

## Το ζήτημα της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Νηπιαγωγείο

Τρίγκα Ελένη, υπ. Δρ., Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις και στάσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προς τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Διερευνούμε το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την ιδιαιτερότητα των παιδιών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες και ποιες είναι οι στάσεις των παιδιών του νηπιαγωγείου γι' αυτούς τους συμμαθητές τους. Η ενσωμάτωση ως κοινωνικό και εκπαιδευτικό μοντέλο αντλεί επιχειρήματα από διαφορετικούς τομείς. Για τις ηθικές και ανθρωπιστικές αρχές που στηρίζουν την ενσωμάτωση είναι απίθανο να βρεθούν απόψεις που να τις αμφισβητούν (OECD, 1995, Sherrill, 1998). Η σχολική ενσωμάτωση θεωρεί ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι μέλη μιας ομάδας σχολικής, κοινωνικής, μικρής και μεγάλης. Βασίζεται στην αντίληψη ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομηλίκους τους στο ίδιο σχολείο ή ακόμα στην ίδια αίθουσα. Σύμφωνα με την έννοια της σχολικής ενσωμάτωσης, οι μαθητές προσέρχονται στο «κανονικό σχολείο» μαζί με όλες τις απαιτούμενες και εξειδικευμένες προσαρμογές, οι οποίες είναι απαραίτητες γι' αυτούς. Ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του ανάγκες μάθησης, οι οποίες απαιτούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα εμπεριέχει δραστηριότητες και χαρακτηριστικά που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών αυτών.

### 1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη τάση της Παιδαγωγικής στηρίζεται πλέον στις αρχές της ένταξης και της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, καθώς και στη δημιουργία ενός «σχολείου για όλους», όπου θα εκπαιδεύονται όλα τα παιδιά και δεν θα διακρίνονται μεταξύ τους εξαιτίας της νοητικής, γλωσσικής, σωματικής ή συναισθηματικής τους ιδιαιτερότητας.

Η επιστημονική κοινότητα αναγνωρίζει σήμερα το δικαίωμα κάθε παιδιού να διδάσκεται στο ίδιο σχολείο με τα παιδιά της γειτονιάς του. Ο προσανατολισμός για μια εκπαίδευση για όλους ήταν το κύριο χαρακτηριστικό των αρχών που διατυπώθηκαν στη Διακήρυξη της Σαλαμάνγκα «Πολιτική και Πρακτικές στις Ειδικές Ανάγκες στην Εκπαίδευση» από τον Ιούνιο του 1994 (Unesco, 1994).

Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η αλλαγή νοοτροπίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης στην εκπαίδευση. Η αλλαγή στη νοοτροπία βασίζεται στο ότι οι αλλαγές που έγιναν για να αντιμετωπισθούν τα αιτήματα μαθητών που είχαν δυσκολίες στην εκπαίδευση είναι προς όφελος όλων (Ainscow, 1995).

Η έρευνα μέχρι πρόσφατα έδειχνε πως η επιτυχία ενσωμάτωσης εξαρτάται περισσότερο από την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, παρά από οποιονδήποτε άλλον

παράγοντα. Για το λόγο αυτό, υποστηρίζεται ότι ο ρόλος των στάσεων καθορίζει την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος της ενσωμάτωσης παιδιών με αναπηρίες στο σχολείο (Downs και Williams 1994).

Η επιτυχία, λοιπόν, οποιουδήποτε εγχειρήματος εξαρτάται από τη στάση των ατόμων που καλούνται να το υλοποιήσουν (Sarason and Doris, 1979). Αυτά τα άτομα διαθέτουν χρόνο, ανάλογα με το πόσο πιστεύουν στο πρόγραμμα και τη σπουδαιότητά του (Harpe, 1983). Οι στάσεις των δασκάλων αλλά και των μαθητών του γενικού σχολείου προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, θεωρούνται σημαντικές για την επιτυχία των προγραμμάτων ένταξης (Bishop, 1986, Ritter, 1993).

Ένας πρωταρχικός στόχος των προγραμμάτων ένταξης είναι να προάγουν την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε μια ομάδα συνομηλίκων και κοινωνικά επαρκών παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Guralnick, 2001, Odom, 2000).

Η λογική γι' αυτήν την κοινωνική ενσωμάτωση είναι ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να επωφεληθούν από την κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης καθώς θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, κοινωνικής αποδοχής και φιλίας.

Αναμφισβήτητα, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους είναι πιο πρόσφορες σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης από ότι σε ειδικά νηπιαγωγεία καθώς η εφαρμογή της ένταξης έχει ως άμεση επίπτωση την αύξηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ παιδιών τυπικής και μη ανάπτυξης. Οι συμμαθητές παρέχουν ένα διαφορετικό και δυναμικό περιβάλλον που επηρεάζει τη συμπεριφορά και την αντίληψη των παιδιών. Η φυσική εγγύτητα, η οποία περιλαμβάνει τη συνύπαρξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες με τους συνομηλίκους τους δεν διασφαλίζει απαραίτητα την κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών, αλλά αποτελεί το πρώτο βήμα προς την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου.

Ωστόσο, μέχρι σήμερα δεν είναι σαφές ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ούτε τι αναφορές κάνουν τα παιδιά για την επίδραση της εμπειρίας της συνεκπαίδευσης (Magiati et al, 2002).

## **2. Σκοπός της εργασίας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τις αντιλήψεις και στάσεις που διαμορφώνουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προς τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στο νηπιαγωγείο.

Διερευνούμε το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την ιδιαιτερότητα των παιδιών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες και ποιες είναι οι στάσεις των παιδιών του νηπιαγωγείου γι' αυτούς τους συμμαθητές τους .

Η ενσωμάτωση ως κοινωνικό και εκπαιδευτικό μοντέλο αντλεί επιχειρήματα από διαφορετικούς τομείς. Για τις ηθικές και ανθρωπιστικές αρχές που στηρίζουν την ενσωμάτωση είναι απίθανο να βρεθούν απόψεις που να τις αμφισβητούν (OECD, 1995, Sherrill,1998).

Η σχολική ενσωμάτωση θεωρεί ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι μέλη μιας ομάδας σχολικής, κοινωνικής, μικρής και μεγάλης. Βασίζεται στην αντίληψη ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να εκπαιδεύονται μαζί με τους συνομήλικους τους στο ίδια σχολείο ή ακόμα στην ίδια αίθουσα. Σύμφωνα με την έννοια της σχολικής ενσωμάτωσης οι μαθητές προσέρχονται στο «κανονικό σχολείο» μαζί με όλες τις απαιτούμενες και εξειδικευμένες προσαρμογές, οι οποίες είναι απαραίτητες γι' αυτούς. Ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του ανάγκες μάθησης, οι οποίες απαιτούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα εμπεριέχει δραστηριότητες και χαρακτηριστικά που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, το νηπιαγωγείο με τη σημερινή μορφή είναι μερικώς ακατάλληλο να υποδεχτεί ανάπηρα παιδιά (Ζώνιου –Σιδέρη,1995). Στην πράξη οι μεγάλες ομάδες παιδιών, η έλλειψη προσωπικού, η ελλιπής επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής και συνεκπαίδευσης στο κοινό νηπιαγωγείο δυσκολεύουν την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δημιουργούνται καταστάσεις οι οποίες δυσκολεύουν τη φοίτηση όλων των παιδιών. Η φοίτηση στο κοινό νηπιαγωγείο αναφέρεται ως εναλλακτική λύση στην περίπτωση που οι γονείς συνειδητά παραιτούνται από την εξασφάλιση μιας θέσης στο ειδικό νηπιαγωγείο ή στις περιπτώσεις που μπορούν να τα καταφέρουν μόνο τους σε μια μεγαλύτερη ομάδα (Ζώνιου –Σιδέρη, 1995).

Η φοίτηση ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες σε ένα «τυπικό» νηπιαγωγείο έχει νόημα εφόσον πάρουμε υπόψη τις δεδομένες συνθήκες του νηπιαγωγείου και τις ατομικές δυνατότητες του παιδιού, πριν αποφασιστεί μια περίπτωση ένταξης. Αν το κοινό νηπιαγωγείο γίνει τόπος κοινής ποιοτικής αλλαγής τότε θα πρέπει να δημιουργηθούν κάποιες προϋποθέσεις. Μια επαρκής σχολική ενσωμάτωση διέπεται από τις εξής αρχές:

- α) ένταξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς του
- β) μηδενική φιλοσοφία απόρριψης από την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου
- γ) ένταξη του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τη χρονολογική και νοητική του ηλικία καθώς και το επίπεδο μάθησής του
- δ) συνεργατική μάθηση και ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας

- ε) ειδική υποστήριξη του εκπαιδευτικού της «κανονικής τάξης» από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής καθώς και υλικό υποστήριξης
- στ) συστηματική οργάνωση του σχολείου και της τάξης, και
- ζ) συστηματική και μεθοδική διδασκαλία, η οποία περιλαμβάνει τόσο την ανάπτυξη και καλλιέργεια των γνωστικών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών.

### **3. Το νηπιαγωγείο ως βαθμίδα ένταξης και συνεκπαίδευσης**

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η εφαρμογή της σχολικής ένταξης πρέπει να γίνεται όπως και στην πρόωμη παρέμβαση, «όσο πιο νωρίς τόσο πιο καλά». Αυτό σημαίνει ότι για να είναι επιτυχής η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να ξεκινάει από τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο της γειτονιάς.

Αυτό σύμφωνα με τους Buysse and Bailey(1993) είναι σημαντικό για τρεις λόγους: Πρώτον, γιατί τα μικρά παιδιά δεν έχουν ακόμα σχηματίσει παγιωμένα στερεότυπα για τα άτομα, επομένως αυξάνεται η δυνατότητα αποδοχής των συμμαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μειώνεται η πιθανότητα απόρριψής τους. Δεύτερον, η πρόωμη αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις πιθανόν να επαυξήσει την πιθανότητα για την αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τρίτον, αυτό είναι σύμφωνο με την αντίληψη των ειδικών και των γονιών ότι η ένταξη είναι η «νόρμα» και προετοιμάζει καλύτερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες όταν λειτουργούν σε ένα τυπικό περιβάλλον. Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πιο ευέλικτο και η αλληλεπίδραση της νηπιαγωγού με το παιδί είναι πιο στενή, πιο υποστηρικτική και πιο ενθαρρυντική καθώς λόγω και της ηλικίας των παιδιών, αφουγκράζεται τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Χαρίτου,2000).

Σύμφωνα με την Τάφα (2000), η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία επιβάλλεται ως αναγκαία από εκπαιδευτικούς, κοινωνικο-ηθικούς και νομικούς λόγους:

α) *Οι εκπαιδευτικοί λόγοι* στηρίζονται κυρίως σε έρευνες που έχουν αναδείξει ότι μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να εκπαιδευτούν μαζί με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης (Guralnick,1986,1990, Golstein & Strain,1992) και έχουν καλύτερη πρόοδο στην ανάπτυξή τους όταν στο περιβάλλον στο οποίο εκπαιδεύονται εφαρμόζονται παιδοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως στα περισσότερα νηπιαγωγεία, και όχι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως στα ειδικά σχολεία (Yoder,Kaiser & Alpert,1991). Τέλος, άλλες έρευνες αναφέρουν ότι παιδιά με ειδικές ανάγκες και με δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα, όταν το περιβάλλον μέσα στο

οποίο εκπαιδεύονται τους παρέχει ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές (Guralnick & Groom, 1988).

Ωστόσο, υπάρχουν μελέτες οι οποίες κατέδειξαν ότι παιδιά με διάφορες ανεπάρκειες εκπαιδεύονται καλύτερα σε ξεχωριστές τάξεις καθώς σημαντικό ρόλο έχει ο βαθμός και το είδος της ειδικής ανάγκης. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα του Cole (1991) έδειξε ότι παιδιά με σοβαρό βαθμό αναπηρίας ωφελήθηκαν περισσότερο από τη φοίτησή τους σε ξεχωριστές τάξεις, ενώ παιδιά με μικρότερο βαθμό δυσκολιών ωφελήθηκαν περισσότερο από τις τάξεις συνεκπαίδευσης. Καθώς υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές ότι ο αρχικός βαθμός ανεπάρκειας επηρεάζει καθοριστικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης σε δομές ένταξης, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά χρειάζονται επιπρόσθετα εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας για την καλύτερη κάλυψη των αναγκών τους.

β) *Οι κοινωνικο-ηθικοί λόγοι* βασίζονται στη σύγχρονη επικρατούσα αντίληψη για το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την ισοτιμία, την κοινωνική συμμετοχή και προσπελασιμότητα σε όλους τους τομείς της ζωής, αρχές που πρέπει να γίνουν αποδεκτές και να βρουν εφαρμογές πρώτα από όλα στο σχολείο (Hasler, 1996). Επιπλέον, έχει τεκμηριωθεί ότι οι γονείς μικρών παιδιών με ειδικές ανάγκες επιθυμούν τα παιδιά τους να εκπαιδεύονται σε ένα γενικό νηπιαγωγείο (Guralnick, 1990)

γ) *Νομικοί λόγοι*: Η θέσπιση και εφαρμογή νόμων για την ειδική αγωγή σε πολλές χώρες έχουν ενισχύσει το δικαίωμα κάθε παιδιού με ειδικές ανάγκες να φοιτά στο σχολείο μαζί με συνομήλικους συμμαθητές. Αντίστοιχα στην Ελλάδα σχετικές νομοθετικές διατάξεις για την ειδική αγωγή ορίζουν την ένταξη ως επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Ο Νόμος 1143/81 «περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες» αποτελεί την απαρχή μιας πολιτικής ισονομίας και ισότητας αλλά και εναρμόνισης με τα δεδομένα των άλλων χωρών. Με το νόμο πλαίσιο 1566/1985 θεσμοθετείται η ένταξη, χωρίς όμως να έχουν νομοθετηθεί τα αντίστοιχα νομοθετικά διατάγματα για να ενεργοποιηθεί ο θεσμός. Ο νόμος 2817/2000, όπως και ο νόμος 3699/2008 για την «εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ορίζει ότι «*Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.*». Επίσης, όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο, από την ηλικία των τεσσάρων χρόνων πρέπει να ενταχθούν στα κανονικά σχολεία, εκτός εάν

το είδος και η σοβαρότητα της αναπηρίας είναι τέτοια ώστε δεν μπορεί να ενταχθεί στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά στο ειδικό σχολείο.

#### **4. Οι στάσεις των παιδιών για το συμμαθητή τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Παρότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των συμμαθητών τους με ειδικές ανάγκες, οι στάσεις τους προς τα παιδιά αυτά παρουσιάζονται θετικές, καθώς πάνω από τα μισά παιδιά της τάξης απαντούν θετικά στις σχετικές ερωτήσεις. Τα παιδιά αν και εκφράζουν την πρόθεσή τους για αλληλεπίδραση, στην πραγματικότητα φαίνεται να εκδηλώνουν ένα κοινωνικό ενδιαφέρον και μια συμπεριφορά προστασίας και βοήθειας προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες παρά μια αμοιβαία σχέση και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές με ειδικές ανάγκες. Φαίνεται πως τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν πως τα παιδιά εκφράζουν θετικές στάσεις, αλλά αυτό αντανακλά κοινωνικές σχέσεις και αποδοχή σε ένα επιφανειακό επίπεδο (Nikolarazi & De Reybekiel, 2001).

Αν και αναφέρθηκε υψηλός αριθμός αλληλεπίδρασης από τα παιδιά κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρήθηκε στην πράξη μέσα από την παρατήρηση. Ανάλογα ευρήματα είχε και η έρευνα των Hestenes & Carroll (2000), οι οποίες χρησιμοποιώντας παρόμοια μεθοδολογία, συνεντεύξεις παιδιών και παρατήρηση στην τάξη, διαπίστωσαν ότι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τη δηλωμένη πρόθεση των παιδιών για αλληλεπίδραση μέσα από τις συνεντεύξεις τους.

Επίσης, στην ερώτηση «ποιος ζητάει από τον άλλο να παίξει», δηλαδή ποιος παίρνει την πρωτοβουλία της αλληλεπίδρασης, φάνηκε πως το παιδί με ειδικές ανάγκες είναι αυτό συνήθως που επιδιώκει την αλληλεπίδραση με τους τυπικούς συμμαθητές.

Μια άλλη συμπεριφορά που παρατηρήθηκε ήταν η παροχή βοήθειας από τους συμμαθητές. Αυτό φάνηκε να σχετίζεται και με τη στάση της νηπιαγωγού και τον τρόπο που η ίδια εντάσσει το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία. Στις περιπτώσεις που η νηπιαγωγός άφηνε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν αυτόνομα στην μαθησιακή διαδικασία, συχνά αναζητούσαν τη βοήθεια των συμμαθητών τους.

Όσον αφορά τη στάση των παιδιών για τη σχολική ένταξη των συμμαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα περισσότερα παιδιά της τάξης αναφέρθηκαν θετικά.

Τα παιδιά φάνηκε να εκφράζουν επίσης θετική στάση για την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες στο σχολικό και εξωσχολικό πλαίσιο. Ένα

ενδιαφέρον αλλά και αντιφατικό εύρημα είναι ότι στη περίπτωση του παιδιού με γλωσσικά - νοητικά προβλήματα δηλώνουν ότι αποδέχονται την αλληλεπίδραση περισσότερο στο εξωσχολικό πλαίσιο παρά στο σχολικό. Ωστόσο, από τα σχόλια των παιδιών αν και η γενική τάση ήταν να απαντούν θετικά, στην πρόθεσή τους για κοινωνική αλληλεπίδραση σε ένα εξωσχολικό πλαίσιο, συχνά προέβαλαν κάποιους ενδοιασμούς, «ναι ,αλλά...», που σχετίζονται με το αν τους επιτρέπει ο γονέας τους ή αν γνωρίζουν το σπίτι του συμμαθητή τους, κ.α. Ενδιαφέρον είναι ότι τα περισσότερα παιδιά παρουσίασαν θετικότερη στάση να ανταλλάξουν επισκέψεις στα σπίτια των συμμαθητών τους.

Προσπαθώντας να συνδυάσουμε τα δεδομένα των παιδιών για τις αντιλήψεις ,τη συμπεριφορά, τα συναισθήματά τους και τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη στάση της νηπιαγωγού θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε στον τρόπο που εντάσσουν το παιδί στην ομάδα των συνομηλίκων, όπως προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας .

Ένα ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας είναι ότι τα περισσότερα παιδιά θεωρούν ως αυτονόητα μέλη της τάξης τους συμμαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς τα περισσότερα παιδιά αναφέρουν ότι τους αρέσει που είναι στην τάξη τους. Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά αποδέχονται τη φυσική συνύπαρξη στους ίδιους χώρους και φαίνονται διατεθειμένα να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους περισσότερο κατά τη διάρκεια των δομημένων δραστηριοτήτων .

Γνωρίζουμε ότι η δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους στο νηπιαγωγείο συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα για την περαιτέρω κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Η κοινωνική απομόνωση και η περιθωριοποίηση στο νηπιαγωγείο οδηγεί σε αρκετές περιπτώσεις σε αισθήματα μη αποδοχής και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες, επηρεάζοντας έτσι αρνητικά τόσο τη σχολική πορεία, όσο και την ατομική συμπεριφορά των παιδιών. Αυτό ισχύει, ιδιαίτερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που φαίνεται να αποτελούν μια ομάδα παιδιών σε επικινδυνότητα για την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους. Αυτό διαπιστώθηκε και μέσα από τις συνεντεύξεις των παιδιών με ειδικές ανάγκες και τον τρόπο που τα ίδια αναφέρουν ότι βιώνουν την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους.

## **5. Επίλογος**

Είναι σαφές πως όσο πιο πλήρης και ολοκληρωμένη είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για τους συμμαθητές τους με αναπηρία, τόσο πιο αντιπροσωπευτική είναι η εικόνα που έχουμε για τη στάση τους γενικότερα προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν .

Η κατανόηση αυτή προβάλλει ιδιαίτερα σημαντική καθώς θα μας δώσει τη δυνατότητα να εκτιμήσουμε με ποιο τρόπο και προς ποια κατεύθυνση να παρέμβουμε και να ενισχύσουμε τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά μέσα στην τάξη, βελτιώνοντας τη σχολική ενσωμάτωση και την κοινωνική αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

### Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Kumar, K. (1997). The Post-Modern Condition. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, Economy, and Society* (pp. 96-112). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Spalding, E., & Wilson, A. (2002). Demystifying reflection: A study of pedagogical strategies that encourage reflective journal writing. *Teachers College Record*, 104(7), 1393-1421.
- Sutton, C. (2002). *Οι Λέξεις, οι Φυσικές Επιστήμες και η Μάθηση*. (Μ. Κασούτας & Δ. Λαθούρης, Μετ.) Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ανδρέου, Α. (1990). *Τα διδασκαλεία και η κατάρτιση των δασκάλων 1878-1911*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Δημαράς, Α. (2000). Διακομματική εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: Διδάγματα από την τετραετία 1956-1959: Δοκίμιο προβληματισμού. Στο Μπουζάκης Σ. (Επιμ.), *Ιστορικό – Συγκριτικές Προσεγγίσεις – Τιμητικός Τόμος Ανδρέα Μ. Καζαμιά* (σ. 81-96). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζουμπουλάκης, Ι. (2010, 27 Μαρτίου). Ο Ποπάι επιστρέφει... τρισδιάστατος. *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 35.
- Μπεζεβέγκης, Η. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1994). *Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες*, Στο Άτομα με Ειδικές Ανάγκες, τόμος Β, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Παπά, Μ. (2007). *Παράγοντες που συνιστούν και επηρεάζουν τα άνισα παιδιά στο ίσο σχολείο: επιπτώσεις στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος*. Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά άνισα», 4-6 Μαΐου 2007, Αθήνα.
- Παπάς, Α. Ε. (1990) *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας* (τ. Β'). Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.
- Παπάς, Α. Ε. (1995). *Η Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Δελφοί.
- Φασούλης, Κ. (2002). Ο συμπληρωματικός ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης στο έργο της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 1, 7-25.