

## **Αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών για την εκπαίδευση των μαθητών με νοητική υστέρηση**

**Χαντζή Στέλλα**

Διδάσκουσα πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας, Ph.D. Παιδαγωγικής  
xastella@gmail.com

**Μπούκου Σοφία**

(BA) Special Ed. University of East London, Προσχ. Αγωγής ΑΤΕΙΘ  
sofmp10@gmail.com

### **Περίληψη**

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων επαγγελματιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση με βάση την επεξεργασία ανοιχτών ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώθηκαν από 35 ειδικούς επαγγελματίες που απασχολούνται στο νομό Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με την ανάλυση δεδομένων οι περισσότεροι/ες επαγγελματίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης συμφωνούν ότι οι μαθητές/τριες με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν συγκεκριμένες γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες, που μπορούν να αντιμετωπιστούν με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επιπλέον, οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι απώτερος στόχος της εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι η προαγωγή της αυτονομίας και η κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών. Τέλος, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η εξέλιξη αυτών των μαθητών και η επίτευξη της ένταξής τους απαιτούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη στενή συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών και την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας.

**Λέξεις κλειδιά:** νοητική υστέρηση, ειδικοί επαγγελματίες, εκπαίδευση, ένταξη.

### **Εισαγωγή**

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων επαγγελματιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση. Οι επιμέρους στόχοι είναι να καταγραφούν η προσωπική εμπειρία επαγγελματιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι προσδοκίες τους από την εκπαιδευτική διαδικασία, οι παράγοντες που μπορεί να δυσχεραίνουν τη διαδικασία μάθησης των μαθητών/τριών με νοητική υστέρηση, οι μέθοδοι που εφαρμόζουν για να ενισχύσουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την ένταξη των μαθητών με νοητική υστέρηση.

Η εκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση αποτελεί μαζί με την πρόληψη της, τους δύο βασικούς πυλώνες αντιμετώπισης της δυσχέρειας και των δυσκολιών τους και μάλιστα συνιστάται η κατάλληλη και έγκαιρη εκπαίδευσή τους (Χρηστάκης, 2006). Η διεθνής έρευνα έχει δείξει ότι όλα τα άτομα με νοητική υστέρηση μπορούν με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επαγγελματικής απασχόλησης (Πολυχρονοπούλου, 1997, στο Χρηστάκης, 2006). Η έγκαιρη αντιμετώπισή της με την πρώιμη παρέμβαση, παρέχει τη δυνατότητα αύξησης του δείκτη νοημοσύνης μέχρι και 20 βαθμούς και διαπιστώνεται η αναγκαιότητα κατάρτισης ειδικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην έγκαιρη διάγνωση και πρώιμη παρέμβαση (Φωτίου, 2008) καθώς οι δυνατότητες των παιδιών και η νοητική τους ικανότητα δεν εξαρτώνται μόνο από την κατάσταση του εγκεφάλου τους αλλά και από τις συναισθηματικές σχέσεις με τους γύρω ανθρώπους (Γκαλάν & Γκαλάν, 1997).

Η στάση των εκπαιδευτικών και η ετοιμότητά τους κρίνεται πρωταρχικής σημασίας για την διεκπεραίωση του ρόλου τους και την επιτυχή διδακτική πρακτική σε μαθητές με νοητική υστέρηση (Παντσάκη, 2008). *Στόχος της εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική υστέρηση είναι η υποστήριξή τους ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά, και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν*

στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισότητας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους (Χρηστάκης, 2006, σελ. 195). Απώτερος σκοπός είναι η υιοθέτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα επιφέρουν την κοινωνική ενσωμάτωση, την επαγγελματική αποκατάσταση και γενικότερα την αυτονομία και ανεξαρτησία τους το μέγιστο δυνατό (Στάθης, 2001). Το Ελληνικό Σύνταγμα προβλέπει την εννεαετή τουλάχιστον υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά και κατοχυρώνει την υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει υποστήριξη σε παιδιά που τη χρειάζονται (Έκθεση παρακολούθησης, 2006). Ο Ν. 2817/2000 προωθεί μεταξύ άλλων τον όρο άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που δείχνει την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας των εκπαιδευτικών αναγκών για τα άτομα αυτά (Πολυχρονοπούλου, 2007). Επίσης ο 3699/2008 (άρθρο 2, 4 ) προβλέπει την αξιολόγηση, πιστοποίηση τυχόν ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών/τριών, την παροχή οδηγιών στο εκπαιδευτικό προσωπικό για κάθε περίπτωση και εκπαιδευτικών εργαλείων και προγραμμάτων, από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες .

### **Ορισμός**

Διαφορετικοί ορισμοί έχουν διατυπωθεί από διάφορους επιστήμονες όπως γιατρούς, βιολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους, κ.α. Για πολλά χρόνια ο πιο αποδεκτός ορισμός της νοητικής υστέρησης ήταν αυτός του Αμερικανού ψυχολόγου *Elgar Doll* σύμφωνα με τον οποίο τα βασικά κριτήρια της νοητικής υστέρησης είναι τα εξής: *Εμφανίζεται νωρίς στη ζωή του ατόμου ή κατά τη γέννηση, οφείλεται σε ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη, χαρακτηρίζεται από πτωχή ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής, καταλήγει σε κοινωνική ανεπάρκεια κατά την ωριμότητα, είναι οργανικής αιτίας και είναι βασικά αθεράπευτη* (Πολυχρονοπούλου, 2003, σελ. 136). Κατά την άποψη των Κακούρου και Μανιαδάκη (2003), ο όρος «νοητική υστέρηση» προτιμάται του όρου «καθυστέρηση» γιατί ο συγκεκριμένος όρος υπονοεί ότι τα άτομα αυτά έχουν πιο αργούς ρυθμούς ανάπτυξης.

Ο ορισμός που σήμερα είναι ευρύτερα αποδεκτός είναι αυτός της Αμερικανικής Εταιρίας Νοητικής Καθυστέρησης από τον Luckasson και τους συνεργάτες του (1992, 2002), σύμφωνα με τους οποίους η νοητική υστέρηση ορίζεται ως μία ιδιαίτερα σημαντικά κάτω από το μέσο όρο νοητική λειτουργία που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοκαθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2009, σελ. 26-27). Πρόκειται για διαταραχή με ανεπάρκεια στις νοητικές λειτουργίες και στις δεξιότητες προσαρμογής του ατόμου (AAMR, 2002 στο Feldman, 2009). Ο τρέχων ορισμός της νοητικής υστέρησης που δίνει ο AAMR, που ισχύει μετά το 2004, ο οποίος μετονομάζεται σε AAIDD, είναι ο εξής: *Νοητική υστέρηση είναι η αναπηρία με σημαντικούς περιορισμούς στην νοητική λειτουργικότητα και την προσαρμοστική συμπεριφορά, που εκδηλώνεται πριν την ηλικία των 18 ετών*. Στον ίδιο ορισμό γίνεται λόγος για συγκεκριμένες πέντε προϋποθέσεις εφαρμογής του ορισμού: αξιολόγηση της κάθε περίπτωσης με βάση το κοινωνικό, γλωσσικό πλαίσιο του ατόμου, έγκυρη αξιολόγηση με βάση την γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία του, εστίαση και στις δυνατότητές του, προσδιορισμός των υποστηρικτικών δομών και αναμονή για την βελτίωση της λειτουργικότητάς του (Deborah, S. & Tyler, N. (2019, σελ. 541).

Πάντως μια σημαντική αλλαγή συνέβη το 2007 όταν στην Αμερική ο αμερικανικός σύλλογος για την νοητική υστέρηση (AAMR) μετονομάστηκε σε Αμερικανικό Σύλλογο για τις Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες (AiDD) προωθώντας την κατάργηση του όρου νοητική στέρωση με τον όρο : *Νοητικές και Αναπτυξιακές Αναπηρίες*, ενώ έκτοτε, συχνά χρησιμοποιείται ο πιο απλός όρος *νοητικές αναπηρίες*, παράλληλα με τον όρο *νοητική υστέρηση*. Ωστόσο ο IDEA 2004 εξακολουθεί να χρησιμοποιεί τον γνωστό όρο *νοητική υστέρηση* (Deborah & Tyler 2019, σελ. 532 ).

### **Διαγνωστικά Κριτήρια**

Σύμφωνα με τη Χαρίτου (2008), η νοητική υστέρηση είναι μια πολύπαθη διαταραχή. Πρόκειται για μία ανομοιογενή ομάδα ως προς τα αίτια της, το δείκτη νοημοσύνης, την κοινωνική προσαρμογή και άλλα συνοδά προβλήματα (Χαρίτου, 2008). Σύμφωνα με το Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ένωσης ψυχιάτρων, DSM-IV (APA, 1994) για να θεωρηθεί ένα άτομο νοητικώς καθυστερημένο θα πρέπει να υπάρχουν τρία κριτήρια τα οποία είναι τα εξής: αρχικά η γενική νοητική του ικανότητα να είναι κάτω από το μέσο όρο, δηλαδή ο δείκτης νοημοσύνης IQ να είναι κάτω από 70, η εκδήλωση της νοητικής καθυστέρησης να έχει γίνει κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου ενός ατόμου, δηλαδή πριν από το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του και να παρουσιάζει ανεπάρκεια στην προσαρμοστική του συμπεριφορά (Grossman, 1983, στην Πολυχρονοπούλου, 2009). Η Αμερικάνικη Ένωση ψυχιάτρων προτείνει τρία στάδια για την αξιολόγηση της νοητικής υστέρησης. Στο πρώτο στάδιο γίνεται η διάγνωση της νοητικής υστέρησης. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιείται προσεκτική αξιολόγηση των ικανοτήτων και δυσκολιών του ατόμου και στο τρίτο στάδιο καθορίζεται το επίπεδο βοήθειας που χρειάζεται το άτομο (AAMR, 1992, στους Κακούρο & Μανιαδάκη, 2003). Το ποσοστό των ατόμων με νοητική υστέρηση είναι περίπου στο 1-3% του γενικού πληθυσμού αν και εξαρτάται και από τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται (Hodapp & Dykens, 1996, στους Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2003, Feldman, 2009).

Πολλές έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν νοητική υστέρηση με λίγο μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα κορίτσια (American Psychiatric Association, 1994, στους Κακούρος & Μανιαδάκη, 2003). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η ήπια νοητική υστέρηση εμφανίζεται πιο συχνά στα παιδιά οικογενειών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και στα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες. Αντιθέτως, οι πιο σοβαρές μορφές νοητικής υστέρησης είναι συχνά οργανικής αιτιολογίας και εμφανίζονται με την ίδια συχνότητα σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2003). Στην Ελλάδα, τα άτομα με νοητική υστέρηση υπολογίζονται βάσει πρόσφατων απογραφών σε 150.000 (Έκθεση παρακολούθησης, 2006, σελ. 17). Στην Αμερική το ποσοστό των παιδιών με νοητικές αναπηρίες είναι περίπου το 1% του πληθυσμού (Deborah & Tyler 2019, σελ. 532). Το μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων με νοητική αναπηρία εμφανίζουν την υστέρηση οικογενειακού τύπου, δηλαδή με ανάλογο ιστορικό στην οικογένεια και σε κάποιες περιπτώσεις ανιχνεύεται σαφές βιολογικό αίτιο πχ από την κατανάλωση αλκοόλ από την έγκυο γυναίκα και το σύνδρομο Down (Feldman, 2009).

### **Εκπαίδευση**

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες έγινε πιο απτή μετά την διάδοση των απόψεων του Vygotsky, το νέο ρόλο της παιδαγωγικής και την κίνηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων από το 1950. Παράλληλα, σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρήσεις άλλαξαν τη θεωρητική προσέγγιση της αναπηρίας (Τζουριάδου, 1995). Οι πιο γνωστές ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες που εκπαιδεύονται τα παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση είναι το ειδικό σχολείο, η ειδική τάξη και το ειδικό τμήμα ένταξης (Πολυχρονοπούλου, 2003). Η αναθεώρηση του Νόμου IDEA το 2004 στις ΗΠΑ έχει εστιάσει στις ευθύνες των εκπαιδευτικών ως προς την (ενταξιακή) εκπαίδευση μαθητών που την έχουν ανάγκη (Donnel, Reeve & Smith 2021).

Η εκπαίδευση των μαθητών με ελαφριά και μέτρια νοητική υστέρηση είναι παρόμοια με αυτή των παιδιών με τυπική ανάπτυξη αν και διαφορετική στο ρυθμό. Η εκπαίδευσή τους αφορά την απόκτηση από μέρους τους γνώσεων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής, γλωσσικών ικανοτήτων, κατανόησης και έκφρασης, προσαρμογής στην καθημερινή τους ζωή και διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων (Τζουριάδου, 1995). Το περιεχόμενο των ειδικών προγραμμάτων στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σπουδών εστιάζει στην αυτοεξυπηρέτηση, τις σχολικές δεξιότητες, την κοινωνική προσαρμογή, τη γλωσσική αγωγή και αγωγή των αισθήσεων και την παροχή προεπαγγελματικής εκπαίδευσης (Πολυχρονοπούλου, 2007) και ακολουθεί τις ανάγκες, και τις δυνατότητές τους με

διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας ως μέσο επίτευξης των επιμέρους στόχων (Τζουριάδου, 1995). Από το 2004 από το ΠΙ(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) έχουν συναχθεί επίσης ειδικά Α.Π.Σ. υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση καθώς και για μαθητές με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση.

### **Κοινωνικές αντιλήψεις και ένταξη στην Ελλάδα**

Οι σύγχρονες ψυχοκοινωνικές τάσεις ενισχύουν την κοινωνική ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία και *συνδέτουν ένα νέο φιλοσοφικό υπόβαθρο* που δίνει στην ειδική αγωγή νέες *κοινωνικές, ανθρωπιστικές, πολιτιστικές, λειτουργικές διαστάσεις* (Κρουσταλάκης, 1993, σελ. 21- 22). Η νοητική στέρση συνδέεται με αντιλήψεις και διεολογήματα εκτός πραγματικότητας και θεωρούνταν κοινωνικό στίγμα για την οικογένεια (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Διαπιστώνεται συχνά η ύπαρξη προκατάληψης για άτομα με αναπηρία ή άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από μέρους της κοινωνίας και εργοδοτών (Πολυχρονοπούλου, 2007) καθώς και η κοινωνική απομόνωση τους (Στάθης, 2001). Η ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία στοχεύει στην ολοκλήρωση των ατόμων και στην ισότιμή τους συμμετοχή σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας. Η ενταξιακή προσέγγιση προϋποθέτει την αντικατάσταση στερεότυπων εννοιών της ειδικής αγωγής και την αντιμετώπιση ζητημάτων κοινωνικής δικαιοσύνης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Απαιτείται η απομυθοποίηση του φαινομένου της νοητικής στέρσης και η αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας, ώστε να επιτευχθεί η ενταξιακή πορεία και η δημιουργία ουσιαστικών προγραμμάτων ένταξης/εκπαίδευσής τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Η πρώιμη παρέμβαση αποτελεί το πρώτο βήμα στην ένταξη διότι βοηθά τα παιδιά με νοητική υστέρηση να υιοθετήσουν την κοινωνική συμπεριφορά και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και κυρίως αποτρέπει την εκδήλωση των δευτερογενών και τριτογενών μορφών της αναπηρίας παιδιού (Σιδέρη-Ζώνιου, 2000). *Ουσιαστική παρέμβαση σημαίνει συνοχή και συνέχεια της μαθησιακής διαδικασίας, αρχής γενομένης από το στάδιο της πρώιμης παρέμβασης* (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ. 344). Η αποτελεσματικότητά της είναι πολύ αξιόλογη στην πρώτη παιδική ηλικία και ουσιαστική για τις ζωές των ανθρώπων, πράγμα που καταδεικνύεται από σχετικές έρευνες στην Αμερική (Deborah & Tyler 2019, σελ. 532 ).

Για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης στο σχολείο για όλους απαιτείται συνεργασία σχολείων με αυτά της ειδικής αγωγής και σύνδεση του ειδικού σχολείου με το γενικό με στόχο τη συνεργασία και συμπόρευσή τους (Έκθεση παρακολούθησης, 2006, Κρουσταλάκης, 1993). Σύμφωνα με τον νόμο 2817/2000 και τον νόμο 3699/2008, παρατηρείται στην Ελλάδα ευθυγράμμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με διεθνείς τάσεις και διεύρυνση του όρου ένταξη σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολική αποτυχία. Το δομικό πλαίσιο της ένταξης αφορά τη λειτουργία τμημάτων αν και στην πράξη πρόκειται για φοίτηση σε ξεχωριστές δομές (Ζώνιου-Σιδέρη, χ.χ).

### **Μεθοδολογία**

Στην παρούσα έρευνα έχει επιλεγεί η ποιοτική μεθοδολογία. Οι ερευνητές που ακολουθούν ποιοτική έρευνα επιδιώκουν να εξετάσουν τα υπό μελέτη φαινόμενα «εκ των έσω», μέσα δηλαδή από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες των συμμετεχόντων σε αυτά. Σκοπός της είναι όχι ο έλεγχος διατυπωμένων υποθέσεων αλλά η ανακάλυψη νέων πτυχών και η κατανόηση του εξεταζόμενου αντικειμένου (Τσιώλης, 2011). Η ποιοτική μεθοδολογία κρίθηκε ως πιο κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα καθώς εστιάζει στην καταγραφή των αντιλήψεων και των προσωπικών εμπειριών επαγγελματιών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ειδικής αγωγής σχετικών με την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση.

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από 35 ειδικούς επαγγελματίες και συγκεκριμένα, ειδικούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους που ασχολούνται με παιδιά με νοητική υστέρηση σε ειδικά σχολεία, ΚΕΔΔΥ, κέντρα ημερήσιας φροντίδας, κ.α. στο νομό Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας,

η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα για λίγα μέλη του πληθυσμού τα οποία με τη σειρά τους συστήνουν άλλα υποκείμενα τα οποία πληρούν τα κριτήρια για τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Babbie, 2011).

### **Ερωτηματολόγιο**

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις και τα δεδομένα αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση περιεχομένου. Ανοιχτά ονομάζονται τα ερωτηματολόγια που έχουν ερωτήσεις στις οποίες οποιαδήποτε και αν είναι η απάντηση είναι αποδεκτή (Καραγεώργος, 2002). Κάθε συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να οργανώσει την απάντηση που θα δώσει και να την παρουσιάσει όπως επιθυμεί καθώς και να καταγράψει τις προσωπικές του ιδέες και απόψεις. Παρόλο αυτά, οι ανοιχτές ερωτήσεις μπορεί να δυσκολεύουν υποκείμενα που παρουσιάζουν αδυναμίες στο γραπτό λόγο καθώς και έλλειψη διαθέσιμου χρόνου. Επιπλέον, η αποκωδικοποίηση και η επεξεργασία των ανοιχτών ερωτηματολογίων είναι χρονοβόρες (Καραγεώργος, 2002). Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε το ανοιχτό ερωτηματολόγιο και κρίθηκε ως πιο κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων διότι επιτρέπει την ελεύθερη μη καθοδηγούμενη έκφραση των υποκειμένων (Ρόντος & Παπάνης, 2007, Ματζούκας, 2007).

### **Ερευνητική Διαδικασία**

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο μέχρι το Νοέμβριο 2012 στο νομό Θεσσαλονίκης μέσω των ερωτηματολογίων που δόθηκαν προσωπικά, στους συμμετέχοντες της έρευνας. Η ερευνήτρια προσέγγισε δομές στις οποίες απασχολούνται ειδικοί επαγγελματίες με εμπειρία στην εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση, οι οποίοι ενημερώθηκαν τηλεφωνικά ή ηλεκτρονικά για το περιεχόμενο της έρευνας. Μετά την εξασφάλιση της ενημερωμένης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων, δόθηκαν τα ερωτηματολόγια ώστε να συλλεχθούν τα δεδομένα. Στη συγκεκριμένη έρευνα, μετά τη συλλογή των δεδομένων, εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου και αναδείχθηκαν συγκεκριμένες θεματικές ενότητες. Η αξιοπιστία στην ποιοτική κοινωνική έρευνα αφορά τη συνέπεια της ερευνητικής διαδικασίας και την αξία των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2008). Η χρήση της ανάλυσης περιεχομένου ως συστηματικής τεχνικής στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα επιτρέπει να εξασφαλιστούν τα εχέγγυα της επιστημονικότητας. Έτσι, διασφαλίζεται η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας και αναδεικνύεται η ιδιαίτερη αξία της ποιοτικής έρευνας καθώς από τη φύση της στοχεύει να αποκαλύψει και να εξηγήσει κοινωνικές διεργασίες και μηχανισμούς που διαφαίνονται επιδερμικά στα ποσοτικά δεδομένα (Ρόντος & Παπάνης, 2007).

Στους πιθανούς περιορισμούς της έρευνας συμπεριλαμβάνεται η δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων και διατύπωσης γενικότερων απόψεων καθώς το δείγμα είναι μικρό και μη αντιπροσωπευτικό αφού προέρχεται μόνο από το νομό Θεσσαλονίκης. Ωστόσο, η χρησιμότητά της έγκειται στη δυνατότητα κατανόησης, διερεύνησης και ερμηνείας σε βάθος των προσωπικών στάσεων και εμπειριών των υποκειμένων για ζητήματα που έχουν ιδιαίτερο ειδικό βάρος (Μαντζούκας, 2007).

### **Συζήτηση αποτελεσμάτων**

Μετά τη συλλογή των δεδομένων των ανοιχτών ερωτηματολογίων, εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου και αναδείχθηκαν οι παρακάτω θεματικές κατηγορίες.

### **Γνωστικές και κοινωνικές δυσκολίες των μαθητών με νοητική υστέρηση**

Οι περισσότεροι ειδικοί επαγγελματίες αναφέρθηκαν σε κάποια γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με νοητική υστέρηση τα οποία δυσκολεύουν τη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν δυσκολίες στην επικοινωνία, καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου, περιορισμένο λεξιλόγιο και φτωχή κατανόηση του λόγου. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν άλλες γνωστικές δυσκολίες όπως διάσπαση προσοχής, έκπτωση

στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη, έλλειψη αφηρημένης σκέψης και περιορισμένη αντιληπτική ικανότητα (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997, Χαρίτου, χχ).

*«Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι μαθησιακές (δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά) ή επικοινωνίας. Ενδεχομένως να υπάρχει καθυστέρηση στους τομείς της κινητικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης του λόγου, αλλά και δυσκολία στην συγκέντρωση, μνήμη, φτωχή κατανόηση και δυσκολία στην αναστολή των παρορμητικών αντιδράσεων».*

*« Οι μαθητές/τριες με νοητική στέρηση δεν δίνουν την ανάλογη προσοχή σε θέματα που σχετίζονται με παραμέτρους όπως το χρώμα, το μέγεθος και το σχήμα), έχουν έλλειψη στη βραχυπρόθεσμη ή μακρόχρονη μνήμη και είναι λιγότερο πιθανό να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες ακόμα και αν γνωρίζουν ότι τις έχουν».*

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν τις δυσκολίες των μαθητών με νοητική υστέρηση σχετικά με την κοινωνικό-συναισθηματική τους εξέλιξη. Ανέφεραν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν συναισθηματικές δυσκολίες όπως παρορμητικότητα, χαμηλή εικόνα για τον εαυτό τους και ανασφάλεια. Μερικοί ειδικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμπεριέλαβαν σε αυτές τις δυσκολίες την έλλειψη προσαρμοστικής συμπεριφοράς, την έλλειψη αυτοεκτίμησης και το αυξημένο άγχος κάποιων μαθητών. Επιπλέον, αναφέρθηκαν στη δυσκολία σύναψης σχέσεων, την απόρριψη από τους άλλους, τη δυσκολία κατανόησης κοινωνικών καταστάσεων και ακολουθίας κοινωνικών κανόνων. Η Πολυχρονοπούλου (2001) αναφέρει ότι τα προβλήματα επικοινωνίας των παιδιών με νοητική υστέρηση οφείλονται στην αδυναμία τους να καταλάβουν και να κατανοήσουν τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Στάθη (2001), μάλιστα, χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική υστέρηση αποτελούν η αυτουποτίμηση, η ροπή προς την αποτυχία και την επιθετικότητα και η δυσκολία προσαρμογής. Έχει τονιστεί ότι επειδή οι ικανότητές των μαθητών είναι περιορισμένες, συναντούν δυσκολίες στην εξέλιξη και προσαρμογή τους (Κυπριωτάκης, 1998). Τέλος, κάποιοι υποστήριξαν ότι μερικοί μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, που πιθανώς δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

*«μία από τις δυσκολίες είναι η μη κατανόηση κοινωνικών συμβάσεων».*

*«...η συσσώρευση των αρνητικών συναισθημάτων από τη μη αποδοχή τους από περιστατικά περιπαίγματος και κοροϊδίας από το γενικό πληθυσμό»*

*«Τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν δυσκολίες επικοινωνίας με τον περίγυρο, δυσκολίες στην κατανόηση συναισθημάτων των άλλων. Επιπλέον, μια δυσκολία που συναντάμε και στην εκπαίδευση είναι η αδυναμία γενίκευσης και μεταφοράς της όποιας 'γνώσης' που μπορεί να αποτυπωθεί σε διαφορετικά πλαίσια και σε διάλογο».*

### **Στόχοι εκπαίδευσης**

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ως πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης την ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων, τη βελτίωση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής διαβίωσης καθώς και την προαγωγή αυτονομίας (Γενά, 1998). Επίσης, οι ειδικοί εστίασαν στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με νοητική υστέρηση ως τον απώτερο σκοπό της παρεχόμενης εκπαίδευσης με επιμέρους στόχους τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, τη γενίκευση δεξιοτήτων σε άλλα περιβάλλοντα και τη βελτίωση της κοινωνικής προσαρμογής (Σούλης, 2002, Στάθης, 2001). Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η σχολική ένταξη των ατόμων με νοητική υστέρηση πρέπει να στοχεύει προς μια ευρύτερη κοινωνική ενσωμάτωση (Γενά, 1998) και την κοινωνικοποίηση μέσα από την ομάδα (Κυπριωτάκης, 1998). Κοινωνική ένταξη σημαίνει πλήρης συμμετοχή στις συναναστροφές και σε φυσιολογικούς χώρους όπου οι άνθρωποι αποτελούν μέρος ενός σταθερού κοινωνικού ιστού (Roll, 1998).

*«Απώτερος στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής του παιδιού, η κατάκτηση βασικών γνώσεων και καθημερινών δεξιοτήτων και η συμμετοχή του στην ευρύτερη κοινότητα».*

*«Οι βασικότεροι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η κατάκτηση της στοιχειώδους λειτουργικότητάς τους σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής διαβίωσης καθώς και αυτοεκτίμηση του εαυτού και αυτοπροστασία».*

*«Στόχος της εκπαίδευσης είναι η προαγωγή της ψυχικής υγείας και η βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική υστέρηση».*

#### **Αποτελεσματικές πρακτικές εκπαίδευσης**

Τα περισσότερα υποκείμενα έρευνας αναφέρθηκαν σε αποτελεσματικές πρακτικές εκπαίδευσης όπως κάποιες γνωστικό-συμπεριφορικές τεχνικές, την ενίσχυση, την ενθάρρυνση, τη χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων, τη βιωματική μάθηση, τις κοινωνικές ιστορίες και τη συμβουλευτική οικογένειας (Στάθης, 2001, Στρογγυλός, 2011). Η ανάγκη διαφοροποιημένου προγράμματος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, διαμόρφωσης ειδικών συνθηκών διδασκαλίας, ενίσχυσης οικονομικής και ηθικής τονίζεται από τον Χρηστάκη (2006) και από την Έκθεση παρακολούθησης (2006) που εστιάζει στην ικανοποιητική οικονομική στήριξη, την επάρκεια οπτικο-ακουστικού υλικού και συμβουλευτικών υπηρεσιών για παιδιά με νοητική υστέρηση.

Η εποπτική προσέγγιση της ύλης με συμμετοχή των αισθήσεων, η διδασκαλία μέσα από την πράξη και η δημιουργία βιωμάτων ώστε οι μαθητές με νοητική υστέρηση να ταυτιστούν με το αντικείμενο μάθησης έχουν διαπιστωθεί ότι διευκολύνουν τη μάθηση (Στάθης, 2001). Σύμφωνα με τον Wehmeyer (1995), οι ειδικοί επαγγελματίες έχουν αρχίσει να εστιάζουν στην ποιοτική ζωή των ατόμων με νοητική υστέρηση, κάτι στο οποίο εστίασαν και οι συμμετέχοντες της έρευνας εφόσον οι περισσότεροι θεωρούν τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτονομία πολύ σημαντικά για τη ζωή αυτών των ατόμων.

*«Όσες πρακτικές προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και μπορούν να τον βοηθήσουν να ζει όσο το δυνατόν αυτόνομα (αν είναι εφικτό), και ενισχύουν τις δυνατότητες που διαθέτει ο εκπαιδευόμενος».*

*«Χρήση εποπτικού υλικού για την προσέλκυση της προσοχής, πολυαισθητηριακό μάθημα και διδακτικές προσεγγίσεις, διαφοροποιημένη διδασκαλία και παρουσίαση των διδακτικών βήμα-βήμα».*

*«Πρακτικές που ενισχύουν την κοινωνική λειτουργικότητα και τη συναισθηματική προσαρμογή, όπως και ανατροφοδότηση, θετική κοινωνική ενίσχυση, πρόληψη καταστάσεων επιθετικότητας και συμπεριφοριστικές πρακτικές (όπως σύστημα ανταμοιβών)».*

#### **Ο ρόλος της οικογένειας**

Πολλοί από τους συμμετέχοντες τόνισαν τη σημασία του ρόλου της οικογένειας στη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών με νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι χρειάζεται κατανόηση και αποδοχή της αναπηρίας από τους γονείς και στενή συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Κουρκούτας, χ.χ. Wall, 1986, Κυπριωτάκης, 1998). Η επίδραση της στάσης των γονέων στην αποδοχή του παιδιού τους και της αναπηρίας του από το σύνολο της οικογένειας θεωρείται πολύ σημαντική (Μπουσκάλια (1993). Μάλιστα, έχει επισημανθεί ότι λόγω του στίγματος από την κοινωνία αλλά και των μειωμένων νοητικών τους ικανοτήτων, τα άτομα με νοητική υστέρηση έχουν μεγάλη ανάγκη υποστήριξης από τους γονείς τους (Wehmeyer, 1995). Επιπλέον, η σπουδαιότητα του ρόλου των γονέων σε διαδικασίες θεραπείας και αποκατάστασης τονίζεται από πολλούς ειδικούς (Schgeibman (1987), Egg(1972, Μπουσκάλια (1993), Κυπριωτάκης (1995) στο Τάφα, 1998).

Η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας με παιδιά με νοητική υστέρηση έχει υποστηριχθεί σε σχετικές έρευνες (Wall, 1986, Έκθεση παρακολούθησης, 2006) και αφορά την οργάνωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων (Wall, 1986), την ενεργή συμμετοχή στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την υποστήριξη μέσα από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, στο Τάφα, 1998). Η Watkins (2000) επισημαίνει τη

σημασία της υποστήριξης των γονέων με την σύσταση γονεϊκών ομάδων υποστήριξης, σε περιπτώσεις απουσίας κατάλληλων δομών από μέρους της πολιτείας.

*«Το υποστηρικτικό πλαίσιο του παιδιού παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη του. Θέλουμε την ενεργή συμμετοχή του γονέα και την άμεση εμπλοκή του με το παιδί με νοητική υστέρηση.»*

*«Οι γονείς πρέπει να είναι πολύ υποστηρικτικοί και ενισχυτικοί να ενεργοποιούν τα παιδιά τους με κατάλληλα ερεθίσματα και να συμπληρώνεται το έργο του εκπαιδευτικού και στο σπίτι.»*

*«Οι γονείς παίζουν τον σημαντικότερο ρόλο για την πορεία του παιδιού με νοητική υστέρηση. Θα πρέπει να του βάζουν να κάνει μικροδουλειές και δραστηριότητα ώστε να αισθάνεται χρήσιμο. Επίσης, θα πρέπει να το επαινούν και να επιβραβεύουν τη σωστή συμπεριφορά.»*

### **Κοινωνικές αντιλήψεις- ενταξιακή πολιτική στην Ελλάδα**

Στο σύνολό τους οι περισσότεροι ειδικοί επαγγελματίες, όσον αφορά τις κοινωνικές αντιλήψεις και την ενταξιακή πολιτική στην χώρα μας, εστίασαν στον ρατσισμό, στην κοινωνική απομόνωση και στη μη αποδοχή των παιδιών με νοητική υστέρηση. Η ίδια η διαδικασία της ετικετοποίησης με τη διάγνωση του παιδιού οδηγεί σε κοινωνική διάκριση και περιθωριοποίηση και αποτελεί εμπόδιο στις προσπάθειες ενσωμάτωσης (Τζουριάδου, 1995). Αποτέλεσμα είναι η θυματοποίηση και η κοροϊδία και απόρριψη των παιδιών από μέρους των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Ρήγα, 1998).

*«Βασικοί παράγοντες που δυσχεραίνουν την ένταξη των μαθητών με νοητική υστέρηση είναι η έλλειψη εκμάθησης, επαφής και εξοικείωσης του γενικού πληθυσμού με άτομα με νοητική υστέρηση με αποτέλεσμα την ελλιπή κατανόηση του τρόπου σκέψης και αντίληψης των παιδιών με νοητική υστέρηση και το συναίσθημα φόβου προς το άγνωστο. Το ανταγωνιστικό πρότυπο που προβάλλει η κοινωνία σήμερα. Με συνέπεια μόνο οι άξιοι πολίτες να χαίρονται έναν αξιοπρεπή τρόπο σκέψης του κάθε ανθρώπου.»*

*«Αναφορικά με τις κοινωνικές αντιλήψεις, η γενικευμένη αρνητική ταυτότητα που ακολουθεί το παιδί με νοητική αναπηρία, που πιθανότατα να μην ισχύει στην ολότητα της για το κάθε παιδί ξεχωριστά, δημιουργεί ανασταλτικές συνέπειες στην εκπαίδευση του.»*

Οι συμμετέχοντες της έρευνας συσχέτισαν την εφαρμογή της ενταξιακής πολιτικής με διάφορους παράγοντες όπως την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με νοητική υστέρηση, τη λειτουργία υποστηρικτικών δομών και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Συχνά η απλή συνύπαρξη παιδιών με τυπική νοημοσύνη και παιδιών με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου, Σιδέρη, 2000) στην ίδια τάξη μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των δευτέρων και δεν είναι αρκετή, επομένως απαιτείται η εφαρμογή της σχολικής ενσωμάτωσης (Τάφα, 1998). Τέλος, οι περισσότεροι ειδικοί επαγγελματίες τόνισαν τη συμβολή της κοινωνίας στην επίτευξη της εξέλιξης και της ένταξης των μαθητών με νοητική υστέρηση.

*«Με ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων αρχικά σε ελεγχόμενο περιβάλλον με συντονισμένη παρέμβαση των ειδικών και των γονιών. Η ανάπτυξη της αυτονομίας και ανεξαρτησίας διευκολύνουν την ένταξη των ατόμων στα ευρύτερα σύνολα που ανήκουν.»*

*«Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν πολλές δομές που να προετοιμάζουν τα παιδιά για την ένταξη στην κοινωνία. Τα περισσότερα παιδιά σταματάνε στο Δημοτικό ή Γυμνάσιο. Μετά δεν υπάρχει κάποια δομή να τους στηρίξει. Επίσης, το κράτος δεν διορίζει προσωπικό.»*

*«Η ομαλή ένταξη των ατόμων με νοητική υστέρηση δεν εξαρτάται μόνο από την εκπαίδευση των παιδιών αλλά και από άλλους εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες, καθώς και από την προσωπικότητα και τις γνώσεις του εκπαιδευτικού.»*

*«Η ομαλή ένταξη των παιδιών με νοητική υστέρηση στην κοινωνία δεν εξαρτάται μόνο από την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ένα σύνολο προσπαθειών στο οποίο το σχολείο έχει μόνο ένα μέρος.»*



### **Προτάσεις για βελτίωση**

Όλοι σχεδόν οι ειδικοί επαγγελματίες που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν προτάσεις για βελτίωση όπως καλύτερες υποδομές, εξατομικευμένη διδασκαλία και καλά δομημένο πρόγραμμα (Τζουριάδου, 1995). Συγκεκριμένα, υποστήριξαν ότι θεωρούν απαραίτητη την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, την ενεργή συμμετοχή της οικογένειας και συνεργασία οικογένειας-σχολείου-κοινότητας και την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στην οργάνωση προσαρμοσμένων δραστηριοτήτων (Εκθεση παρακολούθησης, 2006). Η Πολυχρονοπούλου (2001) έχει αναφερθεί στην ανάγκη σχεδιασμού εξατομικευμένου προγράμματος με βάση τις πληροφορίες από το στενό και ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού. Προτείνονται η εντατικοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής έκφρασης και προεπαγγελματικής κατάρτισης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ειδική αγωγή (Εκθεση παρακολούθησης, 2006) και η προσαρμογή του εξοπλισμού και των υλικών στις ανάγκες των παιδιών (Τάφα, 1998).

*«Σαν εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γίνουμε πιο λειτουργικοί στον τομέα διαπροσωπικών σχέσεων. Να εφαρμοστεί συνεργατική μάθηση.»*

*«Θεωρώ, ότι πέρα από την απόκτηση βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων θα πρέπει να δοθεί περαιτέρω προσοχή στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, καθώς και γενίκευση αυτών των δεξιοτήτων σε διάφορα άλλα πλαίσια»*

*«Μπορούμε να συμβάλλουμε στη διαδικασία ένταξης των παιδιών στην κοινωνία λειτουργώντας ως ενδιάμεσος κρίκος και της σχολικής κοινότητας και την ευρύτερη κοινότητα και οργανώνοντας δομημένες δραστηριότητες που να τονίζουν τις ικανότητες των παιδιών με νοητική υστέρηση»*

*«Να συνεργαζόμαστε με τις οικογένειες των παιδιών αυτών για την προάσπιση των δικαιωμάτων τους για σχολική ένταξη και ισότιμη μεταχείριση.»*

### **Συμπεράσματα**

Μέσα από την έρευνα, γίνεται κατανοητό ότι οι ειδικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη γνωστικών και κοινωνικών ελλείψεων και ανεπαρκειών στους μαθητές με νοητική υστέρηση. Επισημαίνουν ακόμη τις ανεπάρκειές τους στον τομέα της προσαρμοστικής ικανότητας στο περιβάλλον. Επομένως, φαίνεται να αντιλαμβάνονται τον ουσιαστικό ρόλο της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του μαθησιακού και κοινωνικού επιπέδου των παιδιών. Συνεπώς, θέτουν ως βασικούς στόχους της εκπαίδευσής τους τη βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεξυπηρέτησης, την ανάπτυξη κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων και την κοινωνική ένταξη. Ο ρόλος του συνειδητοποιημένου εκπαιδευτικού της προσχολικής αγωγής, είναι σημαντικός καθώς συχνά πρώτος εκκινεί τις διαδικασίες ανίχνευσης των νοητικών δυσλειτουργιών ενός μαθητή/τριας του (Deborah & Tyler 2019, σελ. 564).

Αναφορικά με το ρόλο της οικογένειας, οι συμμετέχοντες τονίζουν τη σημασία της αποδοχής της αναπηρίας από τους γονείς και της κατανόησής τους ως βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της εικόνας των παιδιών τους. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον θεμελιακό ρόλο της οικογένειας στην προώθηση της γνωστικής και κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών τους. Σύμφωνα με τους ειδικούς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέμβουν περιορίζοντας τις στερεοτυπικές παραδοχές και προωθώντας στάσεις σεβασμού και κλίματος αποδοχής στις τάξεις με μαθητές με νοητικές (και άλλες) αναπηρίες (Donnel, Reeve & Smith 2021).

Οι ειδικοί επαγγελματίες φαίνεται ότι έχουν επίγνωση του κοινωνικού ρατσισμού, της κοινωνικής απομόνωσης και περιθωριοποίησης, τα οποία βιώνουν τα άτομα με αναπηρίες και αντιλαμβάνονται την ριζωμένη προκατάληψη της κοινωνίας απέναντί τους. Συνεπώς, οι ίδιοι αναγνωρίζουν ότι η ένταξη των ατόμων με νοητική υστέρηση αποτελεί ένα ζήτημα πολυσχιδές και πολύπλευρο με συνιστώσες που σχετίζονται με την επίτευξη της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών, τη θεσμοθέτηση και λειτουργία υποστηρικτικών δομών, την

ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον ευρύτερο συντονισμό από μέρους της πολιτείας, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Φαίνεται ότι οι ειδικοί επαγγελματίες είναι ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα ενταξιακής πολιτικής και εκπαίδευσης των παιδιών με νοητική υστέρηση, παρόλο αυτά, μοιάζει να υπάρχει έντονη η ανάγκη για αλλαγή της νοοτροπίας της κοινωνίας. Οι συμμετέχοντες πρότειναν μεταξύ άλλων τη βελτίωση των παρεχόμενων υποδομών για τη φιλοξενία-εκπαίδευση των παιδιών με νοητική στέρωση, τη χάραξη δομημένων προγραμμάτων παρέμβασης και επιμένουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην ευρύτερη συνεργασία των γονέων με φορείς και υπηρεσίες της πολιτείας.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αφορούν ένα περιορισμένο δείγμα συμμετεχόντων από την ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης και δεν επιδέχονται απόλυτη γενίκευση. Ωστόσο, οι απόψεις των ειδικών που εκφράστηκαν στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων επιβεβαιώνουν τις θέσεις των επιστημόνων και ενισχύουν εμπειρικά την υπάρχουσα βιβλιογραφία σε ικανοποιητικό βαθμό. Η παρούσα έρευνα δημιουργεί προοπτικές στην διερεύνηση των ζητημάτων της νοητικής υστέρησης από διαφορετικές οπτικές. Θα μπορούσαν να εξεταστούν περαιτέρω οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής αλλά και της γενικής αγωγής για την ένταξη και συνεκπαίδευση των παιδιών με νοητική υστέρηση.

#### **Αναφορές**

Deborah, S. & Tyler, N. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Αθήνα: GUTENBERG.

Feldman R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία Δια βίου Ανάπτυξη (πρώτος τόμος)*, επιμ. Μπεζεβεγκης Γ, Σταυρόπουλος Χρήστος, Κλαυδιανού Μ. Αθήνα: Gutenberg.

O'Donnell, A, Reeve, J. & Smith, J. *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Επισ. Επ., Μανωλίτσης, Γ, Αντωνίου Φ. Αθήνα: Gutenberg.

Roll, D. (1998). "Έχουν όλοι φίλους; Συνεκπαίδευση και κοινωνική ένταξη" στο Τάφα Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 180-213.

Wall, W. D. (1986). *L' education constructive des enfants handicaps et deviants*. Unesco.

Watkins, A. (2000). *Inclusion, Ανταλλαγή πληροφόρησης, σχετικά με την πολιτική και την πρακτική σε δεκαεπτά χώρες*. στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελ.107-137.

Αλευριάδου, Α & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης*. Θεσσαλονίκη: University studio Press.

Αλευριάδου, Α & Γκιαούρη, Σ. (2009). *Γενετικά σύνδρομα νοητικής καθυστέρησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις επιστημονικών βιβλίων και περιοδικών.

Babbie E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.

Γενά, Α. (1998) "Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα" στο Τάφα, Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 231-244.

Γκαλλάν Α. & Γκαλλάν, Ζ. (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*. Αθήνα. Πατάκης.

Έκθεση παρακολούθησης (2006). *Τα δικαιώματα των ατόμων με νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998) Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των αναπήρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση, προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). "Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση (προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές)" στο Τάφα, Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σελ.246-258.

- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κακούρος, Ε & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Κουρκούτας, Ε. χ.χ. *Σύγχρονα ζητήματα της ενταξιακής παιδαγωγικής και της ψυχοπαιδαγωγικής παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες*.
- Κρουσταλλάκης, Γ. Σ. (1993). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα.
- Κυπριωτάκης, 1998. "Σχολική ένταξη: γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών", στο Τάφα, Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα, σ. *Ελληνικά Γράμματα*, σελ.378-397.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*, ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ, 46 (1):88–98.
- Μπουσκάλια, Λ. (1993). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*. Αθήνα. Γλάρος.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα. Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ (2003). *Παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Σύγχρονες τάσεις ερμηνείας και αντιμετώπισης των προβλημάτων τους*. Αθήνα. Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007) *Σύγχρονα θέματα ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Βόλος, διαθέσιμο την 18-3-2013 στο διαδίκτυο: <https://www.sed.uth.gr/eef/images/Downloads/Polixronopoulou.pdf> .
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2003) "Η αναγκαιότητα σύνταξης αναλυτικού προγράμματος για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση στην Ελλάδα." (Εισαγωγικό κείμενο στο Β. Λαμπροπούλου (Επιμ.) *ΑΠΣ για παιδιά με νοητική καθυστέρηση* (σφ. 3-9), Αθήνα: Π.Ι.).
- Ρόντος, Κ. και Παπάνης, Ε. (2007) *Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου* . Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη.
- Σιδέρη, Ζ, Α. (1998). *Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των αναπήρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση, προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές* (επιμ) Τάφα, Ε.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα. Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Στάθης, Φ. (2001). *Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα.
- Στρογγυλός, Β. (2011) *Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση*", στο Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (επιμ.), *Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα. Πεδίο. 2011. σελ. 253
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη.
- Τσιώλης, Γ. ( 2011). "Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις". Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (επιμ.) *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.
- Χαρίτου, Σ. (2008). *Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα υγείας, που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή στο σπίτι, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση"*
- Χαρίτου, Σ. χχ. *Νοητική Καθυστέρηση*. Διαθέσιμο στο : [www.viapharm.com/greek/free-online-journals/.../koutou.htm](http://www.viapharm.com/greek/free-online-journals/.../koutou.htm)
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες, εισαγωγή στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός.