



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ  
UNIVERSITY OF WEST ATTICA

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΠΡΩΙΜΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ  
ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ  
ΑΓΩΓΗ**

**Καραστάθη Ιωάννα**

**18673099**

**Επιβλέπων καθηγητής: Πετρογιάννης Κωνσταντίνος**

Φεβρουάριος 2023

**Τριμελής Επιτροπή Εξέτασης**

**23/2/2023**

**Τα μέλη**

**Πετρογιάννης Κωνσταντίνος**

**Παπαηλίου Χριστίνα**

**Ναυρίδη Ανθία**

## Δήλωση γνησιότητας της εργασίας

### ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗΣ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Καραστάθη Ιωάννα του Δημητρίου, με αριθμό μητρώου 18673099 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολο τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

*Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι ..... και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή*

Η Δηλούσα

Όνοματεπώνυμο /Ιδιότητα (Υπογραφή)

Ιωάννα Καραστάθη



Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα Καθηγητή

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την μητέρα μου, η οποία αποτέλεσε την πηγή των ιδεών μου και της ακαδημαϊκής πορείας μου γενικότερα. Στην συνέχεια τον επόπτη και καθοδηγητή μου κ. Πετρογιάννη Κωνσταντίνο, για την συμβολή και την προσφορά της γνώσης του στην επίτευξη της εργασίας καθώς και την κ. Στρατάκη για την βοήθεια της στο στατιστικό κομμάτι της έρευνας. Ακόμη ευχαριστώ τον κ. Σουλτανόπουλο για την υποστήριξη του κατά το διάστημα της υλοποίησης. Τέλος ευχαριστώ τον 1<sup>ο</sup> Παιδικό Σταθμό του Αιγάλεω για την πολύτιμη στήριξη και προώθηση του ερωτηματολογίου μου και φυσικά τον κάθε συμμετέχοντα εκπαιδευτικό και φοιτητή για την συνδρομή του στην έρευνα.

**Αφιερώσεις**

*Στην μητέρα μου*

## Πίνακας περιεχομένων

|  |    |
|--|----|
| Περίληψη .....   | 10 |
| Abstract .....   | 11 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....   | 12 |
| 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....  | 12 |
| 1.1 Εφαρμοσμένα μοντέλα συνεκπαίδευσης και η διδακτική εμπειρία σε πλαίσια ε.α.ε. ...                | 17 |
| 1.1.1 Συνεκπαίδευση στην προσχολική ηλικία .....   | 19 |
| 1.2 Η συνεκπαίδευση των ειδικών ομάδων μέσα από τα μάτια των παιδαγωγών-απόψεις και αντιλήψεις ..... | 20 |
| 1.2.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών .....  | 22 |
| 1.3 Αποτελεσματικότητα συνεκπαίδευσης .....  | 23 |
| 1.4 Σκοπός έρευνας .....   | 26 |
| 1.4.1 Ερευνητικά ερωτήματα .....   | 27 |
| 1.4.2 Υποθέσεις .....  | 27 |
| 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....   | 28 |
| 2.1 Ερευνητική μέθοδος .....   | 28 |
| 2.2 Δείγμα .....   | 29 |
| 2.3 Ερευνητικό υλικό-εργαλεία .....  | 29 |
| 2.4 Ερευνητική διαδικασία .....  | 30 |
| 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....  | 32 |
| 3.1 Συσχετίσεις μεταβλητών (Spearman's rho Correlations) .....                                       | 32 |
| 3.2 Μη παραμετρικός έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann-Whitney U test) .....                    | 35 |
| ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....   | 43 |
| Συμπεράσματα .....   | 49 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....  | 52 |

|  |    |
|--|----|
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....  | 58 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....  | 59 |
| Συσχετίσεις μεταβλητών στο σύνολο του δείγματος .....  | 59 |
| Συσχετίσεις μεταβλητών αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς .....  | 62 |
| Συσχετίσεις μεταβλητών αναφορικά με τους φοιτητές .....  | 67 |
| Μη παραμετρικός έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann-Whitney U test).....   | 73 |
| 6.1 Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της. across Ιδιότητα συμμετέχοντα.....  | 74 |
| 6.1 Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της .....   | 74 |
| 6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.] across Ιδιότητα συμμετέχοντα.....   | 75 |
| Mann-Whitney U test .....  | 75 |
| 6.14 Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες» περιπτώσεις] across 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας; .....                           | 76 |
| 6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.] across 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας; ..          | 77 |
| 6.13 Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική.] across 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας;..... | 78 |
| 6.13 Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική.] .....  | 78 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....  | 80 |
| Ερωτηματολόγια.....  | 80 |
| Φόρμες ενημέρωσης και συγκατάθεσης.....  | 81 |

## Περιεχόμενα Πινάκων

|  |    |
|--|----|
| <b>Πίνακας 1:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλείσεις στις κοινές ερωτήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και φοιτητών για την συνεκπαίδευση.....  | 32 |
| <b>Πίνακας 2:</b> Συσχετίσεις μεταβλητών στο σύνολο του δείγματος.....   | 33 |
| <b>Πίνακας 3:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλείσεις στις ερωτήσεις εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση .....  | 33 |
| <b>Πίνακας 4:</b> Συσχετίσεις μεταβλητών αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς.....   | 34 |
| <b>Πίνακας 5:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλείσεις στις Ερωτήσεις φοιτητών για την συνεκπαίδευση.....  | 34 |
| <b>Πίνακας 6:</b> Συσχετίσεις μεταβλητών αναφορικά με τους φοιτητές .....  | 35 |
| <b>Πίνακας 7:</b> Hypothesis Test Summary .....  | 35 |
| <b>Πίνακας 8:</b> Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary στη μεταβλητή «Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της» across Ιδιότητα συμμετέχοντα.....   | 36 |
| <b>Πίνακας 9:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλείσεις σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές στη μεταβλητή «Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της» .....   | 37 |
| <b>Πίνακας 10:</b> Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» across Ιδιότητα συμμετέχοντα .....                                | 37 |
| <b>Πίνακας 11:</b> Μέσοι όροι και τυπικές αποκλείσεις σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές στη μεταβλητή «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης».....                              | 37 |
| <b>Πίνακας 12:</b> Hypothesis Test Summary .....   | 38 |
| <b>Πίνακας 13:</b> Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary στη μεταβλητή «Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες» περιπτώσεις» across «Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας» ..... | 39 |
| <b>Πίνακας 14:</b> «Μέσοι όροι και τυπικές αποκλείσεις σε ΑΜΕΑ και μη στη μεταβλητή «Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες» περιπτώσεις» .....   | 39 |



**Πίνακας 15:** Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary στη μεταβλητή «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» across «Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας» ...40

**Πίνακας 16:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε ΑΜΕΑ και μη στη μεταβλητή «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης».....40

**Πίνακας 17:** Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary στην μεταβλητή «Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική» across «Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας» .....41

**Πίνακας 18:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην μεταβλητή «Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική».....41

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια απασχολεί την εκπαίδευση η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως εκπαιδευτική δομή το νηπιαγωγείο χαρακτηρίζεται από διάφορα στοιχεία που ευνοούν την εφαρμογή της ένταξης. η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό σχολείο θεωρείται ως κάτι το επιθυμητό και αναγκαίο.

**Σκοπός:** Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι πρώτον να μελετήσει τις απόψεις των ατόμων με ΑΜΕΑ που σχετίζεται με το είδος της διάγνωσης και αν αυτό διαφοροποιεί την εξέλιξη της συνεκπαίδευσης, δεύτερον να ερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για την επάρκεια υλικών στην τάξη που αφορά ΑΜΕΑ, τρίτον εάν η επιτυχία της συνεκπαίδευσης κρίνεται από την δεκτικότητα των υπολοίπων παιδιών, τέταρτον να μελετήσει κατά πόσο η πολυετής εμπειρία των παιδαγωγών επηρεάζει τις απαντήσεις τους για την συνεκπαίδευση και πέμπτον να ερευνήσει αν υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των παιδαγωγών-κατόχων πτυχίου με εκείνων του μεταπτυχιακού.

**Μεθοδολογία-υλικό:** Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στη παρούσα πτυχιακή έρευνα είναι ή ποσοτική έρευνα και για διεξαχθούν τα στατιστικά αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκε Excel πρόγραμμα. Για την βιβλιογραφική μελέτη χρησιμοποιήθηκε Google scholar.

**Αποτελέσματα:** Τα αποτελέσματα της παρούσας πτυχιακής έρευνας έδειξαν ότι οι απαντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φοιτητών ήταν περίπου όμοιες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί απόλυτα απέναντι στην εξειδίκευση την οποία απαιτεί η συνεκπαίδευση για να ευδοκιμήσει. Στην συνέχεια, το μεγαλύτερο ποσοστό των ομάδων συμφωνεί απόλυτα, σχετικά με την διάθεση και αποδοχή των υπολοίπων παιδιών και την καθοριστική της σημασία για την επιτυχή έκβαση της συνεκπαίδευσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως επί το πλείστον για την αλληλοβοήθεια και την αμφίδρομη υποστήριξη ενός μεικτού τμήματος και οι φοιτητές διαφωνούν για την επίτευξη της συνεκπαίδευσης χωρίς την ειδική βοήθεια. Σχετικά με την θετική ανταπόκριση των γονέων, η πλειοψηφία απάντησε ουδέτερα, γεγονός το οποίο υποδηλώνει την επίγνωση της ανησυχίας και της σημασίας της γνώμης τους. Ακόμη, οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ουδέτερα σχετικά με την διάκριση η οποία χαρακτηρίζει τις περιπτώσεις παράλληλης στήριξης.

**Λέξεις κλειδιά:** Συνεκπαίδευση και προσχολική ηλικία, ένταξη, παράλληλη στήριξη

## Abstract

**Introduction:** It is a fact that in recent years the integration of children with special educational needs has been a concern. As an educational structure, kindergarten is characterized by various elements that favor the implementation of integration. Co-education of children with and without educational needs in social school is considered as something desirable and necessary.

**Purpose:** The purpose of this study is firstly to search the views of people with disabilities related to the type of diagnosis and whether this differentiates the development of co-education; secondly to investigate the views of teachers and students on the adequacy of materials in the disabled class; thirdly, whether the success of co-education judged by the receptivity of the other children; fourthly to study whether the long experience of pedagogues influences their responses to co-education; and fifthly to investigate whether there is a difference in the responses of graduate pedagogues with those of the graduate.

**Method-tools:** The methodology that was followed in this graduate research is quantitative research and for the statistical results was used Excel program. For the bibliographic study was used Google scholar.

**Results:** The results of this graduate research showed that the responses between teachers and students were approximately similar. The majority of the participants fully agree on the specialization that cotraining requires in order flourishing. The majority of the groups then fully agree on the availability and acceptance of the remaining children and their crucial importance for the successful outcome of the co-education. Finally, teachers mostly agree on mutual assistance and the two-way support of a mixed section. On the other hand, the group of students disagrees about achieving co-education without special assistance, while arguing that the state can take more steps towards its realization. On the positive response of the parents, the majority replied neutral, which indicates awareness of their concern and importance of their opinion. Furthermore, most students responded neutrally on the discrimination that characterizes cases of parallel support.

**Key words:** *Co-education and pre-school age, integration, parallel support*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο τομέας της συνεκπαίδευσης όσων αφορά στην ειδική αγωγή έχει αρχίσει να λαμβάνει όλο και μεγαλύτερες διαστάσεις και στον Ελλαδικό χώρο κυρίως ύστερα από το 2000 (Τσαρουχά, 2013).

Τα προγράμματα της συνεκπαίδευσης επέφεραν διαφοροποιήσεις όσον αφορά σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, με αφορμή την συνεκπαίδευση προέκυψαν τα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα, ενώ επίσης έγινε εισαγωγή και ενσωμάτωση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών στη σχολική εκπαίδευση. Φυσικά, όπως και κάθε άλλος κλάδος της εκπαίδευσης, έτσι και η συνεκπαίδευση απαρτίζεται από ειδικούς οι οποίοι θα καθορίσουν τελικά την αποδοτικότητα του σχετικά νέου, αυτού τομέα (Τσαρουχά, 2013).

Η συνεκπαίδευση αφορά την ταυτόχρονη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ικανότητες σε μια τυπική τάξη οποιασδήποτε βαθμίδας. Η κεντρική ιδέα αποτελείται από δύο άξονες, ο πρώτος άξονας αφορά την παράλληλη πορεία της ειδικής με την γενική εκπαίδευση και ο δεύτερος άξονας αφορά την δυνατότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, οδηγώντας στην εξίσωση των ευκαιριών χωρίς αντιφάσεις. Στη συνέχεια παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ των ορών, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν παρόμοια φαινόμενα. Έτσι λοιπόν, καθίσταται σαφές να τονιστεί η διαφορά μεταξύ της ενσωμάτωσης, ένταξης και συνεκπαίδευσης-συμπερίληψης. Οι αντίστοιχοι όροι απαντώνται ως «inclusive education» ο οποίος σημαίνει «η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς», και «co-education» ή «inclusion» όπου αναφέρονται στην συνεκπαίδευση-συμπερίληψη. Ειδικότερα, η ενσωμάτωση αποτελεί την συμμετοχή στην γενική τάξη η οποία επιδέχεται τροποποιήσεις, η ένταξη την αποδοχή ρόλων σε ΑΜΕΑ κατά την γενική διδασκαλία, ενώ η συνεκπαίδευση αφορά την πλήρη παρακολούθηση του προγράμματος του κοινού σχολείου (Γεωργιάδη, 2010). Η πρόταση της κοινής φοίτησης αν και εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1985 (Γεωργιάδη, 2010) καθιερώθηκε ύστερα από την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 όπου καταργήθηκε ο όρος της ένταξης και αντικαταστάθηκε από μια σύγχρονη παιδαγωγική για όλους, αναβαθμίζοντας τον ρόλο του σχολείου, το οποίο όφειλε να προσαρμοστεί στις ανάγκες των παιδιών (Μουρατίδου, 2017). Το κύριο μέλημα της στρέφεται προς την εξύψωση του ανθρωπισμού απέναντι στην αποδοχή και τον αποκλεισμό, την εξατομίκευση ως μέσο

ανταπόκρισης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών και συνθήκες όπως πλούσια ερεθίσματα, προαπαιτούμενος χρόνος μεταξύ των δασκάλων, ξεχωριστός χρόνος για επιπλέον διευκρινήσεις και μάθηση μέσω της καθεαυτού προσωπικότητας του παιδιού (Γεωργιάδη, 2010).

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, η συνεκπαίδευση είναι η αγωγή της ευθύνης, της προσφοράς και της απαλλαγής των διακρίσεων εκτός από παράλληλη στήριξη των παιδιών ΕΑ. Οι περισσότερες «άκανθες» της εντοπίζονται στο βαθμό του μορφωτικού επιπέδου των εργαζομένων, στην έλλειψη υλικών εφοδίων και στις απόψεις των ίδιων διδασκόντων υπό το πρίσμα παιδιών και γονέων. Αρχικά, στην Ελλάδα οι μαθητές επιλέγονται από τους τύπους της εκπαίδευσης, συνήθως μέσω των ιατρικών διαγνώσεων (Σούλης, 2013). Το κριτήριο αυτό αρκεί για να ριζώσει τις διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα ως νοοτροπία. Ένα άλλο πρόβλημα, βρίσκεται στην διαχείριση των παιδιών ΕΑ στην κοινή ομάδα ενός σταθμού, καθώς η φροντίδα επιφέρει μεγαλύτερη δέσμευση από την πλευρά του παιδιού στον σημαντικό ενήλικα και μείωση ενδιαφέροντος για τους συμμαθητές του (Μπούτζα, 2018). Επίσης στους περισσότερους σταθμούς δεν υπάρχει μέριμνα στην πρόσβαση της ομάδας ενδιαφέροντος, είτε κάποια διευκόλυνση το οποίο προσπαθεί να αντισταθμιστεί από τις ράμπες (Λουκέρης & Σκεπτάρη, 2019).

Σε γενικές γραμμές, οι προϋποθέσεις της συνεκπαίδευσης διέπονται από μια σειρά κανόνων, όπως ποιοτική επικοινωνία και συνεργασία κατά την διδασκαλία, προσαρμογή του χώρου χωρίς ερεθίσματα απόσπασης της προσοχής, φυσικός φωτισμός, ταξινόμηση της αξιολόγησης σε αρχεία και εφαρμογή της τεχνολογίας, τα οποία φαίνονται βουνό για τους δασκάλους που δεν λαμβάνουν στήριξη (Kayabasi, 2020). Η υποδομή του κρατικού συστήματος τελικά προσαρμόζει την συμπερίληψη στα μέτρα που διέπουν το σύνολο του πληθυσμού της. Στην Καλιφόρνια σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων, το 47% των παιδιών εγγράφονται σε προσχολικά προγράμματα στα οποία συμπεριλαμβάνονται ετησίως 20.000 παιδιά με ειδικές ιδιαιτερότητες. Δεδομένου των ελαττωμάτων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η συνεκπαίδευση έχει ανατεθεί σχεδόν πλήρως στο εθνικό πρόγραμμα Head Start από το 1972 το οποίο «αγκαλιάζει» τις ανάγκες όλων των παιδιών. Τα σχολεία του προγράμματος ανήκουν σε ανεξάρτητους συνεταιρισμούς, σε κυβερνητικές ή μη οργανώσεις, ενώ κάποια στεγάζονται και σε εκκλησίες (Verne, 2013).

Η επιτυχημένη έκβαση των ειδικών προγραμμάτων χρίζει σημαντικό να καθοδηγείται και να επιβλέπεται από σχολικούς ψυχολόγους και αυτό αποτελεί προτέρημα τους. Σύμφωνα με ομάδα καθηγητών του Πανεπιστημίου του Τέξας, οι σχολικοί ψυχολόγοι οφείλουν να παρευρίσκονται στις συναντήσεις του διδακτικού προσωπικού, προκειμένου να οργανώσουν τις συζητήσεις περί της διδακτικής πορείας, να καθοδηγήσουν την θέσπιση ρόλων και στόχων αλλά και να προσδιορίσουν το μοντέλο το οποίο θα οικοδομήσει το παιδαγωγικό σχέδιο (Swanson et all., 2012). Ο πιλοτικός σχεδιασμός, διευκολύνει την επικοινωνία και την ομαλή εξέλιξη της αγωγής, εφόσον δεν υποστηρίζονται οι αυτοσχέδιες λύσεις κατά την διάρκεια του προγράμματος (Solis et all., 2012). Η καθημερινή επαφή των παιδιών από διαφορετικές ομάδες, ευαισθητοποιεί κρίσιμα την ανάπτυξη της κοινωνικής τους συμπεριφοράς, ενώ τα παιδιά με ΕΑ εξελίσσονται ανοδικά όταν βρίσκονται σε μια κοινή τάξη, παρά όταν απομονώνονται (Melhuish et all., 2015). Έτσι έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις ικανότητες τους βιωματικά, τόσο σε κιναισθητικό όσο και σε νοητικό και επικοινωνιακό επίπεδο. Ακόμη, τα παιδιά με ΕΑ, έχει λεχθεί πως δυσκολεύονται να πλησιάσουν το ένα το άλλο, και χρειάζονται τις δεξιότητες που τους προσφέρουν οι συμμαθητές τους σε οποιαδήποτε σχολική βαθμίδα (Τσιωμή, 2014).

Η ευχέρεια που διακρίνει τα παιδιά στη προσχολική ηλικία να αναπτύξουν επαφές είναι μοναδική, για αυτό και η συμπερίληψη επιλέγει ως καταλληλότερη ηλικία, την πρώιμη παιδική ηλικία ώστε να συμπεριληφθούν παιδιά με ΕΑ στο προνήπιο αλλά και στο νηπιαγωγείο. Η προνηπιακή ηλικία δεν καλλιεργεί στερεότυπα στις ζωές των παιδιών, επομένως μαθαίνουν την αλληλεγγύη και την αλληλοεκτίμηση από πολύ νωρίς (Τερζή, 2020). Παροδικά η απόδοση των παιδιών μεγαλώνει ανάλογα με την ποιότητα του προγράμματος που παρακολουθούν. Η συνεκπαίδευση ενέχει εμπειρίες οι οποίες περιστοιχίζουν το φάσμα της μετέπειτα ενήλικης ζωής και της κοινωνικής απορρόφησης. Συμπερασματικά, επιδοτούν τα κίνητρα γνώσεων, επιβραβεύουν την απόδοση, επιλύουν αποκλίνουσες συμπεριφορές και σε πολλές περιπτώσεις κάμπτουν τις ανασφάλειες των γονέων (Melhuish et all., 2015).

Το 2013 οι στατιστικές της UNICEF εντόπισαν παγκοσμίως 57 εκατομμύρια παιδιά, τα οποία δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση (Kaybasi, 2020). Έτσι λοιπόν, δημοσιοποιείται και εξαπλώνεται χωρίς να κατακεραυνώνεται, ένα φαινόμενο όπου διανύοντας την δεύτερη χιλιετία των σύγχρονων εποχών, οι περισσότεροι θεωρούν

δεδομένη την είσοδο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ αποκλίσεις των παιδιών αυτών, ιδίως από την προσχολική εκπαίδευση παραμένουν στα ύψη. Αν αναλογιστεί κανείς τον επιμέμοντα διαχωρισμό των παιδιών με ΑΜΕΑ, την θέσπιση της ειδικής αγωγής από την Ε.Ε την δεκαετία του '70 (Μουρατίδου, 2017), την διδασκαλία στις ΗΠΑ για περισσότερο από σαράντα χρόνια (Verne, 2013), και την νομοθετική απόφαση στην χώρα μας το 2008 (Ν.3699/08) μέσω της οποίας συμπεριλαμβάνονταν, πέραν των κιναισθητικών και άλλων αναπτυξιακών διαταραχών ή χρόνιων νόσων, ως ΑΜΕΑ παιδιά με ψυχολογικές διαταραχές και παιδιά που προέρχονταν από αποκλίνοντα περιβάλλοντα (Μπούτζα, 2018).

Οι περισσότερες έρευνες για την συνεκπαίδευση αναδεικνύουν παρόμοιες ανησυχίες από τους παιδαγωγούς, οι οποίες οφείλονται τόσο σε εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς παράγοντες. Μεταξύ άλλων στους εσωτερικούς παράγοντες ανήκουν η ενσυναίσθηση, η αυτεπάρκεια και η αυτεπίγνωση του παιδαγωγού. Αρκετοί παιδαγωγοί δεν αισθάνονται ασφαλείς απέναντι στην υποστήριξη και την στάση των παιδιών (Karsluud, 2021). Άλλοι παράγοντες αφορούν τις προκαταλήψεις, οι οποίες υπάρχουν σε γενικό βαθμό αλλά και προς τα πρόσωπα των γονέων για την αποδοχή της συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, η πολυχρωμία των εθνών, η οποία επιζητεί την εφαρμογή διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, δυσχεραίνει την θέση των παιδαγωγών ειδικότερα όταν συνδυάζεται με θέματα ειδικής αγωγής. Το πρόβλημα που προκύπτει είναι διττό: αφενός οι παιδαγωγοί οφείλουν να “στήσουν” προγράμματα διδασκαλίας στα οποία θα εμπλέκονται όλα τα παιδιά φέρνοντας στο προσκήνιο τα ξεχωριστά στοιχεία των πολιτισμών τους, αφετέρου δε η ξεχωριστή ειδίκευση που απαιτείται γίνεται μέγιστη όταν τα ίδια παιδιά έχουν ανάγκη και την παράλληλη στήριξη (Κίνη, 2021).

Επιπρόσθετα, ο περιορισμένος χρόνος, οι εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, η ανεπαρκής στήριξη και οι γραφειοκρατικές υποθέσεις απαιτούν τον καταμερισμό του χρόνου των παιδαγωγών ο οποίος δεν ευνοεί για την οργάνωση προγραμμάτων παράλληλης διδασκαλίας (Αρμακόλα, 2018). Οι ευθύνες οι οποίες διέπουν τους παιδαγωγούς και η πίεση που ασκείται για την περάτωση τους, αποθαρρύνουν τις προσπάθειες της συνεκπαίδευσης. Στο σύνολο έρχεται να προστεθεί και η άποψη πως η παράλληλη διδασκαλία, καθυστερεί τις δράσεις των υπολοίπων παιδιών για αυτό θα απορρίψουν τους συμμαθητές με ειδικές ανάγκες, ενώ πολλά ευρήματα αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως δίαυλο κοινής επικοινωνίας (Mitkovska, 2014).

Σχετικά με τους εξωτερικούς παράγοντες, οι κυριότερες αντιδράσεις των παιδαγωγών στρέφονται στις υλικές εγκαταστάσεις, στην απουσία ψηφιακής διευκόλυνσης, στους Δήμους που δεν εφαρμόζουν τους κρατικούς θεσμούς και στην αδυναμία των αλλόφωνων γονέων να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον του σταθμού (Karsluud, 2021). Ωστόσο η γενική διαπίστωση που επικρατεί για τις ενστάσεις των παιδαγωγών βρίσκεται στο είδος των σπουδών που ακολούθησαν και στο αντίκτυπο του τρόπου αντιμετώπισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Πέρα από την εξειδίκευση πολλοί παιδαγωγοί, μέσα από τις αλλαγές οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με το πέρασμα των ακαδημαϊκών χρόνων, ίσως δεν διδάχθηκαν ολοκληρωτικά θέματα ψυχολογίας, πρώιμης παρέμβασης και διαπολιτισμικότητας ή η πρακτική τους άσκηση παρουσίασε ελλείμματα με συνέπεια να στερούνται ιδέες και βάσεις (Mitkovska, 2014).

Όπως γίνεται αντιληπτό, είναι αναγκαίο να ασκηθούν περαιτέρω έρευνες και πιέσεις, ώστε να επέλθει η «άνθιση» των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που περιλαμβάνουν την συνεκπαίδευση και να υπάρξει αποσαφήνιση των σκοπών καθώς και τα μέσα για την πραγμάτωση τους (Kaybasi, 2020).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με παρεχόμενες πηγές εξωτερικής προέλευσης η κατάσταση λειτουργίας των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης δεν διαφέρει ιδιαίτερα από τον ελληνικό χώρο. Ένα παράδειγμα αποτελούν οι παιδαγωγοί της γειτονικής Τουρκίας στην Κασταμονή, οι οποίοι αν και θετικοί επί της συνεκπαίδευσης, στερούνται της επιμόρφωσης, η οποία δεν διατίθεται ως προνόμιο γενικού κρατικού συνόλου, και υπογραμμίζουν την αποχή των παιδιών χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων από την ειδική αγωγή (Kaybasi, 2020: 27). Παρομοίως, μια έρευνα του Πανεπιστημίου της Ανκάρα στο Εσκή Σεχίρ παρουσίασε εμπόδια γενικού περιεχομένου από τους εκπαιδευτικούς όπως η έλλειψη γνώσεων και η αδυναμία συνεργασίας των γονέων (Batu et all., 2017). Η μεγαλύτερη απόδοση των δυσκολιών εκτιμάται κυρίως στην ανειδίκευτη, στην ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και στην ανάγκη στήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι δεν παρέχονται στα περισσότερα κέντρα προσχολικής αγωγής (Λουκέρης & Σκεπτάρη, 2019). Ακόμη, οι συγκρούσεις μεταξύ των συνεργαζόμενων παιδαγωγών σε συνδυασμό με παιδιά τα οποία δεν φέρουν την απαραίτητη κοινωνικοποίηση για να ανταποκριθούν σε μια πολυμορφική τάξη, καθιστούν αδύναμη την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης (Μιχαηλίδης, 2009). Επιπρόσθετα, αρκετοί είναι οι παιδαγωγοί, οι οποίοι αδυνατούν στον επερχόμενο φόρτο εργασίας αυτού του εγχειρήματος, ενώ



παράλληλα πιστεύουν πως οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών δεν θα διαταραχθούν σημαντικά (Τσιωμή, 2014).

### 1.1 Εφαρμοσμένα μοντέλα συνεκπαίδευσης και η διδακτική εμπειρία σε πλαίσια ε.α.ε.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η εισαγωγή της πρακτικής της συνεκπαίδευσης ξεκίνησε να παρατηρείται ύστερα από το 2000 στα εκπαιδευτικά προγράμματα/ιδρύματα. Η συνεκπαίδευση δεν αφορούσε πάντοτε μονάχα τους μαθητές με ειδικό μαθησιακό προφίλ. Στην Ελλάδα, η πολιτεία φρόντισε να θεσπίσει το κατάλληλο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο θα αποτελούσε και το έφορο έδαφος πάνω στο οποίο θα δυνατότητα να αναπτυχθεί ο τομέας που προαναφέρθηκε. Σαφώς, η εισαγωγή και ενσωμάτωση ενός νέου τομέα καθολικά, στον εκπαιδευτικό τομέα δημιούργησε την ανάγκη για την αντίστοιχη επιμόρφωση. Επιπλέον, ακόμα και υλικοτεχνικές βελτιστοποιήσεις έγιναν απαραίτητες προκειμένου τα σχέδια συνεκπαίδευσης να βρουν εφαρμογή στις κοινές σχολικές δομές ή δομές ειδικής αγωγής. Τα γεγονότα αυτά, σαφώς δημιούργησαν και τις αντίστοιχες στάσεις από τους εκπαιδευτικούς. Η στάση των εκπαιδευτικών έναντι στις αλλαγές που επέφερε η νέα εκπαιδευτική “τάση” για τη συνεκπαίδευση είναι πολύ καθοριστική, δεδομένου ότι - σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες - οι γενικοί εκπαιδευτικοί παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ορθή υλοποίηση της συνεκπαίδευσης στα γενικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Τσαρουχά, 2013). Έτσι λοιπόν, για να ενισχυθεί η συνεκπαίδευση, δημιουργήθηκαν διάφορα μοντέλα συνεκπαίδευσης, και παρακάτω γίνεται αναφορά στα μοντέλα της όπως εντοπίστηκαν από την βιβλιογραφία.

- Μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης: Το συγκεκριμένο μοντέλο δεν εφαρμόζει τον ρόλο της εξατομίκευσης και ο δάσκαλος δεν λαμβάνει περαιτέρω υποστήριξη όπως ακριβώς και τα παιδιά. Η διδασχή έγκειται στην ευθύνη του και οι διακρίσεις αποδεσμεύονται σε επίπεδο ανυπαρξίας προς τους ενσωματωμένους μαθητές.

- Μοντέλο της συμμετοχής στην τάξη: Σε αυτό το μοντέλο προστίθενται είτε ειδικοί εξωτερικοί παιδαγωγοί ως συνεργάτες είτε ως συνδιδάσκαλοι ενώ υποβαστώνται και από τους σχολικούς ψυχολόγους.

- Μοντέλο της εστίασης στις ατομικές διαφορές: Τα παιδιά αντιμετωπίζονται με βάση την σοβαρότητα των ιδιαιτεροτήτων τους και οι αρμόδιοι διδάσκοντες

μπορούν να τα παραπέμψουν σε ειδικό περιβάλλον αν διαπιστώσουν ότι η τάξη δεν μπορεί να συμπορευτεί.

- Περιοριστικό μοντέλο: Οι ΑΜΕΑ μπορούν να λάβουν καθοδήγηση και συμβουλές για την ακαδημαϊκή πορεία τους και την κοινωνική υπόσταση, δεν έρχονται σε επαφή με τους υπόλοιπους μαθητές και η οικογένεια τους μπορεί να αποφασίσει για την εκπαίδευση τους (Τερζή, 2020).

Η ύπαρξη των μοντέλων αυτών αμφιταλαντεύεται μεταξύ των αρχικών βλέψεων της συνεκπαίδευσης, τις ποικίλες μορφές, όπου συντελείται και τις απόψεις των δασκάλων, οι οποίοι αντιμετωπίζοντας τις αντιδράσεις των παιδιών και των γονέων, πολλές φορές καταφεύγουν σε προσαρμοσμένα ή αυτοδημιούργητα σχέδια μάθησης, ή και δεν εμπλέκονται σε προγράμματα αυτού του είδους. Στην Ελλάδα μια πρακτική που υπερισχύει, είναι το μοντέλο παράλληλης στήριξης, όπου ένας εκπαιδευτικός «υπαγορεύει» το πρόγραμμα και ένας ειδικός συνάδελφος «μεταφράζει» στα παιδιά που χρειάζονται βοήθεια, με κίνδυνο η διδασκαλία να μετατραπεί σε φύλαξη ( Ρήγα, 2019).

Οι αντίστοιχες μελέτες αποδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική εμπειρία είναι στοιχείο κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη εμπειρογνωμοσύνης ενώ επιπλέον, είναι απαραίτητη όσον αφορά σε ειδικευόμενους στον τομέα της εκπαίδευσης οι οποίοι δεν έχουν ισχυρό γνωστικό υπόβαθρο ψυχοπαιδαγωγικής ενημέρωσης και ακόμα ίσως να μη έχουν προηγουμένως ασχοληθεί με θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Φιλολόγοι ελληνικής γλώσσας, Φιλολόγοι ξένων γλωσσών, Μαθηματικοί, Φυσικοί, κ.τ.ό.) (Darling-Hammond & Bransford, 2007).

Η διδακτική εμπειρία δεν είναι απαραίτητη μόνο για τα παραπάνω αλλά επιπλέον μπορεί να σταθεί ως γέφυρα ανάμεσα στην ανάπτυξη θεωρητικών πλαισίων που αφορούν σε προγράμματα ειδικής αγωγής και στην πραγματική εφαρμογή τους κατά την διδακτική διαδικασία. Η τάση για βελτίωση του τομέα προκύπτει ύστερα από ερωτήματα που τίθενται κατά την πρακτική εφαρμογή των σχεδίων όπως επίσης και από αντίστοιχες ερευνητικές πρωτοβουλίες οι οποίες ενδεχομένως να ολοκληρώνονται από ειδικευόμενους επαγγελματίες κατά τη διάρκεια της καριέρας τους στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ε.Α.Ε. (Ημέλλου, 2015).

Ορισμένα από τα βασικά αντικείμενα πάνω στα οποία θα πρέπει να εκπαιδευτούν οι ειδικευόμενοι στον τομέα της Ε.Α.Ε. αφορούν στις καθημερινές ανάγκες ενός εκπαιδευτικού

στον συγκεκριμένο τομέα, σε νομικά θέματα στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης, οπωσδήποτε σε ευθύνες και υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού όπως επίσης και στην ίδια του την ταυτότητα. Επιπλέον βασικά αντικείμενα που πρέπει να κατέχει ένας γενικός εκπαιδευτικός στην Ε.Α.Ε. είναι η δεοντολογία, οι ορθές πρακτικές, η ενημερότητα των αντίστοιχων, υποστηριζόμενων δομών για τους μαθητές της ειδικής αγωγής, η συνεργασία με τον ειδικό εκπαιδευτικό κ.α. Σαφώς, η πρακτική άσκηση θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης αυτής (Ημέλλου, 2015).

Έχει διαπιστωθεί ότι το επάγγελμα της ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα περιζήτητο με αυξανόμενο ενδιαφέρον και στη χώρα μας. Το γεγονός αυτό είχε προβλεφθεί ήδη από το παρελθόν καθώς για παράδειγμα το Γραφείο Στατιστικής της Εργασίας των ΗΠΑ είχε προβλέψει χρόνια πριν ότι η επαγγελματική ζήτηση για τον τομέα αυτό θα έφτανε και το 17% κατά το χρονικό διάστημα από το 2008 έως το 2018. Οι αλλαγές που προκύπτουν με τα χρόνια στα εκπαιδευτικά νομοθετικά πλαίσια δημιουργούν επίσης αυξανόμενη ζήτηση για τον τομέα της ειδικής αγωγής και στη χώρα μας (Sanford et al., 2011).

#### 1.1.1 Συνεκπαίδευση στην προσχολική ηλικία

Η ειδικότητα της συνεκπαίδευσης έχει λάβει διάφορους ορισμούς ωστόσο, ένας από τους πιο επικρατείς είναι αυτός που δόθηκε από τον Σούλη (2008), σύμφωνα με τον οποίο ως συνεκπαίδευση ορίζεται η διαδικασία με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Περιλαμβάνει κάθε είδος μαθητή ανεξάρτητα από τις εμπειρίες του και το μαθησιακό του επίπεδο
- Προωθεί τη συνύπαρξη μαθητών με ή χωρίς μαθησιακές ανάγκες στην ίδια εκπαιδευτική εστία
- Υποστηρίζει την άρση του κάθε εμποδίου που υπάρχει ανάμεσα στη γενικότερη συνύπαρξη αλλά και στη διδακτική συνύπαρξη των μαθητών με ή χωρίς ειδικό μαθησιακό προφίλ

Η συνεκπαίδευση μπορεί να λάβει διαφορετικές διαστάσεις για το κάθε άτομο που την ασκεί ή που τη λαμβάνει. Κάθε άτομο που συμμετέχει σε ένα σχήμα συνεκπαίδευσης δεν είναι απαραίτητο να παρουσιάσει ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, βασικός συντελεστής στην επιτυχία της διαδικασίας είναι η συμμετοχή της οικογένειας όπως επίσης και η δυναμικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η πλαστικότητα του εκπαιδευτικού

προγράμματος, στην πραγματικότητα, αποτελεί προϋπόθεση για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες του κάθε μαθητή είναι απαραίτητη (Σούλης, 2008).

## 1.2 Η συνεκπαίδευση των ειδικών ομάδων μέσα από τα μάτια των παιδαγωγών-απόψεις και αντιλήψεις

Η ανάπτυξη ενός υγιούς θεσμικού πλαισίου που αφορά στην συνεκπαίδευση δεν μπορεί από μόνο του να κάνει βέβαια την επιτυχία της εφαρμογής αυτής της τεχνικής. Όπως αναφέρθηκε ήδη και προηγουμένως, η στάση των εκπαιδευτικών που θα την ασκήσουν είναι πολύ καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης. Συνεπώς, αντίστοιχες μελέτες θα πρέπει να υλοποιηθούν προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το έδαφος για την εισαγωγή και εφαρμογή αντίστοιχων τεχνικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έφορο (Παπανικολάου, 2018).

Μέχρι σήμερα, οι μελέτες που έχουν ολοκληρωθεί και αφορούν στις απόψεις των γενικών εκπαιδευτικών για τη μέθοδο της συνεκπαίδευσης δείχνουν ότι οι κύριοι λόγοι οι οποίοι προκαλούν ανησυχία στους εκπαιδευτικούς ή ακόμα και άρνηση σχετικά με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι (Παπανικολάου, 2018):

1. Δυσκολίες κοινωνικοποίησης που μπορεί να βιώσουν τόσο οι μαθητές όσο και αυτοί χωρίς κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη
2. Αυξημένο έργο που θα πρέπει να ολοκληρωθεί από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να συμβαδίσουν οι μαθητές του ίδιου τμήματος
3. Μειωμένη εγρήγορση στις αντίστοιχες υλικοτεχνικές τροποποιήσεις όπως επίσης και στην πρόσληψη αντίστοιχου προσωπικού με αποτέλεσμα τη λανθασμένη εφαρμογή σχεδίων συνεκπαίδευσης
4. Δυσκολίες στη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Η συνεκπαίδευση βρίσκει το μεγαλύτερο μέρος των παιδαγωγών θετικούς και διαλλακτικούς, όμως ακόμα και οι πιο θετικές βλέψεις διαφέρουν ως προς την προσέγγιση τους. Οι απόψεις τους επηρεάζονται από τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει το εκάστοτε τμήμα, ο σταθμός, η ολομέλεια ενός συλλόγου κ.ο.κ. Οι αντιλήψεις διαμορφώνονται ως

σταθερές γνώμες στις οποίες συμβάλουν η εμφάνιση του γεγονότος, το κοινωνικό περιβάλλον και το άτομο που γίνεται παρατηρητής, αποδέκτης και συνεργός (Βοσνιάδου, 2001). Συμπληρωματικά, μια αντίληψη ολοκληρώνεται με την σοβαρότητα του γεγονότος, την δυνατότητα έκφρασης και επικοινωνίας, την συσχέτιση του με λοιπές καταστάσεις και την ομοιότητα. Οι αντιλήψεις, λοιπόν, είναι πιο ανοιχτές σε αντίθεση με τις στάσεις στην αλλαγή και πιο εύκαμπτες ανάλογα με τα διαφορετικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και τις εναλλαγές των κοινωνικών εποχών (Ρήγα, 2019).

Είναι ενδιαφέρουσα η στάση των παιδικών σταθμών των επαρχιακών κοινοτήτων στην Ελλάδα, τα οποία δεν διακατέχονται εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δίχως να σημαίνει πως δεν έχουν υπάρξει εξαιρέσεις. Στην κωμόπολη της Καρδίτσας οι παιδαγωγοί απάντησαν ότι προσπαθούν να κατευθύνουν τα παιδιά με ΕΑ, χρησιμοποιώντας κανόνες για την καθημερινή τους ρουτίνα, μεθόδους επιβράβευσης, ομαδικά παιχνίδια μίμησης και συμβολισμούς κατά την διάρκεια της αγωγής (Μπούτζα, 2018). Άλλες έρευνες ανέδειξαν τις γυναίκες παιδαγωγούς θετικότερες από τους άντρες, όπως θετικοί τάχθηκαν και οι νεότεροι παιδαγωγοί σε σχέση με όσους ασκούν το επάγγελμα επί πολυετίας (Σμαϊλη, 2018). Αντιθέτως, άλλοι παιδαγωγοί πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση δρα ενάντια του κοινωνικού στίγματος, φέρνοντας τα άτομα σε επαφή με την πλήρη εικόνα ενός θέματος, το οποίο δεν αντιμετωπίζεται φανερά (Γελαστοπούλου & Μανταβέλης, 2017). Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά στοιχεία, τα δεδομένα τα οποία επηρεάζουν τους παιδαγωγούς κατατάσσονται στο επίπεδο μόρφωσης, την εμπειρία, και την εξωτερική βοήθεια-υποστήριξη, ώστε να αντιμετωπίσουν δευτερεύοντες δυσκολίες, όπως το φορτωμένο πρόγραμμα, την διαχείριση των παιδιών και τις ενστάσεις των γονέων. Η απουσία διατριβών, οι απαιτήσεις προς την συνεργασία με ειδικό παιδαγωγό, οι αλλαγές στο περιβάλλον του σταθμού και των δραστηριοτήτων είναι συχνά αιτήματα (Τσιωμή, 2014). Συμπληρωματικά, η συμπερίληψη βρίσκει σύμφωνους τους παιδαγωγούς με προϋπηρεσία σε μεικτά τμήματα, τους γνώστες των νόμων και των ευκαιριών της κοινής αγωγής, αλλά παρατηρείται διάκριση ως προς την ανάληψη καθηκόντων σε παιδιά με νοητικές δυσκολίες αντί σωματικές (Ρήγα, 2019).

Επίσης, το πολιτισμικό υπόβαθρο και η κουλτούρα αποτελούν επιρροές για τα πάμπολλα εγχειρήματα. Οι Σουηδοί παιδαγωγοί λειτουργούν με «ανοιχτά χαρτιά» στην κοινή διδασκαλία, καθώς οι σταθμοί τους υποδέχονται όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Αυτό σημαίνει πως η καλλιέργεια θετικών προτύπων, εμφανίζεται απευθείας στους παιδικούς σταθμούς. Επομένως, οι Σουηδοί αποδίδουν την αποδοχή της συνεκπαίδευσης στα πολιτισμικά και

κοινωνικά πρότυπα που διέπουν την χώρα και στην τήρηση ενός κυβερνητικού συστήματος δικαίου και ισότητας (Uusimaki et al., 2020). Από την άλλη πλευρά, μια σημαντική ιδιότητα αφορά την αυτογνωσία των δασκάλων σε σχέση με τις ικανότητες και τα συναισθήματα τους για την απαιτούμενη διδασκαλία, πράγμα το οποίο διαπιστώθηκε από τις αμφιβολίες που διέπουν τους παιδαγωγούς στις ΗΠΑ, ύστερα από την εξάπλωση του Head Start (Verne, 2013). Επιπλέον, αρκετοί παιδαγωγοί εκφράζουν αντιθέσεις σχετικά με την συναδελφική επικοινωνία κατά την διαδικασία των προγραμμάτων στην τάξη. Η ποιότητα διδασκαλίας και οι πρακτικές διαμόρφωσης της, ενέχουν την νοοτροπία της διαφορετικότητας μεταξύ του ειδικού και του κοινού παιδαγωγού, ενώ παραγκωνίζεται ο κοινός σκοπός. Στο πλαίσιο αυτό πολλοί παιδαγωγοί αιτούνται, την παρέμβαση της διοίκησης, συγκεκριμένους ρόλους και διάθεση χρόνου, εκτός τάξης, με τους συναδέλφους τους για την συζήτηση αναλυτικού σχεδίου αγωγής (Lynch, 2020).

### 1.2.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εποχή έχει αλλάξει. Οι απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου όπου κάθε μαθητής θα μπορέσει να ενσωματωθεί στο σχολείο και να διδαχθεί, δεν μπορούν πλέον να υποστηρίξουν τον κλασικό ρόλο του εκπαιδευτικού που είναι η μεταφορά γνώσης. Σήμερα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δρα ως καθοδηγητής για τη διδακτική διαδικασία, θα πρέπει να παρέχει κίνητρα στους μαθητές και λειτουργεί ακολουθώντας τις θεσμικές αλλαγές που προκύπτουν χάρη στην εκπαιδευτική μελέτη. Ο χώρος εργασίας του εκπαιδευτικού πλέον δε περιορίζεται στη διδακτική αίθουσα αλλά μπορεί να εντοπιστεί ακόμα και σε εξωσχολικά περιβάλλοντα. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές έχει αλλάξει επίσης. Αυτή η σχέση έχει απομακρυνθεί από το στείο πρότυπο αυθεντίας - μαθητή και οδηγείται σε μια πιο σύγχρονη μορφή η οποία θέλει τον εκπαιδευτικό να δημιουργεί πραγματικές και βαθύτερες σχέσεις με τους μαθητές, στην ανάπτυξη των οποίων θα επενδύει (Χατζηγηρήστου,2004).

Στο σύγχρονο κόσμο, ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει το κατάλληλο περιβάλλον εντός του οποίου ο κάθε μαθητής θα μπορέσει να προσεγγίσει τη γνώση με πληθώρα μεθόδων ανάλογα με τις εμπειρίες, τις ανάγκες του και τις δυνατότητές του. Επιπλέον, μεγάλη σημασία θα πρέπει να δίνεται και στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, πλην από τις γνωστικές δεξιότητες που καλλιεργούνται. Συνεπώς, καθήκον ενός εκπαιδευτικού σήμερα αποτελεί το να γίνει η διδακτική διαδικασία ενδιαφέρουσα και προσεγγίσιμη για κάθε μαθητή, να έχει διαθεματικό

χαρακτήρα και να υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση, απορρίπτοντας το κλασσικό μοντέλο του εκπαιδευτικού - αυθεντία (Χατζηχρήστου, 2004).

Τις συνέπειες του λανθασμένου προτύπου που θέλει τον εκπαιδευτικό να αποτελεί αυθεντία, φαίνεται όχι μόνο από την αδυναμία αυτού του μοντέλου να δουλέψει σε “μη ιδανικές” συνθήκες, αλλά και από την πίεση που έχει ασκηθεί από την κοινωνία προς του εκπαιδευτικούς σχετικά με την αντίστοιχη “ταμπέλα”. Ο εκπαιδευτικός μέχρι προσφάτως στη χώρας μας, συχνά μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αυθεντία, με αποτέλεσμα αυτό να βαραίνει τον εκπαιδευτικό με ψευδείς υποχρεώσεις. Οι κοινωνία ανέμενε έναν εκπαιδευτικό παντογνώστη, σοφό και ικανό να επιλύσει κάθε πρόβλημα. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους ίσως όπου η συνεκπαίδευση - ως σύγχρονη σχετικά μέθοδος διδασκαλίας - συμβάλλει στην εισαγωγή της οικογένειας με ενεργό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον, ο γονέας θα ήταν αμέτοχος στη διαδικασία αυτή και θα ανέμενε ότι η δράση του εκπαιδευτικού είναι αρκετή ώστε να επιτευχθεί πλήρως το παιδαγωγικό έργο (Χατζηχρήστου,2004).

### 1.3 Αποτελεσματικότητα συνεκπαίδευσης

Όπως έχει φανεί από αντίστοιχες έρευνες, οι κοινωνική συναναστροφή των παιδιών με νοητικά προβλήματα με παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη, μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά για τα πρώτα όσον αφορά στην ανάπτυξή τους και στην ένταξή τους στο γενικότερο κοινωνικό σύνολο, με ότι αυτό προϋποθέτει. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, τα περισσότερα παιδιά με νοητικά προβλήματα φοιτούν στις αντίστοιχες ειδικές εκπαιδευτικές δομές, με αποτέλεσμα να χάνουν αυτή την ευκαιρία κοινωνικοποίησης με τα υπόλοιπα συνομήλικα παιδιά (Siperstein et al., 2007). Η ελλιπής αλληλεπίδραση των παιδιών με διανοητικά προβλήματα με παιδιά που παρουσιάζουν φυσιολογική ανάπτυξη, έχει αρνητικό αντίκτυπο στα πρώτα και πολύ συχνά οδηγεί ακόμα και σε κοινωνική απομόνωση και σε έντονα αισθήματα μοναξιάς. Παρά το γεγονός ότι ακόμα και τα παιδιά με νοητική υστέρηση που φοιτούν σε κάποια δομή ειδικής αγωγής, μπορούν να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με συνομήλικα παιδιά της γειτονιάς, είναι και πάλι πιθανό να παρατηρηθούν συχνά περιστατικά απομόνωσης και αίσθησης μοναξιάς. Αυτή η κατάσταση τελικά οδηγεί αυτά τα παιδιά σε παντελή απομόνωση από κοινωνικές συναναστροφές και τελικά σε ανάπτυξη επιθετικών και γενικότερα, κοινωνικά, μη αποδεκτών συμπεριφορών (Papoutsaki, Gena & Kalyva, 2013). Παρόμοια είναι η κατάσταση και στην περίπτωση όπου υπάρχει μερική ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονικά σχολεία. Όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική έρευνα

σχετικών μελετών, τα παιδιά τα οποία έχουν κάποια ιδιαιτερότητα και παρακολουθούν ορισμένα μαθήματα στο κανονικό σχολείο, παρουσιάζουν ακόμα πιο συχνά αισθήματα απομόνωσης και χρειάζεται να αντιμετωπίσουν την μη αποδοχή σε σχέση με τα φυσιολογικά ανεπτυγμένα παιδιά. Επιπλέον, είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τις έρευνες, οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή αυτισμό, βιώνουν ακόμα περισσότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με μαθητές με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Andreou, Didaskalou and Vlachou, 2015). Επιπροσθέτως, έχει φανεί ότι οι μαθητές που παρακολουθούν τμήματα ειδικής αγωγής αλλά συμμετέχουν κανονικά σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μαζί με τους φυσιολογικά ανεπτυγμένους συμμαθητές τους, έχουν περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν αποκλειστικά σε δομές ειδικής αγωγής (Heiman, 2000). Η αποκλειστική τοποθέτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης φαίνεται να έχει τα καλύτερα κοινωνικά αποτελέσματα για τους ίδιους. Σύμφωνα με τις αντίστοιχες μελέτες, αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και μεγαλύτερο κοινωνικό κύκλο σε σχέση με τα παιδιά τα οποία φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Ωστόσο, η ίδια θετική επίδραση δεν παρατηρείται και όσον αφορά στη γνωστική ανάπτυξη αυτών των μαθητών σε σχέση με τους φυσιολογικά ανεπτυγμένους συμμαθητές τους. Επομένως, γίνεται φανερό ότι αφενός, η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι άκρως απαραίτητη, ενώ παράλληλα, δραστική επίδραση στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων έχει η αλληλεπίδραση των μαθητών με άλλους μαθητές φυσιολογικής ανάπτυξης στο σχολικό χώρο (Siperstein et al., 2007).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τους σύγχρονους νόμους που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες ή με μαθησιακές ιδιαιτερότητες (Νόμος 3699/2008), η ειδική εκπαίδευση στοχεύει στην καθολική ανάπτυξη αυτών των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει τη βελτίωση των ικανοτήτων σε γνωστικό επίπεδο, την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και του αισθήματος αποδοχής, την παροχή όμοιων ευκαιριών για κοινωνική ανάπτυξη κ.α. Η διαχείριση των περιστατικών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών θα πρέπει να πραγματοποιείται από διεπιστημονικές ομάδες ειδικών, στα πλαίσια των Κέντρων Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης. Με βάση τη διάγνωση που προκύπτει και ύστερα από την παροχή συστάσεων από την ειδικά σχεδιασμένη διεπιστημονική ομάδα, οι μαθητές με ειδικό εκπαιδευτικό προφίλ θα μπορούν να ακολουθήσουν τις εξής διδακτικές μεθόδους (Vlachou, 2006):



1. Την ένταξη σε γενικό σχολείο υπό την επίβλεψη του γενικού εκπαιδευτικού όταν πρόκειται για περιστατικά μικρής βαρύτητας, είτε υπό την επίβλεψη ειδικού εκπαιδευτικού όταν αυτό επιβάλλεται από την περίπτωση
2. Ενσωμάτωση σε τμήμα ένταξης, εντός όμως του γενικού σχολείου
3. Τοποθέτηση σε εκπαιδευτική δομής ειδικής αγωγής

Φυσικά, τον λόγο για την επιλογή της σχολικής ένταξης θα πρέπει να έχουν οι γονείς, ύστερα από την αντίστοιχη συζήτηση με τους ειδικούς.

Τέλος, ορισμένες ακόμα πρακτικές είναι απαραίτητες προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η αποδοτικότητα της συνεκπαίδευσης με βασικότερες από αυτές να είναι οι εξής:

1. Μείωση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τμήμα για καλύτερη διαχείριση
2. Συμβολή τόσο των ειδικών αλλά και των γενικών παιδαγωγών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάπτυξη των εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας
3. Συνεργασία όλου του προσωπικού που εργάζεται στην εκπαιδευτική δομή προκειμένου να γίνει ορθή διαχείριση του κάθε εκπαιδευτικού ζητήματος που προκύπτει (Dianingtyas et al., 2018)
4. Ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο θα ανταποκρίνεται και στις ανάγκες και δυνατότητες και των φυσιολογικά ανεπτυγμένων μαθητών (Cornelius & Balakrishnan, 2012).
5. Κατάλληλη επιμόρφωση των γενικών εκπαιδευτικών
6. Παροχή του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού στους εκπαιδευτικούς (Memisevic & Hodzic, 2011)

7. Ενδεχόμενη χρήση στρατηγικής η οποία θέτει για κάθε μαθητή με ιδιαιτερότητα, έναν φυσιολογικό μαθητή ως “επικοινωνιακό συνεργάτη” (Chen, 2016, Downing, 2005).

#### 1.4 Σκοπός έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιθυμεί, μέσα από την βιβλιογραφική και ποσοτική μελέτη να αναδείξει την εξέλιξη και προσαρμογή της ειδικής αγωγής μέσω των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, η ιδέα των οποίων υλοποιήθηκε στα πλαίσια κατάργησης των διακρίσεων και ανέλιξης του δικαιώματος ισότιμης ποιότητας ζωής. Είναι κοινό γνώρισμα τόσο στις μελέτες εθνικού επιπέδου όσο και σε έρευνες εκτός συνόρων, ότι το μαθητικό σχέδιο απευθύνεται κυρίως σε παιδιά σχολικής ηλικίας, παραβλέποντας την διαμόρφωση κατάλληλου περιβάλλοντος σε νηπιαγωγεία και σταθμούς. Ωστόσο, οι προσπάθειες που έχουν λάβει χώρα έως σήμερα καθιστούν σημαντική την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών καθώς η στάση τους, φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει τις εξελίξεις εντός κυβερνητικής μέριμνας.

#### 1.4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

1. Σε τι ποσοστό συμφωνούν τα άτομα με ΑΜΕΑ στο στενό τους περιβάλλον με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες πως το είδος της διάγνωσης διαφοροποιεί την εξέλιξη της συνεκπαίδευσης
2. Κατά πόσο διαφωνούν εκπαιδευτικοί και φοιτητές για την επάρκεια υλικών στην τάξη που αφορά ΑΜΕΑ
3. Υπάρχει διαφορά στα αποτελέσματα μεταξύ αντρών και γυναικών όσον αφορά την επιτυχία της συνεκπαίδευσης η οποία κρίνεται από την δεκτικότητα των υπολοίπων παιδιών.
4. Κατά πόσο η πολυετής εμπειρία των παιδαγωγών επηρεάζει τις απαντήσεις τους για την συνεκπαίδευση
5. Υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των παιδαγωγών-κατόχων πτυχίου με εκείνων του μεταπτυχιακού; (2 άτομα)

#### 1.4.2 Υποθέσεις

1. Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): Δεν υπάρχει διαφορά στις απόψεις των ΑΜΕΑ με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες πως το είδος της διάγνωσης διαφοροποιεί την εξέλιξη της συνεκπαίδευσης.

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): Υπάρχει διαφορά στις απόψεις των ΑΜΕΑ με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες πως το είδος της διάγνωσης διαφοροποιεί την εξέλιξη της συνεκπαίδευσης.

2. Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): Δεν υπάρχει διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών και φοιτητών για την επάρκεια υλικών στην τάξη που αφορά ΑΜΕΑ

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): Υπάρχει διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών και φοιτητών για την επάρκεια υλικών στην τάξη που αφορά ΑΜΕΑ

3. Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): Δεν θα υπάρξει διαφορά στα αποτελέσματα μεταξύ αντρών και γυναικών όσον αφορά την επιτυχία της συνεκπαίδευσης η οποία κρίνεται από την δεκτικότητα των υπολοίπων παιδιών.

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): Θα υπάρξει διαφορά στα αποτελέσματα μεταξύ αντρών και γυναικών όσον αφορά την επιτυχία της συνεκπαίδευσης η οποία κρίνεται από την δεκτικότητα των υπολοίπων παιδιών.

4. Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): Η πολυετής εμπειρία των παιδαγωγών δεν επηρεάζει τις απαντήσεις τους για την συνεκπαίδευση.

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): Η πολυετής εμπειρία των παιδαγωγών επηρεάζει τις απαντήσεις τους για την συνεκπαίδευση.

5. Μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ): Δεν υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των παιδαγωγών-κατόχων πτυχίου με εκείνων του μεταπτυχιακού.

Εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ): Υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των παιδαγωγών-κατόχων πτυχίου με εκείνων του μεταπτυχιακού.

## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1 Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα πτυχιακή είναι μια πιλοτική έρευνα και η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού προγράμματος Excel, ενώ η ανάλυση των στοιχείων έγινε με την μέθοδο της περιγραφικής στατιστικής. Η συλλογή των δεδομένων στηρίχτηκε στην ποσοτική προσέγγιση για ανεξάρτητα δείγματα και την δειγματοληψία μέσω ερωτηματολογίου με κλειστές ερωτήσεις.

Η επιλογή των ερωτήσεων κλειστού τύπου, μειονεκτεί προς την ελευθερία έκφρασης του ερωτούμενου και την αιτιολόγηση της προσωπικής του άποψης, ωστόσο προσφέρει μεγαλύτερο έλεγχο στην αποφυγή διαρροής των απαντήσεων εφόσον δεν εμπλέκονται μεταβλητές όπου υπάρχουν πολλά χαρακτηριστικά (Τσακίρη, 1991). Η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει την γενίκευση των χαρακτηριστικών μιας έρευνας και την διαχείριση τους προς την διατύπωση των ερωτημάτων με σκοπό την ανάδειξη των απόψεων, τον έλεγχο μιας θεωρίας και την επιβεβαίωση ή την απόρριψη της (Παπαγεωργίου, 2014). Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με βάση την δειγματοληψία ευκολίας, η οποία επιτρέπει την πρόσβαση σε άτομα και πληροφορίες προσιτά και διαθέσιμα (Παπαγεωργίου, 2014). Το ερωτηματολόγιο είναι κατάλληλο για την ομαδοποίηση των μεταβλητών μιας μελέτης, ενώ μέσω διαδικτύου

μειώνεται το κόστος χρόνου, δαπανών και διευκολύνεται η γρήγορη πρόσβαση των συμμετεχόντων (Τσουβέλας, 2015)

## 2.2 Δείγμα

Ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσω κοινωνικής δικτύωσης σε 15 παιδικούς σταθμούς της Αττικής και στις διαδικτυακές ομάδες των φοιτητών του τμήματος άνω του Γ' εξαμήνου (περίπου 300 άτομα). Οι παιδικοί σταθμοί στους οποίους στάλθηκε το ερωτηματολόγιο, με εξαίρεση τον σταθμό της πρακτικής μου άσκησης, όπου υπήρχε προσωπική επαφή με τους παιδαγωγούς, επιλέχθηκαν τυχαία μέσω χάρτη σε κοντινούς δήμους της Αττικής από τον δήμο διαμονής μου. Πρόκειται για μια έρευνα Websurvey και το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με βάση δείγμα ευκολίας, η οποία επιτρέπει την πρόσβαση σε άτομα και πληροφορίες προσιτά και διαθέσιμα. Τελικώς, συγκεντρώθηκαν μόνο 41 ερωτηματολόγια (10 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών και 31 ερωτηματολόγια φοιτητών), εκ των οποίων 37 (92,68%) ήταν γυναίκες και 3 ήταν άντρες (7,32%).

## 2.3 Ερευνητικό υλικό-εργαλεία

Για να συλλεχθούν τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής πτυχιακής δημιουργήθηκαν δύο διαδικτυακά ερωτηματολόγια με τίτλο "Οι απόψεις για την συνεκπαίδευση στην προσχολική αγωγή: Παιδαγωγοί" και αντίστοιχα "Οι απόψεις για την συνεκπαίδευση στην προσχολική αγωγή: Φοιτητές", τα οποία διαμορφώθηκαν μέσω του Google Form με κλειστές ερωτήσεις σύμφωνα με την ερευνητική εργασία που χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπο "*Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*" από την *Τσιωμή Ευαγγελία* (Τσιωμή, 2014). Η παραπάνω εργασία μελετά τα προβλήματα ένταξης και κατόπιν συνεκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή μέσα από τις απόψεις των παιδαγωγών, παρόμοια με την συγκεκριμένη έρευνα και έτσι αποτέλεσε εναρκτήρια ιδέα του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στις πεποιθήσεις παιδαγωγών που διδάσκουν σε τάξεις ένταξης αλλά και γενικής αγωγής, στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, στον τρόπο επίλυσης τους και στα αιτήματα τους για την βελτίωση των συνθηκών αγωγής. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποίησε η συγκεκριμένη έρευνα είχαν υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα ( $\alpha > 0,05$ ).

Τα ερωτηματολόγια αποτελούνται από δύο τμήματα: α) γενικά-δημογραφικά στοιχεία 7 έως 8 ερωτήσεων, β) 10 ερωτήσεις για ζητήματα συνεκπαίδευσης. Σχετικά με τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert με ανώτατο σημείο 5 (συμφωνώ

απόλυτα) και κατώτατο 1 (διαφωνώ απόλυτα). Τα ερωτηματολόγια περιείχαν κοινές ερωτήσεις ωστόσο διέφεραν σε ορισμένα σημεία καθώς, μερικά ερωτήματα χρειάζονταν εμπειρική απάντηση από τους εκπαιδευτικούς ενώ τα ερωτήματα των φοιτητών στηρίζονταν περισσότερο στην υπόθεση με την δική τους οπτική. Αναλυτικότερα, η πρώτη σελίδα περιλάμβανε το εισαγωγικό σημείωμα καθώς και την βεβαίωση των συμμετεχόντων για την συγκατάθεση τους στην συμπλήρωση ολόκληρου του ερωτηματολογίου, στην συνέχεια ακολουθούν γενικά στοιχεία, για παράδειγμα τύπος διαμονής, και τέλος οι ερωτήσεις οι οποίες αφορούν την συνεκπαίδευση στην προσχολική ηλικία.

Το εργαλείο της έρευνας απευθύνονταν σε δυο ομάδες: α) στην ομάδα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας οι οποίοι εργάζονται σε παιδικούς σταθμούς της Αττικής, β) στην ομάδα των φοιτητών του Τμήματος Αγωγής Και Φροντίδας Στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου διήρκεσε δυο εβδομάδες ώστε να διαμορφωθούν σωστά οι ερωτήσεις. Ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσω κοινωνικής δικτύωσης σε 15 παιδικούς σταθμούς της Αττικής και στις διαδικτυακές ομάδες των φοιτητών του τμήματος άνω του Γ' εξαμήνου (περίπου 300 άτομα).

## 2.4 Ερευνητική διαδικασία

Η διαδικασία της έρευνας έλαβε διάρκεια ενός μήνα από 19 Απριλίου έως 18 Μαΐου. Η χορήγηση και η ενημέρωση του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες ήταν ατομική και γίνονταν μέσω mail, όπου πληροφορούνταν για το θέμα της πρόσκλησης στην έρευνα και τα αποτελέσματα παρακολουθούνταν μέσω των φορμών, όπου εισάγονταν οι απαντήσεις. Οι παιδικοί σταθμοί στους οποίους στάλθηκε το ερωτηματολόγιο, με εξαίρεση τον σταθμό της πρακτικής μου άσκησης όπου υπήρχε προσωπική επαφή με τους παιδαγωγούς, επιλέχθηκαν τυχαία μέσω χάρτη σε κοντινούς δήμους της Αττικής από τον δήμο διαμονής μου. Από τα 300 άτομα μόνο το 1/6 (n=51) συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είχε διάρκεια περίπου 10 λεπτών. Οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν με βάση τα χαρακτηριστικά της ομάδας ενδιαφέροντος, λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των παραμέτρων και των δυσκολιών όπου έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια σε όλο το φάσμα της βιβλιογραφίας. Ακόμη, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός της ομοιότητας ή της απόκλισης των απόψεων μεταξύ των ομάδων για το θέμα της συνεκπαίδευσης.

Η συλλογή των δεδομένων, προήλθε αποκλειστικά από τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Το επίπεδο σημαντικότητας που ορίστηκε για όλες τις αναλύσεις ήταν 0,05. Η ανάλυση των δεδομένων διεξήχθη με το Excel πακέτο ανάλυσης. Επίσης, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η περιγραφική στατιστική. Έπειτα για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις (correlations) μεταξύ κάποιων μεταβλητών. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann-Whitney U test) για να ερευνηθεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φοιτητών ως προς με τις μεταβλητές «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» και «στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης», καθώς επίσης και μεταξύ των ατόμων που έχουν ή δεν έχουν άτομο με ειδικές ανάγκες στο περιβάλλον τους ως προς με τις μεταβλητές «Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες» περιπτώσεις», «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» και «Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική».

### 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 3.1 Συσχετίσεις μεταβλητών (Spearman's rho Correlations)

Ερευνήθηκαν οι συσχετίσεις (correlations) μεταξύ μεταβλητών του ερωτηματολογίου προκειμένου να αναλυθεί το προφίλ των συμμετεχόντων σε σχέση με τις μεταβλητές αυτές. Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman Rho επειδή σχεδόν όλες οι μεταβλητές δεν είχαν κανονική κατανομή. Σύμφωνα με τον πίνακα 1, τα αποτελέσματα της ανάλυσης στο σύνολο του δείγματος έδειξαν ότι η υψηλότερη επάρκεια της τάξης σε υλικά και αντικείμενα τα οποία διευκολύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συσχετίζεται με την υψηλότερη μέριμνα για την πρόσβαση παιδιών με ειδικές ανάγκες στον χώρο του σταθμού. Επιπλέον, υπάρχει συσχέτιση της ιδιότητας του συμμετέχοντα με την ύπαρξη μέριμνας για την πρόσβαση παιδιών με ειδικές ανάγκες στον χώρο του σταθμού και τον ρόλο που παίζει η διάγνωση της κάθε περίπτωσης στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον πίνακα 2 αρνητική συσχέτιση παρατηρείται στην ερώτηση «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» με την ερώτηση «Ιδιότητα συμμετέχοντα» με  $r_s(40) = -.44, p < .01$ . Επίσης, θετική συσχέτιση παρατηρείται στην ερώτηση «Υπάρχει μέριμνα για την πρόσβαση παιδιών με ειδικές ανάγκες στον χώρο του σταθμού» με την ερώτηση «Η τάξη είναι επαρκή σε υλικά και αντικείμενα τα οποία διευκολύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες  $r_s(40) = .58, p < .001$ .

*Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις κοινές ερωτήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και φοιτητών για την συνεκπαίδευση*

|   | Εκπαιδευτικοί |       | Φοιτητές |       |
|---|---------------|-------|----------|-------|
|   | M             | SD    | M        | SD    |
| 1. Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της.  | 4.8           | 422   | 4.6      | 495   |
| 2. Στο λειτούργημα της συνεκπαίδευσης πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σχολικοί ψυχολόγοι.              | 4.4           | 707   | 4.6      | 558   |
| 3. Υπάρχει μέριμνα για την πρόσβαση παιδιών με ειδικές ανάγκες στο χώρο του σταθμού.                | 2.7           | 1.449 | 2.6      | 1.101 |
| 4. Η τάξη είναι επαρκή σε υλικά και αντικείμενα τα οποία διευκολύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. | 2             | 1.491 | 2.7      | 1.348 |
| 5. Η πορεία της συνεκπαίδευσης κρίνεται και από την δεκτικότητα των υπολοίπων παιδιών.              | 4             | 886   | 4        | 831   |
| 6. Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης   | 4.8           | 422   | 4        | 772   |



|   |  |  |
|---|--|--|
| παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης. |  |  |
|---|--|--|

Πίνακας 2: Συσχετίσεις μεταβλητών στο σύνολο του δείγματος

| Spearman's rho  |   | Correlation Coefficient | Sig. (2-tailed) | N  |
|---|---|-------------------------|-----------------|----|
| Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης   | Ιδιότητα συμμετέχοντα   | -.444**                 | .004            | 40 |
| Υπάρχει μέριμνα για την πρόσβαση παιδιών με ειδικές ανάγκες στον χώρο του σταθμού | Η τάξη είναι επαρκή σε υλικά και αντικείμενα τα οποία διευκολύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες | .586**                  | <.001           | 40 |

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

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 οι συσχετίσεις μεταβλητών αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την ερώτηση «Υπάρχει μέριμνα για την πρόσβαση παιδιών με ειδικές ανάγκες στον χώρο του σταθμού» και με την ερώτηση «Η τάξη είναι επαρκή σε υλικά και αντικείμενα τα οποία διευκολύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες» έδειξαν θετική συσχέτισης  $r_s(41) = .58, p < .001$ .

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις ερωτήσεις εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση

|  |     |     |
|--|-----|-----|
| 7. Η παρουσία ειδικού παιδαγωγού κρίνεται απαραίτητη κατά την διάρκεια της διδασκαλίας | M   | SD  |
|  | 4.5 | 707 |

|   |     |     |
|---|-----|-----|
| 8. Η κρατική πρόνοια πρέπει να συμβάλει περισσότερο επί του θέματος της συνεκπαίδευσης.             | 4.8 | 422 |
| 9. Η συνεκπαίδευση επηρεάζεται από την στάση των υπολοίπων γονέων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. | 3.8 | 789 |
| 10. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να “διδασθούν” από τα υπόλοιπα παιδιά.                     | 3.8 | 788 |

Πίνακας 4: Συσχετίσεις μεταβλητών αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς

|  |  | Correlation Coefficient | Sig. (2-tailed) | N  |
|--|--|-------------------------|-----------------|----|
| Υπάρχει μέριμνα για την πρόσβαση παιδιών με ειδικές ανάγκες στον χώρο του σταθμού? | Η τάξη είναι επαρκή σε υλικά και αντικείμενα τα οποία διευκολύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες? | .586                    | <.001           | 41 |

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

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, αναφορικά με τους φοιτητές, αρνητική συσχέτιση παρατηρείται στην ερώτηση «Η τάξη είναι επαρκή σε υλικά και αντικείμενα τα οποία διευκολύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες» με την ερώτηση «Η κρατική πρόνοια μπορεί να συμβάλει περισσότερο στην συνεκπαίδευση» με  $r_s(30) = -.53, p < .01$ .

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλείσεις στις Ερωτήσεις φοιτητών για την συνεκπαίδευση

|   |           |             |
|---|-----------|-------------|
| 11. Η παράλληλη διδασκαλία μπορεί να ευδοκιμήσει χωρίς την παρουσία ειδικού παιδαγωγού. | M<br>2.29 | SD<br>1.006 |
| 12. Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν  | 3.39      | 803         |

|  |      |     |
|--|------|-----|
| παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική.                               |      |     |
| 13. Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε “εύκολες” ή “δύσκολες” περιπτώσεις.      | 3.16 | 818 |
| 14. Η κρατική πρόνοια μπορεί να συμβάλει περισσότερο στην συνεκπαίδευση. | 4.5  | 724 |

Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών αναφορικά με τους φοιτητές

|  |  | Correlation Coefficient | Sig. (2-tailed) | N  |
|--|--|-------------------------|-----------------|----|
| Η τάξη είναι επαρκή σε υλικά και αντικείμενα τα οποία διευκολύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες? | Η κρατική πρόνοια μπορεί να συμβάλει περισσότερο στην συνεκπαίδευση? | -.530                   | .003            | 30 |

### 3.2 Μη παραμετρικός έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann-Whitney U test)

Χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann-Whitney U test) για να ερευνηθεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φοιτητών ως προς τη μεταβλητή «Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της» και την μεταβλητή «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης». Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 126, p = .39$ ) στα επίπεδα της μεταβλητής «Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της» μεταξύ των εκπαιδευτικών ( $Md = 5.00$ ) και των φοιτητών ( $Md = 5.00$ ). Αρα, η μηδενική υπόθεση είναι αποδεκτή. Επιπλέον, προέκυψε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 70, p < .01$ ) με τους εκπαιδευτικούς ( $Md = 5.00$ ) να συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση «στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» σε σχέση με τους φοιτητές ( $Md = 4.00$ ), άρα η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται.

Πίνακας 7: Hypothesis Test Summary

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. <sup>a,b</sup> | Decision                    |
|---|---|---|---------------------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of « Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της» is the same across categories of Ιδιότητα συμμετέχοντα.                       | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .393 <sup>c</sup>   | Retain the null hypothesis. |
| 2 | The distribution of «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» is the same across categories of Ιδιότητα συμμετέχοντα. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .009 <sup>c</sup>   | Reject the null hypothesis. |

a. The significance level is .050.

b. Asymptotic significance is displayed.

c. Exact significance is displayed for this test.

*Πίνακας 8:Independent-Samples Mann-Whitney U Test  
Summary στη μεταβλητή «Η συνεκπαίδευση απαιτεί  
εξειδίκευση για την επίτευξη της» across Ιδιότητα  
συμμετέχοντα*

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| Total N                       | 41      |
| Mann-Whitney U                | 126.000 |
| Wilcoxon W                    | 622.000 |
| Test Statistic                | 126.000 |
| Standard Error                | 27.062  |
| Standardized Test Statistic   | -1.072  |
| Asymptotic Sig.(2-sided test) | .284    |
| Exact Sig.(2-sided test)      | .393    |

*Πίνακας 9: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές στη μεταβλητή «Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της»*

| Ιδιότητα<br>συμμετέχοντα | Mean | N  | Std.<br>Deviation | Median |
|--------------------------|------|----|-------------------|--------|
| Εκπαιδευτικός            | 4.80 | 10 | .422              | 5.00   |
| Φοιτητής                 | 4.61 | 31 | .495              | 5.00   |
| Total                    | 4.66 | 41 | .480              | 5.00   |

*Πίνακας 10: Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» across Ιδιότητα συμμετέχοντα*

|                               |             |
|-------------------------------|-------------|
| Total N                       | 41          |
| Mann-Whitney U                | 70.000      |
| Wilcoxon W                    | 566.000     |
| Test Statistic                | 70.000      |
| Standard Error                | 30.239      |
| Standardized Test Statistic   | -2.811      |
| Asymptotic Sig.(2-sided test) | .005        |
| Exact Sig.(2-sided test)      | <b>.009</b> |

*Πίνακας 11: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές στη μεταβλητή «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης»*

| Ιδιότητα<br>συμμετέχοντα | Mean | N  | Std.<br>Deviation | Median |
|--------------------------|------|----|-------------------|--------|
| Εκπαιδευτικός            | 4.80 | 10 | .422              | 5.00   |
| Φοιτητής                 | 4.06 | 31 | .772              | 4.00   |
| Total                    | 4.24 | 41 | .767              | 4.00   |

Για να ερευνηθεί εάν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων με ΑΜΕΑ ή μη ΑΜΕΑ προς με τη μεταβλητή «Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες περιπτώσεις» με τη μεταβλητή «Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας» χρησιμοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann-Whitney U test). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $U = 104, p=.84$ ) στα επίπεδα της μεταβλητής «Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε εύκολες ή δύσκολες περιπτώσεις» (Βλέπε Πίνακα 13) στα επίπεδα της μεταβλητής σε σχέση με τους ΑΜΕΑ ( $Md = 3.00$ ) ή μη ΑΜΕΑ ( $Md = 3.00$ ) (βλέπε Πίνακα 14). Επίσης, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές ( $p > .01$ ) (βλέπε Πίνακες 14-18).

Πίνακας 12: Hypothesis Test Summary

|   | Null Hypothesis   | Test                                    | Sig. <sup>a,b</sup> | Decision                    |
|---|---|---|---------------------|-----------------------------|
| 1 | The distribution of 6.14 Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες» περιπτώσεις] is the same across categories of 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας;.                     | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .848 <sup>c</sup>   | Retain the null hypothesis. |
| 2 | The distribution of 6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.] is the same across categories of 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας;. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .193 <sup>c</sup>   | Retain the null hypothesis. |

|   |  |   |                   |                             |
|---|--|---|-------------------|-----------------------------|
| 3 | The distribution of 6.13 Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική.] is the same across categories of 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας;. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .057 <sup>c</sup> | Retain the null hypothesis. |
|---|--|---|-------------------|-----------------------------|

- a. The significance level is .050.
- b. Asymptotic significance is displayed.
- c. Exact significance is displayed for this test.

*Πίνακας 13: Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary στη μεταβλητή «Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες» περιπτώσεις» across «Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας»*

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| Total N                       | 31      |
| Mann-Whitney U                | 104.000 |
| Wilcoxon W                    | 149.000 |
| Test Statistic                | 104.000 |
| Standard Error                | 21.220  |
| Standardized Test Statistic   | .236    |
| Asymptotic Sig.(2-sided test) | .814    |
| Exact Sig.(2-sided test)      | .848    |

*Πίνακας 14: «Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε ΑΜΕΑ και μη στη μεταβλητή «Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες» περιπτώσεις»*

| Ατομο | Mean | N  | Std. Deviation | Median |
|-------|------|----|----------------|--------|
| OXI   | 3.14 | 22 | .941           | 3.00   |
| NAI   | 3.22 | 9  | .833           | 3.00   |
| Total | 3.16 | 31 | .898           | 3.00   |

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων με ΑΜΕΑ ή μη ΑΜΕΑ ως προς τη μεταβλητή «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» σε σχέση «Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας» ( $U = 209, p=.19$ ). Παρόλο που παρατηρείται μια διαφορά στην μεταβλητή «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» σε σχέση με τις απαντήσεις των ανθρώπων που έχουν άτομο με ΑΜΕΑ ( $Md=5$ ) και των ανθρώπων που δεν έχουν άτομο με ΑΜΕΑ ( $Md=5$ ).

*Πίνακας 15: Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary στη μεταβλητή «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης» across «Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας»*

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| Total N                       | 41      |
| Mann-Whitney U                | 209.500 |
| Wilcoxon W                    | 275.500 |
| Test Statistic                | 209.500 |
| Standard Error                | 31.199  |
| Standardized Test Statistic   | 1.426   |
| Asymptotic Sig.(2-sided test) | .154    |
| Exact Sig.(2-sided test)      | .193    |

*Πίνακας 16: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις σε ΑΜΕΑ και μη στη μεταβλητή «Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης»*

| Ατομο | Mean | N  | Std. Deviation | Median |
|-------|------|----|----------------|--------|
| OXI   | 4.13 | 30 | .819           | 4.00   |
| NAI   | 4.55 | 11 | .522           | 5.00   |
| Total | 4.24 | 41 | .767           | 4.00   |



Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ατόμων με ΑΜΕΑ ή μη ΑΜΕΑ ως προς τη μεταβλητή «Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική» σε σχέση «Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας» ( $U = 143, p = .057$ ). Παρόλο που παρατηρείται μια διαφορά στην μεταβλητή «Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική» σε σχέση με τις απαντήσεις των ανθρώπων που έχουν άτομο με ΑΜΕΑ ( $Md=4$ ) και των ανθρώπων που δεν έχουν άτομο με ΑΜΕΑ ( $Md=3$ ).

**Πίνακας 17:** Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary στην μεταβλητή «Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική» across «Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας»

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| Total N                       | 31      |
| Mann-Whitney U                | 143.000 |
| Wilcoxon W                    | 188.000 |
| Test Statistic                | 143.000 |
| Standard Error                | 21.392  |
| Standardized Test Statistic   | 2.057   |
| Asymptotic Sig.(2-sided test) | .040    |
| Exact Sig.(2-sided test)      | .057    |

**Πίνακας 18:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στην μεταβλητή «Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική»

| Ατομο | Mean | N  | Std. Deviation | Median |
|-------|------|----|----------------|--------|
| OXI   | 3.18 | 22 | .733           | 3.00   |
| NAI   | 3.89 | 9  | .782           | 4.00   |

|       |      |    |      |      |
|-------|------|----|------|------|
| Total | 3.39 | 31 | .803 | 3.00 |
|-------|------|----|------|------|

---

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της παρούσας πτυχιακής μελέτης έδειξαν ότι, σε γενικά πλαίσια, οι απαντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φοιτητών ήταν όμοιες. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί απόλυτα απέναντι στην εξειδίκευση την οποία απαιτεί η συνεκπαίδευση για να ευδοκιμήσει.

Η επιμόρφωση, αποτελεί σημαντικό εργαλείο προκειμένου όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι ενημερωμένοι ακόμα και πρακτικά εκπαιδευμένοι, πάνω στις νέες πρακτικές παιδαγωγικής που προκύπτουν με τα χρόνια. Η συνεκπαίδευση, αποτελεί μια νεότερη πρακτική, προϋπόθεση άσκησης της οποίας αποτελεί - σύμφωνα με όσα υποστηρίζει η πληθώρα των εκπαιδευτικών - η εκπαίδευση στον τομέα της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αυτή την εποχή ασκούν το επάγγελμά τους, η εκπαίδευση που έχουν λάβει, δεν είναι διόλου επαρκής ώστε να βρίσκονται σε θέση να διαχειριστούν ορθά τα περιστατικά που χρήζουν ειδικής αγωγής ή συνεκπαίδευσης, εντός μιας σχολικής τάξης γενικού σχολείου. Οι ίδιοι, δηλώνουν ότι σε σχετικές περιπτώσεις, επικρατούν αισθήματα ανασφάλειας από τους αυτούς, σχετικά με το εάν είναι επαρκώς εφοδιασμένοι ώστε να διαχειριστούν έναν/μία μαθητή/τρια με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης δηλώνουν ότι δεν κατέχουν τις κατάλληλες γνώσεις οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου κάποιος εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αναλάβει την εκπαίδευση ενός/μιας μαθητή/τριας με αναπηρίες, όχι μονάχα όσον αφορά στο κομμάτι της διδασκαλίας, αλλά επιπρόσθετα, και όσον αφορά στην αναπηρία την ίδια. Φυσικά οι ίδιοι υποστηρίζουν, ότι αυτή την εκπαίδευση δεν την έλαβαν ούτε πρωταρχικά κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, ούτε στα πλαίσια κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου et al., 2016). Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, θεωρούν πώς οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και αναπηρίες θα πρέπει να διδάσκονται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Σαφώς, σύμφωνα με αυτή την άποψη, δομείται και η γνώμη των γενικών εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή αναπηρίες στα γενικά σχολεία με τη χρήση των τμημάτων ένταξης ή διαφορετικά, την εισαγωγή τους σε αποκλειστικές δομές ειδικής εκπαίδευσης (Fyssa et al., 2014)

Οι δύο ομάδες της έρευνας υποστήριξαν, ότι συμφωνούν στην ένταξη ψυχολόγων ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να συντονίζεται τόσο για τα παιδιά όσο και για τους παιδαγωγούς. Η απουσία των ψυχολόγων από τις μονάδες αγωγής, δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων υποστήριξης και των παιδαγωγών

(Solis et al., 2012). Ακόμη εκπαιδευτικοί και φοιτητές, διαφωνούν σχετικά με το μέλημα των σταθμών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες για την πρόσβαση π.χ. ράμπες αναπηρίας και την πληθώρα υλικών στην τάξη, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την σχετική βιβλιογραφία (Λουκέρης & Σκεπτάρη, 2019). Οι υλικές αλλαγές οι οποίες πρέπει να υλοποιηθούν ώστε να στηριχτεί η συνεκπαίδευση σε μια τάξη περιλαμβάνουν αντικείμενα, διαρρύθμιση χώρου, εφαρμογή νέων τεχνολογιών κ.α (Kaybasi, 2020). Το τροποποιημένο εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας. Το εκπαιδευτικό υλικό, συνήθως χρειάζεται να έχει πιο απλή μορφή και περιεχόμενο σε σχέση με το αντίστοιχο που χρησιμοποιείται για τους μαθητές της γενικής αγωγής. Η τροποποίηση της γλώσσας ολοκληρώνεται μέσω της μεθόδου «easy to read». Η εν λόγω τεχνική, βοηθά στην προποίηση της σύνταξης και του εκφραστικού περιεχομένου. Ακόμα και η διαδικασία απλούστευσης του εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να γίνεται με βάση τις ιδιαιτερότητες της κάθε αναπηρίας από την οποία πάσχει ο μαθητής στον οποίο απευθύνεται το υλικό. Με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων, η εκπαιδευτική διαδικασία ολοκληρώνεται με μεγαλύτερη ευκολία, καθώς προσφέρεται πληθώρα εκπαιδευτικού υλικού με οπτικοακουστικά εργαλεία τα οποία αρμόζουν σε κάθε εκπαιδευτική ιδιαιτερότητα.

Στην συνέχεια, το μεγαλύτερο ποσοστό των ομάδων συμφωνεί απόλυτα, σχετικά με την διάθεση και αποδοχή των υπολοίπων παιδιών και την καθοριστική της σημασία για την επιτυχή έκβαση της συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, η βιβλιογραφία τονίζει την σημασία του εξελικτικού και κοινωνικού βιώματος της κοινής μάθησης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Melhuish et al., 2015), ενώ η προσχολική ηλικία κρίνεται κατάλληλη για παρόμοιες παρεμβάσεις, καθώς τα παιδιά μόλις ξεκινούν να εξερευνούν τον κόσμο και δεν έχουν διαμορφωμένη άποψη (Τερζή, 2020). Επίσης, η πλειοψηφία συμφωνεί ότι η πορεία της συνεκπαίδευσης κρίνεται και από το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες. Με αυτά τα αποτελέσματα συμφωνεί η μελέτη των Varcoe & Boyle, (2014), καθώς, οι φοιτητές που φοιτούν σε τμήματα παιδαγωγικά, υποστηρίζουν ότι καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της άποψης σχετικά με το εάν η συνεκπαίδευση είναι μια ορθή πρακτική, λαμβάνει η βαρύτητα της αναπηρίας των μαθητών που πρόκειται να ενσωματωθούν. Σύμφωνα μάλιστα με τους ίδιους, όσο πιο ελαφριά είναι η μορφή αναπηρίας από την οποία πάσχει ένας μαθητής, τόσο πιο εύκολη είναι και η διδακτική διαδικασία. Επιπλέον βρέθηκε ότι, οι φοιτητές που φοιτούν στα πρώτα έτη εκπαίδευσης για παιδαγωγικές σχολές, αποφεύγουν να διδάξουν σε μαθητές με αναπηρίες, μιας και αναμένουν ότι η

διαχείρισή τους θα είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Τέλος, οι φοιτητές προτείνουν ότι θα ήταν πιο αποτελεσματικό, οι μαθητές με αναπηρίες οι οποίοι εντάσσονται στη γενική εκπαίδευση, να φέρουν χαρακτηριστικά - τα οποία προκύπτουν από την παθοφυσιολογία της αναπηρίας - που είναι ήδη γνωστά στον εκπαιδευτικό και έτσι δεν θα απαιτείται ο ίδιος να διαχειριστεί ένα περιστατικό για το οποίο δεν κατέχει καμιά προηγούμενη εμπειρία ή γνώση (Varcoe & Boyle, 2014).

Αναφορικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την συνεργασία τους με παιδαγωγό παράλληλης στήριξης κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, συμφωνούν στην απαραίτητη παρουσία του, καθώς αναφέρεται και στην βιβλιογραφία, ότι οι δυσκολίες εφαρμογής της συνεκπαίδευσης ξεκινούν από την απουσία στήριξης των ειδικευόμενων (Τσιωμή, 2014). Συνεπώς, η συνεργασία του παιδαγωγού ειδικής αγωγής με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, κρίνεται υψίστης σημασίας, το ίδιο και οι συνεργασίες ανάμεσα στον γενικό παιδαγωγό και σε επαγγελματίες άλλων τομέων οι οποίοι μπορεί να χρειάζεται να συμβάλλουν για την ολοκληρωμένη εκπαίδευση ενός μαθητή με αναπηρία (όπως είναι οι λογοθεραπευτές κ.α.). Ωστόσο, έχει βρεθεί από αντίστοιχες έρευνες, ότι οι εκπαιδευτικοί που πρόκειται να συνεργαστούν με επαγγελματίες άλλων ειδικοτήτων στα πλαίσια της ειδικής αγωγής, αισθάνονται ανασφάλεια. Όπως έχουν δείξει οι σχετικές έρευνες, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, προτιμούν να ολοκληρώνουν τη διδασκαλία τους χωρίς την παρουσία κάποιου ενήλικου ατόμου εντός της σχολικής αίθουσας. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δεν αλλάζει τη γνώμη των γενικών εκπαιδευτικών σχετικά με την ευεργετική δράση της συνεκπαίδευσης. Οι ίδιοι διευκρινίζουν ότι αναγνωρίζουν το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης και την ανάγκη παρουσίας του εντός της σχολικής τάξης, ωστόσο προτιμούν οι ρόλοι ανάμεσα στους δύο εκπαιδευτικούς που συνυπάρχουν εντός της τάξης να είναι διακριτοί.

Σύμφωνα με τους Μαντοπαλιάς και Αναστασίου (2016), ο γενικός εκπαιδευτικός σε μία τάξη όπου διεξάγεται πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, θα πρέπει να έχει την αρμοδιότητα για την καλλιέργεια των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του μαθητή που χρήζει ειδικής εκπαιδευτικής διαχείρισης, ενώ επίσης, σημαντική θα είναι η συμβολή του και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρίες. Σαφώς, πάντοτε θα είναι απαραίτητη η συμβολή άλλων ειδικοτήτων, οι οποίες θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου και διεπιστημονικού εκπαιδευτικού προγράμματος, ανάλογα με το προφίλ του μαθητή που πάσχει από κάποια αναπηρία. Τέλος, σημαντική προϋπόθεση προκειμένου να αναπτυχθεί ένα

πρόσφορο έδαφος για την εγκαθίδρυση του τομέα της συνεκπαίδευσης είναι η ενσωμάτωση επαγγελματιών ψυχολογίας ή συμβούλων σε κάθε σχολική δομή (Westwood , 2018: 10). Οι Μανροπαλίας και Anastasiou (2016) διευκρινίζουν ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί μια πρακτική η οποία στη χώρα μας δεν εφαρμόζεται με τις ίδιες προδιαγραφές όπως σε άλλα κράτη. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα από τα βασικότερα προβλήματα για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι η ελλιπής στελέχωση των γενικών εκπαιδευτικών δομών με προσωπικό διαφόρων ειδικοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να σχηματίζεται μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική προσέγγιση για κάθε μαθητή με αναπηρία. Φυσικά, το γεγονός αυτό δημιουργεί προβλήματα τόσο στους μαθητές με αναπηρία όσο και στις οικογένειές τους. Η μειωμένη στελέχωση των γενικών εκπαιδευτικών δομών που πρόκειται να φιλοξενήσουν προγράμματα συνεκπαίδευσης από ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και άλλες ειδικότητες είναι συχνό φαινόμενο. Όπως είναι αναμενόμενο, το γεγονός αυτό αποτελεί απόρροια της οικονομικής κατάστασης της χώρας. Η Ελλάδα, διέσχισε μια χρόνια οικονομική κρίση, η οποία σαφώς θα επηρέαζε και τις παροχές για την εκπαίδευση. Πόσο μάλλον η ανάπτυξη και στελέχωση στρατηγικών που αφορούν στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, παρέμεινε στάσιμη.

Επιπρόσθετα αποδεικνύεται η έλλειψη κοινωνικής πρόνοιας. Έτσι λοιπόν χρειάζεται περισσότερη στήριξη από τις αρμόδιες κρατικές αρχές προκειμένου να ανταπεξέλθουν οι σταθμοί στις απαιτήσεις της συνεκπαίδευσης. Είναι ευρέως γνωστές οι προσπάθειες, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο εξωτερικό για την εξομάλυνση των ατόμων με ιδιαιτερότητες (Verne, 2013).

Τα ευρήματα της παρούσας πτυχιακής μελέτης συμφωνούν και τα ευρήματα των Hornby & Blackwell, (2018), καθώς, όταν εγκαθιδρύεται ένα συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στην οικογένεια των μαθητών με αναπηρίες και στους εκπαιδευτικούς, αυξάνεται η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των εν λόγω μαθητών. Ο λόγος για τον οποίο παρατηρείται αυτό το γεγονός, είναι πως ο εκπαιδευτικός, ύστερα από αυτή τη συνεργασία, μπορεί να έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις συνήθειες και την καθημερινότητα του/της μαθητή/τριας με αναπηρία., και έτσι να αναπτύξει ένα όσο το δυνατόν πιο στοχευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ευχάριστη και δεκτική διάθεση του εκπαιδευτικού όπως επίσης και η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με νοητική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί, πάσχουν από έντονα

αισθήματα άγχους και συνεπώς, η ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος ασφάλειας και σιγουριάς ακόμα και στον σχολικό χώρο, αυξάνει την αποδοτικότητα των μαθητών/τριων αυτών (Westwood, 2018: 10). Τέλος, είναι σημαντικό, η υποστηρικτική διάθεση των οικογενειακών προσώπων να διατηρείται και εντός του σπιτιού, καθώς έχει βρεθεί ότι η εμπύχωση και επιβράβευση της προόδου των παιδιών με αναπηρία στο σπίτι, καθορίζει έντονα την γενικότερη πρόοδό τους (Hornby & Blackwell, 2018).

Πράγματι, τα παιδιά με ιδιαιτερότητες ευδοκιμούν και χρειάζονται την βοήθεια των υπολοίπων μαθητών, καθώς από μόνα τους είναι δύσκολο να αναπτύξουν κοινωνικές επαφές (Τσιωμή, 2014). Η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη συνεκπαίδευση, είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της και μάλιστα επηρεάζει συνολικά το σχολικό κλίμα. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κατά της ενσωμάτωσης της συνεκπαίδευσης σαν σύγχρονη πρακτική στα γενικά σχολεία, αρνούνται να αναπτύξουν ή να εφαρμόσουν οποιοδήποτε σχέδιο συνεκπαίδευσης. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι δεκτική όσον αφορά στην ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες σε γενικές εκπαιδευτικές δομές, συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός ευνοϊκού κλίματος τόσο για την ακαδημαϊκή όσο και για τη κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές αυτοί, επιτυγχάνουν υψηλότερη κοινωνική ενεργότητα όταν φοιτούν σε υποστηρικτικό από τους εκπαιδευτικούς, σχολικό περιβάλλον. Είναι αδιαμφισβήτητο εξάλλου, ότι ο εκπαιδευτικός μεταφέρει γνώση αλλά και πρότυπα τα οποία υιοθετούνται από τους μαθητές με αναπηρίες ή χωρίς και πρόκειται να επηρεάσουν τη ζωή των τελευταίων τόσο εντός όσο και εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Galonić, 2014). Οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση σχετικά με την επίδραση της άποψής τους για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες στο σχολικό περιβάλλον. Δε θα πρέπει να παραβλέπεται βέβαια, ότι σημαντικό ρόλο στην αποδοτικότητα της συνεκπαίδευσης λαμβάνει και η συμπεριφορά των φυσιολογικά ανεπτυγμένων μαθητών που φοιτούν στην ίδια τάξη με μαθητές με αναπηρίες 83 (Varcoe & Boyle, 2014). Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με το σχολικό περιβάλλον γενικότερα, είναι καθοριστικής σημασίας, και αυτό αποτελεί πλέον δεδομένο για τον τομέα της εκπαίδευσης (Bradshaw & Mundia, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η ομάδα των φοιτητών παρόμοια διαφωνεί για την επίτευξη της συνεκπαίδευσης χωρίς την ειδική βοήθεια, ενώ υποστηρίζει ότι το κράτος μπορεί να λάβει περισσότερα μέτρα βοήθειας απέναντι στην υλοποίηση της. Σχετικά με την θετική ανταπόκριση των γονέων, η πλειοψηφία απάντησε ουδέτερα, γεγονός το οποίο υποδηλώνει

την επίγνωση της ανησυχίας και της σημασίας της γνώμης τους. Ακόμη, οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν ουδέτερα σχετικά με την διάκριση η οποία χαρακτηρίζει τις περιπτώσεις παράλληλης στήριξης. Αρκετοί παιδαγωγοί σε προγενέστερες έρευνες αλλά και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν απροθυμία να αναλάβουν παιδιά με σωματικές ανάγκες σε σύγκριση με τις νοητικές δυσκολίες (Ρήγα, 2019). Σε αυτό το σημείο, μπορεί να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν πρώιμη γνώση στον τομέα της ειδικής αγωγής, όχι απλά κατέχουν καλύτερη γνώση και εμπειρία σχετικά με τη διαχείριση περιστατικών ειδικής αγωγής, αλλά επιπλέον συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος για την πρακτική της συνεκπαίδευσης (Rytivaara & Kershner, 2012).

Η συνεκπαίδευση, είναι σίγουρα ένας πυλώνας ο οποίος συμβάλει στη διασφάλιση κοινών δικαιωμάτων στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Shalev κ.ά., 2016). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα οποία φιλοξενούν προγράμματα συνεκπαίδευσης, όχι απλώς συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρίες, αλλά αλλάζουν δραστικά και το κοινωνικό και συναισθηματικό προφίλ των μαθητών αυτών προς το καλύτερο, μέσω της αλληλεπίδρασής τους με φυσιολογικά ανεπτυγμένους συμμαθητές (Chen, 2017). Όπως έχει ήδη διατυπωθεί, οι μαθητές με αναπηρίες, φοιτώντας σε δομές γενικής εκπαίδευσης, έχουν την ευκαιρία να υιοθετήσουν πρότυπα, μέσω κυρίως του μιμητισμού, τα οποία εκφράζουν οι φυσιολογικά ανεπτυγμένοι συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να προετοιμάζονται πιο αποδοτικά, για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία, ως όσο το δυνατόν περισσότερο, ανεξάρτητα μέλη. Σαφώς, η συνεκπαίδευση δε θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι αποφέρει οφέλη μονάχα στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι φυσιολογικοί μαθητές που φοιτούν σε σχολεία στα οποία εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση, καλλιεργούν βαθύτερα ορισμένες αξίες όπως είναι η ισότητα, η δικαιοσύνη και η αλληλοφροντίδα.



## Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την παρούσα μελέτη, οι παρεμβάσεις που αφορούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στη χώρα μας είναι υψίστης σημασίας. Σύμφωνα με τη νομοθεσία η οποία επικρατεί την προκειμένη στιγμή στο χώρο της ειδικής αγωγής, μπορούν να διαπιστωθούν διάφορες ασυμφωνίες ανάμεσα στις εφαρμοζόμενες και τις θεωρητικές τακτικές όσον αφορά στην συνεκπαίδευση. Το νεογνικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται αυτή τη στιγμή ο τομέας της συνεκπαίδευσης, κυρίως όσον αφορά σε μαθητές με νοητική αναπηρία, είναι προφανές. Παρατηρείται ότι, η συνεκπαίδευση, είναι μια παιδαγωγική στρατηγική η οποία βρίσκει εφαρμογή στους μαθητές με αναπηρίες, ως επί τω πλείστον στο στάδιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παρατηρείται ότι οι μαθητές αυτοί, σπανίως συνεχίζουν την εκπαίδευσή τους σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ακόμα και στην επαγγελματική εκπαίδευση (Σούλης, 2013).

Βασικά στοιχεία τα οποία καθορίζουν την επιτυχία ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης είναι η αίσθηση διάκρισης που μπορεί να καλλιεργηθεί στους μαθητές με αναπηρία εντός της σχολικής τάξης μιας γενικής εκπαιδευτικής δομής, όπως επίσης και η βαρύτητα και ο τύπος της αναπηρίας του/της κάθε μαθητή/τριας. Σίγουρα, η εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαιτερότητες θα διαφέρει σε ορισμένα χαρακτηριστικά σημεία από το πρόγραμμα εκπαίδευσης των υπόλοιπων συμμαθητών. Ωστόσο, αυτό θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν λιγότερο φανερό στους μαθητές (με αναπηρίες ή χωρίς), ενώ επίσης επιβάλλεται, οι μαθητές με αναπηρίες να συμμετέχουν στις δραστηριότητες που ολοκληρώνονται στον εκπαιδευτικό χώρο. Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης κατέχει και η επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών με αναπηρίες. Ορισμένοι μαθητές με αναπηρίες ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον λόγο. Ένα χρήσιμο εργαλείο καταπολέμησης της παρουσίας ελλιπώς ανεπτυγμένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μαθητές με αναπηρίες είναι η πρόωμη παρέμβαση (Chen, 2017). Ωστόσο, ακόμα και αν αυτό δεν επαρκεί και πρόκειται για μια δυσκολία, χαρακτηριστική για την πάθηση ενός μαθητή με αναπηρίες, η οποία είναι παθολογική και δεν πρόκειται να βελτιωθεί, τότε προτείνονται μέθοδοι όπως είναι η ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων επικοινωνίας.

Μιας και υπάρχει αρκετός χώρος για βελτίωση όσον αφορά στον τομέα της συνεκπαίδευσης για τους μαθητές με νοητικές αναπηρίες που φοιτούν σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μια μελέτη που θα μπορούσε να προταθεί, είναι η διερεύνηση

της στάσης των μαθητών με σκοπό την τεκμηρίωση των δεδομένων τα οποία προκύπτουν από τη χρήση μονάδων αυτοαναφοράς. Μια σχετική έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω της παρατήρησης των αλληλεπιδράσεων όλων των μελών (μαθητές και εκπαιδευτικοί) εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, οι μαθητές οι οποίοι πάσχουν από κάποια νοητική αναπηρία, θα ήταν σημαντικό να δώσουν πληροφορίες σχετικά με την εμπειρία τους στην εκπαίδευση, ενδεχομένως μέσω της χρήσης συνεντεύξεων. Τα δεδομένα αυτά, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα για τη βελτίωση των σχεδίων συνεκπαίδευσης.

Η συμβολή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με αναπηρία φαίνεται να έχει καθοριστικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η επίδραση αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην ακαδημαϊκή αλλά και στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία. Όπως συνιστάται από σχετικές έρευνες, η θετική ανατροφοδότηση των μαθητών με ιδιαιτερότητες από το οικογενειακό περιβάλλον, σε συνδυασμό με τη διασφάλιση ενός δεκτικού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική δομή όπου φοιτούν, μπορούν να αυξήσουν αξιοσημείωτα την αποδοτικότητα των μαθητών με αναπηρίες (Hornby & Blackwell, 2018). Ο εκπαιδευτικός, αφενός μπορεί να βοηθήσει τους γονείς ενός παιδιού με αναπηρία να δεχτούν το γεγονός της ύπαρξης της πάθησης, ενώ αντίστοιχα οι γονείς, είναι τα μόνα πρόσωπα που μπορούν να παρέχουν στον εκπαιδευτικό τις κατάλληλες πληροφορίες, έτσι ώστε ο τελευταίος να βελτιώσει αντίστοιχα της παιδαγωγικές πρακτικές που αφορούν σε κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Εν κατακλείδι, οι βασικότερες προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της επιτυχίας της συνεκπαίδευσης είναι (Κουντουριώτου et al., 2016, Friend et al., 2010):

1. Η θετική άποψη των γενικών εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση της συνεκπαίδευσης στα γενικά σχολεία
2. Η αποτελεσματική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και σε άλλους επαγγελματίες οι οποίοι εργάζονται προκειμένου να αναπτυχθεί ένα διεπιστημονικό και όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με αναπηρία
3. Η ενεργή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα οικεία πρόσωπα των μαθητών/τριων με αναπηρίες
4. Η επαρκής υλικοτεχνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών δομών που φιλοξενούν μαθητές που πάσχουν από κάποια αναπηρία

Ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση της συνεκπαίδευσης ως μια σύγχρονη παιδαγωγική πρακτική στα γενικά σχολεία έχουν μελετηθεί, μεγάλο κενό εντοπίζεται όσον αφορά στις αντίστοιχες απόψεις των γονέων, τόσο των παιδιών με αναπηρίες όσο και αυτών των μαθητών με φυσιολογική ανάπτυξη 184. Οι παράγοντες αυτοί, αποτελούν αδιαμφισβήτητα, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα εφαρμογής των σχεδίων συνεκπαίδευσης - αφού ήδη έχει διευκρινιστεί η σημασία της συμβολής της οικογένειας στην εκπαίδευση. Τέλος, δε θα πρέπει να παραβλέπεται ότι η παθοφυσιολογία κάθε πάθησης/αναπηρίας επηρεάζει έντονα την επιτυχία της συνεκπαίδευσης όπως επίσης και τη διάθεση των εκπαιδευτικών και το αίσθημα ασφάλειας για την ανάληψη της εκπαιδευτικής ευθύνης απέναντι στο εκάστοτε περιστατικό. Συνεπώς περαιτέρω μελέτες οι οποίες θα διαλευκάνουν όλα τα σχετικά χαρακτηριστικά κάθε πάθησης και θα συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη γνώση των εκπαιδευτικών, κρίνονται υψηλής σημασίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρμακόλα, Ε. (2018). *«Η προαγωγή του παιδαγωγικού κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ του δασκάλου γενικής και του δασκάλου ειδικής αγωγής στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης»*(Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γελαστοπούλου Μ., Μουταβελής Α.Γ. (2017). *Εκπαιδευτικό υλικό για την Παράλληλη Στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αθήνα.
- Γεωργιάδη, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση ή μη παιδιών με προβλήματα υγείας στο συνηθισμένο σχολείο: Σχετικές αντιλήψεις εμπλεκομένων στην αγωγή και την εκπαίδευσή τους (Διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Ρέθυμνο
- Ημέλλου, Ό. (2015). Συνδιαμορφώνοντας το ‘δημοτικό σχολείο για όλους τους μαθητές’. Εκπαιδευτικές πολιτικές, διδακτικές πρακτικές και κριτικός αναστοχασμός: η περίπτωση του γνωστικού αντικείμενου των Μαθηματικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 92-101.
- Κίνη, Φ. (2021). *“Η σχέση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με την ελληνική νομοθεσία στα πλαίσια της διαπολιτισμικής ειδικής αγωγής”*(Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη.
- Κουντουριώτου, Π. (2016). Ο μαθητής με ΔΕΠ-Υ μέσα στο γενικό σχολείο. Ποιος ο ρόλος του δασκάλου και ποιες εκπαιδευτικές πρακτικές προωθούν αυτήν τη συνεκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 693-701.
- Λουκέρης, Δ., Σκεπτάρη, Β., (2017). Αξιολόγηση του υφιστάμενου πλαισίου ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες ηλικίας μέχρι και 5 ετών στον χώρο του σταθμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2017(1)*, 583-597.
- Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία. Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

- Μουρατίδου, Μ. (2017). *Στάσεις βλεπόντων μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι στην οπτική αναπηρία και παρεχόμενη κοινωνική στήριξη*(Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη.
- Μπούτζα, Β. (2018). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην προσχολική εκπαίδευση : Εκπαιδευτικές πρακτικές και επιμέρους στρατηγικές προώθησης κοινωνικών και κοινωνικο-επικοινωνιακών δεξιοτήτων*(Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Παπανικολάου, Γ. (2018). *Δείκτες ποιότητας προγραμμάτων συνεκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής).
- Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Ανακτήθηκε από: [http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Parageorgiou\\_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf](http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Parageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf).
- Ρήγα, Π. (2019). «*Αντιλήψεις - Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/ και Αναπηρίες (Ε.Ε.Α./Α) στο γενικό σχολείο: Σε τι βαθμό οι αντιλήψεις τους επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας;*»(Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ιωάννινα.
- Σμαΐλη, Δ. (2018). *Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών και Σχολικό Κλίμα στο Πλαίσιο της Συμπερίληψης* (Διπλωματική εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Συνδικαλιστική Εκπαίδευση Στελεχών Αναπηρικού Κινήματος: Εκπαίδευση και Αναπηρία*. Αθήνα. Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Τσαρούχα, Β. (2013). *Παραγωγή και χρήση στρατηγικών διδασκαλίας για τη συνεκπαίδευση μαθητών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

- Τσακίρη, Ε. (1991). *Μεθοδολογικά προβλήματα στο σχεδιασμό των ερωτηματολογίων των κοινωνικών ερευνών: η διάταξη των ερωτήσεων*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 11-32.
- Τερζή, Ι. (2020). “*Απόψεις γονέων μαθητών τυπικής ανάπτυξης, για την Εκπαιδευτική Συμπερίληψη και Παράλληλη Στήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*”(Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη
- Τσιωμή, Ε. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*"(Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Βόλος.
- Τσουβέλας, Γ (2015). Μεθοδολογία έρευνας και διαδικτυακά ερωτηματολόγια προκλήσεις & απειλές. 4ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο «Ψυχική Υγεία, Τεχνολογία και Τηλεματικές Εφαρμογές.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## **Ξένες βιβλιογραφικές αναφορές**

- Andreo E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.

- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Cattlk, M., & Şahin, Ş. (2017). Determining the opinions of preschool teachers regarding inclusion.
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes to and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21(1), 35-41.
- Chen, L. J. (2017). Critical components for inclusion of students with moderate intellectual disabilities into general junior high school. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 8-16.
- Cornelius, D. J. K., & Balakrishnan, J. (2012). Inclusive Education for Students with Intellectual Disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(2).
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Dianingtyas, C., Supena, A., & Bintoro, T. (2018). The evaluation of inclusive education implementation for students with intellectual disability in Victory Plus Primary School. *European Journal of Education Studies*.
- Downing, J. E. (2005). Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: Supporting communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(2), 132-148.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: Reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282.
- Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual and developmental Disability*, 25(1), 1-12.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review*, 70(1), 109-119.
- Karlsudd, P. (2021). Promoting diversity and belonging: preschool staff's perspective on inclusive factors in the swedish preschool. *Education sciences*, 11(3), 104.

- Kayabasi, Z. E. K. (2020). Teachers' Opinions on Inclusive Education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 27-36.
- Lynch, S. C. (2020). *There is No I in Team: A Case Study Exploring Co-teaching Relationships in Preschool Classrooms*. University of South Florida.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... & Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development.
- Mavropalias, T., & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233.
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710.
- Papoutsaki, K., Gena, A., & Kalyva, E. (2013). How do children with mild intellectual disabilities perceive loneliness?. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 51-61.
- Popeska, B., & Jovanova-Mitkovska, S. (2014). Draft Battery of Tests for Evaluation of Motor Abilities at 6 Years Old Children. *Research in Kinesiology*, 4(1), 15-21.
- Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and teacher education*, 28(7), 999-1008.
- Sanford, C., Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. M., & Shaver, D. (2011). The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 6 Years after High School: Key Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2011-3004. *National Center for Special Education Research*.
- 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.
- Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S., & McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. *Learning Disability Quarterly*, 35(2), 115-126.



- Uusimaki, L., Garvis, S., & Sharma, U. (2020). Swedish final year early childhood preservice teachers' attitudes, concerns and intentions towards inclusion. *Journal of International Special Needs Education*, 23(1), 23-32.
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.
- Verne, L. M., Wadors. (2013). Early Childhood Educators' Beliefs About Inclusion And Perceived Supports. *UC Berkeley Electronic Theses and Dissertations*.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Routledge.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ



|  |  |       |               |       |       |           |        |       |       |
|--|--|-------|---------------|-------|-------|-----------|--------|-------|-------|
|  | Sig.<br>(2-<br>tailed<br>)   | .586  | .             | .368  | .749  | .823      | .624   | .902  | .156  |
|  | N  | 41    | 41            | 41    | 41    | 41        | 40     | 41    | 41    |
| 6.1 Η<br>συνεκπαίδε<br>υση απαιτεί<br>εξειδίκευσ<br>η για την<br>επίτευξη<br>της.  | Corre<br>lation<br>Coeff<br>icient<br><br>Sig.<br>(2-<br>tailed<br>) | -.169 | -<br>.14<br>4 | 1.000 | .124  | -.141     | .016   | -.241 | .114  |
|  | N  | 41    | 41            | 41    | 41    | 41        | 40     | 41    | 41    |
| 6.3 Στο<br>λειτουργημ<br>α της<br>συνεκπαίδε<br>υσης<br>πρέπει να<br>συμπεριλα<br>μβάνονται<br>σχολικοί<br>ψυχολόγοι.<br>] | Corre<br>lation<br>Coeff<br>icient<br><br>Sig.<br>(2-<br>tailed<br>) | .143  | -<br>.05<br>2 | .124  | 1.000 | .005      | -.114  | .161  | .059  |
|  | N  | 41    | 41            | 41    | 41    | 41        | 40     | 41    | 41    |
| 6.6<br>Υπάρχει<br>μέριμνα για<br>την<br>πρόσβαση<br>παιδιών με<br>ειδικές<br>ανάγκες<br>στον χώρο<br>του<br>σταθμού]       | Corre<br>lation<br>Coeff<br>icient<br><br>Sig.<br>(2-<br>tailed<br>) | .334* | .03<br>6      | -.141 | .005  | 1.00<br>0 | .586** | .251  | -.136 |
|  | N  | 41    | 41            | 41    | 41    | 41        | 40     | 41    | 41    |

|   |                         |         |       |       |       |       |       |       |       |
|---|-------------------------|---------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 6.7 Η τάξη είναι επαρκή σε υλικά και αντικείμενα τα οποία διευκολύνουν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.] | Correlation Coefficient | .245    | -.080 | .016  | -.114 | .586* | 1.000 | .294  | -.252 |
|   | Sig. (2-tailed)         | .128    | .624  | .920  | .482  | <.001 | .     | .066  | .117  |
|   | N                       | 40      | 40    | 40    | 40    | 40    | 40    | 40    | 40    |
| 6.8 Η πορεία της συνεκπαίδευσής κρίνεται και από την δεκτικότητα των υπολοίπων παιδιών]               | Correlation Coefficient | .064    | -.020 | -.241 | .161  | .251  | .294  | 1.000 | .211  |
|   | Sig. (2-tailed)         | .691    | .902  | .129  | .314  | .113  | .066  | .     | .186  |
|   | N                       | 41      | 41    | 41    | 41    | 41    | 40    | 41    | 41    |
| 6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσής παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.]                | Correlation Coefficient | -.444** | .226  | .114  | .059  | -.136 | -.252 | .211  | 1.000 |
|   | Sig. (2-tailed)         | .004    | .156  | .479  | .714  | .395  | .117  | .186  | .     |
|   | N                       | 41      | 41    | 41    | 41    | 41    | 40    | 41    | 41    |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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



|   |                         |       |       |       |      |      |       |       |       |       |      |      |
|---|-------------------------|-------|-------|-------|------|------|-------|-------|-------|-------|------|------|
|   | Sig. (2-tailed)         | .486  | .891  | .895  | .486 | .093 | 1.000 | .262  | .044  | .606  | .286 |      |
|   | N                       | 10    | 10    | 10    | 10   | 10   | 10    | 10    | 10    | 10    | 10   |      |
| Ατομο<br>ΑΜΕΑ   | Correlation Coefficient | .250  | -.144 | -.052 | .250 | .466 | .036  | -.080 | -.020 | -.    | .226 |      |
|   | Sig. (2-tailed)         | .486  | .368  | .749  | .486 | .175 | .823  | .624  | .902  | .093  | .156 |      |
|   | N                       | 10    | 41    | 41    | 10   | 10   | 41    | 40    | 41    | 10    | 41   |      |
| 6.1 Η<br>συνεκπ<br>αίδευση<br>απατεί<br>εξειδίκε<br>υση για<br>την<br>επίτευξ<br>η της. | Correlation Coefficient | -.250 | 1.000 | .050  | .124 | .375 | -.466 | -.141 | .016  | -.241 | .186 | .114 |
|   | Sig. (2-tailed)         | .486  | .368  | .891  | .439 | .286 | .175  | .378  | .920  | .129  | .606 | .479 |
|   | N                       | 10    | 41    | 10    | 41   | 10   | 10    | 41    | 40    | 41    | 10   | 41   |
| 6.2 Η<br>παρουσί<br>α<br>ειδικού<br>παιδαγ<br>ωγού                                      | Correlation Coefficient | .050  | -.050 | 1.000 | .303 | .249 | .156  | .627  | .379  | .334  | .624 | .249 |





|         |       |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
|---------|-------|-----|----|-------|------|-------|-------|-------|-----|-------|-------|------|-------|
| 6.5 H   | Cor   | .55 | .4 | -.466 | .156 | -.079 | .186  | 1.000 | .34 | .577  | .722* | .264 | .559  |
| συνεκπ  | rela  | 9   | 6  |       |      |       |       |       | 5   |       |       |      |       |
| αίδευση | tion  |     | 6  |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| επηρεάζ | Coe   |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| εται    | ffici |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| από την | ent   |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| στάση   | Sig.  | .09 | .1 | .175  | .667 | .828  | .606  | .     | .32 | .080  | .018  | .461 | .093  |
| των     | (2-   | 3   | 7  |       |      |       |       |       | 9   |       |       |      |       |
| υπολοίπ | tail  |     | 5  |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| ων      | ed)   |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| γονέων  |       |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| για τα  | N     | 10  | 1  | 10    | 10   | 10    | 10    | 10    | 10  | 10    | 10    | 10   | 10    |
| παιδια  |       |     | 0  |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| με      |       |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| ειδικές |       |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| ανάγκες |       |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| .]      |       |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| 6.6     | Cor   | .00 | .0 | -.141 | .627 | .005  | -.148 | .345  | 1.0 | .586* | .251  | .521 | -.136 |
| Υπάρχει | rela  | 0   | 3  |       |      |       |       |       | 00  | *     |       |      |       |
| μέριμνα | tion  |     | 6  |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| για την | Coe   |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| πρόσβα  | ffici |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| ση      | ent   |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| παιδιών | Sig.  | 1.0 | .8 | .378  | .052 | .977  | .684  | .329  | .   | <.00  | .113  | .123 | .395  |
| με      | (2-   | 00  | 2  |       |      |       |       |       |     | 1     |       |      |       |
| ειδικές | tail  |     | 3  |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| ανάγκες | ed)   |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| στον    |       |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| χώρο    | N     | 10  | 4  | 41    | 10   | 41    | 10    | 10    | 41  | 40    | 41    | 10   | 41    |
| του     |       |     | 1  |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| σταθμο  |       |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| ύ]      |       |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| 6.7 H   | Cor   | .39 | -  | .016  | .379 | -.114 | -.147 | .577  | .58 | 1.00  | .294  | .570 | -.252 |
| τάξη    | rela  | 2   | .0 |       |      |       |       |       | 6** | 0     |       |      |       |
| είναι   | tion  |     | 8  |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| επαρκή  | Coe   |     | 0  |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| σε      | ffici |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |
| υλικά   | ent   |     |    |       |      |       |       |       |     |       |       |      |       |

|   |                         |       |       |      |       |      |       |      |       |       |       |      |      |
|---|-------------------------|-------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|-------|-------|------|------|
| και<br>αντικείμενα<br>τα οποία<br>διευκολύνουν<br>τα παιδιά<br>με<br>ειδικές<br>ανάγκες<br>.] | Sig. (2-tailed)         | .262  | .64   | .920 | .280  | .482 | .685  | .080 | <.001 | .     | .066  | .085 | .117 |
|   | N                       | 10    | 4     | 40   | 10    | 40   | 10    | 10   | 40    | 40    | 40    | 10   | 40   |
| 6.8 Η πορεία της συνεκπαίδευσης κρίνεται και από την δεκτικότητα των υπολοίπων παιδιών ]      | Correlation Coefficient | .645* | -.241 | .334 | .161  | .323 | .722* | .251 | .294  | 1.000 | .337  | .211 |      |
|   | Sig. (2-tailed)         | .040  | .129  | .345 | .314  | .363 | .018  | .113 | .066  | .     | .341  | .186 |      |
|   | N                       | 10    | 4     | 41   | 10    | 41   | 10    | 10   | 41    | 40    | 41    | 10   | 41   |
| 6.9 Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να «διδασκούνται» από τα υπόλοιπα παιδιά.]           | Correlation Coefficient | .186  | -.186 | .624 | -.143 | .186 | .264  | .521 | .570  | .337  | 1.000 | .559 |      |
|   | Sig. (2-tailed)         | .609  | .606  | .054 | .693  | .606 | .461  | .123 | .085  | .341  | .     | .093 |      |
|   | N                       | 10    | 1     | 10   | 10    | 10   | 10    | 10   | 10    | 10    | 10    | 10   | 10   |

|              |       |     |    |      |      |      |      |      |     |       |      |      |       |
|--------------|-------|-----|----|------|------|------|------|------|-----|-------|------|------|-------|
| 6.10         | Cor   | .37 | .2 | .114 | .249 | .059 | .375 | .559 | -   | -.252 | .211 | .559 | 1.000 |
| Στην         | rela  | 5   | 2  |      |      |      |      |      | .13 |       |      |      |       |
| επιτυχία     | tion  |     | 6  |      |      |      |      |      | 6   |       |      |      |       |
| της          | Coe   |     |    |      |      |      |      |      |     |       |      |      |       |
| συνεκπ       | ffici |     |    |      |      |      |      |      |     |       |      |      |       |
| αίδευση      | ent   |     |    |      |      |      |      |      |     |       |      |      |       |
| ς παίζει     | Sig.  | .28 | .1 | .479 | .488 | .714 | .286 | .093 | .39 | .117  | .186 | .093 | .     |
| ρόλο         | (2-   | 6   | 5  |      |      |      |      |      | 5   |       |      |      |       |
| και η        | tail  |     | 6  |      |      |      |      |      |     |       |      |      |       |
| διάγνωση     | ed)   |     |    |      |      |      |      |      |     |       |      |      |       |
| η της        |       |     |    |      |      |      |      |      |     |       |      |      |       |
| κάθε         | N     | 10  | 4  | 41   | 10   | 41   | 10   | 10   | 41  | 40    | 41   | 10   | 41    |
| περίπτωσης.] |       |     | 1  |      |      |      |      |      |     |       |      |      |       |

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Συσχετίσεις μεταβλητών αναφορικά με τους φοιτητές



|  |                         |        |       |       |       |              |      |       |               |       |       |      |       |
|--|-------------------------|--------|-------|-------|-------|--------------|------|-------|---------------|-------|-------|------|-------|
|  | Sig. (2-tailed)         | .687   | .593  | .387  | .651  | .524         | .082 | .452  | .593          | .037  | .818  | .210 |       |
|  | N                       | 31     | 31    | 31    | 30    | 31           | 31   | 31    | 31            | 31    | 31    | 31   |       |
| <hr/>  |                         |        |       |       |       |              |      |       |               |       |       |      |       |
| 6.1 Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της.                            | Correlation Coefficient | -1.000 | .213  | -.081 | .145  | -.305        | .097 | -.094 | .213          | -.294 | -.148 | .004 |       |
|  | Sig. (2-tailed)         | .687   | .251  | .666  | .444  | .096         | .603 | .616  | .251          | .108  | .426  | .982 |       |
|  | N                       | 31     | 31    | 31    | 30    | 31           | 31   | 31    | 31            | 31    | 31    | 31   |       |
| <hr/>  |                         |        |       |       |       |              |      |       |               |       |       |      |       |
| 6.3 Στο λειτούργημα της συνεκπαίδευσης πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σχολικοί ψυχολόγοι.] | Correlation Coefficient | -.213  | 1.000 | -.074 | -.231 | .164         | .166 | -.126 | <b>1.000*</b> | .124  | .134  | .326 |       |
|  | Sig. (2-tailed)         | .687   | .251  | .693  | .219  | .378         | .372 | .501  | .506          | .472  | .074  |      |       |
|  | N                       | 31     | 31    | 31    | 30    | 31           | 31   | 31    | 31            | 31    | 31    | 31   |       |
| <hr/>  |                         |        |       |       |       |              |      |       |               |       |       |      |       |
| 6.6 Υπάρχει μέριμνα για την πρόσβαση   | Correlation Coefficient | .166   | -.081 | -.074 | 1.000 | <b>.401*</b> | .252 | -.012 | .268          | -.074 | .294  | .029 | -.186 |

|          |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
|----------|------|----|-------|-------|-----|------|-------|-------|------|-------|------|------|--------|
| ση       | Sig. | .3 | .666  | .693  | .   | .028 | .171  | .949  | .145 | .693  | .108 | .876 | .315   |
| παιδιών  | (2-  | 8  |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| με       | tail | 7  |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| ειδικές  | ed)  |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| ανάγκες  | N    | 3  | 31    | 31    | 31  | 30   | 31    | 31    | 31   | 31    | 31   | 31   | 31     |
| στον     |      | 1  |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| χώρο     |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| του      |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| σταθμο   |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| ύ]       |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| 6.7 Η    | Cor  | -  | .145  | -.231 | .40 | 1.00 | .217  | -.288 | .233 | -.231 | -    | .092 | -      |
| τάξη     | rela | .0 |       |       | .1* | 0    |       |       |      |       | .110 |      | .530** |
| είναι    | tion | 8  |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| επαρκή   | Coe  | 6  |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| σε       | ffic |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| υλικά    | ient |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| και      |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| αντικεί  | Sig. | .6 | .444  | .219  | .02 | .    | .250  | .122  | .215 | .219  | .564 | .628 | .003   |
| μενα τα  | (2-  | 5  |       |       | .8  |      |       |       |      |       |      |      |        |
| οποία    | tail | 1  |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| διευκολ  | ed)  |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| ύνουν    | N    | 3  | 30    | 30    | 30  | 30   | 30    | 30    | 30   | 30    | 30   | 30   | 30     |
| τα       |      | 0  |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| παιδιά   |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| με       |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| ειδικές  |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| ανάγκες  |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| .]       |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| 6.8 Η    | Cor  | -  | -.305 | .164  | .25 | .217 | 1.000 | .200  | .183 | .164  | .048 | .233 | -.127  |
| πορεία   | rela | .1 |       |       | .2  |      |       |       |      |       |      |      |        |
| της      | tion | 1  |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| συνεκπ   | Coe  | 9  |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| αίδευση  | ffic |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| ς        | ient |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| κρίνεται |      |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| ι και    | Sig. | .5 | .096  | .378  | .17 | .250 | .     | .282  | .325 | .378  | .799 | .207 | .497   |
| από την  | (2-  | 2  |       |       | .1  |      |       |       |      |       |      |      |        |
| δεκτικό  | tail | 4  |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |
| τητα     | ed)  |    |       |       |     |      |       |       |      |       |      |      |        |

|  |                         |      |       |       |       |       |      |       |       |       |       |      |       |
|--|-------------------------|------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| των υπολοίπων παιδιών ]  | N                       | 3    | 31    | 31    | 31    | 30    | 31   | 31    | 31    | 31    | 31    | 31   | 31    |
| 6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαιδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.]                             | Correlation Coefficient | .317 | .097  | .166  | -.012 | -.288 | .200 | 1.000 | .097  | .166  | -.048 | .017 | .136  |
| 6.11 Η παράλληλη διδασκαλία με παιδιά ειδικών αναγκών μπορεί να ευδοκίμησει χωρίς την στήριξη ειδικού παιδαγωγού.] | Correlation Coefficient | .140 | -.094 | -.126 | .268  | .233  | .183 | .097  | 1.000 | -.126 | .060  | .243 | -.093 |
|  | Sig. (2-tailed)         | .008 | .603  | .372  | .949  | .122  | .282 | .000  | .603  | .372  | .798  | .926 | .466  |
|  | N                       | 3    | 31    | 31    | 31    | 30    | 31   | 31    | 31    | 31    | 31    | 31   | 31    |
|  | Sig. (2-tailed)         | .005 | .616  | .501  | .145  | .215  | .325 | .603  | .000  | .501  | .750  | .188 | .620  |
|  | N                       | 3    | 31    | 31    | 31    | 30    | 31   | 31    | 31    | 31    | 31    | 31   | 31    |

|          |      |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
|----------|------|----|-------|---------|-----|------|------|-------|------|-------|------|------|-------|
| 6.12     | Cor  | -  | .213  | 1.000** | -   | -    | .164 | .166  | -    | 1.000 | .124 | .134 | .326  |
| Είναι    | rela | .1 |       |         | .07 | .231 |      |       | .126 |       |      |      |       |
| απαραίτ  | tion | 0  |       |         | 4   |      |      |       |      |       |      |      |       |
| ητο να   | Coe  | 0  |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| συμπερι  | ffic |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| ληφθού   | ient |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| ν        |      |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| σχολικο  | Sig. | .5 | .251  | .       | .69 | .219 | .378 | .372  | .501 | .     | .506 | .472 | .074  |
| ί        | (2-  | 9  |       |         | 3   |      |      |       |      |       |      |      |       |
| ψυχολό   | tail | 3  |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| γοι επί  | ed)  |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| του      | N    | 3  | 31    | 31      | 31  | 30   | 31   | 31    | 31   | 31    | 31   | 31   | 31    |
| θέματος  |      | 1  |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| της      |      |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| συνεκπ   |      |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| αίδευση  |      |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| ς.]      |      |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| 6.13     | Cor  | .3 | -.294 | .124    | .29 | -    | .048 | -.048 | .060 | .124  | 1.00 | .206 | .381* |
| ανταπό   | rela | 7  |       |         | 4   | .110 |      |       |      |       | 0    |      |       |
| κριση    | tion | 6* |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| των      | Coe  |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| γονέων   | ffic |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| οι       | ient |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| οποίοι   |      |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| δεν      | Sig. | .0 | .108  | .506    | .10 | .564 | .799 | .798  | .750 | .506  | .    | .266 | .034  |
| έχουν    | (2-  | 3  |       |         | 8   |      |      |       |      |       |      |      |       |
| παιδιά   | tail | 7  |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| με       | ed)  |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| ειδικές  | N    | 3  | 31    | 31      | 31  | 30   | 31   | 31    | 31   | 31    | 31   | 31   | 31    |
| ανάγκες  |      | 1  |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| θα είναι |      |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| θετική.] |      |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| 6.14     | Cor  | .0 | -.148 | .134    | .02 | .092 | .233 | .017  | .243 | .134  | .206 | 1.00 | -.109 |
| διαγνώ   | rela | 4  |       |         | 9   |      |      |       |      |       |      | 0    |       |
| σεις     | tion | 3  |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| χωρίζον  | Coe  |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| ται σε   | ffic |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |
| «εύκολ   | ient |    |       |         |     |      |      |       |      |       |      |      |       |



|  |   |                                       |            |            |               |                 |             |            |            |            |            |                      |             |
|--|---|---------------------------------------|------------|------------|---------------|-----------------|-------------|------------|------------|------------|------------|----------------------|-------------|
| εξ ή<br>δύσκολ<br>ες»<br>περιπτώ<br>σεις]  | Sig.<br>(2-<br>tail<br>ed)<br>N   | .8<br>1<br>8<br>3                     | .426<br>31 | .472<br>31 | .87<br>31     | .628<br>30      | .207<br>31  | .926<br>31 | .188<br>31 | .472<br>31 | .266<br>31 | .558<br>31           |             |
| 6.15 Η<br>κρατική<br>πρόνοια<br>μπορεί<br>να<br>συμβάλ<br>λει<br>περισσό<br>τερο<br>στην<br>συνεκπ<br>αίδευση<br>] | Cor<br>rela<br>tion<br>Coe<br>ffic<br>ient<br>Sig.<br>(2-<br>tail<br>ed)<br>N | .2<br>3<br>1<br>1<br>2<br>1<br>0<br>3 | .004<br>31 | .326<br>31 | -<br>.18<br>6 | -<br>.530*<br>* | -.127<br>31 | .136<br>30 | -<br>.093  | .326<br>31 | .381<br>31 | -<br>*<br>.109<br>31 | 1.000<br>31 |

\*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Μη παραμετρικός έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann-Whitney U test)

#### Hypothesis Test Summary

|   | Null Hypothesis   | Test  | Sig. <sup>a,b</sup> | Decision                       |
|---|---|---|---------------------|--------------------------------|
| 1 | The distribution of 6.1 Η<br>συνεκπαίδευση απαιτεί<br>εξειδίκευση για την επίτευξη της.<br>is the same across categories of<br>Ιδιότητα συμμετέχοντα. | Independent-Samples Mann-<br>Whitney U Test | .393 <sup>c</sup>   | Retain the null<br>hypothesis. |

|   |  |   |                   |                             |
|---|--|---|-------------------|-----------------------------|
| 2 | The distribution of 6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.] is the same across categories of Ιδιότητα συμμετέχοντα. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .009 <sup>c</sup> | Reject the null hypothesis. |
|---|--|---|-------------------|-----------------------------|

- a. The significance level is .050.
- b. Asymptotic significance is displayed.
- c. Exact significance is displayed for this test.

6.1 Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της, across Ιδιότητα συμμετέχοντα

*Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary*

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| Total N                       | 41      |
| Mann-Whitney U                | 126.000 |
| Wilcoxon W                    | 622.000 |
| Test Statistic                | 126.000 |
| Standard Error                | 27.062  |
| Standardized Test Statistic   | -1.072  |
| Asymptotic Sig.(2-sided test) | .284    |
| Exact Sig.(2-sided test)      | .393    |

*Report*

6.1 Η συνεκπαίδευση απαιτεί εξειδίκευση για την επίτευξη της.

| Ιδιότητα συμμετέχοντα | Mean | N  | Std. Deviation | Median |
|-----------------------|------|----|----------------|--------|
| Εκπαιδευτικός         | 4.80 | 10 | .422           | 5.00   |
| Φοιτητής              | 4.61 | 31 | .495           | 5.00   |

|       |      |    |      |      |
|-------|------|----|------|------|
| Total | 4.66 | 41 | .480 | 5.00 |
|-------|------|----|------|------|

---

6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.]  
across Ιδιότητα συμμετέχοντα

*Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary*

---

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| Total N                       | 41      |
| Mann-Whitney U                | 70.000  |
| Wilcoxon W                    | 566.000 |
| Test Statistic                | 70.000  |
| Standard Error                | 30.239  |
| Standardized Test Statistic   | -2.811  |
| Asymptotic Sig.(2-sided test) | .005    |
| Exact Sig.(2-sided test)      | .009    |

---

*Report*

6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.]

---

| Ιδιότητα<br>συμμετέχοντα | Mean | N  | Std.<br>Deviation | Median |
|--------------------------|------|----|-------------------|--------|
| Εκπαιδευτικός            | 4.80 | 10 | .422              | 5.00   |
| Φοιτητής                 | 4.06 | 31 | .772              | 4.00   |
| Total                    | 4.24 | 41 | .767              | 4.00   |

---

Mann-Whitney U test

*Hypothesis Test Summary*

|   | Null Hypothesis  | Test                                    | Sig. <sup>a,b</sup> |          |
|---|--|---|---------------------|----------|
| 1 | The distribution of 6.14 Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες» περιπτώσεις] is the same across categories of 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας;.                            | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .848 <sup>c</sup>   | Ret<br>h |
| 2 | The distribution of 6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.] is the same across categories of 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας;.        | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .193 <sup>c</sup>   | Ret<br>h |
| 3 | The distribution of 6.13 Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική.] is the same across categories of 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας;. | Independent-Samples Mann-Whitney U Test | .057 <sup>c</sup>   | Ret<br>h |

a. The significance level is .050.

b. Asymptotic significance is displayed.

c. Exact significance is displayed for this test.

6.14 Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες» περιπτώσεις] across 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας;

*Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary*

|                |         |
|----------------|---------|
| Total N        | 31      |
| Mann-Whitney U | 104.000 |
| Wilcoxon W     | 149.000 |
| Test Statistic | 104.000 |

|                               |        |
|-------------------------------|--------|
| Standard Error                | 21.220 |
| Standardized Test Statistic   | .236   |
| Asymptotic Sig.(2-sided test) | .814   |
| Exact Sig.(2-sided test)      | .848   |

### Report

6.14 Οι διαγνώσεις χωρίζονται σε «εύκολες ή δύσκολες» περιπτώσεις]

| Ατομο | Mean | N  | Std. Deviation | Median |
|-------|------|----|----------------|--------|
| OXI   | 3.14 | 22 | .941           | 3.00   |
| NAI   | 3.22 | 9  | .833           | 3.00   |
| Total | 3.16 | 31 | .898           | 3.00   |

6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.]  
across 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας;

### Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| Total N                       | 41      |
| Mann-Whitney U                | 209.500 |
| Wilcoxon W                    | 275.500 |
| Test Statistic                | 209.500 |
| Standard Error                | 31.199  |
| Standardized Test Statistic   | 1.426   |
| Asymptotic Sig.(2-sided test) | .154    |
| Exact Sig.(2-sided test)      | .193    |

### Report

6.10 Στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παίζει ρόλο και η διάγνωση της κάθε περίπτωσης.]

| Ατομο<br>AMEA | Mean | N  | Std.<br>Deviation | Median |
|---------------|------|----|-------------------|--------|
| OXI           | 4.13 | 30 | .819              | 4.00   |
| NAI           | 4.55 | 11 | .522              | 5.00   |
| Total         | 4.24 | 41 | .767              | 4.00   |

6.13 Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική.] across 5.2 Έχετε άτομο με ειδικές ανάγκες στο στενό περιβάλλον σας;

### Independent-Samples Mann-Whitney U Test Summary

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| Total N                       | 31      |
| Mann-Whitney U                | 143.000 |
| Wilcoxon W                    | 188.000 |
| Test Statistic                | 143.000 |
| Standard Error                | 21.392  |
| Standardized Test Statistic   | 2.057   |
| Asymptotic Sig.(2-sided test) | .040    |
| Exact Sig.(2-sided test)      | .057    |

### Report

6.13 Η ανταπόκριση των γονέων οι οποίοι δεν έχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες θα είναι θετική.]

| Ατομο<br>AMEA | Mean | N  | Std.<br>Deviation | Median |
|---------------|------|----|-------------------|--------|
| OXI           | 3.18 | 22 | .733              | 3.00   |

|       |      |    |      |      |
|-------|------|----|------|------|
| NAI   | 3.89 | 9  | .782 | 4.00 |
| Total | 3.39 | 31 | .803 | 3.00 |

---

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2  
Ερωτηματολόγια



Φόρμες ενημέρωσης και συγκατάθεσης

**Οι απόψεις για την συνεκπαίδευση στην προσχολική αγωγή: Φοιτητές και εκπαιδευτικοί**

Αγαπητή συμφοιτήτρια, Αγαπητέ συμφοιτητή.

Στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας με τίτλο "Συνεκπαίδευση στην προσχολική ηλικία: οι απόψεις παιδαγωγών-φοιτητών", επιδιώκουμε να διερευνήσουμε μέσα από τις δικές σας απόψεις ορισμένα ζητήματα που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η συνεκπαίδευση στους παιδικούς σταθμούς.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη. Σας παρακαλούμε να δώσετε αυθόρμητα την πρώτη απάντηση που σας έρχεται στο νου. Είναι σημαντικό για την ορθή επεξεργασία των δεδομένων να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Η ανάλυση θα βασιστεί στο σύνολο των απαντήσεων και όχι σε μεμονωμένες απαντήσεις.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο σας και την καλή σας διάθεση για την προσπάθεια μας.

**Εάν συμφωνείτε παρακαλούμε επιλέξτε για να συνεχίσετε\***

**Συμφωνώ**

Ιωάννα Καραστάθη

Δ'ετής φοιτήτρια του

Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία