

Απόψεις εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές σχέσεις μαθητών με ήπια νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο: Ο ρόλος του Τμήματος Ένταξης

Θεόδωρος Καραμητόπουλος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Μ.Δ.Ε. στις Επιστήμες της Αγωγής, Μ.Δ.Ε. στην Ειδική Αγωγή

t.kar@live.com

Περίληψη

Η εργασία διερευνά τις απόψεις δασκάλων γενικών τάξεων και τμημάτων ένταξης σχετικά με τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του τμήματος ένταξης για τους μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια (Η.Ν.Α.) και μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) στο δημοτικό σχολείο. Στην έρευνα συμμετείχαν 34 εκπαιδευτικοί (Γενικής και Ειδικής Αγωγής) από σχολικές μονάδες της Πελοποννήσου, της Μακεδονίας, της Θράκης και της Δυτικής Ελλάδας. Μεθοδολογικά, αξιοποιήθηκε ποσοτική ερευνητική μέθοδος με χρήση ερωτηματολογίου. Συλλέχθηκαν δεδομένα για 52 μαθητές, 26 από τους οποίους είχαν διάγνωση Η.Ν.Α. και 26 Μ.Δ. Συνοπτικά, η έρευνα ανέδειξε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. εμφανίζουν ελαφρώς θετικότερη εικόνα από εκείνους με Η.Ν.Α. ως προς την κοινωνική τους εικόνα, καθώς οι σχέσεις που συνάπτουν εμφανίζουν περισσότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Καταληκτικά, ο θεσμός του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ) δε φαίνεται να συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων των μαθητών με Η.Ν.Α. και Μ.Δ. με τους συνομηλίκους τους. Στον αντίποδα, η λειτουργία του σε κοινωνικό επίπεδο φαίνεται να επικεντρώνεται στη συμμόρφωση των μαθητών με τους κανόνες της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: τμήμα ένταξης, ήπια νοητική ανεπάρκεια, μαθησιακές δυσκολίες, σχέσεις μαθητών

Εισαγωγή

Το ερευνητικό ενδιαφέρον της προσπάθειας επικεντρώνεται στις σχέσεις μαθητών με Η.Ν.Α. και Μ.Δ. με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο. Το σχολείο αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια (Τζουρίαδου, Barbas, Vouyoukas, & Anagnostopoulou, 2013) και κατέχει εξέχουσα θέση στη ζωή κάθε μαθητή. Τα χαρακτηριστικά της σχολικής φοίτησης των μαθητών και η μελέτη της σχολικής εμπειρίας τους αποτελούν διαχρονικά πεδίο επικέντρωσης του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Έτσι, η έρευνα επικεντρώνεται σε μαθητές δύο μεγάλων κατηγοριών της ειδικής εκπαίδευσης (Η.Ν.Α. και Μ.Δ.) και επιχειρεί τη διερεύνηση των σχέσεών τους σε ένα σχολείο όπου υπάρχει θεσμοθετημένο ένα ενταξιακό πλαίσιο. Βασικός θεσμός υλοποίησης ενταξιακών πολιτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το Τμήμα Ένταξης (ΤΕ), που μετρά αρκετά χρόνια ζωής (οι Ειδικές Τάξεις μετονομάστηκαν σε Τμήματα Ένταξης το 2000). Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των σχέσεων των μαθητών με Η.Ν.Α. και Μ.Δ. στο ΤΕ, παρέχοντας ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητά του.

Κρίσιμος παράγοντας στη διεξαγωγή της έρευνας θεωρήθηκε η συμμετοχή εκπαιδευτικών όχι μόνο της ειδικής δομής (δασκάλων ΤΕ), αλλά και γενικών τάξεων, στις οποίες φοιτούν οι μαθητές. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή έγινε με γνώμονα το σχηματισμό μιας όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τη φοίτηση των μαθητών του δείγματος στο ΤΕ. Πρόσθετο λόγο αποτελεί η διαπίστωση από τη μελέτη της βιβλιογραφίας για έλλειψη συνεργασίας ή προβληματικών σχέσεων μεταξύ γενικών-ειδικών εκπαιδευτικών (Belanger, 2000· Vlachou, 2006· Πέννα, 2014· Vlachou, Didaskalou, & Kontofryou, 2015). Τελικά, η συμμετοχή δασκάλων και των δύο κατηγοριών συνέβαλε στη δημιουργία μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών τους με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο.

Χαρακτηριστικά των μαθητών με Ήπια Νοητική Ανεπάρκεια και Μαθησιακές Δυσκολίες

Η εργασία δεν στοχεύει στην αναλυτική αναφορά στους ορισμούς της Ήπιας Νοητικής Ανεπάρκειας (Η.Ν.Α.) και των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.), καθώς το εν λόγω πεδίο έχει καλυφθεί διεξοδικά στη βιβλιογραφία (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntinx, Coulter, Craig, Reeve, Schalock, Snell, Spitalnick, Spreat, & Tasse, 2002· Wehmeyer, 2003· Τζουριάδου, 2011· Παντελιάδου, 2011). Η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας επικεντρώνεται στην κοινωνική εικόνα των συγκεκριμένων μαθητών.

Η κοινωνική εικόνα των μαθητών με Η.Ν.Α. χαρακτηρίζεται από αρνητικά συναισθήματα, όπως η απόρριψη και η μοναξιά. Πλήθος ερευνών παρέχουν δεδομένα, η σύνθεση των οποίων αναδεικνύει την απομόνωση και το αίσθημα μοναξιάς των μαθητών αυτών στο σχολικό πλαίσιο (Guralnick & Hammond, 1999· Guralnick, Hammond & Connor, 2003· Guralnick, 2006· Παπουτσάκη, 2011· Soulis, Georgiou, Dimoula, & Rapti, 2016). Η μέχρι σήμερα έρευνα αναδεικνύει την απομόνωση και τη μοναξιά των μαθητών αυτών, η οποία καταλήγει σε καταστάσεις περιθωριοποίησης ή/και απόρριψης εντός του σχολείου. Οι περιπτώσεις αρνητικής αντιμετώπισης αφορούν τόσο τις αντιδράσεις των συνομηλίκων όσο και των χειρισμών των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές με Η.Ν.Α. βρίσκονται εκτός της ομάδας συνομηλίκων, η οποία αποτελεί σημαντικότατο πεδίο κοινωνικοποίησης για το άτομο (Καψάλης, 2006· Τζουριάδου, et al., 2013). Αλλά και συμπεριφορές εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασταλτικά στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Είναι χαρακτηριστικό πως πολλές φορές τοποθετούνται σε απομονωμένα σημεία εντός των σχολικών αιθουσών με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ενταχθούν στα κοινωνικά δίκτυα του μικρόκοσμου της τάξης (Holt, 2004).

Παρόμοια εμφανίζεται στη βιβλιογραφία η κοινωνική εικόνα των μαθητών με Μ.Δ. (Πεντοβούλου-Ζιάκα, 2007· Πλωμαρίτου, 2010· Vlachou, Eleftheriadou, & Metallidou, 2014). Σχετικές έρευνες αναδεικνύουν πως οι αδυναμίες τους σε γνωστικό επίπεδο οδηγούν σε μη αποδεκτές συμπεριφορές από τους ίδιους με αποτέλεσμα να εισπράττουν αρνητικές αντιδράσεις από τους γύρω τους (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές). Και εδώ οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται κρίσιμος παράγοντας για την κοινωνική πορεία των μαθητών με Μ.Δ., καθώς έχει βρεθεί πως έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από αυτούς (Vlachou et al., 2014). Άμεσο αποτέλεσμα αποτελεί η δια-

μόρφωση χαμηλού αυτοσυναισθήματος (Πεντοβούλου-Ζιάκα, 2007· Πλωμαρίτου, 2010).

Ο ρόλος του Τμήματος Ένταξης

Ο θεσμός του ΤΕ δημιουργήθηκε με στόχο την ενίσχυση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής τάξης. Ο προσανατολισμός του θεσμού στην επίτευξη γνωστικών στόχων έχει οδηγήσει κατά αναπόφευκτο τρόπο στον παραγκωνισμό της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Ενδεικτική είναι η απουσία κοινωνικών στόχων για τους μαθητές με νοητική ανεπάρκεια στα Αναλυτικά Προγράμματα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα (Αμπράζη & Μπάρμπας, 2014). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι απουσιάζει μία συνολική αξιολόγηση της ειδικής εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο (Μπάρμπας, 2010). Οι παραπάνω διαπιστώσεις τροφοδοτούν εύλογα το ερώτημα για την αποτελεσματικότητα του ΤΕ αναφορικά με την ανάπτυξη των μαθητών στον κοινωνικό τομέα. Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη του αν και σε ποιο βαθμό ο θεσμός του ΤΕ συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη μαθητών με Η.Ν.Α. και Μ.Δ. μέσω της δημιουργίας σχέσεων με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνα αξιοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος (quantitative research method). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Σχέσεων Συνομηλίκων των Tzouriadou, Barbas, Vouyoukas & Anagnostopoulou (2013). Η δομή του ερωτηματολογίου βασίζεται σε ερωτήσεις κλειστού τύπου με την μορφή checklist, το οποίο διανεμήθηκε με βολική μέθοδο δειγματοληψίας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικών τάξεων και ΤΕ. Η έρευνα επικεντρώνεται στην εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών δημοτικού με κριτήριο τους πέντε βασικούς άξονες του ερωτηματολογίου που είναι: (1ος) *Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές, δραστηριότητες*, (2ος) *Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες*, (3ος) *Φιλικές σχέσεις-παρέες*, (4ος) *Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων* και (5ος) *Συμπεριφορά και επίδοση στην τάξη*. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην αρχική δομή του ερωτηματολογίου προστέθηκε ένας επιπλέον άξονας (ο 5ος) επεκτείνοντας την αρχική έρευνα με σκοπό την περαιτέρω εστίαση σε προβλήματα συμπεριφορών και επίδοσης των μαθητών και τη σχέση τους με τους υπόλοιπους άξονες. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach Alpha (Santos, 1999) που εξετάζει την εσωτερική συνοχή των ερωτήσεων μεταξύ τους. Στο σύνολο τους οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν συντελεστή αξιοπιστίας 0.84, ενώ ο πέμπτος προστιθέμενος άξονας 0.85. Οι τιμές αυτές αναδεικνύουν την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, όντας σχετικά κοντά στη μονάδα.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 52 μαθητές δημοτικών σχολείων των περιφερειών Πελοποννήσου, Μακεδονίας, Θράκης και Δυτικής Ελλάδας. Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από 34 εκπαιδευτικούς των

συγκεκριμένων σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια με πληροφορίες για κάθε μαθητή. Το δείγμα αποτελείται από 34 αγόρια και 18 κορίτσια δημοτικού με Η.Ν.Α. ή Μ.Δ.

Η ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε στην έρευνα είναι πως η φοίτηση μαθητών με Η.Ν.Α. και Μ.Δ. σε ΤΕ δεν αναμένεται να συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και στη γενικότερη κοινωνική ανάπτυξή τους. Αντίστοιχα, το ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε είναι: «*Συμβάλλει ο θεσμός του ΤΕ στην δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με Η.Ν.Α. και Μ.Δ. που φοιτούν σε αυτόν με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο;*».

Η έρευνα ανήκει στη χωρία των ερευνών συσχετίσεων. Βασικά πλεονεκτήματά της αποτελούν: (1) επιτρέπει τη μέτρηση μιας σειράς μεταβλητών και των μεταξύ τους σχέσεων, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με το βαθμό συσχέτισής τους, (2) δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κάνει προβλέψεις, (3) δεν απαιτεί μεγάλα δείγματα (Cohen & Manion, 2000). Μειονέκτημα αποτελεί ότι δεν υποδηλώνει απαραίτητα τις σχέσεις αιτίου-αιτιατού μεταξύ των μεταβλητών (Cohen & Manion, 2000).

Για τις ανάγκες της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο SPSS της IBM (Statistical Package for Social Science, version 23). Η ανάλυση έγινε σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο εξετάστηκε η συσχέτιση των ερωτήσεων ανά άξονα και σε δεύτερο επίπεδο η συσχέτιση των αξόνων μεταξύ τους. Και στις δύο περιπτώσεις ελέγχθηκαν ξεχωριστά τρεις περιπτώσεις: (1) για ολόκληρο το δείγμα των μαθητών, (2) μόνο για μαθητές με Η.Ν.Α. και (3) για μαθητές με Μ.Δ. Για λόγους συντομίας, στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικότερα συγκεντρωτικά αποτελέσματα για τις δύο κατηγορίες μαθητών.

Κύρια αποτελέσματα της έρευνας

Στον πίνακα 1 εξετάζεται η συσχέτιση των αξόνων μεταξύ τους λαμβάνοντας υπόψη μόνο τους μαθητές με Η.Ν.Α. Από τον πίνακα προκύπτει πως η συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών με Η.Ν.Α. έχει ασθενή συσχέτιση με τη συμμετοχή τους σε συλλογικές, μαθησιακές δραστηριότητες (p -value=.200). Η διαχείριση προβλημάτων και αρνητικών αντιδράσεων σχετίζεται σημαντικά με τις συλλογικές μη μαθησιακές δραστηριότητες (p -value=.004) και όχι μαθησιακές (p -value=.211). Ωστόσο, δεν σχετίζεται με τις φιλικές σχέσεις (p -value=.052) και τις παρέες, αλλά επηρεάζει τη συμπεριφορά και την επίδοση στην τάξη (p -value=.001). Ο άξονας των φιλικών σχέσεων έχει υψηλή συσχέτιση με τους άξονες της συμμετοχής σε συλλογικές μαθησιακές (p -value=.001) και μη (p -value=.000) δραστηριότητες. Τελικά, μπορεί κανείς να διαπιστώσει την υψηλή συσχέτιση που έχει ο άξονας της συμπεριφοράς και επίδοσης στην τάξη με τον άξονα της συμμετοχής σε συλλογικές μη μαθησιακές δραστηριότητες (p -value=.002). Κατά συνέπεια, αναδεικνύεται ότι η φιλία παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στις μαθησιακές όσο και στις κοινωνικές δραστηριότητες των μαθητών με Η.Ν.Α. ορίζοντας τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους και στις δύο περιπτώσεις.

		Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές, δραστηριότητες	Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες	Φιλικές σχέσεις-παρέες	Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων	Συμπεριφορά και επίδοση στην τάξη
Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές, δραστηριότητες	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 .225** .000 26	.225** .000 26	.194** .001 26	.080 .211 26	.078 .200 26
Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.225** .000 26	1 .302** .000 26	.302** .000 26	.187** .004 26	.135* .002 26
Φιλικές σχέσεις-παρέες	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.194** .001 26	.302** .000 26	1 .052 26	.125 .052 26	.049 .421 26
Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.080 .211 26	.187** .004 26	.125 .052 26	1 .001 26	.216** .001 26
Συμπεριφορά και επίδοση στην τάξη	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.078 .200 26	.135* .002 26	.049 .421 26	.216** .001 26	1 26

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

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

Πίνακας 1. Συσχέτιση των αξόνων του ερωτηματολογίου για μαθητές με Η.Ν.Α.

Στον πίνακα 2 εξετάζεται η συσχέτιση των αξόνων μεταξύ τους λαμβάνοντας υπόψη μόνο τους μαθητές με Μ.Δ. Τα ευρήματα του πίνακα εμφανίζουν μια ισχυρή συσχέτιση των δύο πρώτων αξόνων, δηλαδή τη συμμετοχή των μαθητών με Μ.Δ. σε συλλογικές μαθησιακές ή μη δραστηριότητες (p -value=.000). Ταυτόχρονα, ο άξονας που αφορά τη συμμετοχή σε συλλογικές μη μαθησιακές δραστηριότητες σχετίζεται σημαντικά με τις φιλικές σχέσεις και παρέες των μαθητών αυτών (p -value=.003), όπως και με τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους στην τάξη (p -value=.020). Επίσης, μπορεί κανείς να δει ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση του άξονα των φιλικών σχέσεων με αυτόν της διαχείρισης προβλημάτων και αρνητικών αντιδράσεων (p -value=.001). Επιπλέον, μπορεί κανείς να δει ότι οι άξονες που αφορούν τις φιλικές σχέσεις (p -value=.409) και τη διαχείριση προβλημάτων (p -value=.667) δεν σχετίζονται σημαντικά με τη συμμετοχή των μαθητών με Μ.Δ. σε συλλογικές μαθησιακές δραστηριότητες όσο με τη συμμετοχή σε μη μαθησιακές (p -value=.409 και p -value=.000 αντίστοιχα).

		Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές, δραστηριότητες	Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες	Φιλικές σχέσεις-παρέες	Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων	Συμπεριφορά και επίδοση στην τάξη
Συμμετοχή σε συλλογικές, μαθησιακές, δραστηριότητες	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 .228** .000 26	.228** .000 26	.049 .409 26	.028 .667 26	.009 .889 26
Συμμετοχή σε συλλογικές, μη μαθησιακές δραστηριότητες	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.228** .000 26	1 .175** .003 26	.175** .003 26	.122 .063 26	.144* .020 26
Φιλικές σχέσεις-παρέες	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	.049 .409 26	.175** .003 26	1 .192** .001 26	.192** .001 26	.156* .012 26

Διαχείριση προβλημάτων-αρνητικών αντιδράσεων	Pearson Correlation	.028	.122	.192**	1	.261**
	Sig. (2-tailed)	.667	.063	.001		.000
	N	26	26	26	26	26
Συμπεριφορά και επίδοση στην τάξη	Pearson Correlation	.009	.144*	.156*	.261**	1
	Sig. (2-tailed)	.889	.020	.012	.000	
	N	26	26	26	26	26

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

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

Πίνακας 2. Συσχέτιση των πέντε αξόνων του ερωτηματολογίου για μαθητές με Μ.Δ.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Συνολικά, η ανάλυση των ευρημάτων για τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του ΤΕ στο δημοτικό σχολείο για τους μαθητές με Η.Ν.Α. και Μ.Δ. φαίνεται να επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση της έρευνας. Ο θεσμός του ΤΕ δε φαίνεται να συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων των μαθητών αυτών με τους συνομηλίκους τους. Η φοίτηση των μαθητών σε αυτή τη δομή, δε συνεπάγεται την κοινωνική τους ανάπτυξη στο χώρο του σχολείου. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι μαθητές φαίνεται να αναπτύσσουν τις όποιες φιλικές σχέσεις τους την ώρα του διαλείμματος σε μη μαθησιακές δραστηριότητες και αυτόνομα από τους εκπαιδευτικούς. Η παρουσία των τελευταίων επικεντρώνεται στη συμμόρφωση των μαθητών με τους κανόνες τους σχολείου. Από την ερευνητική προσπάθεια απορρέει αρνητική απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα που διατυπώθηκε κατά την έναρξή της. Ο θεσμός του Τμήματος Ένταξης δε φαίνεται να συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με Η.Ν.Α. και Μ.Δ. που φοιτούν σε αυτόν με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο.

Ολοκληρώνοντας, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την απουσία επίσημων στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος που να αφορούν το κοινωνικό κομμάτι της φοίτησης των μαθητών στα Τμήματα Ένταξης. Έτσι, η έρευνα είναι σε συμφωνία με άλλες ερευνητικές προσπάθειες και θέσεις που έχουν διατυπωθεί (Μπάρμπας, 2008, 2011· Τζουριάνου et al., 2013· Αμπράζη & Μπάρμπας, 2014). Το έλλειμμα των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Ειδικής Αγωγής αναφορικά με τους κοινωνικούς στόχους δε συμβάλλει στην ενίσχυση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ούτε εκπληρώνει τον όποιο αντισταθμιστικό ρόλο των Τμημάτων Ένταξης. Επίσης, δε βοηθά τη συντονισμένη και με μακροπρόθεσμους στόχους δράση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε αυτό το πλαίσιο, η θέσπιση συγκεκριμένων στόχων για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών της ειδικής εκπαίδευσης στα Τμήματα Ένταξης αποτελεί επιτακτική ανάγκη για τη διαμόρφωση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών στην ελληνική ειδική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αμπράζη, Ζ. & Μπάρμπας, Γ. (2014). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης Δημοτικών Σχολείων για το εξειδικευμένο πρόγραμμα των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια. *Στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμε-*

τοχή: *Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*, (σσ. 250-274). Θεσσαλονίκη: ΤΕ-ΠΑΕ, ΑΠΘ.

- Belanger, N. (2000). Inclusion of 'pupils-who-need-extra-help': social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (3), 231-252.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Guralnick, M. J. (2006). Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3 (1), 49-56.
- Guralnick, M. J. & Hammond, M. A. (1999). Sequential analysis of the social play of young children with mild developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 22 (3), 243-56.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2003). Subtypes of nonsocial play: comparisons between young children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 108 (5), 347-62.
- Holt, L. (2004). Children with mind–body differences: performing disability in primary school classrooms. *Children's Geographies*, 2 (2), 219-236.
- Καψάλης, Α. (2006). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Δ΄ έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, M. E., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnick, D. M., Spreat, S., & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th Ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Μπάρμπας, Γ. (2008). Η εκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση στο ελληνικό σχολείο: Διαπιστώσεις – Προτάσεις. Από το εκπαιδευτικό υλικό του έργου ΕΠΕΑΕΚ «ΕΠΙΝΟΗΣΗ – Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών – Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση».
- Μπάρμπας, Γ. (2010). *Αντιφάσεις και προοπτικές στη σχολική ένταξη μαθητών με νοητική ανεπάρκεια*. Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Θεραπευτικής Γυμναστικής, Θεσσαλονίκη.
- Μπάρμπας, Γ. (2011). 30 χρόνια δημόσιας ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ένας δρόμος γεμάτος «δημοκρατικές» ψευδαισθήσεις. *Η ζωή πλαγίως*, 2, 53-59.

- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπουτσάκη, Κ. (2011). *Νοητική υστέρηση και μοναξιά. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της μοναξιάς των παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πέννα, Α. (2014). Η μετάβαση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα γενικό ενταξιακό σχολείο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 377-386). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Πεντοβούλου-Ζιάκα, Α. (2007). Η αυτοαντίληψη σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες. *Στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή: Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης* (σσ. 89-98). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πλωμαρίτου, Η. Β. (2010). *Πρόγραμμα αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών: Ανακαλύπτω τα μυστικά των λέξεων: Ανάγνωση και ορθογραφία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's Alpha: A Tool for Assessing the Reliability of Scales. *Journal of Extension*, 37 (2), 34-36.
- Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2015.1111447.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες-θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Tzouriadou, M., Barbas, G., Vouyoukas, C., & Anagnostopoulou, E. (2013). The relationship between language and social competence in high-risk preschoolers. *Advances in mental health and intellectual disabilities*, 7 (4), 232-244.
- Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), 39-58.
- Vlachou, A., Eleftheriadou, D., & Metallidou, P. (2014). Do learning difficulties differentiate elementary teachers' attributional patterns for students' academic failure? A comparison between Greek regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (1), 1-15
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (4), 551-564.

Wehmeyer, M.L. (2003). Defining mental retardation and ensuring access to the general curriculum. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38 (3), 271-282.