

**Η ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ
ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

της Ευανθίας Γεωργαλά

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Σπάρτη

2021

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: ΕΕΠ ΤΟΔΑ Στυλιανός Καπρίνης

2. Μέλος: ΕΕΠ ΤΟΔΑ Ανδρέας Παπαδόπουλος

3. Μέλος: ΕΕΠ ΤΟΔΑ Αλεξάνδρα Τριπολιτσιώτη

Copyright © Ευανθία Γεωργαλά, 2021

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ευανθία Ι. Γεωργαλά: Η ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Στάσεις και αντιλήψεις Νηπιαγωγών.

(Με την επίβλεψη του κ. Στυλιανού Καπρίνη, ΕΕΠ ΤΟΔΑ).

Η ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας για ζητήματα αναπηρίας και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους, ως κοινωνική υποχρέωση όλων, δύναται να αποτελέσει το κλειδί για την υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην διαφορετικότητα, την εστίαση στον άνθρωπο και όχι στην αναπηρία. Η συνεισφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης των νηπιαγωγών κρίνεται εξαιρετικής σημασίας στην έγκαιρη κατανόηση των συναισθημάτων και δυσκολιών των παιδιών, στην διαμόρφωση ενός ισορροπημένου παιδαγωγικού κλίματος και στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών για την προαγωγή της συναισθηματικής ισορροπίας των παιδιών και ανάπτυξης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής παιδείας στην πρώιμη ηλικία είναι σημαντική για την προώθηση της ψυχικής τους υγείας, της μάθησης, της κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης και ολοκλήρωσής τους, της ευτυχίας και του αισθήματος πληρότητας από τη ζωή. Στην παρούσα μελέτη, με την μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης και ερωτηματολογίου, καταγράφηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις δέκα (10) νηπιαγωγών για την ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τον συσχετισμό της με την καλλιέργεια της συναισθηματικής παιδείας των νηπίων, τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες και την αναγκαιότητα σχεδιασμού προγραμμάτων ευαισθητοποίησης. Τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι η πρώιμη επαφή των νηπίων με την κατάσταση της αναπηρίας κρίνεται σημαντική για την ευαισθητοποίησή τους, την αποδοχή της ετερότητας και την εξοικείωσή τους με την αναπηρία. Η συναισθηματική ενδυνάμωση τους συντελεί στην εκμάθηση κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων για μια ευτυχισμένη και ψυχικά ισορροπημένη ζωή. Η Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση δύναται να αποτελέσει τον θεμέλιο λίθο για την διδασκαλία ουσιαστικών δεξιοτήτων ζωής όλων των μαθητών. Ωστόσο, η επιμόρφωση και συναισθηματική ενδυνάμωση των νηπιαγωγών αν και αναγκαία, κρίνεται ελλιπής.

Λέξεις-κλειδιά: Ευαισθητοποίηση, συναισθηματική παιδεία, παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης, άτομα με αναπηρίες, αντιλήψεις νηπιαγωγών

ABSTRACT

Evanthia I. Georgala: Raising the awareness of preschool children towards people with disabilities. Attitudes and Perceptions of Kindergarten teachers.

(Under the supervision of Dr. Stylianos Kaprinis, Special Education Staff).

Raising the awareness of preschool children about disability issues and cultivating their empathy, as a general social obligation, can be the key to adopt positive attitudes towards diversity, focusing on people and not on disability. The contribution of the emotional intelligence of the kindergarten teachers is considered extremely important in the timely understanding of the feelings and difficulties of the children, in the formation of a balanced pedagogical climate and in the selection of appropriate teaching strategies for the promotion of the children's emotional balance and development. Cultivating emotional education at an early age is important for promoting their mental health, learning, social and personal development and fulfillment, happiness and a sense of fullness in life. In the present study, using the method of semi-structured interview and questionnaire, the attitudes and perceptions of ten (10) kindergarten teachers were recorded for the awareness of preschool children, its correlation with the cultivation of infants' emotional education, the inclusion of students with disabilities and the need to design awareness programs. The results showed that the early contact of infants with the state of disability is considered important for their awareness, acceptance of otherness and their acclimatization with disability. Their emotional empowerment contributes to the learning of social-emotional skills for a happy and mentally balanced life. Preschool Education can be the cornerstone for teaching essential life skills to all students. However, the training and emotional empowerment of kindergarten teachers, although necessary, is considered insufficient.

Keywords: Awareness, emotional literacy, preschool children, people with disabilities, kindergarten teachers' perceptions

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου αρχικά στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Στυλιανό Καπρίνη, για την εμπιστοσύνη, την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση, την στήριξη και τις συμβουλές του, που συνέβαλαν καθοριστικά στη συγγραφή της.

Ευχαριστώ θερμά όλες τις συμμετέχουσες, για την καλή τους θέληση και το χρόνο που αφιέρωσαν, γιατί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η εν λόγω έρευνα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στο σύζυγο μου, Ηλία, για την υπομονή και την στήριξη του, τις στιγμές που έχανα την πίστη μου, καθώς και στην πεθερά μου, για τη βοήθεια που μου παρείχε όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Αφιερώνω την διπλωματική μου εργασία στον πατέρα μου, που έφυγε νωρίς από τη ζωή...

Στην μητέρα και την αδερφή μου, που τις αγαπώ πολύ και ζούνε μακριά μου..

Στη χαρισματική μου κόρη, Μαρία
και στον ευαίσθητο γιο μου, Γιάννη
για τον χρόνο που δεν τους αφιέρωσα...

Καθώς και στην νέα ζωή που πρόκειται να φέρω
στον κόσμο, η οποία με συντρώφειε κάθε
στιγμή σε αυτό το ταξίδι..

..

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
I. Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας.....	1
II. Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος.....	3
III. Σκοπός της έρευνας.....	4
IV. Ερευνητικές υποθέσεις.....	4
V. Οριοθετήσεις – Περιορισμοί.....	4
VI. Ορισμοί όρων.....	5
ΜΕΡΟΣ 1 ^ο	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	6
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	6
Η ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....	6
1.1 Προσδιορίζοντας την Αναπηρία.....	6
1.2 Θεμελιώδεις Διακηρύξεις και Νομοθεσίες για την εκπαίδευση.....	9
1.3 Προσδιορίζοντας την Συνεκπαίδευση.....	13
1.4 Η Αρχή της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	22
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ.....	22
2.1 Προσδιορίζοντας εννοιολογικά την Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	22
2.2 Προσδιορίζοντας εννοιολογικά την Συναισθηματική Παιδεία.....	27
2.3 Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης Νηπιαγωγών και αποτελεσματικότητάς τους στην τάξη.....	31
2.4 Ορίζοντας την Ενσυναίσθηση και την Ευαισθητοποίηση.....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	42

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	42
3.1 Στάσεις, Προκατάληψη και Αναπηρία	42
3.2 Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία	46
3.3 Στάσεις και Αντιλήψεις Μαθητών για την αναπηρία	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	59
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	59
4.1 Ο Ρόλος της Προσχολικής Εκπαίδευσης	59
4.2 Προγράμματα σπουδών Νηπιαγωγείου και Ευαισθητοποίηση	62
4.3 Τρόποι Ευαισθητοποίησης Νηπίων για την Αναπηρία.....	63
4.3.1 Προσεγγίζοντας βιωματικά την Αναπηρία	63
4.3.2. Παιδική Λογοτεχνία και αναπηρία	65
4.3.3 Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες	66
4.3.4 Ψυχοκινητικές και Αθλητικές Δραστηριότητες.....	67
4.4 Επιμόρφωση και Κατάρτιση Νηπιαγωγών	69
4.5 Συστάσεις για τους επικεφαλής συστημάτων και διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής	71
ΜΕΡΟΣ 2 ^ο	
ΕΡΕΥΝΑ.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	74
ΜΕΘΟΔΟΣ	74
5.1 Δείγμα και σκοπός	74
5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων	75
5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	80
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	115
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	133
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	133
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	136

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

I. Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος της εργασίας

Η αναπηρία αναμφίβολα αντιπροσωπεύει έναν ετερόκλητο πληθυσμό με ιατρικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Η αδυναμία κατανόησης και γνώσης της αναπηρίας, οδηγεί σε στερεοτυπικές αντιλήψεις που ασκούν αρνητική επιρροή στις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (Wiggett-Barnard, 2013; Olivier, Sterkenburg & Van Rensburg, 2019). Επικρατεί η άποψη, ότι οι στάσεις διακρίνονται σε συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές, με τις τελευταίες σαφώς να δημιουργούν συμπεριφορές κι οι συμπεριφορές να εισάγουν διακρίσεις (Ajzen & Fishbein, 2005; Szumski, Smogorzewska & Grygiel, 2020). Ο τρόπος που τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αντιλαμβάνονται την αναπηρία, ασκεί επιρροή στον τρόπο που θα αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες (Gasser, Malti, & Buholzer, 2013).

Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική αφού καθορίζει το πόσο συχνά σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στρατηγικές για την προώθηση της κοινωνικής μάθησης, ανάπτυξης της συναισθηματικής παιδείας των μαθητών (Kliueva & Tsagari, 2018) και θετικών στάσεων ως προς την συνεκπαίδευση, που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές που μαθαίνουν σύμφωνα με τις προϋποθέσεις τους (Nilholm, 2020). Όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ύπαρξης ή μη αναπηρίας, έχουν τα ίδια δικαιώματα στις εκπαιδευτικές εμπειρίες, προκειμένου να επωφελούνται στο μέγιστο από αυτές τις εμπειρίες (Onaga & Martoccio, 2008; Σούλης, 2013).

Η καλλιέργεια της συναισθηματικής παιδείας των παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας για την προώθηση της προσωπικής ευτυχίας και της αίσθησης ικανοποίησης από τη ζωή (Mirza Mahefooz Baig, 2019), ενώ είναι εξίσου ευεργετική για την ψυχική τους υγεία (Holt, 2019). Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της χρήσης κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών και τη διαχείριση των σχολικών τάξεων (Moafian & Ghanizadeh, 2009; Nikoourou et al., 2012; Saidi & Nikou, 2012; Kliueva & Tsagari, 2018).

Η ευαισθητοποίηση των ανθρώπων σε θέματα αναπηρίας αποτελεί κοινωνική απαίτηση όλων των κρατών μελών των Ηνωμένων Εθνών. Μέσω της ευαισθητοποίησης προάγεται μια στάση σεβασμού των δικαιωμάτων των ατόμων με

αναπηρία και της αξιοπρέπειας τους, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών από μικρή ηλικία (UN, 2006).

Τα παιδιά, πολύ πιθανόν, στο μέλλον, να αντιμετωπίσουν με οίκτο ή συμπόνια, απόρριψη ή εχθρότητα, τους ανθρώπους με αναπηρία, λόγω της άγνοιας, της έλλειψης πληροφόρησης και των προκατειλημμένων αντιλήψεων τους, διότι το «διαφορετικό», δεν το θεωρούν ως φυσιολογικό. Ωστόσο, τα παιδιά διαμορφώνουν στάσεις και αντιλήψεις, από το οικογενειακό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους περίγυρο. Επομένως, μια πρόωμη επαφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας με την «αναπηρία» θα αυξάνει τη πιθανότητα αποδοχής της (Χαρούμενη & Σούλης, 2014).

Η ευαισθητοποίηση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική κυρίως σε ένα σχολικό πλαίσιο διότι τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, και κατ' επέκταση αποδέχονται την μοναδικότητα, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες των «διαφορετικών» άλλων. Κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, σχέδια εργασίας και βιωματικές καταστάσεις συντελούν στην αποδοχή παιδιών με αναπηρίες στις τυπικές σχολικές τάξεις, ως ισότιμα μέλη αυτών (Carrington, 1999; Χαρούμενη & Σούλης, 2014), ενώ παράλληλα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αντιληφθούν διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς και να προσεγγίζουν με πιο θετική ματιά την κατάσταση της αναπηρίας.

Η βραχυπρόθεσμη επίδραση στην ενίσχυση της ικανότητας της ενσυναίσθησης και η μείωση των προκαταλήψεων έναντι των ατόμων με αναπηρία, δύναται να έχει θετική συμβολή στη γεφύρωση της ισότητας που οι νομοθεσίες προωθούν, προκειμένου τα άτομα με αναπηρία να μην αντιμετωπίζουν τυχόν προκατειλημμένες συμπεριφορές και να μην περιθωριοποιούνται (Olivier et al., 2019). Η ενθάρρυνση της αποδοχής μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών μπορεί να συμβάλει στην προώθηση πιο θετικών εμπειριών για παιδιά με αναπηρίες σε περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς (Hurst, Corning & Ferrante, 2012).

Μέσω της ευαισθητοποίησης στα σχολικά πλαίσια, ενισχύεται η ενσυναίσθηση της σχολικής κοινότητας, που αποτελεί το κλειδί για την αλλαγή νοοτροπιών και κατ' επέκταση τον περιορισμό της περιθωριοποίησης παιδιών με αναπηρίες. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των σχολικών προγραμμάτων είναι αρκετά σημαντικός στην προαγωγή της ευαισθητοποίησης για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και την αποδοχή της ετερότητας, διότι έχει αποδειχθεί ότι μια σωστά

ενημερωμένη και ευαισθητοποιημένη κοινωνία αποδέχεται πιο εύκολα και συνυπάρχει με το «διαφορετικό» (Νικόλσκυ, 2020).

«Η έγκαιρη επένδυση στην παιδική ηλικία, μας επιτρέπει να διαμορφώσουμε το μέλλον και μας αναγκάζει να διορθώσουμε τις χαμένες ευκαιρίες του παρελθόντος» (Heckman, 2011). Η πρώιμη εκπαίδευση και φροντίδα συντελεί ουσιαστικά στη σχολική επιτυχία και τη ζωή κάθε παιδιού (UNESCO 2010/2011; Vandekerckhove & Peeters, 2016; Stellakis, 2018), ενώ παράλληλα προσφέρει ευεργετικά αποτελέσματα για ολόκληρη την κοινωνία (ΟΟΣΑ: Start Strong, 2001, 2006, 2012; McCuaig, Akbari & Bertrand, 2016; Van Belle, 2016; Stellakis, 2018).

II. Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος

Πληθώρα ερευνών έχουν διεξαχθεί για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία σε τυπικά σχολικά περιβάλλοντα (Ahmmed, Sharma, & Deppeler, 2014; Bornman, J., & Donohue, 2013; Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015; Κωφίδου & Ματσίγκος, 2016; Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014; Λάππα & Ματσίγκος, 2018). Έρευνες δεικνύουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης σε παιδιά πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γεωργιτσανάκου & Χαριτάκη, 2017; Εφραιμίδης, 2015; Καπρίνης & Λιάκος, 2015; Χαρούμενη & Σούλης, 2014). Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός μελετών διερευνά στάσεις και αντιλήψεις Νηπιαγωγών ως προς την ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα άτομα με αναπηρία (Λάππα & Ματσίγκος, 2018; Σφυρόερα, 2019; Χρέμου, 2019).

Στην παρούσα μελέτη, επιχειρείται η καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων δέκα (10) νηπιαγωγών, μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης, για τις εμπειρίες που έχουν με μαθητές με αναπηρίες, την εξοικείωση τους με την έννοια της «συναισθηματικής νοημοσύνης» και τον ρόλο που δύναται να διαδραματίσει στην αλλαγή αρνητικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία, τις απόψεις τους για την καλλιέργεια της συναισθηματικής παιδείας των παιδιών ως αναγκαία προϋπόθεση ευαισθητοποίηση τους, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στις γενικές τάξεις εκπαίδευσης, τα προγράμματα ευαισθητοποίησης που υλοποιούνται στα πλαίσια των τυπικών τάξεων του

νηπιαγωγείου, καθώς και την βαρύτητα που πρέπει να δοθεί στην προσχολική εκπαίδευση για την αύξηση της πιθανότητας αποδοχής της αναπηρίας.

III. Σκοπός της έρευνας

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως προς την ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα άτομα με αναπηρίες. Έγινε η καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών για την συναισθηματική νοημοσύνη και πώς αυτή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα τους μέσα στα σχολικά πλαίσια, την καλλιέργεια της συναισθηματικής παιδείας των νηπίων και κατά πόσο η ανάπτυξη της θα αύξανε την ευαισθητοποίηση τους για την κατάσταση της αναπηρίας. Επίσης, καταγράφηκαν οι αντιλήψεις τους για την συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες σε τυπικές τάξεις νηπιαγωγείου και ακολούθησε η καταγραφή των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στις τυπικές τάξεις νηπιαγωγείων. Τελειώνοντας, κλήθηκαν να υποβάλλουν τις προτάσεις τους προς τους διαμορφωτές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στην εικόνα της αναπηρίας.

IV. Ερευνητικές υποθέσεις

Ha1: Η πρώτη ερευνητική υπόθεση είναι οι απόψεις και οι αντιλήψεις των Νηπιαγωγών σχετικά με την συναισθηματική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας για ευαισθητοποίηση, αποδοχή και κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία.

Ha2: Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση είναι οι απόψεις και οι αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες.

Ha3: Η τρίτη ερευνητική υπόθεση είναι οι απόψεις και αντιλήψεις Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα/χρησιμότητα προγραμμάτων ευαισθητοποίησης ως προς την αναπηρία παιδιών προσχολικής ηλικίας στα πλαίσια του νηπιαγωγείου.

V. Οριοθετήσεις – Περιορισμοί

Οι οριοθετήσεις – περιορισμοί που τέθηκαν ήταν η βασική αδυναμία της διάζωσης συνέντευξης των νηπιαγωγών από τους περιορισμούς που επέφερε η πανδημία λόγω του Covid-19, όπως αρχικά είχε σχεδιαστεί, και η απουσία της παρατήρησης μέσα στις τυπικές σχολικές τάξεις νηπιαγωγείου ώστε να καταγραφεί η πραγματική

συμπεριφορά των νηπιαγωγών ως προς τα προγράμματα που υλοποιούν μέσα στην τάξη για την ευαισθητοποίηση των νηπίων για τα άτομα με αναπηρία και της καλλιέργειας της συναισθηματικής τους παιδείας. Στα παραπάνω προστίθεται και η μη καταγραφή στάσεων και αντιλήψεων ανδρών νηπιαγωγών, ώστε να καταγραφούν εάν υφίστανται διαφοροποιήσεις σε αυτές, ως προς το φύλο.

VI. Ορισμοί όρων

Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence): Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του (self-awareness) και να τα ρυθμίζει (self-management), να δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα (self-motivation), να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (social awareness), αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση του (empathy), και να τα διαχειρίζεται (relationship management) (Goleman, 1998).

Συναισθηματική Παιδεία (Emotional Literacy): Η ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση των συναισθημάτων ενός εαυτού και κατανόησης τους, ανάπτυξη της ενσυναίσθησης του, διαχείρισης των συναισθημάτων του και ελέγχου μιας δύσκολης συναισθηματικής κατάστασης. Είναι η συναισθηματική νοημοσύνη που προέρχεται από την καρδιά (Steiner, 2003).

Συμπερίληψη/Συνεκπαίδευση (Inclusion): Μια οργανωτική στρατηγική των γενικών σχολείων *«που θα ανταποκρίνονται στο πλήρες φάσμα της ετερότητας ή διαφοροποίησης των μαθητών στο σύνολό τους»* (Στασινός, 2016, σ. 59), συνιστά στην ενιαία εκπαίδευση όλων των μαθητών, αδιαφορώντας για την διαφορετικότητα τους (Κωφίδου, 2017). Η πλήρης ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη, χωρίς την παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ένταξη: *«η συστηματική τοποθέτηση κάποιου μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου όλου»* (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, σ.125). Συνιστά ένα διακριτό υποσύνολο εντός της τυπικής σχολικής τάξης.

ΜΕΡΟΣ 1^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΝΙΑΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

1.1 Προσδιορίζοντας την Αναπηρία

Η έννοια της αναπηρίας δεν είναι διόλου εύκολο να διατυπωθεί με σαφήνεια, αφού πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο που αναλόγως του κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου ορίζεται διαφορετικά. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο η αναπηρία εντοπίζεται στις βιολογικές δομές ενός οργανισμού και το άτομο με αναπηρία χρήζει ιατρικής βοήθειας και αντιμετώπισης, ενώ βάσει του κοινωνικο – οικοσυστημικού μοντέλου, η αναπηρία εξετάζεται μέσα από το πρίσμα του κοινωνικού και περιβαλλοντικού πλαισίου που λαμβάνει χώρα η αναπηρία. Δεν θεωρείται ατομικό χαρακτηριστικό ενός ανθρώπου αλλά μια προβληματική κατάσταση που η ίδια η κοινωνία δημιουργεί (Σούλης, 2013).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2020), η αναπηρία αποτελεί ένα παγκόσμιο ζήτημα δημόσιας υγείας, ένα ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων εξαιτίας του γεγονότος ότι τα άτομα που βιώνουν την κατάσταση της αναπηρίας συχνά υφίστανται διακρίσεις, προκατάληψη και μια γενικότερη άρνηση για αυτονομία. Αποτελεί μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας. Πρόκειται για ένα πολύπλοκο και σύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται με διανοητικές διαταραχές, περιορισμούς δραστηριότητας και συμμετοχής που αποτυπώνονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των σωματικών χαρακτηριστικών ενός ατόμου και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος που δραστηριοποιείται.

Ο αριθμός των ατόμων με προσωρινή ή μόνιμη αναπηρία αυξάνεται δραματικά, είτε εξαιτίας της γήρανσης του πληθυσμού, είτε λόγω των ατυχημάτων ή των χρόνιων προβλημάτων υγείας. Παγκοσμίως, ενενήντα τρία (93) εκατομμύρια παιδιά περίπου και επτακόσιοι είκοσι (720) εκατομμύρια ενήλικες ζουν με σημαντικές λειτουργικές δυσκολίες. Ένα 15% του πληθυσμού, σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει κάποια αναπηρία, η οποία ορίζεται ως βλάβη, που περιορίζει τη συμμετοχή ενός ανθρώπου σε δραστηριότητες, εμποδίζοντας τον να δραστηριοποιείται και να

εκπληρώνει έναν ρόλο που είναι ομαλός για τον ίδιο, σύμφωνα με την ηλικία, το φύλο και τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβλητές (WHO, 2019).

Η αναπηρία αποτελεί μια κατάσταση και έννοια που προσδιορίζεται ποικιλοτρόπως από τα διαφορετικά επιστημονικά πεδία, μεταξύ άλλων, της ιατρικής επιστήμης, της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, της πολιτικής επιστήμης και ορίζεται ως απώλεια και μη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική ζωή σε ίση βάση με τα άλλα μέλη της κοινωνίας, τα οποία σε αντίθεση με τα άτομα με αναπηρία δεν περιορίζονται από φυσικούς ή κοινωνικούς παράγοντες. Δεν πρόκειται για μια απλή κατάσταση αλλά επηρεάζει πολύπλευρα διαφορετικούς ανθρώπους με διαφορετικό τρόπο. Πιθανόν ο καθένας δύναται να βιώσει κάποια προσωρινή ή μόνιμη αναπηρία, καθώς μεγαλώνει. Η αναπηρία επομένως σαν κατάσταση μπορεί να αγγίξει όλους τους ανθρώπους. Σύμφωνα με το Παγκόσμιο Σχέδιο Δράσης για την Αναπηρία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2014-2021), *«η αναπηρία δεν είναι απλώς ένα βιολογικό ή απλώς ένα κοινωνικό φαινόμενο»*, αναγνωρίζεται ως παγκόσμιο ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και βασική προτεραιότητα ανάπτυξης, σε ατομικό, προσωπικό, συλλογικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Περιγράφεται ως ένας περιορισμός των ικανοτήτων ενός ανθρώπου, σαν συνέπεια μιας βλάβης (Σούλης, 2013). Αποτελεί τον περιορισμό της δραστηριότητας που αποκλείει τα άτομα από *«την συμμετοχή τους στις κυρίαρχες κοινωνικές δραστηριότητες»* (Barnes, 2012; Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012; Κωφίδου, 2017).

Το επίπεδο αναπηρίας του κάθε ανθρώπου δύναται να καθοριστεί είτε από φυσικά, ανθρώπινα και κοινωνικά εμπόδια, όπως αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων, είτε από την έλλειψη προσβασιμότητας των μέσων μεταφοράς και των δημόσιων κτιρίων, την κακής ποιότητας κοινωνική υποστήριξη, καθώς και την περιορισμένη πρόσβαση στις υπηρεσίες υγείας. Είναι κατανοητό επομένως, ότι η αναπηρία σαν κατάσταση αποτελεί κοινωνικό ζήτημα και δεν είναι απλά ατομική υπόθεση. Όπως εκφράζει ο Oliver (1990) και ο Finkelstein (1980), η αναπηρία δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως σωματικό έλλειμμα αλλά ως κοινωνική κατασκευή, η οποία ασκεί καταπίεση στα άτομα με αναπηρίες. Δεν αποτελεί τραγικό συμβάν που αναπόφευκτα οδηγεί στην καταστροφή της ζωής ενός ατόμου, το οποίο χρήζει ιατρικής βοήθειας και συμπόνιας, αλλά θεωρείται μια κατάσταση που την χαρακτηρίζει η απουσία δικαιοσύνης και συνεπώς αποτελεί μια

μορφή κοινωνικής αδικίας, εξαιτίας του γεγονότος ότι το άτομο με αναπηρία στερείται βασικών δικαιωμάτων (Χρέμου, 2019), εξαιτίας των εμποδίων που η κοινωνία δημιουργεί. Ωστόσο, η κοινωνική αδικία δύναται να καταπολεμηθεί από τις εκάστοτε κοινωνίες (Christensen, 1996; Oliver, 1996; Χρέμου, 2019).

Σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (ΕΣΑμεΑ) η αναπηρία κατηγοριοποιείται σε κινητική, όπως η τετραπληγία και η εγκεφαλική παράλυση, σε αισθητηριακή, όπως η κώφωση και η τύφλωση, σε ψυχική, όπως η μανιοκατάθλιψη και η σχιζοφρένεια, σε νοητική, όπως ο αυτισμός και το σύνδρομο Down, καθώς και οι άλλου τύπου αναπηρίες, οι μη ορατές, όπως ο διαβήτης, η νεφρική ανεπάρκεια, η επιληψία κ.λπ.. Ωστόσο, αρκετοί άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με κάποιες μορφές αναπηρία, όχι μόνο εξαιτίας των σωματικών και φυσικών χαρακτηριστικών τους, αλλά και των εμποδίων που προέρχονται από την κοινωνία (WHO, 2018).

Η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ανθρώπων με αναπηρία, που κυρώθηκε στη χώρα μας με το Νόμο 4074/2012, ΦΕΚ 88/1/11-4-2012, περιγράφει την αναπηρία ως *«μία εξελισσόμενη έννοια που απορρέει από την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με βλάβη και διαταραχές συμπεριφοράς»* σε συνάρτηση με τα εμπόδια του περιβάλλοντος τους, *«που δυσχεραίνουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους»* (UN, 2007). Το περιβάλλον δημιουργεί μια κατάσταση περιορισμού, που θέτει ένα άτομο σε μειονεκτική θέση. Τα άτομα με αναπηρία δεν μειονεκτούν λόγω των φυσικών εμποδίων αλλά και λόγω των κοινωνικών, πιο συγκεκριμένα των στάσεων και των πεποιθήσεων που επικρατούν στην κοινωνία, διότι το περιβάλλον είναι συνάμα και μια κοινωνική κατασκευή με επιδράσεις στη ζωή των ανθρώπων.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η αναπηρία αντιπροσωπεύει έναν ετερόκλητο πληθυσμό και ένα ευρύ φάσμα τόσο ιατρικών όσο και κοινωνικών καταστάσεων, ενώ η μη κατανόηση αυτής της ποικιλομορφίας δημιουργεί στερεοτυπικές απόψεις που δύναται να επηρεάσουν αρνητικά τις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (Wiggett-Barnard, 2013; Olivier et al., 2019). Οι στάσεις των παιδιών για τους ομηλικούς τους με αναπηρία εξαρτώνται από το πόσο κατανοούν την αναπηρία (Cooper, 2004; Hurst et al., 2012). Ένας μεγάλος αριθμός ατόμων με αναπηρία δεν θα αναζητήσει ποτέ υποστήριξη, κυρίως λόγω στίγματος, διακρίσεων και παραμέλησης, αφού η αναπηρία είναι ελάχιστα κατανοητή από την πλειοψηφία των ανθρώπων.

Ωστόσο, είτε είναι ορατή, είτε αόρατη υπάρχει και υπενθυμίζει τη σημασία της άρσης των εμποδίων (Νικόλσκυ, 2020).

1.2 Θεμελιώδεις Διακηρύξεις και Νομοθεσίες για την εκπαίδευση

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αρχικά ορίστηκε με τη δήλωση της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η οποία αναφέρεται στην εκπαίδευση όλων των παιδιών και εκείνων με αναπηρίες, και την πρόσβασή τους σε τυπικές αίθουσες διδασκαλίας με επαρκή υποστήριξη. Από την ανωτέρω Διακήρυξη και έπειτα, η παιδαγωγική συζήτηση στρέφεται στην συνεκπαίδευση (inclusion) όλων των μαθητών ανεξαρτήτως ύπαρξης ή μη κάποιας μορφής αναπηρίας, αντικαθιστώντας όρους όπως η ενσωμάτωση και η ένταξη. «Ένα σχολείο για όλους» τους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες, όπως ρητά αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου το 2006 (Watkins, 2006; Κούμπιας & Κατσουγκρη, 2017). Αποτελώντας ένα είδος μανιφέστου με προσανατολισμό στην συνεκπαίδευση, ορίζει ότι τα τυπικά σχολεία θα αποτελούν πια τόπους φιλόξενων κοινοτήτων και μέσο αντιμετώπισης των διακρίσεων, καθώς θα οικοδομούν μια κοινωνία που θα παρέχει αποτελεσματική εκπαίδευση για όλους, βελτιώνοντας την αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωφίδου, 2017).

Η «Ενότητα 504 του Νόμου περί αποκατάστασης του 1973», ένας από τους πρώτους νόμους στις ΗΠΑ, περί πολιτικών δικαιωμάτων, κυρώθηκε έχοντας ως στόχο την αποφυγή διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, διακηρύσσει ότι είναι κατακριτέα και καταδικαστέα οποιαδήποτε μορφής αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία, από την συμμετοχή τους στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Edeh, 2012; Κωφίδου, 2017).

Σύμφωνα με την Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών περί δικαιωμάτων του παιδιού (1989), όπως κυρώθηκε στη χώρα μας με το Ν.2101/02-12-1992_ΦΕΚ192, αναγνωρίζεται από όλα τα Συμβαλλόμενα Κράτη ότι τα παιδιά με ψυχικές ή σωματικές αναπηρίες πρέπει να έχουν μια αξιοπρεπή και πλήρη ζωή, να τους παρέχεται ειδική φροντίδα και υποστήριξη, να εξασφαλίζεται η αναγκαία για την ευημερία τους προστασία, να τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα στη ζωή και την προσωπική τους ανάπτυξη, να ευνοείται η αυτονομία τους και η διευκόλυνση στην «ενεργό συμμετοχή τους στη ζωή του συνόλου», να αναγνωρίζεται το δικαίωμα τους

στην αποκλειστική πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση, στοχεύοντας στην όσο το δυνατόν πιο πλήρη κοινωνική τους ένταξη (UN, 1989).

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (2006) για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, αποτελεί σταθμό της παγκόσμιας ιστορίας των ατόμων με αναπηρία, καθώς περιγράφονται με σαφήνεια τα δικαιώματα τους, οι υπαγορεύσεις και δεσμεύσεις των κρατών μελών ως προς την προστασία αυτών των δικαιωμάτων. Το άρθρο 24 αυτής, ορίζει ότι αναγνωρίζεται στα άτομα με αναπηρία το δικαίωμα της εκπαίδευσης, χωρίς διακρίσεις και επί ίσοις όροις με τους άλλους. Τα δε Συμβαλλόμενα Κράτη δεσμεύονται να μην αποκλείουν από την γενική εκπαίδευση τα παιδιά με αναπηρίες, παρέχοντας τις εύλογες προσαρμογές και εξατομικευμένη υποστήριξη, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, για την μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης.

Στο Γενικό Σχόλιο υπ' αριθμόν 4 (2016) της Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία παρέχονται περαιτέρω κατευθύνσεις για το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην ενταξιακή εκπαίδευση. Οι συμβάσεις για τα δικαιώματα του Παιδιού και των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, σε συνδυασμό με το στόχο βιώσιμης ανάπτυξης αριθ. 4 του ΟΗΕ, διασφαλίζουν την ισότιμη και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, προωθώντας ίσες ευκαιρίες δια βίου μάθησης σε όλους (ΟΗΕ, 2015; European Agency, 2017). Με τις ανωτέρω διατάξεις υποστηρίζονται τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρίες, ώστε να μην αποκλείονται από την γενική εκπαίδευση, ούτε να περιθωριοποιούνται ή να αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2015; European Agency, 2017)

Η Έκθεση Warnock, Ηνωμένο Βασίλειο (1978), ορίζει πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναγκαίο να εκπαιδεύονται σε γενικό σχολείο, τονίζοντας τις ικανότητες αυτών των μαθητών (Warnock, 1978; Κωφίδου, 2017). Συνεπώς η Έκθεση Warnock και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), σε συνδυασμό με τις διακηρύξεις του Ο.Η.Ε. που προασπίζουν τα δικαιώματα των παιδιών, θεωρούνται από τις σημαντικότερες κείμενες διατάξεις για τον άνθρωπο και ιδιαίτερα για το παιδί του 20ου αιώνα, που έγιναν αποδεκτές και ενσωματώθηκαν στις νομοθεσίες της πλειονότητας των πολιτισμένων κρατών παγκοσμίως. Η φιλοσοφία της έννοιας εκπαίδευσης «inclusion education», της συνεκπαίδευσης δηλαδή των παιδιών με αναπηρία, βασίζεται στις ανωτέρω ιστορικές κινήσεις. Η

συνεκπαίδευση (inclusion) επί ίσοις όροις, όλων των παιδιών με και χωρίς αναπηρία, αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου που ζει και δρα σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. Είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων να ζουν και να αναπτύσσονται σε ένα σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο με όσο το δυνατόν λιγότερα εμπόδια στην αυτοπραγμάτωση, την αυτοέκφραση και την κοινωνική συμμετοχή.

Σε σχόλιο της Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του Παιδιού (2006), τα μικρά παιδιά πρέπει να γίνονται σεβαστά ως άτομα, να αναγνωρίζονται ως ενεργά μέλη τόσο της οικογένειας, όσο της κοινωνίας και της κοινότητας που ζουν, με τις δικές τους ανησυχίες, προβληματισμούς, ενδιαφέροντα και απόψεις. Για την άσκηση των δικαιωμάτων τους, τα μικρά παιδιά έχουν ανάγκη από φυσική και συναισθηματική φροντίδα, καθοδήγηση με ευαισθησία, καθώς και χρόνο και χώρο για μάθηση, κοινωνικό παιχνίδι, ανακαλύψεις και εξερεύνηση. Η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί κρίσιμη περίοδος για την πραγμάτωση των δικαιωμάτων των παιδιών. Τα πρώτα τους χρόνια αποτελούν τα θεμέλια για τη συναισθηματική τους ασφάλεια, τη σωματική και ψυχική τους υγεία, καθώς και τη διαμόρφωση της προσωπική τους ταυτότητας και την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Τα μικρά παιδιά κατανοούν και μαθαίνουν ουσιαστικά όταν δρουν και ενεργούν αισθητικοκινητικά στον κόσμο που δραστηριοποιούνται, και οδηγούνται τελικώς στη γνώση.

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, ο πρώτος νόμος για την ειδική εκπαίδευση ψηφίστηκε το 1981, «περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» (Ν. 1143/1981), σκοπός του οποίου ήταν η κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Γίνεται αντιληπτό ότι η ειδική αγωγή αντιμετωπίζεται κάτω από το πρίσμα της ιατρικής και όχι της εκπαίδευσης, γι αυτό και υπάρχει μια διαφορούμενη κατάσταση. Από την μία πλευρά ο νόμος μιλάει για «αποκλίνοντες από το φυσιολογικό ανθρώπους» και από την άλλη πλευρά επιδιώκει την κοινωνική ένταξη αυτών στην κοινωνία των «κανονικών» και «φυσιολογικών» ανθρώπων (Τόγια & Κορέτση, 2018).

Ο Νόμος 2817/2000 «περί εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ψηφίζεται με σκοπό ένα παιδί με αναπηρία να βρίσκεται σε μια τυπική σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης ή σε

κατάλληλα οργανωμένα τμήματα ένταξης, σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης (Bebetsos, Derri, Zafeiriadis & Kyrgiridis; 2013), χωρίς όμως να λαμβάνει μέριμνα του τρόπου με τον οποίο θα υποστηριχθούν μαθησιακά τα παιδιά αυτά (Κουρκούτας, 2011; Τόγια & Κορέτση, 2018). Αποτελεί θα λέγαμε την πρώτη προσπάθεια εισαγωγής των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε τυπικές τάξεις, δίνοντας τους την ευκαιρία συμμετοχής σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες του τυπικού σχολείου.

Ο εν λόγω Νόμος εφαρμόζει σε πρακτικό επίπεδο την εκπαιδευτική κουλτούρα του Νόμου 1566/1985 «περί Λειτουργίας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», όπου αποτελεί τον πρώτο νόμο περί ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση, που ωστόσο δεν τέθηκε ποτέ σε πρακτική εφαρμογή (Τόγια & Κορέτση, 2018). Στο νόμο αυτό, μεταξύ άλλων, αναγνωρίζεται η νοηματική ως επίσημη γλώσσα των «κωφών» ατόμων, προβλέπεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή δραστηριοτήτων δημιουργικής απασχόλησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες., προβλέπονται νέες θέσεις εργασίες για εκπαιδευτικούς με ειδικότητα στη ειδική εκπαίδευση, ενώ εισάγονται οι νέες τεχνολογίες ως εργαλεία και εποπτικά μέσα για την διευκόλυνση της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Σούλης, 2013). Το συγκεκριμένο ψήφισμα στοχεύει πέρα από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών με αναπηρία, να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητα τους μέσα από την εφαρμογή κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με συνεργασία των εκπαιδευτικών τυπικής και παράλληλης εκπαίδευσης.

Ο επόμενος και τελευταίος Νόμος που ψηφίζεται από τη Βουλή των Ελλήνων είναι ο Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α', 199/2-10-2008), «Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)», αναφέρεται σε δεκαπέντε (15) ομάδες κατηγοριοποίησης των ατόμων με αναπηρία (Ντεροπούλου & Ντέρου, 2012; Τόγια & Κορέτση, 2018) και δεσμεύεται να διασφαλίσει σε όλους τους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες συμμετοχής, αυτονομίας, ανεξάρτητης διαβίωσης *«με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη»*.

Το σχολικό περιβάλλον κρίνεται σκόπιμο να δομείται με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να δράσουν ισότιμα μέσα σε αυτό και να

αξιοποιούνται στο μέγιστο οι ικανότητες που διαθέτουν, έχοντας πάντα σαν γνώμονα τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης τους. Το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών, αντιλήψεων και της γενικότερης κουλτούρας πρέπει να βασίζεται στην παραδοχή ότι όλα τα παιδιά έχουν τα ίδια δικαιώματα στις σχολικές εμπειρίες, ανεξαρτήτως ύπαρξης ή μη αναπηρίας, ώστε να επωφελούνται στο μέγιστο από τις εμπειρίες αυτές (Onaga & Martoccio, 2008; Σούλης, 2013).

Η εκπαίδευση θα αποτελέσει το ισχυρότερο εργαλείο για την προώθηση μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας και ανατροπής των δεδομένων αντιλήψεων περί αναπηρίας. Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης θα αποτελέσει τη βάση ενός Ανοικτού Σχολείου για Όλους, στο οποίο θα αίρονται όλες οι προκαταλήψεις και διακρίσεις, ενώ παράλληλα θα δίνεται έμφαση στις αρχές της ισότητας της συμμετοχής, του σεβασμού κάθε προσωπικότητας και ιστορίας ζωής κάθε παιδιού, της αποδοχής της πολυμορφίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση οφείλει να κινηθεί η πολιτεία, οι φορείς εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ώστε να στηρίξουν τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλο το φάσμα της καθημερινότητας τους.

1.3 Προσδιορίζοντας την Συνεκπαίδευση

Με τον όρο «συνεκπαίδευση», μετάφραση του αγγλικού όρου «inclusion», αναφερόμαστε στην τοποθέτηση μαθητών με μειονεξίες σε σχολικά πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, προκειμένου να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους. Στην Ελλάδα έχει αποδοθεί με τον όρο «Συνεκπαίδευση» και περιφραστικά θα αναφερόμασταν στην εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους, που δείχνει σεβασμό στη διαφορετικότητα τους και προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ιδιαιτερότητες και κάθε ξεχωριστή ανάγκη των μαθητών της. Στο κυπριακό αντίστοιχα εκπαιδευτικό σύστημα έχει υιοθετηθεί ο όρος «Συμπερίληψη», ως μετάφραση του όρου «inclusive» (Κούμπιας & Κατσουγκρη, 2017).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την συνεκπαίδευση είναι η υποστήριξη του παιδιού με μειονεξίες, με την ανταπόκριση του σχολείου στις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Στόχος της συνεκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους και η παροχή εκπαιδευτικών εμπειριών σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις

ιδιαιτερότητες που έχουν (Σούλης, 2013). Συνιστά την ενιαία εκπαίδευση και δεν πρέπει να συγχέεται με τον όρο ένταξη (integration), σύμφωνα με την οποία γίνεται μια απλή μετακίνηση των μαθητών με ιδιαιτερότητες από το ειδικό στο γενικό σχολείο, ώστε να τοποθετηθούν σε ένα περιβάλλον με λιγότερους περιορισμούς, ενώ την ευθύνη για την σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία έχουν οι ίδιοι οι μαθητές ή οι γονείς τους και όχι το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Φτιακά, 2010; Κωφίδου, 2017). Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ανοιχτό σε όλους τους μαθητές χωρίς καμία διάκριση και προκατάληψη (Zikl et al., 2011; Bendová, Čecháčková & Šádková, 2014), ένα ασφαλές περιβάλλον που προωθεί και ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση τους, μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται και ταιριάζει στις ανάγκες και τις δεξιότητες τους (Bendová et. al, 2014).

Σε δύο πρόσφατες κριτικές (Göransson & Nilholm 2014; Nilholm & Göransson 2017; Nilholm, 2020) διακρίθηκαν τέσσερις διαφορετικές χρήσεις του όρου συμπερίληψη. Ο πρώτος ορισμός αφορά τον τόπο εκπαίδευσης, ενώ ο δεύτερος περιλαμβάνει, εκτός από την τοποθέτηση, την απαίτηση να ικανοποιούνται οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο τρίτος, αντικατοπτρίζει τον δεύτερο, μα αναφέρεται σε όλους τους μαθητές και ο τέταρτος ορισμός αφορά τη δημιουργία κοινοτήτων στα τυπικά σχολεία. Η έννοια της συμπερίληψης όπως αναφέρει στη μελέτη του ο Nilholm (2020) περιλαμβάνει όλους τους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να συμμετέχουν κοινωνικά και να μαθαίνουν σύμφωνα με τις προϋποθέσεις τους, ωστόσο, κατά αυτόν απαιτείται ένα θεωρητικό υπόβαθρο για τον τρόπο που η συμπερίληψη θα επιτευχθεί στην πράξη.

Για την σωστή λειτουργία του θεσμού της συμπερίληψης απαιτείται η αποδοχή της διαφορετικότητας και η άρση του κοινωνικού, οικονομικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Slee, 2011; Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019). Η συνεκπαίδευση «τολμά» να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ τυπικών και «διαφορετικών» παιδιών (Fisher, 2007; Σούλης, 2013), αποτελεί μια μέθοδο, μια δυναμική συνιστώσα όπου τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν στο μέγιστο τις δυνατότητες τους, θέτει υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές, προετοιμάζοντας τους, αν μη τι άλλο, για την ενεργή ενήλικη ζωή τους. Βασική κατευθυντήρια αρχή για την ίση υποστήριξη αποτελεί η αποδοχή της αρχής περί ισότητας των ευκαιριών.

Πως λοιπόν θα τεθεί σε πρακτική εφαρμογή το όραμα της συνεκπαίδευσης, της συνύπαρξης, της αλληλοαποδοχής και της αρμονικής συμβίωσης προς αποφυγή του διαχωρισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Τα δικαιώματα των παιδιών κατοχυρώνονται μέσω των Διεθνών Συμβάσεων, οι οποίες προάγουν τα ίσα δικαιώματα όλων των παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες, καθώς και το αναφαίρετο δικαίωμα τους όχι απλά στην εκπαίδευση, αλλά στην κοινή εκπαίδευση, στην συνεκπαίδευση (Κούμπιας & Κατσουγκρη, 2017). Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μια ευρέως αναγνωρισμένη έννοια στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης (Ηνωμένα Έθνη, 2007). Εξαιτίας της τάσης των ευρωπαϊκών χωρών για παροχή εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) μέσα στα τυπικά σχολικά πλαίσια, οι παράγοντες ποικιλομορφίας μεταξύ των μαθητών έχει διαπιστωθεί ότι αυξάνονται (Schwab, 2019). Τα άτομα με αναπηρία που φοιτούν σε σχολικά πλαίσια ολοένα και αυξάνονται εξαιτίας των πολιτικών πρακτικών όλων των χωρών ανά τον κόσμο που στοχεύουν στην ισότιμη εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, την συμπερίληψη τους στην γενική εκπαίδευση και γενικότερα την προώθηση των δικαιωμάτων τους σε ίση βάση με τους τυπικούς μαθητές (Leyser, 2008; Liasidou & Antonίου, 2015; Κωφίδου, 2017).

Εκτός από τις διάφορες μορφές αναπηρίας, οι ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να επιφέρουν ποικίλα μαθησιακά εμπόδια. Η προσέγγιση μίας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς δεν είναι αποτέλεσμα σύγχρονων εκπαιδευτικών συζητήσεων. Παρόλο που έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικές με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ο Nilholm (2020) αναφέρει ότι υπάρχει έλλειψη θεωριών σχετικά με τον τρόπο που τα σχολεία και οι τάξεις δύνανται να σχεδιαστούν προς αυτήν την κατεύθυνση. Τονίζει την αναγκαιότητα διεξαγωγής μελετών που θα στοχεύουν στην παροχή πληροφοριών και γνώσεων για την δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που θα προάγουν στην πράξη την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όπου θα περιλαμβάνονται όλοι οι μαθητές, προτάσσοντας δύο βασικούς λόγους. Πρώτον, η έννοια της συμπερίληψης αφορά την αλλαγή πρακτικών και δεύτερον, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η παροχή αποδείξεων ότι δύνανται να σχεδιαστούν, να εφαρμοστούν και τελικώς να καθιερωθούν πρακτικές που εν τέλει θα προάγουν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Οι διαφορές μεταξύ των μαθητών και η γενικότερη ποικιλομορφία μιας σχολικής τάξης αποτελεί μια πραγματικότητα, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες κάθε μαθητή μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, είναι σημαντικό να επικεντρωθούν στις διδακτικές αρχές της εξατομίκευσης και της διαφοροποίησης (Sharma et al., 2017 ; Schwab, 2019) του διδακτικού τους έργου. Δεν διασφαλίζεται πλήρως μία παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία με την απλή αναγνώριση των διαφορετικών απαιτήσεων των μαθητών. Μία διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ως στόχο να παρέχει σε όλους, ανεξαρτήτως των διαφορών τους, μαθητές τις καλύτερες δυνατές μαθησιακές ευκαιρίες και προϋποθέσεις μάθησης. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους στις συγκεκριμένες ανάγκες όλων των μαθητών τους (Coubergs, Stryven, Vanthournout, & Engels, 2017). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και μία πολύπλευρη διδακτική προσέγγιση θεωρούνται μέτρα για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Coubergs et al., 2017).

Εν κατακλείδι, η συνεκπαίδευση, σαν θεσμός, αποτελεί έναν τρόπο ζωής, δεν είναι μια μέθοδος ή μια στρατηγική, ενώ αναμφισβήτητα σχετίζεται με ένα σύστημα αξιών που δείχνει σεβασμό στη διαφορετικότητα και αξιοποιεί την ποικιλομορφία της σχολικής τάξης (Bunch, 2015; Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018). Πρόκειται σαφώς για πρόσβαση στα σχολικά πλαίσια και όχι απλά για προσβασιμότητα στις υποδομές αυτών, που συνδέεται παράλληλα με πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες για ποιοτική εκπαίδευση και άρση εκείνων των φραγμών και εμποδίων που οδηγούν στον αποκλεισμό (UNESCO, 2012; Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018). Προϋποθέτει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ενός εκπαιδευτικού μοντέλου που θα ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε παιδιού, αλλά και των οικογενειών τους (Lukas, 2012; Bendová et. al, 2014).

Το όραμα της συνεκπαίδευσης προσφάτως προσυπογράφηκε από τη Διακήρυξη «*Education 2030, Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*», μετά το Παγκόσμιο Φόρουμ Εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε το 2015 και υπογραμμίζει την «εξασφάλιση περιεκτικής και δίκαιης ποιότητας εκπαίδευσης, καθώς και την προώθηση ίσων ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους» (Unesco, 2016). Η εν λόγω Διακήρυξη δεσμεύεται να έρθει

αντιμέτωπη με όλες τις μορφές αποκλεισμού και περιθωριοποίησης και θα αποτελέσει και το έναυσμα για χάραξη πολιτικών σε εθνικό επίπεδο για κοινωνική δικαιοσύνη και σχεδιασμό σχολικών στρατηγικών για την συνεκπαίδευση, προωθώντας ουσιαστικά ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς.

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για την από κοινού διαχείριση και αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων και δυσκολιών, μέσα στη σχολική τάξη και την εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών για όλους τους μαθητές (Λάππα & Ματσίγκος, 2018). Η διδασκαλία θα γίνει πιο αποτελεσματική για όλους τους μαθητές, μέσα από την συνεργασία και συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Stefanidis, & Strogilos, 2015), ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι ως προς την ηθική ανταμοιβή που λαμβάνουν από την επαφή με παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες (Mulholland, Cumming, & Jung, 2015; Mulholland, 2016).

Η συνδιδασκαλία σε συνδυασμό με την διαφοροποίηση του πλαισίου διδασκαλίας συμβάλλει στη δημιουργία ενός ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης, όπου τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται και αναπτύσσονται ολιστικά. Τα οφέλη είναι πολλαπλά για όλους τους εμπλεκόμενους εξαιτίας της προώθησης της αρχής περί αποδοχής της διαφορετικότητας, που ενισχύετο καθημερινά σε κάθε σχολική δράση και πρακτική, της κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και της καλλιέργειας ισορροπημένων κοινωνικο-συναισθηματικών σχέσεων, δημιουργώντας ισχυρές βάσεις για την μετέπειτα ζωή των παιδιών (Σιαμαντά, 2019). Οι γονείς νιώθουν ικανοποίηση για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, αφού συντελεί στην ολόπλευρη, αρμονική και ισορροπημένη προσέγγιση της ψυχικής και πνευματικής σφαίρας των παιδιών τους και συμβάλλει στην ένταξη τους στην κοινωνία με αρμονικό τρόπο (Καπρίνης & Λιάκος, 2015).

Η ποιότητα ζωής τόσο των τυπικών μαθητών, όσο και των μαθητών με αναπηρία βελτιώνεται, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές τους σχέσεις, αποκτούν ενσυναίσθηση, ευαισθητοποιούνται και ενδυναμώνεται ο συναισθηματικός τους κόσμος, ενώ αποδέχονται ειλικρινώς τη διαφορετικότητα (Καπρίνης & Λιάκος, 2015). Οι τυπικοί μαθητές μαθαίνουν να προσεγγίζουν τους «διαφορετικούς» συμμαθητές τους, αποκτώντας ενσυναίσθηση και κατανοώντας τις ατομικές διαφορές τους (Lieber et al., 1998; Χαρούμενη & Σούλης, 2014), υιοθετούν θετικότερες στάσεις ως προς την αναπηρία, ενώ δείχνουν αυξημένα επίπεδα κοινωνικού

συναίσθηματισμού απέναντι στα παιδιά με αναπηρία (Nikolarazi & De Reybekiel, 2001; Χαρούμενη & Σούλης, 2014). Μέσα από την αρμονική συνεργασία, οι τυπικοί μαθητές απαλλάσσονται από προκατειλημμένες και ρατσιστικές στάσεις και αντιλήψεις, ενώ μαθαίνουν να συνυπάρχουν και να λειτουργούν μέσα σε κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, «αλληλοϋποστήριξης και αλληλεγγύης» (Καπρίνης & Λιάκος, 2015).

Οι μαθητές με αναπηρία δύνανται να επωφεληθούν από την κοινωνική συναναστροφή τους με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομήλικους τους, μέσω των ευκαιριών αλληλεπίδρασης και αποδοχής, σύναψης φιλικών σχέσεων και «ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων» (Garalnick, 2001; Χαρούμενη & Σούλης, 2014). Επίσης, αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση τους, ο σεβασμός του εαυτού και η κοινωνικότητα τους, ενώ εντάσσονται ομαλά όχι μόνο στην τυπική τάξη αλλά και στην κοινωνία (Μαγγουρίτσα, Κοκαρίδας & Θεοδωράκης, 2005; Sherrill, 2004; Καπρίνης & Λιάκος, 2015).

Τα οφέλη από την συνεκπαίδευση τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και παιδιών με αναπηρία είναι πολλαπλά και επηρεάζουν θετικά τη ζωή και την καθημερινότητα όλων των εμπλεκόμενων. Τίθεται ωστόσο το ερώτημα εάν υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας στην πράξη εκπαιδευτικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς τα οποία θα είναι «ανοικτά» σε όλους τους μαθητές (Göransson and Nilholm 2014; Nilholm, 2020).

1.4 Η Αρχή της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική (differentiated learning) ως έννοια τοποθετείται ιστορικά τη δεκαετία του 70, ως μια προσπάθεια εξατομικευμένης διδασκαλίας που αφορούσε κυρίως την «ειδική αγωγή» (Rey, 2007; Σφυρόερα, 2019), εξαιτίας του γεγονότος ότι οι διαφορές των παιδιών με αναπηρία ήταν πιο εμφανείς. Αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση και αρχή που συνεχώς διαφοροποιείται, μεταβάλλεται, μετασχηματίζεται και δεν συνιστά ούτε μέθοδο ούτε τεχνική, αλλά σέβεται την ετερογένεια, ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, δίνοντας νόημα, κίνητρα μάθησης και αναστοχασμού σε όλους τους εμπλεκόμενους (Σφυρόερα, 2019).

Οι σύγχρονες τάξεις αποτελούνται από μαθητές που χαρακτηρίζονται για την ετερογένεια τους, λόγω των διαφορετικών εμπειριών ζωής, βιωμάτων, ενδιαφερόντων

και γνώσεων. Σε κάθε τάξη, τα παιδιά έχουν διαφορετικούς ρυθμούς και γνωστικά προφίλ, καθώς και «άλλες διόδους πρόσβασης στη γνώση» (Siegler, 2016; στο Σφυρόερα, 2019), διαφορετικά σημεία αφετηρίας, διαφορετική γλώσσα, εθνότητα ή ιδιαιτερότητα εξαιτίας κάποιας μορφής αναπηρία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί την διαφορετικότητα των μαθητών του, δίνοντας τους ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής, προκειμένου να αγγίζουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Σύμφωνα με το Αναθεωρημένο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014), στα πλαίσια της αναγνώρισης της διαφορετικότητας και της ανάπτυξης διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως μια διδακτική προσέγγιση μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν προγράμματα και επιλέγουν διδακτικές στρατηγικές και εποπτικά μέσα ανταποκρινόμενα στις ιδιαίτερες ανάγκες, προτιμήσεις, ενδιαφέροντα και εμπειρίες όλων των μαθητών, αντιμετωπίζοντας «ως ικανά να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους» (ΥΠΕΠΘ, 2014, σ. 24).

Ευρήματα ερευνών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν σε θέματα παιδαγωγικής διαφοροποίησης και βίωσαν ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές, οδηγήθηκαν σε μονοπάτια διαφοροποίησης (Burkett, 2013), αλλά εν συνεχεία εγκατέλειψαν τις πρακτικές διαφοροποίησης (Σφυρόερα, 2019). Γενικότερα, αντιμετωπίζουν αρκετά συχνά, πληθώρα δυσκολιών και προκλήσεων κατά την εφαρμογή και σχεδιασμό διαφοροποιημένων σχεδίων διδασκαλίας στην ετερογενή τυπική τάξη (Roy, Guay, Valois, 2012; Παντελιάδου, Χιδερίδου-Μανδάρη, Παπά, 2017). Παρότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται εκ πρώτης όψεως τη διαφορετικότητα των μαθητών τους, δεν οδηγούνται στην ουσιαστική και εις βάθος διαφοροποίηση των παιδαγωγικών τους πρακτικών. Επικεντρώνονται κυρίως στην περιστασιακή διαφοροποίηση είτε των δράσεων είτε των στόχων των δραστηριοτήτων που θέτουν, καθώς του χρόνου και ρυθμού ολοκλήρωσης ορισμένων δραστηριοτήτων (Παντελιάδου και συν., 2017). Η αποδοχή της ετερογένειας από την πλευρά του εκπαιδευτικού αποτελεί ικανή και αναγκαία συνθήκη για να την αξιοποίηση της διαφορετικότητας των μαθητών του προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στο παιδί να αναγνωρίσει την ταυτότητα του και να την διαπραγματευτεί μέσα στη σχολική τάξη (Σφυρόερα, 2019).

Το σύγχρονο σχολείο δεν διακρίνει, δεν στοχοποιεί, δεν αναπαράγει αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις, αλλά αίρει τις διακρίσεις και σέβεται την ατομικότητα, ενώ προωθεί την σχολική, και όχι μόνο, επιτυχία όλων των μαθητών του, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η οποία ως μία ανοικτή παιδαγωγική αντίληψη, οφείλει να δίνει έμφαση στις διαφορετικές ιδιαιτερότητες και δυνατότητες των μαθητών, επικεντρώνεται στην ενεργή μάθηση, και όχι αποκλειστικά στα αποτελέσματα αυτής, σέβεται το ρυθμό του κάθε μαθητή και επιτρέπει στο κάθε μαθητή να ακολουθήσει τις δικές του μαθησιακές διαδρομές (Σφυρόρα, 2004; Ανδρούσου & Σφυρόρα, 2019). Η ίδια συγγραφέας (Σφυρόρα, 2004) τονίζει ότι η αποδοχή της διαφορετικότητας από μόνη της δεν οδηγεί πουθενά, αν δεν συνοδεύεται παράλληλα με τις ουσιαστικές αρχές της διαφοροποιημένη παιδαγωγικής που δεν είναι άλλες από την σχεδίαση εκπαιδευτικών μεθόδων, δράσεων και στρατηγικών που να στοχεύουν την ενίσχυση της μαθησιακής πορείας των μαθητών, αναλόγως της ατομικής τους αφετηρίας, για την κατάκτηση της γνώσης.

Όπως αναφέρουν οι Sands & Barker (2004), διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση των μαθητών, μέσα στα σχολικά πλαίσια, αναφέρεται όχι μόνο στις θεωρητικές κατευθύνσεις, αλλά και στις πρακτικές και μεθόδους προσαρμογής του Προγράμματος Σπουδών στις πραγματικές ανάγκες, δυνατότητες και ενδιαφέροντα των μαθητών, το προσωπικό στυλ και τον ρυθμό μάθησης τους, σε μια σύγχρονη σχολική τάξη, που διακρίνεται για την ανομοιογένεια της (Ματσαγγούρας, 2011). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται να αυξάνει τις προϋποθέσεις για μια εκπαίδευση, υψηλής ποιότητας, για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από μια πιθανή αναπηρία, των αρχικών τους δεξιοτήτων και γνώσεων, των διαφορετικών αναγκών και ενδιαφερόντων, των βιωμάτων και των προσωπικών κινήτρων, των ικανοτήτων και του ρυθμού μάθησης τους. Άλλωστε σύμφωνα με τον Piaget, η μάθηση είναι ατομική υπόθεση και ταυτόχρονα ο Vygotski αναφέρει ότι πρόκειται για συλλογική διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Κάθε άτομο αξιοποιεί με τον δικό του τρόπο την πρόσβαση στην γνώση και κατανοεί και ερμηνεύει την πραγματικότητα με την δική του οπτική.

Όσο πιο εξοικειωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί, με στρατηγικές και πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τόσο πιο πιθανό είναι να την εφαρμόζουν σε διάφορες πτυχές των σχολικών τους δράσεων (Rodriguez, 2012; Παντελιάδου και

συν., 2017). Κρίνεται αναγκαίο για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα να δείξει σεβασμό στις διαφορετικές ανάγκες των διαφορετικών μαθητών του (Liasidou, 2007; Κωφίδου, 2017) και να εφαρμόσει αρχές διαφοροποίησης σε πολλαπλά επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα να διαφοροποιηθεί σε επίπεδο περιεχομένου και προϊόντος, εκπαιδευτικής διαδικασίας και μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον κρίνεται σκόπιμο να εφαρμόσει αρχές καθολικού σχεδιασμού στη μάθηση (Παντελιάδου και Φιλιππάτου, 2013; Κωφίδου, 2017). Για την επίτευξη των ανωτέρω έχει σημασία η αλλαγή των παγιωμένων πεποιθήσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας τους μέσα στην τάξη, μέσω της επιμόρφωσης τους (Cakir & Wan, 2016; Alici, 2009; Παντελιάδου και συν., 2017).

Η αξία και η χρησιμότητα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής αποτελούν τεκμηριωμένες και αναμφισβήτητες αρχές, ακριβώς γιατί η διαφοροποίηση σχετίζεται με την αποτελεσματική διδασκαλία και αποτελεί ζωτικό συστατικό της. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, οφείλει να προετοιμάσει σε τέτοιο βαθμό τα παιδιά ώστε στο μέλλον να επιτύχουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τη διαχείριση των «έργων ζωής». Έχοντας την ρήση του Πλάτωνα, ως βασική αρχή, *«όποιος άνθρωπος έχει σκοπό να γίνει ενάρετος σε ότι τον ενδιαφέρει, πρέπει να ασχολείται από την πρώτη του παιδική ηλικία αστεία και σοβαρά με τα σχετικά ζητήματα του κλάδου του»* [Νόμοι, 643b], η σωστή διαπαιδαγώγηση ενός ανθρώπου πρέπει να ξεκινάει από την πρώιμη ηλικία ώστε να είναι εύπλαστο και δεκτικό της ορθής αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ

2.1 Προσδιορίζοντας εννοιολογικά την Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ο όρος «νοημοσύνη» δόθηκε σε μια προσπάθεια επεξήγησης των ατομικών διαφορών και ύπαρξης διαφορετικής λογικής επίλυσης δυσκολιών και προβλημάτων του ατόμου σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον που ενεργεί και δρα. Αφορά κυρίως γνωστικές ικανότητες και δεν περιλαμβάνει, σαν έννοια, τις προσωπικές σχέσεις. Ο Piaget (1952) αναφέρει ότι η νοημοσύνη σε συνδυασμό με τις κληρονομικές προδιαθέσεις και τις περιβαλλοντικές μεταβλητές εξελίσσεται, αφομοιώνει νέα δεδομένα και συμμορφώνεται σε διαφορετικές καταστάσεις, χωρίς βέβαια να εξηγεί πως επηρεάζει την κοινωνική ζωή.

Η λέξη «νοημοσύνη» (Intelligence) προέρχεται από δύο λατινικές λέξεις «intellegentia» που σημαίνει «κατανόηση» και «γνώση», και «ingenium», που σημαίνει «φυσική προδιάθεση» ή «ικανότητα» (Eysenck, 1998; Drigas & Papoutsis, 2018). Αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα, για τη ζωή ενός ανθρώπου, ωστόσο από μόνη της, η νοημοσύνη, δεν είναι ικανή για να έχει κάποιος μια ευτυχισμένη και πετυχημένη ζωή. Πρόκειται για μια έμφυτη κατάσταση που αναπτύσσεται μέσα από τις εμπειρίες και την ωρίμανση του ατόμου (Mirza Mahfooz Baig, 2019). Η νοημοσύνη κατά τον Gardner (1983), δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια. Σύμφωνα με την θεωρία του περί Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης αποτελεί έναν συνδυασμό ικανοτήτων που αλληλοσυμπληρώνονται κατά την επίλυση προβλημάτων (Γεωργιτσανάκου & Χαριτάκη, 2017). Πρόκειται για μία σύνθεση λειτουργιών που διαφέρουν σε κάθε άνθρωπο. Ορίζεται ως ικανότητα του ατόμου:

- Να επιλύει τα προβλήματα του
- Να εντοπίζει νέα και να τα αντιμετωπίζει ως πρόκληση
- Να προσφέρει τόσο στους συνανθρώπους του όσο και στην κοινωνία (Gardner, 1983;1999)

Σύμφωνα με τον Gardner (1983; 1999) υπάρχουν οκτώ (8) είδη νοημοσύνης, όπου αναπόφευκτα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους προκειμένου να επικοινωνήσουμε, να επιλύσουμε προβλήματα και να οδηγηθούμε στη γνώση, και είναι ευδιάκριτοι στον ανθρώπινο εγκέφαλο ως ακολούθως:

1. Λογικο-μαθηματική (Logical-mathematical)
2. Γλωσσική (Linguistic)
3. Χωρική (Spatial)
4. Νατουραλιστική (Natural)
5. Μουσική (Musical)
6. Σωματοκινησθητική (Kinaesthetic)
7. Ενδο-προσωπική (Intrapersonal)
8. Δια-προσωπική (Interpersonal)

Κάθε ένας από τους ανωτέρω τύπους νοημοσύνης του Gardner είναι ιδιαίτερα σημαντικός για έναν οργανισμό και κάθε ανθρώπινο ον αναπτύσσει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τις ικανότητες αυτές, αναλόγως των γενετικών, κληρονομικών αλλά και των περιβαλλοντικών επιδράσεων που δέχεται. Ωστόσο, όπως αναφέρεται παραπάνω, όλοι οι τύποι νοημοσύνης αλληλεπιδρούν και συνυπάρχουν μεταξύ τους, ανεξάρτητα από το βαθμό που έχουν αναπτυχθεί στον κάθε άνθρωπο. Αξίζει βέβαια να σταθεί κανείς στην ενδοπροσωπική και την διαπροσωπική νοημοσύνη, που η μεν πρώτη αφορά την ικανότητα του ίδιου του ατόμου να αναλύσει τα συναισθήματα του, τις διαθέσεις και τις επιθυμίες του, τις αδυναμίες και τα προτερήματα που έχει, και εν ολίγοις να διαλογίζεται, η μεν δεύτερη σχετίζεται με την ικανότητα του να διακρίνει, να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται τα κίνητρα, τις διαθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων, ώστε να βρίσκει διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας (Gardner, 1999).

Οι επιστήμονες τα τελευταία χρόνια έχουν δείξει ιδιαίτερη προσοχή στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και προσθέτουν στον ορισμό της διαστάσεις προσαρμογής του ατόμου σε σχέση με το περιβάλλον και τους ανθρώπους γύρω του, σε συνδυασμό πάντα με τη λογική και άλλες γνωστικές διαδικασίες. Το συναίσθημα και η νοημοσύνη συνδέονται σε μεγάλο βαθμό (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000; Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001; Mestre, MacCann, Guil, & Roberts, 2016; Drigas & Papoutsis, 2018). Οι Salovey και Mayer (1990) πρώτοι εισήγαγαν τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» ως *«την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ρυθμίζει τα συναισθήματα και τις συναισθηματικές αντιδράσεις του εαυτού του και των άλλων»*, να είναι σε θέση να τα διακρίνει και *«να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που απορρέουν από αυτά, με στόχο να καθοδηγούν τις σκέψεις και τις δραστηριότητές του»*.

Ο Daniel Goleman (1998) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα ενός ανθρώπου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση), να κινητοποιείται και να χειρίζεται τα συναισθήματά του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τόσο για τον εαυτό του όσο και για το επίπεδο των κοινωνικών του σχέσεων. Ο ίδιος συγγραφέας, εισάγοντας την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, επεσήμανε ότι η τελευταία αποτελείται από είκοσι πέντε στοιχεία που εν συνεχεία ομαδοποιήθηκαν σε πέντε κατηγορίες:

1. Την αυτογνωσία ή αυτοεπίγνωση (self –awareness)
2. Την αυτορρύθμιση και τον αυτοέλεγχο (self – regulation)
3. Τα κίνητρα συμπεριφοράς (self - motivation)
4. Την ενσυναίσθηση (empathy) και
5. Ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων (conflict resolution) (Goleman, 1998).

Η συναισθηματική νοημοσύνη επιπρόσθετα ορίζεται ως υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης και αναφέρεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να παρατηρεί τα συναισθήματα του μα και των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να κατευθύνει τις σκέψεις και τις ενέργειες του άλλου (Salovey, Brackett και Mayer, 2004; Çelik, 2020). Σε έναν άλλο ορισμό, η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφεται ως η δυνατότητα κάποιου να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του τόσο στην επικοινωνία με τον ίδιο τον εαυτό όσο και με τους άλλους, και παράλληλα με την κατανόηση τόσο των δικών του συναισθημάτων όσο και των άλλων, να είναι σε θέση να διαχειρίζεται και να παρακινεί τον εαυτό του και τους άλλους (Wraham, 2009; Çelik, 2020).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προϊόν τόσο των κληρονομικών χαρακτηριστικών του ατόμου όσο και της αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον. Αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματα του αποτελεσματικά, με άνεση και επιτυχία, και περιγράφεται ως μία από τις σημαντικότερες κοινωνικές δεξιότητες εποικοδομητικής ανταπόκρισης στα δικά του συναισθήματα, αλλά και των γύρω του, δίνοντας έμφαση στον έλεγχο και την χειραγώγηση τους (Mirza Mahefooz Baig, 2019). Συνδέεται με καλύτερες κοινωνικές σχέσεις στον τομέα της εργασίας (White, Tan, & Aik, 2007; Drigas & Papoutsis, 2018), καλύτερη ψυχολογική ευημερία (Gohm, Corser, & Dalsky, 2005; Drigas &

Papoutsi, 2018), ενώ παράλληλα επηρεάζει τις οικογενειακές σχέσεις (Brackett, Warner, Bosco, 2005; Drigas & Papoutsi, 2018).

Γίνεται επομένως κατανοητό ότι ως έννοια σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας. Η ικανότητα της ενσυναίσθησης και οι επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν προσόντα για ένα άτομο. Δύνανται να αποτελέσουν και την προϋπόθεση μιας υγιούς κοινωνικής σχέσης. Μελέτες και έρευνες δε, δεικνύουν ότι αν και το πραγματικό μέτρο της ανθρώπινης νοημοσύνης είναι η γνωστική νοημοσύνη (IQ), ο πιο σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στη ζωή είναι η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) των ανθρώπων (Goleman, 1995). Το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται θετικά με την ψυχική υγεία (García del Castillo-López, Marzo, & García del Castillo, 2015; Petrides et al., 2016; Gascó, Badenes, & Plumed, 2018), αλλά και με δείκτες ευημερίας, συμπεριλαμβανομένης της ευτυχίας, της ικανοποίησης από τη ζωή και της ευεξίας (Gascó et al. 2018).

Σύμφωνα με τους Chen, Peng, & Fang, (2016), η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την ηλικία και την εμπειρία, στη διάρκεια της ζωής, από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία ενήλικες είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από τους νεαρότερους (Gardner & Qualter, 2011; Tsousis & Kazi, 2013; Chen et al., 2016), διότι οι πρώτοι είχαν περισσότερες ευκαιρίες να καλλιεργούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Chen et al., 2016).

Επιπρόσθετα, ενσυναίσθηση, υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα, κοινωνικές δεξιότητες, διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες αντιμετώπισης αναμένεται να έχουν τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Yeniçeri, Yıldız, Seydaoğulları, Güleç, Sakallı-Çetin, & Baldemir, 2015) που παράλληλα συνδέεται και με δεξιότητες επικοινωνίας (Lee & Gu, 2013; Çelik, 2020). Ωστόσο η επικοινωνία με ορισμένα άτομα ίσως να είναι δυσκολότερη σε σχέση με κάποια άλλα, όπως στην περίπτωση κάποιων ατόμων με αναπηρίες, και συγκεκριμένα των ατόμων με διανοητική αναπηρία με τα οποία καταβάλλεται μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί μια μορφή επικοινωνίας. Βέβαια, είναι αποδεκτό, ότι ο αθλητισμός συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη τέτοιων δυσκολιών και συντελεί στην ανάπτυξη αυτών των ατόμων (Çevik & Kabasakal, 2013; Grandisson, Tétrault & Freeman, 2012; Güngör, Yılmaz & Hanlhan, 2019; Çelik, 2020).

Σε έρευνα δράσης της Σιαμαντά (2019) που στόχευε στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη μαθητή με αυτισμό σε γενική τάξη νηπιαγωγείου, βοηθούμενο από νηπιαγωγό παράλληλης στήριξης, με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων που στόχευαν στην συναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση του, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών που εργάζονταν σε ομάδες των δύο και τεσσάρων ατόμων εμπλουτίστηκαν (Coucounanis, 2005), το συνεργατικό παιχνίδι αναπτύχθηκε στο μέγιστο (Koegel et al., 2005; Carter et al., 2008), ενώ οι μαθητές άρχισαν να έχουν αυτοέλεγχο και έπαιρναν πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων (Koegel et al., 2004). Επιπρόσθετα, οι επιθετικές συμπεριφορές περιορίστηκαν αρκετά, χωρίς την μεσολάβηση των νηπιαγωγών, αποτέλεσμα που αποδεικνύεται και με μελέτη (Engle et al., 2011), σύμφωνα με την οποία οι ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συνομήλικων επηρεάζουν αρκετά την εν γένει συμπεριφορά τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Πορίσματα ερευνών αναφέρουν ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών ενισχύει θετικά τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, καθιστά τα παιδιά πιο ικανά να διαχειριστούν μια κατάσταση που τους προκαλεί κατάθλιψη, προσαρμόζονται καλύτερα σε διαφορετικές καταστάσεις και είναι υποστηρικτικά στον κοινωνικό τομέα (Di Fabio & Kenny, 2011; Ferrando et al., 2010; Jellesma, Rieffe, Terwogt & Westenberg, 2011; Rivers et al., 2012; Coskun & Oksuz, 2019).

Άλλη έρευνα δεικνύει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με το αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή (π.χ. Bhullar, Schutte, & Malouff, 2012; James, Bore, & Zito, 2012; Koydemir, Şimşek, Schütz, & Tipandjan, 2013; Chen et al., 2016), ενώ αποτελέσματα διαφορετικής μελέτης τόνισαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με την συναισθηματική ευεξία (π.χ. Κονγκ, et al., 2012; Koydemira & Schütz, 2012; Liu, Wang, & Lu, 2013; Chen et al., 2016).

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνίσταται στην κατάκτηση τόσο προσωπικών, όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι προσωπικές δεξιότητες δεν είναι άλλες από την αυτοεπίγνωση και την αυτορρύθμιση, μέσω της οποίας ένα παιδί αντιλαμβάνεται πότε πρέπει να εκφράσει τα συναισθήματά του, στις διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις και αφορούν τον τρόπο που χειρίζεται κάποιος τον εαυτό του. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών

σχέσεων, την ικανότητα της ενσυναίσθησης, σεβασμού και συνεργασίας (Ποτηράκη & Χατζηδημητρίου, 2012).

Αποτελέσματα άλλων ερευνών έδειξαν ότι η προσχολική ηλικία είναι η πιο κρίσιμη για την ανάπτυξη της αυτορρύθμισης (Perels et al., 2009; Μάνεση, 2012). Είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά, που έχουν αυξημένη την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερη προσοχή και συγκέντρωση στη διεκπεραίωση ενός καθήκοντος, εξαιτίας της κινητοποίησης και της αξιοποίησης των θετικών συναισθημάτων τους (Rhoades et al., 2011; Μάνεση, 2012).

Ο Goleman (2009) τονίζει ότι η μη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών επηρεάζει όλες τις πτυχές της ζωής τους. Επιπτώσεις όπως καταθλιπτική συμπεριφορά και απομόνωση, παθητικότητα και αγχώδεις συμπεριφορές, νευρικότητα, ανησυχίες και φόβοι, αποτελούν συνέπειες της μη ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αναπόφευκτα, προκύπτουν «κοινωνικά κωφά παιδιά», που δεν έχουν την γνώση να ερμηνεύσουν και να ανταποκριθούν στα συναισθήματα τους, μα και των άλλων (Ποτηράκη & Χατζηδημητρίου, 2012).

2.2 Προσδιορίζοντας εννοιολογικά την Συναισθηματική Παιδεία

Αρκετές φορές ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» συγχέεται με την έννοια της συναισθηματικής παιδείας (Emotional Literacy) ή αλλιώς συναισθηματικού γραμματισμού, ενώ πρόκειται για δύο έννοιες με διαφορές, αλλά παρόμοια χαρακτηριστικά. Άλλοτε βέβαια χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μεταξύ τους. Ο Steiner (1979) πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο «συναισθηματικό γραμματισμό» ή «συναισθηματική παιδεία», ορίζοντας τον ως την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, έκφρασης και διαχείρισης τους, με παραγωγικό τρόπο, καθώς και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Πρόκειται δηλαδή για την συναισθηματική νοημοσύνη από την καρδιά (Steiner, 1979; 2003). Μέσω της συναισθηματικής παιδείας, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ δημιουργούνται και οι προϋποθέσεις για αντίστοιχες ερωτικές, ενώ η καλλιέργεια της καθιστά δυνατή την συνεργασία και τη διαμόρφωση του αισθήματος του «ανήκειν» στην κοινότητα.

Ο ίδιος συγγραφέας διαχωρίζει την συναισθηματική παιδεία σε πέντε (5) ικανότητες:

1. Την επίγνωση των συναισθημάτων ενός εαυτού

2. Την εκδήλωση της ικανότητας ενσυναίσθησης
3. Την εκμάθηση διαχείρισης των συναισθημάτων του
4. Την επούλωση μια συναισθηματικής δυσκολίας ή κατάστασης
5. Την συναισθηματική αλληλεπίδραση, που περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω, με αποτέλεσμα, έντονες συναισθηματικές καταστάσεις να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά

Οι συναισθηματικά εγγράμματοι άνθρωποι είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, επειδή τα κατανοούν, υπέρ των άλλων αλλά και ενός εαυτού. Επίσης, αντιλαμβάνονται ότι η έκφραση των συναισθημάτων τους επηρεάζει τους άλλους ανθρώπους, ενώ μαθαίνουν να διαχειρίζονται δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις που πληγώνουν τους γύρω τους, αναλαμβάνοντας παράλληλα και τις ευθύνες τους. Τέλος, μαθαίνουν να απολαμβάνουν την αγάπη, να ελπίζουν και να διακατέχονται από θετικά συναισθήματα. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής παιδείας βελτιώνει την ποιότητα ζωής του ίδιου του ατόμου αλλά και των γύρω του (Steiner, 1979; 2003).

Ο Spendlowe (2008) ορίζει την συναισθηματική παιδεία ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να διαχειρίζεται, να κατανοεί και να επικοινωνεί κατάλληλα τα συναισθήματά του, μέσω της διαδικασίας της σκέψης, καθώς και να αντιλαμβάνεται πώς τα συναισθήματα διαμορφώνουν τις πράξεις και τις σχέσεις του, ενώ συνάμα επηρεάζουν τη σκέψη του. Αποτελεί μέρος μιας συντονισμένης δραστηριότητας που έχει ως στρατηγική την προώθηση της υγείας, της μάθησης, των κοινωνικών, πνευματικών, πολιτιστικών και ηθικών δραστηριοτήτων, των ίσων ευκαιριών και της προσωπικής ανάπτυξης. Άλλοτε ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να έχει επίγνωση του εαυτού, να εκφράζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να κατανοεί τους άλλους και να χρησιμοποιεί με ικανό τρόπο τη γνώση αυτή ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στις προσωπικές συναισθηματικές καταστάσεις όσο και στις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων, μέσα από τον διάλογο και τον αυτό-έλεγχο.

Είναι αναγνωρισμένο ότι η συναισθηματική παιδεία δεν αφορά μόνο την προσωπική ανάπτυξη ενός ατόμου αλλά μια συλλογική προσπάθεια και συντελεί τόσο στην ανάπτυξη και βελτίωση ενός εαυτού όσο και στην οικοδόμηση της κοινότητας, ώστε η συναισθηματική ευημερία του ενός να αυξάνεται συνδυαστικά με την ευημερία των γύρω του, προωθώντας τον πολιτισμό. Η συναισθηματική παιδεία,

ούσα μια δυναμική κατάσταση, δύναται να συμβάλει σε μια επιτυχημένη και γεμάτη ζωή, ενώ πολλοί συμφωνούν με την άποψη ότι η εκπαίδευση οφείλει να βοηθήσει το παιδί να λαμβάνει ικανοποίηση από τη ζωή του και να είναι παραγωγικό μέλος για την κοινωνία που ζει (Mirza Mahefooz Baig, 2019). Επιπροσθέτως, είναι ευεργετική για την ψυχική υγεία ενός παιδιού (Holt, 2019).

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων του γραμματισμού χτίζει γερά θεμέλια για την μάθηση που με την σειρά της εξοπλίζει τα παιδιά ώστε να καλλιεργήσουν τις δυνητικές τους ικανότητες για να είναι σε θέση, όντας ενήλικες, να συμμετέχουν πλήρως και με ενεργό τρόπο στην κοινωνία που ζουν, απολαμβάνοντας την πληρότητα που η δια βίου εκπαίδευση φέρνει στις ζωές τους (International Literacy Association, 2018).

Ο συναισθηματικός γραμματισμός κρύβει μια δυναμική σε όλους τους ανθρώπους και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση τους με το κοινωνικό πλαίσιο, και δεν αφορά μια ικανότητα που είτε υπάρχει είτε απουσιάζει από το άτομο (Haddon Goodman, Park, & Crick, 2005). Ο Matthews (2006) συνδέει την συναισθηματική παιδεία με την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ μέσω αυτής ενδυναμώνονται οι διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις. Ο ίδιος συγγραφέας τονίζει ότι ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την ατομική ικανότητα προόδου, γνωστικού ή κοινωνικο-συναισθηματικού περιεχομένου, η συναισθηματική παιδεία δίνει έμφαση στην κατοχή γλωσσικών δεξιοτήτων και στρατηγικών αξιοποίησης και εφαρμογής αυτών, για την ανταλλαγή ιδεών με τον κοινωνικό περίγυρο.

Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων από την πρώιμη παιδική ηλικία, χρησιμεύει ως δείκτης σημαντικών μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων, καθοριστικής σημασίας που επηρεάζουν συλλογικά την πορεία της ζωής ενός παιδιού και κατ' επέκταση ενός μελλοντικού ενήλικα. Πολλές μελέτες έδειξαν πως η αποτελεσματική πρώιμη παρέμβαση τόσο στον παιδικό σταθμό όσο και στα πρώτα σχολικά χρόνια δύναται να βελτιώσει τις μη γνωστικές δεξιότητες της παιδικής ηλικίας με διαρκή τρόπο (Bierman, 2010; Durlak & et al, 2011; Heckman & Kautz, 2012; Campbell & et al, 2014; Jones, Greenberg, Crowley, 2015). Μελέτες που διεξήχθησαν για μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές στη συμπεριφορά, τονίζουν την σπουδαιότητα της συναισθηματικής παιδείας για την προώθηση της προσωπικής ευτυχίας και της αίσθησης ικανοποίησης από τη ζωή (Mirza Mahefooz Baig, 2019).

Η «συναισθηματική παιδεία» ορίζεται ως «μια πρακτική» καθημερινών αλληλεπιδράσεων χάρη στις οποίες εκπαιδευόμαστε να ερμηνεύουμε τόσο τα συναισθήματά μας, όσο και των άλλων. Οι ερμηνείες αυτές συντελούν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με τις πράξεις μας. Εν ολίγοις, η συναισθηματική παιδεία επικεντρώνεται στην κατοχή δεξιοτήτων και στρατηγικών, για την πρακτική εφαρμογή τους και δύναται να θεωρηθεί ως οδηγία, ως πληροφορία και στρατηγική μέσω της οποίας ο μαθητής διδάσκεται κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες (Pratt, 2009; Tew, 2007; Coskun & Oksuz, 2019).

Ο Gottman (2011) προτείνει πέντε στάδια για την ανάπτυξη της συναισθηματικής παιδείας και της διαπαιδαγώγησης των παιδιών:

1. Να έχουμε επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών
2. Να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα τους
3. Να δείχνουμε ενσυναίσθηση και παράλληλα να επιβεβαιώνουμε τα συναισθήματά τους
4. Να τα βοηθήσουμε να κατονομάσουν λεκτικά τα συναισθήματά του (τώρα νιώθω θυμό, χαρά, ζήλεια)
5. Να σχεδιάσουμε αποτελεσματικές στρατηγικές και πρακτικές επίλυσης των προβλημάτων τους.

Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνείδησης και παιδείας αποτελεί το επιστέγασμα για μια ευτυχισμένη ζωή. Τα οφέλη από την καλλιέργεια της είναι πολλαπλά. Για τους εκπαιδευτικούς, η εξάντληση που νιώθουν είναι μικρότερη, εστιάζουν περισσότερο στην τάξη και χρησιμοποιούν βελτιωμένες εκπαιδευτικές τεχνικές, ενώ παράλληλα, βελτιώνεται το κλίμα της τάξης και οι σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Οι συναισθηματικά «εγγράμματοι» μαθητές βιώνουν λιγότερο άγχος και συναισθηματική πίεση, δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ επιλύουν πιο αποτελεσματικά προβλήματα και εμφανίζουν μεγαλύτερες κοινωνικές και ηγετικές δεξιότητες (Mirza Mahefooz Baig, 2019).

Γενικότερα, αποτελέσματα μελετών έδειξαν ότι ο «αυτοέλεγχος» των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη χρήση στρατηγικών για την προώθηση της συναισθηματικής παιδείας. Το συναισθηματικό προφίλ και η

συναισθηματική νοημοσύνη τους καθορίζει τη συχνότητα σχεδιασμού και χρήσης στρατηγικών προώθησης της κοινωνικής μάθησης και ανάπτυξης της συναισθηματικής παιδείας (Kliueva & Tsagari, 2018). Η συναισθηματική παιδεία αποτελεί το κλειδί για ποιοτικότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και η καλλιέργεια της, στην πρώιμη εκπαίδευση, συμβάλλει στην ευτυχία και επιτυχία των παιδιών.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται αναμφίβολα θεμελιώδης, τόσο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής παιδείας των παιδιών όσο και για την δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος που σε συνδυασμό με τον σχεδιασμό των κατάλληλων πρακτικών, να προωθεί την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και παιδείας των μαθητών τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό επομένως, όλοι οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν την ισχυρή επίδραση που ασκούν τα συναισθήματα τόσο στη ζωή τους, όσο και στην δημιουργία αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων και την διαχείριση πιθανόν δυσκολιών και πολύπλοκων καταστάσεων μέσα στις σχολικές τάξεις.

Όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ύπαρξης ή μη αναπηρίας πρέπει να αναπτύσσουν την ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων τους, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τις καθημερινές τους ενέργειες και δράσεις. Είναι αδιαπραγμάτευτη η σπουδαιότητα της καλλιέργειας της συναισθηματικής παιδείας στην πρώιμη ηλικία για την προώθηση της ευτυχίας και του αισθήματος πληρότητας από τη ζωή.

2.3 Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης Νηπιαγωγών και αποτελεσματικότητας τους στην τάξη.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) ορίζεται ως η εμπιστοσύνη που δείχνει το κάθε άτομο στην ικανότητά του να διαχειρίζεται τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις του, με απώτερο σκοπό την επίτευξη ενός αποτελέσματος (Bandura, 1986), ως η αντίληψη ενός ανθρώπου σχετικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητάς του, συγκεκριμένα η αυτοαντίληψη του για τις ικανότητες του, την εμπιστοσύνη που έχει σ' αυτές, ώστε να κινητοποιηθεί και να δράσει αναλόγως προκειμένου να επιτευχθεί μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Wood & Bandura, 1989; Τάσση, Παπασπύρου, Σούλης, & Γεωργίου, 2014). Στη θεωρία του Bandura (1997), η «αυτο-αποτελεσματικότητα» των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι ίδιοι, στην ατομική και συλλογική

ικανότητά τους να επηρεάζουν την μάθηση των μαθητών τους (Klassen et al, 2011; Saloviita, 2020). Η αυτο-αποτελεσματικότητα τους, επηρεάζει τις προσωπικές τους επιλογές, τα κίνητρά (Salehi et al, 2013; Stephanou, Gkavras, & Doulkeridou, 2013) και τις ενέργειές τους (Stephanou et al., 2013). Όσοι πιστεύουν ότι διαθέτουν ένα υψηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας για οποιαδήποτε κατάσταση παρακινούνται να καταβάλουν περισσότερες και επίμονες προσπάθειες για την τελεσφόρηση των στόχων τους (Loo, & Choy, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει σε υψηλό βαθμό την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους, ενώ εξαντλούνται λιγότερο σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που την διαθέτουν σε μικρότερο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η εκπαιδευτική τους δράση και πορεία, στέφεται με επιτυχία, θέτουν υψηλότερους στόχους για τον εαυτό και τους μαθητές τους, εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που έχουν την πεποίθηση ότι θα αποτύχουν (Avanzi et al, 2013; Saloviita, 2020). Έρευνα των Coladarei και Breton (1997), επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα διακρίνονται για την οργανωτικότητα, τον ενθουσιασμό, την δικαιοσύνη και την σαφήνεια της διδασκαλίας τους (Τάσση και συν., 2014).

Μελέτες αποκάλυψαν μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-αποτελεσματικότητας, της χρήσης κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και τη διαχείριση των σχολικών τάξεων (Rastegar & Memarpour, 2009; Nikoourou et al., 2012; Saidi & Nikou, 2012; Kliueva & Tsagari, 2018), ενώ άλλες έχουν εντοπίσει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των γλωσσικών επιτευγμάτων των μαθητών τους (Σάιντι & Νίκου, 2012; Kliueva & Tsagari, 2018).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εξήντα (60) Νηπιαγωγούς, τριάντα (30) της ειδικής αγωγής και τριάντα (30) της γενικής, και στόχευε στη μελέτη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, της αίσθησης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου και του ρόλου που διαδραματίζει η συναισθηματική τους νοημοσύνη στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους, έδειξε ότι οι Νηπιαγωγοί Ειδικής εκπαίδευσης έχουν οριακά πιο υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας από τους Νηπιαγωγούς Γενικής Αγωγής. Η διαπίστωση αυτή πιθανόν να σχετίζεται με την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων των

πρώτων, σε μεγαλύτερο βαθμό, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία (Τάσση και συν, 2014).

Η ανωτέρω έρευνα δεικνύει επιπλέον ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αίσθησης αποτελεσματικότητας τόσο στους Νηπιαγωγούς Ειδικής όσο και στους Νηπιαγωγούς Γενικής Αγωγής. Η συναισθηματική νοημοσύνη των Νηπιαγωγών, εν ολίγοις επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, κυρίως ως προς διδακτικές στρατηγικές που ακολουθούν, αλλά και ως προς την εμπλοκή των μαθητών τους στο διδακτικό τους έργο. Τα ανωτέρω ευρήματα συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπου η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την υιοθέτηση πιο αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών (Olweus, 2001; Τάσση και συν., 2014). Όσον αφορά τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικότητας στη μαθησιακή εμπλοκή, έρευνα των Sutton και Wheatley (2003), έδειξε ότι η κινητοποίηση των μαθητών για εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται αναμφίβολα από τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, έρευνες δεικνύουν ότι οι κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες του εκπαιδευτικού σχετίζονται με την δυνατότητά του να σχεδιάζει εκείνες τις στρατηγικές διδασκαλίας και να προβαίνει στα κατάλληλα σχέδια δράσης, που θα συντελέσουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (Jennings, & Greenberg, 2009; Τάσση και συν., 2014). Εν ολίγοις, η διδακτική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται κυρίως από την κοινωνική και συναισθηματική του επάρκεια (Τάσση και συν., 2014).

Άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους, συντελούν αναμφίβολα στο σχεδιασμό ποιοτικών εκπαιδευτικών μεθόδων και δράσεων και γενικότερα στη καλλιέργεια μιας κουλτούρας που τις ενισχύει (Katz & McLellan, 1997; Σιαμαντά, 2019). Η δε εφαρμογή των πρακτικών κοινωνικής ανάπτυξης μέσα στις σχολικές τάξεις ωφελεί το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι αναπτύσσουν αποτελεσματικά το συνεργατικό και κοινωνικό τους παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον γόνιμο και ευνοϊκό για μάθηση, προωθώντας την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, στηρίζονται κατά βάση στη δική τους εμπειρία, διαίσθηση και πεποιθήσεις (Haddon et al., 2005; Kliueva & Tsagari, 2018).

Η συνεργασία και οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εμπλεκόμενων επαγγελματιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δύνανται να επηρεάσουν την εφαρμογή μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε με ερωτηθέντες, κατόχους πτυχίου κοινωνικών επιστημών, έδειξε ότι οι τελευταίοι είχαν υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην υποστήριξη παιδιών με αναπηρίες, λόγω της προηγούμενης εκπαίδευσής τους (Breyer, Wilfling, Leitenbauer, & Gasteiger-Klicpera, 2019).

Εν κατακλείδι, η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τις πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα στο κατά πόσο θα ανταπεξέλθουν ή όχι στις απαιτήσεις ενός ρόλου, οι οποίες εξαρτώνται από το περιβάλλον που δρουν και από τις πληροφορίες που δέχονται από αυτό. Στην πορεία της ζωής, οι συνεχείς αλλαγές υπαγορεύουν στους ανθρώπους την ανάληψη νέων ρόλων και κατ' επέκταση την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και νέων πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας.

2.4 Ορίζοντας την Ενσυναίσθηση και την Ευαισθητοποίηση

Το συναίσθημα είναι ένα σύνθετο φαινόμενο, εφόσον επηρεάζει όχι μόνο την συμπεριφορά ενός ανθρώπου αλλά την ίδια του τη ζωή και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η ρίζα της λέξης «emotion», συναίσθημα, προέρχεται από την λατινική λέξη «motere» που σημαίνει κινώ, υπονοώντας την ύπαρξη κίνησης ή τάσης για δράση. Τα συναισθήματα έχουν μια δυναμική, κινητοποιούν και διεγείρουν έναν άνθρωπο, και αναμφίβολα αποτελούν σημαντική πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης. Όλα τα συναισθήματα ουσιαστικά δηλώνουν προτροπή για δράση και κινητοποίηση. Η ωρίμανση και η μάθηση ενός ανθρώπου συντελεί στην ανάπτυξη των συναισθημάτων του, τα οποία εκφράζονται μέσω της συμπεριφοράς του. Όσο το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται αποκτά είτε θετικά είτε αρνητικά συναισθήματα, λόγω των εκπαιδευτικών εμπειριών και των περιβαλλοντικών μεταβλητών. Η συμπεριφορά που εκδηλώνεται λόγω των συναισθημάτων αποτελεί επίκτητη συμπεριφορά της ζωής του ανθρώπου (Mirza Mahefooz Baig, 2019).

Τα συναισθήματα των παιδιών ευθύνονται για την ανάπτυξη, την μάθηση, την κατάκτηση της γνώσης, την αλληλεπίδραση, τις κοινωνικές σχέσεις και την επικοινωνία. Κατά τον Hoffman (1975), τα παιδιά από τη στιγμή που γεννιούνται αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και όσο μεγαλώνουν αναπτύσσουν

ολοένα και περισσότερο την ενσυναίσθηση τους. Η ενσυναίσθηση θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως η ταύτιση, σε συναισθηματικό επίπεδο, «με την ψυχική κατανόηση ενός άλλου ατόμου», καθώς και η αναγνώριση και «κατανόηση συμπεριφοράς των κινήτρων του» (Κασσωτάκη, 2015; στο Γεωργιτσανάκου & Χαριτάκη, 2017).

Ο Carl Rogers ορίζει την ενσυναίσθηση ως τη δυνατότητα αντίληψης του συναισθηματικού πλαισίου αναφοράς ενός άλλου ανθρώπου, τοποθετώντας τον εαυτό του στη θέση του άλλου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001, Δημακοπούλου, 2019). Οι Eisenberg & Strayer (1987) την ορίζουν ως την συναισθηματική ανταπόκριση και κατανόηση της κατάστασης του άλλου, που τείνει να μοιάζει με αυτό που αισθάνεται το άλλο άτομο ή εκείνο που αναμενόταν να αισθανθεί. Ορίζεται ως η ικανότητα ενός ανθρώπου να βιώσει τα αισθήματα ενός άλλου ατόμου, σε συνδυασμό με την ικανότητα σκέψης για το πώς μπορεί να νιώσει κάποιος άλλος και διακρίνεται σε συναισθηματική και γνωστική ενσυναίσθηση (Gottman, 2000; Κασσωτάκη, 2015; Γεωργιτσανάκου & Χαριτάκη, 2017).

Τέλος, κατά τον Goleman (2011) η ενσυναίσθηση αποτελεί διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης και δεν είναι παρά η επίγνωση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, σε συνδυασμό με την κατανόηση των ανησυχιών τους, την ενίσχυσή και η υποστήριξη τους με ουσιαστικό ενδιαφέρον για τα θέματα που απασχολούν τον άλλο. Τονίζει επίσης, ότι η αυτοεπίγνωση αποτελεί προϋπόθεση πάνω στην οποία δύναται να οικοδομηθεί η ενσυναίσθηση. Αν δηλαδή, δεν έχουμε πλήρη επίγνωση των δικών μας συναισθημάτων και δεν τα διαχειριζόμαστε αποτελεσματικά, αναλόγως της περίπτωσης, πιθανόν να μην είμαστε σε θέση να αναγνωρίζουμε και να κατανοούμε τα συναισθήματα των γύρω μας, και εν τέλει να μην καταφέρουμε ποτέ να μπούμε στη θέση τους, βιώνοντας αυτό που οι άλλοι βιώνουν.

Είναι αποδεδειγμένο ότι η συναισθηματική παιδεία δύναται να συμβάλει στα μέγιστα στη διαχείριση του θυμού, της οργής και της λύπης που ένα παιδί πιθανόν να νιώσει εξαιτίας κάποιας απόρριψης. Επιπρόσθετα, η καλλιέργεια της συναισθηματικής παιδείας και της ενσυναίσθησης των παιδιών συμβάλλει στο να γίνουν τα παιδιά ικανότεροι και καλύτεροι κοινωνικά σύντροφοι παιχνιδιού. Εκείνα τα παιδιά των οποίων η ενσυναίσθηση έχει αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό και έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους, είναι πιο ευέλικτα και ευπροσάρμοστα στις αλλαγές, είναι ικανά να διαχειρίζονται συναισθηματικές καταστάσεις,

μελλοντικά να εκφράζουν τα συναισθήματα τους, και παράλληλα να έχουν διάθεση εξερεύνησης (Δημακοπούλου, 2019).

Έχει διαπιστωθεί, πως η ενσυναίσθηση συντελεί τα μέγιστα στην μείωση του ρατσισμού και του εκφοβισμού, καθώς και στην επιθετικότητα που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα συμβάλει στην καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας (Κασσωτάκη, 2015; στο Γεωργιτσανάκου & Χαριτάκη, 2017). Σύμφωνα με τον Νικόλσκυ, Πρόεδρο της Επιτροπής για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (2020), η προώθηση της εκπαίδευσης της ενσυναίσθησης αποτελεί το ζητούμενο για την απρόσκοπτη κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία. Η ενημέρωση αρχικά και η ευαισθητοποίηση, εν συνεχεία, όλων των ανθρώπων για το θεμελιώδες δικαίωμα των ατόμων με αναπηρίες να συμμετέχουν με ίσους όρους σε κάθε πτυχή της ζωής, δύναται να επιτευχθεί με αποτελεσματικό τρόπο μέσα από το ίδιο σύστημα εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς του. Η αποδοχή της αναπηρίας από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη, διότι ορισμένες αρνητικές στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις, αναπαράγουν υπαρκτές διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία.

Κατά τον Νικόλσκυ (2020), τα παιδιά, από τη φύση τους επιθυμούν να ενημερώνονται, να γνωρίζουν και να έχουν εκτενή πληροφόρηση για ένα ζήτημα στη πλήρη του διάσταση. Δεν δείχνουν φόβο, αλλά τολμούν από μόνα τους και πηγαίνουν ένα βήμα παραπέρα, δέχονται την εκπαίδευση, όταν γίνεται με τρόπο βιωματικό και σχετίζεται με την αναπηρία. Κρίνεται αναγκαίο και αποτελεί θεσμική υποχρέωση της πολιτείας να αναπτύξει και να σχεδιάσει τα μέσα και τις δράσεις προς την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η ενσυναίσθηση αποτελεί το κλειδί στην αποδοχή της ετερότητας, η καλλιέργεια της οποίας θα εμποδίζει την περιθωριοποίηση μιας ευάλωτης κοινωνικής ομάδας. Γιατί τελικά στη σημερινή κοινωνία, όπου ο πλουραλισμός στις ιδέες και στάσεις είναι δεδομένος, η αναπηρία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της.

Στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών περί των Ατόμων με Αναπηρίες (άρθρο 8) αναφέρεται ότι όλα τα κράτη μέλη πρέπει να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα με στόχο την αύξηση της ευαισθητοποίησης για την αναπηρία, τόσο σε οικογενειακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Παράλληλα, οφείλουν να «ενθαρρύνουν το σεβασμό των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των ατόμων με αναπηρίες» και να

καταπολεμήσουν πιθανές στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις σχετικές με τους ανθρώπους με αναπηρία. Επιπρόσθετα, δεσμεύονται να «προάγουν τη ευαισθητοποίηση για τις ικανότητες και τη συνεισφορά των ατόμων με αναπηρίες», με την εφαρμογή δράσεων δημόσιας ευαισθητοποίησης προκειμένου να προάγουν τον σεβασμό των δικαιωμάτων τους και κατ' επέκταση την αποδοχή τους, καθώς και την αναγνώριση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ανθρώπων με αναπηρία, σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής (UN, 2006).

Είναι βέβαιο ότι η εκπαίδευση ότι στα πλαίσια της εκπαίδευσης περιλαμβάνεται η διάσταση της διαδραστικότητας, της συμμετοχής των μαθητών στο σχεδιασμό μιας παρέμβασης ευαισθητοποίησης και τον σχεδιασμό δράσεων ενημέρωσης για τα άτομα με αναπηρία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά στην αποδοχή και συνύπαρξη όλων των «διαφορετικών» παιδιών. Ο σχεδιασμός τους στοχεύει στην απρόσκοπτη κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία καθώς είναι αναμφισβήτητο ότι μια σωστά ενημερωμένη και ευαισθητοποιημένη κοινωνία αποδέχεται πιο εύκολα τη διαφορετικότητα. Στα σχολικά πλαίσια δύνανται να αναπτυχθούν αντιλήψεις και στάσεις αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας.

Η ευαισθητοποίηση σχετικά με την αναπηρία σε ένα σχολικό πλαίσιο βελτιώνει τη στάση απέναντι στην αναπηρία. Ο αθλητισμός και το μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, την ομαδική εργασία και προωθεί την καλή υγεία και ευεξία. Η φυσική αγωγή αποδεικνύεται ότι διαδραματίζει ουσιαστική μεταβλητή στην οικοδόμηση θετικών αντιλήψεων για την αναπηρία, στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων όλων των παιδιών, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, όπως η ενσυναίσθηση και στην προώθηση ενός κλίματος αποδοχής και αλληλεγγύης (Καπρίνης & Λιάκος, 2015).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Καπρίνη και Λιάκο (2015) σε μαθητές Ε' και ΣΤ' Τάξης Δημοτικού σχολείου, με κυρίαρχο στόχο την ευαισθητοποίηση τους απέναντι στη διαφορετικότητα, την αναπηρία και τον κοινωνικό αποκλεισμό μέσω της φυσικής αγωγής, με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός σχεδίου δράσης που περιελάμβανε συν τις άλλους, βιωματικές δραστηριότητες, παιχνίδια ρόλων, προβολή βίντεο και οπτικού υλικού, έδειξε ότι τα οφέλη ήταν πολλαπλά όχι μόνο για τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά για όλους τους εμπλεκόμενους (τυπικά παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς). Για την ακρίβεια τα παιδιά

με αναπηρίες εντάχθηκαν ισότιμα στην ομάδα, συμβάλλοντας στην καλύτερη ψυχική τους ισορροπία και την αύξηση του επιπέδου αυτοαντίληψης τους. Επετεύχθη ένα κλίμα αποδοχής, σύμπνοιας, αλληλοβοήθειας και αυτοσεβασμού, ενώ παράλληλα συνετέλεσε στην βελτίωση της κοινωνικότητας και των διαπροσωπικών τους σχέσεων, στη συναισθηματική πληρότητα και τη μεγαλύτερη πρόθεση τους (των παιδιών με αναπηρίες) για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες. Όσον αφορά τα τυπικά παιδιά, ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση τους, απαλλάχτηκαν από στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις και έμαθαν να συνεργάζονται αρμονικά, αποδεχόμενοι ουσιαστικά την διαφορετικότητα, οικοδομώντας θετικές στάσεις απέναντι σε αυτήν (Καπρίνης & Λιάκος, 2015).

Η ερευνητική προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε από τους Χαρούμενη και Σούλη (2014), με σκοπό την διερεύνηση της μεταστροφής των απόψεων των νηπίων για την αναπηρία μέσα από την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα ευαισθητοποίησης, περιελάμβανε παρουσίαση εποπτικού υλικού και ανοικτές ερωτήσεις για την ανίχνευση των υπάρχουσών γνώσεων των παιδιών για την αναπηρία, ενώ στην συνέχεια έλαβαν μέρος σε βιωματικές δραστηριότητες, προκειμένου να κατανοήσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία, μπαίνοντας για λίγο στη θέση τους και δίνοντας τους την ευκαιρία να αντιληφθούν την συναισθηματική κατάσταση αυτών των ανθρώπων. Κατά την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος ευαισθητοποίησης, τα νήπια που συμμετείχαν ευαισθητοποιήθηκαν, υιοθέτησαν θετικότερες στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία και μειώθηκε ο πρότερος φόβος που ένιωθαν (Χαρούμενη & Σούλης, 2014).

Διδακτική παρέμβαση (Εφραιμίδης, 2015) που εφαρμόστηκε σε μαθητές Α΄ Τάξης Δημοτικού σχολείου με σκοπό την ευαισθητοποίηση τους πάνω στο θέμα της τύφλωσης, την παροχή γνώσεων για την εν λόγω αισθητηριακή αναπηρία, καθώς και την εξάλειψη πιθανόν προκατειλημμένων αντιλήψεων των παιδιών, επέφερε αλλαγή αρνητικών στάσεων ως προς την τύφλωση, ενώ παράλληλα παρείχε χρήσιμες πληροφορίες για την εν λόγω αναπηρία. Το εν λόγω σύνθετο μοντέλο παρέμβασης που συνδύαζε τις βιωματικές δραστηριότητες, την τεχνική του κόμικ και τις νέες τεχνολογίες ήταν αποτελεσματικό ως προς την ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών και συνετέλεσε στην βελτίωση των στάσεων τους ως προς τα άτομα με προβλήματα όρασης (Εφραιμίδης, 2015).

Μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο της Αυστραλίας διερεύνησε την επίδραση της ευαισθητοποίησης σχετικά με την αναπηρία στα μαθήματα φυσικής αγωγής σε μαθητές με και χωρίς αναπηρίες. Μαθητές, ηλικίας 12 και 13 ετών, συμμετείχαν σε μαθήματα ευαισθητοποίησης για αναπηρίες, ως μέρος του σχολικού προγράμματος σπουδών, που περιελάμβαναν την εισαγωγή σε διαφορετικές αναπηρίες, ποικίλες δραστηριότητες προσομοίωσης και αυτο-προβληματισμό. Στα μαθήματα της φυσικής αγωγής σχεδιάστηκαν δομημένες μικρές και μεγάλες ομαδικές δραστηριότητες (π.χ. μπόουλινγκ, κρίκετ) για μαθητές με διανοητική / αναπτυξιακή αναπηρία και τυπικούς μαθητές. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν, η γνώση της αναπηρίας αυξήθηκε και μετά το πέρας της έρευνας οι τυπικοί μαθητές ξεκίνησαν να αλληλεπιδρούν με μαθητές με διανοητική / αναπτυξιακή αναπηρία. Η σημασία της ευαισθητοποίησης είναι σημαντική, όταν δε ευνοείται μέσω των σχολικών δραστηριοτήτων χωρίς αποκλεισμούς, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική ένταξη και την ενθάρρυνση για αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων με και χωρίς αναπηρίες (Rillotta, F. , Raghavendra, P. , & Thirumanickam, A., 2019).

Έρευνα που διεξήχθη κατόπιν σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων ευαισθητοποίησης τυπικών μαθητών απέναντι στην αναπηρία, βελτίωσε τις στάσεις ως προς αυτήν, αύξησε τις γνώσεις περί αναπηρίας και βραχυπρόθεσμα συνετέλεσε στην αποδοχή της (Ison, McIntyre, Rothery, Smithers-Sheedy, Goldsmith, Parsonage, & Foy, 2010). Παρεμβατικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που περιελάμβανε παιχνίδια ρόλων, αφηγήσεις ιστοριών και παιχνίδι, συνετέλεσε στην αύξηση των επιπέδων ενσυναίσθησης των μαθητών και την βελτίωση του συναισθηματικού τους ελέγχου (Goldstein & Lerner, 2017).

Σε μια ανασκόπηση ερευνών ως προς τα προγράμματα ευαισθητοποίησης απέναντι στα άτομα με αναπηρία, που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σε παιδιά και νέους, ηλικίας 5 έως 19 ετών, και περιείχαν στοιχεία κοινωνικής επαφής, προσομοίωσης με την αναπηρία και σχετικών προγραμμάτων σπουδών, έδειξαν στην πλειοψηφία τους, ότι αυξάνουν την γνώση για την αναπηρία, βελτιώνουν τη στάση των παιδιών για τους συνομηλίκους με αναπηρία, την κοινωνική τους ένταξη και την αποδοχή των τελευταίων στα γενικά σχολικά πλαίσια (Lindsay & Edwards, 2013).

Συμπερασματικά, τα οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία είναι πολλαπλά για όλα τα παιδιά, με ή χωρίς

αναπηρίες. Η έμμεση ή άμεση επαφή των παιδιών με την κατάσταση της αναπηρίας δύναται να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τις στάσεις τους απέναντι στα παιδιά με αναπηρία. Η αυξανόμενη έκθεση στην κατάσταση της αναπηρίας, σε μικρές ηλικίες, μπορεί να συντελέσει στην αποβολή αρνητικών προκαταλήψεων (Χαρούμενη & Σούλης, 2014).

Δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη, η επίλυση των προσωπικών προβλημάτων ενός ατόμου, ο αυτοέλεγχος, η αυτοπεποίθηση, οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν υψίστης σημασίας για την σφαιρική και ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Είναι διεθνώς αποδεκτό ότι η οι μη γνωστικές ικανότητες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της αντίληψης περί «μορφωμένου» ατόμου (García & Weiss, 2016). Καλλιεργούνται μέσα από τα σχολικά πλαίσια και δράσεις, καθώς και από τις εμπειρίες της ζωής, ενώ συνδέονται με την καλύτερη ποιότητα ζωής, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την παραγωγικότητα στο χώρο εργασίας. Η δημόσια εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί επομένως τις δεξιότητες αυτές, με την προϋπόθεση να αναπτυχθούν πολιτικές και πρωτοβουλίες για τον σχεδιασμό προγραμμάτων και δράσεων που θα προωθούν την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.

Μελέτη που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες, σε παιδιά από 5 έως 18 ετών, μέσω κοινωνικών και συναισθηματικών μετρήσεων, έδειξε πως η καλλιέργεια των μη γνωστικών δεξιοτήτων, δηλαδή τα πρότυπα σκέψης, τα συναισθήματα, ο αυτοέλεγχος, η αυτοπεποίθηση και η συμπεριφορά, σχετίζεται άμεσα με υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ωστόσο, πέρα από αυτά, στις μη γνωστικές δεξιότητες, τοποθετούν τον επαγγελματισμό και την συνεργασία, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, την ομαδική δουλειά, καθώς και την λεκτική επικοινωνία, ως κρίσιμα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου που συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική επιτυχία. Επιπρόσθετα, οι μη γνωστικές δεξιότητες είναι εξίσου σημαντικές για έναν άνθρωπο, διότι σχετίζονται με την ενεργό συμμετοχή του ως πολίτη και ως μέλος μιας οικογένειας, και της αίσθησης της πλήρους και πιο ικανοποιημένης ζωής (García & Weiss, 2016).

Έρευνες δεικνύουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο και των θετικών επιτευγμάτων στους τομείς της εκπαίδευσης, της απασχόλησης, και της ψυχικής υγείας στην ενήλικη ζωή (Jones et al., 2015). Επιπρόσθετα, η μη ανάπτυξη των μη

γνωστικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο πιθανόν να σχετίζεται με εγκληματική δράση και χρήση ουσιών μετά την ενηλικίωση του παιδιού. Αναμφίβολα η ανάπτυξη τους (των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων) έχει μεγάλη αξία για τα παιδιά διότι συντελεί στην εξέλιξη τους σε υγιείς ενήλικες. Τα τελευταία χρόνια, έρευνες κατευθύνονται στην κατανόηση μη γνωστικών χαρακτηριστικών από την πρώιμη ηλικία που δύνανται να αυξήσουν την πιθανότητα υγιούς προσωπικής ανάπτυξης και ενδεχόμενης ευημερίας, ως ενήλικες. Εξαιτίας της αλληλεπίδρασης των μη γνωστικών δεξιοτήτων και των γνωστικών, είναι πιθανή η επιτυχία στο σχολείο και στο χώρο εργασίας. Η επιτυχία αυτή εντοπίζεται ευκολότερα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (Jones et al., 2015).

Η πνευματική ωριμότητα, η ικανότητα της αυτορρύθμισης, οι θετικές στάσεις, τα κίνητρα και η ευσυνειδησία που απαιτούνται για την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών ορόσημων, δύνανται να συντελέσουν σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Τόσο οι κοινωνικο-συναισθηματικές όσο και οι γνωστικές ικανότητες συντελούν στην σχολική επιτυχία, εξαιτίας του γεγονότος ότι ο αυτοέλεγχος, η προσοχή και η κοινωνική αλληλεπίδραση καθιστούν τον μαθητή σε μια ετοιμότητα για μάθηση (Duncan & Magnuson, 2011; Conti & Heckman, 2013; Jones et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται μέσα σε σχολικά πλαίσια, απαιτείται να έχουν ευρεία γνώση και αυτονομία του έργου τους, προκειμένου να λαμβάνουν τις «σωστές» αποφάσεις, ώστε η προσπάθεια συναισθηματικής καλλιέργειας των παιδιών να είναι ουσιαστική και αποδοτική (Ιωαννίδου & Κουτσελίνη, 2001; Ποτηράκη & Χατζηδημητρίου, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

3.1 Στάσεις, Προκατάληψη και Αναπηρία

Η αναπηρία σαν κατάσταση προκαλεί περιέργεια σε ορισμένους ανθρώπους, πιθανόν άγχος ή αβεβαιότητα σε κάποιους άλλους, ή ακόμη και φόβο. Ο τρόπος που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, σαφώς επηρεάζει και τον τρόπο συμπεριφοράς τους και τις υποκείμενες εμπειρίες τους. Η συμπεριφορά εξαρτάται τόσο από την νοημοσύνη, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την κληρονομικότητα, όσο και από παράγοντες που πηγάζουν από το περιβάλλον, όπως οι διάφοροι ρόλοι και προσδοκίες της κοινωνίας. Αν επιδιώκαμε να προσδιορίσουμε την «στάση», σύμφωνα με την Dunn (2014), θα την ορίζαμε ως μία μόνιμη οργάνωση πεποιθήσεων, συναισθημάτων και τάσεων συμπεριφοράς απέναντι σε κοινωνικές ομάδες, θέματα της καθημερινής ζωής, ζητήματα κοινωνικού ή πολιτικού περιεχομένου, συμπεριφορές άλλων ανθρώπων, φυλές, λαούς ή μεμονωμένα άτομα.

Οι στάσεις έχουν μια κοινωνική διάσταση, ακριβώς για το λόγο ότι επηρεάζονται από κοινωνικούς παράγοντες, όπως η διαπαιδαγώγηση των ατόμων από την οικογένεια και το σχολείο, η κοινωνικοποίηση τους, καθώς και η πληροφόρηση που αποκτούν στη διάρκεια της ζωής τους (Hockenbury & Hockenbury, 2007; στο Εφραιμίδης, 2015). Αποτελούν μια γενική αίσθηση ή αξιολόγηση για κάποιον άνθρωπο ή ζήτημα, που δύναται να είναι είτε θετική είτε αρνητική.

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Συμπεριφορικής Συμπεριφοράς (Ajzen, 1987; 1988), η εκδήλωση μιας συμπεριφοράς έχει σχέση με την πρόθεση του ατόμου να την πραγματοποιήσει, αλλά συνάμα δεν περιορίζεται και από αυτήν. Υπάρχουν αρκετά εμπόδια που τελικώς την επηρεάζουν, όπως η ευελιξία, η γνώση, η εμπειρία και η συνεργασία με τους άλλους (Ajzen & Madden, 1986; Bebetos et al.; 2013). Η στάση είναι, θα λέγαμε, η δράση ή η αντίδραση ενός ατόμου με συγκεκριμένο τρόπο, μπροστά σε κάποιο ερέθισμα. Δεν είναι συμπεριφορά, αλλά η κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο πριν την εκδήλωση της συμπεριφοράς (Smith & Mackie, 2007; στο Εφραιμίδης, 2015).

Οι στάσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και καλλιεργούνται ή υιοθετούνται είτε μέσα από τις άμεσες εμπειρίες είτε μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με άλλους. Είναι πολυδιάστατες και αποτελούνται από τρεις διαστάσεις. Η γνωστική διάσταση, η οποία περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις και την κατανόηση των άλλων ανθρώπων, η συναισθηματική διάσταση, που αφορά τα συναισθήματα των ανθρώπων και τις συναισθηματικές διαθέσεις τους ως προς τους άλλους, όπως ο φόβος ή το άγχος, και η διάσταση της συμπεριφοράς, που αφορά την «προδιάθεση» να δράσει και να ενεργήσει ένα άτομο με έναν συγκεκριμένο τρόπο απέναντι στους άλλους (Yu, Ostrosky, & Fowler, 2012; Hong, Kwon, & Jeon, 2014).

Υπάρχουν στάσεις εύπλαστες, που αλλάζουν χωρίς δυσκολία, και στάσεις βαθειά ριζωμένες στο χαρακτήρα του ανθρώπου, που δύσκολα αλλάζουν ή μεταβάλλονται (Vogel, Bohner, & Wanke, 2014; Εφραιμίδης, 2015). Ωστόσο, οι στάσεις δύνανται να διαφοροποιηθούν, όταν το άτομο που μεταφέρει ένα μήνυμα είναι αρεστό και άξιο εμπιστοσύνης, ή αν το μήνυμα κάνει επίκληση στο συναίσθημα, ακόμα και εάν είναι καλά πληροφορημένος και ενημερωμένος ο αποδέκτης του μηνύματος (Breckler, & Wiggins, 1992; Εφραιμίδης, 2015).

Αναμφίβολα, τα φυσικά και σωματικά χαρακτηριστικά κάποιων ανθρώπων ασκούν επιρροή στις εντυπώσεις και αλληλεπιδράσεις μαζί τους (Zebrowitz and Franklin, 2014; Jaffer & Ma, 2015). Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ήδη, έχουν αναπτύξει αρνητικά στερεότυπα εναντίων των ατόμων με σωματικές αναπηρίες ή παχυσαρκία, εξαιτίας των οποίων πιθανόν να εξαχθούν προκαταλήψεις και διακρίσεις εναντίον τους (Favazza & Odom, 1997; Cramer & Steinwert, 1998; Wei & Di Santo, 2012; Jaffer & Ma, 2015). Οι αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρίες συμβάλλουν σε αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς που υποβαθμίζουν την υπόσταση αυτών των ατόμων, καθώς και στην καλλιέργεια επιθετικών συμπεριφορών ή εχθρικού τρόπου, ή σε συνομιλία με άτομο με αναπηρία με προστατευτικό τρόπο ή βλέμμα (Aiden & McCarthy 2014; Olivier et al., 2019).

Οι αρνητικές στάσεις δύνανται να προκαλέσουν σοβαρά κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα στα άτομα με αναπηρία, ενώ στην πλειοψηφία τους είναι τόσο γενικές, που πιθανόν να μην γίνονται αντιληπτές πάντα από τα τυπικά άτομα, ενώ δημιουργούν, στα άτομα με αναπηρία, την αίσθηση της απομόνωσης και

περιθωριοποίησης από την κοινωνία, εξαιτίας των εμποδίων που προκαλούνται στη ζωή (Johnson 2011; Olivier et al., 2019). Όταν ένα άτομο στερείται κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τα μέλη μιας ομάδας, υποστήριξης και προστασίας, τότε νιώθει ανασφάλεια και τελικά οδηγείται σε μία μοναχική ζωή (Hogg & Vaughan, 2010). Η ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων για τη ζωή των ανθρώπων, ανεξαιρέτως της ύπαρξης ή μη κάποιας αναπηρίας, είναι καθοριστική στη διασφάλιση καλύτερης ποιότητας ζωής και μιας αίσθησης γενικότερης ικανοποίησης, ενώ η απουσία τους δύναται να προκαλέσει μοναξιά, αποκλεισμό, και παράλληλα μια αίσθηση κοινωνικής αποτυχίας, (Emerson & McVilly, 2004; Knox & Hickson, 2001; Lafferty et al., 2013; Σιαμαντά, 2019).

Η προκατάληψη ορίζεται ως «μια στάση» για τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, συνήθως αρνητικού περιεχομένου, εξαιτίας του γεγονότος ότι ανήκουν στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Baron & Byrne, 1994; Κωφίδου & Ματσίγκος, 2016). Οι προκαταλήψεις διαφέρουν από τις διακρίσεις, ακριβώς γιατί οι διακρίσεις εμπεριέχουν μια δράση, κάποια πράξη, συνήθως αρνητική, η οποία στοχεύει στα άτομα της συγκεκριμένης ομάδας (Κωφίδου & Ματσίγκος, 2016). Σύμφωνα με την Ζώνιου – Σιδέρη (2011), το άτομο εκείνο που δεν έχει αναπηρία, αλλά έχει αρνητικά προκατειλημμένες συμπεριφορές ως προς την αναπηρία, θα κρίνει αρνητικά τους ανθρώπους με αναπηρία και δεν θα επιχειρήσει ποτέ να αλληλεπιδράσει κοινωνικά ή να συνάψει οποιαδήποτε σχέση μαζί τους.

Η προκατάληψη και οι αρνητικές στάσεις δύναται να προκαλούν σοβαρά κοινωνικά προβλήματα σε πολλές κοινωνίες σε παγκόσμιο επίπεδο. Ακόμη και στην πιο ήπια μορφή τους, οι συνέπειες για τους ανθρώπους με αναπηρία σχετίζονται με κοινωνικό αποκλεισμό και διαχωρισμό, με προβλήματα συμπεριφοράς και υγείας, ενώ έχουν μικρότερες πιθανότητες εύρεσης εργασίας και γενικότερα μια υποβαθμισμένη ποιότητα ζωής. Αποτέλεσμα μελέτης έδειξε ότι τα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία αποκτούν προκαταλήψεις και εκδηλώνουν άλλες μορφές προκατειλημμένων συμπεριφορών όταν αρχίζουν να δημιουργούν τα κοινωνικά τους πλαίσια, να εντάσσονται σε ομάδες και να αναπτύσσουν τις διαδικασίες κοινωνικής κατηγοριοποίησης και ταυτοποίησης (Levy & Killen, 2008; Raabe & Beelmann, 2011; Beelmann & Heinemann, 2014).

Έρευνες τονίζουν ότι μαθητές με αναπηρία είναι πιθανόν να βιώσουν μοναξιά, κατάθλιψη, άγχος και απομόνωση εξαιτίας της απόρριψης από τους συνομηλίκους

τους, τα οποία αναπόφευκτα συνάδουν με προβλήματα συμπεριφοράς και παραβατική συμπεριφορά, με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και πιθανή πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Guevremont & Dumas, 1994; Haager & Vaughn, 1995; Murray et al., 1997; στο Σιαμαντά, 2019). Το να είναι ένα παιδί θύμα και αποδέκτης αρνητικών στάσεων από τον κύκλο των συμμαθητών του, σχετίζεται με την μοναξιά, το άγχος και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Son et al., 2012; MacMillan, Tarrant, Abraham & Morris, 2013).

Έρευνα (Beelmann & Heinemann, 2014) που στόχευε στην αποτελεσματικότητα των δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης πρόληψης προκαταλήψεων σε παιδιά και εφήβους και αποσκοπούσε στην προώθηση θετικών συμπεριφορών με την ενίσχυση της επικοινωνίας, της γνώσης, και την προώθηση ατομικών κοινωνικο-γνωστικών ικανοτήτων, αποκάλυψε ότι η άμεση επαφή οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα από κάθε είδους έμμεση. Τα προγράμματα παρέμβασης πρέπει να ενσωματώνουν στοιχεία άμεσης επαφής προκειμένου να αναγνωρίσουν την απαραίτητη ή τουλάχιστον ωφέλιμη συμβολή της κατάστασης επαφής. Η εν λόγω έρευνα για την πρόληψη βασίζεται κυρίως στην υπόθεση ότι *«το νωρίτερο είναι καλύτερο»*, υποδηλώνοντας ότι τα μέτρα πρόληψης δύνανται να είναι πιο αποτελεσματικά σε νεότερες ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο η αποτελεσματική πρόληψη της προκατάληψης και η προώθηση θετικών συμπεριφορών είναι δυνατή σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, με την προϋπόθεση οι υποκείμενες έννοιες παρέμβασης να είναι αναπτυξιακά κατάλληλες (Aboud et al., 2012; Beelmann & Heinemann, 2014).

Η πιο δημοφιλής άποψη για την μείωση των προκαταλήψεων μεταξύ των ομάδων, που υποστηρίζεται σθεναρά από την κοινωνική ψυχολογία, είναι «η υπόθεση επαφής» του Allport (1954). Σύμφωνα με την τελευταία η επαφή μεταξύ των ομάδων αποτελεί ένα κρίσιμο μέσο για τη μείωση των προκαταλήψεων, διότι η προκατάληψη έναντι των ατόμων με αναπηρία μπορεί να οφείλεται στην περιορισμένη έκθεση που έχει μια ομάδα τυπικών μαθητών με άτομα με αναπηρία (Pettigrew & Tropp, 2006; Olivier et al., 2019). Άλλωστε σύμφωνα με το φαινόμενο της απλής έκθεσης, η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε ένα αντικείμενο ή άτομο, σου δημιουργεί ισχυρότερη έλξη για το άτομο αυτό (Hogg & Vaughan, 2010). Η ανωτέρω διαπίστωση επιβεβαιώνεται με αποτελέσματα πλήθος ερευνών, οι οποίες έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των επαφών, παιδιών με τυπική ανάπτυξη, με ανθρώπους με αναπηρία και της στάσης τους απέναντι σε αυτά. Αναλυτικότερα, όσο

μεγαλύτερη επαφή είχαν με τα άτομα με αναπηρία τόσο θετικότερες στάσεις διαμόρφωναν ως προς την αναπηρία (Cambel, 2010; Kalyva, 2009; Nikolaraizi, 2005; Vignes, 2009; MacMillan et al., 2013).

Η ειλικρινής αποδοχή και η πλήρης ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στις τυπικές σχολικές τάξεις εξαρτάται όχι μόνο από τις δυνατότητες των παιδιών με αναπηρία να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, αλλά κυρίως από τις στάσεις και αντιλήψεις των συμμαθητών τους για την κατάσταση αυτή. Είναι απαραίτητο επομένως για κάθε παιδί να ενισχυθεί τόσο η προσωπική όσο και η κοινωνική του ταυτότητα, η κριτική του σκέψη, η ενσυναίσθησή του για τον «διαφορετικό» διπλανό του, διότι η αποδοχή της ετερογένειας και της διαφορετικότητας το καθιστά πιο ικανό να την διαχειριστεί, να την αντιμετωπίσει και τελικώς να την εξαλείψει (Barta, 1996).

3.2 Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία και στην συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία στα τυπικά σχολικά πλαίσια, αποτελεί αντικείμενο ερευνών τα τελευταία χρόνια, ενώ παράλληλα πλήθος ερευνών εστιάζουν την προσοχή τους στις πλούσιες εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και όλοι οι εμπλεκόμενοι με την εκπαιδευτική διαδικασία, από την αλληλεπίδραση τους με μαθητές με αναπηρία. Αρκετές έρευνες δεικνύουν την ισχυρή σχέση των στάσεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών και της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη (Avramidis & Norwich, 2002; Cronin-Jones, Kos, Richdale & Hay, 2006; Leatherman & Niemeyer, 2005; Mulholland & Cumming, 2016). Ο τρόπος δηλαδή που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τους μαθητές με αναπηρία, μέσα στην σχολική τάξη, εξαρτάται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει για τους μαθητές αυτούς (Lindsay, 2007; Κωφίδου & Ματσίγκος, 2016).

Ένα από τα βασικότερα εμπόδια της συμπερίληψης είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της συμπερίληψης και των αρχών που τη διέπουν. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία και στα προγράμματα συνεκπαίδευσης δύνανται να επηρεαστούν από την σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών, την ύπαρξη υλικοτεχνικού εξοπλισμού και μέσω των σχολικών τάξεων, καθώς και τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ κρίνεται απαραίτητο η ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα στη σχολική

τάξη (Bradshaw & Mundia, 2006). Επίσης, επηρεάζονται από την γενικότερη προετοιμασία τους, την εκπαίδευση που έχουν λάβει και τις πεποιθήσεις τους (Κωφίδου & Ματσίγκος, 2016). Η κατηγοριοποίηση γενικώς κυριαρχεί στην σκέψη των εκπαιδευτικών και για το λόγο αυτό θεωρούν ότι τα παιδιά συγκεκριμένων κατηγοριών αναπηρίας δεν πρέπει να εκπαιδεύονται στα γενικά αλλά στα ειδικά σχολεία, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι ο σημαντικότερος σκοπός φοίτησης τους στο γενικό σχολείο είναι η κοινωνικοποίηση τους (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015).

Αρκετοί Έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως αποδείχθηκε σε έρευνα των Padeliadou και Lambropoulou (1997), εκφράζουν αρνητικές στάσεις ως προς την σχολική ένταξη, ενώ οι νεότεροι σε ηλικία και με μικρότερη εμπειρία εκπαιδευτικοί είχαν θετικότερες στάσεις σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους και τους πιο έμπειρους. Σε άλλη έρευνα (Zoniou – Sideri & Vlachou, 2006), αρκετοί εκπαιδευτικοί σε σχολικές μονάδες της Ελλάδας, εκφράζονται αντιφατικά απέναντι στην αναπηρία και την αναγκαιότητα της συνεκπαίδευσης. Γενικώς, πρόσφατες μελέτες δεικνύουν πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι ελαφρώς πιο θετικοί ως προς την συνεκπαίδευση σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, σε αναλογία τρεις προς έναν (Ahmmed, Sharma & Deppler, 2014), ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν γενικώς πιο θετικοί από τους άνδρες (Saloviita, 2020). Όσον αφορά το ζήτημα του φύλου, το γεγονός ότι οι γυναίκες είναι πιο υποστηρικτικές ως προς την συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τους άνδρες, συμφωνεί και με ευρήματα προηγούμενων μελετών (Romi & Leyser, 2006; Vaporidi, Kokaridas & Krommidas, 2005; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Στη Φινλανδία, η πολιτική της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αντιμετωπίζει σκοπέλους συμπεριφοράς από την πλευρά των εκπαιδευτικών, κυρίως εκείνων που διδάσκουν στις ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, υπάρχει μια μικρή μειοψηφία εκπαιδευτικών που ενέκρινε θερμά την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και δεν είναι άλλοι από τους δασκάλους της ειδικής αγωγής (Saloviita, 2020), διότι οι τελευταίοι είναι πιο σίγουροι στην εφαρμογή στρατηγικών και πρακτικών αποτελεσματικής διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικών τάξεων (Allan-Galis & Tanner, 1995; στο Κωφίδου & Ματσίγκος, 2016). Σε έρευνα των Λαμπαδάρη και Γκαραβέλα (2018), οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκδήλωσαν περισσότερο θετικές στάσεις ως προς την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς μαθητών με αυτισμό στη

γενική εκπαίδευση, εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, διότι οι δεύτεροι ένιωθαν ελλιπώς καταρτισμένοι να διδάξουν σε μαθητές με αυτισμό, ενώ τόνισαν την ανάγκη τους για περισσότερη επιμόρφωση.

Άλλες μεταβλητές που έχουν μελετηθεί ως προς την εκδήλωση θετικής στάσης απέναντι στην συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τυπικούς μαθητές, είναι η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για την επιτυχή και αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία (Bradshaw & Mundia, 2006), η εργασιακή τους εμπειρία με μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και η προηγούμενη επαφή τους με ανθρώπους με αναπηρία. Η προηγούμενη επαφή τους με την κατάσταση της αναπηρίας σχετίζεται με θετικότερες στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013; Saloviita, 2020). Αποτελέσματα μελέτης υποστήριξαν ότι στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής επηρεάζονταν σημαντικά από την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία τους και την εξειδικευμένη γνώση (Λαμπαδάρη & Γκαραβέλα, 2018). Βέβαια, μελέτη των Varcoe και Boyle (2013), δεν εντόπισε αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ της τακτικής επαφής που είχαν με κάποιο άτομο με αναπηρία του περιβάλλοντος τους, και της θετικότερης στάσης απέναντι στην συνεκπαίδευση, εύρημα ασυμβίβαστο με αποτελέσματα άλλων ερευνών που είχαν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν επαφές με ανθρώπους με αναπηρία, παρουσίασαν μια θετική στάση απέναντι στην συνεκπαίδευση (Avramidis & Kalyva, 2007; Boyle, Topping et al., 2012; Loreman et al., 2007).

Παλαιότερες μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται αρκετά να διαχειριστούν μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσλειτουργίες, παρά με μαθητές με άλλου τύπου αναπηρία (Chhabra et al., 2010; Unianu, 2012), πιστεύοντας ότι δεν έχουν λάβει επαρκής κατάρτιση και εκπαίδευση οι ίδιοι προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόζουν δραστηριότητες συμπερίληψης (Hay, et al., 2001; Unianu, 2012). Η ανωτέρω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και με ευρήματα άλλης έρευνας που έδειξαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) ήταν χαμηλότερες των αναμενόμενων, εξαιτίας της έλλειψης εκπαίδευσης και κατάρτισης τους για την εν λόγω αναπτυξιακή διαταραχή (Hasan Al-Omari, et al., 2015). Γενικά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν γενικά αρνητικά συναισθήματα απέναντι στους

μαθητές με ΔΕΠΥ, εξαιτίας του ότι έβρισκαν ενοχλητικές τις συμπεριφορές τους μέσα στην τάξη, ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι ανταμείβονταν ηθικά από την επαφή και ενασχόληση μαζί τους (Mulholland, Cumming, & Jung, 2015; Mulholland, 2016).

Μάλιστα, σε παλαιότερη έρευνα των De Boer, Pijl, Post, και Minnaert (2012) διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με ΔΕΠΥ, αυτισμό και νοητική καθυστέρηση, επιδρούν αρνητικά στις στάσεις των μαθητών. Τα συναισθήματα απογοήτευσης και ανεπάρκειας που βιώνουν, δυνητικά αποτελούν εμπόδια στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (Bradshaw & Mundia, 2006). Κρίνεται σκόπιμη η εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων, στόχος των οποίων θα είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εν λόγω αναπηρία, προκειμένου να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με αναπτυξιακού τύπου αναπηρίες (Hasan Al-Omari, et al., 2015).

Ευρήματα άλλης μελέτης (Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis, & Sygiropoulou-Delli, 2013) έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκδηλώνουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις ως προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό, ενώ η προηγούμενη εκπαίδευση και η εμπειρία με μαθητές στο φάσμα του αυτισμού αποτελούν βασικά στοιχεία για την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των μαθητών στις γενικές τάξεις. Σε έρευνα όπου εξετάστηκαν οι γνώσεις και οι στάσεις Ελλήνων και Ινδών εκπαιδευτικών, τόσο για τον αυτισμό όσο και την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, έδειξε ότι οι Έλληνες ήταν λιγότερο θετικοί στην συμπεριληπτική εκπαίδευση από τους Ινδούς, παρόλο που είχαν περισσότερες γνώσεις για την εν λόγω αναπτυξιακή διαταραχή (Fleva & Khan, 2017).

Η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζει αρκετά τις στάσεις των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα όσο πιο συχνή ήταν η επαφή μαζί τους, τόσο πιο θετικοί ήταν ως προς την συμπερίληψη τους στις τυπικές τάξεις (Forlin, 1999; Unianu, 2012). Η ανωτέρω διαπίστωση αποδεικνύεται και με τα αποτελέσματα μελέτης (Batsiou et al., 2006), σύμφωνα με την οποία, οι σημαντικότεροι παράγοντες για την εκδήλωση πιο θετικών στάσεων και προθέσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ήταν η προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με αναπηρία, η γνώση και η πληροφόρηση απέναντι σε αυτήν (Bebetsos et al., 2013).

Η αύξηση της γνώσης της αναπηρίας συνεπάγεται με θετικότερες στάσεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρία (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Mulholland & Cumming, 2016). Αυτό αποδεικνύεται και με το κύριο εύρημα μελέτης που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία, ως προς την σύγκριση των στάσεων εκπαιδευτικών που είχαν και δεν είχαν λάβει κατάρτιση στην ειδική αγωγή πριν διδάξουν σε σχολικές τάξεις, όπου αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει κατάρτιση σχετική πριν αναλάβουν υπηρεσία, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν λάβει εκπαίδευση (Varcoe & Boyle, 2013).

Αποτελέσματα άλλης έρευνας υποστηρίζουν παλαιότερες μελέτες (Mulholland & O' Connor, 2016; Ravenscroft, Davis, Belgin & Wazni, 2019) που δεικνύουν ότι η γνώση και η εμπειρία των εμπλεκόμενων συνεργατών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, για τους εκπαιδευτικούς του γενικού σχολείου, ως προς την υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με οπτική αναπηρία, ενώ ο συνδυασμός των ανωτέρω με την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση (Ravenscroft, Wazny, & Davis, 2017; Ravenscroft, et al., 2019), καθώς και την αυτοαξιολόγηση τους, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την προοπτική και την ικανότητά τους να ενθαρρύνουν την συνεκπαίδευση παιδιών με οπτικές αναπηρίες στις τυπικές τάξεις.

Η υλοποίηση ποιοτικότερων και αποτελεσματικότερων πρακτικών συμπερίληψης εξαρτάται από την συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, οι οποίοι αρκετές φορές, δε γνωρίζουν τις συνεργατικές πρακτικές που ωφελούν τους μαθητές με αναπηρία σε ένα τέτοιο πλαίσιο (Strogilos, & Tragoulia, 2013). Αν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αναγνωρίσουν τον βοηθητικό και ενισχυτικό ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες και συνεργαστούν μεταξύ τους, η διδασκαλία θα γίνει πιο αποτελεσματική για όλους τους μαθητές (Stefanidis, & Strogilos, 2015). Η εμπειρία της συνδιδασκαλίας και το μοίρασμα των ευθυνών, αποτελούν παράγοντες που ευνοούν την υιοθέτηση θετικότερων στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς.

Η έλλειψη μέσων και πόρων αποτελούσαν το πρόβλημα που συνήθως αναφερόταν σε πιο πρόσφατες μελέτες (Goodman & Burton, 2010 ; Gunnhórsdttir & Jóhannesson, 2014 ; Saloviita, 2020). Σε έρευνα των Boyle, Topping κ.ά. (2012), στη Σκωτία, για τις στάσεις σαράντα τριών (43) εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι η υποστήριξη από τους συνομηλίκους και οι επαρκείς πόροι έχουν ένα θετικό αντίκτυπο στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για έλλειψη πόρων μπορεί να αποτελεί απλώς μια δικαιολογία, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι πόροι πραγματικά λείπουν από τις σχολικές τάξεις. Σε τελική ανάλυση, δεν υπάρχει δυνατότητα να εκτιμηθεί με ακρίβεια η υποτιθέμενη έλλειψη μέσων και πόρων, αφού οι απόψεις αυτές διαφέρουν από δάσκαλο σε δάσκαλο.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι είναι αρκετά σημαντικό το κάθε παιδί να εκπαιδευτεί σύμφωνα με την ατομική του ανάπτυξη και τις ιδιαίτερες ανάγκες του, ωστόσο αποτελέσματα έρευνας (Unianu, 2012), δεικνύουν ότι υφίστανται προκατειλημμένες αντιλήψεις ως προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, εντούτοις αρκετές φορές οι στάσεις τους προς την συνεκπαίδευση είναι αρνητικές και επηρεάζουν το αποτέλεσμα αυτής (Κωφίδου & Ματσίγκος, 2016). Μια προφανής εξήγηση θα μπορούσε να είναι η έλλειψη γνώσεων των χαρακτηριστικών της κάθε αναπηρίας.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα και δεν έχουν πρόσβαση στο απαραίτητο παιδαγωγικό υλικό και τα εποπτικά μέσα, προκειμένου να εφαρμόσουν κατάλληλες πρακτικές για την διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bornman & Donohue, 2013), ενώ βασίζονται κυρίως στην εμπειρία τους και φυσικά στην αγάπη τους για τους συγκεκριμένους μαθητές. Είναι αρκετά πρόθυμοι να καλωσορίσουν όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως αναπηρίας και ιδιαιτερότητας, αλλά νιώθουν αβοήθητοί και ανεπαρκώς καταρτισμένοι στην αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών τους (Bradshaw, 2003; Bradshaw & Mundia, 2006). Τα ανωτέρω είναι σύμφωνα με εύρημα μελέτης (Bendoná et. al., 2014), όπου οι νηπιαγωγοί στην Τσεχική Δημοκρατία, δήλωσαν ότι διαθέτουν ελάχιστες γνώσεις των μεθόδων και των διαδικασιών που απαιτούνται για να εργαστούν σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, και συνάμα δεν είναι προετοιμασμένοι να γνωρίζουν τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αγροτικές και αστικές περιοχές της Τουρκίας, για την συμπερίληψη των παιδιών με οπτικές αναπηρίες, έδειξε ότι οι

εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τον θεσμό της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και μάλιστα την συνδέουν με τα οφέλη που αποκομίζουν οι τυπικοί μαθητές κυρίως ως προς την υποστήριξη των παιδιών με αναπηρία (Ravenscroft et al., 2019), ενώ παράλληλα θεωρούν ότι η υποστήριξη από συνομηλίκους συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης του παιδιού με οπτική αναπηρία. Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό (71,7%) των εκπαιδευτικών συμφωνούσαν στην συμπερίληψη των παιδιών με οπτικές αναπηρίες στο γενικό σχολείο ως προς την μεγαλύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση που δείχνουν οι τυπικοί μαθητές απέναντι στους συμμαθητές τους με οπτική αναπηρία (Ravenscroft et al., 2019). Η απόκτηση εμπειριών για πρακτικές και εφαρμογές συμπερίληψης, συνετέλεσαν σε θετικότερες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη παιδιών με οπτικές αναπηρίες στις τυπικές τάξεις.

Ωστόσο τα ευρήματα της μελέτης των Varcoe και Boyle, (2013), ήταν συνεπή με τα αποτελέσματα άλλων, οι οποίες έχουν δείξει ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί με περισσότερη διδακτική εμπειρία εμφανίζουν, σε γενικές γραμμές, λιγότερο θετικές στάσεις (Boyle, Topping et al., 2012; Forlin, 2006; Lambe, 2007). Οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί, πριν ξεκινήσουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όταν όμως αναλάβουν ενεργό ρόλο ως εκπαιδευτικοί και τοποθετούνται μέσα στην τυπική τάξη τους μαθητές με αναπηρία, παρατηρείται σημαντική μείωση των θετικών τους στάσεων απέναντι στην συνεκπαίδευση (Varcoe & Boyle, 2013).

Πλήθος παραγόντων λοιπόν, όπως το είδος της αναπηρίας των μαθητών, η προηγούμενη εμπειρία τους με μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η κατάρτιση που έχουν λάβει, η εμπιστοσύνη στις δυνατότητες και ικανότητες τους να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν πρακτικές και δραστηριότητες συμπερίληψης, καθώς και οι προσδοκίες που έχουν από τα παιδιά, δύνανται να επηρεάσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Unianu, 2012).

Εκπαιδευτικοί, μέσα από την υλοποίηση παρεμβατικού προγράμματος ευαισθητοποίησης για την αναπηρία, με βιωματικά στοιχεία και δράσεις, *«βίωσαν μια πιο ολοκληρωμένη και ουσιαστική διαχείριση της σχολικής τάξης, βασισμένη σε μια φιλοσοφία αποδοχής»*, απαλλαγμένη από στερεοτυπικές και προκατειλημμένες αντιλήψεις (Καπρίνης & Λιακος, 2015). Η επιτυχία της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης εξαρτάται από τις θετικές στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους

μαθητές με αναπηρία, ενώ παράλληλα επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό οι στάσεις του ευρύτερου κοινωνικού κύκλου (γονείς, τυπικοί μαθητές, υπόλοιποι εκπαιδευτικοί) (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009; Κωφίδου & Μαστίγκος, 2016).

Για επιτυχή εκπαιδευτικά αποτελέσματα και εποικοδομητικές σχολικές εμπειρίες για όλους τους μαθητές, κρίνονται αναγκαίες οι θετικότερες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αναπηρία και την συμπερίληψη αυτών στα τυπικά σχολικά πλαίσια. Είναι ζωτικής σημασίας επομένως, οι πολιτικές των κρατών και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να προωθούν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, μέσω της προώθησης θετικότερων στάσεων απέναντι σε αυτήν. Οφείλουν να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα προκειμένου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να εξοπλιστούν με γνώσεις και εμπειρίες, πριν αναλάβουν ενεργό εκπαιδευτικό ρόλο, ώστε να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και να αισθάνονται ικανοί, γεμάτοι αυτοπεποίθηση, να διδάσκουν σε ένα ευρύ και συνάμα πολυποίκιλο φάσμα μαθητών, με ιδιαίτερες ανάγκες.

3.3 Στάσεις και Αντιλήψεις μαθητών για την αναπηρία

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών για τα άτομα με αναπηρία εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες, όπως η ηλικία και το φύλο των παιδιών, η προηγούμενη επαφή και εμπειρία με την κατάσταση αυτή, οι προϋπάρχουσες γνώσεις που έχουν, καθώς και το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, πιο συγκεκριμένα οι στάσεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των συνομηλίκων τους. Σύμφωνα με τους Cameron, Rutland και Brown (2007), τα παιδιά εκτός από περιέργεια, δείχνουν φόβο και αμηχανία στη θέαση ανθρώπων με συμπεριφορές διαφορετικές από τις συνηθισμένες. Πληθώρα ερευνών εξετάζει τις στάσεις των τυπικών παιδιών απέναντι στα παιδιά με αναπηρία (Nabors & Keyes, 1995; Νικολαράιζι et al., 2005; Κωφίδου & Μαστίγκος, 2016), ενώ ορισμένες έρευνες στοχεύουν στην δημιουργία θετικού κλίματος για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή πρακτικών και παρεμβάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου να βελτιώσουν τυχόν αρνητικές στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Αποτελέσματα σχετικής μελέτης (Kalyvas, Koutsouki & Skordilis, 2011) έδειξε ότι φοιτητές Πανεπιστημίου παρουσίασαν θετικές στάσεις και προθέσεις ως προς την συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, ενώ οι γυναίκες

σημείωσαν θετικότερη στάση σε σχέση με τους άνδρες (Bebetsos et al.; 2013). Τα κορίτσια επομένως, έχει αποδειχθεί ότι εκδηλώνουν πιο θετική στάση απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρία σε αντίθεση με τα αγόρια (Laws & Kelly, 2005; Λουάρη, 2014), ενώ οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις σχετικές με αυτά, σαφώς τροποποιούν ή διαμορφώνουν αναλόγως τις στάσεις τους.

Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και η γνώση των ενηλίκων απέναντι στην αναπηρία ασκούν επιρροή στις στάσεις των παιδιών απέναντι σε αυτήν (Ajzen & Fishbein, 1980; Λουάρη, 2014). Μάλιστα αρκετές από αυτές δεικνύουν την θετική συσχέτιση των στάσεων των γονέων απέναντι στα άτομα με αναπηρία και των στάσεων που εν τέλει διαμορφώνουν τα παιδιά απέναντι τους (Vignes, et al., 2009; στο Κωφίδου & Μαντσίγκος, 2016). Όταν επομένως το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών εκφράζεται θετικά ως προς την αναπηρία, τότε και τα ίδια τα παιδιά θα υιοθετήσουν τις ανάλογες θετικές στάσεις απέναντι σε αυτήν (Hong et al., 2014). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι ο κύκλος των συνομηλίκων τους, επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην αναπηρία (Diamond & Hasteness, 1996; Tamm & Prellwitz, 2001; Λουάρη, 2014).

Η αυξημένη επαφή με φίλους με αναπηρία και η μεγαλύτερη αλληλεπίδραση στο πλαίσιο δραστηριοτήτων με παιδιά με αναπηρία συσχετίζονται με θετικότερες στάσεις απέναντι σε αυτήν (Barr & Bracchitta, 2012). Η έρευνα της Νικολαραϊζης και των συνεργατών της (2005), όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Κωφίδου και Ματσίγκο (2016), ως προς τις στάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία, που διεξήχθη σε Ελλάδα και Αμερική, έδειξε ότι τα παιδιά και των δύο χωρών αποδέχονταν τα άτομα αυτά, ενώ οι μαθητές του ενταξιακού νηπιαγωγείου εκδήλωσαν θετικότερες στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία, σε αντίθεση με τους μαθητές που δεν φοιτούσαν σε αντίστοιχο. Βέβαια, στις σχολικές τάξεις στην Ελλάδα, είχαν λιγότερες αναπαραστάσεις ατόμων με αναπηρία, σε σύγκριση με εκείνες της Αμερικής.

Η ηλικία αναμφίβολα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων. Όσο μεγαλύτερα είναι τα παιδιά τόσο πιο θετικές στάσεις έχουν διαμορφώσει απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Ενώ τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν αρνητικά προκατειλημμένη στάση για τους «διαφορετικούς»

συμμαθητές τους, εξαιτίας του γεγονότος ότι τα νήπια επιλέγουν να συνάψουν φιλίες με συνομηλίκους με παρόμοια χαρακτηριστικά (Castelli, de Amicis, & Sherman, 2007; Diamond & Tu, 2009; Nowicki & Sandieson, 2002; Hong et al., 2014) και όχι με «διαφορετικούς» κατά τη γνώμη τους, συμμαθητές, τα παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης είναι πιο θετικά, ενώ κατά την εφηβεία η κατάσταση περιπλέκεται και οι στάσεις τείνουν να γίνονται πιο αρνητικές.

Αποτελέσματα μελέτης που εξέταζε τις στάσεις τυπικών παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία ή παχυσαρκία, και για την ακρίβεια την προτίμηση τους ως προς το πρόσωπο που θα επέλεγαν να τους μάθει μια σωματική δραστηριότητα ή κάποιο γεγονός, τα τυπικά παιδιά απέφευγαν τους «διαφορετικούς» ομιλητές, διότι δεν τους θεωρούσαν ικανούς και αξιόπιστους (Jaffer & Ma, 2015). Η προκατάληψη αυτή απέναντι στα άτομα-ομιλητές με αναπηρία ή παχυσαρκία συμφωνεί με ευρήματα άλλων μελετών, σύμφωνα με τις οποίες, ήδη από τα προσχολικά χρόνια, τα παιδιά έχουν αναπτύξει αρνητικά στερεότυπα έναντι των ατόμων με κάποια μορφή αναπηρίας ή παχυσαρκία, που δύνανται να οδηγήσουν σε προκατάληψη και διάκριση (Favazza and Odom, 1997 ;Cramer & Steinwert, 1998; Wei & Di Santo, 2012; Jaffer & Ma, 2015).

Ο τρόπος που τα παιδιά, τυπικής ανάπτυξης, κατανοούν και αντιλαμβάνονται την αναπηρία, αποτελεί βασικό, αν όχι το σημαντικότερο, παράγοντα που επηρεάζει τελικώς τις στάσεις και την συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με αναπηρία (Gasser, et al., 2013). Ωστόσο δεν αρκεί μόνο η κατανόηση των αναπηριών από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά και η συνειδητοποίησή του βαθμού του περιορισμού που επηρεάζει τη δραστηριότητα στην οποία πρόκειται να εμπλακούν, και σχετίζεται με την αναπηρία, ώστε να συμπεριλάβουν συνομηλίκους με αναπηρίες στο παιχνίδι τους (Nowicki & Sandieson, 2002; Diamond & Tu, 2009; Hong et al. 2014).

Έρευνα που εξέταζε τις αντιλήψεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης, προσχολικής ηλικίας, απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες και αναπτυξιακή καθυστέρηση, έδειξε ότι όταν τα τυπικά παιδιά αναγνώριζαν την αναπηρία, απέφευγαν την αλληλεπίδραση με συμμαθητές τους με αναπηρία τη ώρα του ομαδικού παιχνιδιού (Yu, et al., 2015). Τα νήπια βέβαια είναι αδύνατον να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την αναπηρία που επιφέρει νοητική καθυστέρηση, ωστόσο προτιμούν για φίλους, στο ομαδικό παιχνίδι, τα τυπικά παιδιά και όχι συμμαθητές με ήπια νοητική υστέρηση (Guralnick, 1997;

Λουάρη, 2014) ή επικοινωνιακές διαταραχές (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996; Λουάρη, 2014). Υπάρχει γενικώς μια σύγχυση των νηπίων στο διαχωρισμό της κινητικής από την νοητική αναπηρία, διότι τείνουν να τις ταυτίζουν, ενώ ο διαχωρισμός των κατηγοριών αναπηρίας επιτυγχάνεται με το πέρασμα τους στην σχολική ηλικία. Οι λιγότερο εμφανείς αναπηρίες γίνονται δύσκολα αντιληπτές από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ άλλα παιδιά θεωρούν ότι η αναπηρία είναι μια εκ γενετής κατάσταση. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι το είδος της αναπηρίας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις που εν τέλει θα υιοθετήσουν απέναντι στα παιδιά με αναπηρία.

Επιπλέον, πορίσματα άλλων ερευνών έδειξαν ότι οι θετικές αντιλήψεις που αναπτύσσουν τα τυπικά παιδιά σχετίζονται κυρίως με την ανησυχία και το κοινωνικό ενδιαφέρον των πρώτων ως προς τα παιδιά με αναπηρία, και όχι την διάθεση τους να αλληλεπιδράσουν σε τέτοιο βαθμό ώστε να δημιουργήσουν φιλίες μαζί τους (Magiati et al., 2002; Nikolarazaizi & De Reybekiel, 2001; Ralli, et al., 2011).

Οι αρνητικές στάσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων βάζουν φραγμούς και θέτουν εμπόδια στην απρόσκοπτη πρόσβαση των παιδιών με αναπηρία στα γενικά σχολεία. Αποτελούν μεταβλητές που επηρεάζουν την επιτυχία της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Οι μαθητές με αρνητικές αντιλήψεις πιθανόν να νιώθουν αμηχανία κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων τους με συμμαθητές με κάποια μορφή αναπηρία, με συνέπεια να αποφεύγουν την οπτική επαφή και να εκπέμπουν αρνητικά σήματα μέσω της γλώσσας του σώματός τους (Wilson & Scior, 2014; Armstrong, et al., 2016; Szumski et al., 2020). Βέβαια, αρκετές φορές, οι αρνητικές στάσεις των τυπικών παιδιών απέναντι τα παιδιά με αναπηρία, συνδέονται με την έλλειψη γνώσεων (Yuker, 1988; Cambel et al., 2003; Ison, et al., 2010), τόσο για την αναπηρία σαν κατάσταση όσο και για τις ικανότητες και δεξιότητες που αναπτύσσουν οι άνθρωποι με αναπηρία. Άλλοτε πάλι, ορισμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ τυπικών παιδιών και παιδιών με αναπηρία δύνανται να προκαλέσουν χαμηλή ικανοποίηση των πρώτων από τις αλληλεπιδράσεις αυτές, με συνέπεια τα τυπικά παιδιά, σε μελλοντικό χρόνο, να μην επιδιώξουν παρόμοιες επαφές.

Νεότερες μελέτες έδειξαν ότι οι μαθητές καθώς αναπτύσσονται διαμορφώνουν είτε θετικές είτε ουδέτερες στάσεις απέναντι στους συνομηλίκους με αναπηρίες (Alnahdi, 2019; Szumski et al., 2020). Οι Armstrong και οι συνεργάτες του (2016), διαπίστωσαν ότι οι στάσεις που διαμορφώνονται τα παιδιά για τα άτομα με

αναπηρίες είτε κρύβουν το φόβο της αναπηρίας, υιοθετώντας μια αρνητική στάση, είτε κρύβουν θετικά συναισθήματα ως προς αυτά, ανάλογα με το ηθικό υπόβαθρό τους (Gasser, et al., 2013; Chilver- Stainer, et al., 2014; Szumski et al., 2020). Φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται το παιδί με αναπηρία ως «μη κανονικό» παιδί, ως «άρρωστο» και η όποια επαφή μαζί του δύναται να αρρωστήσει και το ίδιο.

Σύμφωνα με έρευνα των Hong και των συνεργατών της (2014) διαπιστώθηκε σημαντική σχέση μεταξύ των συναισθημάτων των παιδιών για τα άτομα με αναπηρίες και της προηγούμενης επαφής μαζί τους, γεγονός που αποδεικνύεται με προηγούμενες μελέτες που έδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ συχνής επαφής με άτομα με αναπηρία και θετικής στάσης των παιδιών απέναντί τους (Diamond, 2001; Favazza & Odom, 1997; Vignes et al., 2009). Πληθώρα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια προγράμματος «Παραολυμπιακή Ημέρα στα Σχολεία» έδειξαν την βελτίωση των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών ως προς τους μαθητές με κινητικά προβλήματα (Παναγιώτου, 2011). Μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία, σε 1881 παιδιά ηλικίας 7 έως 16 ετών, στην οποία αξιολογήθηκαν οι στάσεις και η προηγούμενη επαφή τους με τα άτομα με αναπηρία, έδειξε ότι η προηγούμενη επαφή συνδέεται με θετικότερες στάσεις, λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (Armstrong, Morris, Abraham, Ukoumunne & Tarrant, 2016).

Κρίνεται σκόπιμη η ενημέρωση όλων των τυπικών παιδιών προσχολικής ηλικίας, και όχι μόνο, για την κατάσταση της αναπηρίας και την αποδοχή της διαφορετικότητας, προκειμένου να δημιουργηθεί ευνοϊκότερο κλίμα για την καλλιέργεια θετικών στάσεων (MacMillan et al., 2013). Η παρουσία παιδιών με αναπηρία στην τυπική τάξη δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για καλύτερη και πιο ουσιαστική γνωριμία μαζί τους, κατανόησης των δυνατοτήτων τους, αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, ώστε να ευαισθητοποιηθούν ως προς τις ανάγκες τους. Η επαφή μαζί τους δύναται να μειώσει την όποια προκατάληψη ως προς τα άτομα με αναπηρίες και να αποκτήσουν επίγνωση των αναγκών τους, προκειμένου να προσφέρουν την βοήθεια τους (Szumski et al., 2020).

Η επαφή αποτελεί σημαντικό αιτιώδη καθοριστικό παράγοντα της διαμόρφωσης στάσεων απέναντι στις κοινωνικές ομάδες και κατ' επέκταση απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρία. Ωστόσο, η επαφή των παιδιών προσχολικής ηλικίας με άτομα με αναπηρίες δεν οδηγεί αυτόματα στην καλύτερη κατανόησή των

αναπηριών τους ή στο σχηματισμό πιο θετικών συμπεριφορών απέναντι σε αυτά, παρόλο που συνδέεται με περισσότερα θετικά συναισθήματα για τα άτομα με αναπηρία (Hong et al. 2014), αλλά κρίνεται αναγκαίο να κατανοηθεί η αναπηρία σε συγκεκριμένα πλαίσια δραστηριοτήτων, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στα νήπια να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές δραστηριότητες απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες που τα παιδιά με αναπηρία δύνανται να αναπτύξουν, όπως και τα ίδια.

Γίνεται αντιληπτό ότι οι προηγούμενες εμπειρίες και οι υπάρχουσες γνώσεις επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις των παιδιών, όχι όμως απαραίτητα προς το θετικό, διότι μια απλή έκθεση στην αναπηρία μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα (Λουάρη, 2014). Συνήθως βέβαια η γνώση που έχουν τα παιδιά για την αναπηρία περιορίζεται σε λειτουργίες σχετικές με τον προσαρμοστικό εξοπλισμό, όπως είναι τα αναπηρικά αμαξίδια και ορισμένα οπτικά βοηθήματα (Hong et al., 2014).

Ακριβώς για το γεγονός ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όταν εισέρχονται στο σχολείο, έχουν ήδη διαμορφωμένες και παγιωμένες αντιλήψεις και στάσεις για την αναπηρία, όπως αποδεικνύεται περίτρανα από αποτελέσματα πλήθος ερευνών (Bunch & Valeo, 2004; Laws & Kelly, 2005; Λουάρη, 2014), κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων ευαισθητοποίησης, θέτοντας σαφώς τις απαραίτητες προϋποθέσεις συνεργασίας, καθώς και ενημέρωσης, όλων των παιδιών περί αναπηρίας μέσα στα σχολικά πλαίσια με απαρχή την προσχολική εκπαίδευση, διότι η άγνοια θέτει φραγμούς και υπεραπλουστεύσεις, κυρίως για τις μη εμφανείς αναπηρίες, με συνέπεια να διαιωνίζονται οι προκατειλημμένες αντιλήψεις και οι στερεοτυπικές στάσεις. Η εκπαίδευση των παιδιών θα αποτελέσει την απάντηση στην άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων για την αναπηρία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Ο Ρόλος της Προσχολικής Εκπαίδευσης

Αρκετές διεθνείς μελέτες και ερευνητικά δεδομένα προσφέρουν πλήθος επιχειρημάτων σχετικών με την κρίσιμη περίοδο της παιδικής ηλικίας, μέχρι την ηλικία των 8 ετών (General Comment No. 7, 2005), όσον αφορά την σωματική και συναισθηματική υγεία, την κοινωνική ένταξη, την εκπαίδευση και την γενικότερη επιτυχία και ευτυχία ενός παιδιού (Proulx & Lye, 2016; Raikes & Shaeffer, 2016; Stellakis, 2018). Η εξαιρετικής σημασίας ανάπτυξη της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχει αναγνωριστεί και προσφάτως, με την νέα ατζέντα αειφόρου ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (2015), που υιοθετήθηκε σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και σε εθνικό, και θέτει μεταξύ άλλων την ανάπτυξη της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Η Προσχολική Εκπαίδευση, που αντιστοιχεί στο Επίπεδο 0 του International Standard Classification of Education (ISCED) της UNESCO (2011), αφορά την εκπαίδευση των παιδιών πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο και στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη τους. Για την ακρίβεια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται σε αυτήν την βαθμίδα (Επίπεδο 0, του ISCED), προσεγγίζουν σφαιρικά το παιδί για την πρώιμη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε οπτικά και γλωσσικά ερεθίσματα, καθιστώντας το ενδιαφέρον, ευχάριστο και πλήρες σε προσλαμβάνουσες. Δίνονται ευκαιρίες στο παιδί για ενεργό παιχνίδι, εξερεύνηση και κατ' επέκταση μάθηση, για αυτό-έκφραση, αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα προσφέρονται ευκαιρίες γλωσσικής καλλιέργειας και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων για μια πιο ουσιαστική επικοινωνία. Επιπρόσθετα, η πρώιμη παιδική εκπαίδευση δύναται να συμβάλει στο να τεθούν τα θεμέλια για την μελλοντική ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ευεξία και την μάθηση των παιδιών (OECD: Starting Strong, 2017) και επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα για το σύνολο της κοινωνίας (OECD: Starting Strong, 2001, 2006, 2012).

Η δίχρονη υποχρεωτική προσχολική εκπαίδευση για προνήπια και νήπια ηλικίας 4 έως 6 ετών, θεσπίστηκε, το 2017, με το Π.Δ. 79/2017-ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, τονίζει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, στα πλαίσια μίας τάξης νηπιαγωγείου,

καλούνται να αναπτύξουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με τους άλλους, και να τις αποδέχονται, δείχνοντας σεβασμό. Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη οργανωμένη σχολική βαθμίδα και θεσμό που εισέρχεται ένα παιδί, καθιστώντας την κοινωνική ανάπτυξη του, ίσως τον βασικότερο παράγοντα για τη μετάβαση του από την οικογένεια στο σχολείο (Σιαμαντά, 2019).

Στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην προσχολική αγωγή, τα παιδιά *«μαθαίνουν να διαμορφώνουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις»*, να αναπτύσσουν αξίες, όπως ισότητα, αλληλεγγύη και αποδοχή της διαφορετικότητας, που κατ' επέκταση συντελεί στην προαγωγή της συλλογικότητας και της κοινωνικής ευαισθησίας. Η υιοθέτηση μιας στάσης αποδοχής εννοείται όταν τα παιδιά αναγνωρίζουν, αποκτούν γνώσεις και τελικώς *«εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα»*, αλλά και όταν μιμούνται τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (ΥΠΕΠΘ, 2014, σ. 127), οι οποίοι σχεδιάζουν ομαδικές δραστηριότητες με στόχο την προώθηση όλων των ανωτέρω αποδεχόμενοι και οι ίδιοι τους «διαφορετικούς» μαθητές τους και τις ιστορίες ζωής τους.

Η προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων (Crahay & Dutrevis, 2012; Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019) και επιδρά θετικά στην εξέλιξη όλων των παιδιών, κυρίως εκείνων των παιδιών που αντιμετωπίζουν εμπόδια κοινωνικής ή πολιτισμικής φύσεως και κινδυνεύουν να αποτύχουν στον τομέα της εκπαίδευσης, και να περιθωριοποιηθούν κοινωνικά (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019).

Ο Σκιαδάς (2016) αναφέρει ότι το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικό, έναν οργανισμό, έναν θεσμό που συμβάλλει στην πνευματική, κοινωνική και ψυχική ανέλιξη των παιδιών. Η σχολική ζωή, και δὴ η προσχολική εκπαίδευση, προσφέρει καθημερινά πολυποίκιλες ευκαιρίες για πληθώρα εμπειριών που συντελούν στην προσωπική και κοινωνική ανέλιξη των παιδιών. Μέσα από τις ποιοτικές πρακτικές καλλιεργούνται αισθήματα αυτοεκτίμησης και αυτορρύθμισης, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καίριες για την ενεργή συμμετοχή τους αρχικά στη διαδικασία της μάθησης, και μετέπειτα στην κοινωνική ενήλικη ζωή τους. Μέσα στο πλαίσιο του Νηπιαγωγείου το παιδί πρέπει να αισθανθεί ασφάλεια, να πάρει τον

χρόνο που χρειάζεται για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας του, καθώς και το χώρο ώστε να εκφράζεται ελεύθερα, αναπτύσσοντας τον ψυχισμό του.

Η εκπαίδευση, εν γένει, αποτελεί τον βασικό και σημαντικότερο φορέα προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Το ζητούμενο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά η καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων, όπως οι συναισθηματικές, που θα στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, ενώ παράλληλα, θα είναι σε θέση να γράφουν και να διαβάζουν, με κριτική στάση, και να αναπτύσσονται με υγιή και σφαιρικό τρόπο, προκειμένου να κατορθώσουν να ανταπεξέλθουν στις μελλοντικές απαιτήσεις της κοινωνίας ως ενεργά και σκεπτόμενα μέλη της. Εκτός από γνώσεις επομένως, έχουν ανάγκη από συναισθηματικές δεξιότητες, για την υγιή διάπλαση τους και την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Οι ικανότητες επίλυσης των προβλημάτων και οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών αποτελούν προγνωστικές μεταβλητές της μελλοντικής σχολικής επίδοσης τους, της εγκατάλειψης του σχολείου, της κατάχρησης ουσιών, των ψυχικών προβλημάτων και της επιθετικής συμπεριφοράς (Webster-Stratton, 2011; Williams, Bywater, Lane, Williams & Hutchings, 2019). Τα προγράμματα της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης, που εστιάζουν στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, συντελούν στην πρόληψη πρώιμων προβλημάτων συμπεριφοράς και αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Schindler, Kholoptseva, Yoshikawa, Duncan, Magnuson, & Shonkoff, 2015).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μέσω της Επίσημης Εφημερίδας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2019), αναγνωρίζει τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα στην προώθηση της μάθησης, της ευημερίας και πολύπλευρης ανάπτυξης όλων των παιδιών, δημιουργώντας παράλληλα μια σταθερή βάση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αποτελεί το θεμέλιο λίθο των εκπαιδευτικών συστημάτων και είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης. Συμβάλλει στην οικοδόμηση ισχυρών θεμελίων ανάπτυξης ικανοτήτων που κατ' επέκταση οδηγεί σε εκπαιδευτική επιτυχία και ευημερία των παιδιών. Η παρακολούθηση προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας, συντελεί στην καταπολέμηση τυχόν ανισοτήτων και «εκπαιδευτικής ένδειας» μειονεκτούντων παιδιών, ενώ συμβάλλει ουσιαστικά στο να μάθουν τα παιδιά να συμβιώνουν και να συνυπάρχουν στις σύγχρονες ανομοιογενείς κοινωνίες.

Ο ρόλος των νηπιαγωγών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, διότι σε συνδυασμό με τις αποτελεσματικές παρεμβάσεις και τις κατάλληλες πρακτικές που χρησιμοποιούν, δημιουργείται ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής των διαφορετικών άλλων, μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η σχολική τάξη είναι ωστόσο ένα σημαντικό περιβάλλον για κατανόηση και αποδοχή, καθώς σ' αυτό το περιβάλλον το παιδί περνάει μεγάλο μέρος της ημέρας του και ταυτόχρονα είναι το πλαίσιο στο οποίο δύναται να αποκτήσει φίλους, να μάθει και να αναπτύξει κοινωνικές δεξιότητες (Hurst et al., 2012).

Δημιουργώντας ένα θετικό (positive) πρώιμο περιβάλλον εκπαίδευσης, βοηθάμε τα παιδιά να διαμορφώσουν ικανότητες, δυνατότητες και επιτεύγματα, διαμορφώνοντας το μέλλον. Έχοντας αυτό κατά νου, ο τομέας της εκπαίδευσης, και δή της προσχολικής αγωγής, αντιμετωπίζεται διαφορετικά. Κρίνεται αναγκαίο σύσσωμη η κοινωνία να επενδύσει στην πρώιμη εκπαίδευση των νηπίων για να έχουν μια ευτυχισμένη και γεμάτη ζωή (Heckman, 2011).

Ο Πλάτων είχε την άποψη ότι η παιδεία αποτελεί το «εν μέγα» (Πολιτεία, 423e), το οποίο θα συντελέσει στην ηθική και πνευματική συγκρότηση του ατόμου και θα αποτελέσει τον θεμέλιο λίθο μιας ιδανικής πολιτείας (Πλάτων, Πολιτεία 423e στο Γεραράς 2014).

4.2 Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου και Ευαισθητοποίηση

Σύμφωνα με το αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014), στην ενότητα της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων τίθενται μεταξύ άλλων μαθησιακοί στόχοι που αφορούν την αποδοχή της διαφορετικότητας, ως κοινωνική αλληλεπίδραση, μέσω της δημιουργίας ευκαιριών προβληματισμού και ευαισθητοποίησης σε θέματα αναπηρίας, τονίζοντας τα οφέλη και τη σημασία της διαφορετικότητας, πάντα με αρωγό την νηπιαγωγό. Ευκαιρίες ευαισθητοποίησης δύναται να δημιουργηθούν στο σχολικό πλαίσιο στην ενότητα «Ζωντανοί Οργανισμοί», στην υποενότητα των αισθήσεων και αισθητηριακών οργάνων στα ζώα, όπου με κατάλληλες δραστηριότητες αναδεικνύεται η αναγκαιότητα των αισθήσεων για την κατανόηση και επεξεργασία του περιβάλλοντος, καθώς και οι ομοιότητες ως προς τις επιθυμίες, τους φόβους, τις ελπίδες και τις προτιμήσεις που έχουν τα τυπικά παιδιά με τα παιδιά με αισθητηριακού τύπου αναπηρίες. Το νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης, είναι υπεύθυνο για την προαγωγή της

αναγνώρισης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, καθώς και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων (ΥΠΕΠΘ, 2014).

Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει την «ενεργή συμμετοχή» των παιδιών με αναπηρία, στην μαθησιακή διαδικασία, «διευκολύνει την επικοινωνία τους με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης», ενώ παράλληλα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των τυπικών μαθητών με τα παιδιά με αναπηρίες, μέσω της παροχής των απαραίτητων γνώσεων και πληροφοριών για τις αναπηρίες, χωρίς να τονίζει τις διαφορές και την αναπηρία, αλλά τα κοινά ενδιαφέροντα και επιθυμίες. Επιπλέον, δίνει ευκαιρίες στα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναλάβουν ρόλους και πρωτοβουλίες, καλλιεργώντας το αίσθημα του «ανήκειν» στην κοινωνία της σχολικής τάξης (ΥΠΕΠΘ, 2014, σ. 53-54).

Το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014) προτείνει την αξιοποίηση γεγονότων και καταστάσεων, όπως η Παγκόσμια Ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία, προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες και αξίες όπως η αλληλεγγύη, η ισότητα, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, και να εξοικειωθούν με την έννοια της διαφορετικότητας και την αποδοχή αυτής. Ωστόσο, για την επίτευξη των παραπάνω, η νηπιαγωγός καλείται να είναι η ίδια ανοικτή στην διαφορετικότητα των μαθητών της, να αξιοποιεί τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία της τάξης προκειμένου να σχεδιάζει και να υλοποιεί δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στην κάθε ξεχωριστή ανάγκη των μαθητών της και στις ιδιαιτερότητες τους, και να ευαισθητοποιεί και να προάγει αξίες που ενδυναμώνουν τα παιδιά και τα προετοιμάζουν για μια υπεύθυνη ενήλικη ζωή, σεβόμενα τους «διαφορετικούς» άλλους.

4.3 Τρόποι Ευαισθητοποίησης Νηπίων για την Αναπηρία

4.3.1 Προσεγγίζοντας βιωματικά την Αναπηρία

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε ένα αντικείμενο ή μία εμπειρία συμβάλλει στην ισχυρότερη έλξη του αντίστοιχου αντικειμένου. Η άμεση και αυξανόμενη έκθεση και επαφή των παιδιών, τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, με την κατάσταση της αναπηρίας, μπορεί να συντελέσει στην αλλαγή πιθανών αρνητικών στάσεων και τη διαμόρφωση νέων. Η άμεση επαφή τους με συνομηλίκους με αναπηρία και η έμμεση επαφή με αφηγήσεις παραμυθιών που πραγματεύονται την αναπηρία, παιχνίδια ρόλων και συμμετοχή σε βιωματικές

δραστηριότητες, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να «μπουν» στην θέση ενός «άλλου» εαυτού και να βιώσουν παρόμοια συναισθήματα με εκείνα που βιώνουν οι άνθρωποι με αναπηρία, προσεγγίζοντας τους πιο θετικά.

Η μάθηση κατακτάται με ενεργητικό τρόπο και ένα άτομο, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις του, επιλύει πιθανές δυσκολίες και προβλήματα, δίνοντας νόημα στις εμπειρίες του. Η εμπειρία ως πηγή μάθησης και ο κύκλος βιωματικής μάθησης που ο Kolb (1984) δημιούργησε, οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης. Η μάθηση συνεπάγεται την αλλαγή στη συμπεριφορά ενός ανθρώπου και την υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου αντίληψης των πραγμάτων (Παυλάκης, 2018). Αναλυτικότερα, ο στοχασμός της νέας εμπειρίας, η ερμηνεία και η κατανόηση της, οδηγεί στην μάθηση που δίνει κίνητρα στους ανθρώπους για νέες δράσεις και συμπεριφορές για ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση της πραγματικότητας.

Η εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί μία ολιστική μαθησιακή προσέγγιση, εμπλέκοντας, πέραν της νόησης, όλες τις αισθήσεις, τα συναισθήματα, την ενόραση και αντίληψη, την συμπεριφορά, που αποτελούν το «Όλον» της ανθρώπινης υπόστασης (Ματσαγγούρας, 2011). Αφορά, εκτός από το τι μαθαίνουν οι άνθρωποι, με ποιον τρόπο εφαρμόζουν εκείνα που έμαθαν, διαμορφώνοντας στάσεις και συμπεριφορές περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Compass, 2012).

Στη βιβλιογραφία (Maras & Brown, 2000; Χαρούμενη & Σούλης, 2014) και στα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου, γίνεται λόγος για την σπουδαιότητα των κατάλληλων δραστηριοτήτων, προγραμμάτων και δράσεων που δύνανται να υλοποιούνται στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, που θα συντελέσουν στην ανάπτυξη της ικανότητας της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και της ενσυναίσθησης για τους «διαφορετικούς» συμμαθητές τους. Η Dunn (1988) υποστηρίζει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ήδη έχουν αναπτύξει και δείχνουν μια ευαισθησία απέναντι στους άλλους. Οι νηπιαγωγοί, ως αρωγοί και υποστηρικτές της μαθησιακής διαδικασίας, καλούνται να υλοποιούν δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, καθώς και δράσεις προσομοίωσης, ώστε να δώσουν ευκαιρίες στα παιδιά να αισθανθούν την «διαφορετική» κατάσταση και οπτική του άλλου και να οδηγηθούν στην αποδοχή των ανθρώπων με αναπηρία.

Πληθώρα δράσεων και προσεγγίσεων θα μπορούσαν να υλοποιηθούν καθημερινά και στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, για την αποδοχή της διαφορετικότητας, την εξοικείωση των τυπικών παιδιών με την αναπηρία, την απόκτηση ουσιαστικών γνώσεων για αυτήν, την ευαισθητοποίηση τους και την αποβολή πιθανών αρνητικών στάσεων για τα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι πριν από κάθε δραστηριότητα σχετική με την προσομοίωση μιας συγκεκριμένης αναπηρίας, είτε αισθητηριακής, είτε κινητικής ή νοητικής, ενδείκνυται να γίνεται λόγος για τους ανθρώπους με αντίστοιχα προβλήματα και να δίνονται χρήσιμες πληροφορίες για την κάθε αναπηρία, με ρεαλιστικό και κατανοητό τρόπο.

4.3.2. Παιδική Λογοτεχνία και αναπηρία

Πληθώρα παιδικών βιβλίων αναπαριστούν την αναπηρία με ποικίλους τρόπους συμβάλλοντας στην υιοθέτηση στάσεων και αντιλήψεων. Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί φορέα ιδεών και πεποιθήσεων, διότι μέσα από την εικονογράφηση και το κείμενο συντελείται η μεταφορά μηνυμάτων με άμεσους ή έμμεσους τρόπους, προβάλλοντας υφιστάμενες κοινωνικές αντιλήψεις, ή εντελώς διαφορετικές από αυτές (Χρέμου, 2019). Η παιδική λογοτεχνία έχει την δύναμη να ασκεί επιρροή στις αντιλήψεις και τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις διαθέσεις ενός παιδιού, ενώ παράλληλα καλλιεργεί την ευαισθησία του απέναντι στην διαφορετικότητα (Swain, French & Cameron, 2003), διότι ταυτίζεται με τους ήρωες των παραμυθιών και με την ενεργό συμμετοχή και δημιουργική του έκφραση, κατακτάει τη γνώση, αντιλαμβάνοντας με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο τον εαυτό του, αλλά και τον κόσμο γύρω του.

Στην προσχολική εκπαίδευση, τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία αναμφισβήτητα επιτελούν σημαντικό ρόλο στην ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια των νηπίων και ίσως είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία μάθησης και ενημέρωσης τους. Όταν η αφήγηση ενός παιδικού βιβλίου για την αναπηρία συνδυάζεται με παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, αναζήτηση πληροφοριών για τα άτομα με αναπηρία και επίδειξη οπτικού υλικού από την εκπαιδευτικό, τότε δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διακρίνουν τη διαφορετικότητα μα συνάμα και την ομοιότητα τους με τους ανθρώπους με αναπηρία, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες αυτών και εν τέλει να ευαισθητοποιηθούν υπέρ των δικαιωμάτων τους.

Τα παιδιά, αρκετές φορές, έχουν ελάχιστες γνώσεις ή λανθασμένες αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία. Οι αφηγήσεις λογοτεχνικών βιβλίων που πραγματεύονται την αναπηρία δίνουν στους μικρούς ακροατές πλούτο πληροφοριών και γνώσεων για το ζήτημα αυτό, με αποτέλεσμα να εξοικειώνονται με την κατάσταση της αναπηρίας, να την αποδέχονται, να εξαλείφονται πιθανές προκαταλήψεις και αρνητικές στάσεις που έχουν διαμορφώσει για τους ανθρώπους με αναπηρία, ενώ συνάμα οδηγούνται σταδιακά στην ωρίμανσή και την εξέλιξη τους. Είναι διαπιστωμένο ότι η ενασχόληση με λογοτεχνικά αναγνώσματα που σχετίζονται με την αναπηρία συμβάλλει στην ενημέρωση των μαθητών για το εν λόγω ζήτημα, καθώς και στην υιοθέτηση πιο θετικών στάσεων ως προς τους ανθρώπους με αναπηρία (Ostrosky, Mouzourou, Dorsey & Leboeuf, 2013).

Σύμφωνα με την Blaska (2004), ένα λογοτεχνικό βιβλίο με κεντρικό θέμα την αναπηρία πρέπει να πληροί τα κάτωθι κριτήρια:

- να προάγει την κατανόηση και όχι αισθήματα οίκτου
- να δίνει έμφαση στην αποδοχή
- να προωθεί θετικές εικόνες των ατόμων με αναπηρία
- να συμβάλλει στην ουσιαστική κατανόηση της αναπηρίας
- να προωθεί τον σεβασμό για τα άτομα με αναπηρία
- να κάνει χρήση της γλώσσας που αρχικά προβάλλει το άτομο και εν συνεχεία την αναπηρία του
- να παρουσιάζεται με ρεαλιστικό τρόπο τόσο η αναπηρία όσο και το άτομο που την κατέχει
- να εικονογραφεί ρεαλιστικά τα άτομα με αναπηρία.

Η παιδική λογοτεχνία επομένως, δύναται να ευαισθητοποιήσει μικρούς και μεγάλους, ενώ τους δίνει την ευκαιρία να διαπιστώσουν πως όλοι οι άνθρωποι είναι μοναδικοί, έχουν τα ίδια δικαιώματα και ανάγκες, ενώ δεν διαφέρουν και ως προς τα συναισθήματα που βιώνουν. Παραμύθια που πραγματεύονται την αναπηρία, με αριστοτεχνικό τρόπο, συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ευαισθησίας, της ενσυναίσθησης και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, με αποτέλεσμα η αναπηρία να προσεγγίζεται, ως κοινωνικό θέμα, με χαριτωμένο τρόπο (Εφραιμίδης, 2015).

4.3.3 *Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες*

Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά ποικίλες ευκαιρίες μίμησης ενός διαφορετικού, από τον ίδιο τους τον εαυτό, ρόλου. Μέσω της προσέγγισης του «Άλλου», τα παιδιά καταθέτουν σκέψεις και προβληματισμούς, ανταλλάσσουν απόψεις και νέες ιδέες, εκφράζουν συναισθήματα και εν κατακλείδι οδηγούνται στην ανάπτυξη της ικανότητας της ενσυναίσθησης τους (Beauchamp, 1998). Τα παιχνίδια ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός και η παντομίμα, βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύπτουν νέους προσωπικούς τρόπους έκφρασης, ενώ παράλληλα αφυπνίζεται η δημιουργικότητα, η φαντασία και ο κριτικός στοχασμός τους (Μπαμπάλης, 2005).

Επιπρόσθετα, οι ποικίλες θεατρικές τεχνικές συμβάλλουν στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους και στην καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Το θεατρικό παιχνίδι ευνοεί στην αποδοχή της ετερότητας και των συνομηλίκων με αναπηρία (McGrail & Rieger, 2013), ενώ η μίμηση ρόλων με αναπηρία, ευαισθητοποιεί τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης διότι έρχονται αντιμέτωπα με τα προβλήματα και τις δυσκολίες των ατόμων με αναπηρία, συμβάλλοντας θετικά στην υιοθέτηση πιο θετικών στάσεων.

Τα παιχνίδια ρόλων έχουν ιδιαίτερη σημασία για την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων γιατί αποτελούν πηγή έκφρασης και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων τους, ενώ κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικά στις περιπτώσεις των παιδιών με αναπηρία, όπου έχουν την δυνατότητα να ερμηνεύουν και να διαχειρίζονται καταστάσεις της καθημερινής ζωής μέσα από το πρίσμα των δικών τους δυνατοτήτων και ευκαιριών έκφρασης.

4.3.4 Ψυχοκινητικές και Αθλητικές Δραστηριότητες

Ένας από τους σημαντικότερους τρόπους έκφρασης των παιδιών είναι το παιχνίδι που συντελεί στην πνευματική και σωματική τους ανάπτυξη, καθώς και την συναισθηματική τους ολοκλήρωση. Είναι ένας τρόπος ψυχαγωγίας και διασκέδασης. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τα όρια και τις δυνατότητες τους, κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να σέβονται τους συμμαθητές και τους συνομηλίκους τους, αυτονομούνται και οδηγούνται στη γνώση. Μέσω του παιχνιδιού ορίζουν το σώμα τους, αποκτούν δεξιότητες που μελλοντικά θα καθορίσουν την εξέλιξη και την κοινωνική προσαρμογή τους. Πληθώρα δραστηριοτήτων και παιχνιδιών, όπως ζωγραφική με το στόμα ή το αντίθετο από το χέρι που γράφουν, αγώνες δρόμου σε ζευγάρια με δεμένα πόδια, τσουβαλοδρομίες και κουτσό, δύνανται να πραγματοποιηθούν στις τάξεις των νηπιαγωγείων, στοχεύοντας στην εξοικείωση των

τυπικών παιδιών με το ζήτημα της αναπηρίας και τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία.

Ο ρόλος του αθλητισμού είναι καθοριστικός στην ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αποτελεί αναπόσπαστη πτυχή της ζωής όλων (UN, 2006), ενώ προάγει αξίες και ιδανικά, όπως η αλληλεγγύη, η συνοχή της ομάδας, η ευγενής άμιλλα, που καλλιεργούν τον άνθρωπο και συμβάλλουν στην ανέλιξη του και στο αίσθημα πληρότητας από τη ζωή. Ουσιαστικός, είναι επίσης, ο ρόλος του αθλητισμού στην ζωή των ανθρώπων και παιδιών με αναπηρίες, που έχουν ίσα δικαιώματα συμμετοχής σε αθλητικές δράσεις, στο παιχνίδι, στην άθληση και αναψυχή σε ίση βάση με τους υπολοίπους (UN, 2006), διότι βελτιώνει την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση τους (Ιωαννίδου, Μπάτσιου, Δούδα, & Κουρτέσης, 2012).

Η φυσική άσκηση ενδυναμώνει ψυχικά το άτομο, αυξάνει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του, μεγιστοποιεί τη δύναμη και τη λειτουργικότητα ενός ατόμου με αναπηρία, αλλάζει προς το θετικό τον τρόπο που βλέπει το σώμα του και συμβάλλει στην θετική αντιμετώπιση του στίγματος που εισπράττει από τον κοινωνικό περίγυρο. Ο αθλητισμός βελτιώνει τη διάθεση των κινητικά δραστήριων ανθρώπων, αυξάνει το αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή (Θεοδωράκης, 2010), ευαισθητοποιεί, ενώνει τους ανθρώπους, αίρει τις διακρίσεις και αναμφίβολα ενδυναμώνει ψυχικά τον άνθρωπο. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η συμπερίληψη στο μάθημα της φυσικής αγωγής δύναται να λειτουργήσει αποτελεσματικά για τα παιδιά με αναπηρίες (Goodwin & Watkinson, 2000; Bebetos et al.; 2013).

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Μαγγουρίτσα και των συνεργατών (2005) έδειξαν ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης στο μάθημα της φυσικής αγωγής βελτίωσε τη στάση των τυπικών μαθητών απέναντι στην αναπηρία, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Sable (1995) ότι ένα άτομο δύναται να υιοθετήσει στάσεις μέσω κοινωνικών και περιβαλλοντικών εμπειριών (Bebetos et al.; 2013). Το μάθημα της φυσικής αγωγής διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών έναντι της αναπηρίας γενικά και της αναπηρίας στον αθλητισμό ειδικότερα, συμβάλλοντας έτσι στην επιτυχή ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα δημοτικά σχολεία και κοινωνικές κοινότητες (Ευαγγελίνης, 2006, Bebetos et al.; 2013). Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα και οι καθηγητές φυσικής αγωγής ειδικότερα, καλούνται να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν στοιχεία του

προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με το δυναμικό των παιδιών, τις ανάγκες συμπεριφοράς όλων των μαθητών τους και το κοινωνικό περιβάλλον της φυσικής αγωγής.

Πληθώρα αθλητικών δραστηριοτήτων και προσομοιώσεις παραολυμπιακών αθλημάτων, προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, δύνανται να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν στα πλαίσια μιας τάξης νηπιαγωγείου με σκοπό την προαγωγή της αξιοπρέπειας των ατόμων με αναπηρία και των δικαιωμάτων τους για άθληση και συμμετοχή σε αθλητικές διοργανώσεις. Είναι σημαντική η ενημέρωση και πληροφόρηση όλων των μαθητών για τους Παραολυμπιακούς Αγώνες και τα Special Olympics, τις συμμετοχές και τις διακρίσεις των αθλητών με αναπηρία, μέσω της παρουσίασης έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού που απεικονίζονται αθλητές με αναπηρία και παράλληλα το σχεδιασμό δραστηριοτήτων βιωματικού χαρακτήρα, με την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών. Απώτερος σκοπός όλων, θα αποτελεί η ευαισθητοποίηση τους για τους ανθρώπους με την αναπηρία, η κατανόηση του δικαιώματος συμμετοχής αυτών των ανθρώπων στον αθλητισμό, η εστίαση στον άνθρωπο και όχι στην αναπηρία και η κατανόηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ανθρώπων με αναπηρία.

4.4 Επιμόρφωση και Κατάρτιση Νηπιαγωγών

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοχεύει όχι μόνο στην θεωρητική κατάρτιση των τελευταίων ως προς την κατανόηση και ανάλυση των στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και στην ταυτόχρονη εμπλοκή τους σε συλλογικές δράσεις και συνεργατικά μοντέλα με απώτερο στόχο τη μεταξύ τους συνεργασία, την ανάπτυξη της διαλεκτικής τους ικανότητας, της στοχαστικής τους κρίσης, καθώς και της ικανότητας λήψης αποφάσεων και ανάπτυξης διερευνητικών δεξιοτήτων (Schnellert et al., 2008; Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019). Στη χώρα μας, οι επιμορφώσεις που υλοποιούνται, σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χαρακτηρίζονται από σημαντικές ελλείψεις σε ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά (Σκουλίδης, Πανιτσίδου, Παπασταμάτης, & Βαλκάνος, 2015). Όταν δε, η κατάρτιση δεν περιλαμβάνει και βιωματικά στοιχεία, αποδεικνύεται ότι η θεωρία από μόνη της δεν επαρκεί (Toran et al., 2016; Λάππα & Ματσίγκος, 2018).

Όπως αναφέρουν οι Ανδρούσου και Σφυρόερα (2019), ευρήματα διεθνών ερευνών υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών που θα στοχεύουν στην αλλαγή τυχών αρνητικών συναισθημάτων απέναντι στους μαθητές διαφορετικού υποβάθρου, και την παράλληλα ανάπτυξη μιας θετικής διάθεσης ως προς αυτούς. Στην Ελλάδα, οι έρευνες που μελετούν τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της ετερότητας σε συνδυασμό με την δική τους επιμόρφωση και κατάρτιση, είναι περιορισμένες. Ωστόσο, ευρήματα αυτών, δεικνύουν τις σημαντικές ελλείψεις κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ουσιώδη ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτουν τις στερεοτυπικές απόψεις τους. Αρκετές φορές, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διδάξουν σε μαθητές με αναπηρία, ανατρέχουν σε έτοιμες «λύσεις» και πρακτικές του διαδικτύου, εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισής τους, σε θέματα ειδικής αγωγής και κατάλληλων πρακτικών συμπερίληψης (Λάππα & Ματσίγκος, 2018).

Τονίζεται ότι η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη, ενώ συνάμα αυξάνεται η αισιοδοξία και αυτοπεποίθηση τους, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία τόσο στη διαφορετικότητα όσο και στην ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού (Κοντολέων & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2013; Λάππα & Ματσίγκος, 2018). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα ερευνών συγκλίνουν στη διαπίστωση και την αναγκαιότητα ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των Νηπιαγωγών, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης σε θέματα συναισθηματικής ενδυνάμωσης και αυτό-αποτελεσματικότητας, διαχείρισης άγχους και θυμού (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013; Ανδρούσου & Σφυρόερα, 2019).

Ορισμένα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι η σημασία της παρακολούθησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων, σχετικών με την διαφοροποιημένη παιδαγωγική, υποστηρίζεται και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να νιώσουν ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση από την εφαρμογή της (Njagi, 2014; Rodriguez, 2012; Παντελιάδου και συν., 2017). Κρίνεται σκόπιμο η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε συστηματική βάση

αφενός για τον εμπλουτισμό των γνώσεων όλων των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτου ειδικότητας, και αφετέρου γιατί δύναται να τους παρέχει εφόδια για μια πιο αποτελεσματική και ποιοτική εκπαίδευση για τους μαθητές με αναπηρία (Λάππα & Ματσίγκος, 2018).

Αξίζει να επισημανθεί ότι όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ευελιξία και είναι δεκτικοί στην αλλαγή κατεστημένων αντιλήψεων και ταυτόχρονα ενθαρρύνουν αλλαγές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, δύναται να επιφέρουν μια ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Strogilos et al., 2017; Λάππα & Ματσίγκος, 2018), που να ωφελεί τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές αυτών. Συνοψίζοντας, για να θεωρηθεί επιτυχής ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού τους έργου, πρέπει να ληφθούν υπόψη η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, οι απόψεις και οι αντιλήψεις του, η ιδιοσυγκρασία, οι εμπειρίες και οι αξίες του. Οι ανωτέρω παράγοντες σε συνδυασμό με την ενίσχυση της συναισθηματικής του νοημοσύνης, δύναται να επηρεάσει στα μέγιστα την ικανότητα του να ανταπεξέλθει επιτυχώς στον πολύπλευρο ρόλο του.

4.5 Συστάσεις για τους επικεφαλής συστημάτων και διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής

Το πρόγραμμα «Ανάδειξη των επιτευγμάτων όλων των μαθητών στην ενταξιακή εκπαίδευση» (RA) (2014-2017) που υλοποιήθηκε με πρωτοβουλία των κρατών μελών, έχοντας ως γνώμονα τις Συμβάσεις για τα δικαιώματα του Παιδιού και των ατόμων με αναπηρία του ΟΗΕ, στόχευε στην ανάδειξη των επιτευγμάτων όλων των μαθητών. Το εν λόγω πρόγραμμα δεν αποτέλεσε μόνο μια πολιτική πρωτοβουλία, αλλά και μία ηθική επιταγή. Μεταξύ άλλων, οι συστάσεις προς τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορούν:

- Την ανάπτυξη ενός σχολικού ήθους όλων των ενδιαφερομένων που υποστηρίζει τον σεβασμό και την παροχή εξατομικευμένων ευκαιριών προόδου για όλους τους μαθητές μέσα στο σχολικό πλαίσιο, στο οποίο εισακούεται η φωνή του μαθητή και κατ' επέκταση αυξάνεται η εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ η γλώσσα που χρησιμοποιείται δεν εμπεριέχει στοιχεία ετικετοποίησης.

- Η ανάπτυξη και προώθηση μιας κοινής αντίληψης ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση, η οποία θα συντελέσει ως αρχή στην στήριξη της προόδου και της επιτυχίας όλων των μαθητών, βασικός ρόλος της οποίας δεν θα αποτελεί μόνο η

στήριξη όλων των μαθητών αλλά και των οικογενειών αυτών. Τα ανωτέρω δύνανται να επιτευχθούν μέσω της συνεργασίας των κρατών μελών και του εθνικού διαλόγου.

- Η εξασφάλιση σαφήνειας όσον αφορά τις διαδικασίες και λειτουργίες της αξιολόγησης, που θα είναι ανάλογες της κάθε διαφορετικής περίπτωσης και θα αφορούν όλους τους μαθητές, περιλαμβάνοντας και αντίστοιχες ευκαιρίες σε μαθητές με γνωστικές αναπηρίες ή δυσκολίες στη μάθηση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017).

Κατά την χάραξη πολιτικών και τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη ο κρίσιμος ρόλος που διαδραματίζουν οι μη γνωστικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, ο αυτοέλεγχος, οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, στην παράλληλη ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων (Garcia & Weiss, 2016). Η ενίσχυση της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, της κατάρτισης και της υποστήριξης τους, η εξ ολοκλήρου ανάπτυξη του παιδιού μέσω της καλλιέργειας τόσο των γνωστικών όσο και των μη γνωστικών δεξιοτήτων, πρέπει να αποτελούν αποστολή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Κρίνεται αναγκαία λοιπόν η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που να σχετίζονται με σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και να προάγουν τη συμπερίληψη και την διδασκαλία διαφορετικών μοντέλων συνδιδασκαλίας (Λάππα & Ματσίγκος, 2018), διότι αν οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώνονται ουσιαστικά, τότε δημιουργείται μια ένταση, μια πίεση και ένα άγχος στην διαδικασία της εκπαίδευσης, που μεταφέρεται και στους ίδιους τους μαθητές τους (Akgul, 2012).

Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αναγνωρίζουν τον ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο που δύναται να διαδραματίσει η προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, στην υγεία και ευημερία των παιδιών, στην επίτευξη εκπαιδευτικής ισότητας και μετέπειτα επιτυχίας και στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων που θέτουν τα θεμέλια μιας υγιούς και πλήρους ζωής. Καλούνται επομένως, να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν αναλυτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που να ανταποκρίνονται και να καλύπτουν τις ανάγκες και δυνατότητες του κάθε παιδιού, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με αναπηρίες, που συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα τους και μεριμνούν ουσιαστικά για την ευημερία τους. Οι προσεγγίσεις που στοχεύουν στην ολιστική μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών οφείλουν να δίνουν έμφαση στην:

- προαγωγή της ενσυναίσθησης και του αμοιβαίου σεβασμού, καθώς και της επίγνωσης αρχών ισότητας και πολυμορφίας
- προώθηση μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, με δημοκρατικά και συμμετοχικά χαρακτηριστικά, που αγκαλιάζει το κάθε «διαφορετικό» παιδί και ενσωματώνει τη φωνή όλων των παιδιών. (Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019).

Οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να λαμβάνουν σοβαρά υπ' όψιν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όσον αφορά καθημερινά ζητήματα διαχείρισης της σχολικής πραγματικότητας (Ασημάκη, Μυλωνοπούλου, & Βεργίδης, 2016; Δερμιτζάκης, 2017; Κατσωνοπούλου, 2016; Λάππα & Ματσίγκος, 2018). Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα καλλιέργειας της συναισθηματικής παιδείας, για την κατάσταση της αναπηρίας, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, κρίνεται επίσης ζωτικής σημασίας. Μόνο μέσω της δικής τους επιμόρφωσης θα τεθούν γερά θεμέλια για την προαγωγή της συνεκπαίδευσης τυπικών μαθητών και μαθητών με αναπηρία. Επίσης, θα τους δοθεί η ευκαιρία να αναπτυχθούν συναισθηματικά και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και πεποιθήσεις, ώστε οι ίδιοι να αποδέχονται τους διαφορετικούς μαθητές τους, σεβόμενοι τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορετικές ανάγκες τους, που θα αξιοποιούν την ετερότητα της τάξης τους, ώστε να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν πρακτικές και προγράμματα που θα προάγουν την συνεκπαίδευση, την αρχή της ισότητας και της ευαισθητοποίησης των τυπικών παιδιών περί αναπηρίας. Η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα κάθε πολιτικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής βούλησης και ενδιαφέροντος, αφού δύναται να συμβάλει καθοριστικά στη γενικότερη πορεία ζωής κάθε παιδιού (UNESCO 2010/11; Stellakis, 2018).

Εν κατακλείδι, αξίζει να τονιστεί ότι υπάρχουν *«σαφείς ενδείξεις ότι η «επένδυση» στην πολύ μικρή ηλικία έχει ασύγκριτα οφέλη, όχι μόνο για τους αποδέκτες αυτής της επένδυσης, τα παιδιά, αλλά και για τις κοινωνίες στις οποίες ζουν και τις γενιές που τους ακολουθούν»* (OMEP, 2012).

ΜΕΡΟΣ 2^ο

ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΜΕΘΟΔΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την πραγμάτωση της εν λόγω έρευνας, αναλύεται η ποιοτική μέθοδος της συνέντευξης και του ερωτηματολογίου, το δείγμα και ο σκοπός της έρευνας και τα μέσα και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Παρατίθενται οι ερευνητικοί άξονες της μελέτης και το πρωτόκολλο ερωτήσεων που κλήθηκαν να απαντήσουν οι Νηπιαγωγοί.

5.1 Δείγμα και Σκοπός

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 10 Νηπιαγωγοί από σχολεία του νομού Λακωνίας, Αττικής και Ηρακλείου. Όλες οι Νηπιαγωγοί είναι γυναίκες, ηλικίας 27-59 ετών, με έτη υπηρεσίας σε Δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία, από 2 έως 39. Ελάχιστες Νηπιαγωγοί δεν κατάφεραν να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, γιατί περιελάμβανε κυρίως ερωτήσεις ανοικτού τύπου που απαιτούσαν περιγραφικές απαντήσεις και αρκετό χρόνο, που πιθανόν αδυνατούσαν να διαθέσουν και τελικά δεν συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μισές από τις συνεντευξιζόμενες που συμμετείχαν στην εν λόγω μελέτη, πέντε (5) σε αριθμό, έχουν λάβει επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή, ενώ η μία (1) είναι κάτοχος και Μεταπτυχιακού Τίτλου στην Ειδική Αγωγή. Διατηρήθηκε η ανωνυμία των προσωπικών τους στοιχείων, ενώ στα ερωτηματολόγια αναγράφηκαν μόνο τα αρχικά τους για την διευκόλυνση της καταγραφής των βιογραφικών τους στοιχείων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των Νηπιαγωγών για την ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα άτομα με αναπηρία. Επίσης, τέθηκαν υπό συζήτηση έννοιες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και των νηπίων, η καλλιέργεια της συναισθηματικής παιδείας των παιδιών, η αξία της ενσυναίσθησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγών, οι απόψεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών για την συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες στις τυπικές σχολικές τάξεις και τα

προγράμματα ευαισθητοποίησης νηπίων για την αναπηρία που υλοποιούνται μέσα στις τάξεις του νηπιαγωγείου.

Στον κάτωθι Πίνακα αναγράφονται τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά της κάθε Νηπιαγωγού.

Α/Α	Συμμετέχουσες	Φύλο	Ηλικία	Εκπαίδευση	Έτη Προϋπηρεσίας
1	ΓΛ	Θ	41	Π.Ε.	17
2	ΔΓ	Θ	27	Π.Ε. και Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	2
3	ΔΓ.2	Θ	59	- Σχολή Νηπιαγωγών Εκάλης - 2 ^{ον} Εξομοίωση Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	39
4	ΚΚ	Θ	39	Π.Ε. και Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	4
5	ΜΑ	Θ	33	Μεταπτυχιακό και Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	5
6	ΜΤ	Θ	45,5	Π.Ε.	19
7	ΜΧ	Θ	34	Π.Ε. και Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	3
8	ΠΡ	Θ	37	Π.Ε.	13
9	ΦΚ	Θ	34	Π.Ε.	10
10	ΕΤ	Θ	37	Π.Ε. και Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	4

5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, ήταν η ποιοτική μέθοδος της συνέντευξης μέσω βιντεοκλήσης και ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Creswell, 2015). Εφαρμόστηκε η συγκεκριμένη μέθοδος έρευνας, με ημιδομημένο ερωτηματολόγιο για να αντληθούν εις βάθος

πληροφορίες (Ζαφειρόπουλος, 2015) για το θέμα που πραγματεύεται η μελέτη, διότι οι δια ζώσεις συνεντεύξεις δεν ήταν εφικτές, λόγω της κατάστασης της πανδημίας Covid-19 και της περιόδου καραντίνας.

Δημιουργήθηκε ένα Πρωτόκολλο Συνέντευξης, κυρίως με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, στις οποίες η συνεντευξιαζόμενη κλήθηκε να απαντήσει με «*μικρό κείμενο*» σχετικό με το θέμα της ερώτησης (Ζαφειρόπουλος, 2015) και ορισμένες κλειστού, για την άντληση των βιογραφικών στοιχείων των Νηπιαγωγών. Το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν περιείχε δεκαεπτά (17) ερωτήσεις ανοικτού τύπου και έξι (6) κλειστού. Τα μισά ερωτηματολόγια ενώ στάλθηκαν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο η ερευνήτρια προέβη σε βιντεοκλήση προκειμένου να μιλήσει μαζί τους και να πάρει συνέντευξη αυτών, διότι μέσω της συνέντευξης, η ερευνήτρια θα αντλούσε πλούσιες πληροφορίες, που θα την βοηθούσαν για την διεξαγωγή της έρευνας (Ζαφειρόπουλος, 2015), τα άλλα μισά εστάλησαν και απαντήθηκαν μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, διότι δεν υπήρχε ο χρόνος από πλευράς των συνεντευξιαζόμενων. Ορισμένες ερωτήσεις που ανέκυψαν ή διευκρινήσεις που ζητήθηκαν από τις Νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, απαντήθηκαν τηλεφωνικά ή μέσω e-mail.

5.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για την σύνταξη του ερωτηματολογίου της συνέντευξης αρχικά διατυπώθηκε το ερευνητικό πρόβλημα, δηλαδή «η ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας» και εν συνεχεία οι τρεις θεματικοί άξονες που θα πραγματεύονταν στο θεωρητικό μέρος της μελέτης ως εξής:

Ερευνητικοί Άξονες Συνέντευξης	
1ος	Απόψεις και αντιλήψεις Νηπιαγωγών σχετικά με την συναισθηματική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας για ευαισθητοποίηση, αποδοχή και κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία.
2ος	Απόψεις και Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες.
3ος	Απόψεις και Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα/χρησιμότητα προγραμμάτων ευαισθητοποίησης ως προς την αναπηρία παιδιών προσχολικής ηλικίας στα πλαίσια του νηπιαγωγείου.

Στη συνέχεια δομήθηκαν οι ερωτήσεις του κάθε θεματικού άξονα, μετά από μελέτη σχετικής αρθρογραφίας. Οι ερωτήσεις παρατίθενται στο κάτωθι Πίνακα ως εξής:

Πρωτόκολλο Συνέντευξης	
1 ^{ος} Ερευνητικός Άξονας	<ol style="list-style-type: none"> 1 Είχατε ποτέ μαθητή προσχολικής ηλικίας με κάποιας μορφής αναπηρία; Εάν ναι πως αξιολογείτε την εμπειρία σας αυτή; 2 Είστε εξοικειωμένη/ ος με τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη»; Πως τον αντιλαμβάνεστε; 3 Έρευνες αναφέρουν ότι η ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης και ρύθμισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των συναισθημάτων των άλλων επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα των Νηπιαγωγών. Δύναται η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη των Νηπιαγωγών να αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη; 4 Θεωρείτε σημαντικό οι Νηπιαγωγοί να ενημερώνονται αναφορικά με θέματα συναισθηματικής ενδυνάμωσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες παιδιών με αναπηρία και να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας; 5 Πιστεύετε ότι η παροχή συναισθηματικής παιδείας/εκπαίδευσης είναι σημαντική στην προσχολική εκπαίδευση; Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των νηπίων θα αύξανε την ευαισθητοποίηση τους για την κατάσταση της αναπηρίας; 6 Το άρθρο 8 της Σύμβασης του ΟΗΕ προβλέπει τα συμβαλλόμενα μέλη να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση σε όλη την κοινωνία, σχετικά με τα άτομα με αναπηρίες, να ενθαρρύνουν το σεβασμό των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των ατόμων με αναπηρίες, καταπολεμώντας τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις επιβλαβείς πρακτικές που αφορούν τα άτομα με αναπηρίες. Θεωρείτε πως στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα προάγεται η ευαισθητοποίηση όπως υπαγορεύεται από την Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών;
	<ol style="list-style-type: none"> 1 Ποιες είναι οι απόψεις σας για την συνεκπαίδευση τυπικών μαθητών με μαθητές με αναπηρίες; Ποια τα οφέλη που θα αποκόμιζαν τόσο τα τυπικά παιδιά και τα παιδιά με αναπηρίες ή ΕΕΑ (ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) όσο και οι υπόλοιποι

<p>2^{ος} Ερευνητικός Άξονας</p>	<p>εμπλεκόμενοι (νηπιαγωγοί, γονείς, τοπική κοινωνία) από την συνεκπαίδευση;</p> <p>2 Θα χαρακτηρίζατε θετικό τον εαυτό σας στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στην προσχολική εκπαίδευση με τυπικούς μαθητές; Πιστεύετε ότι το είδος της αναπηρίας θα επηρέαζε την άποψη σας για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς;</p> <p>3 Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση θα μπορούσε να παίξει καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή των αρνητικών στάσεων του τυπικού μαθητικού πληθυσμού απέναντι στην αναπηρία;</p> <p>4 Είναι καθοριστικός ο ρόλος των νηπιαγωγών και συνεπώς η προσχολική εκπαίδευση στην καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων ως προς την αναπηρία και τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία;</p> <p>5 Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες, ομιλίες για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία; Αν ναι, πιστεύετε ότι αντίστοιχες επιμορφώσεις ενισχύουν την αποτελεσματικότητα ενός νηπιαγωγού μέσα στη σχολική τάξη αναφορικά με την συνεκπαίδευση;</p> <p>6 Πιστεύετε ότι για μια «πετυχημένη», ουσιαστική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση και κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών;</p>
<p>3^{ος} Ερευνητικός Άξονας</p>	<p>1 Συμφωνείτε με την άποψη ότι μια πρόωμη επαφή των νηπίων με την κατάσταση της «αναπηρίας» αυξάνει τη πιθανότητα αποδοχής της; Εάν ναι, πιστεύετε ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση στην ευαισθητοποίηση των νηπίων για την κατάσταση της αναπηρίας;</p> <p>2 Υλοποιούνται προγράμματα ευαισθητοποίησης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον; Με ποιον τρόπο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα προσέγγιζαν την αναπηρία; Αναφέρετε ορισμένες δραστηριότητες που προάγουν την ευαισθητοποίηση.</p> <p>3 Δύναται ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα με έμφαση στον αθλητισμό και τα παραολυμπιακά αθλήματα να προάγει αξίες ενσυναίσθησης και να ευαισθητοποιεί τα παιδιά σε θέματα αναπηρίας;</p> <p>4 Τι προβλέπει το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου για την αποδοχή της διαφορετικότητας με τη μορφή αναπηρίας; Αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα.</p> <p>5 Ποιες προτάσεις θα υποβάλλατε προς τους διαμορφωτές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στην εικόνα της αναπηρίας;</p>

Στην αρχική επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου υπήρχε ένα «εισαγωγικό σημείωμα» με τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας, ενώ συνοπτικά αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας και η τήρηση της ανωνυμίας των ερωτώμενων (Ζαφειρόπουλος, 2015), διότι τα στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων δε θα γνωστοποιηθούν και οι απαντήσεις αυτών θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας.

Η απομαγνητοφώνηση χρειάστηκε για τα μισά ερωτηματολόγια, δηλαδή για τις συνεντεύξεις εκείνες που πραγματοποιήθηκαν μέσω βιντεοκλήσης. Εν συνεχεία, ακολούθησε η μελέτη των δεδομένων, κρατήθηκαν σημειώσεις στο περιθώριο και εντοπίστηκαν στοιχεία και λέξεις κλειδιά που επαναλαμβάνονταν στα περισσότερα ερωτηματολόγια και συνδέονται με τις ερευνητικές υποθέσεις που έχουμε καταγράψει. Εντοπίστηκαν ποια νοήματα αναδείχθηκαν από συγκεκριμένα τμήματα των συνεντεύξεων, ακολούθησε η ομαδοποίηση των κοινών στοιχείων των ερωτηματολογίων και τα τελικά αποτελέσματα συγκρίθηκαν με έννοιες και ευρήματα άλλων μελετών που αναπτύχθηκαν και αναλύθηκαν εκτενώς στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο αυτό το κεφάλαιο θα καταγραφούν οι απαντήσεις ανά ερώτηση όλων των ερωτηθέντων Νηπιαγωγών, ως προς τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την αναπηρία. Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων θα δούμε τα θέματα που προέκυψαν, οι απόψεις και οι προτάσεις τους.

Ερώτημα 1^ο: Είχατε ποτέ μαθητή προσχολικής ηλικίας με κάποιας μορφής αναπηρία; Εάν ναι πως αξιολογείτε την εμπειρία σας αυτή;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Ναι είχα ανάλογη εμπειρία πριν από πέντε χρόνια. Ένα κοριτσάκι είχε Διάσπαση προσοχής με στοιχεία αυτισμού και φέτος φοιτά στο νηπιαγωγείο ένα κοριτσάκι με αυτισμό. Στην αρχή, ήμουν επιφυλακτική διότι δεν γνώριζα τις ανάγκες του παιδιού. Στην πορεία, ήρθε ιδιωτική παράλληλη στήριξη και καθώς περνούσε ο χρόνος και γνωρίστηκα με το παιδί, κατάλαβα ότι αυτή τη χρονιά θα αποκομίσω πολλά και από την συνεργασία μου με την ειδική παιδαγωγό αλλά και από το ίδιο το παιδί».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Είχα σχετική εμπειρία με ένα παιδί που είχε διαγνωστεί με αυτισμό. Τα παιδιά αυτά θέλουν πολύ υπομονή και αφιέρωση χρόνου από τον εκπαιδευτικό».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Μέσα στην πολύχρονη υπηρεσία μου στο Νηπιαγωγείο δεν είχα ποτέ παιδί με σωματική αναπηρία. Ωστόσο είχα νήπια με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς και εκπαιδευτικές δυσκολίες. Θα απαντήσω λοιπόν για αυτές τις περιπτώσεις. Αξιολογώντας αυτές τις εμπειρίες βλέπω ότι όσο και να προσπαθεί ο εκπαιδευτικός, εάν δεν συνεργαστεί η οικογένεια, ελάχιστα επιτυγχάνεται η εξέλιξη-βελτίωση του παιδιού. Επίσης βλέπω ότι οι γονείς αυτών των παιδιών πολλές φορές δεν εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Είχα εμπειρίες με μαθητές με διαφορετικές μορφές αναπηρίας ο καθένας. Πιο συγκεκριμένα με αυτισμό, με σχεδόν ολική κώφωση, με

σύνδρομο Asperger και φυσικά με ΔΕΠΥ. Όλα αυτά φυσικά με διάγνωση. Υπήρχαν και υπάρχουν παιδιά με διάφορες ενδείξεις για ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά χωρίς κάποια διάγνωση. Είναι μία ξεχωριστή εμπειρία και χαίρομαι που την έχω ζήσει γιατί με έκανε να ευαισθητοποιηθώ πάνω στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να γνωρίσω τον υπέροχο κόσμο τους».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Ναι, είχα μαθητή με αυτισμό, με διαταραχή διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα ».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Ναι. Δύσκολη εμπειρία, αλλά αποτέλεσε ερέθισμα για περαιτέρω αναζήτηση σε θέματα διδακτικής προσέγγισης».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Ναι έχω δουλέψει με μαθητές που εμφανίζουν κάποια μορφή αναπηρίας. Η εμπειρία μου ήταν πολύ θετική, καθώς εξοικειώθηκα και με τέτοια περιστατικά στη σχολική τάξη και προβληματίστηκα για τον τρόπο χειρισμού τους».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Ναι. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ήταν δύσκολη η προσαρμογή μου σε μία αίθουσα με πολλά παιδιά και με μαθητή με ειδικές ανάγκες. Στην πορεία ξεπεράστηκαν αρκετές δυσκολίες, έχοντας μέσα στην τάξη Βοηθητικό Προσωπικό».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Πέρυσι διορίστηκα στο δημόσιο, παράλληλη στήριξη σε παιδάκι με αυτισμό. Η αλήθεια είναι, ότι διορίστηκα προς το τέλος της σχολικής χρονιάς (Μάρτιο), μετά κλείσαμε λόγω Covid-19 και ουσιαστικά είχα το παιδί για έναν μήνα. Σίγουρα είναι ένα δύσκολο κομμάτι, που χρειάζεται επιμόρφωση και γνώσεις στην ειδική αγωγή».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Πρόκειται για μια εποικοδομητική εμπειρία, αλλά διόλου εύκολη, ειδικά όταν πρόκειται για μια δύσκολη αναπηρία. Ωστόσο, εάν υπάρχει κατάλληλη υποστήριξη, ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού και επιμόρφωση της Νηπιαγωγού, νιώθει σιγουριά και δύναται να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες του παιδιού».

2^ο Ερώτημα: Είστε εξοικειωμένη/ος με τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη»; Πως τον αντιλαμβάνεστε;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Ναι είμαι. Είναι ένα θέμα που προσπαθώ και το προσεγγίζω κάθε χρόνο μέσα στην τάξη. Το θεωρώ πολύ σημαντικό διότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα δικά τους καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, να κάνουν διάκριση των συναισθημάτων και να τα ονομάζουν κατάλληλα».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Όχι όσο θα ήθελα. Αντιλαμβάνομαι πως αφορά την έκφραση των ανθρώπινων συναισθημάτων και πως αυτή γίνεται».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Νομίζω πως ναι. Να μπορώ να διαχειρίζομαι και να επιλύω τα προβλήματα μου, χωρίς να με φθείρουν ψυχολογικά και να δείχνω κατανόηση στα προβλήματα των άλλων και να τους προσφέρω βοήθεια για να τα επιλύσουν».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Είμαι αρκετά εξοικειωμένη με τον συγκεκριμένο όρο. Είναι το κατά πόσο αντιλαμβάνεσαι, ελέγχεις, κατανοείς διαχειρίζεσαι και αξιολογείς τα συναισθήματα σου και φυσικά τα συναισθήματα των άλλων».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Όταν κάποιος έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, να κατονομάσει και διαχειριστεί κατάλληλα τα συναισθήματά του σαφώς έχει αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Η εξυπνάδα που εμπεριέχει το συναίσθημα για να είναι άξια λόγου».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Ναι είμαι εξοικειωμένη. Η «Συναισθηματική Νοημοσύνη» είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων μας, καθώς και των υπόλοιπων ανθρώπων, ο τρόπος που τα διαχειριζόμαστε και τα εξωτερικεύουμε και στους άλλους».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Είμαι αρκετά εξοικειωμένη. Η «Συναισθηματική Νοημοσύνη» δείχνει το βαθμό κατανόησης ενός ατόμου για τα συναισθήματα που

βιώνει ο ίδιος αλλά και αυτά που νιώθει κάποιος άλλος, ώστε να επιτευχθεί κάποιου είδους υποστήριξη».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Η «Συναισθηματική Νοημοσύνη» είναι μία περίπλοκη έννοια, που απαρτίζεται από την γνώση των συναισθημάτων και την διαχείρισή τους. Να μπορεί το άτομο να παρακινεί τον εαυτό του, να ολοκληρώνει τους στόχους του και φυσικά να έχει ενσυναίσθηση. Να καταλαβαίνει, δηλαδή, τα συναισθήματά των άλλων και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Η κατανόηση τόσο των δικών σου συναισθημάτων όσο και των γύρω σου, καθώς και η ικανότητα να τα διαχειρίζεσαι αποτελεσματικά».

3^ο Ερώτημα: Έρευνες αναφέρουν ότι η ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης και ρύθμισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των συναισθημάτων των άλλων επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα των Νηπιαγωγών. Δύναται η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη των Νηπιαγωγών να αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Πιστεύω πως αν όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη καθώς και σχετική επιμόρφωση επί του θέματος, ο χώρος της εκπαίδευσης θα ήταν σίγουρα πιο αναβαθμισμένος. Είναι πολύ σημαντικό μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των παιδιών και να μπορεί να τα βοηθήσει προκειμένου να τα διαχειριστούν καθώς και τα δικά του συναισθήματα. Επομένως με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη οι Νηπιαγωγοί θα έχουν καλύτερη ψυχική υγεία και καλύτερη απόδοση στην εργασία τους».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Σίγουρα παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Είναι σε θέση έτσι να διαχειριστούν αναπάντεχες καταστάσεις και να ανταπεξέλθουν ικανά».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Είμαι απόλυτα σίγουρη ότι η υψηλότερη συναισθηματική Νοημοσύνη των Νηπιαγωγών, είναι υπέρ της τάξης. Όταν η Νηπιαγωγός έχει τα θέματα της κατανόησης, διαχείρισης και ρύθμισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των συναισθημάτων των άλλων, αφοσιώνεται καλύτερα

στην διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των Νηπίων. Αυτό θα το πω από προσωπική μου πείρα. Όταν κάτι με απασχολούσε πολύ, είτε δικό μου είτε των άλλων και δεν μπορούσα να το διαχειριστώ, όσο και να προσπαθούσα να το απομονώσω μέσα στην τάξη αυτό «δούλευε» με αποτέλεσμα να «κλέβει» από το διδακτικό μου έργο. Μου πήρε αρκετά χρόνια να βρω τρόπους και τακτικές να λύνω τα προβλήματα και να αποκτήσω συναισθηματική νοημοσύνη. Σήμερα με 39 χρόνια υπηρεσίας διαχειρίζομαι ποιο εύκολα τα τρέχοντα και αφιερώνομαι μέσα στην τάξη».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Φυσικά. Όσο πιο υψηλή η συναισθηματική νοημοσύνη των νηπιαγωγών και γενικότερα όλων των ανθρώπων τόσο πιο αποτελεσματικός μπορείς να είσαι όχι μόνο στον επαγγελματικό τομέα αλλά και σε όλους τους τομείς της ζωής».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Σαφώς. Είναι πολύ σημαντικό κομμάτι, αν όχι το σημαντικότερο».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Οπωσδήποτε ναι».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Συμφωνώ με την παραπάνω παραδοχή και πιστεύω ότι η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη των νηπιαγωγών, βοηθάει την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη, καθώς μπορούν πιο εύκολα να διακρίνουν τα εκάστοτε συναισθήματα των παιδιών, να τα αξιολογήσουν και να λειτουργήσουν αναλόγως απέναντί τους».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Στις Νηπιαγωγούς, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση του αυτοελέγχου και της επιρροής που ασκούν στους μαθητές, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ευελιξίας τους στο εκπαιδευτικό τους έργο».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Κατά την γνώμη μου, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ένα από τα βασικά, αν όχι το κυριότερο προσόν, για μία εκπαιδευτικό, πόσο μάλλον για μία νηπιαγωγό, που έρχεται σε επαφή με τόσο τρυφερές ηλικίες. Φυσικά, λοιπόν,

η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνει την αποτελεσματικότητα των Νηπιαγωγών στην τάξη».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Σαφώς επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών της στην τάξη και του τρόπου που χειρίζεται τους μαθητές της».

4^ο Ερώτημα: Θεωρείτε σημαντικό οι Νηπιαγωγοί να ενημερώνονται αναφορικά με θέματα συναισθηματικής ενδυνάμωσης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες παιδιών με αναπηρία και να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Εννοείται πως πρέπει οι Νηπιαγωγοί να ενημερώνονται τακτικά και να γίνονται επιμορφώσεις σχετικές προκειμένου να υπάρξει συναισθηματική ενδυνάμωση. Δυστυχώς οι επιμορφώσεις που γίνονται για το συγκεκριμένο θέμα είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες. Έτσι σε πολλές περιπτώσεις οι Νηπιαγωγοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών αυτών διότι υπάρχει άγνοια και συχνά επιθυμούν τα παιδιά αυτά να φοιτήσουν σε ειδικά σχολεία»

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Πρέπει να ενημερώνονται καθώς είναι βασικό οι Νηπιαγωγοί να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών»

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Το θεωρώ απαραίτητο. Είναι πολύ σημαντικό εφόδιο για τον εκπαιδευτικό η γνώση και οι στρατηγικές, διότι όσο και να προσπαθεί αν δεν γνωρίζει, όλα τα διαχειρίζεται πιο δύσκολα.»

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Πάρα πολύ σημαντικό.»

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Το θεωρώ απαραίτητο.»

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Είναι πολύ σημαντικό, αλλά δυστυχώς δεν συμβαίνει.»

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Ναι θεωρώ πολύ σημαντικό την οποιαδήποτε μορφής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πολύ περισσότερο δε όταν έχει να κάνει με θέματα συναισθηματικής ενδυνάμωσης, που θα βοηθήσουν στη σχολική τάξη και σε πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας.»

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Ναι το θεωρώ πολύ σημαντικό.»

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Είναι πολύ σημαντικό οι Νηπιαγωγοί να ενημερώνονται για τέτοια θέματα, καθώς οι αλλαγές στην κοινωνία είναι συνεχείς και οφείλουμε να είμαστε ενημερωμένοι, για τον τρόπο διαχείρισής τους. Τα προβλήματα των οικογενειών ή μία αναπηρία, έχουν άμεση επίδραση στα παιδιά, τα οποία εμείς καλούμαστε να αποκωδικοποιήσουμε και στην συνέχεια να βοηθήσουμε τα παιδιά, ώστε να μην έχουν επίδραση (προβλήματα, αναπηρία) στην κοινωνική, ψυχική και μαθησιακή τους ζωή.»

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Θεωρώ ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση τους για θέματα συναισθηματικής ενδυνάμωσης και όχι μόνο. Οι γνώσεις είναι αστείρευτες και εμπλουτίζουν τον εκπαιδευτικό σαν άνθρωπο και σαν φορέα γνώσης και διαπαιδαγώγησης.»

5^ο Ερώτημα: Πιστεύετε ότι η παροχή συναισθηματικής παιδείας/εκπαίδευσης είναι σημαντική στην προσχολική εκπαίδευση; Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των νηπίων θα αύξανε την ευαισθητοποίηση τους για την κατάσταση της αναπηρίας;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Είναι πολύ σημαντική η παροχή συναισθηματικής παιδείας-εκπαίδευσης στην προσχολική εκπαίδευση διότι τα νήπια δουλεύοντας πάνω στα συναισθήματα μαθαίνουν να τα αναγνωρίζουν και στην συνέχεια να τα

διαχειρίζονται. Κατακτώντας λοιπόν αυτό, τα νήπια σιγά σιγά, θα γίνουν και πιο ευαισθητοποιημένα ως προς την κατάσταση της αναπηρίας.»

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Είναι ιδιαίτερα σημαντικό κάθε παιδί να έχει καλλιεργήσει την συναισθηματική του νοημοσύνη και να σέβεται και να αποδέχεται την αναπηρία.»

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Επειδή έχω ασχοληθεί κατ'επανάληψη με τη συναισθηματική παιδεία των Νηπίων, δεν είχα πάντα τα ίδια αποτελέσματα. Είδα ότι εξαρτάται από τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, το χαρακτήρα του και γενικά από την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου. Ωστόσο είμαι απόλυτα σίγουρη ότι αξίζει να καλλιεργήσουμε την συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου, μολονότι γνωρίζουμε τον εγωκεντρισμό αυτής της ηλικίας.»

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Είναι πάρα πολύ σημαντική. Εννοείται ότι όσο πιο πολύ καλλιεργείς την συναισθηματική νοημοσύνη των νηπίων τόσο πιο πολύ θα είναι ευαισθητοποιημένα για την κατάσταση των ατόμων με αναπηρία.»

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Οπωσδήποτε ναι. Είναι πολύ σημαντική η καλλιέργεια της.»

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Ναι. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής παιδείας – εκπαίδευσης θα αύξανε την ευαισθητοποίηση τους.»

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Ναι, η συναισθηματική εκπαίδευση-παιδεία στην προσχολική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική, καθώς εκεί αρχίζει να διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του παιδιού. Όσο λοιπόν αναπτύσσεται η ευαισθητοποίησή τους από τη νηπιακή ηλικία, τόσο πιο συνειδητοποιημένα θα γίνουν μεγαλώνοντας, για τα άτομα με αναπηρία.»

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Ναι συμφωνώ. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να επενδύσει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες συμβάλλουν θετικά στην εδραίωση θεμελιωδών αξιών στους μαθητές και την ευαισθητοποίησή τους απέναντι στα άτομα με αναπηρία.»

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Η παροχή συναισθηματικής παιδείας/εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική και για τα ίδια τα παιδιά με αναπηρία, αλλά και για τα τυπικά παιδιά. Εμείς, σαν εκπαιδευτικοί, πρέπει να ελαφρύνουμε την αγωνία και την στενάχωρη κατάσταση μιας αναπηρίας. Πρέπει να τονίσουμε τα θετικά και να ενθαρρύνουμε τα παιδιά, ώστε να μην παραιτηθούν λόγω της κατάστασής τους. Βασική προϋπόθεση για την ψυχική τους ενδυνάμωση είναι ο περίγυρός τους (η οικογένεια, οι φίλοι), ο οποίος πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος, για να τα βοηθήσει. Γι' αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερώνουν και τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε στο πρόσωπο του φίλου τους με αναπηρία, να μην βλέπουν την αναπηρία αλλά το ίδιο το άτομο και να τον αντιμετωπίζουν ισάξια.»

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Σίγουρα η συναισθηματική ενδυνάμωση και καλλιέργεια των παιδιών θα τους άνοιγε διαφορετικούς ορίζοντες και πιθανόν να έβλεπαν πιο θετικά όχι μόνο τα άτομα με αναπηρία, αλλά όλες εκείνες τις κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται στο περιθώριο, όπως οι μετανάστες, τα τσιγγανόπουλα κ.α.»

6^ο Ερώτημα: Το άρθρο 8 της Σύμβασης του ΟΗΕ προβλέπει τα συμβαλλόμενα μέλη να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση σε όλη την κοινωνία, σχετικά με τα άτομα με αναπηρίες, να ενθαρρύνουν το σεβασμό των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των ατόμων με αναπηρίες, καταπολεμώντας τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις επιβλαβείς πρακτικές που αφορούν τα άτομα με αναπηρίες. Θεωρείτε πως στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα προάγεται η ευαισθητοποίηση όπως υπαγορεύεται από την Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των παιδιών με αναπηρίες που φοιτούν σε όλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Αυτό συνδέεται με σημαντικούς κοινωνικούς, οικονομικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες όπως: η γενίκευση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η κοινωνική ανάγκη για εκπαίδευση και μόρφωση όλων των πολιτών, οι κοινωνικές διεκδικήσεις για ισονομία και ισοπολιτεία. Στην Ελλάδα έχει εδραιωθεί η άποψη πως όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές μέσα σε ένα σχολείο για όλους. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατόν να δεχτούν εκπαιδευτική και ειδική υποστηρικτική βοήθεια σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία: παράλληλη στήριξη, ΕΕΠ, τμήματα ένταξης, κατ' οίκον υποστήριξη, σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.»

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Θεωρώ πως έχουν γίνει μεγάλα βήματα σχετικά με την ενημέρωση και αποδοχή της αναπηρίας. Ωστόσο σίγουρα μπορεί να προαχθεί ακόμα περισσότερο.»

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Όλα εξαρτώνται κατά τη γνώμη από το βαθμό και το είδος της αναπηρίας που έχει το παιδί. Αν έχει ένα παιδί προβλήματα συμπεριφοράς σε μεγάλο βαθμό, είναι πολύ δύσκολο να σταθεί σε ένα τμήμα με 25 παιδιά και μια Νηπιαγωγό. Ωστόσο έρχεται εδώ η παράλληλη στήριξη να βοηθήσει την κατάσταση. Πιστεύω ότι για τα παιδιά αυτά καλό είναι να βρίσκονται σε δικό τους ήρεμο χώρο και κάποιες ώρες τις ημέρας να μπαίνουν στο Νηπιαγωγείο Γενικής παιδείας με διπλό όφελος. Διότι και τα παιδιά αυτά θα απολαμβάνουν την εκπαίδευση των λοιπών παιδιών, παρουσία της ειδικής παιδαγωγού (2 νηπιαγωγοί στην τάξη) και τα τυπικά παιδιά θα αναπτύξουν συναισθήματα ευγενούς άμιλλας, αγάπης, κατανόησης, ενσυναίσθησης, ενώ δύνανται να μάθουν να δέχονται και να στηρίζουν τη διαφορετικότητα και να ενστερνίζονται τα δικαιώματα των ανθρώπων ανεξαρτήτως της κατάστασής τους. Τα σημερινά σχολικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν ευαισθητοποίηση σε αυτά τα θέματα, ωστόσο κάποια γραφειοκρατικά θέματα κάποιες φορές μας κρατάνε πίσω.»

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Σίγουρα τα τελευταία χρόνια έχει γίνει μεγάλη προσπάθεια. Θεωρώ βέβαια ότι είναι λίγα τα σχολεία ή οι εκπαιδευτικές μονάδες που προάγουν την ευαισθητοποίηση.»

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Σίγουρα όχι. Έχουμε μέλλον ακόμη.»

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Θεωρώ ότι στην Προσχολική αγωγή αυτό είναι εφικτό λόγω της ευελιξίας του προγράμματος του νηπιαγωγείου.»

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Δυστυχώς, στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα συμβαίνουν ακριβώς τα αντίθετα από αυτά που πρεσβεύει η εν λόγω Σύμβαση και δεν προάγεται κανενός είδους ευαισθητοποίηση για τα άτομα με αναπηρίες.»

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Όταν μαθητές με αναπηρία εγγράφονται σε σχολεία γενικής αγωγής, στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής, πιστεύω ότι δεν προάγεται η εν λόγω ευαισθητοποίηση στο μέγιστο δυνατό βαθμό.»

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Ακριβώς επειδή, έχω δουλέψει σε αρκετά σχολεία (κυρίως ιδιωτικά), πιστεύω πως καταβάλλεται τεράστια προσπάθεια, για την ενθάρρυνση και υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία. Σίγουρα η Ελλάδα βρίσκεται σε πρώιμο επίπεδο, σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όμως έχει ξεκινήσει η ευαισθητοποίηση και πιστεύω ότι στο μέλλον θα έχουμε καλύτερα αποτελέσματα.»

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν είναι γνώστες της συγκεκριμένης Σύμβασης, άλλοι πάλι θα την γνωρίζουν αλλά πιθανόν να μην είναι σε θέση να προάγουν την ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας μέσα στα σχολικά πλαίσια στο βαθμό που θα επιθυμούσαν. Γενικά όμως στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα δεν προάγεται η ευαισθητοποίηση σε ικανοποιητικό βαθμό. Για να προαχθεί η εν λόγω ευαισθητοποίηση στα σημερινά σχολεία, πρέπει να εδραιωθούν

προγράμματα ευαισθητοποίησης για την αναπηρία και προαγωγής της ισότητας και του σεβασμού των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, με πρακτικές και πολιτικές.»

7^ο Ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις σας για την συνεκπαίδευση τυπικών μαθητών με μαθητές με αναπηρίες; Ποια τα οφέλη που θα αποκόμιζαν τόσο τα τυπικά παιδιά και τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι (νηπιαγωγοί, γονείς, τοπική κοινωνία) από την συνεκπαίδευση.

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Είμαι απόλυτα σύμφωνη στο να συνυπάρχουν τυπικοί μαθητές και μαθητές με αναπηρίες. Ειδικά αν υπάρχει και ειδική παιδαγωγός τα οφέλη είναι πολλά. Βοηθά όλους τους μαθητές να μάθουν επί του πρακτέου την έννοια της ίσης αξίας και των ίσων δικαιωμάτων. Οι τυπικοί μαθητές μαθαίνουν να σέβονται την διαφορετικότητα και ευαισθητοποιούνται σε θέματα ειδικής αγωγής, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνονται ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ικανότητες. Στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας και των δεξιοτήτων όλων των μαθητών. Έτσι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος πέρα από τους μαθητές, ωφελούνται και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Οι γονείς πηγαίνοντας τα παιδιά στο σχολείο έρχονται σε επαφή με άλλους γονείς και δραστηριοποιούνται προκειμένου να επιλύσουν μαζί τους τα κοινά προβλήματα που τους απασχολούν. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξη συνεκπαίδευσης αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό πνεύμα συνεργασίας με τον ειδικό παιδαγωγό, ενώ δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία να προσεγγίσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Από τη συνεκπαίδευση αυτή οφέλη έχουν και οι δυο πλευρές αλλά και οι άλλοι εμπλεκόμενοι. Πιο συγκεκριμένα τα τυπικά παιδιά αποδέχονται την αναπηρία και καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους. Τα παιδιά με αναπηρίες εντάσσονται στο σύνολο και αναπτύσσουν την επικοινωνία τους με άλλους. Οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι βλέπουν τα θετικά αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης και το εντάσσουν και στην υπόλοιπη κοινωνία.»

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Όπως αναφέρω πιο πάνω όλα εξαρτώνται από το βαθμό αναπηρίας. Μου έχει τύχει προνήπιο με σοβαρότατο πρόβλημα συμπεριφοράς, με αυστηρές προτροπές παιδίατρου για περαιτέρω έλεγχο, που οι γονείς του όμως δεν συνεργάστηκαν, με αποτέλεσμα η φοίτηση αυτού του παιδιού σε ένα νηπιαγωγείο 23 παιδιών όχι να είναι ανώφελη και για τις δύο πλευρές, αλλά και επικίνδυνη. Οι πιο βατές αναπηρίες, νομίζω ότι είναι πιο διαχειρίσιμες από τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά και από τη Νηπιαγωγό. Όπως έχω ήδη σχολιάσει τα τυπικά παιδιά, μέσα από κοινές δράσεις με παιδιά με αναπηρία, ορισμένες ώρες της ημέρας βέβαια, θα ανέπτυσαν συναισθήματα ευγενούς άμιλλας, αγάπης, κατανόησης, ενσυναίσθησης, ενώ πιθανόν να δέχονταν και να στήριζαν τη διαφορετικότητα, να ενστερνίζονταν τα δικαιώματα όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως της κατάστασης τους.»

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Η δική μου άποψη είναι διττή. Πρώτον είμαι υπέρ της συνεκπαίδευσης υπό όρους φυσικά, δηλαδή είμαι αρνητική στην συνεκπαίδευση τυπικών αναπτυσσόμενων παιδιών με παιδιά με βαριές μορφές αναπηρίας. Τα οφέλη θα ήταν πάρα πολλά για όλους. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα ευαισθητοποιούνταν πάρα πολύ απέναντι στα άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αντίστοιχα τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα αποκόμιζαν πάρα πολλά οφέλη σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Όλα αυτά φυσικά σε ένα υγιές εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα οφέλη των γονέων, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινωνίας πολλά. Από την άλλη υπάρχει και το ενδεχόμενο όλο αυτό να αποβεί καταστροφικό για όλους όταν οι συνθήκες, η εκπαίδευση, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά τόσο των εκπαιδευτικών όσο των παιδιών και των γονέων δεν είναι θετικές αλλά αρνητικές.»

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Όσον αφορά τα οφέλη που θα αποκόμιζαν τα τυπικά παιδιά, από μικρή ηλικία θα αναγνώριζαν τη διαφορετικότητα ως κάτι φυσιολογικό και αποδεκτό, ενώ τα παιδιά με αναπηρίες θα αισθάνονταν αποδεκτά από το σύνολο. Όσον αφορά τους άλλους εμπλεκόμενους, θα εξοικειωνόντουσαν με κάτι τόσο συνηθισμένο, με αποτέλεσμα την ανάδειξη κυρίως των ομοιοτήτων αντί των διαφορών».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Τα τυπικά παιδιά θα μάθαιναν να εκτιμούν το αγαθό της υγείας, της αλληλοβοήθειας, της αλληλεγγύης, θα αποδέχονταν το διαφορετικό ως κάτι φυσικό. Τα παιδιά με αναπηρία θα κοινωνικοποιούνταν σαν ισότιμα μέλη, σε περιβάλλον με ποικίλα ερεθίσματα και συμπεριφορές προς μίμηση».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Θεωρώ πολύ σημαντικό βήμα για μια σύγχρονη κοινωνία, την συνεκπαίδευση των τυπικών μαθητών με μαθητές με αναπηρίες, με πολλά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους. Το βασικότερο είναι ότι θα υπάρχει η ανάλογη ευαισθητοποίηση από παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς και όλους τους υπόλοιπους που θα συμμετέχουν στη συνεκπαίδευση. Η ένταξη των παιδιών με αναπηρίες, επίσης, στην τοπική κοινωνία, θα είναι πιο ομαλή και δεν θα νιώθουν αποκομμένοι και ανήμποροι, όπως συμβαίνει συνήθως. Οι τυπικοί μαθητές θα γίνουν πιο υποστηρικτικοί και θα μάθουν από κοντά πως είναι να ζεις με κάποια μορφή αναπηρία, γεγονός που θα τους βοηθήσει στη μετέπειτα ζωή τους, και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζονται. Οι γονείς των παιδιών με αναπηρίες, θα νιώθουν περισσότερο ασφαλείς στο σχολικό περιβάλλον για τα παιδιά τους, καθώς θα υπάρχουν άνθρωποι που θα ενδιαφέρονται γι' αυτά και θα τους συμπονοούν».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Η συνεκπαίδευση θα πρέπει να επιτυγχάνεται μέσα σε ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, με έμπειρο εκπαιδευτικό/βοηθητικό προσωπικό. Αμφότερα τα παιδιά καθώς και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι θα δημιουργούν γνήσιες διαπροσωπικές σχέσεις, θα καλλιεργείται η υπευθυνότητα, θα ενθαρρύνεται η ουσιαστική επικοινωνία και η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων. Γενικά θα διευρύνεται η ατομική οπτική και θα διαμορφώνεται ένα κοινό όραμα».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Η συνεκπαίδευση είναι πολύ σημαντική τόσο για τα παιδιά με αναπηρίες, όσο και για τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους. Τα τυπικά παιδιά θα έπαιρναν την απαραίτητη παιδεία, αρχικά για να αποδεχτούν τα άτομα αυτά ως μέλη της κοινωνίας τους και σε δεύτερο επίπεδο να τα αγκαλιάσουν, να τα βοηθήσουν και να τα αντιμετωπίσουν ισότιμα. Τα ίδια οφέλη θα αποκόμιζαν και οι μεγάλοι, με την μόνη διαφορά, ότι εκείνοι θα πρέπει να είναι οι άνθρωποι που θα οργανώσουν και θα βοηθήσουν τα τυπικά παιδιά σε αυτήν την διαδικασία. Τα παιδιά με αναπηρίες θα

μάθαιναν να αποδέχονται τον εαυτό τους και να ενδυνάμωναν, κυρίως συναισθηματικά, ώστε να ακολουθήσουν τους στόχους τους και να είναι ευτυχημένα. Τόσο για τα τυπικά παιδιά όσο και οι ενήλικες εμπλεκόμενοι, θα λάμβαναν συναισθηματική ικανοποίηση, από την διαδικασία, μια διαδικασία που θα έπρεπε να είναι δεδομένη στην σημερινή κοινωνία».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Η συνεκπαίδευση είναι αρκετά σημαντική τόσο για τα παιδιά με αναπηρίες, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τον κοινωνικό περίγυρο. Σίγουρα τα οφέλη θα ήταν πολλαπλά για όλους. Τα τυπικά παιδιά θα κέρδιζαν από την εμπειρία αυτή, θα αποκτούσαν φίλους και θα αναπτύσσονταν η ενσυναίσθηση τους, θα μάθαιναν για την αναπηρία και η γνώση αυτή θα τους βοηθούσε να αποβάλλουν τον παραμικρό φόβο που αρχικά ένιωθαν, τα παιδιά με αναπηρίες θα κοινωνικοποιούνταν, θα συνεργάζονταν, θα αλληλεπιδρούσαν με τους συμμαθητές τους σε ίση βάση με τους άλλους, με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοπεποίθησης τους και του αισθήματος του «ανήκειν» σε μια ομάδα. Θα καλλιεργούνταν από όλους τους εμπλεκόμενους, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και στις ιδιαίτερες ικανότητες όλων, καθώς και η αποδοχή της ίσης συμμετοχής».

8^ο Ερώτημα: *Θα χαρακτηρίζατε θετικό τον εαυτό σας στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στην προσχολική εκπαίδευση με τυπικούς μαθητές; Πιστεύετε ότι το είδος της αναπηρίας θα επηρέαζε την άποψη σας για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς;*

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Βεβαίως και είμαι θετική στο να βοηθήσω όσο μπορώ στην ένταξη των παιδιών με αναπηρία στην προσχολική εκπαίδευση. Το είδος της αναπηρίας δεν θα επηρέαζε την άποψή μου αρκεί βέβαια να υπάρχει και το κατάλληλο βοηθητικό προσωπικό προκειμένου να βοηθηθεί το παιδί αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά που φοιτούν στην τάξη».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Ναι είμαι υπέρ της ένταξης των παιδιών σε τυπική τάξη. Σίγουρα όμως παίζει ρόλο ο βαθμός αναπηρίας και αν θα έπρεπε να ενταχθούν σε ειδικό σχολείο. Όχι δεν έχει σχέση η οποιαδήποτε αναπηρία με τον αποκλεισμό στην εκπαίδευση. Όλοι πρέπει να έχουν πρόσβαση στη μάθηση».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Εάν ο βαθμός της αναπηρία του είναι τέτοιος που μπορεί το παιδί να ωφεληθεί από το νηπιαγωγείο και να μην δημιουργούνται προβλήματα αμοτέρω, ναι θα ήμουν θετική σε μια τέτοια φοίτηση. Στα παιδιά με μεγάλο βαθμό αναπηρίας, νομίζω πρέπει να υπάρξουν άλλες τακτικές, ακουμπώντας πάντα στην αναπηρία του παιδιού και τι είναι καλό για αυτό».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Θετική είμαι στην ένταξη παιδιών με αναπηρία στην προσχολική εκπαίδευση. Και βέβαια το είδος της αναπηρίας θα επηρέαζε την άποψη μου. Άτομα με βαριές μορφές αναπηρίας δεν θα μπορούσαν να ενταχθούν με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και δεν νομίζω να είχαν την βοήθεια που θα τους αναλογούσε».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): « Θα τον χαρακτήριζα θετικό αρκεί να υπήρχε η κατάλληλη ενημέρωση και εξειδίκευση. Το είδος της αναπηρίας θα επηρέαζε νομίζω την άποψη μου».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Θα ήμουν θετική, εφόσον το είδος της αναπηρίας θα επέτρεπε στον μαθητή να μπορεί να σταθεί μόνος του στην τάξη. πχ βαριά περιστατικά αυτισμού με καταστροφές του εκπαιδευτικού υλικού ή βίαιη συμπεριφορά απέναντι στα υπόλοιπα νήπια δεν θα ήταν διαχειρίσιμα άνευ Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Ναι, είμαι πολύ θετική στην συνεκπαίδευση των τυπικών μαθητών με μαθητές με αναπηρία και δεν θα επηρέαζε την άποψή μου το είδος της αναπηρίας».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Ναι είμαι θετική. Πιστεύω, όμως, ότι το είδος της αναπηρίας θα επηρέαζε την άποψή μου για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Ο όρος αποκλεισμός είναι από μόνος του πολύ αρνητικός. Θεωρώ ότι με την συνεκπαίδευση θα μπορούσε να επιτευχθεί μείξη τμημάτων, που θα την απάρτιζαν τυπικά παιδιά και παιδιά με αναπηρία. Αυτό είναι ένας μακροχρόνιος βέβαια, αλλά πολύ σημαντικός στόχος που θα έπρεπε να υπάρχει στον κατάλογο του Υπουργείου Παιδείας. Μόνο έτσι θα υπήρχε πραγματική απόδειξη αποδοχής των ατόμων με αναπηρία, από όλη την κοινωνία. Ας ελπίσουμε, κάποια στιγμή αυτό να επιτευχθεί».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Γενικά θα ήμουν θετική στην ένταξη, ωστόσο το είδος της αναπηρίας θα επηρέαζε σαφώς την άποψη μου, διότι οι πιο βαριές αναπηρίες χρίζουν και διαφορετικής αντιμετώπισης, ενώ παράλληλα χρειάζονται και εξατομικευμένα προγράμματα και δραστηριότητες, που ένας νηπιαγωγός μόνος του θα αδυνατούσε να υλοποιήσει. Σίγουρα, κάποιας μορφής επιμόρφωση είναι απαραίτητη, ωστόσο δεν είναι εύκολο για μια νηπιαγωγό να διαχειριστεί ένα βαρύ περιστατικό, ούσα μόνη της, διότι δεν έχει να ασχοληθεί μόνο με έναν μαθητή, αλλά με μια τάξη 20 τουλάχιστον παιδιών».

9^ο Ερώτημα: Πιστεύετε ότι η συνεκπαίδευση θα μπορούσε να παίξει καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή των αρνητικών στάσεων του τυπικού μαθητικού πληθυσμού απέναντι στην αναπηρία;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Ναι βέβαια, διότι η συνεκπαίδευση βοηθά όλους τους μαθητές να μάθουν την έννοια της ίσης αξίας και των ίσων δικαιωμάτων. Μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και ότι πρέπει να συνεργαστούν όλοι μαζί για να επιβιώσουν και να είναι ευτυχισμένοι. Ο σεβασμός και η αλληλοκατανόηση αυξάνονται όταν τα παιδιά δημιουργούν φιλικές σχέσεις με παιδιά που έχουν διαφορετικές ανάγκες από τα ίδια».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Μέσα από την συνεκπαίδευση θα γίνονται βήματα για την μείωση και εξάλειψη των αρνητικών στάσεων στα άτομα με αναπηρία».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Νομίζω ναι, εφ' όσον οι αναπηρίες είναι σε τέτοιο βαθμό που να μπορεί το παιδί που τις έχει, να φοιτήσει στο σημερινό σχολείο. Άλλωστε τα παιδιά χαίρονται να βοηθούν τους συμμαθητές του. Εμείς άλλωστε στο Νηπιαγωγείο εργαζόμαστε πολύ πάνω σε αυτό θέμα. Να μάθουν να σέβονται το συμμαθητή τους με ό,τι ιδιαιτερότητα έχει. Εκεί που έχω αρνητική άποψη είναι σε μεγάλα προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικό συναισθηματική ανωριμότητα, διότι η ομάδα των παιδιών από εμπειρία μου το αναφέρω, ένα τέτοιο παιδί το απορρίπτει αμέσως, με όλες τις προσπάθειες που κάνει η Νηπιαγωγός για να ενταχθεί το παιδί με αναπηρία. Ένα τέτοιο περιβάλλον νομίζω δεν ωφελεί κανέναν».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Φυσικά και οι αρνητικές στάσεις θα αλλάζανε. Όταν κάτι το ζεις το αξιολογείς και διαφορετικά».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Οπωσδήποτε ναι. Όταν κάτι μας είναι ξένο τείνουμε να το μεγαλοποιούμε και να το φοβόμαστε».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Ναι, γιατί τα νήπια θα είχαν την ευκαιρία να φωτίσουν κάτι άγνωστο, θα γινόταν απτό. Με το δεδομένο όμως ότι ο μαθητής με αναπηρία θα μπορούσε να συνυπάρξει με ή χωρίς παράλληλη στήριξη. Το αναφέρω αυτό, διότι στο ελληνικό νηπιαγωγείο, η νηπιαγωγός «φορτώνεται» με πολλούς ρόλους, διοικητικές εργασίες, εφημερίες και μεγάλο αριθμό παιδιών ούσα μόνη στο εκάστοτε τμήμα».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Ναι, πιστεύω στην συνεκπαίδευση και στον καθοριστικό της ρόλο για την αλλαγή των αρνητικών στάσεων απέναντι σε μαθητές με αναπηρία».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Ναι το πιστεύω».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Καθοριστικό και πρωταρχικό ρόλο».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Φυσικά. Θεωρώ ότι θα συντελούσε στην αλλαγή των αρνητικών στάσεων και προκαταλήψεων όχι μόνο των τυπικών μαθητών, αλλά των εκπαιδευτικών και φυσικά των γονέων των τυπικών παιδιών, διότι αρκετές φορές τα παιδιά αναπαράγουν απόψεις του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η αύξηση της γνώσης της κατάστασης των συμμαθητών τους με αναπηρία, δε θα τους τρόμαζε πια, απεναντίας θα συντελούσε στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους».

10^ο Ερώτημα: **Είναι καθοριστικός ο ρόλος των νηπιαγωγών και συνεπώς η προσχολική εκπαίδευση στην καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων ως προς την αναπηρία και των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία;**

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Σίγουρα απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο αποτελεί η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών και πρακτικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική αποδοχή αυτών».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Η προσχολική εκπαίδευση είναι η αρχή, η βάση για τη δημιουργία ανθρώπων με σεβασμό και αποδοχή στα άτομα με αναπηρία, ώστε να εντάσσονται γρήγορα στην κοινωνία».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Βέβαια. Τα παιδιά ακούν και μιμούνται το παράδειγμα της δασκάλας τους. Εδώ και πολλά χρόνια διδάσκω στους μικρούς μαθητές έννοιες, θεωρίες, καλές αντιλήψεις κυρίως με το παράδειγμα μου και χωρίς πολλά λόγια και έχω άριστο αποτέλεσμα, διότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν βιωματικά».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Πάρα πολύ σημαντικός. Μέσα από διάφορα projects και διαθεματικές προσεγγίσεις μπορείς να διδάξεις και να ευαισθητοποιήσεις τα νήπια

αναφορικά με τα άτομα με αναπηρία. Να καλλιεργήσεις θετικές αντιλήψεις και να αλλάξεις τις ήδη υπάρχουσες. Το έχω κάνει, το έχω δει, το έχω νοιώσει και είναι κάτι που θα έπρεπε όλοι οι εκπαιδευτικοί να κάνουν».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Σίγουρα η προσχολική εκπαίδευση και ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι πάρα πολύ σημαντικός στην καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Η νηπιαγωγός διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην κατεύθυνση αυτή, ως μαέστρος σε ορχήστρα».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Ναι πιστεύω πως ο ρόλος των νηπιαγωγών είναι καθοριστικός για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων ως προς τα άτομα με αναπηρίες».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Σαφώς, από την προσχολική ηλικία τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν θετικές αντιλήψεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Βεβαίως και είναι καθοριστικός, καθώς ένας νηπιαγωγός διαμορφώνει απόψεις, χαρακτήρες και ο ρόλος του είναι καθοριστικός για ένα παιδί. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι οι πρώτοι που θα υποστηρίξουν όλες τις θετικές αντιλήψεις και θα τις καλλιεργήσουν στα παιδιά. Γιατί τα σημερινά παιδιά είναι η κοινωνία του αύριο».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Είναι πάρα πολύ σημαντικός και ο ρόλος των Νηπιαγωγών και της προσχολικής εκπαίδευσης, διότι αποτελεί την αφετηρία, το ξεκίνημα της σχολικής ζωής των παιδιών και συντελεί σίγουρα στη καλλιέργεια των δεξιοτήτων ζωής, αρχών σεβασμού και αλληλοβοήθειας, θετικών αντιλήψεων για την διαφορετικότητα, ανάπτυξης της ενσυναίσθησής τους».

11^ο Ερώτημα: Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες, ομιλίες για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία; Αν ναι, πιστεύετε ότι αντίστοιχες επιμορφώσεις ενισχύουν την αποτελεσματικότητα ενός νηπιαγωγού μέσα στη σχολική τάξη αναφορικά με την συνεκπαίδευση;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Δυστυχώς η επιμόρφωσή μου για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία είναι ελάχιστη και περιορίζεται σε ένα με δύο σεμινάρια πριν από χρόνια. Η επιτυχημένη συνεκπαίδευση απαιτεί επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και σχεδιασμό συνθηκών που διευκολύνουν την προσαρμογή των παιδιών. Σημαντική συμβολή στην επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης φαίνεται να έχει η συνεχής εκπαίδευση /επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Ναι έχω παρακολουθήσει και θα συνεχίσω να παρακολουθώ όσο μου δίνεται η δυνατότητα γιατί πρέπει να βελτιωνόμαστε και να ενημερωνόμαστε συνέχεια για την καλύτερα αποτελεσματικότητά μας μέσα στην τάξη».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια για τη διαφορετικότητα των παιδιών και εκεί υπήρχε και το κομμάτι της αναπηρίας. Νομίζω ότι τέτοια σεμινάρια βοηθούν και κάνουν τη Νηπιαγωγό πιο ανεκτική και ρεαλίστρια σε τέτοια θέματα».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Φυσικά οτιδήποτε είναι επιμορφωτικό έχει θετική επιρροή και σαφώς αποτελεσματικότητα. Προσωπικά τελειώνω σεμινάριο ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και έχω παρακολουθήσει αρκετές ημερίδες και ομιλίες στο παρελθόν».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Ναι έχω παρακολουθήσει. Θεωρώ πως σίγουρα η επιμόρφωση ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους στην τάξη».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Έχω παρακολουθήσει ορισμένες επιμορφώσεις που ήταν βοηθητικές. Όμως δεν επαρκούν, χρειάζεται κάτι πιο δομημένο και μακροσκελές από το Υπουργείο Παιδείας».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Ναι έχω παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία. Τέτοιου είδους επιμορφώσεις βοηθούν και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών για την συνεκπαίδευση».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Όχι δεν έχω παρακολουθήσει».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Όχι τόσα, όσα θα ήθελα. Ωστόσο, πιστεύω ότι οι επιμορφώσεις είναι απαραίτητες και όχι μόνο ενισχύουν την αποτελεσματικότητα ενός νηπιαγωγού, αλλά αποτελούν βάση για να τοποθετηθούν σωστά θεμέλια, για την συνεκπαίδευση».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Ναι έχω παρακολουθήσει αλλά όχι στο βαθμό που θα επιθυμούσα. Όταν οι επιμορφώσεις έχουν και στοιχεία βιωματικά τα κάνεις κτήμα σου και σαφώς ενισχύουν την αποτελεσματικότητά σου όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και στον επαναπροσδιορισμό της ίδιας σου της ζωής».

12^ο Ερώτημα: Πιστεύετε ότι για μια «πετυχημένη», ουσιαστική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση και κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Βεβαίως και κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση και κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών και μάλιστα με υποχρεωτικό χαρακτήρα, καθώς επισημαίνεται η ελλιπής τους προετοιμασία στο να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Προκειμένου λοιπόν να ενταχθούν αυτά τα παιδιά μέσα

στο σχολικό περιβάλλον με επιτυχία, χρειάζεται να έχουν γνώση οι εκπαιδευτικοί για το πώς θα το επιτύχουν».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί να είμαστε σε θέση να ανταπεξέλθουμε σε περιπτώσεις που υπάρχουν παιδιά με αναπηρία».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Ναι βοηθάει μια τέτοια εκπαίδευση αλλά πρέπει να υπάρχει, και στήριξη από το κράτος, όπως παράλληλη στήριξη, βοηθητικό προσωπικό, μικρά τμήματα μαθητών, εκπαίδευση γονέων».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Έτσι ακριβώς. Αναγκαία».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Ναι φυσικά».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Ναι, ανεξαιρέτως».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Ναι είναι απολύτως αναγκαία η επιμόρφωση και κατάρτιση όλων των εκπαιδευτικών για μια επιτυχημένη και ουσιαστική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Εννοείται».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Ναι».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Πάρα πολύ σημαντική και αναγκαία»

13^ο Ερώτημα: Συμφωνείτε με την άποψη ότι μια πρόωγη επαφή των νηπίων με την κατάσταση της «αναπηρίας» αυξάνει τη πιθανότητα αποδοχής της; Εάν ναι,

πιστεύετε ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση στην ευαισθητοποίηση των νηπίων για την κατάσταση της αναπηρίας;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Λ.): «Ναι συμφωνώ με αυτή την άποψη διότι η συνεκπαίδευση τυπικών μαθητών και μαθητών με αναπηρία δεν δύναται να επιτευχθεί μόνο με κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ένα γενικότερο κλίμα που θα ενθαρρύνει τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Από πολύ νωρίς τα παιδιά γνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους και αντιλαμβανόμαστε πως οι στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία προσδιορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα σχετικά στερεότυπα του κοινωνικού περιγύρου. Στο νηπιαγωγείο κρίνεται αναγκαίος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων βιωματικών, διαθεματικών δραστηριοτήτων οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν τα άτομα με αναπηρία και να τα ευαισθητοποιήσουμε προκειμένου να πετύχουμε την αποδοχή και την συνύπαρξή τους».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Σίγουρα όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα. Όμως σημαντικό ρόλο παίζει και ο σωστός χειρισμός του εκπαιδευτικού για την αποδοχή από το τυπικό παιδί».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Συμφωνώ απόλυτα. Αν και είμαι της άποψης ότι όλα εξαρτώνται από τον βαθμό της αναπηρίας του παιδιού».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Όσο πιο νωρίς τόσο καλύτερα. Παιδιά που από το σπίτι τους δεν έχουν ερεθίσματα για την κατάσταση της αναπηρίας πρέπει με την εισαγωγή τους στην προσχολική εκπαίδευση να έρθουν σε επαφή με το συγκεκριμένο θέμα».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Συμφωνώ απόλυτα. Ναι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην προσχολική ηλικία».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Ναι θα έπρεπε».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Δεν συμφωνώ με την παραπάνω άποψη. Ίσως να βοηθούσε αλλά χωρίς απαραίτητα να σημαίνει αύξηση της αποδοχής της».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Συμφωνώ με την άποψη αυτή. Πιστεύω ότι από την προσχολική ηλικία τα παιδιά θα μπορούν να αναπτύξουν την παραπάνω δεξιότητα».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Συμφωνώ απόλυτα. Πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση, μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες και δράσεις. Φυσικά, θα πρέπει να ενισχυθεί από επιμέρους επιμόρφωση και συνεκπαίδευση».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Πιστεύω όσο νωρίτερα τα παιδιά έρθουν σε επαφή και εξοικειωθούν με την αναπηρία, τόσο πιο δεκτικά θα είναι στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Μέσω της προσχολικής αγωγής επομένως, δύνανται τα παιδιά να έρθουν σε μια πρώτη επαφή, αρκεί να πραγματοποιηθεί με κατανοητό και ενθαρρυντικό τρόπο από την νηπιαγωγό».

14^ο Ερώτημα: Υλοποιούνται προγράμματα ευαισθητοποίησης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον; Με ποιον τρόπο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα προσέγγιζαν την αναπηρία; Αναφέρετε ορισμένες δραστηριότητες που προάγουν την ευαισθητοποίηση.

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Λ.): «Δυστυχώς, δεν υλοποιούνται τέτοια προγράμματα στο σχολικό μας περιβάλλον. Είναι ένα θέμα όμως για το οποίο αφιερώνουμε πολύ χρόνο στην τάξη μας κατά την διάρκεια του σχολικού έτους. Είναι ένα θέμα που το διαπραγματευόμαστε και φέτος διότι όπως προανέφερα υπάρχει παιδί στην τάξη μας με εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο του καθημερινού προγράμματος μπορούν να οργανώνουν δραστηριότητες με στόχο την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι:

-Χωρίζουμε τα νήπια σε ζευγάρια. Το ένα παιδί δένει ένα μαντήλι στα μάτια του και καθοδηγείται από το άλλο. Μπορούμε να του δώσουμε και ένα μπαστούνι για τη μετακίνησή του μέσα στο χώρο. Επίσης τα νήπια καλούνται να αναγνωρίσουν με κλειστά μάτια διάφορα αντικείμενα χρησιμοποιώντας τις υπόλοιπες αισθήσεις.

-Όσον αφορά την κινητική αναπηρία μπορούμε να κάνουμε τσουβαλοδρομίες ή κουτσό με τα νήπια.

-Μπορούμε να διαβάσουμε ανάλογα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας. Υπάρχουν πολλά βιβλία με θέμα την αναπηρία όπως: «η Αργυρώ γελάει» Τζεν Γουίλις, «Μια αδερφούλα με ειδικές ανάγκες» Helft Claude, «Έλμερ ο παρδαλός ελέφαντας» Μακ Κι Ντειβιντ, «Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου» Αυτζής Μερκούριος κ.α. Μπορούμε επίσης να παρακολουθήσουμε και σχετικά βίντεο. Τέλος η παγκόσμια ημέρα ατόμων με αναπηρία μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν πτυχές της αναπηρίας».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Ναι υλοποιούνται τέτοια προγράμματα. Μερικές δραστηριότητες είναι να παίζουμε αλλιώς διάφορα παιχνίδια (π.χ. τυφλόμυγα κτλ).»

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Κάνουμε διάφορα προγράμματα όπως για τα παιδιά με τύφλωση, με κινητικά προβλήματα κ.α. Όπως είπαμε τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά. Έτσι καλούνται μέσα στην ομάδα να μοιράσουν ρόλους π.χ. το ένα παιδάκι να είναι τυφλό και το άλλο να το καθοδηγεί. Έτσι καλλιεργούν την ενσυναίσθηση αφού βιώνουν τα συναισθήματα ενός τυφλού και τις δυσκολίες του, ενώ ο συνοδός του αναπτύσσει την αλληλεγγύη».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Προσωπικά κάθε χρόνο υλοποιώ προγράμματα ευαισθητοποίησης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον που εργάζομαι. Πολλές είναι οι δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν. Ενδεικτικά με αφορμή ένα παραμύθι για ένα τυφλό κοριτσάκι μπορούμε να κλείσουμε τα μάτια των παιδιών και να προσπαθήσουν να νοιώσουν όπως ο ήρωας του παραμυθιού, να προσπαθήσουν να πιάσουν αντικείμενα και να ανακαλύψουν ποια είναι και πόσο δύσκολο είναι για ένα παιδί που δε βλέπει να ζει την

καθημερινότητα του. Στο ίδιο μοτίβο και ένα παιδί με κώφωση με αντίστοιχες δραστηριότητες του τύπου κλείνω τα αφτιά μου και προσπαθώ να διαβάσω τα χείλη του αλλού κτλ. Ακόμα για παιδιά χωρίς κάποιο άκρο, βάζουμε τα παιδιά στη θέση του παιδιού με αναπηρία π.χ. να προσπαθήσει να πλυθεί με ένα χέρι, να φάει χωρίς χέρια και γενικά να κάνει ότι δεν μπορεί ένα παιδί με αναπηρία να κάνει. Υπέροχη δραστηριότητα θα ήταν η επίσκεψη σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής και παραμονή στο χώρο μίας ολόκληρης διδακτικής ημέρας».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Δεν έχω συγκεκριμένες δραστηριότητες υπ' όψιν μου ωστόσο μια δραστηριότητα ευαισθητοποίησης θα μπορούσε να είναι: κλείνουμε τα μάτια ενός παιδιού, το οποίο προσπαθεί να κινηθεί με τη βοήθεια ενός μπαστουνιού στο χώρο της τάξης. Άλλη δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι: κλείνουμε τα αυτιά και προσπαθούμε να καταλάβουμε τι προσπαθεί να μας πει ο διπλανός μας».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Ναι, υλοποιούνται προγράμματα με πρωτοβουλία της νηπιαγωγού. Ενδεικτικές δραστηριότητες: ανάγνωση παραμυθιού «Η Αργυρώ γελάει» και δραματοποίησή του, παιχνίδια εμπιστοσύνης με εναλλαγές ρόλων (τυφλός-οδηγός), επίσκεψη σε δομή φιλοξενίας ατόμων με αναπηρία, ή επίσκεψη στο σχολείο ατόμου με αναπηρία για συζήτηση εμπειριών, προβληματισμών και συναισθημάτων».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Τα προγράμματα ευαισθητοποίησης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, που υλοποιούνται στα σχολικά περιβάλλοντα είναι ελάχιστα και θεωρώ ότι είναι ο μοναδικός τρόπος για να προσεγγίσουν την αναπηρία. Μέσω του παιχνιδιού με αναφορές σε θέματα αναπηρίας, με υλοποίηση projects σχετικών με την αναπηρία, με αθλητικές δραστηριότητες ή τη συμμετοχή των παιδιών σε μίνι παραολυμπιακά αθλήματα και με συζητήσεις-ομιλίες με παιδιά με αναπηρίες ή τους γονείς των παιδιών με αναπηρίες».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Ναι υλοποιούνται, ιδιαίτερα με αφορμή την 3^η Δεκεμβρίου- Παγκόσμια Ημέρα Α.με.Α. Αρχικά τους δείχνω εποπτικό υλικό με φωτογραφίες

(συνήθως με παιδική μορφή), όπου αναπαριστώνται οι διαφορετικές μορφές αναπηρίας. Γίνεται διαλογική συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης και “μπαίνουμε” στη θέση τους. Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και το ένα είναι το «τυφλό» και το άλλο ο βοηθός, ο οποίος πρέπει να καθοδηγήσει λεκτικά το φίλο του ώστε να καταφέρουν να κολλήσουν την ουρά του ελέφαντα στο σωστό σημείο».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Με αφορμή την Παγκόσμια ημέρα Ατόμων με Αναπηρία υλοποιούνται δραστηριότητες, στα νηπιαγωγεία. Θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε την αναπηρία, με οπτικοακουστικό υλικό, με παιχνίδια ρόλων και φυσικά με κάποια δράση, όπως π.χ. επίσκεψη σε ειδικό σχολείο. Νομίζω ότι με την συνεργασία και την κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ωραίες δραστηριότητες, να προάγουν μέσα από αυτές την συναισθηματική νοημοσύνη και να αποδείξουν έμπρακτα στα τυπικά παιδιά την ομαλή συνύπαρξη με τα παιδιά με αναπηρίες. Παράλληλα, τα παιδιά με αναπηρίες θα αισθανθούν την αποδοχή από τα τυπικά παιδιά και κατ’ επέκταση, ικανοποίηση και χαρά».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Προγράμματα ευαισθητοποίησης υλοποιούνται με αφορμή την παγκόσμια ημέρα των ατόμων με αναπηρία. Δραστηριότητες που πραγματοποιούνται είναι ψηλάφηση αντικειμένων με κλειστά τα μάτια, ζωγραφική με το στόμα, τσουβαλοδρομίες στο προαύλιο του σχολείου, αφηγήσεις παραμυθιών που πραγματεύονται την αναπηρία, δραματοποίηση των εν λόγω παραμυθιών, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να “μπουν στη θέση” των ατόμων με αναπηρία».

15^ο Ερώτημα: Δύναται ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα με έμφαση στον αθλητισμό και τα παραολυμπιακά αθλήματα να προάγει αξίες ενσυναίσθησης και να ευαισθητοποιεί τα παιδιά σε θέματα αναπηρίας;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Λ.): «Υλοποιώντας ένα τέτοιο πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο σίγουρα θα ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε θέματα αναπηρίας διότι θα κατανοήσουν ότι προσφέρονται ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή και άμιλλα σε αθλητές με αναπηρία.

Επίσης τα νήπια θα κατανοήσουν ότι οι διαφορές μεταξύ αθλητών και αθλητών με ειδικές ανάγκες, δεν οδηγούν στον αποκλεισμό αλλά στην εκτίμηση και τον αμοιβαίο σεβασμό, στοιχεία απαραίτητα σε μια κοινωνία που δεν αποκλείει κανέναν».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Τα παραολυμπιακά αθλήματα είναι ένας καλός τρόπος ένταξης των τυπικών παιδιών στην έννοια της αναπηρίας και στην ευαισθητοποίηση τους».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Απόλυτα, διότι βλέπει το παιδί ότι ανεξάρτητα από την ιδιαιτερότητα του κάθε ανθρώπου, οι δυνατότητες του είναι μεγάλες, φτάνει να το επιθυμεί και να προσπαθήσει. Έτσι σχηματίζει μια άλλη εικόνα από αυτό που βλέπει και αρχίζει να θαυμάζει, χωρίς να στέκεται στην αναπηρία του. Επίσης είναι ένα θετικό πρότυπο για τα παιδιά όταν βλέπουν παιδιά με αναπηρία να καταφέρνουν τόσα πολλά, παρακινώντας τα και αυτά να προσπαθούν για το καλύτερο».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Φυσικά και δύναται ένα πρόγραμμα τέτοιας φύσεως αν διδαχθεί σωστά να προάγει αξίες ενσυναίσθησης και να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε θέματα αναπηρίας».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Πιστεύω πως ναι».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Ναι, πάρα πολύ πρωτότυπη ιδέα».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Κατά τη γνώμη μου, ο αθλητισμός και οι δραστηριότητες γύρω από αυτόν μπορούν να προάγουν αξίες ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης για τα παιδιά με αναπηρίες».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Βεβαίως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να προάγει αξίες ενσυναίσθησης».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Φυσικά, καθώς μέσω των παραολυμπιακών αγώνων υπάρχουν πραγματικά παραδείγματα, ατόμων με αναπηρία που κινήγησαν τους στόχους τους και επιβραβεύτηκαν. Είναι πολύ σημαντικό αυτό για τα παιδιά (τόσο για τα τυπικά όσο και γι' αυτά με ειδικές ανάγκες), για να πιστέψουν στον εαυτό τους και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα αναπηρίας».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Θεωρώ ότι ο αθλητισμός μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για πληθώρα προγραμμάτων ευαισθητοποίησης, μέσω της προσομοίωσης παραολυμπιακών αθλημάτων, με την συμμετοχή όλων των παιδιών. Η εν λόγω συμμετοχή προϋποθέτει να έχει προηγηθεί μια σχετική ενημέρωση για τα Παραολυμπιακά αγωνίσματα και τους αθλητές με αναπηρία, να έχουν δει φωτογραφικό υλικό, σχετικά βίντεο με επιδόσεις αθλητών με αναπηρία ή συνεντεύξεις αυτών».

16^ο Ερώτημα: **Τι προβλέπει το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου για την αποδοχή της διαφορετικότητας με τη μορφή αναπηρίας; Αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα.**

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Μία από τις προτεραιότητες του νέου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο είναι να προωθήσει την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ικανά να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, δεν τα αντιλαμβανόμαστε ως παιδιά με περιορισμένες ικανότητες. Οι διαφορετικές εμπειρίες των παιδιών γίνονται αποδεκτές, αξιοποιούνται, και τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να τις μοιραστούν με τους άλλους. Μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορούμε να εντάξουμε τα παιδιά με ειδικές ικανότητες στο σχολικό περιβάλλον αλλά και να πετύχουμε την αποδοχή αυτών των ατόμων από τα υπόλοιπα παιδιά. Βασική προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι η αναγνώριση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας από την ίδια την εκπαιδευτικό της τάξης».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Γίνονται εβδομαδιαία projects όπου γίνεται αρχικά ένταξη στην έννοια της αναπηρίας, αναφορά σε κάποια είδη αναπηρίας και μετά πραγματοποιούνται δραστηριότητες για την ενσυναίσθηση και αποδοχή της».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Είναι θέμα εκπαιδευτικού αν σε κάποια προαιρετικά προγράμματα που έρχονται κατά διαστήματα, θέλει να συμμετέχει».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Διαθεματικές προσεγγίσεις».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναφέρεται ως στόχος η αποδοχή της διαφορετικότητας, κατά την οποία τα παιδιά εντοπίζουν για παράδειγμα ομοιότητες και διαφορές στην σωματική κατάσταση των ανθρώπων».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Εκπόνηση σχεδίων εργασίας, ειδικές δράσεις τις πανευρωπαϊκές ήμερες σχολικού εκφοβισμού και διαφορετικότητας».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδέχονται κάθε μορφής διαφορετικότητα και να οργανώνουν διαφοροποιημένης μορφής διδασκαλία. Ανάλογα λοιπόν, με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και τις ιδιαιτερότητές του να οργανώνουν την εκπαίδευσή τους. Ανάλογα με την αναπηρία του κάθε παιδιού μπορούν να οργανώνουν διάφορα παιχνίδια κινητικά, μίμησης, μουσικοχορευτικά, αθλοπαιδιές, συζητήσεις και αναγνώσεις σχετικών παραμυθιών, επισκέψεις σε χώρους με παιδιά με αναπηρίες, νοσοκομεία».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ευκαιρίες για προβληματισμό και να ενισχύουν την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα αναπηρίας, προβάλλοντας ομοιότητες και διαφορές, εστιάζοντας στην ομοιότητα ανάμεσα σε αυτά τα άτομα και τα άτομα τυπικής ανάπτυξης».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου κάνει λόγο για την διαφορετικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Κυρίως μιλάει για το χρώμα των φυλών, διαφορετικές μορφές οικογένειας, το φύλο, την εθνική ή τοπική προέλευση, κοινωνικοοικονομικές ομάδες, μητρική γλώσσα και ειδικές ανάγκες και για διαστάσεις που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής, όπως εμπειρίες, ενδιαφέροντα, φίλοι, αξίες, στάσεις, τρόπος σκέψης και μάθησης. Τονίζει ότι πρέπει να αντιμετωπίζει τα παιδιά διαφορετικών μαθησιακών προφίλ ως ικανά να μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και όχι ως παιδιά περιορισμένων δυνατοτήτων. Για παράδειγμα, το μαθησιακό περιβάλλον πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο και οργανωμένο, ώστε να εξασφαλίζει σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο, διαφορετικά υλικά για την υλοποίηση μιας κοινής δραστηριότητας και να τους δίνει την ευκαιρία να την υλοποιήσουν με τον δικό τους τρόπο και ρυθμό. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις δραστηριότητες που προτείνουν τα παιδιά και σε αυτές των νηπιαγωγών. Οι δραστηριότητες που προτείνουν τα παιδιά θα πρέπει να συνυπολογίζονται και να εντάσσονται στο πρόγραμμα».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Διαθεματικές δράσεις που να σέβονται τη διαφορετικότητα».

17^ο Ερώτημα: Ποιες προτάσεις θα υποβάλλατε προς τους διαμορφωτές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στην εικόνα της αναπηρίας;

1^η Νηπιαγωγός (Γ.Α.): «Στους διαμορφωτές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρότεινα να γίνουν αρκετές επιμορφώσεις τόσο στους εκπαιδευτικούς των σχολείων όσο και στους γονείς των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία. Παρόλο που οι εποχές έχουν αλλάξει υπάρχουν ακόμη κάποιες στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με την αναπηρία οπότε μέσω των επιμορφώσεων θα επιτύχουμε ευαισθητοποίηση για την εικόνα της αλλά συνάμα ενημέρωση για το θέμα αυτό. Αποτελεί μια πρόταση που συμβάλλει στην αποδοχή και συνύπαρξής τους στο πλαίσιο της ιδέας για τη δημιουργία «ενός σχολείου για όλους».

2^η Νηπιαγωγός (Δ.Γ.): «Γίνονται προσπάθειες αρκετές πλέον για την ενημέρωση της αναπηρίας ωστόσο όμως υστερούν στο βιωματικό και πρακτικό κομμάτι. Πιο συγκεκριμένα δύσκολα τα παιδιά έρχονται σε επαφή για παράδειγμα με παραολυμπιονίκες για να δουν στην πράξη πως είναι μια αναπηρία αλλά και πως μπορεί ένα ΑμεΑ να συνεχίζει τη ζωή του και να συμμετέχει στην κοινωνία».

3^η Νηπιαγωγός (Γ.Δ.): «Να υπάρξει εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς με σχετικά σεμινάρια, να γίνονται δράσεις βιωματικού τύπου, να δίνονται σχετικά προγράμματα στα νηπιαγωγεία και να εφαρμόζονται. Να εκπαιδευτούν οι Γονείς να εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό τους, διότι πολλές φορές δεν συνεργάζονται με το Δάσκαλο του παιδιού τους, να υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή και να υπάρχει στην τάξη σε περίπτωση αναπηρίας, παράλληλη στήριξη και βοηθητικό προσωπικό».

4^η Νηπιαγωγός (Κ.Κ.): «Πράξεις και όχι μόνο θεωρίες. Επιμορφώσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια και δωρεάν μεταπτυχιακά σε θεματικές ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης».

5^η Νηπιαγωγός (Μ.Α.): «Συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία όποτε είναι εφικτό, διαφορετικά προαγωγή συνεργασίας και κοινές δράσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων».

6^η Νηπιαγωγός (Μ.Τ.): «Αναδιαμόρφωση των εισόδων των σχολικών κτιρίων για εύκολη προσβασιμότητα, αποστολή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού για την προσχολική αγωγή, διορισμό μόνιμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, μείωση του μαθητικού δυναμικού σε περίπτωση εγγραφής μαθητή με αναπηρία, διοργάνωση δωρεάν επιμορφωτικών βιωματικών σεμιναρίων για όλους τους εκπαιδευτικούς, σήμανση και τήρηση των κανόνων σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες, διοργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων ή θεατρικών παραστάσεων, γενικότερη συμβολή της τέχνης ποικιλοτρόπως».

7^η Νηπιαγωγός (Μ.Χ.): «Θα πρέπει να γίνονται περισσότερα προγράμματα ευαισθητοποίησης των παιδιών για τα θέματα της αναπηρίας, μέσω παιχνιδιών, αθλητικών δραστηριοτήτων, projects σχετικών με αναπηρία, ημερίδες και ομιλίες από παιδιά με αναπηρία, γονείς παιδιών με αναπηρία και ειδικούς για τέτοια θέματα (ψυχολόγους, γιατρούς, εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή). Τέλος, το πιο σημαντικό βήμα είναι η συνεκπαίδευση των τυπικών μαθητών με μαθητές με αναπηρία, που στη χώρα μας δεν υλοποιείται ακόμα σε ικανοποιητικό βαθμό».

8^η Νηπιαγωγός (Π.Ρ.): «Η ικανότητα για ενσυναίσθηση πρέπει να καλλιεργείται από την προσχολική ηλικία, καθώς θα διευκολύνει το νήπιο αφενός στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων του και αφετέρου θα ευαισθητοποιηθεί απέναντι στην εικόνα της αναπηρίας. Πρόταση μου είναι λοιπόν ο σχεδιασμός Εργαστηρίων δεξιοτήτων για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς».

9^η Νηπιαγωγός (Φ.Κ.): «Η διαφορετικότητα είναι σίγουρα πολύ σημαντική και απαραίτητη από το πρόγραμμα σπουδών, αλλά θα έπρεπε το κομμάτι της αναπηρίας να την διαδέχεται σε εκτενέστερο βαθμό. Η διαφορετικότητα δηλαδή, να είναι η αφορμή και να τοποθετηθεί το θέμα της αναπηρίας σε ισάξιο βαθμό, με τα υπόλοιπα θέματα του νηπιαγωγείου. Τα άτομα με αναπηρίες είναι υπαρκτά, γι' αυτό και η αποδοχή και η ανάγκη για ισάξια αντιμετώπιση, θα πρέπει γίνεται υπαρκτή και ορατή, με δράσεις και αποτελέσματα. Οπότε, οι προτάσεις μου είναι οι εξής:

-Το θέμα της αναπηρίας, να αποτελεί ένα από τα βασικά θέματα των προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων Γενικής Παιδείας.

- Να γίνει σχετική επιμόρφωση σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, για το συγκεκριμένο θέμα, ώστε να υλοποιηθεί ουσιαστικά το πρόγραμμα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

-Να ενισχυθεί όλος ο εκπαιδευτικός κόσμος με το απαραίτητο υλικό και να δημιουργηθεί εκπαιδευτικό προσωπικό για την συνεκπαίδευση εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών».

10^η Νηπιαγωγός (Ε.Τ.): «Συνεχής Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πρακτικές μέθοδοι ευαισθητοποίησης, συνεργασία σχολικών μονάδων, προσβάσιμα σχολεία, παιδικές χαρές και πάρκα».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα διαπιστωθεί αν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τα ερωτήματα που τέθηκαν στους ερευνητικούς άξονες επαληθεύονται μέσα από την εκτενή βιβλιογραφική αναφορά.

1^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Απόψεις και οι αντιλήψεις των Νηπιαγωγών σχετικά με την συναισθηματική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας για ευαισθητοποίηση, αποδοχή και κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία.

Στο πρώτο ερευνητικό άξονα στόχος της ερευνήτριας μέσα από το σύνολο των ερωτημάτων που έθεσε, ήταν να διαπιστώσει αρχικά εάν οι Νηπιαγωγοί είχαν ποτέ εμπειρία με μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλες είχαν σχετική εμπειρία, με διαφορετικού τύπου αναπηρία η καθεμία, συγκεκριμένα, ορισμένες είχαν εμπειρία με μαθητές με αυτισμό, άλλες με ΔΕΠ-Υ ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προβλήματα συμπεριφοράς. Τόνισαν ότι ήταν μια εποικοδομητική εμπειρία, δύσκολη μεν, που αποτέλεσε ωστόσο δε, έναυσμα για περαιτέρω αναζήτηση και προβληματισμό. Η εμπειρία που είχαν με μαθητές με κάποιας μορφής αναπηρία και η επαφή μαζί τους, στάθηκε η αφορμή για να γνωρίσουν το κόσμο τους και να ευαισθητοποιηθούν, εκφράζοντας την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που άντλησαν από την εμπειρία αυτή. Σύμφωνα με το φαινόμενο της απλής έκθεσης, η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε ένα άτομο ή μια κατάσταση, δημιουργεί ισχυρότερη έλξη για το άτομο αυτό (Hogg & Vaughan, 2010). Οι απόψεις των ερωτώμενων υποστηρίζουν την άποψη ότι η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές με εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες και η προηγούμενη επαφή τους με άτομα με αναπηρία σχετίζεται με θετικότερες στάσεις απέναντι στην αναπηρία (Boyle, Topping, & Jindal-Snape, 2013; Saloviita, 2020).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης φαίνεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διδακτική πράξη αλλά και τον προβληματισμό τους για την ελλιπή συνεργασία με το γονεϊκό περιβάλλον, ενώ παράλληλα προβληματίζονται για την ελλιπή γνώση που διαθέτουν για την κάθε ξεχωριστή ανάγκη των παιδιών με αναπηρίες. Η μελέτη

βρίσκεται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων μελετών όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αβοήθητοι και ελλιπώς καταρτισμένοι στην αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών τους (Bradshaw, 2003; Bradshaw & Mundia, 2006). Η εκδήλωση επομένως θετικότερων στάσεων και προθέσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, εξαρτάται από την προηγούμενη εμπειρία που είχαν με μαθητές με αναπηρία, από την αύξηση της γνώσης και της πληροφόρησης απέναντι σε αυτούς τους μαθητές (Bebetsos et al; 2013).

Στον ίδιο ερευνητικό άξονα, τέθηκε σαν ερώτημα εάν είναι εξοικειωμένες με τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Όλες ήταν εξοικειωμένες με την εν λόγω έννοια, άλλες λιγότερο, άλλες περισσότερο, ορίζοντας την ως η έκφραση και η αναγνώριση των ανθρώπινων συναισθημάτων ενός εαυτού, η κατανόηση, η αξιολόγηση και ο έλεγχος των συναισθημάτων των άλλων, ο τρόπος διαχείρισης και εξωτερίκευσης τους, δείχνοντας παράλληλα κατανόηση στα προβλήματα των άλλων προκειμένου να τους προσφέρουν βοήθεια. Ο Daniel Goleman (1998) ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματά, όσο και των άλλων (ενσυναίσθηση), να κινητοποιείται και να τα χειρίζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο προς όφελος του εαυτού του και των κοινωνικών του σχέσεων. Είναι η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και χρήσης των συναισθημάτων προς διαχείριση του άγχους και των συγκρούσεων, την επίτευξη καλής επικοινωνίας και την επίλυση πιθανόν προβλημάτων. Διαπιστώνεται εν ολίγοις, ότι οι ερωτώμενες είτε λιγότερο είτε περισσότερο έχουν γνώση και αντίληψη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Εν συνεχεία ρωτήθηκαν αν η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνει την αποτελεσματικότητα τους στην τάξη. Όλες οι ερωτώμενες ήταν της άποψης ότι η ικανότητα κατανόησης, διαχείρισης και ρύθμισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των συναισθημάτων των άλλων επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα τους μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, συσχέτισαν την υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη με την καλύτερη ψυχική υγεία και την καλύτερη απόδοση τους στην εργασία, εύρημα που υποστηρίζεται από πληθώρα μελετών που τονίζουν τη θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το αίσθημα ικανοποίησης από τη ζωή και την συναισθηματική ευεξία (Bhullar et al., 2012; Koydemira & Schütz, 2012; Chen et al., 2016), καθώς και την θετική συσχέτιση της με την ψυχική υγεία (García del Castillo-López, Marzo, & García del

Castillo, 2015; Martins, Ramalho, & Morin 2010; Petrides et al., 2016; Gascó et al. 2018). Επιπρόσθετα τόνισαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τους εξοπλίζει κατάλληλα και τους καθιστά πιο ικανούς να ανταποκρίνονται σε αναπάντεχες καταστάσεις μέσα στις σχολικές τάξεις, να αφοσιώνονται καλύτερα στην διαπαιδαγώγηση των νηπίων, ενώ παράλληλα επηρεάζει θετικά όχι μόνο τον επαγγελματικό τομέα αλλά και όλους τους τομείς της ζωής τους. Τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν ανεπτυγμένη την ικανότητα της ενσυναίσθησης, και σαφώς κοινωνικές, διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες αντιμετώπισης διαφορετικών καταστάσεων και προβλημάτων (Yeniceri et al., 2015), ενώ η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με δείκτες ευημερίας, συμπεριλαμβανομένης της ευτυχίας, της ικανοποίησης από τη ζωή και της ευεξίας (Gascó et al. 2018).

Αξίζει να τονιστεί ότι ορισμένες ερωτώμενες συμφωνούν ότι η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη των νηπιαγωγών συμβάλλει στην αύξηση του αυτοελέγχου και της επιρροής που ασκούν στους μαθητές τους και στον τρόπο χειρισμού αυτών, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών τους πρακτικών και της ευελιξίας τους στο εκπαιδευτικό τους έργο, άποψη που υποστηρίζεται και από τη θεωρία του Bandura (1997), ο οποίος ορίζει την «αυτο-αποτελεσματικότητα» των εκπαιδευτικών ως την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι ίδιοι, στην ατομική και συλλογική ικανότητά τους να ασκούν επιρροή στη μάθηση των μαθητών τους (Klassen, et al, 2011; Saloviita, 2020). Γενικότερα, όλες οι παραπάνω παραδοχές συμφωνούν με ευρήματα άλλων μελετών οι οποίες αποκάλυψαν ότι τα υψηλά επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, σχετίζονται με υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, χρήσης κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και αποτελεσματικής διαχείρισης των σχολικών τάξεων (Nikoopou et al., 2012; Saidi & Nikou, 2012; Τάσση και συν., 2014; Kliueva & Tsagari, 2018), ενώ αποτελεί ίσως τον πιο σημαντικό παράγοντα επιτυχίας στη ζωή (Yeniceri et al., 2015).

Στη συνέχεια ρωτήθηκαν αν συμφωνούν με την άποψη της ενημέρωσης των νηπιαγωγών για θέματα συναισθηματικής ενδυνάμωσης προκειμένου να ανταποκριθούν στις συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με αναπηρία, καθώς και αν θεωρούν μια σχετική επιμόρφωση βοηθητική στη χρήση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας. Όλες ήταν θετικές και έκριναν

σημαντική, αναγκαία και επιτακτική την επιμόρφωση και ενημέρωση τους για σχετικά θέματα, διότι η έλλειψη κατάρτισης καθιστά πιο δύσκολο το εκπαιδευτικό τους έργο και τη δυνατότητα τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών τους. Ωστόσο, κάποιες ερωτώμενες εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για τις επιμορφώσεις που υλοποιούνται, γιατί παρόλο που κρίνονται αναγκαίες πιστεύουν ότι είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες. Ευρήματα ερευνών ενισχύουν τον ισχυρισμό των επαγγελματιών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να λάβουν ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση, ώστε να ενισχυθούν οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τους, οι οποίες, μακροπρόθεσμα, θα συνέβαλλαν στην πιθανότητα επιτυχούς εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς (Breyer et.al., 2019).

Το πέμπτο ερώτημα του πρώτου ερευνητικού άξονα έκανε λόγο για το αν η παροχή συναισθηματικής παιδείας/εκπαίδευσης είναι σημαντική στην προσχολική εκπαίδευση, και αν η καλλιέργεια της στα νήπια θα αύξανε την ευαισθητοποίηση τους για την κατάσταση της αναπηρίας. Όλες οι νηπιαγωγοί έκριναν ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, διότι τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να βλέπουν το συμμαθητή τους και όχι την αναπηρία του, ώστε να τον αντιμετωπίζουν ισάξια. Επίσης, πιστεύουν ότι η καλλιέργεια της συναισθηματικής παιδείας των παιδιών ευνοεί την εδραίωση θεμελιωδών αξιών, την διεύρυνση των οριζόντων τους και την ευαισθητοποίηση τους όχι μόνο απέναντι στην αναπηρία αλλά και σε όλες εκείνες τις κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται στο περιθώριο. Παρόλο που θεωρούν ότι αξίζει να καλλιεργηθεί η συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, θεωρούν ότι ο χαρακτήρας τους, η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη τους και η διαπαιδαγώγηση τους σαφώς επηρεάζουν και την συναισθηματική καλλιέργεια τους.

Η «συναισθηματική παιδεία» (Emotional Literacy), όπως ενδελεχώς έχει συζητηθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, η έκφραση και η αποτελεσματική διαχείριση τους, καθώς και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Coskun & Oksuz, 2019), η οποία αποτελεί το κλειδί στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την μη περιθωριοποίηση ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Νικόλσκυ, 2020), ενώ μέσω της καλλιέργειας της συναισθηματικής παιδείας, οι μαθητές διδάσκονται κοινωνικο-συναισθηματικές

δεξιότητες (Tew, 2007; Pratt, 2009; Coskun & Oksuz, 2019). Η σπουδαιότητα της στην πρώιμη ηλικία είναι αναμφισβήτητη, διότι αποτελεί το επιστέγασμα για μια ευτυχισμένη και πετυχημένη ζωή (Mirza Mahefooz Baig, 2019) και συνάμα ευεργετική για την ψυχική τους υγεία (Holt, 2019).

Στο τελευταίο ερώτημα του πρώτου ερευνητικού άξονα, έγινε μνεία για το άρθρο 8 της Σύμβασης του ΟΗΕ που προβλέπει ότι τα συμβαλλόμενα μέλη οφείλουν να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση και να προάγουν το σεβασμό των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των ατόμων με αναπηρίες, καταπολεμώντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που αφορούν την εν λόγω κοινωνική ομάδα. Οι ερωτώμενες κλήθηκαν να απαντήσουν αν στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα προάγεται η ευαισθητοποίηση όπως υπαγορεύεται από την Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών. Οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των νηπιαγωγών έκρυσαν μια επιφύλαξη και έναν δισταγμό, ισχυριζόμενες ότι η ευαισθητοποίηση δεν προάγεται σε ικανοποιητικό βαθμό, δηλώνοντας παράλληλα ότι για να προαχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό, είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ κρίνουν απαραίτητη την εδραίωση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία και προαγωγής της ισότητας. Επιπρόσθετα, δήλωσαν ότι στο νηπιαγωγείο δύνανται να σχεδιαστούν προγράμματα ευαισθητοποίησης, εξαιτίας της ευελιξίας που το χαρακτηρίζει, γεγονός αρκετά αισιόδοξο αφού η Προσχολική Αγωγή είναι καθοριστικής σημασίας για την προώθηση της μάθησης, της ευημερίας και της πολύπλευρης ανάπτυξης όλων των παιδιών, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην αρμονική συμβίωση των παιδιών, συντελεί στην καταπολέμηση ανισοτήτων και τα προετοιμάζει να συνυπάρχουν στις ανομοιογενείς κοινωνίες του παρόντος και του μέλλοντος (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2019).

2^{ος} Ερευνητικός Άξονας: Απόψεις και οι Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με αναπηρίες.

Στο πρώτο ερώτημα του δεύτερου ερευνητικού άξονα, οι ερωτώμενες κλήθηκαν να καταθέσουν την άποψη τους για την συνεκπαίδευση των τυπικών παιδιών με μαθητές με αναπηρίες, καθώς και τα οφέλη που θεωρούν ότι θα αποκόμιζαν όλοι οι εμπλεκόμενοι με την συνθήκη αυτή, δηλαδή οι τυπικά αναπτυσσόμενοι μαθητές, τα παιδιά με αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η

τοπική κοινωνία. Όλες ήταν σύμφωνες με την συνεκπαίδευση, ορισμένες όμως ήταν θετικές υπό όρους. Συγκεκριμένα, ορισμένες ήταν αρνητικές στην συνεκπαίδευση, για περιπτώσεις παιδιών με βαριές αναπηρίες ή σοβαρότατα προβλήματα συμπεριφοράς, κρίνοντας ότι η φοίτηση τους δεν είναι μόνο ανώφελη και για τις δύο πλευρές, αλλά και επικίνδυνη. Άλλες νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι για να επιτευχθεί η συνεκπαίδευση, θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού ή ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τυπική τάξη. Οι παραπάνω απόψεις συμφωνούν με αποτελέσματα μελέτης σύμφωνα με την οποία οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία και στη συνεκπαίδευση επηρεάζονται από το είδος της αναπηρίας των μαθητών, την σοβαρότητα των δυσκολιών των μαθητών, την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια, τη διαθεσιμότητα τεχνικών μέσων και του κατάλληλου υλικού και την παρουσία ειδικευμένου διδακτικού προσωπικού μέσα στις σχολικές τάξεις (Bradshaw & Mundia, 2006; Tsakiridou & Polyzorou, 2014), ενώ διαπιστώνεται ότι η κατηγοριοποίηση γενικώς κυριαρχεί στην σκέψη τους (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και έρευνα που τονίζει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη επηρεάζονται από το είδος της αναπηρίας των μαθητών, την προηγούμενη εμπειρία τους με μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την κατάρτιση που έχουν λάβει και η εμπιστοσύνη που δείχνουν στις ικανότητές τους να εφαρμόσουν πρακτικές συμπερίληψης (Unianu, 2012).

Ως προς τα οφέλη της συνεκπαίδευσης οι ερωτώμενες δήλωσαν ότι όσον αφορά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αποδέχονται την αναπηρία, αναγνωρίζουν και αποδέχονται τη διαφορετικότητα ως κάτι φυσιολογικό και σεβαστό, καλλιεργούν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, την υπευθυνότητα, αναπτύσσουν συναισθήματα ευγενούς άμιλλας, αγάπης, κατανόησης, αλληλοβοήθειας και αλληλεγγύης, μαθαίνουν να είναι πιο υποστηρικτικά, ευαισθητοποιούνται απέναντι στα άτομα με αναπηρίες, εκτιμώντας το αγαθό της υγείας και ενστερνίζονται τα δικαιώματα όλων των ανθρώπων. Μαθαίνουν να βοηθούν τους συμμαθητές τους με αναπηρία, να τους αντιμετωπίζουν ισότιμα, να επικοινωνούν ουσιαστικά μαζί τους, ενώ πιθανόν αποβάλλουν φόβους που έχουν ως προς την αναπηρία, μέσα από την ενημέρωση και ουσιαστική γνώση της αναπηρίας.

Όσον αφορά τα οφέλη που θα αποκόμιζαν οι μαθητές με αναπηρίες, οι ερωτώμενες τόνισαν ότι μέσω της συνεκπαίδευσης αναπτύσσουν τις δεξιότητες και

τον χαρακτήρα τους, κοινωνικοποιούνται, εντάσσονται στην ομάδα και νιώθουν αποδεκτά μέσα σε αυτήν. Επιπλέον, μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τους συμμαθητές τους, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση τους και το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα, ενώ μαθαίνουν να αποδέχονται τον εαυτό τους. Ως προς τα οφέλη που θα αποκόμιζαν οι εμπλεκόμενοι με το θεσμό της συνεκπαίδευσης, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και γονείς, θα σύναπταν γνήσιες διαπροσωπικές σχέσεις, θα δραστηριοποιούνταν για την από κοινού επίλυση προβλημάτων, ενώ όλοι θα συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων λαμβάνοντας παράλληλα μια ηθική και συναισθηματική ικανοποίηση. Επιπρόσθετα, όλοι θα εξοικειωνόντουσαν με την κατάσταση της αναπηρίας, οι γονείς θα ένιωθαν πιο ασφαλείς και θα υπήρχε γενικότερα η ανάλογη ευαισθητοποίηση από όλους όσοι συμμετείχαν στην συνεκπαίδευση, ενώ θα καλλιεργούνταν από όλους η αλληλεγγύη και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, στις ιδιαίτερες ικανότητες όλων και στην αποδοχή της ίσης συμμετοχής.

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις των ερωτώμενων συνάδουν με τα οφέλη για τα οποία κάνει λόγο η Σιαμάντα (2019) ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και την καλλιέργεια ισορροπημένων κοινωνικο-συναισθηματικών σχέσεων, που θα αποτελέσουν τις βάσεις για την ενήλικη ζωή των παιδιών. Επίσης, μέσα από την αλληλεπίδραση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με αναπηρίες, επιτυγχάνεται ένα γενικότερο κλίμα αποδοχής, σεβασμού, σύμπνοιας και αλληλοβοήθειας, ενώ παράλληλα ευνοείται η κοινωνικότητα και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις (Καπρίνης & Λιάκος, 2015). Τα τυπικά παιδιά καλλιεργούν την ικανότητα της ενσυναίσθησής τους και νιώθουν ικανοποίηση και χαρά από την αλληλεπίδραση τους με μαθητές με αναπηρίες (Καπρίνης & Λιάκος, 2015). Μέσω της συνεκπαίδευσης προωθούνται τα δικαιώματα των μαθητών με αναπηρίες σε ίση βάση με τους τυπικούς μαθητές (Leyser, 2008; Liasidou & Antoniou, 2015; Κωφίδου, 2017), οι οποίοι υιοθετούν θετικότερες στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ευαισθητοποιούνται και μειώνεται ο πρότερος φόβος που ένιωθαν (Χαρούμενη & Σούλης, 2014). Επίσης, δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση και ενσυναίσθηση απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία (Ravenscroft et al., 2019).

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τον θεσμό της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, διότι οι τυπικοί μαθητές γίνονται πιο υποστηρικτικοί απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες (Joy & Murphy, 2012; Ravenscroft et al., 2019), ενώ

παράλληλα θεωρούν ότι η υποστήριξη από συνομηλίκους συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των παιδιών με αναπηρία. Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ανταμείβονταν ηθικά από την επαφή και ενασχόληση με παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες (Mulholland, Cumming, & Jung, 2015; Mulholland, 2016). Η επιτυχία της συνεκπαίδευσης εξαρτάται από τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία, ενώ παράλληλα επηρεάζεται και από τις στάσεις και αντιλήψεις του ευρύτερου κοινωνικού κύκλου (γονείς, τυπικοί μαθητές, υπόλοιποι εκπαιδευτικοί) (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009; Κωφίδου & Ματσίγκος, 2016).

Η συναισθηματική ικανοποίηση που θα λάμβαναν όλοι από την συνεκπαίδευση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια νηπιαγωγός, επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη των Καπρίνη και Λιάκου (2015), σύμφωνα με την οποία πέρα από την ικανοποίηση των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ευαισθητοποίησης απέναντι στην αναπηρία, οι γονείς ένιωσαν ικανοποιημένοι που τα παιδιά τους με αναπηρίες συμμετείχαν στο εν λόγω παρεμβατικό πρόγραμμα, διότι έλαβαν μια εκπαίδευση που τα προσέγγιζε ολόπλευρα και αρμονικά, και συντέλεσε στην ψυχική, συναισθηματική και πνευματική τους ωριμότητα και την *«αρμονική ένταξη τους στην κοινωνία»*.

Στο επόμενο ερώτημα του δεύτερου ερευνητικού άξονα οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν αν χαρακτηρίζουν θετικό τον εαυτό τους ως προς την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στην προσχολική εκπαίδευση και αν το είδος της αναπηρίας θα επηρέαζε την άποψη τους. Όλες ήταν θετικές απέναντι στην συνεκπαίδευση τυπικών παιδιών και παιδιών με αναπηρίες, στην προσχολική εκπαίδευση, με την προϋπόθεση να υπάρχει κατάλληλη ενημέρωση και κατάρτιση, το είδος της αναπηρίας να επιτρέπει στον μαθητή να σταθεί μόνος του στην τάξη και να δύναται να ωφεληθεί από το νηπιαγωγείο. Ωστόσο, οι οκτώ από τις δέκα νηπιαγωγούς, δήλωσαν ότι το είδος της αναπηρίας θα επηρέαζε την άποψη τους, δηλώνοντας ότι οι βαριές αναπηρίες πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία, διότι χρίζουν διαφορετικής αντιμετώπισης και εξατομικευμένων προγραμμάτων, ενώ δεν λαμβάνουν την βοήθεια που τους αναλογεί στις τυπικές τάξεις του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, εξέφρασαν την επιφύλαξη τους σε μια πιθανή βίαιη συμπεριφορά ενός παιδιού με αναπηρία, τονίζοντας ότι δεν είναι διαχειρίσιμη σε μια τάξη με τυπικά παιδιά, όταν η

νηπιαγωγός είναι μόνη της, δεν έχει καταρτιστεί κατάλληλως και δεν υπάρχει ειδικός παιδαγωγός ή ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Οι αντιλήψεις των ερωτώμενων νηπιαγωγών συμφωνούν με τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα προκειμένου να εφαρμόσουν κατάλληλες πρακτικές και προγράμματα για την διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bornman, 2013). Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση (Ravenscroft, Wazny, & Davis, 2017; Ravenscroft et al., 2019).

Η γνώση και η πληροφόρηση για την αναπηρία ευνοεί την εκδήλωση πιο θετικών στάσεων και προθέσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Bebetsos et al., 2013), άποψη που υποστηρίζεται και από σχετική μελέτη (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Mulholland & Cumming, 2016), σύμφωνα με την οποία η αύξηση της γνώσης της αναπηρίας συνεπάγεται με θετικότερες στάσεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρία. Οι Bradshaw & Mundia (2006) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναπηρία και στα προγράμματα συνεκπαίδευσης δύνανται να επηρεαστούν από το είδος και την σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών, την ύπαρξη υλικοτεχνικού εξοπλισμού και μέσων στις σχολικές τάξεις, τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια επιμόρφωσης και κατάρτισης, καθώς και την ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα στη σχολική τάξη (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014). Η παρουσία ειδικού βοηθητικού προσωπικού μέσα στις τυπικές σχολικές τάξεις αναφέρεται και σε σύγχρονες έρευνες (Mulholland & O' Connor, 2016; Ravenscroft et al., 2019) που τονίζουν ότι η γνώση και η εμπειρία των εμπλεκόμενων συνεργατών (ειδικών παιδαγωγών – ειδικού βοηθητικού προσωπικού) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικών τάξεων περί συνεκπαίδευσης.

Όσον αφορά τις απόψεις των νηπιαγωγών της εν λόγω μελέτης για τα «βαριά» περιστατικά, όπως τα χαρακτήρισαν, την πιθανή μη διαχειρίσιμη βίαιη συμπεριφορά ενός παιδιού με αναπηρία, χωρίς την παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού, την αδυναμία προσαρμογής ενός άλλου παιδιού με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, όπου η ομάδα των τυπικών συμμαθητών του το απορρίπτει αμέσως, εκφράζουν μια ανασφάλεια και υποστηρίζονται από σχετικές έρευνες που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν αρνητικά συναισθήματα

απέναντι στους μαθητές με ΔΕΠΥ, εξαιτίας του ότι έβρισκαν ενοχλητικές τις συμπεριφορές τους μέσα στην τάξη (Mulholland, Cumming, & Jung, 2015; Mulholland, 2016), δυσκολεύονταν αρκετά να διαχειριστούν μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσλειτουργίες, παρά με μαθητές με άλλου τύπου αναπηρία (Chhabra et al., 2010; Unianu, 2012), ενώ οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, που είχαν λάβει ειδική κατάρτιση και εκπαίδευση, ήταν πιο σίγουροι στην εφαρμογή στρατηγικών και πρακτικών αποτελεσματικής διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικών τάξεων (Allan-Galis & Tanner, 1995; στο Κωφίδου & Ματσίγκος, 2016).

Στο 3^ο ερώτημα του εν λόγω άξονα, οι Νηπιαγωγοί κατέθεσαν την άποψη τους ως προς τον καθοριστικό ρόλο που δύναται να διαδραματίσει η συνεκπαίδευση στην αλλαγή των αρνητικών στάσεων του τυπικού μαθητικού πληθυσμού απέναντι στην αναπηρία, οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν ότι η συνεκπαίδευση παίζει καθοριστικό λόγο στην μεταστροφή των αρνητικών στάσεων τόσο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, όσο και των εκπαιδευτικών και των γονέων των τυπικών παιδιών, δηλώνοντας ότι μέσω της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, οι τυπικοί μαθητές μαθαίνουν την έννοια της ίσης αξίας και των ίσων δικαιωμάτων, της αλληλοβοήθειας και της αλληλοκατανόησης, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται ο σεβασμός της διαφορετικότητας και μειώνονται ή εξαλείφονται πιθανές αρνητικές στάσεις, με απώτερο στόχο την αρμονική τους συμβίωση και ευτυχία.

Οι ερωτώμενες τόνισαν επίσης ότι η αναπηρία πιθανόν να αποτελεί μια μη γνώριμη κατάσταση που τα παιδιά δεν κατανοούν, ενώ τείνουν να μεγαλοποιούν και φοβούνται. Η συνεκπαίδευση επομένως, θα αποτελούσε το κλειδί για να γνωρίσουν την αναπηρία, να την αξιολογήσουν, να ευαισθητοποιηθούν ως προς αυτήν και να την οικειοποιηθούν, χωρίς να εκφράζονται αρνητικά ή με φόβο στη θέαση της. Ο φόβος της αναπηρίας, όπως εντοπίστηκε σε έρευνα σχετική (Armstrong, et al., 2016), δύναται να διαμορφώσει τις στάσεις που υιοθετούν τα τυπικά παιδιά για τα άτομα με αναπηρίες, διότι αντιλαμβάνονται το παιδί με αναπηρία ως «άρρωστο» παιδί, και η επαφή μαζί τους πιθανόν, κατά τη γνώμη τους, να τους «κολλήσει».

Η συνεκπαίδευση, σύμφωνα με τις ερωτώμενες, θα συντελούσε στην καλλιέργεια του σεβασμού όλων των «διαφορετικών» συμμαθητών και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των τυπικών μαθητών, η οποία, όπως αναφέρεται σε σχετική αρθρογραφία (Κασσωτάκη, 2015; στο Γεωργιτσανάκου & Χαριτάκη, 2017), συντελεί

στα μέγιστα στην μείωση του ρατσισμού και του εκφοβισμού, ενώ ταυτόχρονα συμβάλει στην καταπολέμηση της κοινωνικής ανισότητας. Η αύξηση της γνώσης της αναπηρίας και η σχετική ενημέρωση συνδέεται με θετικότερες στάσεις απέναντι στους μαθητές με αναπηρία (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Mulholland & Cumming, 2016).

Τα ευρήματα της εν λόγω μελέτης συμφωνούν με άλλες έρευνες (Barr & Bracchitta, 2012), σύμφωνα με τις οποίες η αυξημένη επαφή με φίλους με αναπηρία και η μεγαλύτερη αλληλεπίδραση στο πλαίσιο δραστηριοτήτων με παιδιά με αναπηρία συσχετίζονται με θετικότερες στάσεις απέναντι σε αυτήν, ενώ μαθητές που φοιτούσαν σε ενταξιακό νηπιαγωγείο είχαν θετικότερες στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία, σε αντίθεση με τους μαθητές που δεν φοιτούσαν σε αντίστοιχο (Νικολαραϊζή, συν., 2005; στο Κωφίδου & Μαντσίγκος, 2016). Άλλη μελέτη υποστήριξε ότι η προηγούμενη επαφή με την κατάσταση της αναπηρίας συνδέεται με θετικότερες στάσεις, λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (Armstrong et al., 2016), ενώ ταυτόχρονα θα συντελούσε στη μείωση των προκατειλημμένων αντιλήψεων ως προς τα άτομα με αναπηρίες και στην επίγνωση των αναγκών τους, προκειμένου να προσφέρουν την βοήθεια τους (Szumskia et al., 2020).

Ακόμη, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο τρόπος που τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κατανοούν και αντιλαμβάνονται την αναπηρία, αποτελεί βασικό παράγοντα επιρροής των στάσεων και των συμπεριφορών τους απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρία (Gasser et al., 2013), διότι αρκετές φορές, οι αρνητικές στάσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τα παιδιά με αναπηρία, σχετίζονται με την έλλειψη γνώσεων (Cambel et al., 2003; Ison et al., 2010), τόσο για την αναπηρία όσο και για τις ικανότητες που αναπτύσσουν οι άνθρωποι με αναπηρία, όπου σύμφωνα με σχετική έρευνα (Jaffer & Ma, 2015) όταν δεν τους θεωρούν «ικανούς» να ανταποκριθούν σε μια δραστηριότητα, τότε τους αποφεύγουν.

Όσον αφορά την άποψη μιας ερωτώμενης για την αλλαγή των στάσεων όχι μόνο των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών αλλά των εκπαιδευτικών και των γονέων των τυπικών παιδιών, από την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, σχετική έρευνα των Hong και των συνεργατών της (2014) έδειξε ότι τα παιδιά θα υιοθετήσουν θετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία, όταν το οικογενειακό περιβάλλον τους εκφράζεται θετικά ως προς αυτήν, εύρημα που υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες (Vignes et al., 2009; στο Κωφίδου & Μαντσίγκος, 2016), σύμφωνα με τις οποίες δεικνύεται η

θετική συσχέτιση των στάσεων των γονέων απέναντι στα άτομα με αναπηρία και των στάσεων που εν τέλει διαμορφώνουν τα παιδιά τους.

Εν συνεχεία, τέθηκε το ερώτημα για τον ρόλο των νηπιαγωγών και συνεπώς της προσχολικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων ως προς την αναπηρία και των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία. Όλες οι ερωτώμενες συμφώνησαν για τον καθοριστικό ρόλο που δύναται να διαδραματίσει τόσο η νηπιαγωγός όσο και η προσχολική εκπαίδευση, στην καλλιέργεια του σεβασμού, της αλληλοβοήθειας και των θετικών αντιλήψεων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην ευαισθητοποίηση για τα άτομα με αναπηρία, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και των δεξιοτήτων ζωής, κυρίως μέσω της χρήσης αποτελεσματικών στρατηγικών και πρακτικών διδασκαλίας, βιωματικών δράσεων και διαθεματικών προσεγγίσεων που η νηπιαγωγός θα εφαρμόσει. Τόνισαν ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί την βάση, την αρχή, το ξεκίνημα της σχολικής ζωής των παιδιών και μέσω αυτής δύναται να διαμορφωθούν άνθρωποι που σέβονται και αποδέχονται τον διπλανό τους.

Τα αποτελέσματα της μελέτης συμφωνούν με τον Νικόλκυ (2020), σύμφωνα με τον οποίο ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των προγραμμάτων που σχεδιάζονται στις σχολικές τάξεις κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την ευαισθητοποίηση των παιδιών, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την αποδοχή της διαφορετικότητας, καθώς η προσχολική εκπαίδευση, όπως υποστηρίζεται από την Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2019), αποτελεί το θεμέλιο λίθο της εκπαιδευτικής βαθμίδας που συντελεί στην οικοδόμηση ισχυρών βάσεων για την ανάπτυξη ικανοτήτων. Επίσης θέτει τα θεμέλια για την μελλοντική ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ευεξία και την μάθηση των παιδιών (OECD: Starting Strong, 2017) επιφέροντας ευεργετικά αποτελέσματα για το σύνολο της κοινωνίας (OECD: Starting Strong, 2001, 2006, 2012).

Όσον αφορά την παρακολούθηση και συμμετοχή των νηπιαγωγών σε επιμορφωτικά σεμινάρια, ημερίδες και ομιλίες για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, οι ερωτώμενες κλήθηκαν να απαντήσουν αν ενισχύουν την αποτελεσματικότητα τους μέσα στη σχολική τάξη, αναφορικά με την συνεκπαίδευση. Όλες οι νηπιαγωγοί συμφώνησαν για την σπουδαιότητα των προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης, καθώς και την θετική συσχέτιση τους με την αποτελεσματικότητά τους, ενώ δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι έχουν παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα, όχι όμως στο βαθμό που θα επιθυμούσαν.

Θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η κατάρτιση τους για την επιτυχή υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, για την ενημέρωση τους, την συναισθηματική ενδυνάμωση τους και κατ' επέκταση την βελτίωση τους, ενώ την συνέδεσαν με την αποτελεσματικότητα τους μέσα στην σχολική τάξη. Επισημάνθηκε ότι όταν οι επιμορφώσεις έχουν και βιωματικές προεκτάσεις, τότε γίνονται πιο κατανοητές, αποτέλεσμα που συμφωνεί με εύρημα έρευνας (Toran et al., 2016; Λάππα & Ματσίγκος, 2018), σύμφωνα με την οποία όταν η κατάρτιση δεν περιλαμβάνει βιωματικά στοιχεία, δεν επαρκεί, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι δεν έχουν επιμορφωθεί καταλλήλως και δεν διαθέτουν το απαραίτητο παιδαγωγικό υλικό, ώστε να δύνανται να υλοποιούν δράσεις για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bornman & Donohue, 2013).

Ως προς την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών για μια «πετυχημένη» και ουσιαστική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, όλες οι ερωτώμενες συμφώνησαν ότι κρίνεται αναγκαία και επιτακτική η επιμόρφωση τους, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με αναπηρίες και να συμβάλλουν με ουσιαστικό τρόπο στο θεσμό της συνεκπαίδευσης, ενώ τόνισαν ότι το κράτος οφείλει να στηρίζει τον εν λόγω θεσμό, μέσω της παράλληλης στήριξης, της παρουσίας βοηθητικού προσωπικού, την εκπαίδευση των γονέων και την διαμόρφωση ολιγομελών σχολικών τμημάτων για την πιο αποτελεσματική διδασκαλία.

Τα αποτελέσματα της μελέτης συμφωνούν με αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συντελεί στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας τους μέσα στην τάξη (Cakir & Wan, 2016; Alici, 2009; Παντελιάδου, και συν., 2017), ενώ όσοι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν σεμινάρια ή επιμορφώσεις πάνω στη ειδική αγωγή έδειξαν μεγαλύτερη προθυμία να δεχτούν μαθητές με αναπηρίες στην τυπική τάξη, διότι η προηγούμενη συμμετοχή τους σε σεμινάρια ειδικής αγωγής, επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, (Coutsocostas & Alborz, 2010; Bornman & Donohue, 2013), συμπέρασμα που υποστηρίχθηκε και από άλλες μελέτες (Avramidis & Kalyva, 2007; Bornman & Donohue, 2013; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα ειδικής αγωγής φάνηκε να είναι περισσότερο πρόθυμοι να δεχτούν μαθητές με αναπηρίες στις τυπικές τους τάξεις (Subban & Sharma, 2006; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

3^{ος} Ερευνητικός Άξονας III: Απόψεις και Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα/χρησιμότητα προγραμμάτων ευαισθητοποίησης ως προς την αναπηρία παιδιών προσχολικής ηλικίας στα πλαίσια του νηπιαγωγείου.

Στο πρώτο ερώτημα του τελευταίου ερευνητικού άξονα, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να καταθέσουν την άποψη τους για την πρώιμη επαφή των νηπίων με την κατάσταση της «αναπηρίας», και αν αυτή θα αύξανε τη πιθανότητα αποδοχής της. Επίσης, τους ζητήθηκε να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την έμφαση που πρέπει να δοθεί στην προσχολική εκπαίδευση σχετικά με την ευαισθητοποίηση των νηπίων για την κατάσταση της αναπηρίας. Όλες οι ερωτώμενες, πλην μίας, συμφώνησαν ότι όσο νωρίτερα τα νήπια έρθουν σε επαφή με την αναπηρία τόσες περισσότερες πιθανότητες θα έχουν να την αποδεχτούν, να εξοικειωθούν και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρία. Δήλωσαν βέβαια, ότι σημαντικό ρόλο στην πρώιμη επαφή και κατ' επέκταση στην αποδοχή της αναπηρίας διαδραματίζει ο βαθμός αναπηρίας του συμμαθητή τους και ο τρόπος χειρισμού της νηπιαγωγού. Όλες ήταν σύμφωνες ως προς την μεγαλύτερη έμφαση που πρέπει να δοθεί στην προσχολική εκπαίδευση για την ευαισθητοποίηση των νηπίων, δηλώνοντας ότι με την εφαρμογή κατάλληλων βιωματικών δράσεων και διαθεματικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά θα γνωρίσουν την αναπηρία, θα εξοικειωθούν και συνάμα θα ευαισθητοποιηθούν, ενώ θα οδηγηθούν στην αποδοχή της. Τόνισαν επίσης, ότι πρέπει να καλλιεργηθεί ένα γενικότερο θετικό κλίμα μέσα στην τάξη που θα ενθαρρύνει τη θετική αλληλεπίδραση τυπικών παιδιών και παιδιών με αναπηρίες, προκειμένου να συνυπάρξουν και να γίνονται όλοι αποδεκτοί, αποτέλεσμα σύμφωνο με έρευνα (Lukas, 2012; Bendová et. al, 2014) όπου είναι απαραίτητη προϋπόθεση η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και ενός εκπαιδευτικού στυλ που θα ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε παιδιού. Επίσης, το εύρημα της μελέτης μας συμφωνεί με αποτέλεσμα έρευνας (MacMillan et al., 2013) που υποστηρίζει την αναγκαιότητα ενημέρωσης όλων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για την αναπηρία και την αποδοχή της διαφορετικότητας, για να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι σε αυτήν.

Στο επόμενο ερώτημα που αφορούσε τα προγράμματα ευαισθητοποίησης που υλοποιούνται στις τυπικές τάξεις των νηπιαγωγείων για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, τον τρόπο που τα νήπια θα προσέγγιζαν την αναπηρία και τις

δραστηριότητες που προάγουν την ευαισθητοποίηση, τρεις στις δέκα ερωτώμενες, δήλωσαν ότι δεν υλοποιούνται δραστηριότητες ευαισθητοποίησης στις σχολικές τους τάξεις ή είναι ελάχιστες εκείνες που εφαρμόζονται στα σχολικά πλαίσια. Οι υπόλοιπες τόνισαν ότι όσες υλοποιούνται γίνονται με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία και μετά από πρωτοβουλία των ίδιων των νηπιαγωγών. Οι ερωτώμενες αναφέρθηκαν σε ενδεικτικές δραστηριότητες, ως το μέσο και τον τρόπο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα προσέγγιζαν την αναπηρία, αρκεί να σχεδιάζονται με τρόπο βιωματικό, γιατί πιστεύουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά, με αποτέλεσμα να καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων που αναπαριστούν την αναπηρία, η δραματοποίηση παραμυθιών και τα παιχνίδια ρόλων, η προσομοίωση παραολυμπιακών αθλημάτων καθώς και οι ποικίλες κινητικές δραστηριότητες δύνανται να επιδράσουν σημαντικά στον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών εξαιτίας των βιωματικών προεκτάσεων τους.

Εν συνεχεία τέθηκε το ερώτημα αν ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα με έμφαση στον αθλητισμό και τα παραολυμπιακά αθλήματα δύναται να προάγει αξίες ενσυναίσθησης και να ευαισθητοποιεί τα παιδιά σε θέματα αναπηρίας. Όλες οι ερωτώμενες ήταν σύμφωνες ότι ο αθλητισμός δύναται να προάγει αξίες ενσυναίσθησης, σεβασμού, ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή και ευγενή άμιλλα, ενώ η προσομοίωση παραολυμπιακών αθλημάτων δύναται να αποτελέσει το έναυσμα για υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης των παιδιών, αρκεί να είναι προσαρμοσμένα στην ηλικία τους. Τόνισαν ότι τα νήπια θα κατανοήσουν ότι οι αθλητές με αναπηρία, δεν αποκλείονται από την συμμετοχή τους στον αθλητισμό, έχουν πολλές δυνατότητες, διαπρέπουν και είναι άξιοι σεβασμού και θαυμασμού. Το τυπικό παιδί σχηματίζει μια θετική εικόνα για τους αθλητές με αναπηρία, αρχίζει να τους θαυμάζει και δεν στέκεται στην αναπηρία τους. Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρία βρίσκουν θετικά πρότυπα προς μίμηση και παρακινούνται για το καλύτερο δυνατό.

Τα αποτελέσματα της μελέτης συμφωνούν με την άποψη ότι τα παιχνίδια ρόλων συντελούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και κυρίως των μαθητών με αναπηρία (McGrail & Rieger, 2013). Επιπλέον, η ανάγνωση παιδικών βιβλίων που πραγματεύονται την αναπηρία ασκεί μεγάλη επιρροή στις αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και ευαισθησία των παιδιών

απέναντι στην διαφορετικότητα (Swain et al., 2003), ευνοούν στην ενημέρωση των μαθητών για την κατάσταση της αναπηρίας και τελικώς στην διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι σε αυτήν (Ostrosky et al., 2013). Εν ολίγοις η παιδική λογοτεχνία αποτελεί φορέα ιδεών και πεποιθήσεων, αφού μεταφέρει μηνύματα εμμέσως ή αμέσως (Χρέμου, 2019).

Όσον αφορά την εφαρμογή παιδαγωγικών προγραμμάτων με έμφαση στον αθλητισμό, έρευνα των Καπρίνη και Λιάκου, (2015), υποστηρίζει ότι ο αθλητισμός και η φυσική αγωγή ευνοεί την οικοδόμηση θετικών αντιλήψεων για την αναπηρία, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, όπως η ενσυναίσθηση, την προώθηση ενός κλίματος αποδοχής και αλληλεγγύης, προασπίζει την καλή υγεία και ευεξία, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και την ομαδική δουλειά. Άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι η συμπερίληψη στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά για τα παιδιά με αναπηρίες (Goodwin & Watkinson, 2000; Bebetos et al; 2013), ενώ σχετίζεται θετικά με την αλλαγή της συμπεριφοράς των τυπικών μαθητών έναντι της αναπηρίας, ευνοώντας στην επιτυχή ένταξη των μαθητών με αναπηρία στις σχολικές κοινότητες (Ευαγγελίνης, 2006, Bebetos et al; 2013). Γενικότερα, ο αθλητισμός ενώνει και ευαισθητοποιεί τους ανθρώπους, ενώ παράλληλα συμβάλλει στο αίσθημα ικανοποίησης και πληρότητας που αντλούν τόσο από τις κοινωνικές σχέσεις όσο και από τη ζωή (Θεοδωράκης, 2010).

Στο ερώτημα για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου και τι προβλέπει σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας με τη μορφή αναπηρίας, οι ερωτώμενες δήλωσαν ότι προβλέπει διαθεματικές προσεγγίσεις με έμφαση στην αποδοχή στην διαφορετικότητα, εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, εκπόνηση σχεδίων εργασίας, υλοποίηση δράσεων με αφορμή τις παγκόσμιες ημέρες κατά του σχολικού εκφοβισμού και της διαφορετικότητας, καθώς και ποικίλες ευκαιρίες για προβληματισμό και ευαισθητοποίηση. Δύο ερωτώμενες υποστήριξαν ότι οι νηπιαγωγοί οφείλουν να σχεδιάζουν διαφοροποιημένης μορφής διδασκαλία, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή, με αναγνώριση και σεβασμό των «διαφορετικών» μαθητών από την ίδια την νηπιαγωγό. Στο πλαίσιο αυτό, η νηπιαγωγός δύναται να οργανώσει μουσικοχορευτικά παιχνίδια, παιχνίδια μίμησης, κινητικές δραστηριότητες, αθλοπαιδιές, συζητήσεις και αναγνώσεις παραμυθιών σχετικών με την αναπηρία, επισκέψεις σε χώρους με παιδιά με αναπηρίες.

Τα αποτελέσματα της μελέτης συμφωνούν με την διεθνή βιβλιογραφία (Maras & Brown, 2000; Χαρούμενη & Σούλης, 2014) και τα προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου, όπου στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, δύνανται να υλοποιούνται κατάλληλα προγράμματα και δράσεις, που θα ευνοούν την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για τους συμμαθητές τους, ανεξαρτήτως ιδιαιτερότητας. Η αξιοποίηση γεγονότων, όπως η Παγκόσμια Ημέρα των Ατόμων με Αναπηρία, στις οποίες αναφέρθηκαν οι ερωτώμενες, προτείνονται και από το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014), ώστε τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ικανότητες και αξίες όπως η αλληλεγγύη, η ισότητα, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση, να εξοικειωθούν με την διαφορετικότητα και να την αποδεχτούν, ενώ όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους δίνεται η ευκαιρία να αναλάβουν ρόλους και πρωτοβουλίες, αναπτύσσοντας το αίσθημα του «ανήκειν» στην σχολική κοινότητα (ΥΠΕΠΘ, 2014, σ. 53-54).

Στο τελευταίο ερώτημα του ερωτηματολογίου, οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να υποβάλλουν προτάσεις προς τους διαμορφωτές της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στην εικόνα της αναπηρίας. Αναφέρθηκαν σχεδόν όλες για την ανάγκη σχεδιασμού επιμορφώσεων, εκπαιδευτικών σεμιναρίων, ημερίδων, συνεδρίων, με βιωματικές προεκτάσεις, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς των παιδιών, παροχή δωρεάν μεταπτυχιακών προγραμμάτων ειδικής αγωγής στους εκπαιδευτικούς, προαγωγή συνεργασίας και κοινές δράσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων και των σχολικών μονάδων. Επίσης, τόνισαν το σχεδιασμό ημερίδων και ομιλιών από ανθρώπους με αναπηρία, από γονείς παιδιών με αναπηρία και ειδικούς αντίστοιχων θεμάτων, όπως ψυχολόγους, ιατρούς, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Επιπλέον αναφέρθηκαν στον σχεδιασμό εργαστηρίων δεξιοτήτων για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, στο διορισμό μονίμων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ή ύπαρξη ειδικού βοηθητικού προσωπικού και παράλληλης στήριξης μέσα στις σχολικές τάξεις, μείωση του μαθητικού δυναμικού ανά τάξη, σε περίπτωση εγγραφής μαθητή με αναπηρία, αναδιαμορφωμένες προσβάσιμες εισόδους σχολικών κτιρίων, προσβάσιμες παιδικές χαρές και πάρκα, εξοπλισμό τάξεων προσχολικής αγωγής εκπαιδευτικού υλικού σχετικού με την αναπηρία, και υλικοτεχνικής

υποδομής, καθώς και διοργάνωση αθλητικών εκδηλώσεων ή θεατρικών παραστάσεων, με συμβολή της τέχνης ποικιλοτρόπως. Τέλος, υποστήριξαν ότι η αναπηρία πρέπει να αποτελεί ένα από τα βασικότερα θέματα των προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων γενικής εκπαίδευσης, ενώ έκριναν ότι η προώθηση του θεσμού της συνεκπαίδευσης είναι αναγκαία.

Τα αποτελέσματα της μελέτης συμφωνούν με την πρόταση της Επίσημης Εφημερίδας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2019) για την προώθηση μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, με δημοκρατικά και συμμετοχικά χαρακτηριστικά, που αγκαλιάζει το κάθε «διαφορετικό» παιδί και ενσωματώνει τη φωνή όλων των παιδιών, ενώ παράλληλα θα στηρίζει και τις οικογένειες των παιδιών αυτών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Η προσχολική εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα πολιτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, διότι δύναται να συντελέσει καθοριστικά στη σχολική επιτυχία, αλλά και στη γενικότερη πορεία ζωής κάθε παιδιού (UNESCO 2010/11; Stellakis, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα άτομα με αναπηρία κρίνεται ζωτικής σημασίας για την υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι σε ζητήματα αναπηρίας, την μείωση των προκαταλήψεων και την εξάλειψη πιθανών φόβων. Η πρόωπη επαφή των νηπίων με την κατάσταση της αναπηρίας και η ουσιαστική γνώση αυτής, είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ευαισθητοποίηση τους και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης τους, η οποία δύναται να αποτελέσει το κλειδί για την μη περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία και την αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζει τα παιδιά να εξελιχθούν σε ευαισθητοποιημένους ενήλικες που αναγνωρίζουν, αποδέχονται και σέβονται την ετερότητα.

Από την εν λόγω μελέτη συμπεραίνεται ότι η Προσχολική εκπαίδευση είναι καθοριστικής σημασίας για την εδραίωση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία και προαγωγής της ισότητας, ενώ αποτελεί το θεμέλιο λίθο της εκπαιδευτικής βαθμίδας που συμβάλλει στην οικοδόμηση ισχυρών θεμελίων για την μελλοντική ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, την μάθηση και την ευτυχία των παιδιών. Όσο νωρίτερα, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έρθουν σε επαφή με την αναπηρία, τόσο περισσότερες πιθανότητες θα έχουν να εξοικειωθούν, να την αποδεχτούν και τελικώς να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρία. Πληθώρα προγραμμάτων και δράσεων ευαισθητοποίησης δύνανται να εφαρμοστούν στις τυπικές τάξεις των νηπιαγωγείων προκειμένου να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την αύξηση της πιθανότητας αποδοχής της.

Μέσω του θεσμού της συνεκπαίδευσης, πετυχαίνεται η τακτική επαφή και αλληλεπίδραση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με αναπηρίες στο σχολικό πλαίσιο, η γνώση της αναπηρίας και η ουσιαστική ενημέρωση γι αυτήν, που αναμφίβολα συμβάλλει στην εξάλειψη των αρνητικών στάσεων. Τα οφέλη της συνεκπαίδευσης και της συμμετοχής σε δράσεις ευαισθητοποίησης μεταξύ άλλων είναι η επίτευξη ενός γενικότερου κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής, σύμπνοιας, αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας. Καλλιεργούνται ισορροπημένες κοινωνικο-συναισθηματικές σχέσεις, αναπτύσσεται η ικανότητα της ενσυναίσθησης, ενώ συντελείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, στις ιδιαίτερες ικανότητες όλων

και στην αποδοχή της ίσης συμμετοχής. Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών με αναπηρία, οι οποίοι νιώθουν ότι αποτελούν μέρος ενός συνόλου και αποδέχονται τον εαυτό τους. Ωστόσο, οι στάσεις και οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως προς την συνεκπαίδευση τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών και μαθητών με αναπηρίες επηρεάζονται από το είδος της αναπηρίας και την σοβαρότητα των ειδικών δυσκολιών των μαθητών, την συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης, καθώς και την παρουσία ειδικευμένου βοηθητικού προσωπικού μέσα στις σχολικές τάξεις.

Διαπιστώθηκε ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των νηπιαγωγών, επηρεάζει την αποτελεσματικότητα τους μέσα στην σχολική τάξη, συσχετίζεται με καλύτερη ψυχική υγεία και καλύτερη απόδοση στην εργασία, ενώ συμβάλλει στην υιοθέτηση πιο αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων και πρακτικών. Επιπλέον, η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη τους καθιστά ικανούς να ανταποκρίνονται σε συναισθηματικά απρόσμενες και δύσκολες καταστάσεις μέσα στις σχολικές τάξεις, να αφοσιώνονται καλύτερα στην διαπαιδαγώγηση των νηπίων και να προάγουν ένα ισορροπημένο παιδαγωγικό κλίμα μέσα στην τάξη. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής παιδείας των νηπίων, συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, απαραίτητων για την ψυχική τους ισορροπία και υγεία, την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωσή τους και γενικότερα την ευτυχία τους.

Ωστόσο, από την εν λόγω μελέτη συμπεραίνεται ότι αποτελεί επείγουσα ανάγκη και απαίτηση των νηπιαγωγών η επιμόρφωση και κατάρτιση τους σε θέματα ειδικής αγωγής και συνεκπαίδευσης, συναισθηματικής ενδυνάμωσης και καλλιέργειας, υιοθέτησης καλών πρακτικών και εφαρμογών για την υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων ευαισθητοποίησης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συνεκπαίδευσης, που θα αγκαλιάζουν όλα τα διαφορετικά παιδιά και θα ανταποκρίνονται στην κάθε ξεχωριστή ανάγκη τους, ενσωματώνοντας τη φωνή, το υπόβαθρο και την ατομική αφετηρία του κάθε παιδιού, ενώ θα τους δίνεται η ευκαιρία να αξιοποιούν την ετερότητα της τάξης τους προς όφελος όλων.

Μέσα από τον αθλητισμό διαπιστώνεται ότι προάγονται αξίες ενσυναίσθησης, σεβασμού και ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή. Η προσομοίωση παραολυμπιακών αθλημάτων δύναται να αποτελέσει το έναυσμα για υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης. Τα τυπικά παιδιά δεν στέκονται στην αναπηρία και τα παιδιά με αναπηρία δεν αποκλείονται από την

συμμετοχή τους στον αθλητισμό, παρακινούνται να συμμετέχουν και να βρίσκουν θετικά πρότυπα προς μίμηση.

Η ενίσχυση της ενσυναίσθησης της σχολικής κοινότητας, δύναται να οδηγήσει σε αλλαγή νοοτροπιών, περιορίζοντας κατ' επέκταση τη περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία, ενώ παράλληλα ενδυναμώνει την κοινωνική ένταξή τους. Η ενσυναίσθηση δύναται να επιτευχθεί βιωματικά με την προϋπόθεση να έχει προηγηθεί ενημέρωση. Τόσο η συναισθηματική παιδεία, όσο και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης βοηθάει τα παιδιά να γίνουν συναισθηματικά ανεξάρτητοι άνθρωποι.

Προτείνεται μια αντίστοιχη έρευνα στο Πανεπιστήμιο σε τελειόφοιτους φοιτητές Προσχολικής εκπαίδευσης, ως προς τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την ευαισθητοποίηση των νηπίων για την κατάσταση της αναπηρίας, την συναισθηματική τους ετοιμότητα και αποτελεσματικότητα τους, τις απόψεις τους για την αναπηρία και την συνεκπαίδευση, την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση και κατά πόσο αυτή ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου Νηπιαγωγείου και τις απαιτήσεις της εποχής. Επίσης, μια έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει εκείνη που θα ξεκίναγε από την προσχολική ηλικία των παιδιών και θα ολοκληρωνόταν με το πέρας της σχολικής τους ζωής, μέσα από μια σειρά παρεμβατικών δράσεων ευαισθητοποίησης, ως προς την ευαισθητοποίηση και την ενσυναίσθηση που έχουν αναπτύξει απέναντι στους ανθρώπους με αναπηρία, σε σύγκριση με μια πιλοτική ομάδα. Επιπλέον, αντίστοιχες μελέτες με την παρουσία του ερευνητή στην τάξη, ως παρατηρητή, παρέχουν πλήθος πληροφοριών σχετικών με την πραγματική συμπεριφορά του νηπιαγωγού μέσα στην τάξη και τις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης που εφαρμόζει στην διάρκεια του διδακτικού του έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J., (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh, *Disability & Society*, 29:2, 317-331. Ανακτήθηκε 05 Μαρτίου 2021, από: <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Akgul, E. M. (2012). Are we ready for an inclusive classroom? School administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 1925–1934. Ανακτήθηκε 27 Μαρτίου 2021, από: https://www.researchgate.net/publication/295642802_Are_we_ready_for_an_inclusive_classroom_school_administrators_and_teachers_perceptions_of_autism
- Armstrong, M., Morris, C., Abraham, C., Ukoumunne, OC., Tarrant, M. (2016). Children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a cross-sectional study. *Disabil Rehabil.* 38 (9): 879-88. doi: 10.3109/09638288.2015.1074727
- Barr, J. J., & Bracchitta, K. (2012). Attitudes Toward Individuals With Disabilities: The Effects of Age, Gender and Relationship. *Journal of Relationships Research* 3, pp10, 17, doi:10.1017/jrr.2012.1. Ανακτήθηκε 01 Μαρτίου 2021, από: https://www.researchgate.net/publication/259429960_Attitudes_Toward_Individuals_With_Disabilities_The_Effects_of_Age_Gender_and_Relationship
- Barta, J. (1996). Integrating anti-bias education. In D.A. Byrnes & C. Kiger, *Common bonds: Antibias teaching in a diverse society* (pp. 95-105). Olney, MD: Association for Childhood Education International.
- Bebetsos, E., Derri, V., Zafeiriadis, S., Kyrgiridis P., (2013). Relationship among Students' Attitudes, Intentions and Behaviors towards the Inclusion of Peers

- with Disabilities, in Mainstream Physical Education Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248. Ανακτήθηκε 01 Μαρτίου 2021, από: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/24/24>
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology* 35, 10–24. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020, από: <https://www.qub.ac.uk/Research/GRI/mitchell-institute/FileStore/Filetoupload,756511,en.pdf>
- Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 112, 1014 – 1021. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου 2021, από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012804>
- Blaska, J. (2004). Children's Literature that Includes Characters With Disabilities or Illnesses. *Disability Studies Quarterly*, 24 (1). Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2021, από: <http://dsqds.org/article/view/854/1029>
- Bornman, J., & Donohue, D. K. (2013). South African teachers' attitudes toward learners with barriers to learning: Attention-deficit and hyperactivity disorder and little or no functional speech. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60 (2), 85-104. Ανακτήθηκε 8 Μαρτίου 2021, από: https://www.researchgate.net/publication/273333569_South_African_Teachers'_Attitudes_toward_the_Inclusion_of_Learners_with_Different_Abilities_in_Mainstream_Classrooms
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2012). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, Manuscript accepted for publication
- Bradshaw, L., & Mundia, L. (2006). Attitudes and concerns about inclusive education: Bruneian inservice and preservice teachers. *International Journal of Special Education*, 21 (1), 35-41. Ανακτήθηκε 5 Μαρτίου 2021, από:

https://www.researchgate.net/publication/289831066_Attitudes_to_and_concerns_about_inclusive_education_Bruneian_inservice_and_preservice_teachers

- Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C., & Gasteiger-Klicpera B. (2019) The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context, *European Journal of Special Needs Education*, 35:4, 451-465, doi: [10.1080/08856257.2019.1706255](https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255)
- Cameron, L., Rutland, A., & Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 454-466.
- Cassimos, D., Polychronopoulou, S., Tripsianis, G., & Syriopoulou-Delli, C. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 1–11. DOI: [10.3109/17518423.2013.794870](https://doi.org/10.3109/17518423.2013.794870).
- Çelik O. B., (Okan Burçak Çelik), (2020). Investigation of the Emotional Intelligence Levels of University Students Working Voluntarily in Special Olympics. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 79-84
- Chen, Y. Peng, Y. & Fang, P. (2016). Emotional Intelligence Mediates the Relationship between Age and Subjective Well-Being. *Int J Aging Hum*, 83(2): 91–107. doi: [10.1177/0091415016648705](https://doi.org/10.1177/0091415016648705)
- Compass (2012). Ένα εγχειρίδιο εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες. Αθήνα: Ελληνική έκδοση, ΑΡΣΙΣ Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων.
- Coskun, K , & Oksuz, Y. (2019). Impact of Emotional Literacy Training on Students' Emotional Intelligence Performance in Primary Schools . *International Journal of Assessment Tools in Education* , 6 (1) , 36-47 . DOI: 10.21449/ijate.503393 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/608396>
- Coubergs, C., Stryven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies In Educational Evaluation* 53:41-54. doi: [10.1016/j.stueduc.2017.02.004](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004)

- Creswell, J. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New York: Pearson
- De Boer, A., Pijl, S., Post, W. & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitude of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education; *Educational Studies*, 38(4),433-448
- Drigas, A. S., & Papoutsis, C. (2018). A New Layered Model on Emotional Intelligence. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 8(5), 45. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2020, από: <https://doi.org/10.3390/bs8050045>.
- Dunn, D. (2014). *The social psychology of disability*. Oxford University Press
- Dunn, J. (1988). *The beginning of social understanding*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Critical issues in the study of empathy*. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development* (p. 3–13). Cambridge University Press.
- Fleva, E., & Khan, A. (2017). Knowledge about Autism, Teachers' Self-efficacy and Attitudes towards Inclusive Education for Students on the Spectrum: A Greek and Indian Perspective. *Recent Advances in Psychology: An International Journal*, 2, 15-28.
- Garcia, E & Weiss, E. (2016). *Making whole-child education the norm*. Economic Policy Institute. Washington, DC
- Gardner, H. (1999), *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Basic Books, ISBN 978-0-465-02611-1
- Gascó, V. P., Badenes, L. V. & Plumed, A. G. (2018). Trait emotional intelligence and subjective well-being in adolescents: The moderating role of feelings. *Psicothema*, Vol. 30, No. 3, 310-315 doi: 10.7334/psicothema2017.232
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 948-958

- General Comment No. 7 (2005). UN Committee on the Rights of the Child on implementing child rights in early childhood. Geneva: UN.
- Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2017). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental science*, 21(4), e12603. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2021, από: https://www.researchgate.net/publication/319834891_Dramatic_pretend_play_games_uniquely_improve_emotional_control_in_young_children/link/5cfa6836299bf13a38443a17/download
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bloomsbury.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*; Bantam: New York, NY, USA.
- Gottman, J., (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς. Αθήνα Πεδίο.
- Haddon, A., Goodman, H., Park, J. & Crick, R. D. (2005). Evaluating Emotional Literacy in Schools: The Development of the School Emotional Environment for Learning. *Survey, Pastoral Care in Education*, 23:4, 5-16, DOI: [10.1111/j.1468-0122.2005.00346.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-0122.2005.00346.x)
- Hasan Al-Omari, Mohammad A. Al-Motlaq & Hanan Al-Modallal, (2015). Knowledge and Attitude towards Attention-deficit Hyperactivity Disorder among Primary School Teachers in Jordan, *Child Care in Practice*, 21:2, 128-139, DOI: [10.1080/13575279.2014.962012](https://doi.org/10.1080/13575279.2014.962012)
- Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, Spring 2011, 31-47.
- Hogg, M., & Vaughan, G. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα, Αττική: Gutenberg
- Holt, D. (2019). *Promoting Positive Mental Health in the Primary School. Theory into Practice*. London.
- Hong, S-Y., Kwon, K-A., & Jeon, H-J. (2014). Children's Attitudes towards peers with disabilities: Associations with Personal and Parental factors. *Infant and Child Development*, 23 (2). Ανακτήθηκε την 28 Φεβρουαρίου 2021, από:

https://www.researchgate.net/publication/259538067_Children's_Attitudes_towards_Peers_with_Disabilities_Associations_with_Personal_and_Parental_Factors

- Hurst, Ch., Corning, K., Ferrante, R., (2012). Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program. *J Genet Counsel* 21:873–883
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S. & Foy, L. (2010). 'Just like you': a disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot Study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5):360-8.
- Jaffer, S., & Ma, L. (2015). Preschoolers show less trust in physically disabled or obese informants. *Frontiers in Psychology*, 5. Ανακτήθηκε την 25 Φεβρουαρίου 2020, από: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01524>
- Jones, D.E., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health* vol. 105, no. 11, 2283–2290.
- Kliueva, E., Tzagari, D., (2018). Emotional Literacy in EFL classes: The relationship between teachers' trait emotional literacy strategies. *Science Direct Journal. System* 78. 38-53
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall
- Lindsay, S., & Edwards A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability and Rehabilitation* 35: 8, 623-646, DOI: [10.3109 / 09638288.2012.702850](https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850)
- Loo, C. W., Choy, J. L. F. (2013). Sources of self-efficacy influencing academic performance of engineering students. *American Journal of Educational Research*, 1 (3). 86-92.
- MacMillan, M., Tarrant, M., Abraham, C. & Morris, C. (2013). The association between children's contact with disabilities and their attitudes towards disability: systematic review. *Development Medicine and Child Neurology*,

- 56(6), 529-546. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου 2021, από:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/dmcn.12326>
- McGrail, E. & Rieger, A. (2013). Increasing Disability Awareness through Comics Literature. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(1), 1-20. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου 2021, από:
<https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1157&context=ejie>
- Mirza Mahefooz Baig, (2019). Emotional literacy in education. *International Journal of Reflective Research in Social Sciences*. Volume 2; Issue 1; Jan-Jun 2019; Page No. 74-76
- Mulholland, S. & Cumming, T., (2016). Investigating teacher attitudes of disability using a non-traditional theoretical framework of attitude. *International Journal of Educational Research*, 80, 93-100.
- Mulholland, S. (2016). ADHD-specific knowledge and attitudes of teachers (ASKAT): Development and validation of a new research instrument. *International Journal of Educational Research*, 77, 109-116. Ανακτήθηκε την 17 Φεβρουαρίου 2021, από:
https://education.biu.ac.il/sites/education/files/shared/adhd-specific_knowledge_and_attitudes_of_teachers.pdf
- Nilholm, C. (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2020, από:
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- OECD (2012b). Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.
- OECD (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Publishing Paris: OECD. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου 2021, από: https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page1

- Olivier, L., Sterkenburg, P. & Van Rensburg, E. (2019). The effect of a serious game on empathy and prejudice of psychology students towards persons with disabilities. *African Journal of Disability* 8 (0), a328. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου 2020, από: <https://doi.org/10.4102/ajod.v8i0.328>
- OMEP (2012). Open Appeal to Local, National, Regional and Global Leaders. Secure the World's Future: Prioritize Early Childhood Development, Education, and Care.
- Ostrosky, M., Mouzourou, C., Dorsey, E., & Leboeuf, L. (2013). Pick a Book, Any Book: Using Children's Books to Support Positive Attitudes Toward Peers With Disabilities. *Young Exceptional Children*, 18(1), 43-44.
- Panteliadou, S., & Lambropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards integration. *European Journal of Special Needs Education*. 12 (3-3), 173-183.
- Piaget, J. (1952). *Η προέλευση της νοημοσύνης στα παιδιά*. (M. Cook, Trans.) WW Norton & Co.
- Ralli, A. M., Margeti, M., Doudoni, E., Panteleimidou, V., Rozou, T., & Evaggelopoulou, E. (2011). Typically developing children's understanding of and attitudes towards diversity and peers with learning difficulties in the Greek setting. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 233-249.
- Ravenscroft, J., Davis, J., Belgin, M., & Wazni, K., (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability and Society*, Vol. 34, no 4, pp. 629-656. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2021, από: <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355>
- Rillotta, F., Raghavendra, P., & Thirumanickam, A. (2019). *Promoting inclusion and positive attitudes of students with intellectual disability through disability awareness and inclusive physical education classes*. Abstract from International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities (IASSIDD) 16th World Congress, Glasgow, Scotland, United Kingdom. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2020, από: <https://doi.org/10.1111/jir.12658>

- Salehi, M., Kareshki, H., & Ahanchian, M. R. (2013). “The role of social- cognitive references in academic situations on students’ research self-efficacy and research motivation: Testing a causal model”, *American Journal of Educational Research*, 1 (3), 79-85.
- Salovey, P., Mayer, JD. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9:185–211
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64: 2, 270-282, DOI: [10.1080 / 00313831.2018.1541819](https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819)
- Schindler, H. S., Kholoptseva, J., Oh, S. S., Yoshikawa, H., Duncan, G. J., Magnuson, K. A., & Shonkoff, J. P. (2015). Maximizing the potential of early childhood education to prevent externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 53(3), 243–263. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2021, από: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.04.001>
- Schwab, S. (2019). Inclusive and Special Education in Europe. Ερευνητική εγκυκλοπαίδεια της Οξφόρδης.
- Spendlove, D., (2008). Emotional Literacy: Ideas in action. Continuum: London
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers’ responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393-413, DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1018872>
- Steiner, C. (2003). *Emotional Literacy; Intelligence with a Heart*. Ανακτήθηκε: <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf>
- Stellakis, N. (2018). Access to and quality of early childhood education and care in Greece. *Journal of Early Childhood Studies*, pp.1-21. Ανακτήθηκε 01 Απριλίου 2021, από: http://150.140.160.61:8000/static/magazine/international/2020/12/18/STELLAKIS_QUALITY_2018.pdf
- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers’ self- and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4 (3 A), 268-278.

- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.001>
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Swain, J., French, S., & Cameron, C. (2003). Controversial issues in a disabling society. McGraw-Hill Education (UK).
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P., (2020). Research in Developmental Disabilities. Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis. Volume 102, 103685. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2021, από: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685>
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, Vol. 2, No. 4, 208-218
- Unesco (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.
- Unesco (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning for all. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2020, από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Unianu, E.M., (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. New York, NY: United Nations.

- Varcoe, L., & Boyle, C. (2013): Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, DOI:10.1080/01443410.2013.785061
- Williams, M. E., Bywater, T., Lane, E., Williams, N. C., & Hutchings, J. (2019). Building Social and Emotional Competence in School Children: A Randomised Controlled Trial. *Psychology*, 10, 107- 121. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2021, από: <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102009>
- World Health Organization. (2018). *Disability*. [Online] Διαθέσιμο στην: <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/disabilities>
- World Health Organization. (2019). *Disability and health*. [Online] Διαθέσιμο στην: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- World Health Organization. (2020). *10 Facts on disability*. [Online] Διαθέσιμο στην: <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/disabilities>
- Yeniçeri, E.N., Yıldız, E., Seydaoğulları, E., Güleç, S., Sakallı-Çetin, E. & Baldemir, E. (2015). Σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης σε φοιτητές της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Muğla Sitki Kocman. *Turkish Journal of Family Practice*. 19(2), 99-107. Ανακτήθηκε 9 Οκτωβρίου 2020, από: <http://www.turkailehekderg.org/makaleler/arastirma/mugla-sitki-kocman-universitesi-tip-fakultesi-ogrencilerinde-duygusal-zeka-ve-empati-iliskisi/>
- Yu, S., Ostrosky, M.M., & Fowler, S.A. (2015). The Relationship Between Preschoolers' Attitudes and Play Behaviors Toward Classmates With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education (TECSE)*, 35 (1), 40-51. Ανακτήθηκε την 25 Οκτωβρίου 2020, από: <https://doi.org/10.1177/0271121414554432>
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teacher's belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 379-394. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2021, από: https://www.researchgate.net/publication/236159187_13_Zoniou-Sideri_A_Vlachou_A_2006_Greek_teachers'_belief_systems_about_disability_and_inclusive_education_International_Journal_of_Inclusive_Education_104_5_379-394

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου, Α., Σφυρόερα, Μ., (2019). Από εδώ και από παντού: οι προκλήσεις για το ελληνικό σχολείο. Στο Ανδρούσου, Σφυρόερα, Βελλοπούλου, κ.α. (Επιμ. Εκδ.) Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ.: *Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο(13-34)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βασιλείου, Ε. & Χαριτάκη, Γ., (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 236-248. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2021, από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/161>
- Γεραρής, Η., (2014). Παιδαγωγικές θέσεις του Πλάτωνα: Παρουσίαση και κριτική αποτίμηση. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.): *«Μεγάλοι Έλληνες και Κύπριοι Παιδαγωγοί από την αρχαιότητα έως σήμερα: εκπαιδευτική συμβολή και παιδαγωγική μνήμη»*, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα. Ανακτήθηκε 09 Απριλίου 2021, από: http://www.elliepek.gr/documents/7o_synedrio_eisigiseis/%CE%97%CE%BB%CE%AF%CE%B1%CF%82%20%CE%93%CE%B5%CF%81%CE%B1%CF%81%CE%AE%CF%82.pdf
- Γεωργιτσανάκου, Γ., & Χαριτάκη, Γ. (2017). Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 117-138. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1700>
- Δημακοπούλου, Φ. (2019). Ενσυναίσθηση και Εκπαίδευση. *Διεθνές Περιοδικό "C.V.P. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Ανακτήθηκε 22 Φεβρουαρίου 2021, από: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/dimakopoulou-foteini/empathy-and-education-dimakopoulou-foteini.htm>
- Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού (1989). *Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, Άρθρα 23*.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2019). Συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας υψηλής ποιότητας. Ανακτήθηκε την 22

Φεβρουαρίου 2021, από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC), *Γενικό σχόλιο αριθ. 7 (2005): Εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην πρόωμη παιδική ηλικία*, 20 Σεπτεμβρίου 2006, CRC / C / GC / 7 / Αναθ.1, Ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου 2020, από: <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017. European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017. Ανάδειξη των επιτευγμάτων όλων των μαθητών στην ενταξιακή εκπαίδευση. Τελική συνοπτική έκθεση. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2021, από: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra-summary-el.pdf>

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2016. Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples [Ενταξιακή πρόωμη παιδική εκπαίδευση: ανάλυση 32 ευρωπαϊκών παραδειγμάτων]

Εφραιμίδης, Π. (2015). Παρέμβαση στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου για την ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με την τύφλωση. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 473-481. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.223>

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, 2^η έκδοση. Αθήνα: Κριτική Α.Ε.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευση τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2011). *Οι Ανάπηροι και η εκπαίδευση τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ηλεκτρονική Πηγή: European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2017, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra-summary-el.pdf>

Ηλεκτρονική Πηγή: <https://www.especial.gr/ekpaidefsi-amea-i-ekpaidefsi-tis-ensunaisthis-kai-i-apodoxi-twn-atomwn-me-anapiries/>

- Ηλεκτρονική Πηγή: International Literacy Association, (2018): Ανακτήθηκε 13 Φεβρουαρίου 2021, από: <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-what-effective-pre-k-literacy-instruction-looks-like.pdf>
- Ηνωμένα Έθνη (2007). Σύμβαση για τα δικαιώματα ή τα άτομα με αναπηρία και προαιρετικό πρωτόκολλο. Νέα Υόρκη, Νέα Υόρκη: ΟΗΕ.
- Θεοδωράκης, Γ., 2010. *Άσκηση, Ψυχική Υγεία και Ποιότητα Ζωής*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Ιωαννίδου Δ., Μπάτσιου Σ., Δούδα Ε., Κουρτέσης Θ. (2012). *Το επίπεδο αυτοαντίληψης των παιδιών με κινητική αναπηρία και οι λόγοι παρακίνησης για την ενασχόληση τους με την άσκηση*. 19ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.
- Καϊμάρα, Π. & Οικονόμου, Α., (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Γιατί; 1ο Διεθνές Συνέδριο «*Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*». Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 29 Νοεμβρίου 2020, από: https://www.researchgate.net/publication/328175021_Synekpaideuse_kai_idryse_neon_scholikon_monadon_eidikes_agoges_Giati
- Καπρίνης, Σ. & Λιάκος, Κ. (2015). Άθληση και Αναπηρία: Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, για την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής*. Αθήνα. σ.1-15 Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2020, από: <https://penelfa.gr/images/anakoinoiseis2015-16/teuxos%202.pdf>
- Κούμπιας, Ε. Κατσουγκρή, Α. (2017). Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 481-492.
- Κωφίδου, Χ., & Ματσίγκος, Κ., (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, τόμος Β, τεύχος 2, 4-25. Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου 2021, από: https://www.researchgate.net/publication/301888130_Staseis_kai_antilep

[seis_ekpaideutikon_kai_matheton_pros_ta_atoma_me_anaperia_Mia_bibliogr
aphike_anaskopese](#)

- Κωφίδου, Χρ., 2017. Η Ενιαία Εκπαίδευση ως Θέμα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και Κοινωνικής Δικαιοσύνης. Εκπαιδευτική Επικαιρότητα. Τόμος Β, τεύχος 3, 24-29.
- Λαμπαδάρη, Ι., & Γκαραβέλας, Κ. (2018). Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 29, 7-32. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2021, από: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue29/>
- Λάπα Σ. Χ. & Ματσίγκος, Ν. Κ., (2018). Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Τόμος 7, Τεύχος 1, σσ. 44-63. Αναρτήθηκε την 05 Απριλίου 2021, από: <https://doi.org/10.12681/hjre.16161>
- Λουάρη, Μ., (2014). *Η Βιβλιοθεραπεία στην εκπαίδευση: προετοιμασία μαθητών Δημοτικού σχολείου για την ένταξη παιδιών με αναπηρία*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, (Βόλος).
- Μάνεση, Σ., (2012). Ο ρόλος των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης για την ομαλή προσαρμογή στο Νηπιαγωγείο. Στο Τριλιανός, Κουτρομάνος, Αλεξόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου Α' Τόμος: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές (719-730)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευση
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές 107 δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε 9 Δεκεμβρίου 2019, από: <http://ebooks.edu.gr/info/newps>
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη . Αθήνα: Ατραπός.

- Νικόλσκυ, Δ. (2020). Η Εκπαίδευση της Ενσυναίσθησης και η αποδοχή των ατόμων με αναπηρία. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2021, από: <https://www.syntagmawatch.gr/trending-issues/i-ekpaidefsi-tis-ensynaisthisis-kai-i-apodoxi-ton-atomon-me-anapiries/>
- Νικόλσκυ, Δ. (2020, Δεκέμβριος 03). Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία: Κανείς δε μένει πίσω. *Εφημερίδα «Το Βήμα»*. Ανακτήθηκε : <https://www.tovima.gr/2020/12/03/opinions/pagkosmia-imera-atomon-me-anapiria-kaneis-de-menei-piso/>
- Νόμος 3699 (ΦΕΚ Α', 199/ 2-10-2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Ανακτήθηκε την 3 Μαρτίου, 2021, από: http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/Vivlio_PI/downloads/Vivlio_Ekp/kefalaia/10N3699.pdf
- Νόμος 643 β. ΠΛΑΤΩΝ, ΝΟΜΟΙ: Η ιδανική παιδεία και η διαμόρφωση του τέλειου πολίτη.
- Π.Δ. 79/2017 (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017). Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2021, από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html>
- Παναγιώτου, Α. (2011). Αποτελέσματα του προγράμματος «Παραολυμπιακή Ημέρα στα σχολεία» στην αλλαγή στάσης μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την ένταξη των παιδιών με αναπηρία στις τάξεις φυσικής αγωγής: Εφαρμογή της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς σε εφήβους μαθητές. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Σέρρες).
- Παντελιάδου, Σ., Χιδερίδου-Μανδαρή, Α., Παπά, Μ.Δ., (2017). Δυσκολίες και Προκλήσεις στην Ανάπτυξη Διαφοροποιημένων Σχεδίων Διδασκαλίας. Στο Παρπούνας, Πετρίδης, Παπαριστοδήμου (Επιμ. Έκδ.). Πρακτικά Συνεδρίου: *Διαφοροποίηση διδασκαλίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιτυχία των μαθητών*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

- Παπαδανήλ, Μ., (2018). *Αξιολόγηση Προγράμματος Ψυχοκινητικής παρέμβασης με παραμύθια ως προς την επίδραση του στις αντιλήψεις μαθητών της πρώτης δημοτικού για τα άτομα με αναπηρία*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, (Σέρρες).
- Παυλάκης, Μ. (2018). Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 10 Απριλίου 2019, από: http://iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEISERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.b_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.1.pdf
- Ποτηράκη, Α., Χατζηδημητρίου, Σ. (2012). Η Καλλιέργεια Συναισθηματικής Νοημοσύνης Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας. Στο Τριλιανός, Κουτρομάνος, Αλεξόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου Α' Τόμος: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (586-589). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Σιαμαντά, Β. (2019). Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη μαθητή με αυτισμό στο πλαίσιο γενικού νηπιαγωγείου: Έρευνα Δράσης. Στο Ανδρούσου, Σφυρόερα, Βελλοπούλου, κ.α. (Επιμ. Έκδ.). Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. *Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. (322-331). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σκιαδάς Γ. (2016). Σχολικός Σύμβουλος και Διευθυντής στον ρόλο του ηγέτη στο σχολείο. *Εκπαιδευτική επικαιρότητα. Τόμος Β* (2). Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου 2021, από: https://www.researchgate.net/publication/332496564_Scholikos_Symboulos_kai_Dieuthyntes_sto_rolou_tou_egete_sto_scholeio
- Σκουλίδης, Ζ., Παντισίδου, Ε., Παπασταμάτης, Α., & Βαλκάνος, Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3, 20-40, DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8846>

- Σούλης, Σ., (2013). Εκπαίδευση και Αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2021, από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10630/1607_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B1%CE%BC%CE%B5%CE%B1.pdf
- Στασινός, Δ.Π. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Στελλάκης, Ν. (2015). Πρόσβαση και η Ποιότητα της Προσχολικής Εκπαίδευσης και Φροντίδας στην Ελλάδα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 14, 78-99. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου 2020, από: <https://doi.org/10.12681/icw.17943>
- Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006). *Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, Προοίμιο, σελ. 12-13, Άρθρα 8*.
- Σφυρόερα, Μ., (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Ανδρούσου, Σφυρόερα, Βελλοπούλου, κ.α. (Επιμ. Έκδ.). Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ.: *Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*(56-64). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τάσση, Χ., Παπασπύρου, Α., Σούλης, Σ., & Γεωργίου, Α. (2014). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως παράγοντας Αυτοαποτελεσματικότητας Νηπιαγωγών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 514-522. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18001>
- Τόγια, Α-Σ, Κορέτση, Ε., (2018). Εθνική και Εκπαιδευτική Πολιτική για την εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. *Ερκόνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, τεύχος 14^ο, 119-127.
- ΥΠΕΠΘ, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). *Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2014). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Χαρούμενη, Ζ., & Σούλης, Σ. (2014). Ευαισθητοποίηση παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα αναπηρίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 543-551. [Online] Διαθέσιμο στη: <http://doi.org/10.12681/icw.18006>
- Χρέμου, Π. (2019). Απόψεις και αντιλήψεις νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τα εικονογραφημένα βιβλία για την αναπηρία. Στο Ανδρούσου, Σφυρόερα, Βελλοπούλου, κ.α. (Επιμ. Έκδ.) Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ.: *Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο(169-178)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.