικτές. Ωστόσο, εκτεταμένη υποστήριξη και στενή βοήθεια έχει επίσης αποδειχθεί ότι αποτρέπει την κοινωνική αλληλεπίδραση στα μαθήματα (Wendelborg & Tøssebro, 2011). Απαιτείται επομένως συνειδητοποίηση της χρήσης της υποστήριξης.

Η ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στο συνηθισμένο σχολικό περιβάλλον υποστηρίζεται από ευρήματα μελετών που δείχνουν ότι η επίδοση των μαθητών στα κανονικά σχολεία επηρεάζονταν από τα συνδυασμένα αποτελέσματα των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται για όλους τους μαθητές και εκείνων που

χρησιμοποιούνται για την κάλυψη των μεμονωμένων μαθητών με μαθησιακές ανάγκες. Η ανάγκη εξατομίκευσης της διδασκαλίας ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με νοητικές αναπηρίες είναι θέμα βέλτιστης διδακτικής πρακτικής και όχι αποτέλεσμα απλά συμμετοχής ενός μαθητή με αναπηρία σε μια τάξη (Mapuranga & Nyakudzuka, 2014).

Διδακτικές στρατηγικές που φιλοξενούν μαθητές με νοητικές αναπηρίες που έχουν προταθεί από τον Ainscow (2005) περιλαμβάνουν κανονικές μεθόδους χωρίς προσαρμογές υλικού, πολλαπλών επιπέδων πρόγραμμα σπουδών και υποκατάστατο πρόγραμμα σπουδών. Μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία ώστε να καλύπτονται οι ατομικές ανάγκες των μαθητών. Η ανάλυση εργασιών μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη στη διδασκαλία των μαθητών με νοητικές αναπηρίες σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (Slavin, 1996; Mrofu, 2018).

Η δημιουργία ενός ολόκληρου συστήματος συνθηκών που σχετίζονται και σχηματίζουν ένα συνεπές σύνολο πρέπει να προηγείται της επιτυχημένης ένταξης στα σχολεία. Χωρίς να διασφαλιστεί το παραπάνω η συμπερίληψη δεν μπορεί να είναι επιτυχής. Δεν είναι εύκολο να οριοθετηθεί η υποστήριξη και οι ευρείες προϋποθέσεις για τη συνεκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι η τρέχουσα προσοχή δίνεται στην επιστημονική έρευνα για αυτά τα συστήματα, δεν υπάρχει σαφής συναίνεση σχετικά με αυτά (Obiakor et al., 2012; Svee, 2012). Οι προϋποθέσεις ως προς την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, είναι αυτές που μαθητές με ειδικές ανάγκες πληρούν το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος σπουδών σε μια τάξη μαζί με τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο Peters (2004) τονίζει ότι τα σχολεία χωρίς αποκλεισμούς πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους. Ταυτόχρονα, αυτά τα σχολεία πρέπει να προσαρμόσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους προκειμένου να διασφαλίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης μέσω προσαρμοσμένου σπουδών, οργάνωσης, στρατηγικών, πόρων και συνεργασίας με την κοινότητα. Τέλος, σε κάθε σχολείο θα πρέπει να υπάρχει πρόγραμμα που να εξασφαλίζει υποστήριξη στις ειδικές ανάγκες του (Kratochvílová & Havel, 2014).

Τα περισσότερα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να διχοτομούν το παιδαγωγικό πλαίσιο μεταξύ της ειδικής και της τυπικής εκπαίδευσης στην έννοια της συμπερίληψης (Ferguson, 2008; Haug, 2014; Anastasiou, Kauffman & Di Nuovo 2015; Hardy & Woodcock, 2015). Συνέπεια είναι η τοποθέτηση, που έχει γίνει καθοριστική και έχει συμβάλει στην αντίληψη ότι η συμπερίληψη αφορά κυρίως τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας. Αυτή η αναγωγική διαδικασία απειλεί να περιορίσει την πολυπλοκότητα της

συνεκπαίδευσης σε μια μονοκεντρική συγκέντρωση σχετικά με την τοποθέτηση των μαθητών ως το μόνο στοιχείο. Πρόσφατες ατομικιστικές αξίες και εξελίξεις ενθαρρύνουν αυτήν την άποψη (Arduin, 2015; Kreitz-Sandberg, 2015).

## **2.4 Χαρακτηριστικά και ανάγκες των παιδιών με ήπια Νοητική**

### **Υστέρηση**

Η βασική προϋπόθεση για την μάθηση μαθητών με ήπια νοητική υστέρηση είναι η σημαντική τεκμηρίωση που προκύπτει από το επίπεδο σκέψης που έχει επιτευχθεί. Συνέπεια της αδυναμίας κατάκτησης στο επίπεδο του αφηρημένου και του υποθετικού-απαγωγικού συλλογισμού, αποτελούν οι δυσκολίες στην ανάλυση, σύνθεση, αφαίρεση και γενίκευση. Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών πρέπει να βασίζεται στη συγκεκριμένη πραγματικότητα βάσει της οποίας ο εκπαιδευτικός θα καθοδηγήσει το παιδί μέσω επιμέρους διαδικασιών για την εξαγωγή οριστικών συμπερασμάτων. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης μιας εργασίας, τα παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση, λόγω του συγκεκριμένου επιπέδου σκέψης τους, συχνά κάνουν λάθη στη λογική και στην επαγωγική νόηση, και αποκαλύπτουν αδυναμία γενίκευσης ή αφαίρεσης (Wyczesany & Gajdzica, 2006).

Η άκαμπτη σκέψη και η χαμηλή ικανότητα να ελέγξουν τις αντιδράσεις τους έχει ως αποτέλεσμα τη χειρότερη προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της γνώσης. Η έλλειψη της διεξοδικής ανάλυσης, της παραπομπής της σε προηγούμενη εμπειρία και της κριτικής αξιολόγησης των ενεργειών που αντιλαμβάνονται σημαίνει ότι τα παιδιά με ήπια διανοητική αναπηρία συνήθως μαθαίνουν με δοκιμή και λάθος, αντί για προγραμματισμένες στρατηγικές που είναι πιο αποτελεσματικές για ένα τυπικό άτομο. Όλοι αυτοί οι παράγοντες προκαλούν ελλείμματα στη λήψη πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, η συλλογή ανακριβών πληροφοριών μπορεί να είναι ένας από τους λόγους για την έλλειψη επιτυχίας στην περαιτέρω μαθησιακή διαδικασία (Buchnat, 2015).

Δυστυχώς, οι δυσκολίες στη σκέψη εμποδίζουν τη χρήση των καλύτερων στρατηγικών μνήμης (Stefanska-Klar, 2005). Αυτοί οι μαθητές έχουν προβλήματα σε όλες τις διαδικασίες μνήμης, από την κωδικοποίηση των πληροφοριών που αποκτήθηκαν, μέσω της ενεργητικής διατήρησης πληροφοριών στο αρθρωτικό κύκλωμα, στο γενικό βραχυπρόθεσμο και έλλειμμα μακροπρόθεσμης μνήμης (Nęcka, 2003). Τα ελλείμματα στον τομέα των στρατηγικών διατήρησης πληροφοριών έχουν ως αποτέλεσμα μειωμένη επιμονή της μνήμης. Είναι καλύτερα να απομνημονεύουν υλικό που σχετίζεται με τη δική τους εμπειρία, με βάση τα συναισθήματα, το οποίο αποθηκεύεται στην επεισοδιακή μνήμη.

Αυτός ο τύπος μνήμης σε παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση υπάρχει στο ίδιο επίπεδο που υπάρχει και στα κανονικά παιδιά. Ωστόσο, παρατηρείται σημαντικός περιορισμός σε όρους σημασιολογικής μνήμης, επειδή η απομνημόνευση των γλωσσικών μηνυμάτων που αποτελούν το σύστημα γνώσης απαιτεί πολύπλοκες εννοιολογικές λειτουργίες που διαταράσσονται (Kościelak, 1989). Επομένως, οι μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση απαιτούν πολυαισθητηριακή γνώση, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής δραστηριότητας που κατά προτίμηση να συνδέεται με συναισθήματα και συχνές επαναλήψεις, ώστε να θυμάται το υλικό. Είναι επίσης σημαντικό ότι μπορούν να χρησιμοποιούν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις στην πράξη, συχνά διαφορετικά και μαθαίνουν χωρίς κατανόηση (Głodkowska, 2000).

Επειδή η προσοχή αυτών των παιδιών είναι ελάχιστα διαιρεμένη και εναλλασσόμενη, αποσπάται εύκολα και απαιτείται η εξάλειψη των ερεθισμάτων που παρεμβαίνουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η εξάλειψη των ερεθισμάτων που παρεμβαίνουν είναι απαραίτητη στο μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού και αντικατοπτρίζεται στη σωστή κατασκευή της διδασκαλίας με βοηθήματα και φύλλα εργασίας. Η μεγάλη διάσπαση προσοχής συνεπάγεται ότι αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά διάφορες πηγές στη διαδικασία απόκτησης πληροφοριών (Buchnat, 2015).

Η μείωση των ανεπιθύμητων ερεθισμάτων και το σωστά προετοιμασμένο διδακτικό υλικό δικαιολογούνται επίσης από τον περιορισμό στον τομέα της αντίληψης. Η διαδικασία της αντίληψης σε παιδιά με ήπια διανοητική αναπηρία είναι περιορισμένη, γεγονός που καθιστά την αντίληψη της πραγματικότητας απλοποιημένη και αρκετά φτωχή. Αυτά τα παιδιά δεν παρατηρούν τις λεπτομέρειες ή τις προκύπτουσες σχέσεις, που έχει ως αποτέλεσμα την επιφανειακή απόκτηση των πληροφοριών. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται από τα προαναφερθέντα ελλείμματα στη συγκέντρωση, τα οποία εμποδίζουν περαιτέρω την απόκτηση δεδομένων που απαιτούνται για την επίλυση μιας συγκεκριμένης εργασίας. Οι ακουστικές και οπτικές διαταραχές αντίληψης έχουν επίσης αντίκτυπο στην ανακρίβεια, στο μικρότερο εύρος και στον πιο αργό ρυθμό αντίληψης. Οι διαταραχές αυτές επηρεάζουν την ακρίβεια της αντίληψης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα το γεγονός ότι τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία έχουν διαστρεβλωμένη αντίληψη της πραγματικότητας. Παρατηρούν κυρίως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, π.χ. χρώμα, αγνοώντας τα λεπτομερή χαρακτηριστικά τους. Έχουν πρόβλημα με την τοποθέτησή τους στο χώρο και τη διαμόρφωση της ιδέας τους. Αυτό το επίπεδο αντίληψης προκαλεί δυσκολίες στη σύγκριση αντικειμένων, στην εύρεση των ομοιοτήτων τους και των διαφορών, καθώς και των αλληλεπιδράσεών τους. Παιδιά με ήπια διανοητική αναπηρία

αντιλαμβάνονται πολύ λιγότερα αντικείμενα σε δεδομένο χρόνο από τα παιδιά με φυσιολογική πνευματική ικανότητα, που έχει ως αποτέλεσμα τη βραδύτερη πορεία των διεργασιών του φλοιού, και την αντίληψη της περιρρέουσας πραγματικότητας να είναι ακόμη πιο φτωχή (Wyczesany & Gajdzica 2006).

Οι δυσκολίες στις γνωστικές διαδικασίες επηρεάζουν επίσης τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση σε όλους τους τομείς, που περιλαμβάνουν: λεξιλογικές, μορφοσυντακτικές και φωνολογικές δυσκολίες. Επίσης το περιορισμένο εύρος λεξιλογίου, η έλλειψη κατανόησης των μηνυμάτων του συνομιλητή, η θέση τους σε μια δεδομένη πραγματικότητα, προκαλεί πολλές διαταραχές επικοινωνίας. Συχνά, συμβαίνει οι μαθητές με ήπια διανοητική αναπηρία να παρεξηγούν λεκτικές οδηγίες για το πώς να εκτελέσουν μια εργασία και να μην γνωρίζουν ποιες πληροφορίες να αναζητήσουν. Ως εκ τούτου, οι διατυπωμένες οδηγίες, η ανάγνωση ή η ακρόαση πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένη με τρόπο ώστε να είναι κατανοητή από το παιδί (Jęczyń, 2003).

Ως αποτέλεσμα μιας τέτοιας πορείας γνωστικής ανάπτυξης, αυτά τα παιδιά δείχνουν χαμηλό βαθμό γνωστικών ενδιαφερόντων, δεν είναι πολύ εφευρετικά, είναι παθητικά στη σκέψη και δυστυχώς έχουν επίσης αρκετά χαμηλό επίπεδο κινήτρων για μάθηση. Η απόκτηση εξωτερικού και εσωτερικού κινήτρου σε παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση είναι σε μεγάλο βαθμό δύσκολο. Το εσωτερικό κίνητρο απαιτεί την ικανότητα να αναλύει κανείς τις δικές τους ενέργειες. Είναι δύσκολο για αυτούς τους μαθητές να αναλύσουν και να κατανοήσουν τους λόγους των ενεργειών που αναλαμβάνουν, καθώς και να παρακολουθήσουν την πορεία των δικών τους ενεργειών και την υποβολή τους σε κριτική ανάλυση. Στη δημιουργία εξωτερικών κινήτρων, έννοιες ιδεολογικών, κοσμοθεωρητικών ή οικουμενικών ανθρώπινων αξιών είναι πολύ αφηρημένες για αυτά τα παιδιά. Οι γνωστικοί λόγοι επίσης δεν είναι αποτελεσματικοί λόγω του χαμηλού επιπέδου της γνωστικής τους δραστηριότητας. Τα πιο ενισχυτικά είναι συγκεκριμένα ερεθίσματα που αντιστοιχούν στο επίπεδο σκέψης αυτών των παιδιών και παρέχουν ένα αξιοσημείωτο σήμα για να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους. Επομένως, τα παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση εμφανίζουν τη μεγαλύτερη μαθησιακή αποτελεσματικότητα όταν επικεντρώνονται στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου, ειδικά όταν αυτή η διαδικασία λαμβάνει χώρα σε μια ομάδα προσανατολισμένη στη συνεργασία (Mitchell, 2008).

## 2.5 Ακαδημαϊκά αποτελέσματα και συμπερίληψη

Οι συζητήσεις γύρω από τη συμπερίληψη επικεντρώνονται συχνά στην τοποθέτηση των παιδιών. Ειδικά στα παιδιά με αναπηρίες, οι ερευνητές έχουν από καιρό θέσει το ερώτημα «πού μαθαίνουν οι μαθητές καλύτερα;» Η ίδια η ερώτηση πλαισιώνεται σε μια συζήτηση που βασίζεται στις ανάγκες, που επί του παρόντος αμφισβητείται από συζητήσεις που βασίζονται στα δικαιώματα στην Ευρώπη (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). Πέρα από την ίδια τη ρητορική της τοποθέτησης, η έρευνα για τα αποτελέσματα των μαθητών σε αίθουσες χωρίς αποκλεισμούς μπορεί να είναι χρήσιμη για την κατανόηση προγραμματισμού, προγραμμάτων σπουδών και παιδαγωγικών τεχνικών που μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές για συγκεκριμένους μαθητές.

Έρευνες δείχνουν ότι όταν μαθητές με αναπηρία περιλαμβάνονται σε τάξεις με υψηλότερες προσδοκίες, κατάλληλα πρότυπα και ενισχυμένες ευκαιρίες για γενίκευση των δεξιοτήτων, βιώνουν βελτιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία και αποτελέσματα (Thomas & Vaughn, 2004). Επιπλέον, διάφορες μελέτες αποδεικνύουν ότι η συνεκπαίδευση, σε σύγκριση με τη διαχωρισμένη ειδική αγωγή, προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων όλων των παιδιών. Τα θετικά αποτελέσματα είναι συνήθως το αποτέλεσμα διαφορετικών παιδιών που εργάζονται μεταξύ τους κατανοώντας τις διαφορές (Sharpe, York, & Knight, 1994; D'Alonzo, Giordano & Vanleewen, 1997; McCoy et al., 2014).

Στην ερευνητική τους ανασκόπηση, οι Freeman & Alkin (2000) βρήκαν εννέα εμπειρικές μελέτες που συγκρίνουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα παιδιών με νοητική υστέρηση σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, έναντι τάξεων συμπερίληψης. Αυτές οι μελέτες βρήκαν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των ακαδημαϊκών επιδόσεων των δύο ομάδων ή των επιδόσεων των παιδιών στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Οι Freeman & Alkin (2000) παρατήρησαν ότι όσο περισσότερος χρόνος, των παιδιών αυτών, αφιερώνεται στη γενική εκπαίδευση, ο οποίος κυμαίνεται μεταξύ 25% και 100% του σχολικού τους χρόνου, φαίνεται να συνδέεται με πιο θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Μερικές έρευνες έχουν διερευνήσει τις επιπτώσεις της συμπερίληψης στις ακαδημαϊκές επιδόσεις παιδιών και εφήβων με νοητική υστέρηση. Οι Laws et al. (2000) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης πέτυχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στην κατανόηση λεξιλογίου και γραμματικής. Στις συμπεριληπτικές τάξεις επίσης, οι περισσότεροι μαθητές ανέπτυξαν καλύτερες δεξιότητες ανάγνωσης από τα παιδιά που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Οι Turner, Alborz & Gayle (2008) αναφέρουν

αποτελέσματα από τρεις μελέτες που έγιναν με την ίδια ομάδα ατόμων για τη διερεύνηση των προγνωστικών παραγόντων των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων σε τρεις διαφορετικές ηλικίες. Βρήκαν ότι το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων ήταν ο μεγαλύτερος σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Η φοίτηση στο γενικό σχολείο επίσης είχε ευεργετική, αλλά μέτρια επίδραση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και στις σταδιοδρομίες των ατόμων. Εξετάστηκαν δύο μελέτες με μεγαλύτερα δείγματα για τις επιπτώσεις της ένταξης στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ήπιες αναπηρίες.

Οι Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten. (2001), συνέκριναν την ανάπτυξη δυο ομάδων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε γενικά και ειδικά σχολεία. Μετά από δύο χρόνια, δεν υπήρξε διαφορά στην πρόοδο που σημειώθηκε από τις δύο ομάδες στο ακαδημαϊκό τους επίτευγμα. Ωστόσο, μετά από τέσσερα χρόνια, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς σημείωσαν σημαντικά μεγαλύτερη ακαδημαϊκή πρόοδο από την αντίστοιχη ομάδα σε ειδικά σχολεία.

Πέρα από την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη των προσαρμοστικών δεξιοτήτων παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στη μεγιστοποίηση της ανεξαρτησίας των ατόμων με νοητική υστέρηση και η συμμετοχή τους στην κοινότητα (Dixon 2007; Kozma, Mansell & Beadle-Brown 2009). Οι Fischer & Meyer (2002) συνέκριναν την πρόοδο δύο ομάδων παιδιών με νοητική υστέρηση. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τα παιδιά στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης σημείωσαν σημαντικά μεγαλύτερα κέρδη στην προσαρμοστική συμπεριφορά τους από τους ομολόγους τους σε ειδικές αίθουσες διδασκαλίας. Οι Buckley, Bird, Sacks & Archer (2006) βρήκαν ότι έφηβοι με νοητική υστέρηση που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία σημείωσαν σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα στο βαθμό επικοινωνίας και τις λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες από τους ομολόγους τους που παρακολουθούσαν ειδικά σχολεία. Οι Dessemontet, Bless & Morin (2012) βρήκαν ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση σημείωσαν σημαντική πρόοδο στις δεξιότητες γραμματισμού, μαθηματικές δεξιότητες και προσαρμοστική συμπεριφορά όταν φοιτούν σε γενικό σχολείο από τα αντίστοιχα παιδιά σε ειδικό.

Οι Szumski & Karwowski (2012) μελέτησαν 605 μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση και διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία είχαν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από τους μαθητές που φοιτούν σε ενοποιημένα ή κανονικά σχολεία. Ωστόσο, επειδή η τοποθέτηση και μόνο δεν ήταν επαρκής μονάδα ανάλυσης για τους ερευνητές, διενεργήθηκε περαιτέρω έρευνα σχετικά με μαθητικές μεταβλητές. Στη συνέχεια, οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση συσχετίστηκε

θετικά με την τοποθέτηση του παιδιού σε ενσωματωμένα και κανονικά σχολεία και όχι σε ειδικά σχολεία, καθώς και με υψηλότερη συμμετοχή των γονέων στις σπουδές των παιδιών τους. Ως εκ τούτου, οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών με ήπια νοητική υστέρηση μπορεί να είναι πολύ καλύτερες όταν φοιτούν στα κανονικά σχολεία (Szumski & Karwowski, 2012).

## **Κεφάλαιο 3**

### **3.1 Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής αγωγής**

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί έναν από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς πόρους, που στο πλαίσιο της ειδικότητάς του, υποστηρίζει, συνεργατικά και με λογική συνυπευθυνότητας, τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του κάθε μαθητή στον καθορισμό στρατηγικών παιδαγωγικής διαφοροποίησης και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στην ενίσχυση της μάθησης και στον εντοπισμό πολλαπλών μέσων παρακίνησης, αναπαράστασης και έκφρασης (Ainscow & Ferreira, 2003; Fernandes, Jardim & Lopes, 2021).

Έτσι, εκτός από την άμεση ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη σε συγκεκριμένους τομείς της ειδικότητάς του, παρέχει έμμεση υποστήριξη ή συμβουλευτική/διαμεσολάβηση. Οι δεξιότητες και το προφίλ του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής έχουν εξελιχθεί από το πρόσφατο παρελθόν, που ήταν απλά εκπαιδευτικός με ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που διευκόλυνε την ένταξη των μαθητών στα σχολεία. Σήμερα, με την εισαγωγή της νέας εκπαιδευτικής προσέγγισης, οι δεξιότητες αυτές έχουν αλλάξει. Έτσι, άρχισε να κατευθύνει τη δραστηριότητά του σε όλους τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή αναπηρία. Οι αρμοδιότητές είναι ταξινομημένες σε πέντε τομείς: κριτική ανάλυση, παρέμβαση, εκπαίδευση, εποπτεία, και αξιολόγηση. Ωστόσο, η ταξινόμηση αυτή, σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, αποδεικνύεται περιορισμένη καθώς το κάθε σχολείο την ερμηνεύει με τον δικό του τρόπο (Fernandes et al., 2021).

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι: (i) παιδαγωγός που, μέσα σε μια δομή, είναι υπεύθυνος για τη συλλογή, την παραγωγή και την ανταλλαγή πληροφοριών που σχετίζονται με την εκπαίδευση όλων (ii) ένας επαγγελματίας που διαθέτει μοντέλα παρέμβασης που επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοούν, σχεδιάζουν, εκτελούν και αξιολογούν μοντέλα παιδαγωγικής παρέμβασης χωρίς αποκλεισμούς· και (iii) επαγγελματίας ικανός να διαρθρώνει τις εσωτερικές και εξωτερικές υπηρεσίες του σχολείου, σε ένα αρμονικό και



συντονισμένο σύνολο, ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Σε αυτό προφίλ, ο εκπαιδευτικός είναι επαγγελματίας με επιστημονικές και πρακτικές γνώσεις στον τομέα εξειδίκευσής του που του επιτρέπουν να παρέμβει, άμεσα, σε συγκεκριμένες γνώσεις. Έτσι, για να προχωρήσει κάθε μαθητής, ουσιαστικά θα είναι σύμβουλος, συνεργάτης, επόπτης και διευκολυντής πρακτικών που οδηγούν σε επιτυχία και ποιότητα στη διδασκαλία. Εν ολίγοις, θα είναι ένας εκπαιδευτικός χωρίς αποκλεισμούς, όπως θα έπρεπε να είναι όλοι, αλλά εξειδικευμένος, συμβάλλοντας σε ένα ποιοτικό σχολείο όπου ο καθένας μαθαίνει ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του και τις ικανότητες του (Fernandes et al., 2021).

Συνοψίζοντας, θα είναι ένας συμπεριληπτικός εκπαιδευτικός, ο οποίος εκτός από το δικές του παιδαγωγικές και διδακτικές δεξιότητες, γνωστές και ως αδρές δεξιότητες, πρέπει να διαθέτει προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική δράση. Αυτές οι δεξιότητες ονομάζονται ήπιες δεξιότητες. Ο ΟΟΣΑ υποδεικνύει τη σημασία που έχει οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τις ήπιες δεξιότητές τους, και αυτό είναι ένας τομέας που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μεταξύ των προτεραιοτήτων των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσής (Jardim, Pereira, Vagos, Direito & Galinha, 2022). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, από την πλευρά της, προτείνει ότι εκτός από την προώθηση της ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να αναπτύσσονται και από τους μαθητές, αφού η απόκτησή τους τους οδηγεί σε βελτιώσεις στη συνολική διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η πρόταση αυτή είναι δικαιολογημένη από το γεγονός ότι αυτές οι δεξιότητες αποκτώνται κυρίως μέσω της κοινωνικο-συναισθηματικής δυναμικής, ως εκ τούτου τη συνάφεια των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που αναπτύσσουν ήπιες δεξιότητες κατά την περίοδο κατάρτισης τους ως τρόπο που τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν σημαντική παιδαγωγική παρουσία στην εκπαιδευτική κοινότητα (Chamorro-Premuzic, Arteché, Bremner, Greven & Furnham, 2010). Τα εμπειρικά στοιχεία δείχνουν επίσης το γεγονός ότι οι παιδαγωγικές ικανότητες των εκπαιδευτικών είναι αυτές που σχετίζονται με τις ήπιες αρμοδιότητές τους, με όσους διαθέτουν αυτές τις ικανότητες να αποδεικνύουν να είναι πιο παιδαγωγικά αποτελεσματικοί από αυτούς που κατέχουν μόνο θεωρητικές γνώσεις (Hanover Research, 2014).

Οι Piaget, Inhelder & Piaget (2013) σημείωσαν ότι υπάρχει αναπτυξιακή πρόοδος για τα παιδιά μέχρι την εφηβεία σχετιζόμενη με τη λειτουργική σκέψη, η οποία έχει σημαντική επίδραση στη μαθηματική γλώσσα. Ωστόσο, οι Đurić-Zdravković, Japundža-Milisavljević & Maćešić-Petrović (2011) βρήκαν ότι τα παιδιά με ήπια νοητική υστέρηση μπορεί να παρουσιάσουν καθυστερήσεις στη λειτουργική σκέψη, κάτι που μπορεί να επηρεάσει τη μαθηματική γνώση. Τέτοιες καθυστερήσεις μπορεί να είναι ανεπαίσθητες ή

εξαρτώμενες από το περιβάλλον, αλλά οι υποστηρικτές της διαχωρισμένης εκπαίδευσης ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι εκπαιδευμένοι να εντοπίζουν και να παρεμβαίνουν στρατηγικά στη διδασκαλία για την αντιστάθμιση των καθυστερήσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε διαχειρίσιμα επίπεδα για τον κάθε μαθητή.

### **3.2 Δεξιότητες των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική ένταξη**

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο χωρίς αποκλεισμούς, υπάρχει ένα επίπεδο συνεργασίας μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών, η οποία έχει σκοπό να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρίες. Με την προώθηση της ανάπτυξης διαφοροποιημένων στρατηγικών, ο δάσκαλος γίνεται διευκολυντής, πραγματικός οικοδόμος περιβαλλόντων μάθησης που προάγει την προσωπική, πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός στο περιβάλλον συμπερίληψης θα πρέπει να αναπτύξει και να διαχειριστεί αυτά τα περιβάλλοντα όντας αρκετά εύελικτος για να αντιμετωπίσει το απρόβλεπτο, την αβεβαιότητα, την έκφραση του συναισθήματος και τις αμφιβολίες και τους φόβους των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώνεται, να ανακαλύπτει, να αναστοχάζεται, να προσαρμόζεται, να αναγνωρίζει και να φαντάζεται νέους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας πιο κατάλληλους και πιο κοντά στην πραγματικότητα με την οποία βρίσκεται αντιμέτωπος καθημερινά (Fernandes et al., 2021).

Οι Browder et al. (2012) διευκρίνισαν πώς λειτουργούν ιδανικά τέτοιες πρακτικές στις τάξεις. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν τεχνογνωσία σχετικά με την ανταπόκριση σε μεθόδους για την παροχή διδασκαλίας σε μαθητές με νοητικές αναπηρίες. Όσον αφορά τα μαθηματικά και τα μαθήματα επιστήμης, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο εξειδικευμένοι σχετικά με το συγκεκριμένο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών.

Η παιδαγωγική διαφοροποίηση εμφανίζεται ως μονοπάτι στο σεβασμό της διαφορετικότητας παρέχοντας σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες. Για να μπορέσουν να διαφοροποιήσουν, είναι απαραίτητο να μην αδιαφορούν για τις διαφορές. Για τη διδασκαλία μιας τάξης, θεωρείται ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, αλλά στο δικό τους χρόνο και με τον δικό τους τρόπο. Δηλαδή ο καθένας μαθαίνει ορισμένες γνώσεις ανάλογα με τα δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία προέρχονται από τις δικές του γνώσεις και τις συνήθειες της σκέψης του. Η προσοχή στις ατομικές διαφορές, όποια και αν είναι η προέλευσή τους, σε ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς απαιτεί επομένως ανοικτά και εύελικτα προγράμματα σπουδών ικανά να ανταποκρίνονται στις κοινές ανάγκες του ολόκληρου του σχολικού πληθυσμού. Η διαφοροποίηση, η προσαρμογή και η εξατομίκευση των προγραμμάτων σπουδών είναι απαραίτητες, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά του κάθε

μαθητή. Όλοι οι μαθητές θα πρέπει έχουν τα ίδια δικαιώματα και ευκαιρίες, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος στη διαφορετικότητα και στην εκπαίδευση προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους (Lopes, 1997).

Υπό αυτή την έννοια, ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (EADSNE) ορίζει το προφίλ των εκπαιδευτικών χωρίς αποκλεισμούς και προσδιορίζει τέσσερις βασικές αξίες, που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, για το έργο όλων των εκπαιδευτικών σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς: (i) αποτίμηση ποικιλομορφίας ώστε η διαφορά να θεωρείται πόρος και αξία για την εκπαίδευση. (ii) υποστήριξη σε όλους τους μαθητές ώστε να έχουν υψηλές προσδοκίες για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (iii) συνεργασία και η ομαδική εργασία ως βασικές μεθοδολογίες για όλους τους δασκάλους, και (iv) επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη εφόσον η διδασκαλία είναι μια μαθησιακή δραστηριότητα και οι δάσκαλοι πρέπει αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δια βίου μάθησή τους (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Αυτές οι αξίες, που παρουσιάζονται ως θεμελιώδεις, μαζί με τους σχετικούς τομείς αρμοδιότητάς τους αποτελούνται από τρία στοιχεία: στάσεις (να ξέρεις πώς να είσαι και πώς να ζεις μαζί), γνώση (να ξέρεις) και ικανότητες (να γνωρίζει πώς να κάνει). Μια συγκεκριμένη στάση ή πεποίθηση απαιτεί μια συγκεκριμένη γνώση ή επίπεδο κατανόησης και στη συνέχεια ικανότητες (τεχνογνωσία) για την εφαρμογή αυτής της γνώσης σε πρακτική κατάσταση. Για κάθε τομέα ικανότητας που προσδιορίζεται, παρουσιάζονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες που τις στηρίζουν (Fernandes et al., 2021).

### **3.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών για τη Συμπεριληπτική ένταξη**

Η διδασκαλία μαθητών με ήπιες και μέτριες αναπηρίες είναι πολύ απαιτητική από άποψη εκπαίδευσης, υποστήριξης και ανάπτυξης (Wehmeyer & Shogren, 2017; Hallahan et al., 2019). Αυτό ισχύει σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικής και ειδικής εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν μια σειρά από παράδοξα, αντιφάσεις και δύσκολες καταστάσεις (Norwich, 2013). Τόσο στις τυπικές όσο και στις ειδικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν αυτό το βαρύ φορτίο (Jennings & Greenberg, 2009; Hinds et al., 2015; Shen et al., 2015). Ειδικότερα, οι τακτικοί εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται για ανεπαρκή κατάρτιση και έλλειψη γνώσης σχετικά με την αντιμετώπιση συμπεριφορών που αντιλαμβάνονται ως δύσκολες στην καθημερινή σχολική ζωή (de Boer et al., 2010; Savolainen et al., 2012). Οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για ανεπαρκή διορατικότητα στις εργασιακές πρακτικές ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αισθάνονται καλύτερα καταρτισμένοι (Pool Maag & Moser Opitz, 2014), αλλά αναφέρουν επίσης προβλήματα –

για παράδειγμα, στον προγραμματισμό μαθημάτων σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Γενικά, οι ανησυχίες και οι στάσεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με τη φύση και τη σοβαρότητα της κατάστασης αναπηρίας (Avramidis & Norwich, 2002).

Μία από τις προκλήσεις που αναφέρονται συχνότερα είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών που αντιλαμβάνονται τη συμπερίληψη ως δύσκολη (Kokkinos & Davazoglou, 2009; Hinds et al., 2015). Πολλές μετα-μελέτες έχουν αποδείξει εμπειρικά ότι οι διανοητικές αναπηρίες σχετίζονται συχνά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Einfeld & Tonge, 1996; Dekker Koot, van der Ende & Verhulst, 2002). Συγκεκριμένα, σχετίζονται με σοβαρούς περιορισμούς γλωσσικών ικανοτήτων και υψηλότερα ποσοστά οικογενειακών ανεπαρκειών (Koskentausta, Iivanainen & Almqvist, 2007; Hulbert-Williams & Hastings, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για επιθετικές συμπεριφορές, στερεότυπα, άγχος και σεξουαλική συμπεριφορά (McClintock, Hall & Oliver, 2003; Chadwick, Kusel & Cuddy, 2008). Τέτοιες συμπεριφορές περιγράφονται σε περιβάλλοντα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής και προκαλούν στρες και άγχος επειδή οι δάσκαλοι και οι μαθητές δεν είναι συνηθισμένοι σε αυτά (Weiss, Markowitz & Kiel, 2018). Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αδυνατούν να ηρεμήσουν τέτοιους μαθητές ή να μειώσουν τις δυσκολίες συμπεριφοράς τους. Ως αποτέλεσμα, πολλοί εκπαιδευτικοί και μαθητές αρνούνται να αλληλεπιδράσουν με παιδιά ή εφήβους που αντιλαμβάνονται ως επιθετικούς και αυτή είναι μια βασική πτυχή του γιατί η συμπερίληψη αυτού του μαθητικού πληθυσμού είναι αποτυχημένη (Weiss et al., 2018).

Οι δύσκολες μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών με νοητική υστέρηση απαιτούν συνεχή συνεργασία μεταξύ πολλών κλάδων. Αλλά στον τομέα της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, τονίζονται οι εντάσεις. Ωστόσο, συχνά αποκλίνουσες ιδέες σχετικά με τη «σωστή» στάση προς το χειρισμό τέτοιων συμπεριφορών μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε τριβές, συγκρούσεις και ανταγωνισμό (Rice, Drame, Owens & Frattura., 2007; Friend & Cook, 2013;). Παρόμοιοι παράγοντες επηρεάζουν την αλληλεπίδραση σχολείου-γονέα. αν και μελέτες αποκαλύπτουν κάποιο βαθμό αμοιβαίας ικανοποίησης, υπάρχουν επίσης στοιχεία για την πιθανότητα σύγκρουσης, κυρίως σε σχέση με τις διαφορετικές απόψεις σχετικά με την υποστήριξη και τη συμπεριφορά των μαθητών, την υπευθυνότητα, την αξιοπιστία και την εμπιστοσύνη (Lake & Billingsley, 2000; Gwernan-Jones et al., 2015; Lasater, 2016). Ασαφής ορισμός των ευθυνών και συγκρούσεις ιεραρχίας μπορούν επίσης να διαταράξουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τις πληροφορίες σε διεπιστημονική συνεργασία (Friend, 2000; Dallmer, 2004). Σε πολλές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί

εκφράζουν δυσφορία και άγχος σχετικά με τη συμμετοχή σε συνεργατικές δραστηριότητες (Johnson, 2010; Wilhelm, 2017). Οι εκπαιδευτικοί ειδικών αναγκών αισθάνονται κυρίως καλύτερα προετοιμασμένοι για αυτήν την απαιτητική συνεργασία αφού η ομαδικότητα είναι μέρος της επαγγελματικής τους εικόνας και πολύ πιο ανεπτυγμένη. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου δεν είναι εξοικειωμένοι με την πολυεπιστημονική συνεργασία (Friend & Cook, 2003).

### **3.4 Ο ρόλος της τεχνολογίας στη Συμπεριληπτική ένταξη**

Ο κόσμος της εκπαίδευσης αυτή τη στιγμή υφίσταται έναν τεράστιο μετασχηματισμό ως αποτέλεσμα της ψηφιακής επανάστασης (Collins & Halverson, 2009). Λόγω αυτής της ψηφιακής επανάστασης, είναι σημαντικό και πρακτικό να γίνει χρήση της τεχνολογίας στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να συμβάλει σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής για μαθητές με νοητική υστέρηση, κάτι που είναι παραπάνω από θέμα ευκολίας (Wehmeyer, Palmer, Smith, Davies, & Stock, 2008).

Η χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι αναπόφευκτη. Οι μαθητές περνούν πολλές ώρες της ημέρας τους εκτός σχολείου χρησιμοποιώντας τεχνολογία, έλκονται από αυτήν, επομένως είναι λογικό από αυτούς να τη χρησιμοποιούν και στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, από τον παράγοντα της ελκυστικότητας, υπάρχει και η αποτελεσματικότητα της χρήσης της τεχνολογίας, η οποία έχει αποδειχθεί μέσω ερευνών. Η συνέχιση της παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τον παραδοσιακό τρόπο και χρησιμοποιώντας τα ίδια εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί επί δεκαετίες επηρεάζει τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων και τα κάνει να μένουν πολύ πίσω από τις σύγχρονες εργασιακές απαιτήσεις. Έτσι, η ενημέρωση των σχολικών προγραμμάτων με σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία και συσκευές για όλους τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες έχει καταστεί απαραίτητο (Alnahdi, 2014).

Είναι πολύ σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές με αναπηρίες είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Stodden, Conway, & Chang, 2003). Πολλά τεχνολογικά εργαλεία θα μπορούσαν να αυξήσουν, όσο το δυνατόν περισσότερο, τις δυνατότητες για μαθητές με αναπηρίες να ξεπεράσουν αυτές τις προκλήσεις με λιγότερες δυσκολίες. Σε πολλές περιπτώσεις, η προσαρμογή της κατάλληλης υποστηρικτικής τεχνολογίας για μαθητές με αναπηρίες θα μπορούσε να εξοικονομήσει χρόνο και προσπάθεια. Αγνοώντας την ύπαρξη συσκευών και εργαλείων που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρίες να διευκολύνουν και να

μεγιστοποιήσουν την εκπαίδευσή τους και τα ακαδημαϊκά οφέλη, εμποδίζονται οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες να επιτύχουν τη μέγιστη απόδοσή τους, ή τουλάχιστον να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Alnahdi, 2014).

Οι προσεγγίσεις στη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας στη συμπερίληψη επικεντρώνονται στη χρήση της τεχνολογίας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ώστε να ενεργοποιηθεί η μάθηση. Η υποστηρικτική τεχνολογία χρησιμεύει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ τυπικών μαθητών και μαθητών με ήπια νοητική υστέρηση, βοηθώντας τους να μάθουν το υλικό με τον τρόπο που μπορούν να κατανοήσουν, εξαλείφοντας τις δυσκολίες που τους εμπόδιζαν να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τους συνομήλικούς τους (Smith Austin, Kennedy, Lee & Hutchinson, 2005).

Τα πρακτικά εργαλεία για την εφαρμογή των αρχών της γνωστικής θεωρίας στη διδασκαλία, η μάθηση και η υποστηρικτική τεχνολογία συνδέουν τις γνωστικές ικανότητες ενός μαθητή με μια εκπαιδευτική ευκαιρία που μπορεί να μην είναι προσβάσιμη λόγω αναπηρίας. Ένας μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολία στην αποκωδικοποίηση ενός κειμένου μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα πρόγραμμα ανάγνωσης οθόνης κειμένου σε ομιλία ως «γέφυρα» μεταξύ του γραπτού κειμένου και την ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών ακουστικά και γνωστικά· ενώ ένας μαθητής που έχει δυσκολία στην αλληλουχία των σκέψεων σε κείμενο μπορεί να χρησιμοποιήσει το λογισμικό γραφικών περιγραμμάτων ως γέφυρα σε δεξιότητες στην οπτική επεξεργασία. Ως εκ τούτου, με την αποτελεσματική ενσωμάτωση της υποστηρικτικής τεχνολογίας στην κανονική τάξη, οι μαθητές μπορούν να έχουν την παροχή πολλαπλών μέσων για να ολοκληρώσουν την εργασία τους, με μεγαλύτερη ανεξαρτησία στην εκτέλεση καθηκόντων, που προηγουμένως δεν ήταν σε θέση να ολοκληρώσουν ή μπορούσαν να επιτύχουν με μεγάλη δυσκολία (Hernandez, 2003).

Η επιτυχία και η δυνατότητα εφαρμογής μιας συσκευής υποστηρικτικής τεχνολογίας μετριέται από την πραγματική χρήση της, την ευκολία στην προσβασιμότητα από τους χρήστες της και στην ικανοποίησή τους στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους. Είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι οι βοηθητικές συσκευές βασίζονται στις ανάγκες, είναι φθηνές στην παραγωγή, την αγορά και συντήρηση, εύκολες στη χρήση και αποτελεσματικές, το οποίο μπορεί να διασφαλιστεί με την άμεση συμμετοχή των δυνητικών χρηστών σε κάθε στάδιο σχεδιασμού και ανάπτυξης. Οι τεχνολογικές βοηθητικές συσκευές πρέπει να διαθέτουν (Ahmad, 2015.):

1. Καταλληλότητα για τους χρήστες και το περιβάλλον τους: οι συσκευές θα πρέπει να είναι συμβατές με τις φιλοδοξίες, τις συναισθηματικές ανάγκες και τους τρόπους ζωής

των χρηστών, καθώς και την τοπική τους κουλτούρα, ήθη και έθιμα. Θα πρέπει να εγγυώνται την ασφάλεια των χρηστών, να είναι χρήσιμες σε διάφορες καταστάσεις (Warger, 1998) και να είναι ανθεκτικές και αξιόπιστες ειδικά σε αγροτικές περιοχές, απομακρυσμένες περιοχές, δύσκολες συνθήκες και σε άλλες συνθήκες του περιβάλλοντος και της φυσικής κατάστασης ενός χρήστη.

2. Φθηνές και εύκολες στην αγορά :οι συσκευές θα πρέπει να έχουν χαμηλή τιμή αγοράς. Οι εθνικές κυβερνήσεις ή/και ΜΚΟ μπορούν επίσης να υποστηρίξουν στην παροχή και αγορά των συσκευών, δωρεάν ή με επιδοτούμενες τιμές. Οι συσκευές θα πρέπει να είναι εύκολες στη συναρμολόγηση και τη συντήρηση, έτσι ώστε η διατήρηση των συσκευών σε κατάσταση λειτουργίας να απαιτεί ελάχιστους πόρους και μπορεί να επισκευαστεί με τη χρήση τοπικών διαθέσιμων υλικών και τεχνικών δεξιοτήτων.

3. Εύκολες στη χρήση: οι συσκευές πρέπει να είναι εύκολα κατανοητές από χρήστες με περιορισμένη έκθεση στην τεχνολογία, φορητές (εύκολες στη μετακίνηση από το ένα μέρος στο άλλο) και απλές στη χρήση χωρίς παρατεταμένη εκπαίδευση ή σύνθετες δεξιότητες.

Ανάλογα με τις διαφορετικές ικανότητες του κάθε μαθητή, το πλαίσιο και τη σκοπιμότητα της προσέγγισης, τα τεχνολογικά βοηθητικά εργαλεία στην εκπαίδευση μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με αναπηρίες στη μάθηση. Η συνεργατική προσπάθεια στη χρήση των βοηθητικών συσκευών, της υποστηρικτικής τεχνολογίας, της υποστήριξης πόρων και των καινοτόμων εκπαιδευτικών στρατηγικών για την προώθηση και τη διατήρηση της ένταξης μπορούν να υποστηρίξουν αυτούς τους μαθητές να μάθουν στο ίδιο επίπεδο με τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Ahmad, 2015).

## **Κεφάλαιο 4**

### **4.1 Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι**

Σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπώσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Α-βάθμιας και Β-βάμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση στο τυπικό σχολείο και τον υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

**EE1.** Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η συμπερίληψη προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση;

**EE2.** Σε ποιο βαθμό η συμπερίληψη δημιουργεί χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης;

**EE3.** Ποιοι είναι οι ανασταλτικοί και βοηθητικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης;

**EE4.** Σε ποιο βαθμό οι ΤΠΕ (υπολογιστές, ταμπλέτες, διαδίκτυο) μπορούν να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη των μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση στο γενικό σχολείο;

### **4.2 Πρότερες έρευνες**

Παρά τα οφέλη της συμπερίληψης, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν το ορόσημο για την εφαρμογή της. Μια μελέτη από τους Santoli, Sachs, Romey & McClurg (2008) διαπίστωσε ότι παρά το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν ήταν πρόθυμοι να κάνουν τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τους μαθητές με αναπηρίες, η πλειοψηφία αυτών των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι οι μαθητές με αναπηρίες δεν θα έπρεπε να εκπαιδεύονται σε γενικές τάξεις ανεξάρτητα από την απλότητα ή τη σοβαρότητα της αναπηρίας και ιδιαίτερα μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς ή/και νοητική υστέρηση. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχαν θετική στάση απέναντι στην ένταξη, η οποία θα μπορούσε να είναι επιτυχής μόνο με αρκετή κατάρτιση και διοικητική υποστήριξη.

Από την άλλη, η Vlachou (1997) ανακάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί των κανονικών σχολείων αισθάνονται ότι δεν έχουν να προσφέρουν στους μαθητές με νοητικές αναπηρίες στο πλαίσιο της ένταξης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Σε συμφωνία, οι Avramidis & Norwich (2002) διαπίστωσαν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι τα ειδικά σχολεία έχουν περισσότερα να προσφέρουν και ότι μπορούν να απαλλάξουν τους μαθητές από το άγχος της συνεχούς πίεσης απόδοσης της αποτυχίας και της υπο επίδοσης στα κανονικά σχολεία. Ως εκ τούτου, αυτοί οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική μη υποστηρικτική στάση απέναντι στην ένταξη.



Οι Ainscow & Ferreira (2003) επισημαίνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνονται ότι έχουν μια αρκετά δύσκολη δουλειά χωρίς να χρειάζεται να σκέφτονται μαθητές με νοητικές αναπηρίες που αντιμετωπίζονται ως επιπλέον βάρος. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται άνετα με τους μεγάλους αριθμούς, τις κακές συνθήκες εργασίας και την αμοιβή τους, εξ ου και η αντίστασή τους ενάντια στην ένταξη των μαθητών με νοητικές αναπηρίες στις συνηθισμένες τάξεις. Τα ίδια επιχειρήματα προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, στην έρευνα των Avramidis & Norwich (2002), ότι δηλαδή δεν μπορούν να προωθήσουν την ένταξη ενώ αντιμετωπίζουν αντικρουόμενους περιορισμούς και προσδοκίες, ανασφάλεια και γενική έλλειψη ενθάρρυνσης.

Οι Maruranga & Nyakudzuka (2014), στην έρευνά τους βρήκαν ότι η πλειοψηφία (92%) των εκπαιδευτικών απαιτούσε βελτίωση στη χρηματοδότηση για την εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταρτιστούν για την ένταξη. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών έχει φανεί ότι είναι κρίσιμης σημασίας σε πολλές μελέτες και θα πρέπει να περιλαμβάνει μορφές κατάρτισης, όπως εργαστήρια ανάπτυξης στο σχολείο, μαθήματα και σεμινάρια που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν πρόσθετη γνώση.

Η έρευνα των Tsakiridou & Polyzoroulou (2014) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με κοινωνικές δυσκολίες, ανησυχούν λιγότερο για μαθητές με συμπεριφορικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες, αλλά αντιλαμβάνονται τους μαθητές με σωματικές αναπηρίες λιγότερο ταιριαστούς στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Η διδασκαλία αυτών των μαθητών απαιτεί υψηλότερο επίπεδο προετοιμασίας και εξειδικευμένο σχεδιασμό για την υλοποίηση στόχων ειδικής αγωγής. Όσον αφορά το θέμα του φύλου, η μελέτη έδειξε ότι οι γυναίκες ήταν πιο υποστηρικτικές για την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τους άνδρες. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι η προηγούμενη συμμετοχή σε σεμινάρια ειδικής αγωγής επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Οι δάσκαλοι που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ειδικής αγωγής φάνηκε να είναι πιο πρόθυμοι να δεχτούν μαθητές με αναπηρία στην κανονική τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία είναι πιο άνετοι στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η έρευνα της Sigstad, (2017) ανέδειξε τις αυξανόμενες ακαδημαϊκές και κοινωνικές διαφορές μεταξύ των μαθητών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σημείωσε τις τρέχουσες προκλήσεις του απώτερου στόχου της πλήρους ένταξης. Βρήκε ότι η συμπερίληψη απαιτεί δέσμευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και φάνηκε να

είναι μόνο δική τους ευθύνη όταν δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με τους γενικούς δασκάλους. Αυτή η μελέτη τόνισε επίσης τη σημασία της σοβαρής εξέτασης των αντιλήψεων των μαθητών. Ωστόσο, το πρωταρχικό ζήτημα είναι αν η πλήρης ένταξη μαθητών με νοητική υστέρηση στη δευτεροβάθμια σε ένα γενικό σχολικό πλαίσιο αναγκαστικά απαιτεί οι μαθητές να διδάσκονται συνεχώς μαζί με τους τυπικά ανεπτυγμένους συνομηλίκους τους. Η επιτυχής ένταξη εξαρτάται από πρωταρχικές αξίες στο σχολείο, στη διοίκηση του σχολείου και στην πρακτική εφαρμογή σε όλα τα επίπεδα γενικότερα. Ωστόσο, επιτυχής ένταξη προϋποθέτει ότι υπάρχουν οργανωτικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές/πολιτιστικές συνθήκες.

Το γενικότερο συμπέρασμα που προέκυψε από την μελέτη της Μέτσιου (2019) είναι η θετική στάση και η προθυμία των εκπαιδευτικών να εντάξουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις παρά τα εμπόδια που συναντούν. Τα εμπόδια αυτά αφορούν ελλείψεις ειδικού επιστημονικού προσωπικού, επιμόρφωσης, διδακτικού χρόνου, πνευματικής, υλικής και οικονομικής υποστήριξης.

Η έρευνα των Ιωακειμίδου & Λεοντή (2020), βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν εμπειρία από τα γνωστικά και τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση και αυτό τους βοηθά να επιζητούν με τελέσφορο τρόπο τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Η πλειοψηφία τους θεωρεί τη συμπερίληψη πολύ σημαντική και γι' αυτό το λόγο αποκρούουν την άποψη για τη φοίτηση των παιδιών αυτών στα ειδικά σχολεία. Επιπρόσθετα, κρίνουν ότι, για να συνεπικουρήσουν τη συμπερίληψη, έχουν ανάγκη στήριξης και προτιμούν αυτή να υλοποιείται μέσω της παράλληλης στήριξης. Παρόλα αυτά, νιώθουν ότι και με την αρωγή των τμημάτων ένταξης έχουν την επάρκεια να εξασφαλίσουν τη συμπερίληψη.

Η Ανδρεαδάκη (2021) στην έρευνά της βρήκε ότι οι ελλείψεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αποτελεσματική εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ότι πέρα από αυτές τις δυσκολίες δεν υπάρχει και διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος γεγονός που επηρεάζει αρνητικά και την επιθυμία τους για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών. Επιπλέον, η κατανομή των μαθητών/τριών σε πολυπληθή τμήματα καθιστούν σχεδόν αδύνατη την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το πλήθος των μαθητών που φοιτούν σε μια τάξη έχει επισημανθεί αρκετές φορές ως εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της συμπερίληψης.



## **Κεφάλαιο 5**

### **5.1 Μεθοδολογία της έρευνας**

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας έγιναν στηριζόμενοι στην ενδεδειγμένη για την ποσοτική έρευνα μέθοδο. Και αυτό γιατί στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, σκοπός της είναι να αποτυπώσει τις στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α-βάθμιας και Β-βάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση στο τυπικό σχολείο και τον υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας.

Τα ερωτηματολόγια είναι ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα μέσα συλλογής δεδομένων, και ως εκ τούτου πολλοί ερευνητές σε πολλούς τομείς των κοινωνικών επιστημών συσχετίζουν την έρευνα με ερωτηματολόγια. Δεδομένης της επικράτησης τους, είναι εύκολο τα ερωτηματολόγια να σχεδιαστούν και να χρησιμοποιηθούν. Το ερωτηματολόγιο έρευνας αναφέρεται σε ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται ως μέρος ενός ακαδημαϊκού ερευνητικού έργου. Τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται κυρίως στη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας, όπου ο ερευνητής θέλει να διαμορφώσει το προφίλ του δείγματος σε αριθμούς (π.χ. το ποσοστό) ή να είναι σε θέση να μετρήσει τη συχνότητα εμφάνισης απόψεων, στάσεων, εμπειριών, διαδικασιών, συμπεριφορών ή προβλέψεων. Τα ερευνητικά ερωτηματολόγια μπορούν να διανεμηθούν στους πιθανούς ερωτηθέντες από ανάρτηση σε ιστοσελίδα, με e-mail, ως διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (Rowley, 2014).

Για αυτό το λόγο συντάχθηκε ένα ποσοτικό ερωτηματολόγιο. Η διατύπωση του ερωτηματολογίου έγινε όχι μόνο στηριζόμενη στο θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά στην εξεύρεση και διερεύνηση ανάλογων ερωτηματολογίων από ελληνικές και ξένες έρευνες.

### **5.2 Συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί Α-βάθμιας και Β-βάθμιας εκπαίδευσης και κλήθηκαν να απαντήσουν εθελοντικά σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αντιστοιχεί στο εργαλείο της έρευνας. Το ερευνητικό εργαλείο χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά. Σε κάθε περίπτωση τηρήθηκαν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας όπως η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Η συλλογή αυτών πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων καταχωρήθηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικά με το πρόγραμμα SPSS 26.0.

### 5.3 Εργαλεία

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου σχεδιάστηκε για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και περιλαμβάνει την ηλικία, το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας, τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν, τη σχέση εργασίας, την ύπαρξη θέσης ευθύνης, το επίπεδο σπουδών και τα πρόσθετα τυπικά προσόντα. Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν το βαθμό συμφωνίας τους (πενταβάθμια κλίμακα) σε μια σειρά από 15 προτάσεις, οι οποίες ανήκουν σε 4 βασικές ενότητες:

- Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Ήπια Νοητική Υστέρηση
- Στάσεις για τη Συμπερίληψη
- Ανασταλτικοί και βοηθητικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης
- Απόψεις για τον υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας στη συμπερίληψη

Οι ερωτήσεις αυτές αντιστοιχήθηκαν σε 15 μεταβλητές και οι περισσότερες απαντήσεις όλων των ερωτήσεων δόθηκαν στην 5 βάθμια κλίμακα [1-5], διότι με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η πιο εύκολη επεξεργασία των δεδομένων.

Αρχικά επιχειρείται η αποτύπωση των χαρακτηριστικών και των αντιλήψεων των ερωτώμενων και κατόπιν γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτών. Οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

❖ Υπολογισμός συχνοτήτων, μέσης τιμής (*Mean*) και της τυπικής απόκλισης (*St. Deviation*) κάθε μεταβλητής. Η τυπική απόκλιση χρησιμοποιήθηκε για να δούμε το βαθμό σύγκλισης των εκπαιδευτικών.

❖ Διερεύνηση των σχέσεων με το t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τη σύγκριση των μέσων όρων δύο ομάδων. Οι συσχετίσεις στους πίνακες φανερώνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση όταν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο από 5% ( $p < 0,05$ ) και στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση όταν το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από 1% ( $p < 0,01$ ).

❖ Υπολογισμός του δείκτη συσχέτισης pearson  $r$  μεταξύ των μεταβλητών για να διερευνηθεί η ύπαρξη γραμμικής θετικής ή αρνητικής σχέσης.

### 5.4 Προέλεγχος

Το πρώτο δείγμα του ερωτηματολογίου δόθηκε σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, ώστε να το αξιολογήσουν σχετικά με τον σχεδιασμό και την κατανόηση των ερευνητικών

ερωτημάτων. Βάση αυτού του ελέγχου συντάχθηκαν συμπληρωματικές ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο που βοήθησαν στην πλήρη κάλυψη των αναγκών της αξιολόγησης για το εκπαιδευτικό κυρίως κομμάτι της έρευνας. Προτού ξεκινήσει η έρευνα, πραγματοποιήθηκε και ένας προέλεγχος της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου σε ένα τυχαίο δείγμα δέκα (10) ατόμων, ώστε να διορθωθούν ασαφείς λέξεις και εκφράσεις και προβληματικά διατυπωμένες ερωτήσεις.

### **5.5 Αποτελέσματα για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου**

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του εργαλείου πρέπει να αναφερθεί ότι ο δείκτης alpha που υποδηλώνει την εσωτερική συνοχή και αποτελεί ένδειξη αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, έχει υψηλή τιμή (0,93).

*Πίνακας 1. Συντελεστής alpha για την κλίμακα και τις υποκλίμακες*

<b>Αριθμός θεμάτων</b>	<b>Συντελεστής alpha</b>
26	0,93

## **Κεφάλαιο 6**

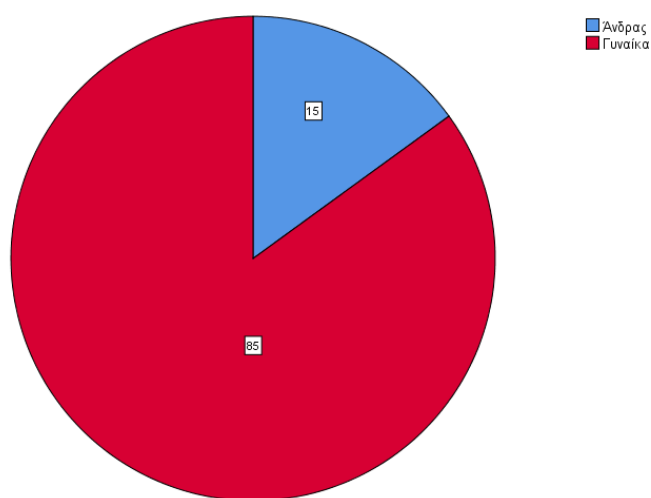
### **6.1 Δημογραφικά στοιχεία δείγματος εκπαιδευτικών**

Το δείγμα των εκπαιδευτικών κατά φύλο αποτελείται από 15 άνδρες (15%) και 85 γυναίκες (85%) «βλ. Πίν. 2 και Γραφ.1». Η ηλικία τους κυμαίνεται από 25 έως 59 ετών ( $M=45,9$ ,  $SD=10,0$ ) «βλ. Γραφ. 2».

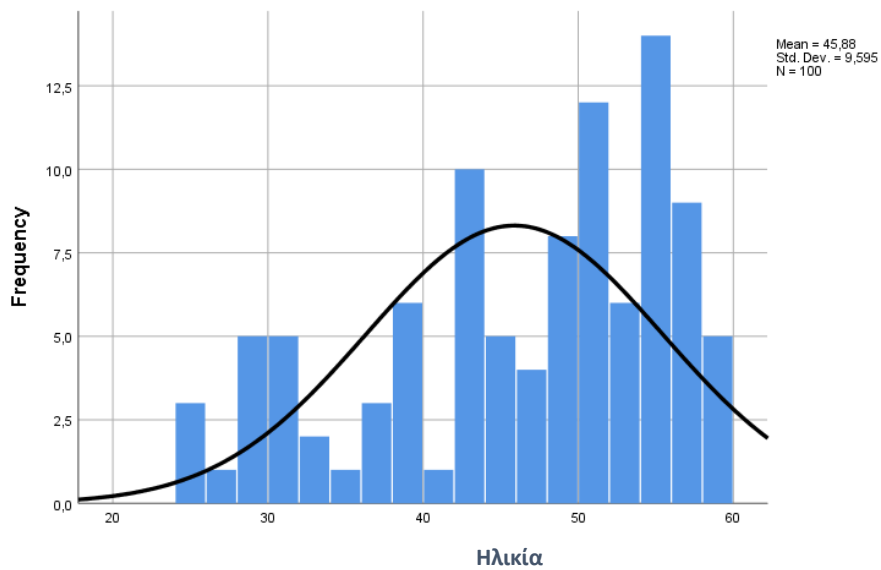
**Πίνακας 2.** Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο Εκπαιδευτικού	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	15	15
Γυναίκα	85	85
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 1.** Φύλο



**Γράφημα 2.** Ηλικία

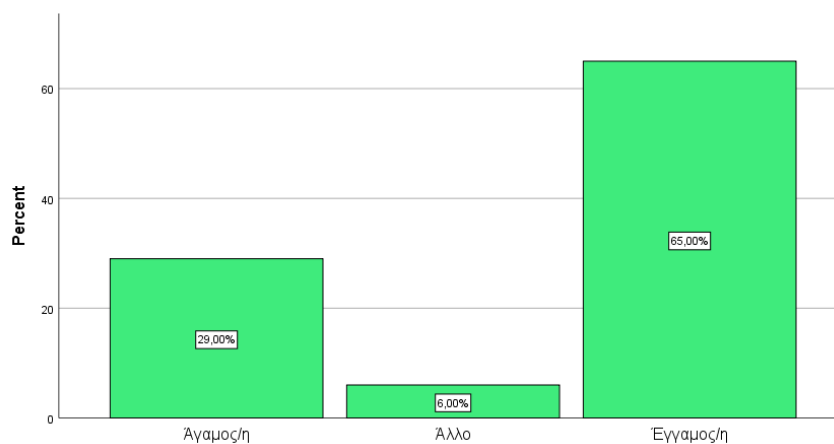


Το 65% του συνόλου των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι, το 29% είναι άγαμοι και μόλις το 6% δηλώνουν άλλο «βλ. Πίν. 3 και Γραφ.3».

**Πίνακας 3.** Κατανομή του δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έγγαμος(-η)	65	65
Άγαμος(-η)	29	29
Άλλο	6	6
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 3.** Οικογενειακή κατάσταση



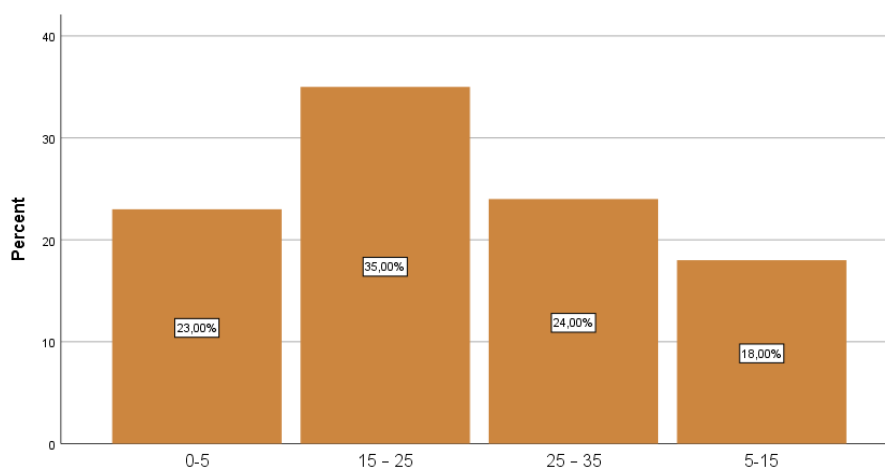


Το 55% του συνόλου των εκπαιδευτικών έχουν 15 έως 25 χρόνια προϋπηρεσίας, το 24% έχουν 25 με 35 έτη, το 18% από 5 έως 15 έτη και το 23% δηλώνουν 0 έως 5 έτη «βλ. Πίν. 4 και Γραφ. 4».

**Πίνακας 4.** Κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
0-5	23	23
5-15	18	18
15-25	35	35
25-35	24	24
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 4.** Χρόνια υπηρεσίας

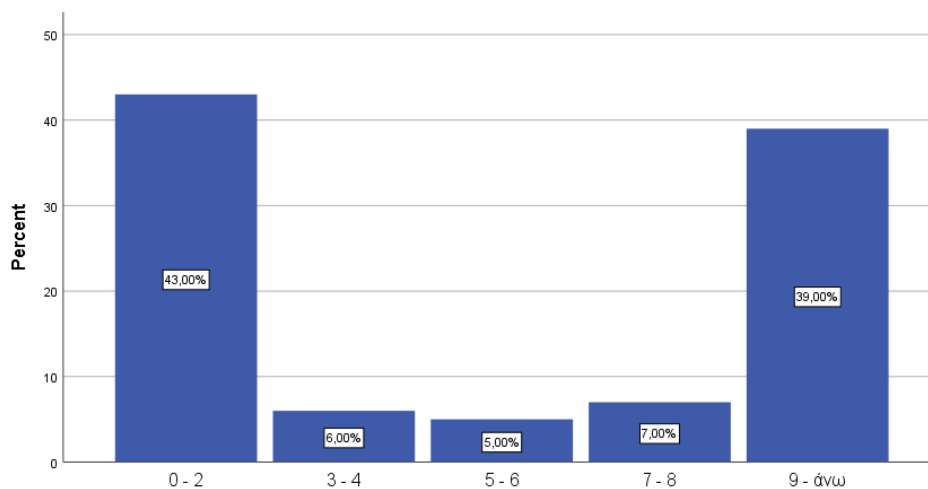


Το 39% του συνόλου των εκπαιδευτικών έχουν πάνω από 9 έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο, το 43% έχουν 0 με 2 έτη, το 7% από 7 έως 8 έτη, το 6% από 3 έως 4 έτη και το 5% δηλώνουν 5 έως 6 έτη «βλ. Πίν. 5 και Γραφ. 5».

**Πίνακας 5.** Κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετεί τώρα

Χρόνια υπηρεσίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
0-2	43	43,0
3-4	6	6,0
5-6	5	5,0
7-8	7	7,0
9 - άνω	39	39,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 5.** Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα

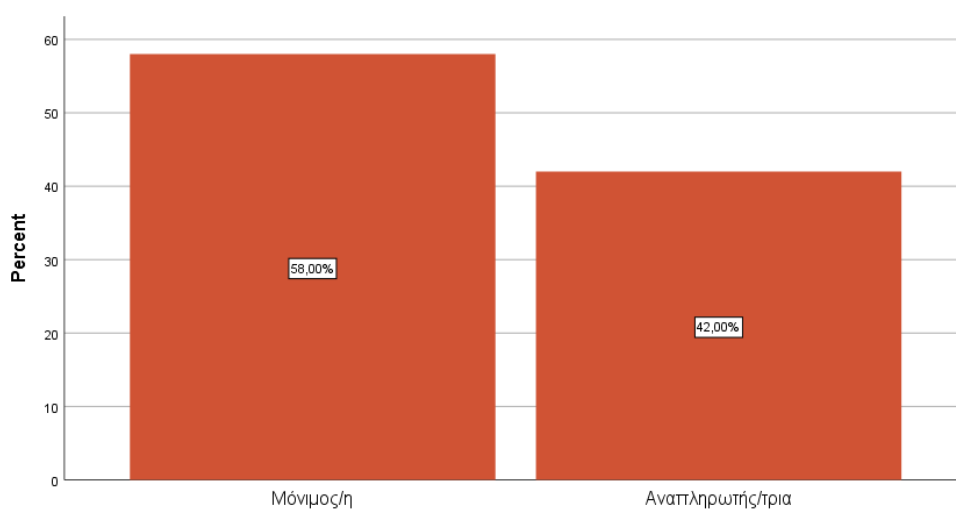


Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελείται από 58 μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς (58%) και 42% αναπληρωτές/τριες (42%) «βλ. Πίν. 6 και Γραφ.6».

**Πίνακας 6.** Κατανομή του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας

Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αναπληρωτής/τρια	42	42,0
Μόνιμος/η	58	58,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 6.** Σχέση εργασίας

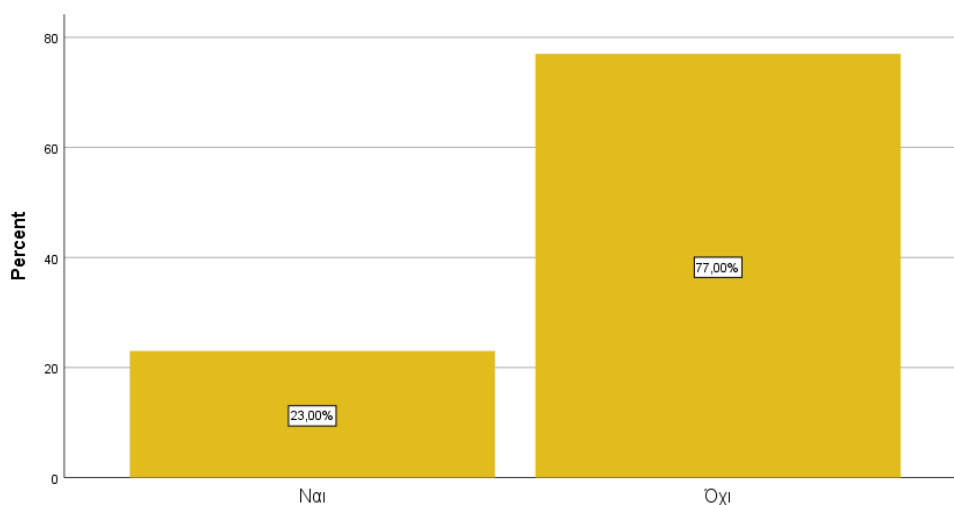


Το 77% του συνόλου των εκπαιδευτικών δεν κατέχουν θέση ευθύνης ενώ το 23% δηλώνει ότι κατέχει «βλ. Πίν. 7 και Γραφ. 7».

**Πίνακας 7.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν κατέχουν θέση ευθύνης

Θέση Ευθύνης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	23	23,0
Όχι	77	77,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 7.** Θέση ευθύνης

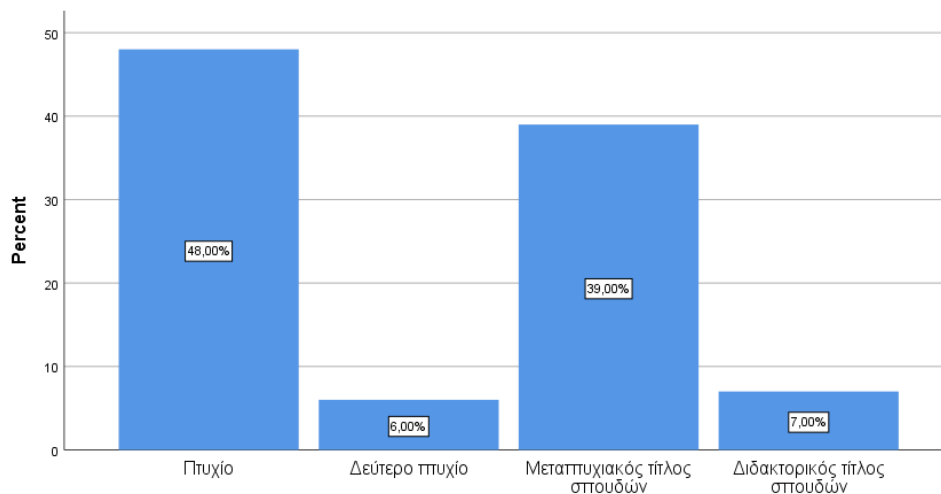


Το 48% του συνόλου των εκπαιδευτικών έχουν μόνο πτυχίο, το 39% έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 7% έχει διδακτορικό τίτλο σπουδών και το 6% έχει δεύτερο πτυχίο «βλ. Πίν. 8 και Γραφ. 8».

**Πίνακας 8.** Κατανομή του δείγματος ως προς τις σπουδές

Σπουδές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πτυχίο	48	48,0
Δεύτερο πτυχίο	6	6,0
Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	39	39,0
Διδακτορικός τίτλος σπουδών	7	7,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 8.** Θέση ευθύνης

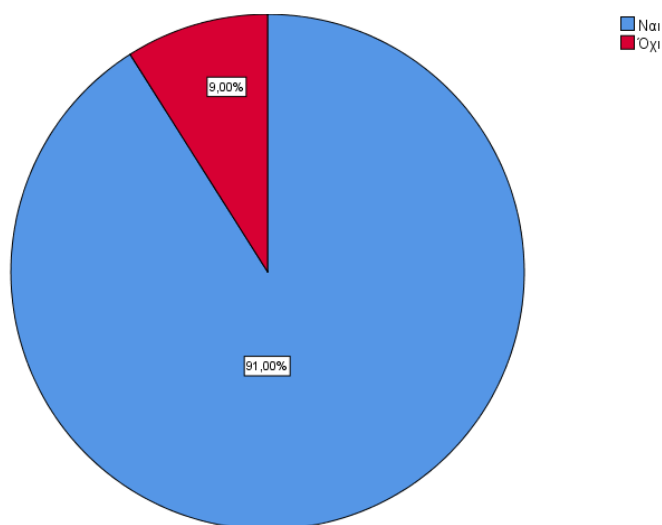


Το 91% του συνόλου των εκπαιδευτικών γνωρίζει ξένες γλώσσες ενώ το 9% δηλώνει ότι δεν κατέχει «βλ. Πίν. 9 και Γραφ. 9».

**Πίνακας 9.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν γνωρίζουν ξένες γλώσσες

Πρόσθετα τυπικά προσόντα: Ξένες Γλώσσες	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	91	91,0
Όχι	9	9,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 9.** Πρόσθετα τυπικά προσόντα-Ξένες γλώσσες

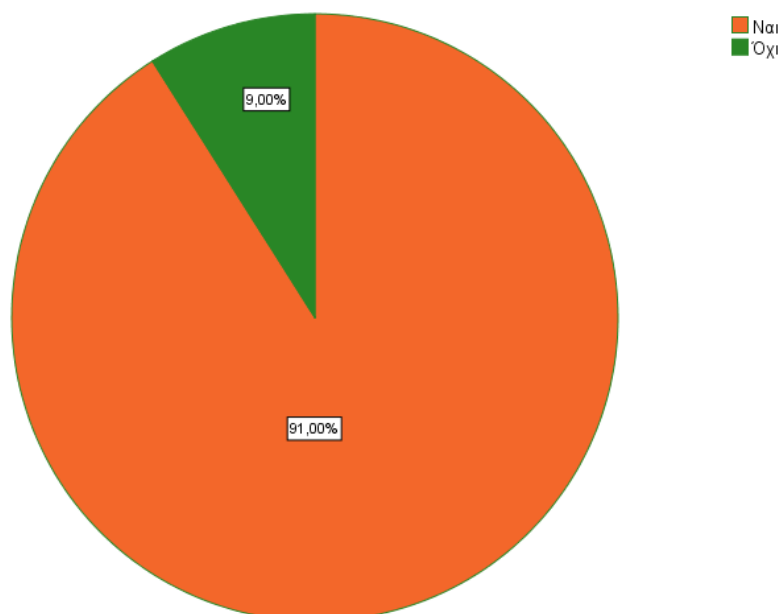


Το 91% του συνόλου των εκπαιδευτικών γνωρίζουν Η/Υ ενώ το 9% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει «βλ. Πίν. 10 και Γραφ. 10».

**Πίνακας 10.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν γνωρίζουν Η/Υ

Πρόσθετα τυπικά προσόντα: Η/Υ	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	91	91,0
Όχι	9	9,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 10.** Πρόσθετα τυπικά προσόντα-Γνώση χειρισμού Η/Υ



## 6.2. Αποτελέσματα

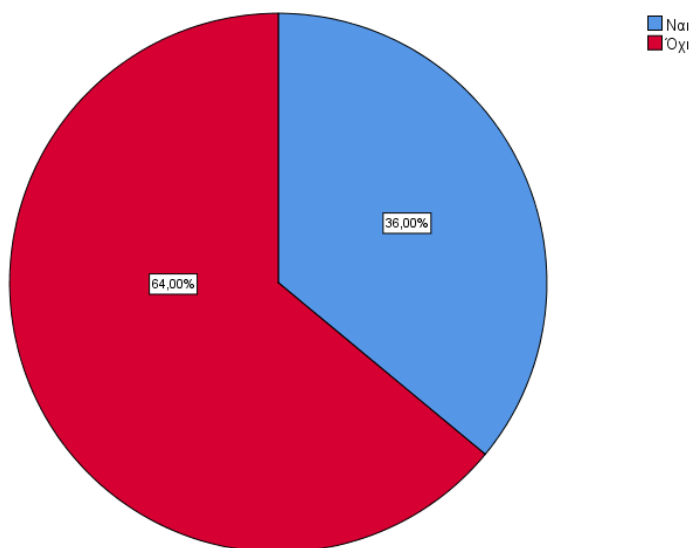
### 6.2.1 Αντιλήψεις- Στάσεις Εκπαιδευτικών για την ΗΝΥ

Το 64% του συνόλου των εκπαιδευτικών δεν έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ενώ το 36% δηλώνει ότι έχει επιμορφωθεί «βλ. Πίν. 11 και Γραφ. 11».

**Πίνακας 11.** Κατανομή του δείγματος ως προς την επιμόρφωσή τους στην Ειδική Αγωγή

Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	36	36,0
Όχι	64	64,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 11. Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή**

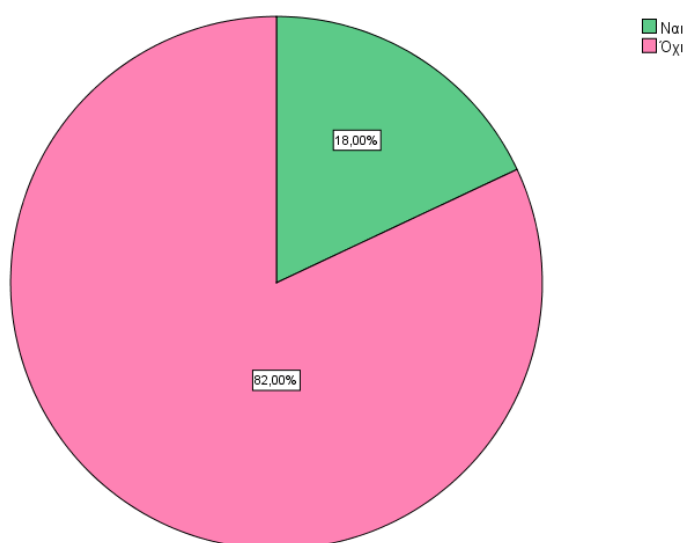


Το 82% του συνόλου των εκπαιδευτικών δεν έχουν επιμόρφωση για την Ήπια Νοητική Υστέρηση ενώ το 18% δηλώνει ότι έχει επιμορφωθεί «βλ. Πίν. 12 και Γραφ. 12».

**Πίνακας 12. Κατανομή του δείγματος ως προς την αν επιμόρφωσή τους σε σχέση με την νοητική υστέρηση**

Επιμόρφωση σε σχέση με την νοητική υστέρηση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	18	18,0
Όχι	82	82,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 12. Έχετε πραγματοποιήσει επιμόρφωση σε σχέση με τη νοητική υστέρηση;**

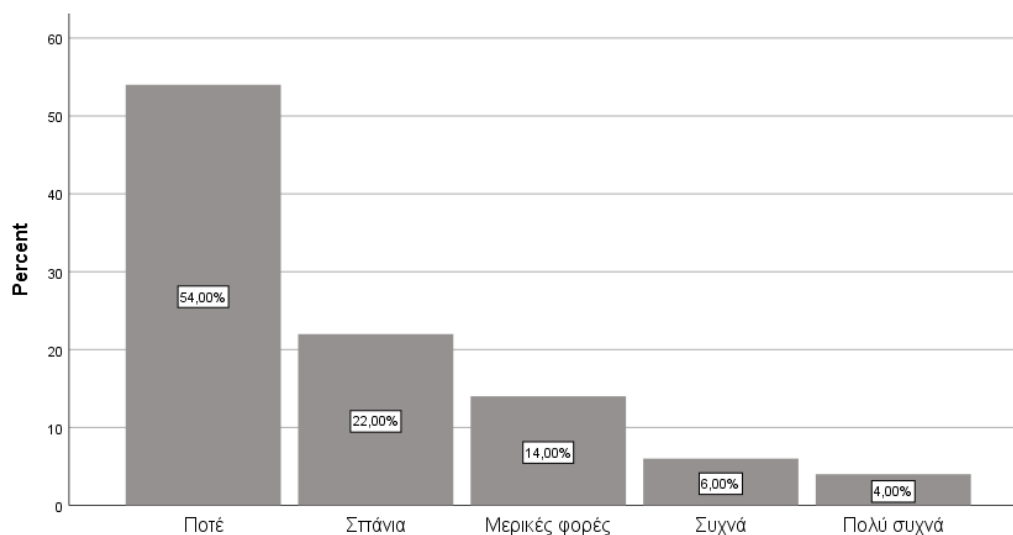


Στην ερώτηση αν έχουν διδάξει σε παιδιά με νοητική υστέρηση, το 54% του συνόλου των εκπαιδευτικών δεν έχουν ποτέ διδάξει παιδιά με Ν.Υ., το 22% δηλώνει σπάνια, το 14% μερικές φορές, το 6% δηλώνει συχνά, ενώ το 4% δηλώνει πολύ συχνά «βλ. Πίν. 13 και Γραφ. 13».

**Πίνακας 13.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν έχουν διδάξει σε παιδί με νοητική υστέρηση.

Έχετε διδάξει σε παιδί με νοητική υστέρηση;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ποτέ	54	54,0
Σπάνια	22	22,0
Μερικές φορές	14	14,0
Συχνά	6	6,0
Πολύ συχνά	4	4,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 13.** Έχετε διδάξει σε παιδί με Νοητική Υστέρηση;



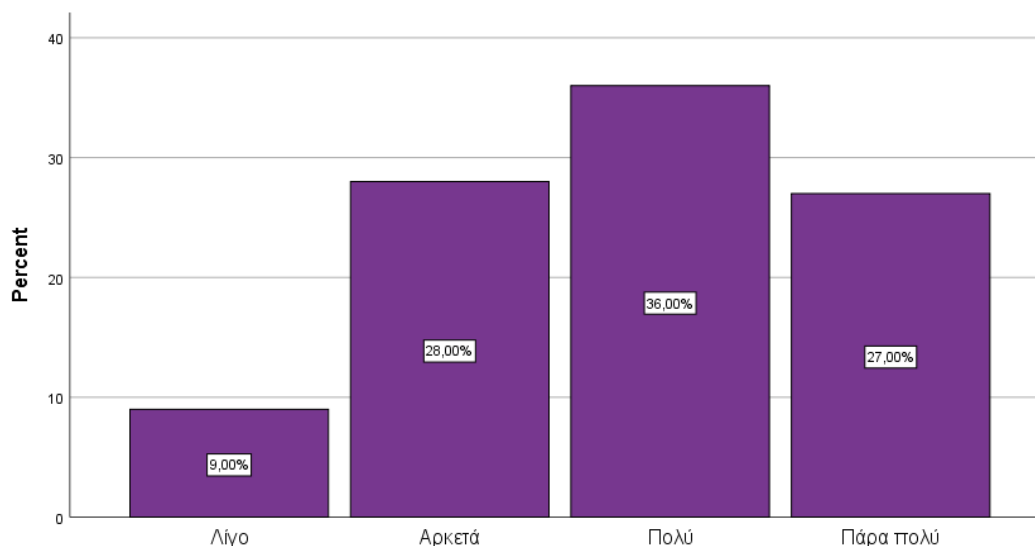
Στην ερώτηση αν γνωρίζουν τη σημασία του όρου Νοητική Υστέρηση, το 36% του συνόλου των εκπαιδευτικών δηλώνει πολύ, το 27% δηλώνει πάρα πολύ, το 28% αρκετά, ενώ το 9% δηλώνει λίγο «βλ. Πίν. 14 και Γραφ. 14».

**Πίνακας 14.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν γνωρίζουν την σημασία του όρου Νοητική Υστέρηση.

Γνωρίζετε την σημασία του όρου Νοητική Υστέρηση;	Συχνότητα	Ποσοστό %
--	-----------	-----------

Καθόλου	0	0
Λίγο	9	9,0
Αρκετά	28	28,0
Πολύ	36	36,0
Πάρα πολύ	27	27,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 14.** Γνωρίζετε την σημασία του όρου Νοητική Υστέρηση;



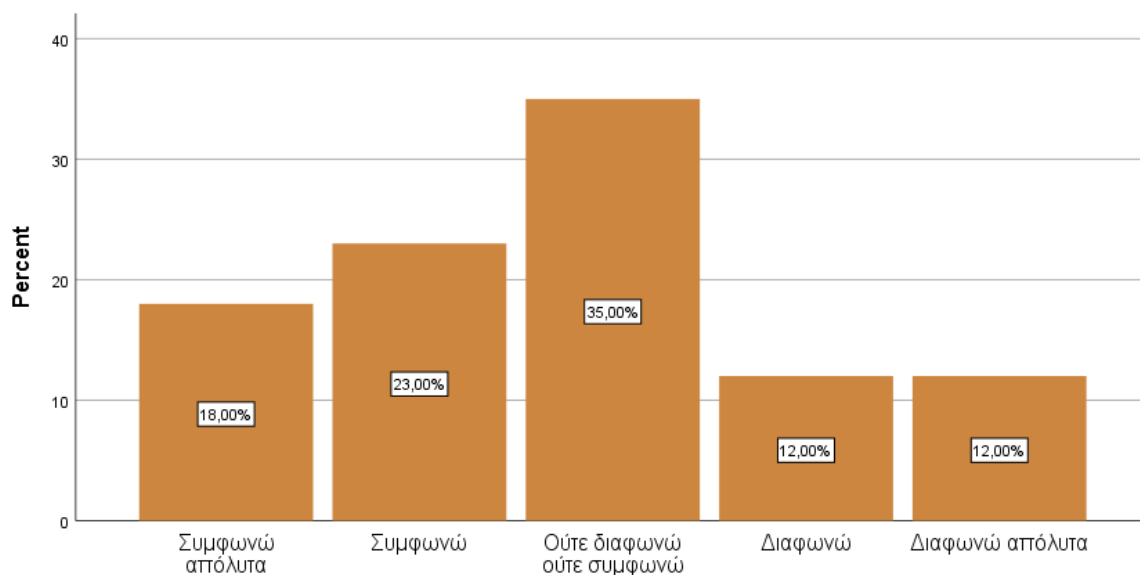
Στην ερώτηση αν θεωρούν ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση ΗΝΥ είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, το 18% του συνόλου των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, το 23% συμφωνεί, το 35% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 12% διαφωνεί και όμοια το 12% διαφωνεί απόλυτα «βλ. Πίν. 15 και Γραφ. 15».

**Πίνακας 15.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν θεωρούν ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση ΗΝΥ είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.

5. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση ΗΝΥ είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Συμφωνώ απόλυτα	18	18,0
Συμφωνώ	23	23,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	35	35,0
Διαφωνώ	12	12,0
Διαφωνώ απόλυτα	12	12,0
Σύνολο	100	100,0



**Γράφημα 15.** Θεωρείτε ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία;

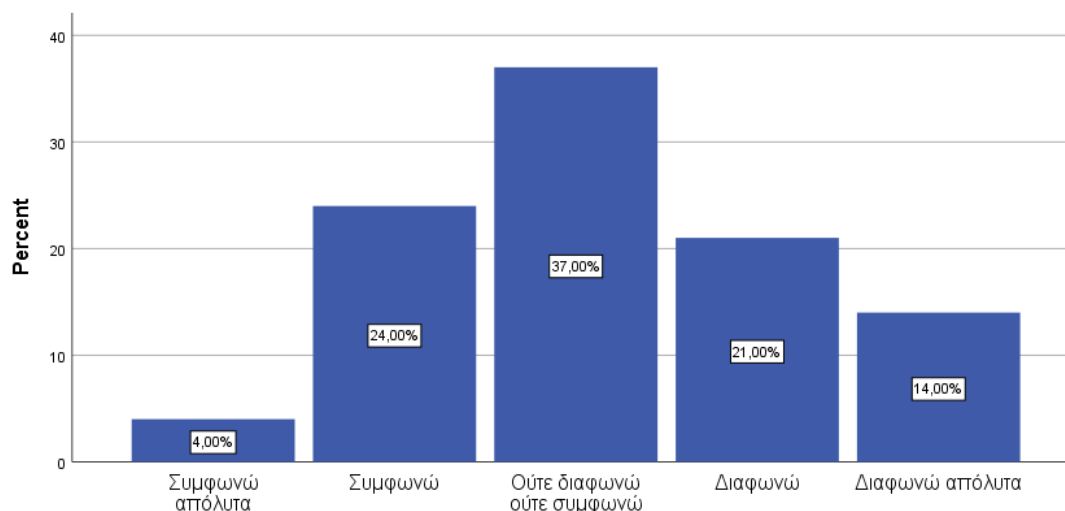


Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση ΗΝΥ θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή, το 4% του συνόλου των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, το 24% συμφωνεί, το 37% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 21% διαφωνεί και το 14% διαφωνεί απόλυτα «βλ. Πίν. 16 και Γραφ. 16».

**Πίνακας 16.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν πιστεύουν ότι οι μαθητές με ΗΝΥ θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή.

6. Οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση ΗΝΥ θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Συμφωνώ απόλυτα	4	4,0
Συμφωνώ	24	24,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	37	37,0
Διαφωνώ	21	21,0
Διαφωνώ απόλυτα	14	14,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 16.** Οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή;

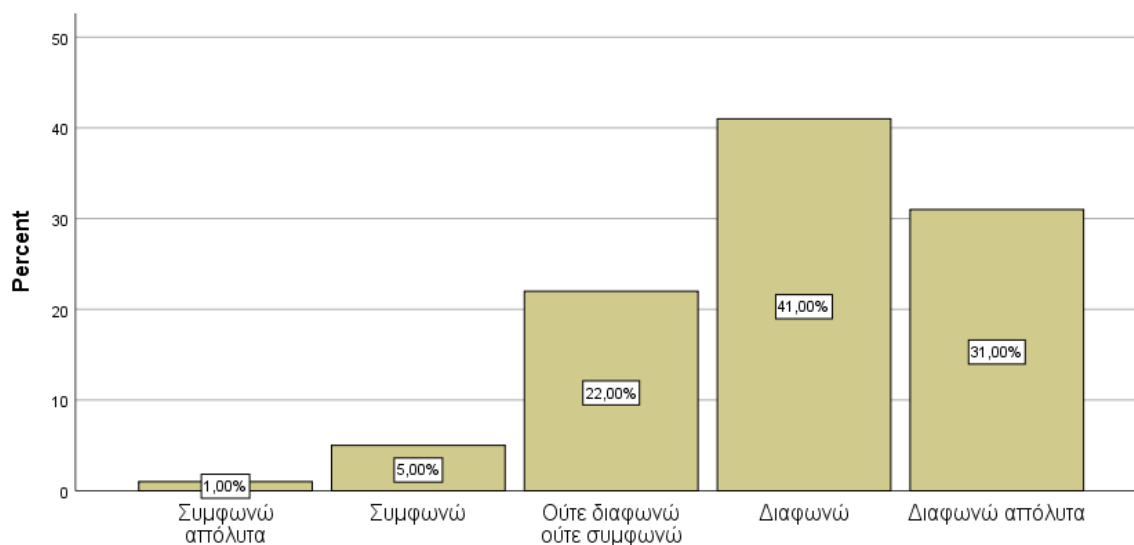


Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση ΗΝΥ, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης, το 1% του συνόλου των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, το 5% συμφωνεί, το 22% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 41% διαφωνεί και το 34% διαφωνεί απόλυτα «βλ. Πίν. 17 και Γραφ. 17».

**Πίνακας 17.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν πιστεύουν ότι η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση ΗΝΥ, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης

7. Η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση ΗΝΥ, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Συμφωνώ απόλυτα	1	1,0
Συμφωνώ	5	5,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	22	22,0
Διαφωνώ	41	41,0
Διαφωνώ απόλυτα	31	31,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 17.** Η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης.



Μετά από την στατιστική επεξεργασία παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των πέντε επιμέρους ερωτήσεων της υποκλίμακας αντιλήψεις-στάσεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση. Οι τρεις ερωτήσεις 5,6,7 έχουν αντίστροφη βαθμολογία δηλαδή η κλίμακα 1 αντιστοιχεί στο συμφωνώ πολύ ενώ το 5 στο διαφωνώ πολύ. Από τους μέσους όρους του δείγματος παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης. Γνωρίζουν τη σημασία του όρου Νοητική Υστέρηση αλλά πολύ λίγοι έχουν διδάξει σε μαθητές με νοητική υστέρηση. Η πρόταση ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή έχει μέτριο μέσο όρο γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται με τη συμπερίληψη και θεωρούν ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία «βλ. Πίν. 18».

**Πίνακας 18.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πέντε μεταβλητών της υποκλίμακας. Αντιλήψεις-Στάσεις Εκπαιδευτικών (N=100)

Αντιλήψεις- Στάσεις Εκπαιδευτικών για την Ήπια Νοητική Υστέρηση	M.O	S.D
7. Η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης.	3,96	0,91
4. Γνωρίζετε την σημασία του όρου Νοητική Υστέρηση.	3,81	0,94
6. Οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή.	3,17	1,07
5. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία.	2,77	1,23
3. Έχετε διδάξει σε παιδί με νοητική υστέρηση.	1,84	1,13

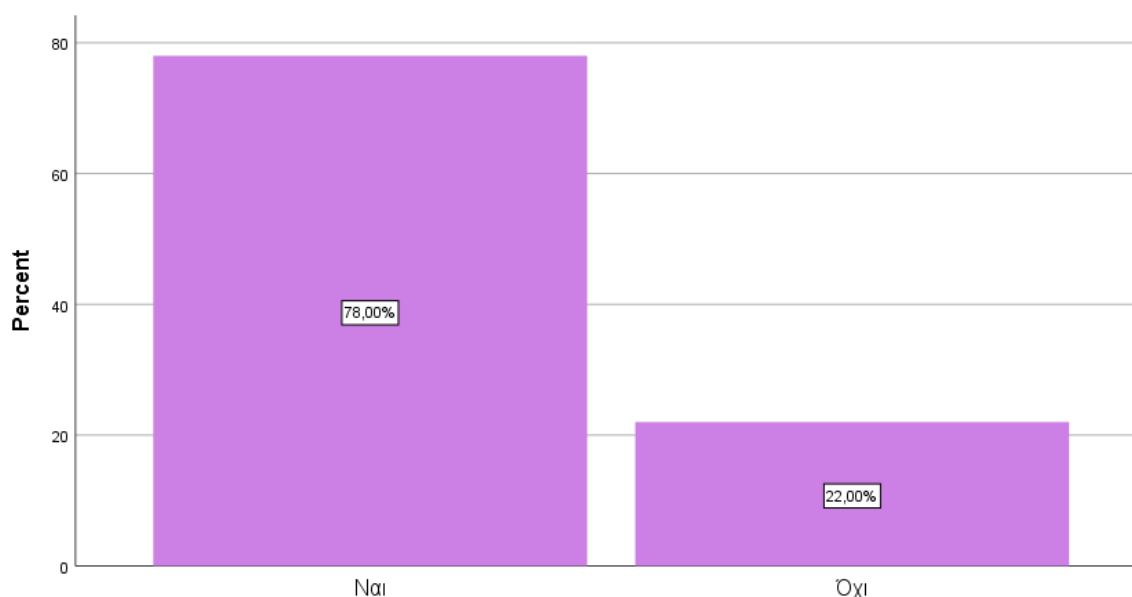
### 6.2.2 Στάσεις για τη Συμπερίληψη

Το 78% του συνόλου των εκπαιδευτικών γνωρίζουν τον όρο συμπερίληψη ενώ το 22% δηλώνει ότι δεν τον γνωρίζει «βλ. Πίν. 19 και Γραφ. 18».

**Πίνακας 19.** Κατανομή του δείγματος ως προς τη γνώση του όρου συμπερίληψη.

1.Γνωρίζετε τον όρο συμπερίληψη;	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	78	78,0
Όχι	22	22,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 18.** Γνωρίζετε τον όρο συμπερίληψη;

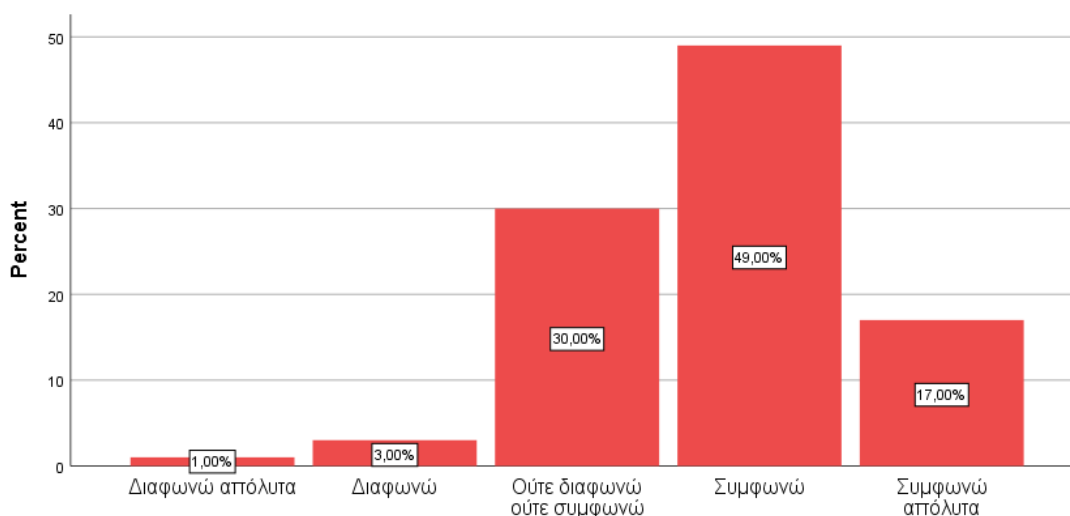


Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο, το 17% του συνόλου των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, το 49% συμφωνεί, το 30% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 3% διαφωνεί και το 1% διαφωνεί απόλυτα «βλ. Πίν. 20 και Γραφ. 19».

**Πίνακας 20.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν πιστεύουν ότι η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.

<b>2. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό %</b>
Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0
Διαφωνώ	3	3,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	30	30,0
Συμφωνώ	49	49,0
Συμφωνώ απόλυτα	17	17,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 19.** Η συμπερίληψη είναι πιθανό να προετοιμάσει καλύτερα τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.

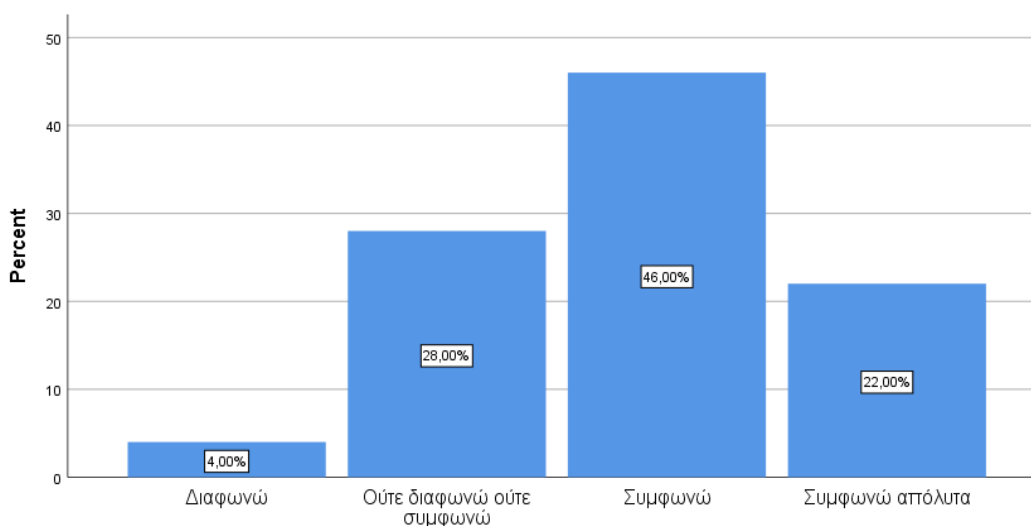


Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τους μαθητές με HNY να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους, το 4% του συνόλου των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, το 22% συμφωνεί, το 46% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 28% διαφωνεί και το 4% διαφωνεί απόλυτα «βλ. Πίν. 21 και Γραφ. 20».

**Πίνακας 21.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν πιστεύουν ότι η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τους μαθητές με HNY να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους.

3. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τους μαθητές με HNY να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	4	4,0
Διαφωνώ	28	28,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	46	46,0
Συμφωνώ	22	22,0
Συμφωνώ απόλυτα	4	4,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 20.** Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τους μαθητές με HNY να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους.



Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με HNY, το 15% του συνόλου των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, το 40% συμφωνεί, το 34% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 10% διαφωνεί και το 1% διαφωνεί απόλυτα «βλ. Πίν. 22 και Γραφ. 21».

**Πίνακας 22.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν πιστεύουν ότι η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με HNY.

4. Η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με HNY.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Συμφωνώ απόλυτα	15	15,0
Συμφωνώ	40	40,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	34	34,0
Διαφωνώ	10	10,0

Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 21.** Η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με HNY.

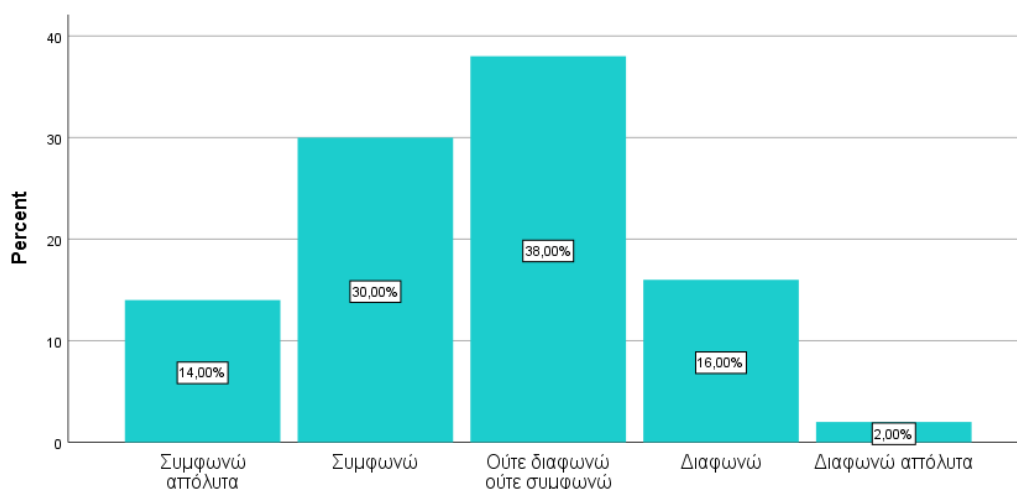


Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης, το 14% του συνόλου των εκπαιδευτικών συμφωνεί απόλυτα, το 30% συμφωνεί, το 38% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 16% διαφωνεί και το 2% διαφωνεί απόλυτα «βλ. Πίν. 23 και Γραφ. 22».

**Πίνακας 23.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν πιστεύουν ότι η συμπερίληψη ότι η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους.

5. Η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Συμφωνώ απόλυτα	14	14,0
Συμφωνώ	30	30,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	38	38,0
Διαφωνώ	16	16,0
Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 22.** Η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης.



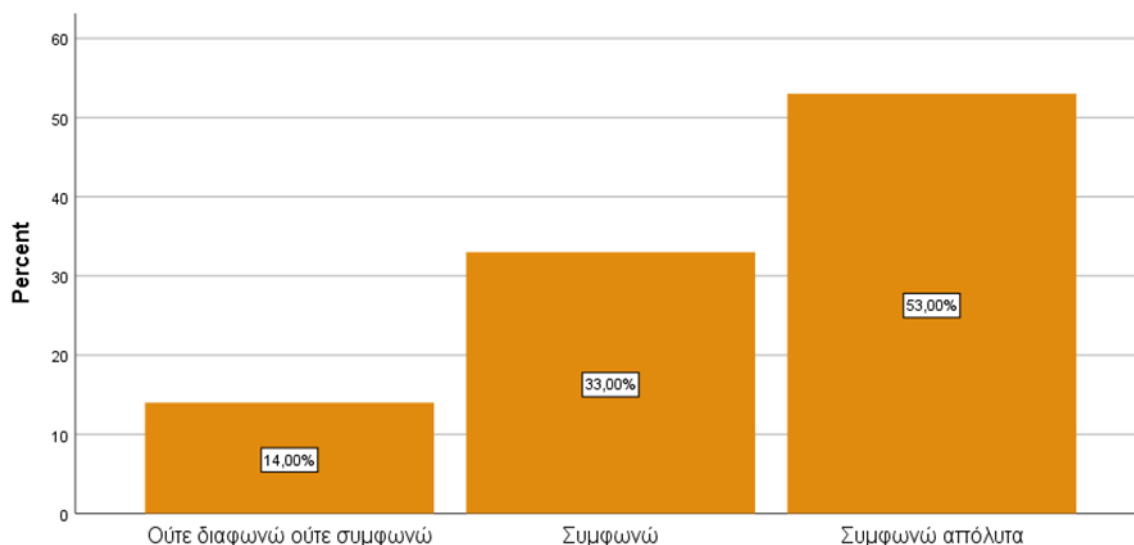
Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορεί να υποστηρίξει τους HNY μαθητές να αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες και ικανότητες, το 14% του συνόλου των εκπαιδευτικών ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, το 33% συμφωνεί και το 53% συμφωνεί απόλυτα «βλ. Πίν. 24 και Γραφ. 23».

**Πίνακας 24.** Κατανομή του δείγματος ως προς το αν πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές με HNY.

6. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορεί να υποστηρίξει τους HNY μαθητές να αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες και ικανότητες.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	0	0,0
Διαφωνώ	0	0,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	14	14,0
Συμφωνώ	33	33,0
Συμφωνώ απόλυτα	53	53,0
Σύνολο	100	100,0



**Γράφημα 23.** Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορεί να υποστηρίξει μαθητές με HNY.



Μετά από την στατιστική επεξεργασία, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των πέντε επιμέρους ερωτήσεων της υποκλίμακας στάσεις εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Η ερώτηση 4 έχει αντίστροφη βαθμολογία δηλαδή η κλίμακα 1 αντιστοιχεί στο συμφωνώ πολύ ενώ το 5 στο διαφωνώ πολύ. Από τους μέσους όρους του δείγματος παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορούν να υποστηρίξουν τους HNY μαθητές. Πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο και τους κάνει να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους. Δεν θεωρούν ότι η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης και ότι ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη «βλ. Πίν. 25».

**Πίνακας 25.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των πέντε μεταβλητών της υποκλίμακας. Στάσεις Εκπαιδευτικών για τη Συμπερίληψη (N=100)

Στάσεις Εκπαιδευτικών για τη Συμπερίληψη	M.O	S.D
6. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορεί να υποστηρίξει τους HNY μαθητές.	4,39	0,72
3. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τους μαθητές με HNY να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους.	3,86	0,80
2. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.	3,78	0,79
5. Η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης.	2,62	0,98
4. Η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με HNY.	2,42	0,90

### 6.2.3 Ανασταλτικοί και βοηθητικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων, για την επάρκεια των παραγόντων, για την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY στα γενικά σχολεία, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των εννέα επιμέρους ερωτήσεων της υποκλίμακας βοηθητικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Οι καλύτεροι βοηθητικοί παράγοντες για την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας είναι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.). Αμέσως μετά ακολουθούν στους μέσους όρους το καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, οι καταρτισμένοι/-ες διευθυντές/-τριες και τα τεχνολογικά μέσα. Τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και υλικά, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και οι κτιριακές και άλλες υποδομές έχουν τους μικρότερους μέσους όρους γεγονός που δείχνει ότι δεν βοηθούν για την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY στα γενικά σχολεία «βλ. Πίν. 26».

**Πίνακας 26.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εννέα μεταβλητών της υποκλίμακας βοηθητικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης (N=100)

<b>Βοηθητικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης</b>	<b>M.O</b>	<b>S.D</b>
[θ] Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης	4,43	0,99
[η] Ειδικό βοηθητικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.)	4,37	1,09
[στ] Καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό	4,29	1,16
[ζ] Καταρτισμένοι/-ες διευθυντές/-ντριες	4,24	1,09
[β] Τεχνολογικά μέσα	4,02	1,19
[ε] Εκπαιδευτικά εγχειρίδια και υλικά	4,01	1,19
[γ] Υλικοτεχνικός Εξοπλισμός	3,98	1,25
[δ] Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών	3,90	1,28
[α] Κτιριακές και άλλες υποδομές	3,78	1,22

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων για τους παράγοντες που επηρεάζουν ανασταλτικά την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY στα γενικά σχολεία, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των έντεκα επιμέρους ερωτήσεων της υποκλίμακας. Από τους μέσους όρους διαφαίνεται ότι οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες είναι η συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων, το επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και το πλήθος παιδιών στην τάξη. Ακολουθούν η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου και ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών). Μικρότερους μέσους όρους έχουν η απουσία βούλησης/επιθυμίας των εκπαιδευτικών για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών/ δράσεων, η στάση των υποστηρικτικών θεσμών (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ) και η στάση της διοίκησης. Η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών σε προσωπικό γενικής εκπαίδευσης και το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών ακολουθούν με τους μικρότερους μέσους όρους που είναι όμως υψηλοί «βλ. Πίν. 27».

**Πίνακας 27.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των έντεκα μεταβλητών της υποκλίμακας ανασταλτικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης (N=100)

Ανασταλτικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης	M.O	S.D
[β] Η συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων	4,54	0,76
[δ] Το επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	4,52	0,73
[ι] Το πλήθος παιδιών στην τάξη	4,50	0,77
[η] Η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης	4,46	0,86
[κ] Η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου	4,42	0,71
[στ] Ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών)	4,40	0,74
[ε] Η απουσία βούλησης/επιθυμίας των εκπαιδευτικών για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών/ δράσεων	4,35	0,99
[θ] Η στάση των υποστηρικτικών θεσμών (π.χ. ΚΕΣΥ)	4,32	0,89
[γ] Η στάση της διοίκησης (διευθυντών/-τριών)	4,31	0,80
[ζ] Η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών σε προσωπικό γενικής εκπαίδευσης	4,28	0,78
[α] Το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών	4,22	0,95

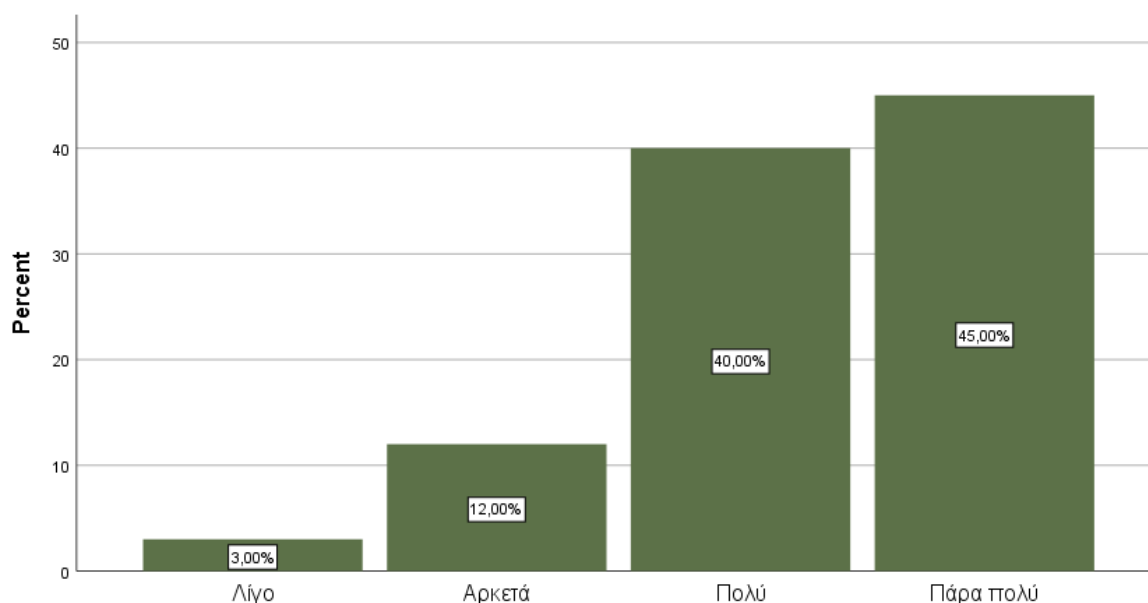
#### 6.2.4. Ο υποστηρικτικός ρόλος της τεχνολογίας

Όσον αφορά τον υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας (υπολογιστές, ταμπλέτες, διαδίκτυο) για την υποστήριξη της συμπερίληψης των μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση στο γενικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί τους δείγματος σε θεωρούν σε ποσοστό 45% ότι βοηθά πάρα πολύ, το 40% πολύ, το 12% αρκετά, το 3% λίγο. Ο μέσος όρος της ερώτησης είναι  $M=4,27$  και η τυπική απόκλιση  $S.D=0,79$ , το οποίο δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να στηρίξουν τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο «βλ. Πίν. 28 και Γραφ. 24».

**Πίνακας 28.** Κατανομή του δείγματος ως προς τον υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας

2.Απόψεις σχετικά με το αν οι ΤΠΕ (υπολογιστές, ταμπλέτες, διαδίκτυο) μπορούν να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη των μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση στο γενικό σχολείο.	Συχνότητα	Ποσοστό %
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	3,0
Αρκετά	12	12,0
Πολύ	40	40,0
Πάρα πολύ	45	45,0
Σύνολο	100	100,0

**Γράφημα 24.** Ο υποστηρικτικός ρόλος της τεχνολογίας



### 6.3. Επαγωγική Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας υπολογίστηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson  $r$  μεταξύ των τριών μεταβλητών της υποκλίμακας αντιλήψεις-στάσεις εκπαιδευτικών για τη νοητική υστέρηση και των τεσσάρων μεταβλητών της υποκλίμακας στάσεις για τη συμπερίληψη.

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε στατιστικά πολύ σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού της στάσης ότι η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης και του βαθμού θεώρησης ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή [ $r(100)=0,47, p<0,001$ ]. Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY αναπτύσσουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή τόσο παγιώνεται η άποψη ότι η συμπερίληψη δημιουργεί χάσμα εκπαίδευσης στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης «βλ. Πίν. 29».

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε στατιστικά πολύ σημαντική μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού της στάσης ότι η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με HNY και του βαθμού θεώρησης ότι οι μαθητές

με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία [ $r(100)=0,35$ ,  $p<0,001$ ]. Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο οι εκπαιδευτικοί παγιώνουν την άποψη ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία τόσο αυξάνεται και η άποψη ότι η συμπερίληψη βλάπτει τη συναισθηματική ανάπτυξή τους « βλ. Πίν. 29».

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε στατιστικά πολύ σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού της στάσης ότι η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης και του βαθμού θεώρησης ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία [ $r(100)=0,30$ ,  $p<0,001$ ]. Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο οι εκπαιδευτικοί παγιώνουν την άποψη ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία τόσο αυξάνεται και η άποψη ότι η συμπερίληψη δημιουργεί χάσμα εκπαίδευσης στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης «βλ. Πίν. 29».

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε στατιστικά πολύ σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού της στάσης ότι η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με HNY και του βαθμού θεώρησης ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή [ $r(100)=0,26$ ,  $p<0,001$ ]. Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο οι εκπαιδευτικοί παγιώνουν την άποψη ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY αναπτύσσουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή τόσο αυξάνεται και η άποψη ότι η συμπερίληψη βλάπτει τη συναισθηματική ανάπτυξή τους «βλ. Πίν. 29».

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού της στάσης ότι η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο και του βαθμού θεώρησης ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή [ $r(100)=-0,25$ ,  $p<0,05$ ]. Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο οι εκπαιδευτικοί παγιώνουν την άποψη ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY αναπτύσσουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή τόσο μειώνεται και η πεποίθηση ότι η συμπερίληψη μπορεί να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο. «βλ. Πίν. 29».

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού της στάσης ότι η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με HNY και του βαθμού θεώρησης ότι η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης [ $r(100)=0,23$ ,  $p<0,05$ ]. Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο οι εκπαιδευτικοί παγιώνουν την άποψη ότι η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY τόσο αυξάνεται και η άποψη ότι η συμπερίληψη βλάπτει τη συναισθηματική ανάπτυξή τους «βλ. Πίν. 29».

Στο σύνολο του δείγματος βρέθηκε στατιστικά σημαντική χαμηλή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού της στάσης ότι η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τους μαθητές με HNY να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους και του βαθμού θεώρησης ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία [ $r(100)=-0,23$ ,  $p<0,05$ ]. Το παραπάνω αποτέλεσμα δείχνει ότι όσο οι εκπαιδευτικοί παγιώνουν την άποψη ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία τόσο μειώνεται και η πεποίθηση η συμπερίληψη μπορεί να κάνει τους μαθητές με HNY να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους «βλ. Πίν. 29».

Αναφορικά με τις υπόλοιπες συσχετίσεις δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα δηλώνοντας ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές [ $r(100)= -0,19$ , ns,  $r(100)=-0,07$ , ns και  $r(100)=0,03$ , ns,  $r(100)=-0,02$ , ns,  $r(100)=0,18$ , ns αντίστοιχα] «βλ. Πίν. 29».

**Πίνακας 29.** Συσχετίσεις μεταβλητών των υποκλιμάκων αντιλήψεις-στάσεις εκπαιδευτικών για τη νοητική υστέρηση και στάσεις για τη συμπερίληψη (N=100)

		5. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία;	6. Οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή.	7. Η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης.
2. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.	Pearson Correlation	-0,19	-0,25*	-0,07
	Sig. (2-tailed)	0,06	0,04	0,50
3. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τους μαθητές με HNY να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους.	Pearson Correlation	-0,23*	0,03	-0,02
	Sig. (2-tailed)	0,02	0,78	0,83
4. Η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με HNY.	Pearson Correlation	0,35**	0,260**	0,230*
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,009	0,02
5. Η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης	Pearson Correlation	0,303**	0,47**	0,18
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,000	0,08
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				
*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).				

Για τον παράγοντα της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών (μόνιμοι-αναπληρωτές) εξετάστηκε αν διαφέρουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί από τους αναπληρωτές ως προς τον βαθμό της κρίσης τους για τη συμπερίληψη. Για να ελεγχθεί η παραπάνω υπόθεση χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο t-test. Στα αποτελέσματα το επίπεδο σημαντικότητας για τη μεταβλητή η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον είναι μικρότερο από το όριο του 0,05, οπότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα [ $t(98)=2,29, p<0,05$ ]. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δείχνει ότι φαίνεται να παίζει ρόλο το αν ο εκπαιδευτικός είναι μόνιμος ή αναπληρωτής σε σχέση με την πεποίθηση ότι η συμπερίληψη δημιουργεί χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των



μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη πεποίθηση από τους αναπληρωτές ότι η συμπερίληψη εντείνει το κενό εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο σχολικό περιβάλλον «βλ. Πίν. 30».

**Πίνακας 30.** Σύγκριση των μέσων όρων των κρίσεων των μόνιμων εκπαιδευτικών με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς για τη Συμπερίληψη

	ΜΟ <sup>1</sup> (N=58)	ΜΟ <sup>2</sup> (N=42)	t	p
2. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό	3,78	3,79	-0,62	0,95
3. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τους μαθητές με HNY να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους.	3,91	3,79	0,78	0,43
4. Η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με HNY.	2,53	2,26	1,49	0,14
5. Η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον.	2,81	2,36	2,29	0,02
6. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορεί να υποστηρίξει τους HNY μαθητές.	4,40	4,38	0,10	0,94

<sup>1</sup> Μόνιμοι

<sup>2</sup> Αναπληρωτές

## Κεφάλαιο 7

### 7.1 Συμπεράσματα

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να δοθούν σε όλα τα παιδιά ισότιμες ευκαιρίες να πάνε σχολείο, να μάθουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να ευδοκιμήσουν. Συμπεριληπτική εκπαίδευση σημαίνει ότι όλα τα παιδιά βρίσκονται και μαθαίνουν στις ίδιες τάξεις και στα ίδια σχολεία. Σημαίνει πραγματικές ευκαιρίες μάθησης για ομάδες που παραδοσιακά αποκλείονται και ειδικά τα παιδιά με αναπηρίες. Τα συστήματα χωρίς αποκλεισμούς εκτιμούν τις μοναδικές συνεισφορές που προσφέρουν οι μαθητές κάθε προέλευσης στην τάξη και επιτρέπουν σε διάφορες ομάδες να αναπτύσσονται παράλληλα, προς όφελος όλων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εκφράσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Α-βάθμιας και Β-βάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση στο τυπικό σχολείο και τον υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν έχουν επιμόρφωση στην Ειδική αγωγή και στην Νοητική Υστέρηση. Επίσης ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει διδάξει σε παιδιά με Νοητική Αναπηρία αλλά η πλειοψηφία τους γνωρίζει την σημασία του όρου Νοητική Υστέρηση και τον όρο της συμπερίληψης.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ διαφωνούν ότι η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης, θεωρούν ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται με τη συμπερίληψη και θεωρούν ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των ερευνών των Avramidis & Norwich (2002) και Santoli et al. (2008).

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορούν να υποστηρίξουν τους HNY μαθητές, εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας των Ιωακειμίδου & Λεοντή (2020). Πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο και τους κάνει να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους επιβεβαιώνοντας τη μελέτη της Μέτσιου (2019). Δεν θεωρούν ότι η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών

με HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης και ότι ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και γενικά έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη συμφωνώντας με τις έρευνες των Sigstad, (2017), Μέτσιου (2019), Ιωακειμίδου & Λεοντή (2020).

Κατά την επαγωγική στατιστική επεξεργασία των δεδομένων βρέθηκε ότι η αρνητική στάση ενός σημαντικού ποσοστού εκπαιδευτικών εντείνει τις πεποιθήσεις τους, ότι η συμπερίληψη δημιουργεί χάσμα εκπαίδευσης στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης, βλάπτει τη συναισθηματική ανάπτυξή τους και ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία επειδή η Ειδική Αγωγή τους προσεγγίζει καλύτερα. Ο βαθμός με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι η συμπερίληψη προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση είναι μέτριος καθώς υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με Νοητική Υστέρηση, αλλά τους αντιλαμβάνονται ως λιγότερο ταιριαστούς στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν τη μεγαλύτερη αρνητική στάση και πεποίθηση από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ότι η συμπερίληψη εντείνει το κενό εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με HNY και των συμμαθητών τους στο σχολικό περιβάλλον Τα ευρήματα αυτά αποτελούν τις προκλήσεις του αιώτερου στόχου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και συμφωνούν με την έρευνα των Avramidis & Norwich (2002), Sigstad (2017) και Ανδρεαδάκη (2021).

Αναφορικά με τους βοηθητικούς παράγοντες για την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας είναι οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης και το ειδικό βοηθητικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.) επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των Ιωακειμίδου & Λεοντή (2020). Τα ευρήματα των Tsakiridou & Polyzoroulou (2014) επιβεβαιώνονται από το εύρημα ότι το καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, οι καταρτισμένοι διευθυντές και τα τεχνολογικά μέσα επικουρούν τη συμπερίληψη. Τα τρέχοντα εκπαιδευτικά εγχειρίδια και υλικά, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και οι κτιριακές και άλλες υποδομές δεν βοηθούν για την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY στα γενικά σχολεία, ευρήματα που είναι σε συμφωνία με τις μελέτες των Maruranga & Nyakudzuka (2014), Μέτσιου (2019) και Ανδρεαδάκη (2021).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν ανασταλτικά την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY στα γενικά σχολεία είναι η συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων, το επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των

εκπαιδευτικών και το πλήθος παιδιών στην τάξη. Παράλληλα, η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου και ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα/ προγράμματα σπουδών) δυσχεραίνουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας τις έρευνες των Ainscow & Ferreira (2003), Maruranga & Nyakudzuka (2014), Μέτσιου (2019), Ανδρεαδάκη (2021). Η απουσία βούλησης/επιθυμίας των εκπαιδευτικών για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών/δράσεων, η στάση των υποστηρικτικών θεσμών (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ) και η στάση της διοίκησης δεν επηρεάζουν την προσπάθεια της συμπερίληψης.

Τελικό εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ΤΠΕ μπορούν να στηρίζουν τη συμπερίληψη στο γενικό σχολείο συμφωνώντας με τους Smith et al. (2005). Η χρήση υπολογιστών, ταμπλετών, διαδικτύου από μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ενεργοποιεί τις μαθησιακές λειτουργίες στη συμπερίληψη. Η υποστηρικτική τεχνολογία χρησιμεύει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ τυπικών μαθητών και μαθητών με ήπια νοητική υστέρηση, βοηθώντας τους να μάθουν το υλικό με τον τρόπο που μπορούν να κατανοήσουν, εξαλείφοντας τις δυσκολίες που τους εμπόδιζαν να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τους συνομήλικούς τους.

## **7.2 Προτάσεις**

Από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής είναι κρίσιμης σημασίας για τη συμπερίληψη και θα πρέπει να περιλαμβάνει μορφές κατάρτισης, όπως εργαστήρια ανάπτυξης στο σχολείο, μαθήματα και σεμινάρια που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν πρόσθετη γνώση και σε θέματα του υποστηρικτικού ρόλου της τεχνολογίας.

Για να κλείσει το εκπαιδευτικό κενό για τα παιδιά με νοητικές αναπηρίες, πρέπει να γίνουν προσπάθειες για την προώθηση και την παρακολούθηση των συστημάτων εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Οι πέντε βασικοί τομείς για τη συμπερίληψη είναι:

- ❖ Η προώθησή της σε συζητήσεις, εκδηλώσεις υψηλού επιπέδου και άλλες μορφές προσέγγισης που να απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς και στο ευρύ κοινό.
- ❖ Η ευαισθητοποίηση ώστε να διαφανούν οι ανάγκες των παιδιών με νοητικές αναπηρίες διεξάγοντας έρευνες, εργαστήρια δεξιοτήτων και άλλες εκδηλώσεις.
- ❖ Η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.
- ❖ Η αναθεώρηση των τρεχόντων εκπαιδευτικών εγχειρίδιων και των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με όρους συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

- ❖ Η υποστήριξη υλοποίησης της συνεκπαίδευσης μέσω του υποστηρικτικού ρόλου της τεχνολογίας. Ειδικότερα η προμήθεια υπολογιστών, ταμπλετών και ασύρματου διαδικτύου στα σχολεία.

### **7.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις-επεκτάσεις**

Η επιλογή της μεθόδου του ερωτηματολογίου βοήθησε να γίνει σε βάθος ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική συμπερίληψη μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση στα γενικά σχολεία. Επιχειρήθηκε μάλιστα δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης ωστόσο το δείγμα περιορίζει το εύρος των απαντήσεων. Είναι φυσικό ότι μία διερεύνηση βασισμένη σε μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξαγωγή πιο εμπλουτισμένων συμπερασμάτων. Εκτός αυτού, θα μπορούσε να επεκταθεί σε σχολικές μονάδες της εκπαίδευσης όλης της ελληνικής επικράτειας.

## Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Ανδρεαδάκη, Γ. (2021). Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οικονομικά της Εκπαίδευσης». Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιά.
- Ιωακειμίδου, Ε. Δ. & Λεοντή, Α. (2020). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση στα μαθηματικά. Πτυχιακή Εργασία. Τομέας θετικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Μέτσιου, Δ.(2019). Εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπεριληπτική τάξη: η οπτική των εκπαιδευτικών. Πτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

### Ξενόγλωσσες

- Ahmad, F. K. (2015.). Use of Assistive Technology in Inclusive Education: Making Room for Diverse Learning Needs. *Transcience*, 6(2), 62-77. [https://www2.hu-berlin.de/transcience/Vol6\\_No2\\_62\\_77.pdf](https://www2.hu-berlin.de/transcience/Vol6_No2_62_77.pdf).
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *J Educ Change*, 6, 109–124 <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Understanding Inclusive Education—Some Reflections on International Experiences. In: *Perspectives on Inclusion—From Education to Society*, 103–116. Porto: Porto Editora.
- Alnahdi, G. (2014). Assistive Technology in Special Education and the Universal Design for Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 13 (2), 18-23. <http://www.tojet.net/articles/v13i2/1322.pdf>.
- American Association on Mental Retardation (AAMR) (2002). Mental retardation: definition, classification, and systems of support. 10th edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation (AAMR).
- American Psychiatric Association, (2000). Disorders first diagnosed in infancy, childhood and adolescence. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th edition*,

- [text revision][DSM-IV-TR]. Washington, DC: American Psychiatric Association, 39–134.
- Anastasiou, D., Kauffman, J.M. & Di Nuovo, S. (2015). Inclusive Education in Italy: Description and Reflections on Full Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 429–443. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060075>.
- Anderson, L. L., Lakin, K. C., Mangan, T. W., & Prouty, R. W. (1998). State institutions: thirty years of depopulation and closure. *Mental retardation*, 36(6), 431–443. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(1998\)036<0431:SITYOD>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(1998)036<0431:SITYOD>2.0.CO;2).
- Arduin, S. (2015). A Review of the Values that Underpin the Structure of an Education System and Its Approach to Disability and Inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bateman, B.D. (2004). *Elements of successful teaching: a best practices handbook for beginning teachers*. Verona, WI: Attainment.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R.F. & Patton, J.R. (1998). *Mental retardation*. 5th Edition. Merrill/Prentice Hall: Upper Saddle River.
- Bertelli, M.O., Munir, K., Harris, J. & Salvador-Carulla, L. (2016). Intellectual developmental disorders”: reflections on the international consensus document for redefining “mental retardation-intellectual disability” in ICD-11. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 10 (1), 36 - 58. <http://dx.doi.org/10.1108/AMHID-10-2015-0050>.
- Buchnat, M. (2015). *Organizational Forms of Education Offered to a Child with Mild Intellectual Disability vs. a Child’s Social Competence*. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers ‘perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147. <http://dx.doi.org/10.5206/eei.v18i3.7630>
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down's syndrome, research and practice : the journal of the Sarah Duffen Centre*, 9(3), 54–67. <https://doi.org/10.3104/reports.295>

- Browder, D. M., Trela, K., Courtade, G. R., Jimenez, B. A., Knight, V., & Flowers, C. (2012). Teaching Mathematics and Science Standards to Students With Moderate and Severe Developmental Disabilities. *The Journal of Special Education*, 46(1), 26–35. <https://doi.org/10.1177/0022466910369942>.
- Carnine, D.W., Silbert, J., Kame'enui, E.J. & Tarver, S.G. (2010). *Direct instruction reading, 5th ed.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Carter, E. W., Bottema-Beutel, K., & Brock, M. E. (2014). Social interactions and friendships. In M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk, & D. Ryndak (Ed.), *Equity and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future* (pp. 197- 216). Baltimore, MD: Brookes.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing Social Interaction among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers: Effective Interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179–193. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.179>.
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Brown, L., Brickham, D., & Al-Khabbaz, Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American journal of mental retardation : AJMR*, 113(6), 479–494. <https://doi.org/10.1352/2008.113:479-494>.
- Chadwick, O., Kusel, Y., & Cuddy, M. (2008). Factors associated with the risk of behaviour problems in adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research : JIDR*, 52(10), 864–876. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01102.x>
- Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A.J., Greven, C. & Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: Importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educ. Psychol.*, 30(2), 221–241. <https://doi.org/10.1080/01443410903560278>.
- Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and the schools*. New York, NY: Teachers College Press. Διαθέσιμο από: [http://ocw.mit.edu/courses/mediaarts-and-sciences/mas-714j-technologies-for-creative-learning-fall-2009/readings/MITMAS\\_714JF09\\_read03\\_coll.pdf](http://ocw.mit.edu/courses/mediaarts-and-sciences/mas-714j-technologies-for-creative-learning-fall-2009/readings/MITMAS_714JF09_read03_coll.pdf). (ημερομηνία πρόσβασης 16-4-22)
- Coplan, J. (1982). Three Pitfalls in the Early Diagnosis of Mental Retardation. *Clinical Pediatrics*, 21(5), 308–310. <https://doi.org/10.1177/000992288202100508>.



- Curry, C. J., Stevenson, R. E., Aughton, D., Byrne, J., Carey, J. C., Cassidy, S., Cunniff, C., Graham, J. M., Jr, Jones, M. C., Kaback, M. M., Moeschler, J., Schaefer, G. B., Schwartz, S., Tarleton, J., & Opitz, J. (1997). Evaluation of mental retardation: recommendations of a Consensus Conference: American College of Medical Genetics. *American journal of medical genetics*, 72(4), 468–477. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1096-8628\(19971112\)72:4<468::aid-ajmg18>3.0.co;2-p](https://doi.org/10.1002/(sici)1096-8628(19971112)72:4<468::aid-ajmg18>3.0.co;2-p)
- Daily, D. K., Ardinger, H. H., & Holmes, G. E. (2000). Identification and evaluation of mental retardation. *American family physician*, 61(4), 1059–1070.
- Dallmer, D. (2004). Collaborative relationships in teacher education: A personal narrative of conflicting roles. *Curriculum Inquiry*, 34(1), 29–45. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2004.00279.x>
- D’Alonzo, B. J., Giordano, G., & VanLeeuwen, D. M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure*, 42(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/10459889809603162>.
- de Bildt, A., Sytema, S., Ketelaars, C. *et al.* (2004) Interrelationship Between Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic (ADOS-G), Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R), and the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) Classification in Children and Adolescents with Mental Retardation. *J Autism Dev Disord* 34, 129–137. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022604.22374.5f>
- de Boer, A., Pijl, S.P.& Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/08856251003658694>.
- deBoer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development*, 22(4), 831–844. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x>.
- Dehn, M.J. (2008). Cognitive processing deficits. In: Morris RJ, Mather N, (eds). *Evidence-based interventions for students with learning and behavioral challenges*, 258–287. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 43(8), 1087–1098. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00235>
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 56(6), 579–587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x>
- DiMauro, S. & Moraes, CT. (1993). Mitochondrial Encephalomyopathies. *Arch Neurol.* , 50(11),1197–1208. <https://doi.org/10.1001/archneur.1993.00540110075008>.
- Dixon D. R. (2007) Adaptive behavior scales. In: Matson, J.L. (ed.) *International Review of Research in Mental Retardation*, 99–140. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Đurić-Zdravković, A., Japundža-Milislavljević, M., & Maćešić-Petrović, D. (2011). Thinking structures and mathematical achievements in children with mild intellectual disabilities. *Croatian Journal of Education*, 13(3), 142–176. <https://hrcak.srce.hr/77307>.
- Einfeld, S. L., & Tonge, B. J. (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: II. Epidemiological findings. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 40 (Pt 2), 99–109. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.1996.768768.x>
- Elkins, J., van Kraayenoord, C. E., & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.00005>.
- Emery, D.W. & Vandenberg, B. (2010) Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119–131. <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com>
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher Training for Inclusion: Profile of Teachers for Inclusion*. Odense, Denmark: Author
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Agency position on inclusive education systems*. Odense, Denmark: Author
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018) European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report. Διαθέσιμο από: <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency->

- [statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country](#). (ημερομηνία πρόσβασης 22-3-2022).
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162. <https://doi.org/10.1080/136031100284867>.
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J., & Brock, M. E. (2016). Presence, Proximity, and Peer Interactions of Adolescents With Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192–208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>.
- Fernandes, P.R.dS., Jardim, J., & Lopes, M.C.dS. (2021). The Soft Skills of Special Education Teachers: Evidence from the Literature. *Education Sciences*, 11(3), 125. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- Fisher, M.E., & Meyer, L.H. (2002). Development and Social Competence after Two Years for Students Enrolled in Inclusive and Self-Contained Educational Programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27, 165 - 174. <https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165>
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130–134.
- Friend, M. & Cook, L. (2013) *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. 7th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.706321>.
- Gavish, B. (2017): The Implementation of School Inclusion Practices for Students with Special Needs in Israel: Teachers' Perceptions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 544-560 <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2017.1310372>.
- Głodkowska, J. (2000). *Let us help a mentally handicapped child to experience space*. Warsaw: Wyd. WSPS.

- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Siperstein, G. N. (1995). Critical analysis of the 1992 AAMR definition: Implications for school psychology. *School Psychology Quarterly*, 10(1), 1–19. <https://doi.org/10.1037/h0088294>
- Greydanus, D. E., & Pratt, H. D. (2005). Syndromes and disorders associated with mental retardation. *Indian journal of pediatrics*, 72(10), 859–864. <https://doi.org/10.1007/BF02731116>.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D.A., Garside R, et al. (2015) ADHD, parent perspectives and parent–teacher relationships: Grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3), 279–300. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12087>
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., & Pullen, P.C. (2019) Exceptional learners: introduction to special education. 14th ed. Boston: Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Hanover Research. (2014). *Incorporating Soft Skills into the K-12 Curriculum*. Arlington VA, USA: Hanover Research.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive Education Policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Haug, P. (2014). The Practices of Dealing with Children with Special Needs in School: A Norwegian Perspective. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 19 (3), 296–310. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883788>.
- Hernandez, A. (2003). Making Content Instruction Accessible for English Language Learners. In: Gilbert G.G., (ed). *English Learners: Reaching the Highest Level of English Literacy*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Heward, W.L., & Silvestri, S.M. (2005). The neutralization of special education. In: Jacobson JW, Foxx RM, Mulick JA, (eds). *Controversial therapies for developmental disabilities: fad, fashion, and science in professional practice*, 193–214. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinds, E., Jones, L. B., Gau, J. M., Forrester, K. K., & Biglan, A. (2015). Teacher Distress and the Role of Experiential Avoidance. *Psychology in the schools*, 52(3), 284–297. <https://doi.org/10.1002/pits.21821>.
- Hulbert-Williams, L., & Hastings, R. P. (2008). Life events as a risk factor for psychological problems in individuals with intellectual disabilities: a critical review. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 52(11), 883–895. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01110.x>

- Jacobson, J. W., Mulick, J. A., & Rojahn, J. (Eds.). (2007). *Handbook of intellectual and developmental disabilities*. Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1007/0-387-32931-5>.
- Jardim, J., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I., & Galinha, S. (2022). The Soft Skills Inventory: Developmental procedures and psychometric analysis. *Psychological reports*, 125(1), 620–648. <https://doi.org/10.1177/0033294120979933>
- Jęczyński, U. (2003). Determinants of the development of linguistic and communicative competences in mentally retarded children. *Logopedia*, 32(2003), 127–138.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Johnson, B. (2010). Teacher collaboration: Good for some, not good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159651>
- Kauffman, J. (2008). Special education. In Good, T.L. *21st century education: A reference handbook*, 2, 405- 413. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412964012.n44>
- Kauffman, J. M. (2009). Attributions of malice to special education policy and practice. In Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities*, 22. Policy and practice (pp. 33–66). Bingley, UK: Emerald.
- Kauffman, J. M., Conroy, M., Gardner, R., & Oswald, D. (2008). Cultural Sensitivity in the Application of Behavior Principles to Education. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 239–262. <http://www.jstor.org/stable/42899976>.
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., Pullen, P.C., & Badar, J. (2018). *Special Education: What It Is and Why We Need It* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315211831>.
- Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. (2007). Educational service interventions and reforms. In: Jacobson JW, Mulick JA, Rojahn J, (eds). *Handbook of intellectual and developmental disabilities*, 173–188. New York: Springer.
- Kauffman, J.M., Mock, D.R., Tankersley, M. & Landrum, T.J. (2008). Effective service delivery models. In: Morris RJ, Mather N, (eds). *Evidence-based interventions for students with learning and behavioral challenges*, 359–378. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kokkinos CM and Davazoglou AM (2009) Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407–424. <https://doi.org/10.1080/01443410902971492>
- Kościełak, R. (1989). *Psychological foundations of the mentally handicapped*. Warsaw: Wyd. Naukowe PWN.
- Koskentausta, T., Iivanainen, M., & Almqvist, F. (2007). Risk factors for psychiatric disturbance in children with intellectual disability. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 51(Pt 1), 43–53. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00871.x>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>.
- Kozma, A., Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability: a systematic review. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 114(3), 193–222. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-114.3.193>.
- Kratochvílová, J. & Havel, J. (2014). Terms of Inclusive Education in Primary Schools - National and School Curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141(2014), 337 – 341. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.058>.
- Kreitz-Sandberg, S. (2015). As an Educator You Have to Fix Many Things on Your Own. Teachers Perspectives on Organizing Inclusions in Various Welfare Contexts. In: Jacobsen, G. H. (ed), *Rights of Children in the Nordic Welfare States*, 145–167. København: NSU Press.
- Lake, J.F. & Billingsley, B.S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240–251.
- Lasater, K. (2016). Parent-teacher conflict related to student abilities: The impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237–262.
- Laws G., Byrne A. & Buckley S. (2000) Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream and special schools: a comparison. *Educational Psychology*, 20(4), 447–57. <https://doi.org/10.1080/713663758>.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79–99. <https://doi.org/10.1080/10349120500086298>.

- Lemay, J. F., Herbert, A. R., Dewey, D. M., & Innes, A. M. (2003). A rational approach to the child with mental retardation for the paediatrician. *Paediatrics & child health*, 8(6), 345–356. <https://doi.org/10.1093/pch/8.6.345>.
- Lopes, M.C.A. (1997). *Special Education in Portugal*; Braga, Portugal: APPACDM,
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. (P.), Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., Tassé, M. J., & The AAMR AD HOC Committee on Terminology and Classification. (2002). (10th ed.). *American Association on Mental Retardation*.
- Maehler, C., & Schuchardt, K. (2009). Working memory functioning in children with learning disabilities: does intelligence make a difference?. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 53(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01105.x>
- Mapuranga, B. & Nyakudzuka, J. (2014). The Inclusion of Children with Mental Disabilities: A Teacher's Perspective *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(2), 65-75.
- Mastriopeni, M.A. & Scruggs, T.E. (2010). *The inclusive Classroom: Strategies for effective instruction*, 4th Edition. New York: Pearson.
- McClintock, K., Hall, S., & Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: a meta-analytic study. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 47(Pt 6), 405–416. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00517.x>
- McCoy, S., Banks, J., Frawley, D., Watson, D., Shevlin, M., & Smyth, F. (2014). *Understanding Special Class Provision in Ireland*. Ireland: National Council for Special Education.
- Michailakis, D., & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER European Journal of Disability Research*, 3(2009), 24-44. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2008.10.001>.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence – Based strategies*. London, UK: Routledge.
- Mpofu, J. (2018) Stigma and Self-Acceptance of Vulnerable and Disadvantaged Learners in Zimbabwean Inclusive Education Settings. An Exploratory Study. *Greener Journal of Social Sciences*, 8(3), 038-045. <https://doi.org/10.15580/GJSS.2018.3.090718131>.
- Nęcka, E. (2003). *Intelligence: genesis - structure – functions*. Gdansk: GWP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497. <https://doi.org/10.1080/13603110802632217>.
- Norwich, B. (2013) *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. London: Routledge.
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making Inclusion Work in General Education Classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477–490. <http://www.jstor.org/stable/42900597>.
- Peetsma T., Vergeer M., Roeleveld J. & Karsten S. (2001) Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–35. <https://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Peters, S. J. (2004). Inclusive education: an EFA strategy for all children. World Bank. Διαθέσιμο από: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/456181468779394512/pdf/311950PAPER0In1fa1strategy01public1.pdf> (ημερομηνία πρόσβασης 15-3-22).
- Piaget, J., Inhelder, B., & Piaget, J. (2013). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures* (Vol. 84). London, UK: Routledge.
- Piecuch, R. E., Leonard, C. H., Cooper, B. A., & Sehring, S. A. (1997). Outcome of extremely low birth weight infants (500 to 999 grams) over a 12-year period. *Pediatrics*, 100(4), 633–639. <https://doi.org/10.1542/peds.100.4.633>.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inclusive teaching – fundamental issues and findings from an explorative study. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2): 133–149. <https://doi.org/10.25656/01:9249>.
- Pratt, H. D., & Greydanus, D. E. (2007). Intellectual disability (mental retardation) in children and adolescents. *Primary care*, 34(2), 375–ix. <https://doi.org/10.1016/j.pop.2007.04.010>.
- Rafferty, Y.; Boettcher, C. & Griffin, K. W. (2001). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and without Disabilities: Parents' Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24 (4), 266-86.



- Rice, N., Drame, E., Owens, L., & Frattura, E.M. (2007) Co-instructing at the secondary level: Strategies for success. *Teaching Exceptional Children*, 39(6), 12–18. <https://doi.org/10.1177/004005990703900602>.
- Rossetti, Z. S. (2012). Helping or hindering: The role of secondary educators in facilitating friendship opportunities among students with and without autism or developmental disability. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1259–1272. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.557448>.
- Rowley, J. (2014). Designing and using research questionnaires. *Management Research Review*, 37(3), 308-330. <https://doi.org/10.1108/MRR-02-2013-0027>.
- Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., & McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *Research in Middle Level Education Online*, 32(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2008.11462055>.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M.& Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>.
- Schaefer, G. B., & Bodensteiner, J. B. (1992). Evaluation of the child with idiopathic mental retardation. *Pediatric clinics of North America*, 39(4), 929–943. [https://doi.org/10.1016/s0031-3955\(16\)38381-x](https://doi.org/10.1016/s0031-3955(16)38381-x).
- 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(5), 281–287. <https://doi.org/10.1177/074193259401500503>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>.
- Sigstad, H.M.H. (2017). Successful Inclusion of Adolescent Students with Mild Intellectual Disabilities--Conditions and Challenges within a Mainstream School Context. *International Journal of Special Education*, 32 (4), 767-783. <http://www.international-sped.com/ijse/issue/view/23/20>.
- Siperstein, G. N., & Parker, R. C. (2008). Toward an understanding of Social integration: A special issue. *Exceptionality*, 16(3), 119-124. <https://doi.org/10.1080/09362830802194921>.

- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435–455. <https://doi.org/10.1177/001440290707300403>.
- Slavin, R.E. (1996). *Education for All*. Exton, PA: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Smith, R.W., Austin, D.R., Kennedy, D.W., Lee, Y., & Hutchinson, P. (2005). *Inclusive and special recreation: Opportunities for persons with disabilities* (5<sup>th</sup> Ed.). Boston: McGraw Hill.
- Stefanska-Klar, R. (2005). Late childhood. Younger school age. In: Harwas-Napierała, B. & Trempała, J. (eds.), *Psychology of human development*, 2, 130–163). Warsaw: Wyd. Naukowe PWN.
- Stein R. A. (2007). Smith's recognizable patterns of human malformation, 6th edition. *Archives of Disease in Childhood*, 92(6), 562.
- Stodden, R. A., Conway, M. A., & Chang, K. T. (2003). Findings from the study of transition, technology and postsecondary supports for youth with disabilities: Implications for secondary school educators. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 29-43. <https://doi.org/10.1177/016264340301800403>
- Sulkes, S.B. (2006). Mental retardation in children and adolescents. In: Greydanus DE, Patel DR, Pratt HD, editors. *Behavioral pediatrics*. 2nd edition. Lincoln (NE): iUniverse Publishers, 66–82.
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2012). School achievement of children with intellectual disability: the role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in developmental disabilities*, 33(5), 1615–1625. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.030>.
- Thomas, G., & Vaughn, M. (2004). *Inclusive education: Reflections and readings*. Maidenhead: Open University Press.
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>
- Turner, S., Alborz, A., & Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 52(Pt 5), 380–392. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.01038.x>.
- Vlachou, A. D. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. Buckingham: Open University Press.

- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Smith, S. J., Davies, D. K., & Stock, S. (2008). The Efficacy of Technology Use by People with Intellectual Disability: A Single-Subject Design Meta-Analysis. *Journal of Special Education Technology*, 23(3), 21–30. <https://doi.org/10.1177/016264340802300303>.
- Wehmeyer, M.L. & Shogren, K.A. (2017). *Handbook of Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disabilities*. New York: Routledge.
- Weiss, S., Markowitz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*, 17(6), 837–856. <https://doi.org/10.1177/1474904118780171>
- Wilhelm, T. (2017) *Shared Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- World Health Organization. (1993). *International classification of diseases and related health problems (10th edition)* [ICD 10]. Geneva (Switzerland): World Health Organization.
- Wolraich M. L. (1997). Diagnostic and Statistical Manual for Primary Care (DSM-PC) Child and Adolescent Version: design, intent, and hopes for the future. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 18(3), 171–172. <https://doi.org/10.1097/00004703-199706000-00006>.
- Wyczesany, J. & Gajdzica, Z. (2006). *Determinants of education and rehabilitation of students with special development needs*. Krakow: Wyd. Naukowe AP.
- Zane, T. (2005). Fads in special education: an overview. In: Jacobson JW, Foxx RM, Mulick JA, (eds). *Controversial therapies for developmental disabilities: fad, fashion, and science in professional practice*, 175–191. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## **Ερωτηματολόγιο**

### **Μεταπτυχιακή έρευνα: Απόψεις εκπαιδευτικών Α-βάθμιας και Β-βάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη μαθητών με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση στο τυπικό σχολείο και τον υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας**

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά έρευνα που διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών: "Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων - κατεύθυνση Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης" του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συγκεντρωθούν ερευνητικά δεδομένα, που αφορούν τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Α-βάθμιας και Β-βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με Ελαφρά Νοητική Υστέρηση στα γενικά πλαίσια εκπαίδευσης και τον υποστηρικτικό ρόλο της τεχνολογίας.

Η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς θα μας δώσει πολύτιμες πληροφορίες. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα χρειαστείτε περίπου 15 λεπτά. Η χορήγησή του είναι ανώνυμη. Είστε ελεύθεροι να αποσύρετε οποιαδήποτε στιγμή τη συγκατάθεση για συμμετοχή στην έρευνα. Τα στοιχεία που θα προκύψουν από τη συμπλήρωση και τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Αικατερίνη Λαγού

Βασιλική Μπίλη

## **A. Δημογραφικά στοιχεία:**

1. Ηλικία:
2. Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα
3. Οικογενειακή Κατάσταση: Έγγαμος/η  Άγαμος/η  Άλλο
4. Χρόνια υπηρεσίας: 0-5  5-15  15 – 25  25 – 35
5. Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα:  
0 - 2  3 - 4  5 - 6  7 - 8  9 - άνω
6. Σχέση εργασίας: Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια
7. Θέση Ευθύνης: Ναι  Όχι
8. Σπουδές:  
Πτυχίο  Δεύτερο πτυχίο  Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών  Διδακτορικός τίτλος σπουδών
9. Πρόσθετα τυπικά προσόντα:  
Ξένες Γλώσσες: Ναι  Όχι   
Γνώση χειρισμού Η/Υ: Ναι  Όχι

## **B. Αντιλήψεις- Στάσεις Εκπαιδευτικών**

10. Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή: Ναι  Όχι
11. Έχετε πραγματοποιήσει κάποια επιμόρφωση σε σχέση με την νοητική υστέρηση;  
Ναι  Όχι
12. Έχετε διδάξει σε παιδί με νοητική υστέρηση;  
 Πολύ συχνά  
 Συχνά  
 Μερικές φορές  
 Σπάνια  
 Ποτέ
13. Γνωρίζετε την σημασία του όρου Νοητική Υστέρηση;  
 Καθόλου  
 Λίγο  
 Αρκετά  
 Πολύ  
 Πάρα πολύ
14. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση ΗΝΥ είναι προτιμότερο να φοιτούν σε ειδικά σχολεία;  
 Διαφωνώ απόλυτα

- Διαφωνώ
  - Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
  - Συμφωνώ
  - Συμφωνώ απόλυτα
15. Οι μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY θα αναπτύξουν δεξιότητες γρηγορότερα σε μια ειδική τάξη παρά σε μια παραδοσιακή.
- Διαφωνώ απόλυτα
  - Διαφωνώ
  - Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
  - Συμφωνώ
  - Συμφωνώ απόλυτα
16. Η Ειδική Αγωγή προσεγγίζει καλύτερα τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY, σε σχέση με αυτούς της γενικής εκπαίδευσης.
- Διαφωνώ απόλυτα
  - Διαφωνώ
  - Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
  - Συμφωνώ
  - Συμφωνώ απόλυτα

### **Γ. Στάσεις για τη Συμπερίληψη**

17. Γνωρίζετε τον όρο συμπερίληψη; Ναι  Όχι
18. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να προετοιμάσει, καλύτερα, τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY για την προσαρμογή τους στον πραγματικό κόσμο.
- Διαφωνώ απόλυτα
  - Διαφωνώ
  - Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
  - Συμφωνώ
  - Συμφωνώ απόλυτα
19. Η συμπερίληψη είναι πιο πιθανό να κάνει τους μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY να αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους.
- Διαφωνώ απόλυτα
  - Διαφωνώ
  - Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
  - Συμφωνώ
  - Συμφωνώ απόλυτα

20. Η συμπερίληψη ενδέχεται να βλάψει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY;
- Διαφωνώ απόλυτα
  - Διαφωνώ
  - Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
  - Συμφωνώ
  - Συμφωνώ απόλυτα
21. Η συμπερίληψη θα δημιουργήσει χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY και των συμμαθητών τους στο κοινό περιβάλλον εκπαίδευσης;
- Διαφωνώ απόλυτα
  - Διαφωνώ
  - Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
  - Συμφωνώ
  - Συμφωνώ απόλυτα
22. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες για να μπορεί να υποστηρίξει τους HNY μαθητές να αναπτύξουν αντίστοιχες δεξιότητες και ικανότητες;
- Διαφωνώ απόλυτα
  - Διαφωνώ
  - Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ
  - Συμφωνώ
  - Συμφωνώ απόλυτα

**Δ. Ανασταλτικοί και βοηθητικοί παράγοντες εκπαιδευτικής συμπερίληψης**

23. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες είναι επαρκείς για την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση HNY στα γενικά σχολεία ;

[α] Κτιριακές και άλλες υποδομές

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

[β] Τεχνολογικά μέσα

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

[γ] Υλικοτεχνικός Εξοπλισμός

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

[δ] Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[ε] Εκπαιδευτικά εγχειρίδια και υλικά

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[στ] Καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[ζ] Καταρτισμένοι/-ες διευθυντές/-ντριες

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[η] Ειδικό βοηθητικό προσωπικό (π.χ. ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.ά.)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[θ] Εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

24. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν ανασταλτικά την επίτευξη της συμπεριληπτικής διαδικασίας των μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση;

[α] Το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[β] Η συνεργασία των γονέων/κηδεμόνων

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[γ] Η στάση της διοίκησης (διευθυντών/-τριών)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[δ] Το επίπεδο κατάρτισης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[ε] Η απουσία βούλησης/επιθυμίας των εκπαιδευτικών για υλοποίηση συμπεριληπτικών ενεργειών/ δράσεων

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[στ] Ο διαθέσιμος εκπαιδευτικός χρόνος (ωρολόγια προγράμματα / προγράμματα σπουδών)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[ζ] Η κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών σε προσωπικό γενικής εκπαίδευσης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[η] Η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών σε εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[θ] Η στάση των υποστηρικτικών θεσμών (π.χ. ΚΕΔΑΣΥ)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ



[ι] Το πλήθος παιδιών στην τάξη

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

[κ] Η κάλυψη των λειτουργικών αναγκών (π.χ. εκπαιδευτικά υλικά) του σχολείου

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

**Ε. Ο υποστηρικτικός ρόλος της τεχνολογίας**

25. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι ΤΠΕ (υπολογιστές, ταμπλέτες, διαδίκτυο) μπορούν να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη των μαθητών με Ήπια Νοητική Υστέρηση στο γενικό σχολείο;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ