



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και  
Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Μετάβαση από το ειδικό νηπιαγωγείο και προαγωγή στην Α Δημοτικού γενικού  
σχολείου. Προϋποθέσεις ευόδωσης και τα οφέλη ενός ενιαίου σχολείου/ ενιαίας**

POST GRADUATE THESIS

**Transition from special school and promotion to Primary general school. Conditions for  
the establishment of a single school/ single class**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Αντωνία Μαντζαβίνου

Adonia Mantzavinou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Αθανασία Μείντση

Athanasia Meidasi

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2025



Faculty of Health and Caring Professions

Department of Biomedical Sciences

Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences

Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program

**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

Transition from special school and promotion to Primary general school. Conditions for the establishment of a single school/ single class

NAME OF STUDENT

Adonia Mantzavinou

[antwniamantz@gmail.com](mailto:antwniamantz@gmail.com)

FIRST SUPERVISOR

Athanasia Meidasi

SECOND SUPERVISOR

Asvestas Anastasios

Aigaleo 2025

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17/02/2025

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Αθανασία Μειντάση	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Αναστάσιος Ασβεστάς	

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Αντωνία Μαντζαβίνου του Παναγιώτη, με αριθμό μητρώου 21848 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών / Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία / Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας / Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

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

Η Δηλούσα



## **Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ τους επιβλέποντες μου την δρ. Μείντάση Αθανασία και τον κ. Αββαστά Αναστάσιο, που με ανέλαβαν για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, καθώς και για την άμεση ανταπόκρισή τους οποτεδήποτε τους χρειάστηκα.

## **Αφιερώσεις**

Ευχαριστώ τους φάρους που φώτισαν τον δρόμο μου και με εμπύχωσαν σε αυτό το ταξίδι.

Στον Χρήστο, την Μένη, την Αλίκη, την Γιώτα.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η παρούσα εργασία θίγει την αναγκαιότητα ισότιμης εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία σε ένα ενιαίο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς, στο πλαίσιο της ανθρωπίνης ποικιλομορφίας, καθώς επίσης, επισημαίνει τον ρόλο τόσο του εκπαιδευτικού στα προγράμματα μετάβασης, αλλά και των μαθητών ως ενεργά μέλη της μαθητικής κοινότητας. Ακόμη προσεγγίζονται ζητήματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και μεθοδολογία ως προς την διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης καθώς και η συμβολή της από κοινού εργασίας των εκπαιδευτικών γενικής και των ειδικών εκπαιδευτικών.

Τέλος, αναλύονται τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με αναπηρία εντός της γενικής σχολικής κοινότητας και καταδεικνύεται η σημαντικότητα αυτού, πρώτα για την δυναμική της τάξης και μετέπειτα για την πολιτιστική εξέλιξη της κοινωνίας.

**Σκοπός:** Στόχος της εργασίας είναι, να γίνει ευαισθητοποίηση γύρω από την πλαισίωση των ατόμων με αναπηρία στην γενική εκπαίδευση καθώς επίσης να τονιστεί η συμβολή της ομάδας στην εξέλιξη των παιδιών με διαβαθμισμένες δυσκολίες, όταν αντιμετωπίζονται με θετικό πρόσημο από τους αρμόδιους φορείς.

**Μέθοδος:** Η εργασία μου βασίστηκε σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. Επίσης, για την προσέγγιση του θέματος επικοινωνήσα με το 2<sup>ο</sup> ΚΕΔΑΣΥ Ιλίου ΄Γ Αθήνας, για την λήψη πληροφοριών αναφορικά με τον σχεδιασμό της μετάβασης ατόμων με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης.

**Αποτελέσματα:** Από την εργασία διαφαίνεται ο ρόλος τους εκπαιδευτικού και της διεπιστημονικής ομάδας στην διαδικασία της μετάβασης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μια ενιαία τάξη καθώς και ο ρόλος των γονέων από την πλευρά της αποδοχής και συμμετοχής.

**Συμπεράσματα:** Συμπερασματικά προκύπτει πως, η έννοια της μετάβασης και η υλοποίηση ενός συμπεριληπτικού σχεδίου στα ελληνικά εκπαιδευτικά συστήματα, αν και αποτελεί ένα πολυδιάστατο ζήτημα, με την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων, διαμορφώνεται θετικά η κουλτούρα του σχολείου που λειτουργεί ως φορέας υποδοχής και κλιμακωτά άρει τους φραγμούς και ενθαρρύνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις.

### Λέξεις κλειδιά:

Αναπηρία, δικαιώματα ατόμων με αναπηρία, ισότιμη εκπαίδευση, σχολείο για όλους, συμπερίληψη, ρόλος του εκπαιδευτικού, συνεργασία εκπαιδευτικών, διεπιστημονική ομάδα, προσαρμογή εκπαιδευτικού συστήματος.

## Abstract

**Introduction:** This paper touches on the necessity of equal education on disabled children, in a single inclusive school, in the context of human diversity, and also highlights the teacher's input in the transition programs and the students as active members of the student community. Issues related to the educational process and methodology regarding the formation of the detailed education program as well as the contribution of the cooperation of general and special educator teachers are also approached.

Finally, the benefits of including children with disabilities within the general school community are analyzed and the importance of this is demonstrated, both for the dynamics of the class and for the subsequent cultural evolution of society.

**Purpose:** The purpose of my work is to raise awareness about the framing of disabled children in the general education and to emphasize the importance of the group in the development of children with graded difficulties, when they are treated with a positive sign by the competent bodies.

**Method:** My work was based on Greek and foreign literature. Also to approach the issue, contacted KEDASY of Ilion the second, to receive information regarding the transition plan for children with disabilities.

**Results:** This paper shows the contribution of the teacher and the multi-disciplinary team, in the transition of student with special needs in the general class, as well as the role of parents in terms of acceptance and participation.

**Discussion:** After all, it appears that the concept of transition and the implementation of an inclusive plan in the Greek educational systems, although it is a multidimensional issue, with the appropriate training of the teachers and the cooperation of the agencies involved, the culture of the school is shaped positively which acts as a host and gradually breaks down barriers and encourages interpersonal relationships.

### Key words:

Disability, rights of people with disabilities, equal education, school for all, inclusion, role of the teacher, multi-disciplinary team, cooperation of teachers, adaptation of education system.



## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Ευχαριστίες .....	v
Αφιερώσεις.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Περίληψη .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Abstract .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Συνομογραφίες .....	x
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1.....	4
1.1 Η εκπαίδευση ως δικαίωμα.....	4
<b>1.2 Αναπηρία και μοντέλα προσέγγισης</b> .....	6
1.3 Ενωσιολογικές προσεγγίσεις.....	7
1.4 Τεστ γενικής νοημοσύνης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	9
1.5 Πρώιμη παρέμβαση .....	11
Κεφάλαιο 2.....	14
2.1 Σχολική ετοιμότητα.....	14
<b>2.2 Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά</b> .....	17
2.3 Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	20
2.4 Η συμβολή του οικογενειακού πλαισίου στην μετάβαση παιδιών με αναπηρίες στη γενική και ενιαία εκπαίδευση.....	22
2.5 Μοντέλα μετάβασης.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	26
Πρόγραμμα μετάβασης .....	26
3.1 Καθολικός σχεδιασμός της μάθησης.....	33
3.2 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία .....	35
<b>3.3 Η χρήση των ΤΠΕ στη γενική διευρυμένη τάξη</b> .....	36
<b>3.4 Εξατομικευμένα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΠΕ)</b> .....	38
3.5 Η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης .....	39
3.6 Μοντέλα συνεκπαίδευσης: .....	41
3.7 Η χρήση του παιχνιδιού ως μέσο προώθησης της συμπερίληψης .....	42
<b>3.8 Οφέλη της συμπερίληψης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολείο</b> .....	47
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	49
Αναφορές .....	51

## Συντομογραφίες

	<b>Αγγλική ορολογία</b>	<b>Ελληνική ορολογία</b>
ΠΟΥ	World Health organisation	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
ΕΠΕ	Personalized Training Program	Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης
ΥΠΕΠΘ	Ministry of National Education and Religious Affairs	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΠΠ	Early intervention	Πρώιμη παρέμβαση
ΤΠΕ	Information and Communication Technologies	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
ΚΜΣ	Universal Learning Design	Καθολικός σχεδιασμός μάθησης
ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ	The interdisciplinary Assessment, Counseling and Support Centers, also known as ΚΕ. Δ. Α.	Τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, γνωστά και ως ΚΕ. Δ. Α.
ΑΔΑ	Americans with Disabilities Act	Νόμος για τους Αμερικανούς με αναπηρία
Ε.Σ.Α.μεΑ	National Conference of people with disabilities	ΕΘΝΙΚΗ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

## Πρόλογος

Από την δεκαετία του 1990, η παιδαγωγική έχει εστιάσει την προσοχή της από την ένταξη και ενσωμάτωση, στην συμπερίληψη (inclusion) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νάνου, 2009).

Φαίνεται να αποτελεί κοινή πεποίθηση όλων όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση, ότι απαιτείται η μετεξέλιξη του σχολείου προκειμένου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις νέες συνθήκες των κοινωνιών (Σούλης, 2008).

Το πρώτο νομικά δεσμευτικό κείμενο που κατοχυρώνει ρητώς το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία σε ισότιμη, ποιοτική, χωρίς αποκλεισμούς (συμπεριληπτική) εκπαίδευση, είναι η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των Ατόμων με αναπηρίες (UNESCO, 1994).

Η συμπερίληψη σε αντίθεση με την ενσωμάτωση, προϋποθέτει την διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην ποικιλομορφία και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και όχι το αντίστροφο.

Τα σύγχρονα δεδομένα με την πληθώρα των τεχνολογικών επιτευγμάτων, τις μεταναστευτικές εξελίξεις, τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, την οικονομική παγκοσμιοποίηση, καλούν το σχολείο να αγκαλιάσει αυτές τις αντιφάσεις και να μετατραπεί από «σχολείο ομοιογένειας», σε «σχολείο ετερότητας». Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται και να υποστηρίζονται, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Σούλης, 2008).

Στο «Σχολείο για Όλους» μπορεί να φοιτά κάθε παιδί ανεξαρτήτως της νοητικής, ψυχικής, οικονομικής ή άλλης γλωσσικής κατάστασης. Μέσω της ποικιλομορφίας, κερδίζουν και οι μαθητές με αναπηρία και οι μαθητές χωρίς αναπηρία, καθώς συνυπάρχουν σε μια ενότητα και αποκτούν περαιτέρω δεξιότητες επικοινωνίας (Παντελιάδου, 2011).

Τα προγράμματα σπουδών πρέπει να είναι ευέλικτα και να σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι τυποποιημένες διαδικασίες αξιολόγησης πρέπει να αντικατασταθούν από ευέλικτες και πολλαπλές μορφές αξιολόγησης, και από την αναγνώριση της ατομικής προόδου μέσω εναλλακτικών διαδρομών μάθησης (Αγγελίδης, 2019).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία των συμπεριληπτικών πρακτικών, καθώς αποτελεί την βάση για την αποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Σούλης, 2008).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στη διαχείριση της ποικιλομορφίας μέσα στην τάξη και στην ενίσχυση των δεξιοτήτων συνεργασίας με ειδικούς εκπαιδευτικούς, ώστε να υποστηρίζεται η συνεκπαίδευση (Fuchs, 1996· Smith, 2019). Παράγοντες επιτυχημένης μετάβασης, διαδραματίζουν επίσης η συνεργασία του σχολείου υποδοχής και του σχολείου

αποστολής, η κατάρτιση και η από κοινού εργασία των διδασκόντων καθώς και η συνεργασία των κηδεμόνων των παιδιών (Νάνου, 2009).

Στοχεύοντας στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού μηχανισμού και στην ευελιξία του να ανταποκρίνεται άμεσα στις μαθητικές ανάγκες, πρέπει να καθοριστεί ο τρόπος παροχής αυτής της ενίσχυσης, μέσω της εξατομίκευσης. Η υποστήριξη, αφορά την στελέχωση των σχολείων γενικής εκπαίδευσης με επαρκές προσωπικό διδασκόντων, την παροχή σταθερής συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης από εξειδικευμένους επαγγελματίες υγείας (Αγγελίδης, 2019). Η υποστήριξη μέσω της διεθνής σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (UNESCO, 1994), περιλαμβάνει την εξατομίκευση της εκπαίδευσης. Η εξατομικευμένη υποστήριξη αφορά τα Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης(ΕΠΕ) καθώς και την παράλληλη στήριξη.

Το είδος της υποστήριξης που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για κάθε μεμονωμένη περίπτωση μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να αποφασίζεται από κοινού από τους γονείς των παιδιών αυτών και η αξιολόγηση να πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εκμεταλλεύονται στον μέγιστο δυνατό βαθμό τις ευκαιρίες που αναδύονται για την γεφύρωση των ανισοτήτων είτε αυτό αφορά συναντήσεις ενημέρωσης προς τους γονείς, είτε αυτό αφορά επικοινωνία με τον αρμόδιο στο σχολείο υποδοχής των παιδιών με αναπηρίες, είτε ακόμη την καλλιέργεια της αποδοχής του διαφορετικού προς τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού και των βιβλίων (Αγγελίδης, 2019).

Μια επίσης καλή πρακτική ένταξης, που ενθαρρύνει τα συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, είναι ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας το παιχνίδι ως εργαλείο μάθησης, ειδικά στις πρώτες νηπιακές και μετέπειτα τάξεις, να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον, χωρίς απαιτήσεις, προσαρμοσμένο για όλους τους μαθητές. Με δραστηριότητες εντός της τάξης καθώς και σε εξωτερικούς χώρους, χρησιμοποιώντας απλά υλικά, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνούν, να υποστηρίζουν το ένα το άλλο, να δημιουργούν φίλους καθώς και να χτίζουν ένα καλύτερο εννοιολογικό σύστημα. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά, παρατηρώντας και εκτιθέμενα σε νέες καταστάσεις, γίνονται πιο ανθεκτικά στο διαφορετικό και χτίζουν δεσμούς χωρίς διακρίσεις( Αγγελίδης, 2019).

Ακόμη, με την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών της τάξης, προσεγγίζεται σφαιρικά η ανάπτυξη των παιδιών και ενισχύεται το αίσθημα της ενσυναίσθησης, λειτουργώντας πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως μοντέλο προς μίμηση. Τα παιδιά μιμούνται υγιείς τρόπους συμπεριφοράς και εκδήλωσης συναισθημάτων σε ποικίλες καταστάσεις, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι επιτελικές δεξιότητες και να συσφίγγονται οι σχέσεις (ΚΟΥΜΠΙΑΣ & ΚΑΤΣΟΥΓΚΡΗ, 2019).

Το παιχνίδι αντανακλά αλλά και υποστηρίζει την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς ενθαρρύνει την εξερεύνηση, τη συνεργασία και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη ενισχύεται, όταν τα παιδιά προσεγγίζουν τις δραστηριότητες με τρόπο που προσεγγίζουν το παιχνίδι, δημιουργώντας ασφαλή περιβάλλοντα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνοχής (Wolfberg et al., 2015· Σούλης, 2008· Κουμπιάς & Κατσούγκρη, 2019).

# Κεφάλαιο 1

## 1.1 Η εκπαίδευση ως δικαίωμα

Η εκπαίδευση ως δικαίωμα, αναγνωρίζεται για πρώτη φορά από την οικουμενική διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων το 1948, η οποία θέτει τα θεμέλια για την παγκόσμια αναγνώριση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση (UNESCO, 1994). Μετέπειτα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε πολλές συνθήκες δικαιωμάτων, ενισχύεται όμως σημαντικά από τη σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού το 1989. Εκεί αναδύονται οι όροι της συμμετοχής, σεβασμού, οικουμενικότητας και συμπερίληψης, οι οποίοι αποτελούν βασικούς άξονες της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Αβραμίδης, 2003·Strømstad, 2006).

Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού θεμελιώνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση με την αρχή της μη-διάκρισης, κάνοντας μνεία στα παιδιά με αναπηρία αναφορικά με την σημασία της εκπαίδευσης για την προσωπική ανάπτυξη και κοινωνικής τους ένταξη (UNESCO, 1994).

Τον Ιούνιο του 1994, πραγματοποιήθηκε στην Σαλαμάνκα της Ισπανίας, διάσκεψη παγκοσμίου επιπέδου για την ειδική αγωγή με τη συνεργασία της UNESCO. Σε αυτή την από κοινού διάσκεψη επανακτήθηκε το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρίες, ενώ δόθηκε έμφαση στην ανάγκη καθολικής πρόσβασης στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από την αναπηρία ή της μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών (UNESCO, 1994· Ζώνιου-Σιδέρη, 2011· Σούλης, 2008).

Έκτοτε, τα κράτη υιοθέτησαν την αρχή ότι, κανένας μαθητής δεν πρέπει να αποκλείεται από το σχολείο και πως η διδασχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρέπει να παρέχεται στο πλαίσιο της γενικής τάξης.

Το άρθρο 24 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες, υποχρεώνει όλες τις χώρες κράτη, να υιοθετήσουν ένα συμπεριληπτικό πλάνο εκπαίδευσης, καθολικά. Ειδικότερα, το άρθρο αυτό, απαγορεύει τον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία από το σύστημα της γενικής εκπαίδευσης και απαιτεί οι χώρες κράτη, να διασφαλίζουν ένα συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό ευθυγραμμίζεται με την παγκόσμια τάση για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, η οποία τονίζεται τόσο στις κατευθυντήριες γραμμές της UNESCO όσο και στα εκπαιδευτικά προγράμματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών (UNESCO, 1994· Strømstad, 2006· Smith, 2019).

Οι πιέσεις των εξελίξεων στα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων ευρωπαϊκών και σκανδιναβικών χωρών και η εφαρμογή συμπεριληπτικών σχεδίων μετάβασης ατόμων με αναπηρία στα τυπικά σχολεία, διαμορφώνουν συνεχώς τον χαρακτήρα στα ελληνικά σχολικά δεδομένα. Η έννοια του ενιαίου σχολείου, με την συνύπαρξη παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αναπηρίες στον ίδιο περιβάλλοντα χώρο, ανανεώνει το ενδιαφέρον και ωθεί τους

εκπαιδευτικούς να διευρύνουν τις γνώσεις τους με επιμορφωτικά σεμινάρια, ώστε να είναι πιο ευέλικτοι στις νέες προκλήσεις και να επιτυγχάνουν καλύτερες δεξιότητες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, ειδικής και μη, αγωγής (Στράτη, 2017).

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στρέφεται επίσης, προς την εκπαίδευση από τις πρώτες κιόλας σχολικές τάξεις, με την πρώιμη παρέμβαση. Η εκπαίδευση που λαμβάνει ένα παιδί από τα πρώτα του βήματα, παίζει σημαντικό ρόλο για την μετέπειτα εξέλιξή του, καθώς τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη του εγκεφάλου και τη διαμόρφωση δεξιοτήτων (Kotulak, 2008· Hebbeler & Spiker, 2016· Στράτη, 2017). Τόσο η ειδική νηπιαγωγός, όσο και η νηπιαγωγός μιας τυπικά αναπτυσσόμενης τάξης, ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα του υπουργείου και χρησιμοποιώντας διευρυμένες τεχνικές, προετοιμάζει τα παιδιά με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, που θα τα βοηθήσουν να εξελιχθούν κοινωνικά και γνωστικά, προκειμένου να μεταβούν και στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, σεβόμενες τα δικαιώματά τους (Στράτη, 2017).

Παράλληλα με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, στην Ελλάδα, με στόχο τη διάγνωση, αξιολόγηση, και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, ιδρύθηκαν οι δημόσιες υπηρεσίες ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ταυτόχρονα μέλημα των υπηρεσιών αυτών ήταν και η υποστήριξη, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των διδασκόντων, των γονέων και γενικότερα όλων όσοι ήταν υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό την αξιολόγηση και την τροποποίηση, του ΕΠΕ του μαθητή. Οι εξελίξεις αυτές αντικατοπτρίζουν τη γενικότερη ευρωπαϊκή στροφή προς τα ενταξιακά συστήματα εκπαίδευσης (Smith, 2019· Κυδωνιάτου, 2011· Σούλης, 2008).

Ως σημαία, ορίζονται για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση των νηπιαγωγείων ειδικών αναγκών και τμήματα πρώιμης παρέμβασης, που λειτουργούν εντός των μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, για την φοίτηση παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ηλικίας τεσσάρων έως επτά χρόνων, στο πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης της ελληνικής εταιρείας και προστασίας αποκαταστάσεως αναπήρων παιδιών στην ΕΛΛΕΠΑΠ, που ισοδυναμεί με την εκπαίδευση κάθε άλλης μονάδας ειδικής προσχολικής αγωγής (Κυδωνιάτου, 2011).

Η σημασία της πρώιμης παρέμβασης στην ανάπτυξη και τη διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, θα αναφερθεί σε επόμενη υποενότητα του κεφαλαίου. Με στόχο να καταστεί πιο κατανοητή η έννοια του δικαιώματος στην εκπαίδευση και η συμβολή της στην μετάβαση, είναι χρήσιμο στην συνέχεια να γίνουν αναφορές στους ορισμούς της αναπηρίας, της ένταξης και της συμπερίληψης.

## 1.2 Αναπηρία και μοντέλα προσέγγισης

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί που περιγράφουν τι είναι αναπηρία. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), ταξινομεί την αναπηρία σύμφωνα με το Ιατρικό και το Κοινωνικό Μοντέλο, τα οποία προσεγγίζουν την αναπηρία ως ζήτημα ατομικής βλάβης και κοινωνικής κατασκευής αντίστοιχα (D. & T. N. Smith, 2019· Wolfensberger, 1972· Κυδωνιάτου, 2011).

Σύμφωνα με το Ιατρικό μοντέλο, η ταξινόμηση της αναπηρίας, συντελείται από τον βαθμό της βλάβης (impairment), την ικανότητα του ατόμου ως αποτέλεσμα της βλάβης (disability) και τις επιπτώσεις από τον περιορισμό λόγω βλάβης (handicap).

Σε αυτή την κατηγορία, το άτομο το οποίο δεν μπορεί να συμμετάσχει στις δραστηριότητες και ρυθμούς της κοινωνίας, καθίσταται ανήμπορο και ανάπηρο.

Στον αντίποδα αυτού, κατά το Κοινωνικό μοντέλο, δίνεται βάση στο κοινωνικό και περιβαλλοντικό πλαίσιο της αναπηρίας. Η αναπηρία, δεν αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό αλλά ένα σύνολο από συνθήκες. Η σύνταξη ενός Παγκόσμιου Μανιφέστου το 1976 από την Ένωση Σωματικά Αναπήρων κατά του διαχωρισμού με τίτλο: «Βασικές αρχές της αναπηρίας» αναφέρει ότι:

- «Η αναπηρία ορίζεται ως το μειονέκτημα ή ο περιορισμός μίας δραστηριότητας που προκαλείται από ένα σύγχρονο κοινωνικά ιεραρχημένο σύνολο που λαμβάνει ελάχιστα ή καθόλου υπόψη τους ανθρώπους που έχουν βλάβες και, κατά συνέπεια τους αποκλείει από τα επικρατούσες κοινωνικές δραστηριότητες» (D. , & T. N. Smith, 2019).

Το 2001, ο ΠΟΥ, διαφοροποίησε την αρχική ταξινόμηση της αναπηρίας και σύμφωνα με το νέο ταξινομικό σύστημα, η αναπηρία αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που προκύπτει από την διάδραση μεταξύ του περιβάλλοντος στο οποίο διαβεί ένας άνθρωπος και των ιδιαίτερων στοιχείων που το διακατέχουν.

Έτσι το περιβάλλον δείχνει να επηρεάζει σε άμεσο βαθμό την λειτουργική ικανότητα του ατόμου, όπως επίσης και το πως οργανώνει την καθημερινότητά του και δεν επηρεάζεται από την ίδια την φύση της αναπηρίας του.

Η απομάκρυνση από την ταξινόμηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ψυχομετρικών τεστ, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα πολλών κρατών ανά τον κόσμο. Σε αυτές τις χώρες ανήκει και η Σουηδία όπου έχει καταργήσει τα τεστ αξιολόγησης, ως αποτέλεσμα να μην ταξινομούνται οι μαθητές ανάλογα με το δυναμικό τους. Στο ίδιο σκεπτικό κινείται και η Σκωτία, όπου εντάσσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με πιο ενιαία μορφή. Μελετητές αναφέρουν πως, η τακτική διαχωρισμού των διδασκόμενων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κλίμακες, δεν βοηθά την ψυχοσύνθεση και



εξέλιξη των παιδιών αυτών, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιο περιορισμένο και με λιγότερα ερεθίσματα, σε σχέση με το καθεστώς ενός γενικού σχολείου (Burrello et al., 2013).

«Παιδί» λοιπόν των συγκρούσεων μεταξύ του παλιού μοτίβου λειτουργίας της εκπαίδευσης και του εκσυγχρονισμένου Ενιαίου Σχολείου, αποτελεί η έννοια της συμπερίληψης. Η σύγχρονη κοινωνία και το εκπαιδευτικό δυναμικό, καλείται να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σήμερα και να δημιουργήσει μια ασφαλή πυξίδα για την σύνθεση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος με ισότιμες ευκαιρίες προς όλους (Αβραμίδης, 2013).

### 1.3 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Με το πέρας του διαστήματος διαχωρισμού της εκπαίδευσης των παιδιών ΑμεΑ, από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και η μετέπειτα ένταξη των πρώτων στην γενική εκπαίδευση, ανάγκασε την παράλληλη εξέλιξη των ιατρικών, κοινωνικό-οικονομικών και ηθικών θεσμών μέσα από έντονες διαμάχες (Σούλης, 2008).

Λόγω της ανομοιογένειας μεταξύ των διαφόρων συνδρόμων, των μεταξύ τους χαρακτηριστικών και νοητικού δυναμικού, αλλά και της ίδιας της διαφορετικότητας μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, με όποιες μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να φέρουν, καταδεικνύεται πως το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, με την ευελιξία των υπεύθυνων διδασκόμενων να πλαισιώνει τα άτομα με αναπηρίες και να διευκολύνει την πρόσβασή τους, σε νέα εκπαιδευτικά ερεθίσματα, είναι αυτό που καθορίζει την καταλληλότητα της δομής φοίτησης, ειδικής ή γενικής, για ένα μαθητή (Smith, 2019).

Ο όρος ένταξη, αναφέρεται στον τρόπο που συγκεκριμένες ομάδες μαθητών (αναπηρία, φυλετικές ή κοινωνικές μειονότητες, μαθητές γλωσσικών θρησκευμάτων) πραγματοποιούν την φοίτηση τους σε ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Στην σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα, ο χώρος παρέμβασης των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι το τμήμα ένταξης (Σούλης, 2008).

Σε αντίθεση με τον πιο πάνω όρο, εμφανίζεται ο όρος συνεκπαίδευση. Ο όρος αυτός δεν εστιάζει απλώς στην μετακίνηση μαθητών από την μια εκπαιδευτική δομή στην άλλη, ούτε την λειτουργία δύο παράλληλων εκπαιδευτικών τύπων (Sailor et al., 1988). Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης, με καλύτερες, ποιοτικά, συνθήκες στην μάθηση για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις. Ο παραπάνω όρος, μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την γέννηση ενός Σχολείου για Όλους, με ισότιμες συνθήκες για όλους τους μαθητές (Sebba & Sachdev, 1997). Ειδικότερα, κάθε μαθητής με αναπηρία μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης, αξιοποιώντας διάφορες προσαρμογές στον χώρο ή στην διδασχή του μαθήματος (Fuchs, 1996).

Η συνεκπαίδευση νοείται μέσα από την ενεργή συμμετοχή ενός μαθητή στο σχολικό πλαίσιο, τον τρόπο που παρέχεται απρόσκοπτα η εκπαίδευση, και τελικά από την γνώση που αποκτήθηκε καθ' όλο το διάστημα φοίτησης του (Fuchs, 1996).

Μέσα από αυτές τις αντιπαραθέσεις και την εξέλιξη των όρων ένταξη και συνεκπαίδευση, «γεννήθηκε» ο όρος συμπερίληψη. Αυτός ο όρος εκφράζει την αναγκαιότητα για διαφοροποίηση του γενικού σχολείου, του αναλυτικού προγράμματος αλλά και την σφαιρική ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ειδική αγωγή και την κατάλληλη προσέγγιση των παιδιών με αναπηρίες. Σκοπός είναι να αναγνωριστεί η διαφορετικότητα και να στηριχθεί η σύνθεση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα συνθέτει το Ενιαίο Σχολείο (Σούλης, 2008).

Η λέξη συμπερίληψη( inclusion) ως κοινή παραδοχή, έχει την έννοια της παράλληλης φοίτησης παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ειδικές ανάγκες, στο ίδιο σχολείο της περιοχής τους, ακολουθώντας ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, προσβάσιμο προς όλους τους μαθητές. Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει την δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς (Smith, 2019· Σούλης, 2008· Αγγελίδης, 2019).

Για να μετατραπεί ένα σχολείο, προσβάσιμο για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των δυσκολιών, προϋποθέτει την δημιουργία ενός κοινού γλωσσικού κώδικα, όπου θα είναι κατανοητός προς όλους.

Να μην υπάρχει δηλαδή ασάφεια όταν χρησιμοποιούνται οι όροι «συνεργατική μάθηση», «από κοινού διδασκαλία». Το Δημοκρατικό σχολείο, με συμπεριληπτικό προσανατολισμό, προϋποθέτει την συμμετοχή κάθε μαθητή της τάξης στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι και όχι απλώς να παρευρίσκεται (Σούλης, 2008).

Η συμμετοχή αποτελεί το βασικό συστατικό της δημοκρατικής τάξης. Κάθε μεμονωμένο μέλος της τάξης, διατηρώντας την ταυτότητα, συμβάλει στην ομαλή και συνεχή πρόοδο του συνόλου.

Συμπερίληψη στο σχολείο και δημοκρατία στην κοινωνία, δρουν αλληλοσυμπληρωματικά (Strømstad, 2006) και παράλληλα μια δημοκρατική κοινωνία απαιτεί ένα σχολείο συνεκπαίδευσης. Το σχολείο που υιοθετεί συμπεριληπτικό χαρακτήρα, άρει εκ των βαθών, στοιχεία περιθωριοποίησης και διακρίσεων. Στο ενιαίο σχολείο το ζητούμενο είναι να αλλάξει και να εξελιχθεί το ίδιο το σχολείο, ώστε να δέχεται όλα τα παιδιά, και όχι οι μαθητές να προσαρμοστούν στις υφιστάμενες πρακτικές.

Χρειάζεται δηλαδή μια γραμμή, από μακρο-σε μικρο επίπεδο, από το πιο γενικό κοινωνικό πλαίσιο και μεταρρυθμίσεις, στο ειδικό στο μικρο, όπου είναι τα ίδια τα άτομα της τάξης, από την κεφαλή έως τους μαθητές (Βλάχου, 2016).

Η μετάβαση ενός παιδιού από μια προηγούμενη, σε μια νέα εκπαιδευτική βαθμίδα, δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα. Ειδικά δε μάλλον, σε περιπτώσεις όπου αφορούν παιδιά με

αναπηρία και την μετάβασή τους, σε μια τάξη με τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Χρήζει ενός καλού σχεδιασμού και οργάνωσης και καλές δεξιότητες συνεργασίας μεταξύ του σχολείου υποδοχής, του ενταξιακού εκπαιδευτικού, καθώς και των γονέων του παιδιού. Ο συμπεριληπτικός χαρακτήρας του σχολείου υποδοχής και προηγούμενες εμπειρίες υποδοχής ατόμων με αναπηρίες σε ένα τυπικό δημοτικό σχολείο, επηρεάζει θετικά και ευνοεί την ένταξη (Αβραμίδης, 2013).

Διερευνώντας κανείς τις ενέργειες όπου είναι απαραίτητες για να μεταβεί ένας μαθητής από την μια σχολική βαθμίδα σε μια άλλη (νηπιαγωγείο- δημοτικό), συναντά συχνά τους όρους: πρώιμη παρέμβαση, σχολική ετοιμότητα, καθολικός σχεδιασμός της μάθησης, άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Επίσης γίνονται συχνές βιβλιογραφικές αναφορές για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τον ρόλο του παιχνιδιού ως μέσο ανάπτυξης, το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) του τμήματος ένταξης, τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα καθώς και στην διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος εκπαίδευσης.

Έχοντας κατά νου τα παραπάνω, διαπιστώνουμε την πολυπλοκότητα του ζητήματος ένταξης και την καλή γνώση επί του θέματος, από τις βαθμίδες που εμπλέκονται ενεργά για την υλοποίησή του.

Πριν όμως αναλύσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την διαδικασία της μετάβασης, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στον τρόπο που αξιολογείται ένα παιδί, σύμφωνα με το επίπεδο ετοιμότητάς του και πως αυτό βοηθά στην προετοιμασία και ετοιμότητα του σχολικού μηχανισμού.

#### 1.4 Τεστ γενικής νοημοσύνης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Arnold Gesell, υποστήριξε σχετικά με τον χρόνο διαγνώσεως της νοητικής καθυστέρησης, ότι «Χωρίς εξαίρεση... κάθε περίπτωση νοητικής καθυστέρησης μπορεί να διαγνωστεί από τα πρώτα έτη της ζωής του παιδιού» (Παρασκευόπουλος, 1980).

Όσο βαρύτερη είναι η μορφή της νοητικής καθυστέρησης τόσο ευκολότερη είναι η διάγνωσή της.

Η διάγνωση στις βαριές μορφές νοητικής καθυστέρησης αναγνωρίζεται μετά τον τοκετό γιατί τα κλινικά συμπτώματα είναι εμφανή. Στα παιδιά με μέτρια νοητική καθυστέρηση αναγνωρίζεται συνήθως κατά το πρώτο ή δεύτερο έτος της ηλικίας τους, γιατί από την ηλικία αυτή, παρουσιάζουν ήδη σημαντική καθυστέρηση στην κινητικοαισθητηριακή ανάπτυξη, η οριακότητα ωστόσο στην νοημοσύνη ενός παιδιού, είναι πιθανόν να μην γίνει άμεσα αντιληπτή από το γύρω

περιβάλλον του παιδιού ή τον οικογενειακό γιατρό. Αυτές γίνονται αντιληπτές αργότερα, όταν το παιδί ξεκινά την φοίτηση στο σχολείο μέσα στα πρώτα χρόνια (Παρασκευόπουλος, 1980a).

Στα βρέφη και στα νήπια, η διάγνωση νοητικής καθυστέρησης δεν είναι δυνατόν να βασιστεί σε μία μόνο εξέταση και αυτό γιατί η καθυστέρηση στην ανάπτυξη, είναι δυνατόν οφείλεται σε ανεπάρκεια ερεθισμάτων του περιβάλλοντος ή σε περιοδικές συναισθηματικές διαταραχές ή ακόμα και σε μία παροδική ασθένεια και όχι σε μόνιμη βλάβη του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η διάγνωση των νοητικών καθυστερημένων παιδιών κατά την προσχολική ηλικία μπορεί να παίρνει εξελικτική μορφή με μετρήσεις που πρέπει να επαναλαμβάνονται περιοδικά σε τακτά διαστήματα (Παρασκευόπουλος, 1980b)

Οι κλίμακες αξιολόγησης του γενικού δείκτη νοημοσύνης που συναντώνται πιο συχνά με παιδιά προσχολικής τάξης, είναι τα εξελικτικά διαγράμματα του Gesell, του Raven και το τεστ λεξιλογίου με εικόνες Pea-body, τα οποία εξετάζουν αναπτυξιακές δεξιότητες, γλωσσική ανάπτυξη και προσαρμοστική συμπεριφορά. Αυτές οι μέθοδοι αξιολόγησης παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το αναπτυξιακό δυναμικό των παιδιών (Ball, 1977· Dumont & Willis, 2008· Raven, 1962). Ειδικότερα:

Τα *εξελικτικά διαγράμματα του Gesell* (κινητική ανάπτυξη, προσαρμοστική συμπεριφορά, γλωσσική εξέλιξη, συναισθηματική ανάπτυξη από 4 εβδομάδων έως 6 έτη). Οι ερωτήσεις των διαγραμμάτων προσανατολίζονται στα εξής: στην εξέλιξη της κίνησης, στην συμπεριφορά με την οποία προσαρμόζεται κανείς, στην εξέλιξη των γλωσσικών τομέων καθώς και στην ανάπτυξη του συναισθήματος. Για τον καθορισμό του επιπέδου στο οποίο εξελίσσεται το κάθε παιδί, γίνεται σύγκριση με τις αναπτυξιακές νόρμες που παρατηρούνται στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης ηλικίας (Ball, 1977).

*Προοδευτικοί τύποι Raven* (αξιολόγηση του πρακτικού νοητικού δυναμικού). Αποτελείται από 36 προβλήματα, που έχουν διαρρυθμιστεί κατ' αύξουσα δυσκολία σε τρεις ομάδες. Σε αυτό το τεστ καταγράφεται η δυνατότητα ενός παιδιού να δημιουργεί αφαιρετικές σκέψεις και σημασιολογικές συνδέσεις. Χορηγείται σε δεκαπέντε λεπτά (15). Επειδή δεν απαιτεί γνώσεις και γλωσσικές δεξιότητες μπορεί να χορηγηθεί και σε παιδιά με γλωσσική ανεπάρκεια (Raven, 1962).

*Τεστ λεξιλογίου με εικόνες Pea-body* (νοημοσύνη 2-18 ετών). Η εξέταση διαρκεί δεκαπέντε περίπου λεπτά (15) και το τεστ αυτό δίνει το νοητικό πηλίκο. Είναι δυνατό να γίνει εφαρμογή αυτού του τεστ σε άτομα με αποκλίσεις στην συμπεριφορά ή ακόμη και με διαταραχές λόγου ή κίνησης (Dumont & Willis, 2008).

*Κλίμακα νοημοσύνης Wechsler για παιδιά σχολικής ηλικίας (Wisc)* (γενική νοημοσύνη, 5-15 ετών). Στην κλίμακα συναντώνται τεστ δύο διαφορετικών τομέων: του πρακτικού δυναμικού και του λεκτικού δυναμικού. Οι κλίμακες του πρακτικού δυναμικού προσανατολίζονται σε

ασκήσεις με σύγκριση εννοιών, ασκήσεις με λαβυρίνθους, εικόνες φόντο, αποκωδικοποίησης, και ταξινόμηση αριθμών. Οι κλίμακες του λεκτικού δυναμικού, αξιολογούνται με ασκήσεις κριτικής σκέψης, ορισμό εννοιών, συγκρίσεις λέξεων, καθώς και ασκήσεις ακουστικής μνήμης. Από το τεστ προκύπτουν αποτελέσματα αναφορικά με τον πρακτικό δείκτη νοητικού δυναμικού, τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού καθώς επίσης εκτιμάται συνολικά η ικανότητα του παιδιού σε σχέση με τις τυπικές νόρμες νοημοσύνης (Kaufman, 1983).

*Κλίμακα νοημοσύνης Wechsler για παιδιά προσχολικής ηλικίας (WIPPSI)* (γενική νοημοσύνη 4-6 ετών).

*Τεστ σχολικής ετοιμότητας.* Το τεστ αυτό αξιολογεί την συνολική ωριμότητα ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας (urability).

Οι πιο πάνω αξιολογητικές κλίμακες, δίνουν μια κατεύθυνση στους αρμόδιους αξιολογητικούς φορείς, για την εικόνα και την συμπεριφορά που αναμένεται να έχει ένα παιδί με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συγκριτικά με ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί, χωρίς όμως να έχουν την τάση να κατηγοριοποιήσουν τα παιδιά σε ικανά και λιγότερο ικανά.

Με βάση τα αποτελέσματα των ψυχομετρικών τεστ, οι ειδικοί μπορούν να σχεδιάσουν εξατομικευμένες στρατηγικές υποστήριξης. Αυτές οι στρατηγικές μπορεί να περιλαμβάνουν ειδικές διδασκαλικές μεθόδους, προσαρμογές στον χρόνο ή στον τρόπο εξέτασης ή ακόμα και την εμπλοκή ειδικών εκπαιδευτικών.

Η εξέλιξη του κάθε παιδιού να δεχθεί νέες πληροφορίες και να ανταποκριθεί ως προς αυτές, εξαρτάται από την έγκαιρη πρώιμη παρέμβαση του παιδιού και της οικογένειας καθώς και την ετοιμότητα του σχολικού μηχανισμού να ελιχθεί, ώστε να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες ενός μαθητή.

## 1.5 Πρώιμη παρέμβαση

Η έννοια της πρώιμης παρέμβασης, άρχισε να αναδύεται με την εξέλιξη των ιατρικών και κοινωνικών επιστημών. Η χαρτογράφηση του ανθρώπινου εγκεφάλου παρείχε απεικονίσεις αναφορικά με την ανάπτυξη των νευρικών κυττάρων και πως αυτά επηρεάζονται από τις εμπειρίες των πρώτων χρόνων της ζωής (Kotulak, 2008).

Οι έρευνες στον ανθρωπιστικό τομέα, κατέδειξαν πως τα ερεθίσματα και οι θετικές πρώτες εμπειρίες ενός παιδιού, μπορεί να επηρεάσουν με θετικό πρόσημο την ανάπτυξη του εγκεφάλου του. Έτσι κατανοεί κανείς, την σημαντικότητα της πρώιμης παρέμβασης για την εξέλιξη του ανθρώπινου εγκεφάλου, διότι όσο πιο πλούσια είναι τα ερεθίσματα που εγγράφονται κατά την παιδική ηλικία, τόσο πιο δυνατές νοητικές αναπαραστάσεις δημιουργεί ένα παιδί για τον κόσμο γύρω του. Ένα πλούσιο, σε ερεθίσματα, περιβάλλον, συμβάλει στην καλλιέργεια ποικίλων

δεξιοτήτων και κατ' επέκταση στην γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός ατόμου (Kotulak, 2008· Hebbeler & Spiker, 2016· Bailey et al., 2005).

Η έγκαιρη ένταξη ενός παιδιού σε πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης και η πλαisiώσή του από εξειδικευμένο προσωπικό, έχει καλύτερους προγνωστικούς δείκτες για την μετέπειτα εξέλιξη του (Stress, 2018). Τα ερεθίσματα που λαμβάνουν με συστηματικότητα τα παιδιά (Bailey et al., 2005), φανερώνει εξέλιξη σε κοινωνικούς, γλωσσικούς και συναισθηματικούς παράγοντες (Hebbeler & Spiker, 2016· Landa et al., 2011).

Η συμβολή της πρώιμης παρέμβασης στην δυναμική της οικογένειας, ενισχύει ποικιλοτρόπως την πορεία αυτών των παιδιών, καθώς οι γονείς εκπαιδεύονται ως προς την διαχείριση των παιδιών στην καθημερινή τους ζωή και νιώθουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη ότι μπορούν αντιμετωπίσουν ότι παρουσιαστεί (Bailey et al., 2005. Hebbeler & Spiker, 2016). Αυτό κατ' επέκταση, συμβάλει τόσο σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, καθώς η κοινωνία είναι πιο ενημερωμένη και στελεχωμένη και οι ανάγκες για οικονομικούς πόρους στην ειδική αγωγή, θα μειώνονται (Hebbeler & Spiker, 2016. Bailey et al., 2005).

### **Στόχοι και προϋποθέσεις επιτυχίας της πρώιμης παρέμβασης στο ειδικό νηπιαγωγείο**

Ο εντοπισμός και ο καθορισμός του προβλήματος με τις ενδείξεις επικινδυνότητας για την ανάπτυξη ενός παιδιού, αποτελεί το ορμητήριο για την εξέταση των δεδομένων από την διεπιστημονική ομάδα και την εκπαιδευτικό. Στόχος της διεπιστημονικής ομάδας είναι να αναλύσει τις δυνατότητες και αδυναμίες του παιδιού, σε συνάρτηση, πάντα, με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί (Κυδωνιάτου, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, ακολουθείται από τους ειδικούς μία πιο ενδεδειγμένη διαδικασία, αναφορικά με την απόδοση του παιδιού σε σταθμισμένα τεστ, με την κλινική παρατήρηση, με πληθώρα ιατρικών γνωματεύσεων και ακόμη εξετάζεται η απόδοση του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Για την συνολική αξιολόγηση ενός παιδιού, σημαντικοί παράγοντες αποτελούν και οι γονείς, για τον λόγο ότι η εμπειρία τους ως προς τις ευκολίες ή δυσκολίες του παιδιού, είναι αντικειμενικοί παράγοντες (Κυδωνιάτου, 2011).

Με το πέρας της αξιολογητικής διαδικασίας, πραγματοποιείται ενημέρωση προς τους γονείς ως προς τα ευρήματα των αξιολογητικών αποτελεσμάτων. Παράλληλα συζητούνται εκτενώς οι προσδοκίες των γονέων και δίνονται κατευθυντήριες γραμμές και συμβουλές από τους ειδικούς για το είδος της παρέμβασης που θα λάβει το παιδί, μέσα στο ακαδημαϊκό έτος.

Παράλληλα εφαρμόζονται προγράμματα συμβουλευτικής των γονέων που αφορούν την παράθεση των χαρακτηριστικών αναφορικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους, την αποδοχή της κατάστασης και τέλος την υποστήριξη συναισθηματικά των γονέων ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες με λιγότερη αγωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα που έχει εκπονηθεί, επαναξιολογείται και εφόσον εκτιμηθούν οι νέες ανάγκες του παιδιού, δημιουργείται ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που βάζει στο επίκεντρο το παιδί και επικεντρώνεται στα μαθησιακά του ελλείμματα (Δροσινού, 2003).

### **Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος πρώιμης παρέμβασης**

Με την λήξη των δραστηριοτήτων, γίνεται μια λεπτομερής καταγραφή της απόδοσης του παιδιού ως προς τους στόχους που είχαν τεθεί αρχικά (Πεντέρη, 2021).

Τις δραστηριότητες, τις έχει καθορίσει κάθε φορά η ειδική νηπιαγωγός, σύμφωνα με τα ελλείμματα του μαθητή. Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης του προγράμματος, η ειδική νηπιαγωγός, εστιάζει στον ρυθμό που εξελίσσεται το παιδί καθ' όλη την πορεία. Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιδρά όταν εισάγεται μια νέα δραστηριότητα ή όταν του παρουσιάζεται νέο υλικό, καθώς επίσης και τις τεχνικές που χρειάστηκαν να εφαρμοστούν στο παιδί προκειμένου να κατακτήσει ένα στόχο και να μεταβεί στον επόμενο. Όταν ολοκληρωθεί το χρονοδιάγραμμα που έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός, αξιολογείται το δυναμικό του παιδιού και η ευελιξία του να μεταφέρει όσα κατέκτησε και στο σχολικό περιβάλλον (Πεντέρη, 2021).

Ο εκπαιδευτικός εν συνεχεία είναι υπεύθυνος να δώσει μια πλήρη αναφορά της εικόνας του παιδιού προς τους γονείς και σε συνεργασία μαζί τους, να τους καθοδηγήσει αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους. Επίσης τους ενημερώνει ότι η επικοινωνία συντελείται και μέσα από τα τετράδια επικοινωνίας και πως θα χορηγηθούν και έντυπα καταγραφής συνεργασίας με το γονέα. Με αυτό τον τρόπο, αναγνωρίζοντας τις αντικειμενικές δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει το παιδί στο σχολείο, οι γονείς αποκτούν πιο ρεαλιστική ματιά και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, εξασκούνται στο σπίτι με το παιδί σε αντίστοιχο ασκησιολόγιο. Οι νέες έννοιες της διδακτικής ύλης του νηπιαγωγείου, αφομοιώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό όταν γίνεται πολύπλευρη προσέγγιση και εξάσκηση. Τα οφέλη της συνεργασίας είναι πολύπλευρα διότι επιτυγχάνεται η βελτίωση της εικόνας του μαθητή και ικανοποιούνται και οι γονείς από το αποτέλεσμα (Ινστιτούτο, 2003).

Πλησιάζοντας προς την λήξη του προγράμματος πρώιμης παρέμβασης, ο ειδικός εκπαιδευτικός, προχωράει στην αξιολόγηση της προόδου του πεδίου. Η αξιολόγηση είναι σημαντικό εργαλείο για την αυτοαξιολόγηση του προγράμματος κατά την σχολική χρονιά. Αυτό βοηθάει τον εκπαιδευτικό να επανατροφοδοτεί το διδακτικό του πρόγραμμα και συνεπώς η αξιολόγηση βοηθάει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό να εξελίξει τον τρόπο διδασχής και εφαρμογής τεχνικών, ώστε να επιτυγχάνονται τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (Δροσινού, 2003).

Η αξιολόγηση και η καταγραφή των αποτελεσμάτων, βοηθάει στην μεταφορά της εικόνας του παιδιού με ακρίβεια και πιστότητα ως προς το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού αλλά και τους επαγγελματίες υγείας που πλαισιώνουν το παιδί. Η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες, όπως ψυχολόγους, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διεπιστημονική προσέγγιση διευκολύνει την ανάπτυξη εξατομικευμένων στρατηγικών υποστήριξης, προσαρμοσμένων στις ανάγκες κάθε μαθητή (Κυδωνιάτου, 2011· Bailey et al., 2005). Αυτές οι στρατηγικές συμβάλλουν στη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί συνεργάζονται για την ανάπτυξη ολιστικών παρεμβάσεων (Hebbeler & Spiker, 2016· Δροσινού, 2003).

Η έγκαιρη παρέμβαση, ενδυναμώνει το παιδί με την κατάλληλη προσέγγιση, ώστε να μπορέσει να επεξεργαστεί τα νέα δεδομένα της μετάβασης στην σχολική βαθμίδα και να ανταποκριθεί σε αυτά με το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

## Κεφάλαιο 2

### 2.1 Σχολική ετοιμότητα

Στην Ελλάδα νομοθετική θέσπιση για την έναρξη του δημοτικού σχολείου, έχουν οριστεί τα 6 έτη. Για την εισαγωγή ενός παιδιού στην δημοτική εκπαίδευση, η πλήρωση της παραπάνω συνθήκης δεν αποτελεί μοναδική προϋπόθεση. Τα κίνητρα, η συνολική επίδοση του παιδιού σε διάφορες δεξιότητες, η δυνατότητα αυτορρύθμισης και η αυτοαντίληψη του νηπίου που μεταβαίνει σε νέο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον, είναι ενδεικτικά στοιχεία για την διαμόρφωση μιας σφαιρικής εικόνας από τους εκπαιδευτικούς, για την σωστή διαχείριση του μαθητικού δυναμικού (Κατσαντώνη, 2016a).

Η υπόθεση λοιπόν, της ετοιμότητας ενός μαθητή για την εισαγωγή του στο δημοτικό σχολείο, αφορά πρωτίστως την σωστή προετοιμασία της οικογένειας και την ψυχική ανθεκτικότητα του ίδιου του παιδιού, να διαχειριστεί τις επικείμενες αλλαγές και αφετέρου την σωστή παρέμβαση του εκπαιδευτικού (Κατσαντώνη, 2016).

Η *σχολική ετοιμότητα* συμπίπτει με την αρχή της σχολικής ζωής του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και την ταυτόχρονη ωριμότητα του να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες ανάγκες. Ο έλεγχος της σχολικής ετοιμότητας συνήθως για τα παιδιά, κατά την τελευταία περίοδο του νηπιαγωγείου, είναι σημαντικός καθώς εξετάζεται πόσο έτοιμο, είναι ένα παιδί στα κινητικά, γνωστικά, σωματικά και συναισθηματικά επίπεδα, δεξιότητες απαραίτητες για την επιτυχή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Εξετάζει την ικανότητα δηλαδή του μαθητή, να αφομοιώνει



νέες πληροφορίες στο καινούριο περιβάλλον φοίτησης (Κατσαντώνη, 2016· Urbility· Αβραμίδης, 2013).

Ο αδρός και κινητικός έλεγχος, η πλευρίωση, οι προμαθηματικές έννοιες καθώς και το επικοινωνιακό προφίλ ενός μαθητή, λαμβάνονται υπόψη στην εκτίμηση της σχολικής ετοιμότητας του. Εν συνεχεία, αναφέρονται ενδεικτικά οι προαπαιτούμενοι τομείς για την εισαγωγή ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας, στην δημοτική εκπαίδευση:

- Νοητική επάρκεια (νοητικό δυναμικό, οπτική και ακουστική αντίληψη, λογική σκέψη, ακουστική και οπτική μνήμη, αντίληψη προμαθηματικών όρων, ικανότητα σειροθέτησης γεγονότων)
- Λεκτική ικανότητα (αντίληψη και έκφραση λόγου, κατάλληλη χρήση του λόγου σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις, ακουστική αντίληψη, βιωματική αφήγηση)
- Ικανότητα ανάγνωσης (ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης, αναγνώριση γραμμάτων, οπτική αντίληψη)
- Σωματική ετοιμότητα (ανάπτυξη αδρού και λεπτού συντονισμού, παγίωση πλευρίωσης, συντονισμός κινήσεων, αυτοεξυπηρέτηση, προσανατολισμός, συγκέντρωση και οργάνωση στον χώρο)
- Κοινωνική και Συναισθηματική ετοιμότητα (ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του, ικανότητα έναρξης και διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, διαχείριση ματαίωσης, ικανότητα συνεργασίας, ανάπτυξη κατάλληλης διεκδικητικότητας).

Οι οπτικές και ακουστικές αντιληπτικές δεξιότητες του παιδιού εξετάζονται για να διαπιστωθεί αν το παιδί έχει την ικανότητα αντίληψης των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων που λαμβάνει ο εγκέφαλός του (Urbility, 2021).

Η κατάλληλη ακουστική και οπτική αντίληψη καθορίζει μεταξύ άλλων αν τα παιδιά είναι έτοιμα να συνθέσουν ήχους σε λέξεις, δεξιότητες απαραίτητες για τη γραφή και την ανάγνωση.

Ελέγχονται επίσης, οι κινητικές δεξιότητες του παιδιού. Εξετάζεται η ικανότητά του, να χειριστεί εργαλείο όπως ένα ψαλίδι, ένα μολύβι, να χειριστεί αντικείμενα με τα άνω άκρα του και ούτω καθεξής (Urbility, 2021).

Η αδρή κινητικότητα καθορίζει αν το παιδί είναι σε θέση να συμμετάσχει επιτυχώς σε κινητικά παιχνίδια, να καθορίσει επίσης, τη στάση του σώματος αν μπορεί να κάτσει σε γραφείο, αν μπορεί να κρατήσει το σώμα του ενάντια στη βαρύτητα, ώστε να μπορεί να έχει την απαραίτητη προσοχή και συγκέντρωση κατά την διάρκεια των μαθημάτων (Urbility, 2021).

Ως προς την κινητική ανάπτυξη ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, είναι σε θέση να:

- Να σκαρφαλώνει πάνω – κάτω και μέσα από εμπόδια, να στερεώνεται στο ένα πόδι, να πιάνει την μπάλα και να την κλωτσάει, να σκύβει διατηρώντας την ισορροπία του, περπατάει με ισορροπία, να τρέχει άνετα και συντονισμένα

- Να στέκεται στο ένα πόδι με κλειστά μάτια (Urbility, 2021).

Ως προς την λεπτή κινητικότητα ένα παιδί:

- Γυρίζει τις σελίδες ενός βιβλίου, είναι σε θέση να κόψει με το ψαλίδι, διπλώνει χαρτί στα δύο, ζωγραφίζει έναν άνθρωπο με 6 μέλη τουλάχιστον, αντιγράφει κάποια βασικά κεφαλαία γράμματα, τρώει μόνο του άνετα με το κουτάλι, κάνει ευθείες γραμμές και κουμπώνει φερμουάρ και μεγάλα κουμπιά (Urbility, 2021).

Ως προς την κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης:

- Αντιλαμβάνεται τους κανόνες συμπεριφοράς και προσαρμόζεται με τις συνθήκες, αναγνωρίζει και κατανοεί συναισθήματα τα δικά του αλλά και των γύρων του, δείχνει το ενδιαφέρον του και τη συμπάθειά του, αρχίζει σταδιακά να έχει μεγαλύτερη αίσθηση αυτονομίας, αντιλαμβάνεται τη διαφορά μεταξύ φανταστικού και πραγματικού, μπορεί να μιλά για τα συναισθήματά του και να τα διαχειρίζεται, μαθαίνει μέσω της παρατήρησης και της αλληλεπίδρασής του με τους άλλους, διατηρεί συνεργατικό παιχνίδι και έχει ορισμένους φίλους για να παίζει (Urbility, 2021).

Ως προς την επικοινωνία και την γλωσσική ανάπτυξη ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης:

- Έχει καθαρότητα ομιλίας, μπορεί να προσδιορίσει απλές έννοιες και να αποδώσει την λειτουργία αντικειμένων χρησιμοποιώντας σωστή συντακτική δομή και την αλλαγή από ενικό σε πληθυντικό αριθμό, είναι σε θέση να δώσει οδηγίες και να επικοινωνήσει εύκολα με τους συνομηλίκους του, απαντάει κατάλληλα σε πραγματολογικές ερωτήσεις με τα μόρια ποιος, που, πότε και γιατί και αποδίδει στοιχεία με το όνομα και το επώνυμό του, τη διεύθυνσή του, αιτιολογεί καταστάσεις και αντιλαμβάνεται πότε διακόπτει ή πότε είναι η σειρά του να μιλήσει και διατηρεί τις στοιχειώδεις τυπικές επικοινωνιακές δεξιότητες του χαιρετισμού και της παράκλησης (Urbility, 2021).

Ως προς την γνωστική ανάπτυξη:

Μετράει δέκα ή περισσότερα αντικείμενα, εντοπίζει πάνω από πέντε χρώματα, αναγνωρίζει ορισμένα γράμματα και αριθμούς, κατανοεί τις χρονικές έννοιες /πρώτα και μετά/, χτες/τώρα/αύριο/, μπορεί να επαναλάβει τέσσερις με πέντε αριθμούς σε μία αλληλουχία για την ακουστική μνήμη, εκτελεί σύνθετες εντολές με τρία στοιχεία, γνωρίζει τις ημέρες της εβδομάδας, κατανοεί χωρικές έννοιες /μέσα και έξω/ και άλλες αντίθετες όπως /πίσω και μπροστά/, κατανοεί ποιοτικές έννοιες όπως /βαρύ και ελαφρύ/, /μακρύ και κοντό/, /ολόκληρο και μισό/, βρίσκει ομοιότητες ή διαφορές σε εικόνες με διάφορα οπτικά ερεθίσματα, γνωρίζει έννοιες όπως

πρώτο/μεσαίο/τελευταίο, και έχει καλή οπτική μνήμη από ερεθίσματα όταν του παρουσιάζονται μεμονωμένα (Urbility).

Ο συναισθηματικός έλεγχος θα βοηθήσει να καθοριστεί αν ένα παιδί έχει οποιεσδήποτε υποκειμενικές συναισθηματικές δυσκολίες, που μπορεί να το εμποδίζουν να αναπτύξει πλήρως τις δεξιότητές του ή να συμμετάσχει στην τάξη. Αν διακατέχεται από άγχος ή αν έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση κλπ., καθώς και αν ένα παιδί είναι συναισθηματικά ώριμο για να διαχειριστεί τις απαιτητικές καταστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Ένα παιδί μπορεί να είναι διανοητικά έτοιμο για την είσοδό του στην Α' δημοτικού, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να είναι συναισθηματικά ανώριμο ή μπλοκαρισμένο με αποτέλεσμα μία ενδεχόμενη αποτυχία. Είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τα παραπάνω και επιπλέον να ελέγχονται οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού. Δηλαδή ενδεικτικά, αν κατανοεί τον προφορικό λόγο, οδηγίες και κανόνες, αν έχει κατακτήσει το βασικό λεξιλόγιο, αν η ομιλία του είναι αντιληπτή, αν χρησιμοποιεί σωστά τις μορφοσυντακτικές δομές του λόγου, αν είναι σε θέση να μοιράζει τα νέα του και τις προσωπικές του εμπειρίες, αν απαντά σε ερωτήσεις, αν συμμετέχει ενεργά σε διάλογο, δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού (Urbility, 2021).

Η χαμηλή ετοιμότητα ενός μαθητή να μεταβεί στην δημοτική εκπαίδευση, και η αναγνώριση των ελλειμμάτων του συγκριτικά με την υπόλοιπη τάξη, είναι πιθανόν να επηρεάσει την ακαδημαϊκή του πορεία.

Όταν ένας μαθητής σημειώνει διαφορετική σχολική επίδοση από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης του, είναι πιθανό να διαμορφώσει μια αρνητική εικόνα για το σχολείο και να έχει μειωμένο κίνητρο για εξέλιξη. Εν αντιθέσει με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, στα παιδιά με νοητική αναπηρία, εντοπίζονται διαφορές ως προς την ανάπτυξη και τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά τους και ενδέχεται να επηρεάσει την αυτοεικόνα τους.

Για αυτούς τους λόγους, στο πλαίσιο της πρώιμης παρέμβασης και της συμπεριληπτικής κατεύθυνσης, είναι σημαντικό να αξιολογήσει ο αρμόδιος εκπαιδευτικός τις δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή, προκειμένου να εξατομικεύσει την παρέμβασή του και να προετοιμάσει πιο κατάλληλα το παιδί για την ερχόμενη μεταβατική περίοδο, μειώνοντας τα ενδεχόμενα μιας πιθανής αποτυχίας.

## 2.2 Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά

Η σύγχρονη βιβλιογραφία (Burack et al., 2020. Hallahan et al., 2019. Hodapp & Fidler, 2016) αναφέρει πως τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, υστερούν γνωστικά και η ανάπτυξη ανώτερων ακαδημαϊκών λειτουργιών καθυστερεί συγκριτικά με τον τυπικό πληθυσμό. Στην κατηγορία των ανώτερων λειτουργιών εντάσσονται η ευελιξία σκέψης, η επίλυση προβλημάτων, η μεταφορά

μιας μαθημένης συμπεριφοράς σε ένα νέο περιβάλλον, η συντηρούμενη προσοχή (Tomporowski & Tinsley, 2012), καθώς και η ικανότητα διατήρησης μια πληροφορίας στην βραχύχρονη και έπειτα στην μακρόχρονη μνήμη (Van der Molen et al., 2007).

Στις περιπτώσεις παιδιών με νοητική καθυστέρηση, συναντώνται διάφορες αντιξοότητες όταν πρόκειται να επεξεργαστούν μια νέα συνθήκη. Αυτό προκύπτει διότι, υπάρχει δυσκολία στην μακρόχρονη διατήρηση πληροφοριών και στην ευελιξία σκέψης (Wehmeier, 2001) και αυτό συχνά οδηγεί σε λανθασμένες στρατηγικές επίλυσης και τελικά στην αποτυχία διευθέτησης καταστάσεων (MacMillan & Keogh, 1971). Έτσι προκύπτει ο όρος «μαθημένη αβοηθησία» (Weisz, 1979) όπου τα άτομα με αναπηρία νιώθουν ότι χάνουν τον έλεγχο της κατάστασης και οδηγούνται εκθετικά σε συναισθηματική ματαίωση (Γκιαούρη, 2021). Ωστόσο δεν εξελίσσονται όλα τα παιδιά με νοητική αναπηρία με τον ίδιο αναπτυξιακό ρυθμό γιατί τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά τους, διαφέρουν (Dermitzaki et al., 2008).

Στις ομάδες ατόμων με νοητική καθυστέρηση συντελείται διαφορετικός ρυθμός ανάπτυξης σε κάθε ομάδα με αντίστοιχο νοητικό δυναμικό. Διαφέρουν μεταξύ τους στον ρυθμό εξέλιξης με βάση την ηλικία ή τα βιώματα που δέχονται από το περιβάλλον (Bugack et al., 2020). (Hodapp et al., 2016). Νόημα έχει, ανεξάρτητα από τον τύπο αναπηρίας που έχει εκτιμηθεί για τα παιδιά αυτά, να δίνεται έμφαση στο κίνητρο, τα ενδιαφέροντα, τα στοιχεία του χαρακτήρα τους καθώς και ο τρόπος αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον, ώστε να εκτιμηθεί συνολικά η λειτουργικότητά τους (Hodapp et al., 2016).

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, δυσκολεύονται σημαντικά στην προσαρμογή τους στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια (Margalit, 1995), καθώς δεν διαθέτουν συνδυαστική σκέψη και κυρίως απουσιάζει ο αυθορμητισμός ως προς την προσέγγιση των γύρω τους (Brolin & Loyd, 2004· Cronin & Patton, 1993· Diamond, 2002). Το αίσθημα κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης είναι μια κατάσταση που βιώνουν συχνά οι διανοητικά νοσούντες ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις (Williams & Asher, 1992). Επιπλέον, δεν παραμένουν ενεργοί στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, διότι υπάρχει πιο υψηλό γνωστικά επίπεδο και χρίζει αναλυτικής σκέψης (Dodge & Pettit, 2003· Γκιαούρη, 2021).

Δεξιότητες οι οποίες εκτιμώνται ως θεμέλια για την επεξεργασία των κοινωνικών συνθηκών, αποτελούν η θεωρία του νου όπου κανείς μπορεί να αντιληφθεί το έμμεσο υπονοούμενο και τις βλέψεις των γύρω του, η προσαρμογή στα διαφορετικά περιβάλλοντα, η εκτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης του συνομιλητή. Σύμφωνα με δεδομένα ερευνών, αναδείχθηκε πως σε περιπτώσεις ατόμων με διανοητική καθυστέρηση, εμφανίζονται αποκλίσεις και δυσχέρεια στην επεξεργασία πιο σύνθετων νοημάτων και ευελιξία στις διάφορες κοινωνικές συνθήκες (Branson & Demchak, 2009).

Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, είναι σε θέση να αντιληφθούν τις αποχρώσεις του συναισθήματος (Moore, 2001).

Κρίσιμη θεωρείται για την παιδική ηλικία και ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία, ο κύκλος των φίλων και η αλληλεπίδρασή τους με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι κοινωνικές επαφές που δημιουργούν, επηρεάζει την μετέπειτα κοινωνικοποίησή τους ως ενήλικες (Hartup, 1992). Όσο πιο αδύναμες φιλίες δημιουργούν, τόσο πιο περιθωριοποιημένοι θα νιώθουν ενώ αντίθετα η δημιουργία μιας πιο στέρεης φιλίας, επιτρέπει πιο υγιή ανάπτυξη (Newcomb, 1998).

Οι αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και οι φιλίες συνδέονται, αλλά παραμένουν ξεχωριστές έννοιες. Και οι δύο είναι σημαντικά θέματα για τη μελέτη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών. Σε αντίθεση με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ενός παιδιού και ενός υποστηρικτικού ενήλικα, οι αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους περιλαμβάνουν άτομα που βρίσκονται στο ίδιο αναπτυξιακό επίπεδο. Ως εκ τούτου, σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις, το παιδί βασίζεται κυρίως στις δικές του ικανότητες, παρά σε έναν έμπειρο σύντροφο (Newcomb, 1998).

Το παιχνίδι φαίνεται να διευκολύνει σημαντικά τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Η Howes (1983) επικεντρώθηκε στη σειροθετική ανάπτυξη του παιχνιδιού μεταξύ παιδιών, τονίζοντας ότι τα παιχνίδια που ακολουθούν σειροθετική πορεία ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες. Τα παιδιά που συμμετέχουν σε πιο περίπλοκα παιχνίδια σε πρώιμο αναπτυξιακό στάδιο θεωρούνται πιο κοινωνικά και λιγότερο επιθετικά. Επίσης, καθώς τα παιδιά εμπλέκονται σε πιο σύνθετα παιχνίδια, οι αλληλεπιδράσεις τους με τα άλλα παιδιά γίνονται πιο θετικές και ανταποδοτικές. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων, όπως η οικειότητα με τους συνομηλίκους, η ομοιότητα στις αναπτυξιακές ικανότητες, το μέγεθος της ομάδας και το είδος των παιχνιδιών. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν πιθανώς και τις αλληλεπιδράσεις παιδιών με νοητική αναπηρία (Howes, 1983).

Όταν τα παιδιά με νοητική αναπηρία εκπαιδεύονται σε συμπεριληπτικά περιβάλλοντα, το πλαίσιο αυτό φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των αλληλεπιδράσεών τους με συνομηλίκους, χωρίς όμως να διασφαλίζεται πάντα ότι οι κοινωνικές σχέσεις θα είναι ποιοτικές (Γκιαούρη, 2021). Η καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να μειώσει τους κινδύνους και να προλάβει προβλήματα συμπεριφοράς ή κοινωνικής απομόνωσης (Ross et al., 2009).

Είναι σημαντικό να δημιουργούνται εξατομικευμένα προγράμματα που να ενισχύουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων, ακόμη και σε περιβάλλοντα όπως η συνεκπαίδευση και η συνδιδασκαλία, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων (Matson et al., 2009). Η χρήση κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών και οδηγιών (Bates et al., 2001) είναι επίσης σημαντική, συνδυάζοντας τεχνικές προσομοίωσης με δράσεις στην κοινότητα για την ενίσχυση των λειτουργικών δεξιοτήτων ζωής.

### **Ομοιότητες και διαφορές στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με νοητική αναπηρία**

Ο Zigler υποστηρίζει ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία μη οργανικής αιτιολογίας δεν είναι ατελή, απλώς έχουν διαφορετική ταχύτητα ανάπτυξης και καταλήγουν σε ένα κατώτερο επίπεδο γνωστικής επίτευξης (Burack et al., 2020). Παρόμοια με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά με νοητική αναπηρία δεν ακολουθούν πάντα τις συνήθεις διαδοχές ανάπτυξης, ειδικά στους τομείς που συνδέονται με βιολογικές λειτουργίες (Γκιαούρη, 2021).

Η νοητική ηλικία, ως αποτέλεσμα των σταθμισμένων αξιολογητικών εργαλείων, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα μέτρησης, καθώς μας δείχνει το γενικό γνωστικό εξελικτικό επίπεδο του ατόμου (Burack et al., 2020).

### **Ομοιότητες**

Σύμφωνα με την έρευνα, τα παιδιά με νοητική αναπηρία συχνά καθυστερούν στην επίτευξη κοινωνικών οροσήμων, αλλά ακολουθούν παρόμοια πορεία με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αν και σε μεγαλύτερη ηλικία (Cicchetti & Beeghly, 1987). Ωστόσο, υπάρχουν διαφορές ανάλογα με τη διάγνωση, όπως στα παιδιά με σύνδρομο Down, που έχουν παρόμοια ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού, ή σε παιδιά με αυτιστική διαταραχή, όπου οι ακολουθίες μπορεί να διαφέρουν (Pararella et al., 2011).

Τα παιδιά με νοητική αναπηρία δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν στα συναισθήματα των άλλων. Η αναγνώριση συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου, που είναι εύκολη για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, είναι δύσκολη για αυτά τα παιδιά (Huebner & Izard, 1988). Αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς και τη δυσκολία κατανόησης κοινωνικών καταστάσεων (Hetzroni & Oren, 2002).

Εκεί είναι σημαντικός ο ρόλος του διδάσκοντα και του ειδικού παιδαγωγού, για την έγκαιρη παρέμβασή της και την ενίσχυση των παιδιών, υποψηφίων για την μετάβαση. Για να συμβεί το τελευταίο και στεφθεί η μετάβαση με επιτυχία, χρήζει κατάλληλη κατάρτιση από πλευράς των εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον υποδοχής όλων των παιδιών.

## **2.3 Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών**

Οι σύγχρονες τάσεις και στον Ελλαδικό χώρο, δείχνουν πως η ένταξη παιδιών με αναπηρίες, συντελείται πιο αποτελεσματικά μέσα από τα σχολεία της κοινότητας.

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη έχει σημαντική επίδραση σε κάθε τύπο ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και αντικατοπτρίζει τις απόψεις τους για το ζήτημα. Οι

εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο που προσεγγίζουν την ένταξη: α) οι μεταρρυθμιστές, που υποστηρίζουν την πλήρη ένταξη των μαθητών, β) οι μετριοπαθείς μεταρρυθμιστές, που προκρίνουν την ένταξη υπό συγκεκριμένες συνθήκες, και γ) οι παραδοσιακοί, που υποστηρίζουν την πλήρη φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία (Πέννα, 2008).

Η εκπαίδευση των δασκάλων πραγματοποιείται κυρίως μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς οι δάσκαλοι, χωρίς προκαθορισμένο σχέδιο και με ευελιξία, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και των συνεργατικών προκλήσεων (Αγγελίδης, 2019).

Η επιμόρφωση των δασκάλων γενικής τάξης, όμως, αποτελεί το πρώτο και πιο σημαντικό βήμα για την εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης και δεν αρκεί μόνο η κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού στο σχολικό πλαίσιο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Ήδη από τα προπτυχιακά επίπεδα, το έργο των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων γίνεται ακόμα πιο απαιτητικό, καθώς στο πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγών, πρέπει να γίνεται η εισαγωγή του μαθήματος ειδικής αγωγής, ώστε να μπορούν σε συνδυασμό με την αποκτηθείσα εμπειρία τους, να υποστηρίξουν κατάλληλα τα παιδιά με αναπηρίες και τις οικογένειες αυτών των παιδιών (Ferguson, 2000).

Για να εφαρμοστεί η ίση μεταχείριση όλων των παιδιών, με ίδιες ευκαιρίες μάθησης και να υλοποιηθούν τα προγράμματα μετάβασης, απαιτείται όπως διαφαίνεται πιο πάνω, η συνολική προσπάθεια όλου του συστήματος του σχολείου και όχι μόνο του εκπαιδευτικού της τάξης. Προϋποθέτει λοιπόν, την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών συνολικά, το οποίο συντελείται μέσω της επιμόρφωσης. Η ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για την ένταξη, αποτελεί σύνθετη διαδικασία και οι ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης να ενημερωθούν για ζητήματα ένταξης, είναι ελάχιστες και προϋποθέτουν και εθελοντική πρωτοβουλία (Forlin, 2010).

Η Βλαχούτσικου ( 1988, σ, 34) αναφέρει πως η οργάνωση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς, επιδιώκεται με την ενεργή μάθηση και συμμετοχή, την ενθάρρυνση της συζήτησης και την αξιολόγηση.

Η επιμόρφωση και η εισαγωγή νέων πρακτικών, θα πρέπει να ταιριάζουν στο εκπαιδευτικό στυλ και προφίλ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να είναι αυθεντικοί. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τον ρόλο του ηγέτη και για να είναι επιτυχημένοι πρέπει να χρησιμοποιούν καινοτόμες και παραδοσιακές τεχνικές σε συνδυασμό (Αγγελίδης, 2019).

Συνεπώς, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης θα πρέπει να αναλύει τη θεωρητική διάσταση του θέματος, ενισχύοντας τους εκπαιδευτικούς με τεχνικές που δεν έχουν σκεφτεί προηγουμένως, και παράλληλα να επικεντρώνεται στην πρακτική πλευρά με τρόπο που να αναδεικνύει τη δύναμη του

εκπαιδευτικού και του σχολείου, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των παιδιών, χωρίς να επικεντρώνονται αποκλειστικά στο «πρόβλημα» τους (Αβραμίδης, 2013).

Η επένδυση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι καίρια για την επιτυχία αυτής της συμπεριληπτικής διαδικασίας, καθώς θεωρείται ότι η στάση τους διαμορφώνει και τις στάσεις των συμμαθητών απέναντι στα παιδιά που βρίσκονται σε περιθωριοποίηση (Angelides et al., 2007).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν προκλήσεις, να προετοιμάζουν τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρίες, καθιστώντας την εκπαίδευση και επιμόρφωση τους, να είναι διαρκής και εξελισσόμενη, καθώς η μάθηση είναι δυναμική.

## 2.4 Η συμβολή του οικογενειακού πλαισίου στην μετάβαση παιδιών με αναπηρίες στη γενική και ενιαία εκπαίδευση

Η ανθρώπινη ανάπτυξη αποτελεί μία συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από το περιβάλλον. Αυτό καθιστά απαραίτητη τη συνολική προσέγγιση τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και των παιδιών χωρίς αναπηρία στην εκπαίδευση, η οποία εξασφαλίζει τη συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας και των εξωτερικών περιβαλλόντων στα οποία το παιδί αλληλεπιδρά (Σούλης, 2008).

Έχοντας ως γνώμονα το παιδί με αναπηρίες και την ανάπτυξη του, δεν δίνεται χώρος για τις ανισότητες στο πολιτιστικό υπόβαθρο, αλλά η ενέργεια και συμβολή των γονέων στοχεύει προς την κατεύθυνση του συμπεριληπτικού σχολείου (Σούλης, 2008).

Οι γονείς διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο συμβάλλοντας στη συνολική ευμάρεια των παιδιών τους. Είναι δικαίωμα των γονέων των παιδιών με αναπηρία, να θεωρούνται ισότιμοι συμμετέχοντες σε θέματα που αφορούν το παιδί τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Οι γονείς είναι αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα το παιδί τους, τις ανάγκες, τις ικανότητες και τις προτιμήσεις του, και είναι αυτοί που βιώνουν τις συνέπειες των αποφάσεων των ειδικών.

Οι γονείς διεκδικούν να κατέχουν δυναμική θέση και οι ειδικοί οφείλουν να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των γονέων που τις περισσότερες φορές, η δυναμική τους παρουσία παραμένει αφανής, υποχωρώντας στην εξουσία και δύναμη των επαγγελματιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Οι γονείς συνήθως εναποθέτουν την ευθύνη στον ειδικό και υιοθετούν παθητικό ρόλο. Εκεί έγκειται ο ρόλος των ειδικών, να αντιστρέψει τη διαδικασία και να τοποθετήσει σε ενεργό συμμετοχή τους γονείς, προκειμένου να σκιαγραφηθούν οι προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα και οι τρόποι διαχείρισης του παιδιού στο σπίτι, προκειμένου να τα εφαρμόσουν και σε πρακτικό επίπεδο στο σχολείο.

Μέσα από τις μεθόδους ενδυνάμωσης των γονέων, συστήνονται ομάδες που απαρτίζονται από γονείς και εκπαιδευτικούς, με σκοπό την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις



δυσκολίες των παιδιών τους, την ανταλλαγή πληροφοριών και ανησυχιών, καθώς και τη συζήτηση θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος (Γκιαούρη, 2021).

## 2.5 Μοντέλα μετάβασης

Η έρευνα γύρω από την πρόωγη παρέμβαση και την υποστήριξη των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο έχει σημαντικό ενδιαφέρον για ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά πλαίσια που βοηθούν στην κατανόηση αυτής της διαδικασίας μετάβασης, τα οποία περιλαμβάνουν: το αναπτυξιακό-οικολογικό μοντέλο, το μοντέλο του οικογενειακού άγχους και το εννοιολογικό μοντέλο μετάβασης.

1) **Το οικοσυστημικό – αναπτυξιακό μοντέλο** (Hayes et al., 2022) είναι το πιο συχνά υιοθετούμενο, καθώς εξετάζει το παιδί ολικά, λαμβάνοντας υπόψη τόσο το σχολικό όσο και το οικογενειακό περιβάλλον. Εστιάζει στη σταθερότητα και δυναμική των σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Η μετάβαση, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, περιλαμβάνει στρατηγικές για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών, τη συνέχιση της εκπαίδευσης μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σχολείων και οικογένειας, καθώς και τη σύνδεση της ανάπτυξης του παιδιού με κοινωνικούς φορείς και υπηρεσίες υποστήριξης.

2) **Το μοντέλο του οικογενειακού άγχους** (Bomar et al., 2000) επικεντρώνεται στις δυνάμεις και τις αδυναμίες της οικογένειας κατά τη διαδικασία προσαρμογής. Εξετάζει το πώς η οικογένεια αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται τις αλλαγές και τις δυσκολίες, ενώ τονίζει τη σημασία της υποστήριξης από επαγγελματίες και εκπαιδευτικούς για την ανακούφιση του άγχους της οικογένειας. Η επικοινωνία και η συμμετοχή των καλά πληροφορημένων οικογενειών είναι κρίσιμη για την επιτυχή μετάβαση (Στράτη, 2017).

Οι επαγγελματίες με το έργο τους και την εμπειρία τους, βοηθούν πολύ στην ανακούφιση του άγχους των γονέων στα ξεκινήματα μιας μετάβασης. Οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να αναπτύξουν ένα σχέδιο με την οικογένεια, για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες και τις ανησυχίες της (Στράτη, 2017).

3) **Το Εννοιολογικό Μοντέλο μετάβασης** (Rous et al., 2007) αναπτύχθηκε για να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα της μετάβασης των παιδιών με αναπηρία και των οικογενειών τους. Βασίζεται σε συνδυασμό των οικολογικών και οργανωτικών θεωριών των συστημάτων και περιλαμβάνει δύο επίπεδα: το πρώτο εστιάζει στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους, και το δεύτερο αναφέρεται σε τρεις παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία μετάβασης, όπως η επικοινωνία μεταξύ φορέων και η συνέχεια των πρακτικών μετάβασης (Σακελλαρίου, 2015).

Όλα τα παραπάνω μοντέλα προσφέρουν υποστήριξη για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων μετάβασης, την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και τον προγραμματισμό μελλοντικών ερευνητικών μελετών, για την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των οικογενειών τους.

Όμοια στοιχεία σε αυτά τα μοντέλα είναι ότι εξετάζουν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το παιδί και την οικογένεια στην διαδικασία της μετάβασης. Αναγνωρίζουν τη μετάβαση ως μια διαδικασία που συμβαίνει στο χρόνο και όχι σε μια χρονική στιγμή. Οι βασικές έννοιες για τη μετάβαση βασίζονται στο οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (Hayes et al., 2022).

Οι διαφορές των μοντέλων αυτών εστιάζονται στο ότι, το εννοιολογικό μοντέλο για τη μετάβαση, απευθύνεται ειδικά στην μετάβαση παιδιών με αναπηρία και στις οικογένειές τους κατά την πρώιμη παιδική ηλικία με συγκεκριμένα θέματα. Επίσης παρατηρείται πως στο μοντέλο του οικογενειακού άγχους, η οικογένεια είναι ο πυρήνας της έρευνας σε αντίθεση με τα άλλα μοντέλα που οι επιρροές είναι πολλές για το παιδί και την οικογένειά του.

Οι διαφορές μεταξύ των μοντέλων φαίνεται να αφορούν τα σημεία έμφασης και όχι την ίδια τη διαδικασία, δεδομένου ότι η οικογένεια παραμένει ένας βασικός παράγοντας που περιλαμβάνεται και στα δύο μοντέλα, το οικολογικό και το εννοιολογικό, για τη μετάβαση. Από την άλλη, η ευρύτερη κοινότητα επηρεάζει όλες τις πτυχές του οικογενειακού άγχους. Παρά τις διαφορές μεταξύ των μοντέλων, υπάρχουν πολλά κοινά σημεία που επηρεάζουν το παιδί και την οικογένειά του (Σακελλαρίου, 2015).

Βασικά ζητήματα, όπως η ατομική ανάπτυξη του παιδιού, οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών, η υποστήριξη από διάφορες υπηρεσίες, και ο τρόπος με τον οποίο οι φορείς μπορούν να στηρίξουν καλύτερα την οικογένεια, είναι παράγοντες κοινοί σε όλα τα μοντέλα. Επιπλέον, τονίζεται ότι η διαδικασία μετάβασης απαιτεί χρόνο. Αυτοί οι παράγοντες επανεξετάζονται στη βιβλιογραφία προκειμένου να βρεθούν λύσεις για το σχεδιασμό της παρέμβασης και την βελτίωση των πρακτικών στον τομέα αυτό.

### **Περιορισμοί και εμπόδια για την επιτυχή μετάβαση**

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι περιορισμοί και τα εμπόδια για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο (Janus & Duku, 2007), ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: στα διοικητικά θέματα, στη φιλοσοφία παρέμβασης και εκπαίδευσης, στα οικογενειακά ζητήματα και στις πρακτικές μετάβασης. Στη συνέχεια εξετάζονται οι τέσσερις κατηγορίες πιο αναλυτικά.

Τα **διοικητικά θέματα** που προκύπτουν στη διαδικασία μετάβασης στην ειδική εκπαίδευση, περιλαμβάνουν πληθώρα προκλήσεων. Ειδικότερα:

1. Προσδιορισμός ρόλων και επικοινωνία: Τα μέλη των ομάδων ειδικής εκπαίδευσης συχνά δυσκολεύονται να καθορίσουν με σαφήνεια τους ρόλους και τις ευθύνες τους, και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία μεταξύ τους κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων μετάβασης.
2. Πρόσβαση σε πληροφορίες: Η δυσκολία πρόσβασης σε αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης για θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό εμπόδιο. Αυτό δημιουργεί κενά στην ενημέρωση και ενδέχεται να καθυστερήσει τις διαδικασίες μετάβασης.
3. Διαφορές στη διάγνωση: Η διάγνωση των παιδιών και τα κριτήρια αξιολόγησης διαφέρουν μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε ανεπάρκεια της υποστήριξης και να προκαλέσει καθυστερήσεις στην ομαλή μετάβαση των παιδιών.
4. Γραφειοκρατία: Η γραφειοκρατία στη διάρκεια της αξιολόγησης και των διαγνωστικών διαδικασιών μπορεί να καθυστερήσει τη λήψη αποφάσεων και την έναρξη της παρέμβασης.

#### **Φιλοσοφία παρέμβασης και κατάρτισης**

Η αλλαγή στη φιλοσοφία παρέμβασης κατά τη μετάβαση από την προσχολική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο αποτελεί επίσης μια πρόκληση. Η μετάβαση αυτή απαιτεί να προσαρμοστούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές και να εξασφαλιστεί η συνέχεια της υποστήριξης για το παιδί.

#### **Οικογενειακά ζητήματα**

- Δίκτυα υποστήριξης: Οι γονείς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ίδρυση νέων δικτύων υποστήριξης και συχνά δεν έχουν επαρκή επικοινωνία με το σχολείο.
- Απουσία συμμετοχής: Η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για την εκπαίδευση του παιδιού τους μπορεί να οδηγήσει σε αίσθημα αποξένωσης από το σχολικό περιβάλλον.
- Ενημέρωση για την πρόοδο: Η έλλειψη πληροφόρησης για την πρόοδο του παιδιού στο σχολείο εντείνει το αίσθημα απογοήτευσης και απομάκρυνσης από το σχολικό σύστημα.

#### **Πρακτικές μετάβασης**

- Αναβολή δραστηριοτήτων: Οι δραστηριότητες μετάβασης συχνά ξεκινούν αργά, μετά την έναρξη του σχολικού έτους, πράγμα που περιορίζει τις ευκαιρίες προετοιμασίας και υποστήριξης.

- Ατομικές προσπάθειες: Στη διαδικασία μετάβασης, οι ατομικές προσπάθειες συχνά υπερτερούν των συλλογικών προσπαθειών, κάτι που ενδέχεται να περιορίσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και να οδηγήσει σε ασυνεπή υποστήριξη.

### **Πρόσθετα εμπόδια**

Σύμφωνα με τους ερευνητές (Rous et al., 2008), η έλλειψη κατάρτισης του προσωπικού σε υψηλής ποιότητας πρακτικές υποστήριξης της μετάβασης αποτελεί επίσης σημαντικό εμπόδιο. Επιπλέον, η έλλειψη επικοινωνίας και η αποδοχή κρίσιμων πληροφοριών, όπως ποια τάξη θα φοιτήσει το παιδί ή το όνομά του, είναι προβλήματα που καθιστούν τη διαδικασία μετάβασης ακόμη πιο περίπλοκη.

Ο Myers και οι συνεργάτες του (Rous et al., 2007), μελέτησαν τις εμπειρίες των θεραπευτών που υποστηρίζουν την μετάβαση των παιδιών με αναπηρία και διαπίστωσαν ως εμπόδια, την έλλειψη χρόνου, τη δυσκολία σχετικά με το προσωπικό του σχολείου και την περιορισμένη συμμετοχή τους στη διαδικασία της μετάβασης.

Αυτά τα εμπόδια υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια πιο οργανωμένη και υποστηρικτική προσέγγιση στη μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Παρακάτω παρουσιάζεται η μεθοδολογία του προγράμματος παρέμβασης, κατά την οποία ιεραρχούνται τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν, προκειμένου η μετάβαση να είναι επιτυχημένη.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **Πρόγραμμα μετάβασης**

Η αλλαγή από μια σχολική βαθμίδα σε μια άλλη, είναι μια σημαντική διαδικασία. Αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα διαδοχικών αλλαγών, όπως χωροταξικές αλλαγές, διαφορετικής έντασης μαθησιακές απαιτήσεις, νέα πρόσωπα αναφοράς και νέες διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους (Forgan & Vaughn, 2000).

Η διαδικασία μετάβασης φαίνεται ιδιαίτερα κρίσιμη, ειδικά σε παιδιά με αναπηρίες. Η μετάβαση σε αυτές τις συγκεκριμένες ομάδες μαθησιακού πληθυσμού, δεν είναι αυτονόητη και δεδομένη. Οι μαθητές με αναπηρίες, αποτελούν ομάδες υψηλού κινδύνου, καθώς καλούνται να ανταπεξέλθουν σε ένα κλίμα με έντονο ανταγωνιστικό μαθησιακό πληθυσμό, έλλειψη δομών υποστήριξης καθώς και η έλλειψη ενημέρωσης όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού αναφορικά με ζητήματα που αφορούν την ειδική αγωγή, και συχνά βιώνουν έντονα συναισθήματα άγχους και ματαίωσης (Forgan & Vaughn, 2000. Letrello & Miles, 2003. Salend & Duhaney, 1999).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η επιτυχής μετάβαση των μαθητών, τόσο με, όσο και χωρίς αναπηρία, στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στις προκλήσεις που προκύπτουν, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σύστημα και τη μέθοδο διαχείρισης των μαθητών από το ίδιο το σχολείο (Jindal-Snape & Miller, 2008).

Οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί του σχολείου, λειτουργούν ως δίκτυ ασφαλείας για τα παιδιά υποδοχής (Bailey & Baines, 2012). Σημαντικό ρόλο για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών, διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί. Ο εστιασμός, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του νέου σχολείου, είναι σημαντικό να τοποθετείται από τους εκπαιδευτικούς:

α) στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και κατ' επέκταση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, μέσω σχεδιασμένων και οργανωμένων αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές και συμμαθητές του σχολείου,

β) στην προετοιμασία και την ενεργή συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στην υλοποίηση της μετάβασης,

γ) στις αναγκαίες και απαιτούμενες προσαρμογές και τροποποιήσεις στο επίπεδο σχολικής τάξης και ευρύτερου σχολικού πλαισίου,

δ) στον εντοπισμό των διαθέσιμων υπηρεσιών και δομών υποστήριξης, καθώς και

ε) στην ενημέρωση των γονέων για τη νέα βαθμίδα.

Το Πρόγραμμα Μετάβασης, αφορά το ίδιο το παιδί αλλά και το προσωπικό του σχολείου. Είναι προσαρμοσμένο στις ικανότητες και τις ανάγκες του μαθητή με αναπηρία, λαμβάνει υπόψη τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα (Jindal-Snape & Miller, 2008).

Στο Πρόγραμμα Μετάβασης συμμετέχουν, ο μαθητής, το προσωπικό του σχολείου αποστολής, το προσωπικό του σχολείου υποδοχής, φορείς και υπηρεσίες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και υποστήριξη του μαθητή [ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., Δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα] καθώς και οι γονείς ή κηδεμόνες του μαθητή.

Το πρόγραμμα Μετάβασης πραγματοποιείται σε τρία στάδια. Το πρώτο(1<sup>ο</sup>) στάδιο αφορά την προετοιμασία, το δεύτερο (2<sup>ο</sup>) στάδιο αφορά την υλοποίηση του προγράμματος μετάβασης, και το τρίτο (3<sup>ο</sup>) στάδιο αφορά την υποστήριξη του μαθητή στη νέα σχολική βαθμίδα (Βλάχου, 2016b).

Η έναρξη υλοποίησης των δύο πρώτων σταδίων τοποθετείται χρονικά 4 έως 6 μήνες (Μάρτιος- Ιούνιος) πριν την αλλαγή σχολικής βαθμίδας, ενώ το τρίτο στάδιο ξεκινά με την έναρξη φοίτησης του μαθητή στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και ολοκληρώνεται σε διάστημα 4 έως 6 μηνών (Σεπτέμβριος- Ιανουάριος).

Κατά το **πρώτο (1<sup>ο</sup>) στάδιο**, γίνεται προετοιμασία των σχολείων υποδοχής και αποστολής. Βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση αυτού του βήματος, αποτελεί η έγκαιρη παραπομπή του παιδιού στον αρμόδιο αξιολογητικό φορέα (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ), η ενημέρωση του παιδιού και των γονέων για την αλλαγή και τα πιθανά σενάρια, η προετοιμασία του προσωπικού υποδοχής και πιο σημαντικό η έγκαιρη οργάνωση ενός κατάλληλου πλάνου για το παιδί (Βλάχου, 2016b).

Περιλαμβάνει:

- A) Την αρχική επικοινωνία των σχολείων
- B) Την δημιουργία ομάδας διαμεσολάβησης
- Γ) Την συλλογή πληροφοριών
- Δ) Την ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων
- Ε) Τον σχεδιασμό των επισκέψεων
- Στ) Τις τροποποιήσεις του φυσικού περιβάλλοντος

A) Κατά την αρχική επικοινωνία των σχολείων, οι διευθυντές των σχολείων έρχονται σε επαφή, γίνεται μια καλή καταγραφή των μαθητών που είναι υποψήφιοι για μετάβαση, και γίνεται διερεύνηση του προσωπικού που είναι διατεθειμένο να συμμετέχει στην διαδικασία.

B) Η ομάδα διαμεσολάβησης, αποτελείται από το προσωπικό και των δύο σχολείων. Ορίζεται ο συντονιστής της δράσης καθώς και οι εμπλεκόμενοι της υλοποίησης του προγράμματος. Η ομάδα μπορεί να αποτελείται από δύο έως τέσσερα άτομα και οι ειδικότητες διαφοροποιούνται αναλόγως την ειδικότητα τους όπως κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, ψυχολόγοι, ειδικοί εκπαιδευτικοί. Προτεραιότητα δίνεται στους εκπαιδευτικούς του ειδικού σχολείου και του εκπαιδευτικού του γενικού σχολείου (Βλάχου, 2016).

Για μια επιτυχημένη μετάβαση, είναι σημαντικό να καθορίζονται εξ αρχής οι αρμοδιότητες του κάθε εμπλεκόμενου.

Οι αρμοδιότητες αφορούν όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, την επικοινωνία των παισίων, τον σχεδιασμό του προγράμματος, την προετοιμασία του μαθητή, την συνοδεία του μαθητή στις επισκέψεις, τις προσαρμογές του περιβάλλοντος, τις συνεντεύξεις των γονέων, την προετοιμασία του φίλου αναφοράς και της ομάδας των φίλων καθώς τέλος την συλλογή πληροφοριών.

Γ) Στο στάδιο συλλογής πληροφοριών, λαμβάνονται υπόψιν στοιχεία που αφορούν την λειτουργία και την δομή του σχολείου αποστολής, και γίνεται μια αναλυτική καταγραφή στοιχείων που αφορούν τον μαθητή (Βλάχου, 2016).

Τα στοιχεία που αφορούν τον μαθητή, επικεντρώνονται στην επίδοσή του (αδυναμίες και δυνατότητες), τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους γύρω του, τις κοινωνικές του δεξιότητες καθώς και την συναισθηματική του οργάνωση (Jindal-Snape & Miller, 2008).

Σημαντικά στοιχεία για την διαδικασία της μετάβασης, αποτελούν τα ενδιαφέροντα του παιδιού, καθώς και επιπλέον στοιχεία όπως η παρακολούθηση θεραπειών ή δραστηριοτήτων εκτός σχολείου.

Για να πραγματοποιηθεί η διαμόρφωση στο χώρο στο σχολείο υποδοχής, γίνεται μια σύγκριση των χαρακτηριστικών μεταξύ των δύο σχολείων.

Δ) Σημαντικός παράγοντας για την υλοποίηση του προγράμματος μετάβασης, αποτελούν οι γονείς και κηδεμόνες των παιδιών. Οι γονείς καλούνται να έχουν ενεργή συμμετοχή καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος. Οι γονείς ενημερώνονται για τις τυπικές διαδικασίες και για τον τρόπο λειτουργίας της νέα σχολικής βαθμίδας. Οι αρμόδιοι υπεύθυνοι του προγράμματος, πρέπει να είναι διαθέσιμοι και γνώστες της διαδικασίας μετάβασης, ώστε να υποστηρίζουν τους γονείς των παιδιών.

Ζητείται από τους γονείς να παρέχουν πληροφορίες π.χ. για τα εξωτερικά προγράμματος θεραπειών του παιδιού, δραστηριότητες που προτιμά στο σπίτι, ρούχα που τον ενοχλούν, φαγητό προτίμησης, πληροφορίες αυτονομίας του παιδιού.

Έπειτα, το αρμόδιο προσωπικό, ρωτά τους γονείς αναφορικά με τις προσδοκίες τους κατά την υλοποίηση του προγράμματος καθώς και τις σκέψεις τους. Οι γονείς επίσης, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, προετοιμάζουν το παιδί για την νέα βαθμίδα όπως π.χ. τον τρόπο προσέλευσης στο σχολείο και την απαιτούμενη ώρα για να φτάσει σε αυτό (Βλάχου, 2016).

Ε) Ο σχεδιασμός των επισκέψεων διαμορφώνεται από το πρόγραμμα των δύο σχολείων, το προφίλ του παιδιού και τα αποτελέσματα από τις προηγούμενες δομικές και λειτουργικές καταγραφές. Ορίζονται οι ημερομηνίες επισκέψεων στο σχολείο υποδοχής και ο αριθμός τους.

ΣΤ) Κατά την τροποποίηση του περιβάλλοντος του σχολείου, καταγράφεται η προσβασιμότητα του χώρου καθώς και ο απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός. Είναι σημαντικό, το σχολείο υποδοχής να παρέχει υπηρεσίες υψηλών προδιαγραφών στους νέους μαθητές με ασφαλή πρόσβαση και συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες.

Ενδεικτικά παραδείγματα τροποποιήσεων αποτελούν η τοποθέτηση κατάλληλης ράμπας σε διάφορα σημεία, για να μετακινούνται με ασφάλεια τα παιδιά, ασανσέρ για την μετακίνηση των παιδιών σε άλλους ορόφους, επιλογή ευρύχωρης αίθουσας, διαμόρφωση της αίθουσας με το κατάλληλο σχήμα των θρανίων, ειδικά διαμορφωμένες τουαλέτες, ώστε τα άτομα με ιδιαίτερες μαθησιακές και γνωστικές αναπηρίες, να ενισχύονται. Το παιδί δεν πρέπει να νιώθει αποκλεισμένο και γι' αυτό είναι σημαντική η αξιολόγηση της κατάστασης εν καιρό, ώστε έγκαιρα να διαμορφωθεί εκ νέου το πρόγραμμα μετάβασης.

Ακόμη, σε αυτό το βήμα περιλαμβάνεται και η ενημέρωση του προσωπικού σχετικά με τη στάση και την κίνηση του παιδιού, καθώς και την αυτονομία του στην τουαλέτα. Σύμφωνα με

τον Ν.3699/2008<sup>1</sup>, ο Ειδικός Βοηθός αφορούσε αποκλειστικά μαθητές με αυτισμό, ενώ με τον Ν.4186/2013<sup>2</sup> ο περιορισμός αυτός καταργείται και ο θεσμός καλύπτει πλέον οποιονδήποτε μαθητή με «αναπηρία ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη» (σ. 3135). Με τον Ν.4186/2013, δίνεται το «δικαίωμα» στους γονείς μαθητών που έχουν διαγνωστεί με «αναπηρία ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη» να «διαθέσουν» Ειδικό Βοηθό για την υποστήριξη του παιδιού τους, αυξάνοντας έτσι σημαντικά τον αριθμό των ενδιαφερόμενων γονέων (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2020).

### **Δεύτερο (2<sup>ο</sup>) στάδιο: Υλοποίηση**

Αυτό περιλαμβάνει:

- 1) την προετοιμασία του μαθητή
- 2) τον φίλο αναφοράς
- 3) το πρόσωπο αναφοράς
- 4) τις επισκέψεις του μαθητή στο σχολείο υποδοχής
- 5) την ανατροφοδότηση της ομάδας διαμεσολάβησης

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος μετάβασης, τίθεται σε εφαρμογή το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΠΕ) του παιδιού. Σε επόμενο κεφάλαιο, αναλύεται το ΕΠΕ και τα στάδια αυτού.

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί προετοιμάζεται για την αλλαγή και για τις επισκέψεις του στο σχολείο υποδοχής. Όταν ο φορέας ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, αποφασίσει για το σχολείο μετάβασης του μαθητή και γνωστοποιηθεί, είναι δυνατόν να παρουσιαστεί φωτογραφικό υλικό για το σχολείο αποστολής. Μια δραστηριότητα για την προετοιμασία του μαθητή, είναι ένα λεύκωμα φωτογραφικών αναμνήσεων που θα λάβει κατά την αποφοίτησή του. Η χρονική αλληλουχία των εικόνων, βοηθάει το παιδί να αντιληφθεί καλύτερα τον χρόνο και τις δράσεις που προηγήθηκαν. Είναι σημαντικό για μια επιτυχημένη μετάβαση, όπως αναφέρθηκε αρχικά, να προετοιμαστεί και οργανωθεί επαρκώς το παιδί ώστε να μην νιώθει αποπροσανατολισμένο. Επίσης γίνεται ανατροφοδότηση της ομάδας διαμεσολάβησης.

2) Στον φίλο αναφοράς(μαθητή), ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια ενδελεχή αξιολόγηση για την επιλογή ενός μαθητή, ο οποίος θα αναλάβει να καλωσορίσει και να συνοδεύσει τον νέο μαθητή στο σχολείο.

---

<sup>1</sup> Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

<sup>2</sup> Ν. 4186/2013, ΦΕΚ 193/Α/17.9.2013. Αναδιάρθρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.



Η επιλογή του μαθητή γίνεται πληρώνοντας ορισμένα βασικά στοιχεία, όπως την διάθεση συνεργασίας του, την ευελιξία του σε ζητήματα που μπορεί να προκύψουν καθώς και την επικοινωνιακή του διάθεση. Για να ευνοηθεί η διαδικασία μετάβασης και το παιδί υποδοχής να νιώσει πιο άνετο και συνδεδεμένο με το νέο πλαίσιο, ο φίλος αναφοράς πρέπει να είναι φιλικός και βοηθητικός και κατευθυντικός (Βλάχου, 2016a).

Ο μαθητής/ φίλος αναφοράς, εκπαιδεύεται από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό, για τον τρόπο προσέγγισης του μαθητή υποδοχής. Στα σύγχρονα δεδομένα, παιδιά μεγαλύτερης τάξης όπως μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού, αναλαμβάνουν να βοηθούν ένα παιδί Α δημοτικού, για παράδειγμα κατά την ώρα του διαλείμματος ή στο κυλικείο.

Η εκπαίδευση του παιδιού, περιλαμβάνει βιωματικές προσεγγίσεις. Ο εκπαιδευτικός, βοηθάει τον φίλο αναφοράς, να θυμηθεί τα δικά του χρόνια πορείας ως μαθητής και να ανακαλέσει την δική του πρώτη μέρα σε ένα νέο σχολικό πλαίσιο. Γίνεται αναφορά στους όρους αποδοχής και στους τρόπους που συμβάλουν σε αυτή την έννοια.

Γίνεται επεξήγηση στο παιδί πως η θετική στάση και η άνεση που θα εκπέμπει κάποιος, βοηθάει στο κλίμα άνεσης του παιδιού υποδοχής (Βλάχου, 2016b).

Είναι αποδεκτό πως η μάθηση ευδοκιμεί όταν οι συμμαθητές υποστηρίζουν, βοηθούν και συμπαραστέκονται στους μαθητές με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες.

3) Το πρόσωπο αναφοράς, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο για την μετάβαση της επόμενης σχολικής χρονιάς. Συνήθως αποτελεί μια ειδικότητα μόνιμη στον χώρο του σχολείου. Και το πρόσωπο αναφοράς, χρειάζεται να αποπνέει ένα αίσθημα οικειότητας, ώστε να δημιουργηθεί ένα άνετο και φιλικό περιβάλλον για το παιδί.

Ο τόπος και η στιγμή γνωριμίας με το παιδί υποδοχής, ορίζεται με την άφιξη του παιδιού στο σχολείο υποδοχής, συνοδεύει από τον/την ειδικό νηπιαγωγό του σχολείου αποστολής.

Το πρόσωπο αναφοράς συζητάει με το παιδί και το προετοιμάζει σταδιακά για την αλλαγή και ενθαρρύνει το παιδί να εκφράσει τους προβληματισμούς του (Βλάχου, 2016).

4) Οι επισκέψεις του μαθητή στο σχολείο υποδοχής, βοηθά στην σταδιακή εξοικείωση του μαθητή με τον νέο χώρο. Πρόκειται για 4 ή 5 επισκέψεις στο νέο σχολικό περιβάλλον.

Κατά την πρώτη (1<sup>η</sup>) επίσκεψη, η υποδοχή του μαθητή, πραγματοποιείται από το πρόσωπο αναφοράς και ξεναγείται στους χώρους του σχολείου από τον φίλο αναφοράς όπου έχει οριστεί.

Οι κηδεμόνες/ γονείς του παιδιού, προσέρχονται στο σχολείο υποδοχής την ίδια μέρα, αλλά με χρονική διαφορά. Όταν αργότερα επιστρέφουν στο σπίτι, συζητούν με το παιδί τις εμπειρίες του και είναι διαθέσιμοι να απαντήσουν σε ερωτήματα που προκύπτουν.

Κατά την δεύτερη (2<sup>η</sup>) επίσκεψη, γίνεται ενημέρωση για τους κανόνες και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, από το πρόσωπο αναφοράς. Έπειτα αφού συζητηθούν τυχόν ανησυχίες

του παιδιού, γίνεται η επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, μέσα από παιχνίδια γνωριμίας. Ενδεικτικά τέτοιες δραστηριότητες γνωριμίας, γίνονται με την χρήση μπάλας και την κυκλική διάταξη των παιδιών. Κάθε παιδί που παίρνει την μπάλα, λέει το όνομά του ή το αγαπημένο του παιχνίδι/ φαγητό/ χρώμα.

Στην τρίτη (3<sup>η</sup>) επίσκεψη, ο μαθητής υποδοχής, καλείται να συμμετάσχει μέσα στο τμήμα και να παρακολουθήσει το ωρολόγιο πρόγραμμα. Εκεί το πρόσωπο αναφοράς, συζητάει με τον μαθητή υποδοχής, αναφορικά με τις εντυπώσεις του και τις απορίες του, αν υπάρχουν.

Και τέλος στην τέταρτη (4<sup>η</sup>) επίσκεψη, ο μαθητής υποδοχής, προσκαλείται στην γιορτή λήξης του σχολείου υποδοχής ή εναλλακτικά στην λήξη της σχολικής χρονιάς, δημιουργούνται δράσεις γνωριμίας των νέων μαθητών.

5) Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει την αξιολόγηση του εγχειρήματος μετάβασης, από την ομάδα διαμεσολάβησης, όπου εξετάζει τα δεδομένα όλων των παραγόντων, του μαθητή, των διδασκόντων, της οικογένειας του παιδιού, των υπόλοιπων μαθητών και του φίλου αναφοράς.

### **Τρίτο (3<sup>ο</sup>) στάδιο: Υποστήριξη**

Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει:

- την ενημέρωση του προσωπικού
- την συλλογή των πληροφοριών
- τον καθορισμό του προσώπου αναφοράς και γνωριμία με τον μαθητή
- την ανάκληση των στοιχείων
- τους μαθητές της τάξης
- το ημερολόγιο με τα σημαντικά γεγονότα
- την αξιολόγηση

Η ενημέρωση του προσωπικού, συντελείται από την ομάδα σύνδεσης και τον διευθυντή του σχολείου, όπου μελετώνται στοιχεία αναφορικά με τις δεξιότητες του μαθητή, τις ρουτίνες. Στόχος είναι να διατηρηθεί ένα φιλικό και αποδεκτό κλίμα και όχι κατηγοριοποίηση του παιδιού (Βλάχου, 2016).

Η συλλογή πληροφοριών, γίνεται από την ομάδα διαμεσολάβησης σε δύο μέρη: στο πρώτο διάστημα της έναρξης της σχολικής χρονιάς και στο τέλος του πρώτου τριμήνου.

Αυτές οι πληροφορίες, μπορεί να αφορούν τις ανησυχίες του παιδιού, τα ενδιαφέροντα που απέκτησε στο νέο σχολείο, τις νέες γνωριμίες που δημιούργησε.

Έπειτα, το πρόσωπο αναφοράς, έρχεται σε επαφή με τον μαθητή υποδοχής και τον ενημερώνει για τους κανόνες και τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει το νέο σχολείο.

Κατά τις πρώτες μέρες φοίτησης στο σχολείο, γίνεται εκ νέου περιήγηση στους χώρους του σχολείου, και το παιδί καλείται να ανακαλέσει εμπειρίες από τις προηγούμενες επισκέψεις.

Η γνωριμία με τους συμμαθητές και οι δράσεις για την ομαλή μετάβαση, πραγματοποιούνται κατά τις πρώτες μέρες έναρξης της σχολικής χρονιάς. Τις δραστηριότητες τις ορίζει ο αντίστοιχος εκπαιδευτικός της τάξης. Στόχος εν τέλη αποτελεί το αίσθημα του «ανήκειν» του μαθητή με το υπόλοιπο σύνολο της τάξης (Αγγελίδης, 2019).

Το ανάπηρο παιδί, πρέπει να νιώθει εξίσου δεκτικό και κατά την ώρα των διαλειμμάτων. Εκεί σημαντικό πρόσωπο, αποτελεί ο φίλος αναφοράς, όπου έρχεται σε επαφή με τον μαθητή υποδοχής, όταν του ζητηθεί βοήθεια.

Στην διαδικασία της τελική αξιολόγησης, συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι του προγράμματος μετάβασης, και γίνεται καταγραφή με τα θετικά και αρνητικά στοιχεία, αναφέρονται στους παράγοντες που πιθανώς λειτούργησαν ως τροχοπέδη και στους τρόπους αντιμετώπισης αυτών.

Στην διαδικασία μετάβασης δεν επαρκεί μόνο η μεθοδολογία και η συνεργασία των αρμόδιων φορέων αλλά χρειάζεται και η αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με γνώμονα την συμπεριληπτική κατεύθυνση. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης και η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, όπου βοηθά τους εκπαιδευτικούς της τάξης, να πλαισιώνουν πιο ολιστικά και κατάλληλα την μαθητική κοινότητα.

### 3.1 Καθολικός σχεδιασμός της μάθησης

Για να εφαρμοστούν οι αρχές του νόμου Americans with Disabilities Act (ADA), είναι απαραίτητο το φυσικό περιβάλλον να γίνει πιο προσβάσιμο. Η απομάκρυνση των εμποδίων είναι κρίσιμη ώστε τα άτομα με αναπηρία να συμμετέχουν πλήρως στις εκδηλώσεις και καθημερινές δραστηριότητες, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει και ευρύτερα κοινωνικά οφέλη (D. & T. N. Smith, 2019).

Ο Καθολικός Σχεδιασμός της Μάθησης είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που βασίζεται στην έννοια της συμπεριληψης και επιδιώκει να εξασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως αναγκών και ικανοτήτων, έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη. Προσφέρει στρατηγικές που επιτρέπουν στους δασκάλους να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ώστε να υποστηρίξουν τη μετάβαση των παιδιών από το ειδικό νηπιαγωγείο στο δημοτικό γενικής παιδείας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Οι προσαρμογές που μπορεί να κάνει ο δάσκαλος γενικής παιδείας, με βάση τον Καθολικό Σχεδιασμό της Μάθησης, για να υποστηρίξει αυτήν την πολύ σημαντική μετάβαση, μπορούν να αφορούν τον τρόπο παρουσίασης της πληροφορίας, την παροχή κινήτρων για εμπλοκή, καθώς και την διαμόρφωση του περιβάλλοντα χώρου.

Ο καθολικός σχεδιασμός έχει πολυάριθμα οφέλη για όλους και όχι μόνο για τους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο φυσικό περιβάλλον. Η έννοια του καθολικού

σχεδιασμού εφαρμόζεται πλέον και στην διδασκαλία και την πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης (D. , & T. N. Smith, 2019).

Γενικότερα, η εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού στην διδασκαλία, αποσκοπεί στην άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζει οποιοδήποτε άτομο, όταν συμμετέχει σε διδακτικές δραστηριότητες.

Ο καθολικός σχεδιασμός της μάθησης, προσαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα ώστε αυτό να είναι προσβάσιμο σε μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών. Επιδιώκει να άρει τα εμπόδια στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην εκπαίδευση, συνήθως μέσω της τεχνολογίας.

Όπως προβλέπει ο IDEA '04<sup>3</sup>, όλες οι πολιτείες καλούνται να υιοθετήσουν τις Εθνικές Προδιαγραφές Προσβασιμότητας των Διδακτικών Υλικών (D. , & T. N. Smith, 2019).

Σύμφωνα με αυτές τα κείμενα οφείλουν να είναι διαθέσιμα σε ηλεκτρονική μορφή, ώστε να είναι δυνατή ή άμεση παραγωγή μεγέθυνσης, μετάφρασης του κώδικα Braille ή φωνητικής μορφής του κειμένου μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή (T. E. Smith, 2019).

Η τεχνολογία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την διαμόρφωση του εξατομικευμένου προγράμματος για κάθε μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ένας από τους στόχους του ΚΣΜ είναι να καταστήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας προσβάσιμο σε περισσότερους μαθητές, μειώνοντας έτσι τον αριθμό των μαθητών που χρειάζονται ειδικές προσαρμογές και ειδικά βοηθήματα.

Ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται με την διαμόρφωση πολλαπλών εναλλακτικών για την πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα και το μαθησιακό περιβάλλον.

Ο Καθολικός σχεδιασμός επηρεάζει τους εκδοτικούς οίκους να αποκτούν μια πιο συμπεριληπτική πλεύση και να παράγουν ηλεκτρονικά βιβλία (e-books) ή ψηφιακές εκδόσεις των παραδοσιακών έντυπων βιβλίων. Χάρη σε αυτές τις ψηφιακές εκδόσεις, μαθητές με προβλήματα όρασης ή δυσκολίες ανάγνωσης, μπορούν να μεγεθύνουν την οθόνη τους ή να μετατραπεί το κείμενο από ανάγνωση σε ακρόαση (D. , & T. N. Smith, 2019).

Αυτό το περιβάλλον, με βάση τον Καθολικό σχεδιασμό της μάθησης, θα τους παρέχει τις καλύτερες δυνατές ευκαιρίες για επιτυχία και ενσωμάτωση στην κοινότητα του σχολείου, διασφαλίζοντας ότι κάθε παιδί μπορεί να μάθει με τον δικό του τρόπο και στον δικό του ρυθμό.

---

<sup>3</sup> N. 3699/2008, ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008.  
*Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) '04.*

### 3.2 Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Οι ανάγκες για διαφοροποιημένη διδασκαλία, έγκεινται στη διαμόρφωση του εξωτερικού περιβάλλοντος ώστε να υποστηριχθεί η επικοινωνία του μαθητή καθώς και διαμόρφωση του περιβάλλοντος μάθησης ανάλογα το γνωστικό δυναμικό, ώστε να δημιουργηθεί μια γέφυρα ανάμεσα στο χάσμα μεταξύ αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος και γνωστικών αναγκών του μαθητή (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2020).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι η ευέλικτη προσέγγιση της διδασκαλίας, στην οποία ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει διάφορες τεχνικές ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος, σκεπτόμενος το δυναμικό των μαθητών της τάξης και τα ενδιαφέροντα τους. Οι μαθητές καλούνται να συμμετέχουν ενεργά καθώς η μάθηση είναι δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη (Tomlinson, 2001).

Με την μέθοδο αυτή, όλοι οι μαθητές μαθαίνουν το ίδιο περιεχόμενο, εφαρμόζονται όμως διαφοροποιημένες διδακτικοί μέθοδοι που ταιριάζουν καλύτερα με τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τα προφίλ τους. Εν ολίγοις, η διδασκαλία προσαρμόζεται στην ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στα δυνατά σημεία και στις δυσκολίες του ατόμου (T. E. Smith, 2019).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτυγχάνεται με τέσσερις κύριες μεθόδους όπου εναλλάσσονται τα εξής στοιχεία:

- Η διδακτική δραστηριότητα: με μικρές ομάδες μαθητών, όταν η διδασκαλία δεν καθίσταται αποτελεσματική.
- Το διδακτικό περιεχόμενο: με την εξέταση μικρών ενοτήτων πληροφορίας.
- Η διδακτική μέθοδος: με τον διαχωρισμό των παιδιών σε ομάδες ίδιας ή μεικτής ικανότητας, επιτρέπουν στους μαθητές να λειτουργούν συμπληρωματικά ως προς τα δυνατά τους σημεία κατά την επίλυση προβλημάτων.
- Το διδακτικό υλικό: γίνονται προσαρμογές στο ήδη υπάρχον υλικό (π.χ λιγότερες ασκήσεις εξάσκησης/ μορφοποίηση του κειμένου να τονίζονται τα βασικά σημεία/ βοηθήματα τεχνολογίας (Magiera et al., 2005).
- Ο περιορισμός του θορύβου
- Η χρήση νοηματικής γλώσσας και επικοινωνίας μέσω συμβόλων όπως το πρόγραμμα Pecs.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και αυτές οι αλλαγές που είναι σημαντικές να εφαρμοστούν στο περιβάλλον της τάξης, είναι απαραίτητο στάδιο για την μετάβαση σε άλλες μορφές συνεκπαίδευσης, καθώς δεν αποτελεί μόνη της λύση για την υλοποίηση της συνεκπαίδευσης.

Σε αυτή την δυναμική της μάθησης, έρχονται να συμπληρώσουν το έργο των εκπαιδευτικών με προσανατολισμό την συμπεριληπτική κατεύθυνση, τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Με τον όρο άτυπα περιβάλλοντα, εννοείται πως, η μάθηση συντελείται, εκτός των επίσημων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων-σχολείων, αλλά σε χώρους όπως μουσεία, ζωολογικούς κήπους, πάρκα, πλατείες, δηλαδή μέσω των καθημερινών δραστηριοτήτων (Αγγελίδης, 2019).

Ο σκοπός είναι η επίτευξη του αναλυτικού προγράμματος, μέσω δραστηριοτήτων όπου θα κινούν το ενδιαφέρον και θα είναι κατευθυνόμενες από τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτό φαίνεται να ενισχύει την προσβασιμότητα της γνώσης και της μάθησης με ίδιες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ως καλός ηγέτης, πρέπει να υπερπηδά εμπόδια και φραγμούς και να εκμεταλλεύεται όλες τις ευκαιρίες, έτσι ώστε να ευνοούνται όλοι οι μαθητές (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, ενισχύει την συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι παράγοντες που ενδεχομένως περιορίζαν την συμμετοχή των παιδιών εντός της τάξης, φαίνεται να εξομαλύνονται σε χώρους εκτός του σχολείου. Οι δραστηριότητες του αναλυτικού προγράμματος, είναι συνδεδεμένες με την καθημερινότητα των παιδιών. Η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και το άκουσμα της φωνής των ίδιων των παιδιών, πρέπει να αποτελεί πυξίδα για όλους τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής (Αγγελίδης, 2019).

### 3.3 Η χρήση των ΤΠΕ στη γενική διευρυμένη τάξη

Τα τελευταία χρόνια η εισαγωγή και η εξέλιξη των νέων τεχνολογικών μέσων, δίνει τη δυνατότητα σε περισσότερους διδασκόμενους, να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης, κυρίως στην γενική τάξη (D. , & T. N. Smith, 2019).

Ο καθολικός σχεδιασμός της μάθησης (ΚΜΣ), αποσκοπεί, με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων, στη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης (D. & T. N. Smith, 2019).

Σύμφωνα με την UNESCO (2022), ο όρος «Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)» αναφέρεται σε οποιοδήποτε προϊόν ή υπηρεσία που σχεδιάζεται για την αποθήκευση, ανάκτηση, διαχείριση, μετάδοση ή λήψη πληροφοριών σε ψηφιακή μορφή (Σολωμονίδου & Σταυρίδου, 1994).

Οι ΤΠΕ εισάγουν νέους τρόπους επεξεργασίας πληροφοριών μέσω πολυμέσων όπως ήχος, βίντεο, ταινίες και γραπτό κείμενο, καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική και δημιουργώντας κίνητρα για τους μαθητές (Δημητρακοπούλου, 2008).

Οι τεχνολογίες αποτελούν καινοτομία για τον χώρο της εκπαίδευσης και μπορούν να αλλάξουν, τον τρόπο που τα παιδιά δέχονται και επεξεργάζονται τις νέες πληροφορίες (D. , & T. N. Smith, 2019).

Την σύγχρονη εποχή, η πρόσβαση στην πληροφορία δεν πραγματοποιείται μόνο μέσω έντυπου βιβλίου, αλλά και με την χρήση των νέων τεχνολογιών, δίνοντας χώρο στα ηλεκτρονικά βιβλία (e-books). Με αυτό τον τρόπο η έντυπη μορφή δεν αποτελεί τη μόνη επιλογή, για την πρόσβαση στην στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Για τους μαθητές με προβλήματα όρασης ή δυσκολίες ανάγνωσης, ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ώστε να μεγεθυνθούν οι χαρακτήρες του κειμένου, να γίνει μετατροπή του κειμένου σε κώδικα Μπράιγ ή μετατροπής της πρόσβασης από την ανάγνωση στην ακρόαση (Burdette, 2007).

Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία απαιτεί προσαρμογές που ποικίλλουν ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή. Μερικοί μαθητές χρειάζονται αλλαγές στη μορφή του υλικού ή στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ άλλοι μπορεί να χρειάζονται μεγέθυνση κειμένων, ηχητικές εκδοχές βιβλίων ή απλοποίηση φύλλων εργασίας (D. & T. N. Smith, 2019). Στο πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι νέες τεχνολογίες ενισχύουν την ειδική εκπαίδευση μέσω εφαρμογών χαμηλής και υψηλής τεχνολογίας.

Παραδείγματα τεχνολογιών χαμηλής τεχνολογίας περιλαμβάνουν τους πίνακες εικόνων για επικοινωνία από παιδιά που δεν παράγουν εκφραστικό λόγο ή τα ρολόγια με μεγάλους αριθμούς. Αντίστοιχα, παραδείγματα υψηλής τεχνολογίας αποτελούν οι συσκευές επαυξημένης εναλλακτικής επικοινωνίας (ΕΕΕ) ή οι ηλεκτρονικές συσκευές επικοινωνίας με φωνητική αναγνώριση.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα υψηλής τεχνολογίας είναι ο διαδραστικός πίνακας, ο οποίος παρέχει μεγαλύτερη αυτονομία στους μαθητές με δυσκολίες λεπτής κινητικότητας, μέσω της χρήσης υπέρυθρων στυλό (ir-pen). Επιπλέον, επιτρέπει τη μεγέθυνση κειμένων, διευκολύνοντας την πρόσβαση στις πληροφορίες και ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Τσικολάτας, 2011).

Η αποτελεσματική εφαρμογή αυτών των τεχνολογιών προϋποθέτει την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων ή προσωπικής πρωτοβουλίας (Αναστασιάδης, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προσαρμόζουν τις νέες τεχνολογίες σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας υποστηρίζεται μέσω του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), το οποίο προκύπτει από τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων ειδικοτήτων (D. & T. N. Smith, 2019).

### 3.4 Εξατομικευμένα προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΠΕ)

Εξατομικευμένο πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, παρέχεται σε κάθε βρέφος, νήπιο ή μαθητή που διαγιγνώσκεται με αναπηρία ή/και ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.

Το ΕΠΕ των μαθητών, αποτελεί το πλάνο, δηλαδή τον οδηγό που κατευθύνει την διδασκαλία και την παροχή των υπηρεσιών, οι οποίες αποτελούν την βάση της κατάλληλης εκπαίδευσης και του προσαρμοσμένου αναλυτικού προγράμματος (Αβραμίδης, 2013).

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), η φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνήθη σχολική τάξη της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνοδεύεται με προσαρμογή της διδασκαλίας βάσει Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΠΕ) του μαθητή που σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από το ΚΕΔΔΥ σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής».

Η διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος μπορεί να διαρθρωθεί σε επτά βήματα, τα οποία ξεκινούν από την προ-παραπομπή και ολοκληρώνονται με την αξιολόγηση του προγράμματος ενός μαθητή.

#### **Βήμα 1ο: Προ-παραπομπή**

Η διαδικασία του ΕΠΕ έχει αφετηρία την γενική τάξη. Όσοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου γενικής εκπαίδευσης, αποτελούν δυνητικό στόχο του βήματος αυτού.

Στην διάρκεια αυτού του βήματος η ομάδα υποστήριξης του σχολείου,

- καταγράφει και αναλύει τις δυσκολίες του μαθητή
- προσδιορίζει κατά πόσο οι προσαρμογές στη σχολική τάξη και οι επιπλέον υποστήριξη είναι αποτελεσματικές
- εποπτεύεται η πρόοδος του μαθητή με βάση τη διδασκαλία υψηλής ποιότητας που λαμβάνει.

Οι αξιολογήσεις που χρησιμοποιούνται σε αυτό το στάδιο της διαδικασίας του ΕΠΕ, βασίζονται σε παρεμβάσεις και πραγματοποιούνται στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης του μαθητή, με χρήση άμεσων μετρήσεων της επίδοσης (Burdette, 2007).

#### **Βήμα 2ο: Παραπομπή**

Ορισμένοι μαθητές έρχονται στο σχολείο έχοντας ήδη διαγνωστεί με κάποια αναπηρία και είναι γνωστό ότι χρειάζονται ειδική και εκπαίδευση. Ορισμένοι έχουν ήδη λάβει στο παρελθόν πολυετείς παρεμβάσεις ειδικής αγωγής.



Τα παιδιά αυτά και οι οικογένειές τους συνήθως έρχονται στο σχολείο προσδοκώντας εξατομικευμένη εκπαίδευση επειδή έχουν λάβει διεπιστημονικές υπηρεσίες κατά τα προσχολικά έτη.

### **Βήμα 3ο: Ανίχνευση**

Η αξιολόγηση είναι μια από τις βάσεις της διαδικασίας της ανίχνευσης. Ο επαγγελματίας που είναι κατ' ουσία αρμόδιος για την διαδικασία της ανίχνευσης, διαφέρει ανάλογα με την πολιτεία ή την περιφέρεια. Σε κάποιες περιπτώσεις ο επικεφαλής είναι ο σχολικός ψυχολόγος ή ένας εκπαιδευτικός από το σχολείο του μαθητή (Βλάχου, 2016b).

Οι αξιολογήσεις πραγματοποιούνται από διεπιστημονικές ομάδες, οι οποίες απαρτίζονται με έμπειρους και εξειδικευμένους ειδικούς.

Οι γονείς του μαθητή, και ο περίγυρος του μαθητή, αποτελούν επίσης εξαιρετικές πηγές πληροφόρησης και οι πληροφορίες θα πρέπει επίσης να λαμβάνονται κατά την διαδικασία της ανίχνευσης.

Σε αυτό το βήμα χρησιμοποιούνται πολλά στοιχεία ώστε να πληροφορηθεί η ομάδα για τις ικανότητες του μαθητή.

Λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως το ιατρικό ιστορικό, πληροφορίες για το κοινωνικό προφίλ του παιδιού, το οικογενειακό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τις άμεσες μετρήσεις της σχολικής επίδοσης, καθώς και την προσαρμοστική συμπεριφορά του παιδιού στην κοινότητα.

Οι δοκιμασίες νοημοσύνης, ακαδημαϊκής επίδοσης και οξύτητας, περιλαμβάνονται συνήθως στην συλλογή πληροφοριών, για να υπάρχει μια καθοδήγηση και όχι κατηγοριοποίηση των παιδιών.

Οι λιγότερο επίσημες αξιολογήσεις όπως οι αξιολογήσεις υποστηρικτικής τεχνολογίας, οι σχολικές παρατηρήσεις της συμπεριφοράς στην τάξη και εκτός τάξης, οι σχολικές εργασίες, οι άμεσες μετρήσεις της σχολικής επίδοσης, οι μετρήσεις με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα για τις διδασκόμενες δεξιότητες ανάγνωσης και μαθηματικών, αλλά και τα δεδομένα επίδοσης του μαθητή στην τάξη, συμπεριλαμβάνονται στον φάκελο του μαθητή και προσφέρουν σημαντικά στοιχεία (Βλάχου, 2016b).

### **3.5 Η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης**

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποκτούν τον ουσιαστικό τους χαρακτήρα μέσα από την εφαρμογή της συνεργασίας. Η συγκρότηση διεπιστημονικών ομάδων επαγγελματιών που εργάζονται συλλογικά για την παροχή ειδικών υπηρεσιών, παρέχει τη βάση για την αποτελεσματική στήριξη των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποκτούν τον ουσιαστικό τους χαρακτήρα μέσα από την εφαρμογή της συνεργασίας. Η συγκρότηση διεπιστημονικών ομάδων επαγγελματιών που εργάζονται συλλογικά για την παροχή ειδικών υπηρεσιών, παρέχει τη βάση για την αποτελεσματική στήριξη των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Με την διαφοροποιημένη μάθηση, με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και τις κατάλληλες δραστηριότητες εντός και εκτός της τάξης, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατόν να φτάσουν στο ίδιο ακαδημαϊκό επίπεδο με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Σούλης, 2008).

Η διαφοροποιημένη μάθηση, όταν συνδυάζεται με κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας και δραστηριότητες τόσο εντός όσο και εκτός τάξης, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επιτύχουν το ίδιο ακαδημαϊκό επίπεδο με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Σούλης, 2008). Ωστόσο, στην Ειδική Αγωγή απαιτούνται περισσότερες ενέργειες από τη διαφοροποίηση των τεχνικών μετάδοσης της πληροφορίας. Η εφαρμογή συνεργατικών μοντέλων διδασκαλίας είναι ζωτικής σημασίας. Για την εφαρμογή ενός μοντέλου συνεργατικής διδασκαλίας, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εξής πρακτικές:

- Η συνεργατική μάθηση: εκεί οι μαθητές αλληλεπιδρούν και βοηθούν τους πιο “αδύναμους” γνωστικά, συμμαθητές τους, επωφελούμενη από την ομαδική μάθηση
- Ανομοιογενείς ομάδες: μικτές ομάδες μάθησης, όπου περιλαμβάνουν μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων και εφαρμογή τεχνικών διαφοροποιημένης εκπαίδευσης
- Επίλυση προβλημάτων στο πλαίσιο της τάξης: καθορισμός ορίων και δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, ώστε να αμβλύνονται οι εντάσεις.
- Εξατομίκευση διδασκαλίας: Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προσαρμόζεται στις μοναδικές ανάγκες όλων των μαθητών, διασφαλίζοντας ότι κανείς δεν μένει εκτός της μαθησιακής διαδικασίας. Το ΕΠΕ έχει σχεδιαστεί για να προσφέρει εξειδικευμένη υποστήριξη στους μαθητές, ενώ παράλληλα ακολουθεί το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, προσαρμόζοντάς το στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες τους (Αβραμίδης, 2013).

Είναι σημαντικό λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, να υιοθετούν μια παιδοκεντρική προσέγγιση, όπου τοποθετεί το παιδί στο κέντρο και ενισχύει την αλληλεπίδραση και την ενεργή συμμετοχή, και όχι την δασκαλοκεντρική προσέγγιση που ακολουθούσαν παλαιότερα (Αβραμίδης, 2013).

Ένας ακόμη καθοριστικός παράγοντας στην επιτυχημένη συνεργασία είναι ο διευθυντής του σχολείου. Ο διευθυντής, ως συντονιστής των διοικητικών ενεργειών της σχολικής μονάδας, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και διασφάλιση των αναγκαίων προσαρμογών

και τροποποιήσεων που προβλέπονται στο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΠΕ) κάθε μαθητή.

Μέσα από τη συγκέντρωση της εμπειρίας και της γνώσης των διαφόρων ειδικοτήτων, εξασφαλίζει τον απαραίτητο χρόνο για τη συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας. Παράλληλα, φροντίζει ώστε κάθε μαθητής να λαμβάνει την κατάλληλη διδασκαλία που χρειάζεται για να καλύψει τις μαθησιακές του ανάγκες (D. & T. N. Smith, 2019· Αβραμίδης, 2013).

### 3.6 Μοντέλα συνεκπαίδευσης:

Οι αλλαγές στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, καθώς και οι μεταβολές στις κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις, οδήγησαν σε μια αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία σηματοδότησε τη μετάβαση από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία ένταξης (Τάφα, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, υιοθετείται σταδιακά η «παιδαγωγική της ένταξης», που στοχεύει στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη μάθηση και τη συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Σούλης, 2008· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Η συνεργασία είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό που ορίζει το οργανωτικό πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Ένα σχολείο για όλους πρέπει να διέπεται από κουλτούρα συνεργασίας, η οποία θα βασίζεται στην ισότητα και στο κοινό όραμα μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία (Σούλης, 2008).

Η συνεκπαίδευση έχει στόχο κάθε μαθητής να γίνεται αποδεκτός και να υποστηρίζεται τόσο από τους συμμαθητές του όσο και από τα μέλη του σχολείου, χωρίς διακρίσεις, παρέχοντάς του όσο το δυνατόν καλύτερη εκπαίδευση (Stainback & Stainback, 2013).

Ο εκπαιδευτικός της τάξης εφαρμόζει μεθόδους για την καλύτερη μετάδοση γνώσης και την προσέγγιση όλων των μαθητών, ακόμη και αυτών με διευρυμένες δυσκολίες. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα που υποστηρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού, όπως:

#### **«Κοινωνία της Μάθησης»**

Σκοπός αυτού του μοντέλου είναι να εξασφαλίσει ιδανικές συνθήκες μάθησης για όλους τους μαθητές, μέσω συνεργασίας με το περιβάλλον του παιδιού (οικογένεια, εκπαιδευτικούς, συμμαθητές) και την ευρύτερη κοινωνία, ανεξάρτητα από ηλικία ή μαθησιακή ικανότητα (Σούλης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, εκπαιδευτικοί και γονείς επιμορφώνονται και ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή των γονέων.

#### **«Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης»**

Απευθύνεται κυρίως σε μαθητές νηπιαγωγείου ή δημοτικού, με βασικό στόχο την ουσιαστική ένταξη κάθε παιδιού στη σχολική κοινότητα (Σούλης, 2008). Δημιουργούνται ατομικά σχέδια προόδου που καταγράφουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Μερικά προγράμματα που εντάσσονται σε αυτό το πλαίσιο είναι:

- **«Επιτυχία για όλους»:** Εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής, προφορικού και γραπτού λόγου, βασισμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αρχικά σχεδιάστηκε για παιδιά νηπιαγωγείου και τις πρώτες τρεις τάξεις του δημοτικού.
- **«Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές»:** Αφορά μαθητές με υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας, συμπεριλαμβανομένων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι υποστηρίζεται ότι πρέπει να εκπαιδεύονται και να συνεκπαιδεύονται στη γενική τάξη (Αβραμίδης, 2013).
- **«Τάξη μέσα στην Τάξη»:** Εστιάζει σε παιδιά με ελαφριά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση, που φοιτούν στη γενική τάξη. Χαρακτηρίζεται από τη συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.
- **«Ανάλυση»:** Αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης και σχεδιασμού διδασκαλίας. Απευθύνεται σε μαθητές υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία, είτε λόγω νοητικής καθυστέρησης είτε λόγω χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ή επειδή είναι χαρισματικά παιδιά (Τάφα, 1997).

#### **Μέσα Αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει σταθμισμένα τεστ, άτυπα εργαλεία αξιολόγησης καθώς και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Σε επόμενη φάση εξετάζονται εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας ώστε να παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές (Τάφα, 1997). Η συνεργασία και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι κεντρικά στοιχεία αυτής της φάσης.

### **3.7 Η χρήση του παιχνιδιού ως μέσο προώθησης της συμπερίληψης**

Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς κυρίως μέσω του παιχνιδιού και της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους (Κρασανάκης, 1987). Τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες καταφέρνουν να συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες παιχνιδιού (Corsaro, 1994).

Αντίθετα, τα παιδιά με αναπηρίες συχνά δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε παιχνίδια με τους συνομηλίκους τους, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σταδιακά στην απόρριψή τους. Αυτή η δυσκολία αποδίδεται κυρίως στις ελλείψεις που παρουσιάζουν στην επικοινωνία ή στις γνωστικές δεξιότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η κατανόηση των μορφών συμπεριφορικών δυσκολιών που εκδηλώνουν οι μαθητές με αναπηρίες είναι κρίσιμη, ειδικά όταν συνδυάζεται με στρατηγικές παρέμβασης και ενίσχυσης της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Η ανάπτυξη θετικών στάσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων

διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των ατόμων με αναπηρίες, τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στους ευρύτερους κοινωνικούς χώρους (Γκιαούρη, 2021).

Η κοινωνική ένταξη αποτελεί βασικό στόχο για τα παιδιά με αναπηρίες που φοιτούν σε συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων από νεαρή ηλικία είναι ζωτικής σημασίας, καθώς με την πάροδο του χρόνου, οι απαιτήσεις αυξάνονται και οι ευκαιρίες για δημιουργία φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους μειώνονται σημαντικά. Επομένως, η πρόωγη παρέμβαση, καθώς και η καταγραφή των δυνατοτήτων και των δυσκολιών κάθε μαθητή με αναπηρίες, είναι καθοριστικής σημασίας (Γκιαούρη, 2021).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως θεμελιώδες εργαλείο εκπαίδευσης, το οποίο συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Καταρρίπτοντας παλαιότερες πεποιθήσεις πως το παιχνίδι των παιδιών με αναπηρίες, χρησιμοποιείται για αξιολογητικούς, διαγνωστικούς και θεραπευτικούς σκοπούς, στην συμπεριληπτική κατεύθυνση, όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως ίσα. Καταδεικνύεται πως το παιχνίδι προσφέρει ένα πλαίσιο κατάλληλο ένταξης μαθητών με αυτισμό και ολιστικότερα παιδιών με αναπηρίες, καθώς αφενός θεωρείται πυρήνας εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προσχολική ηλικία και αφετέρου προώθησης της αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων (Booth et al., 2006. McLeskey & Waldron, 2002. Landa et al., 2011).

Το παιχνίδι είναι σημαντικό για τα άτομα με αναπηρίες όπως σε ομάδες παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, παιδιά με σύνδρομα ή άλλες επίκτητες διαταραχές.

Διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον παιχνιδιού, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε προνηπιακές/νηπιακές τάξεις, με συμπεριληπτικό προσανατολισμό να διευρύνουν τις δεξιότητες παιχνιδιού και τις κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό μπορεί να συμβεί δημιουργώντας περιβάλλον παιχνιδιού με την επιλογή κατάλληλου εξοπλισμού με παιχνίδια, την επιλογή συνομηλίκων για ομάδες και βοηθητικού προσωπικού (Landa et al., 2011).

Το παιχνίδι είναι μία συνθήκη στην οποία τα άτομα, βιώνουν αυξημένη ενέργεια, προσανατολίζονται σε μια δραστηριότητα, συνοδευόμενη από αίσθημα χαράς, γέλιου, προσφέροντας μειωμένες απαιτήσεις και αναμενόμενη αίσθηση αισιοδοξίας και την έναρξη νέων εμπειριών και προοπτικών. Το παιχνίδι αποτελεί μέσο εκτόνωσης και ρύθμισης των παιδιών (Σταύρου, 2002).

Το παιχνίδι επίσης συμπεριλαμβάνει την ελεύθερη βούληση επιλογής, καθώς ενισχύει τη μάθηση μέσω των λαθών. Το παιχνίδι ενθαρρύνει τα παιδιά, να μάθουν μέσα στα φυσικά τους περιβάλλοντα, να είναι ευέλικτα, αυθόρμητα και κοινωνικά, χωρίς απαιτήσεις η επιβράβευση. Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, βελτιώνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες και όσο οι επικοινωνιακές ευκαιρίες με τους συνομηλίκους τους γίνονται πιο συχνές, το μοναχικό και παράλληλο παιχνίδι

δεν είναι συχνό, ενώ το κοινωνικό παιχνίδι ενθαρρύνεται περισσότερο. Το παιχνίδι του παιδιού εξελίσσεται, όταν αυτό γίνεται καλός παρατηρητής των γύρω του και μεταφέρει κοινωνικές παραστάσεις την στιγμή που παίζει (Hu et al., 2018).

Οι Singer(2006), εκτιμούν πως ο τρόπος που παίζει ένα παιδί, φανερώνει την αυτοεκτίμησή του καθώς και τις σχέσεις του με τους γύρω του (de Vignemont & Singer, 2006).

Αν το σχολείο είναι η πρώτη εμπειρία του παιδιού μετά την οικογένεια και το σπίτι, τότε οι εκπαιδευτικοί φέρνουν μεγάλη δύναμη ως προς την μάθηση και την αλληλεπίδραση.

Σημαντικότερο ρόλο για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, διαδραματίζει η παρουσία και η εξατομικευμένη βοήθεια του εκπαιδευτικού προς την ομάδα (Γκισούρη, 2021).

Το παιχνίδι ενδυναμώνει την αλληλεπίδραση και ενισχύει τα κοινωνικά επίπεδα και τα γλωσσικά κομμάτια στα άτομα με αναπηρίες.

Ο Lifter και Cannon (Lifter et al., 2005), υποστηρίζουν πως τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού, βελτιώνουν και αναπτύσσουν σημαντικά το κοινωνικό τους κομμάτι, εξερευνώντας διάφορες μορφές παιχνιδιού, εστιάζοντας στα παιχνίδια ρόλων, παίζοντας με αντικείμενο και συμμετέχοντας στα δραματοποιημένα παιχνίδια με συνομηλίκους. Σύμφωνα με την υπηρεσία παιχνιδιού παιδιών( 2002), η εξέλιξη επιτυγχάνεται, όταν δίνεται ο απαραίτητος χώρος και ερεθίσματα για το παιχνίδι.

Στο νηπιαγωγείο, πολλά παιδιά ενισχύουν τις κινητικές τους δεξιότητες όπως, ισορροπία, χωρικό προσανατολισμό πλευρίωση και το συντονισμό. Όταν τα παιδιά κατακτήσουν τα παραπάνω, εξελίσσονται τα παιχνίδια τους. Τέσσερις τομείς του παιχνιδιού που συνδέονται στενά με την φύση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, περιλαμβάνουν α)την οργάνωση του περιβάλλοντος, β) την διαθεσιμότητα παιχνιδιών, γ)την ομάδα των συνομηλίκων, δ)τη διαθεσιμότητα των ενηλίκων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

### **Διαμορφώνοντας τον περιβάλλοντα χώρο**

Γενικότερα τα παιδιά με αναπηρίες αλληλοεπιδρούν με συνομηλίκους, όταν τα παιχνίδια είναι λιγότερα, όταν τα άτομα με αναπηρία παίζουν σε ομάδες με συνομηλίκους που εμφανίζουν κατάλληλες επικοινωνιακές δεξιότητες σε μικρές ομάδες ενηλίκων - παιδιών, και όταν ο χώρος του παιχνιδιού είναι σχετικά μικρός (Wolfberg et al., 2015). Ο Piaget στην θεωρία του υποστηρίζει πως, κοινωνικά ένα παιδί αναπτύσσεται αφενός από την ηλικιακή ωρίμανση, αφετέρου από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον που πλαισιώνεται. Υποστήριξε πως τα παιδιά πρέπει να εφοδιάζονται με εργαλεία, για να ενισχύεται η σκέψη και η ευελιξία (Wolfberg et al., 2015).

Όταν τα παιδιά βοηθούν συνομηλίκους τους, να μάθουν και να αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες μέσω της αλληλεπίδρασης και το παιχνίδι, κάθε παιδί κερδίζει, ανθίζει και εξελίσσεται.

Βασικά διαγνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό, είναι πως το παιχνίδι τους χαρακτηρίζεται από στερεοτυπία και επαναληπτικότητα και υπάρχουν προκλήσεις στην κοινωνική τους επικοινωνία, στην συναισθηματική τους αμοιβαιότητα, και στις σχέσεις που αναπτύσσουν, σύμφωνα με το ηλικιακό τους στάδιο, με τους συνομηλίκους τους (Booth et al., 2006).

Οι συμβολικές και οι κοινωνικές συμπεριφορές είναι αλληλοσυνδεόμενες όσο τα παιδιά εξελίσσονται. Στον συμβολικό τομέα, διαπιστώνεται λιγότερη ευελιξία, δημιουργικότητα, πολυπλοκότητα, φαντασία στο παιχνίδι των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, συγκριτικά με τα παιδιά της αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας που ανήκουν στον τυπικό πληθυσμό (Shire et al., 2018).

Η εξέλιξη από το λειτουργικό στο συμβολικό παιχνίδι, είναι ιδιαίτερα δύσκολη στις περιπτώσεις παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Το λειτουργικό παιχνίδι των παιδιών αυτών, είναι πιο απλό και με λιγότερη ποικιλία συγκριτικά με ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης. Τα παιχνίδια τους έχουν λιγότερη φαντασία. Αυτές οι διαφοροποιήσεις, εντοπίζονται και στο αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, με τους συνομηλίκους τους, καθώς δείχνουν να παρατηρούν όμως χωρίς λήψη πρωτοβουλιών και κοινωνικών ενάρξεων και συνήθως συμβαίνει με έναν πιο ιδιοσυγκρασιακό τρόπο. Η ίδια διστακτικότητα στην λήψη πρωτοβουλιών παρατηρείται και στα παιδιά με σύνδρομο Down (Γκιαούρη, 2021).

Στο δημοτικό, η εκπαιδευτικός που έχει η συμπεριληπτικό προσανατολισμό, μπορεί να χρησιμοποιήσει στρατηγικές μέσα στην τάξη όπου θα δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος, για την ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω κοινωνικών ομάδων. Ένας τρόπος προσέγγισης είναι ο κύκλος των φίλων, όπου στο κέντρο του κύκλου εντάσσεται το παιδί με αναπηρία και όσο ανοίγουν οι κύκλοι (κύκλος φιλίας, κύκλος συμμετοχής, κύκλος αμειβόμενης συναλλαγής), το παιδί καλείται να καταγράψει τους κοντινότερους, σε αυτό, ανθρώπους. Στο πλαίσιο της τάξης, όταν ορίζεται ο κύκλος όπου θα υποστηρίζει τον νέο μαθητή, τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να συναντάτε τακτικά με σκοπό να περάσουν χρόνο μαζί με τον μαθητή και να τον γνωρίζουν σε νέους κύκλους ανθρώπων, παρόμοια με τον φίλο αναφοράς που περιεγράφηκε νωρίτερα στο πρόγραμμα μετάβασης. Αυτό χρειάζεται χρόνο, προσπάθεια και κατάλληλη υποστήριξη από την εκπαιδευτικό και την ειδική παιδαγωγό σε δραστηριότητες εκτός δομημένου χρόνου όπως στο διάλειμμα, στο κυλικείο, στην αυλή του σχολείου, στην προσευχή, στο πούλμαν, σε μια γιορτή. Είναι σημαντικό λοιπόν, να έχει γίνει μια πρόβλεψη στον «κύκλο των φίλων» του μαθητή με αναπηρία (Γκιαούρη, 2021).

Ένας άλλος τρόπος προσέγγισης και ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτελεί το μοντέλο συμπεριληπτικών ομάδων παιχνιδιού.

Με σταθερή ματιά στη θεωρία του Vygotsky, το μοντέλο συμπεριληπτικών ομάδων παιχνιδιού, είναι εφάμιλλο με την ιδέα του Rogoff (Bulow & Rogoff, 1990), για την κατευθυνόμενη συμμετοχή των παιδιών, με σκοπό να μάθουν και να αναπτυχθούν, μέσα από ενεργή συμμετοχή και δραστηριοποίηση.

Οι συμπεριληπτικές ομάδες παιχνιδιού, στοχεύουν στην εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των παιδιών, εντός του χώρου του σχολείου. Ειδικότερα:

Κάθε συμπεριληπτική ομάδα, είναι θεμιτό να αποτελείται από τρεις με πέντε παίκτες, με μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών με καλές κοινωνικές δεξιότητες και μικρότερη συμμετοχή αρχάριων παικτών καθώς και έναν ενήλικα συντονιστή. Μέσα από αυτές τις ομάδες, τα οφέλη είναι αμφίδρομα για το σύνολο των παιδιών, διότι τόσο τα παιδιά που έχουν καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες αλλά και τα παιδιά με αυτισμό, ενισχύουν τον κοινωνικό τομέα. Τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές καταγράφουν υγιής κοινωνικές συμπεριφορές και τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά μαθαίνουν να έχουν ενσυναίσθηση και να αγκαλιάζουν το διαφορετικό (Bulow & Rogoff, 1990).

Οι ομάδες μπορούν να πραγματοποιούνται με προκαθορισμένη επιλογή παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, οι οποίες προσφέρουν το μέγιστο δυνατό ως προς την διατήρηση της συγκέντρωσης των παιδιών, τη μίμηση, τις κοινωνικές δεξιότητες καθώς και το φαντασικό παιχνίδι (Κατσαντώνη, 2016b).

Οι συμπεριληπτικές ομάδες αλληλεπίδρασης, διεξάγονται, σε μικρό χώρο, προκειμένου έτσι όλα τα παιδιά να βρίσκονται σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους και το ένα παιδί να καταγράφει το άλλο. Κατά την έναρξη της ομάδας, είναι σημαντικό να τηρείται μία τελετουργία, όπως ο χαιρετισμός, η ανασκόπηση του προγράμματος και η προετοιμασία του παιχνιδιού, καθώς και στην λήξη της ομάδας, με την τακτοποίηση του χώρου, τον σχολιασμό της μέρας και τον χαιρετισμό (Κατσαντώνη, 2016a).

Ακόμη, μία μορφή οργανωμένου ομαδικού παιχνιδιού που συναντάται περισσότερο στα νηπιαγωγεία, εντάσσεται στο καθημερινό πρόγραμμα και έχει μεγάλη αποδοχή από τα παιδιά, είναι τα ομαδικά μουσικοκινητικά παιχνίδια. Συνδυάζοντας βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, με τη δράση μέσα από τα μουσικοκινητικά παιχνίδια, δημιουργώντας διαύλους επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγών και μαθητών, ανεξαρτήτως από την πολιτισμική προέλευση, το φύλο και την αναπηρία συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίηση όλων των παιδιών με απώτερο σκοπό την ένταξη και εν τέλει τη συμπερίληψή τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Η βλεμματική επαφή των παιδιών αυξάνεται και τα μουσικά παιχνίδια μπορεί να λειτουργήσουν ως θετικοί ενισχυτές για τα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).



Αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν πως ο χορός σε φυσικά περιβάλλοντα, χωρίς να εστιάζουν στις ατομικές διαφορές, διευκολύνει τα παιδιά να είναι πιο αυθόρμητα, ενισχύει την μη λεκτική έκφραση των συναισθημάτων, υποστηρίζει τις δεξιότητες επικοινωνίας και προωθεί την ευαισθητοποίηση σε σχέσεις με τους άλλους και την αλληλοαποδοχή (Lobo & Winsler, 2006).

Για τις ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων και μουσικοκινητικών ομάδων, πρέπει να γίνεται μία καλή καταγραφή των προτιμήσεων των ενδιαφερόντων και της συμπεριφορά που έχει το παιδί με αναπηρία, σε σχέση με το παιχνίδι, δηλαδή ποια παιχνίδια προτιμά ώστε αυτά τα παιχνίδια να αποτελέσουν το κίνητρο του παιδιού εντός της ομάδας, ποιο μοτίβο παιχνιδιού υιοθετεί το παιδί με αναπηρίες, (παράλληλο, συνεργατικό, στερεοτυπικό), αξιολόγηση της πορείας κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στα μουσικοκινητικά παιχνίδια, πως επιδρούν τα μέλη της υπόλοιπης ομάδας και ποιοι παράγοντες συνδέονται με τις κοινωνικές συναλλαγές (Γκιαούρη, 2021).

Πολύ σημαντικές είναι και οι πληροφορίες που λαμβάνει η νηπιαγωγός και εν συνεχεία η εκπαιδευτικός του σχολείου, από τα εξωτερικά προγράμματα όπου παρακολουθεί το παιδί με αναπηρίες όπως το Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης ή εξατομικευμένες θεραπείες λογοθεραπείας ή εργοθεραπείας και σε ποια ερεθίσματα αντιδρά καλύτερα το παιδί, ώστε αυτές οι πληροφορίες να καταγράφουν και να ενσωματωθούν στο κοινωνικό παιχνίδι του σχολείου και να βοηθήσουν το παιδί να συμμετέχει και να εξελίσσεται, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (Γκιαούρη, 2021· Σακελλαρίου, 2015).

Φανερώνεται σε αυτό το στάδιο, η δυναμική της διεπιστημονικής ομάδας και της καλής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και ειδικών θεραπειών και γονέων, προκειμένου να παρέχονται σημαντικές, για την υποστήριξη του μαθητή, πληροφορίες, στοχεύοντας στην ολόπλευρη πλαισίωση του, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ικανότητές του.

Αυτά τα βήματα, προετοιμάζουν το παιδί για την μετάβαση του στο δημοτικό. Όταν ένα παιδί έχει καλές κοινωνικές δεξιότητες και εξελίσσεται συνεχώς, με τη συμβολή των γονέων, του εκπαιδευτικού της τάξης υποδοχής αλλά και του διευθυντή, η μετάβαση στο σχολείο γίνεται ομαλότερη, καθιστώντας το σχολείο ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον (Βλάχου, 2016b).

### **3.8 Οφέλη της συμπερίληψης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σχολείο**

Η συμπερίληψη, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τοποθετεί στον πυρήνα της, την αλληλοαποδοχή και τον σεβασμό του διαφορετικού, στοχεύοντας στην πολύπλευρη στήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, στην γενική τάξη. Η συμπερίληψη επιδιώκει την ισότιμη συμμετοχή αυτών των μαθητών με τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι αναπτύσσονται τυπικά (Stainback & Stainback, 2013).

Έρευνες έχουν δείξει το πως επιδρά θετικά σε ατομικά, κοινωνικά και ψυχολογικά επίπεδα η συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο επίπεδο της τάξης, αλλά και στην σχολική κοινότητα γενικότερα. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα από την ένταξή τους:

- Ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.
- Βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες, τα κίνητρα και την αυτοεκτίμηση τους.
- Ενισχύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Salend & Duhaney, 1999).
- Δημιουργούνται φιλικές σχέσεις και καταπολεμούνται τα στερεότυπα και οι διακρίσεις μεταξύ των μαθητών (Fryxell & Kennedy, 1995).
- Παρατηρούν και μιμούνται πιο κατάλληλα κοινωνικά πρότυπα.
- Ενισχύεται η αυτοπεποίθηση τους καθώς νιώθουν μέλη μιας ομάδας και διευρύνονται οι εμπειρίες τους.
- Προωθείται η συνεργατική μάθηση μέσω της αλληλοϋποστήριξης των μαθητών.
- Πραγματοποιείται η κοινωνική ένταξη σε ένα ρεαλιστικό περιβάλλον, αντί για το προστατευμένο πλαίσιο του ειδικού σχολείου (McLeskey & Waldron, 2002).

#### **Προβληματισμοί Εκπαιδευτικών για τη Συμπερίληψη**

Παρά τα θετικά, υπάρχουν ανησυχίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Οι κύριοι προβληματισμοί αφορούν:

- τον πληθυσμό των παιδιών μέσα στην τάξη, καθώς η παρουσία μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, καθιστά απαραίτητη την μείωση του συνολικού πληθυσμού των μαθητών εντός τάξης, ώστε να μπορεί η εκπαίδευση να διατηρήσει τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά.
- την ανησυχία πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ενδέχεται να λάμβαναν πιο εξατομικευμένη και ποιοτική εκπαίδευση στην προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, εν συγκρίσει με αυτή που θα λαμβάνουν στην γενική τάξη.
- την αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες από το σύνολο της τάξης και τις πιθανότητες περιθωριοποίησης τους.
- την απουσία εξειδικευμένων γνώσεων δυσκολεύει την διαχείριση μιας τάξης με διαφορετικά επίπεδα.
- τον φόβο της ανεπάρκειας και προετοιμασίας τους να παρέχουν κατάλληλη υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρίες.
- τις ανάγκες της συνεργασίας με τους ειδικούς και απαιτήσεις της συμπερίληψης συχνά χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη.

Η συμπερίληψη, αποτελεί μια αναγκαία στρατηγική για την προώθηση μιας δίκαιης και ανθρώπινης εκπαίδευσης και επιφέρει πολλές θετικές μεταβολές στο επίπεδο του σχολείου. Ωστόσο επιδέχεται βελτιώσεων ως προς την συχνότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τον εξοπλισμό των τάξεων καθώς και ως προς την συνεργασία με τις οικογένειες, ώστε εν τέλη να προωθηθεί μια θετική κουλτούρα.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Μέσω χρόνιων κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών ζυμώσεων και εξελίξεων, τα άτομα με αναπηρία διεκδικούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία.

Με την ψήφιση συνταγματικών άρθρων για τα δικαιώματα ατόμων με αναπηρία και για την ενταξιακή εκπαίδευση, τα φώτα έχουν στραφεί στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Συμπερίληψη υφίσταται με την έννοια της παρουσίας παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αναπηρία κάτω από μια «ομπρέλα», σε ένα κοινό - ενιαίο σχολείο, με την μορφή της «ενιαίας εκπαίδευσης».

Η μετάβαση ενός μαθητή με αναπηρία, από μια μαθησιακή βαθμίδα σε μια άλλη, δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα. Στα ελληνικά δεδομένα, αν και εφαρμόζονται επιτυχημένες πρακτικές συμπερίληψης και η συμπερίληψη κερδίζει συνεχώς έδαφος στην ελληνική βιβλιογραφία και νομοθεσία, χρειάζεται χρόνος έως ότου να υιοθετηθεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Τα ψυχομετρικά τεστ είναι εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού. Αυτά τα τεστ παρέχουν δεδομένα που βοηθούν τους ειδικούς και τους δασκάλους να κατανοήσουν καλύτερα τις ικανότητες του παιδιού και να προγραμματίσουν την κατάλληλη υποστήριξη για τη μετάβαση, με πρακτικές λύσεις και στρατηγικές. Η επιτροπή εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών και καθορίζει τους στόχους για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης έχουν τόσο το σχολείο αποστολής όσο και το σχολείο υποδοχής του μαθητή.

Πρακτικές που συμμετέχουν στην μετάβαση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι τα τμήματα ένταξης και το ΕΠΕ του παιδιού, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο από την σχολική σύμβουλο της ειδικής αγωγής σε συμφωνία με τους γονείς του παιδιού και του/της διευθυντή/τριας, και η επικοινωνία μεταξύ των επαγγελματιών παιδείας.

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, διαδραματίζουν καταλυτικό παράγοντα για την επιτυχή συνεκπαίδευση.

Η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, η υπεύθυνη στάση από όλους τους εκπαιδευτικούς, ο διαμοιρασμός της πληροφορίας, οι κοινοί

στόχοι για όλους τους μαθητές, η προσπάθεια βελτίωσης των διδακτικών μεθόδων μέσω επιμορφώσεων και του ελέγχου της μεταγνώσης όλων των μαθητών, η συνεργασία με τους γονείς όλων των ομάδων καθώς επίσης και η κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο υποδοχής, αποτελούν βασικοί παράγοντες για την λειτουργία ενός νέου συμπεριληπτικού σχολείου.

Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή νέων τεχνολογιών,, αναγνωρίζεται ότι δρουν ενισχυτικά στην ολιστικότερη προσέγγιση παιδιών με αναπηρία και παιδιών τυπικής ανάπτυξης, καθώς ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και διατηρώντας μια θετική ματιά για το μέλλον της εκπαίδευσης τόσο στην γενική αλλά και στην ειδική αγωγή, στόχος είναι η σύμπραξη των δύο συστημάτων, σε μια κοινή ενιαία κατεύθυνση, αυτή της συμπερίληψης, επιλύοντας τα εμπόδια που προκύπτουν με πρακτικές εφαρμογές, ως ένδειξη ενός δημοκρατικού σχολείου, ικανού να αγκαλιάζει όλους τους μαθητές.

## Αναφορές

- American Speech-Language-Hearing Association. (2008). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Early Intervention: Guidelines Ad Hoc Committee on the Role of the Speech-Language Pathologist in Early Intervention*. Available from [Www.Asha.Org/Policy](http://www.asha.org/Policy).
- Angelides, P., Vrasidas, C., & Charalambous, C. (2007). Teachers' Practice as a Marginalization Factor in the Process for Inclusive Education in Cyprus. *Journal of the International Association of Special Education*, 8(1).
- Bailey, D. B., Hebbeler, K., Spiker, D., Scarborough, A., Mallik, S., & Nelson, L. (2005). Thirty-six-month outcomes for families of children who have disabilities and participated in early intervention. *Pediatrics*, 116(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2004-1239>
- Ball, R. S. (1977). The Gesell developmental schedules: Arnold Gesell (1880-1961). *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5(3). <https://doi.org/10.1007/BF00913694>
- Bates, P. E., Cuvo, T., Miner, C. A., & Korabek, C. A. (2001). Simulated and community-based instruction involving persons with mild and moderate mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 22(2). [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(01\)00060-9](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(01)00060-9)
- Blank, H., Anwander, A., & von Kriegstein, K. (2011). Direct structural connections between voice- and face-recognition areas. *Journal of Neuroscience*, 31(36). <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2091-11.2011>
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare. In *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)* (Issue 2006).
- Branson, D., & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 25(4). <https://doi.org/10.3109/07434610903384529>
- Bulow, J., & Rogoff, K. (1990). Cleaning up Third World Debt Without Getting Taken to the Cleaners. *Journal of Economic Perspectives*, 4(1). <https://doi.org/10.1257/jep.4.1.31>
- Burack, J. A., Evans, D. W., Lai, J., Russo, N., Landry, O., Kovshoff, H., Goldman, K. J., & Iarocci, G. (2020). Edward Zigler's legacy in the study of persons with intellectual disability: the developmental approach and the advent of a more rigorous and compassionate science. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(1). <https://doi.org/10.1111/jir.12703>
- Burdette, P. (2007). Response to Intervention as It Relates to Early Intervening Services: Recommendations. In *Project Forum*.
- Burrello, L. C., Sailor, W., & Kleinhammer-Tramill, J. (2013). Unifying educational systems: Leadership and policy perspectives. In *Unifying Educational Systems: Leadership and Policy Perspectives*. <https://doi.org/10.4324/9780203120286>
- Cicchetti, D., & Beeghly, M. (1987). Symbolic development in maltreated youngsters: An organizational perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1987(36). <https://doi.org/10.1002/cd.23219873605>

- Cihak, D. F., Alberto, P. A., Kessler, K. B., & Taber, T. A. (2004). An investigation of instructional scheduling arrangements for community-based instruction. *Research in Developmental Disabilities, 25*(1). <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2003.04.006>
- Corsaro, W. A. (1994). Discussion, Debate, and Friendship Processes: Peer Discourse in U.S. and Italian Nursery Schools. *Sociology of Education, 67*(1). <https://doi.org/10.2307/2112747>
- de Vignemont, F., & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why? *Trends in Cognitive Sciences, 10*(10). <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.08.008>
- Dermitzaki, I., Stavroussi, P., Bandi, M., & Nisiotou, I. (2008). Investigating ongoing strategic behaviour of students with mild mental retardation: Implementation and relations to performance in a problem-solving situation. *Evaluation and Research in Education, 21*(2). <https://doi.org/10.1080/09500790802152175>
- Dumont, R., & Willis, J. O. (2008). Peabody Picture Vocabulary Test—Third Edition. In *Encyclopedia of Special Education*. <https://doi.org/10.1002/9780470373699.sped1554>
- Dykens, E. M. (1995). Measuring behavioral phenotypes: Provocations from the “new genetics.” *American Journal on Mental Retardation, 99*(5).
- Emde, R. N., Kligman, D. H., Reich, J. H., & Wade, T. D. (1978). Emotional Expression in Infancy: I. Initial Studies of Social Signaling and an Emergent Model. In *The Development of Affect*. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2616-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2616-8_5)
- Ferguson, D. (2000). Reforming initial and ongoing professional development for inclusive education: Trends, examples and impeding issues. In *International Special Education Congress (ISEC), Including the Excluded*.
- Forgan, J. W., & Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities, 33*(1). <https://doi.org/10.1177/002221940003300107>
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*.
- Fuchs, D., Fuchs, R. P. H., Fuchs, L. S., & B. J. (1996). Reintegrating students with learning disabilities into the mainstream: A two-year study. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B., & Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation, 111*(5). [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2006\)111\[336:PTPSDO\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2006)111[336:PTPSDO]2.0.CO;2)
- Hayes, N., Halpenny, A. M., & O’Toole, L. (2022). Introducing Bronfenbrenner : A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education. *Introducing Bronfenbrenner*.
- Hebbeler, K., & Spiker, D. (2016). Supporting young children with disabilities. In *Future of Children* (Vol. 26, Issue 2). <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0018>
- Hetzroni, O., & Oren, B. (2002). Effects of intelligence level and place of residence on the ability of individuals with mental retardation to identify facial expressions. *Research in Developmental Disabilities, 23*(6). [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(02\)00139-7](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(02)00139-7)

- Hodapp, R. M., Fidler, D. J., & Depta, E. (2016). Blurring Boundaries, Continuing Change: The Next 50 Years of Research in Intellectual and Developmental Disabilities. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 50. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2016.05.001>
- Howes, C. (1983). Patterns of Friendship. *Child Development*, 54(4). <https://doi.org/10.2307/1129908>
- Hu, X., Zheng, Q., & Lee, G. T. (2018). Using Peer-Mediated LEGO® Play Intervention to Improve Social Interactions for Chinese Children with Autism in an Inclusive Setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7). <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3502-4>
- Huebner, R. R., & Izard, C. E. (1988). Mothers' responses to infants' facial expressions of sadness, anger, and physical distress. *Motivation and Emotion*, 12(2). <https://doi.org/10.1007/BF00992173>
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18(3). <https://doi.org/10.1080/10409280701610796a>
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3). <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7>
- Kasari, C., & Sigman, M. (1996). Expression and understanding of emotion in atypical development: Autism and Down syndrome. In *Emotional development in atypical children*.
- Kaufman, A. S. (1983). Test Review: Wechsler, D. Manual for the Wechsler Adult Intelligence Scale, Revised. New York: Psychological Corporation, 1981. In *Journal of Psychoeducational Assessment* (Vol. 1, Issue 3). <https://doi.org/10.1177/073428298300100310>
- Kotulak, R. (2008). The effect of violence and stress in kids' brains. In *The Jossey-Bass reader on the brain and learning*.
- Landa, R. J., Holman, K. C., O'Neill, A. H., & Stuart, E. A. (2011). Intervention targeting development of socially synchronous engagement in toddlers with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 52(1). <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02288.x>
- Lemerise, E. A., Gregory, D. S., & Fredstrom, B. K. (2005). The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90(4). <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.12.003>
- Letrello, T. M., & Miles, D. D. (2003). The Transition from Middle School to High School: Students with and without Learning Disabilities Share Their Perceptions. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 76(4). <https://doi.org/10.1080/00098650309602006>
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., & Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27(4). <https://doi.org/10.1177/105381510502700405>

- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development, 15*(3).  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>
- Lord, C., Storoschuk, S., Rutter, M., & Pickles, A. (1993). Using the ADI-R to diagnose autism in preschool children. *Infant Mental Health Journal, 14*(3). [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199323\)14:3<234::AID-IMHJ2280140308>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199323)14:3<234::AID-IMHJ2280140308>3.0.CO;2-F)
- MacMillan, D. L., & Keogh, B. K. (1971). Normal and retarded children's expectancy for failure. *Developmental Psychology, 4*(3). <https://doi.org/10.1037/h0031018>
- Magiera, K., Smith, C., Zigmond, N., & Gebauer, K. (2005). Benefits of Co-Teaching in Secondary Mathematics Classes. *TEACHING Exceptional Children, 37*(3).  
<https://doi.org/10.1177/004005990503700303>
- Mans, L., Cicchetti, D., & Sroufe, L. A. (1978). Mirror Reactions of Down's Syndrome Infants and Toddlers: Cognitive Underpinnings of Self-Recognition. *Child Development, 49*(4).  
<https://doi.org/10.2307/1128771>
- McLaughlin, M. J. (2002). Examining Special and General Education Collaborative Practices in Exemplary Schools. In *Journal of Educational and Psychological Consultation* (Vol. 13, Issue 4).  
[https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1304\\_02](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1304_02)
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 25*(1).  
<https://doi.org/10.1177/088840640202500106>
- Moore, D. G. (2001). Reassessing emotion recognition performance in people with mental retardation: A review. In *American Journal on Mental Retardation* (Vol. 106, Issue 6).  
[https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2001\)106<0481:RERPIP>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2001)106<0481:RERPIP>2.0.CO;2)
- Newcomb, A. F., & B. C. L. (1998). The company they keep: Friendship in childhood and adolescence. *Cambridge University Press, 289–321*.
- Paparella, T., Goods, K. S., Freeman, S., & Kasari, C. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of Communication Disorders, 44*(6). <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.08.002>
- Raven, J. C. (. (1962). *Coloured progressive matrices, sets A, A\_B, B*. HK Lewis.
- Ross, S. W., Horner, R. H., & Higbee, T. (2009). BULLY PREVENTION IN POSITIVE BEHAVIOR SUPPORT. *Journal of Applied Behavior Analysis, 42*(4). <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-747>
- Rous, B., Teeters Myers, C., & Buras Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30*(1).  
<https://doi.org/10.1177/105381510703000102>
- Sailor, W., Gee, K., Goetz, L., & Graham, N. (1988). Progress in Educating Students with the Most Severe Disabilities: Is There Any? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 13*(2). <https://doi.org/10.1177/154079698801300205>



- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. In *Remedial and Special Education* (Vol. 20, Issue 2). <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). What Works in Inclusive Education? *Education*.
- Shire, S. Y., Shih, W., Chang, Y. C., & Kasari, C. (2018). Short Play and Communication Evaluation: Teachers' assessment of core social communication and play skills with young children with autism. *Autism*, 22(3). <https://doi.org/10.1177/1362361316674092>
- Smith, D. , & T. N. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Φέρνοντας την Αλλαγή*. Gutenberg.
- Smith, T. E. (2019). The impact of training on teachers' family-school engagement practices, attitudes, and knowledge: Exploring conditions of efficacy. *The School Psychologist*, 73(1), 21–32.
- Stainback, W., & Stainback, S. (2013). Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education. *Uniwersytet Ślaski*, 7(1).
- Stress, T. (2018). *Stress, T. (2018). Center on the Developing Child at Harvard University*. . Center on the Developing Child.
- Strømstad, M. (2006). 'They Believe that They Participate ... but': Democracy and Inclusion in Norwegian Schools. In *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* [https://doi.org/10.1007/0-306-48078-6\\_3](https://doi.org/10.1007/0-306-48078-6_3)
- Tomlinson, C. A. (2001). How TO Differentiate instruction in mixed-ability classrooms. In *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Tompsonski, P. D., & Tinsley, V. (2012). Attention in mentally retarded persons. In *Ellis' Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research*.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. In *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (Issue June).
- Urbility. (n.d.). *Σχολική Ετοιμότητα*. Urbility.
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4).
- Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated Play Groups: Promoting Symbolic Play and Social Engagement with Typical Peers in Children with ASD Across Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3). <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2245-0>
- Αβραμίδης, Η. , Α. Α. Σ. , Γ. Α. , Γ. Δ. , Ε. Μ. , Δ. Κ. , . . . & Σ. Χ. (2013). *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*.
- Αγγελίδης, Α. Π. (2019). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (Αναθεωρημένη Έκδοση)*. Διάδραση.
- Αναστασιάδης, Π. , Γ. Ν. , Μ. Γ. , & Κ. Λ. (2006). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στη σχολική πράξη. 5ο Συνέδριο ΕΤΠΕ. 5ο Συνέδριο ΕΤΠΕ.

- Βλάχου, Α., Σταυρούση, Π., Διδασκάλου, Ε., Γρηγορίου, Φ., & Πατρικά, Π. (2016). *Μετάβαση μαθητών με αναπηρία από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Πρόγραμμα μετάβασης: βήματα και δράσεις*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Γκιαούρη, Σ. , Α. Α. , & Ρ. Ε. (2021). *Κοινωνική Ανάπτυξη παιδιών με Νοητική Αναπηρία και Σύνδρομο Down στη γενική και ενιαία εκπαίδευση*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2008). Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές . *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 15(2), 219-221.
- Δροσινού, Μ. (2003). Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, «πνευματική αναπηρία» και «βαρύ» αυτισμό. *Νέα Παιδεία*, 107, 110–132.
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2020). *Μελέτη για τη Μετάβαση από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση χωρίς Αποκλεισμούς*. Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας.
- Ζώνιου-Σιδέρη. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (Πεδίο).
- Ινστιτούτο, Π. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*.
- Κατσαντώνη, Σ. Β. (2016α). Οι ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις μετάβασης του νηπίου στο δημοτικό σχολείο. In *Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών*.
- Κατσαντώνη, Σ. Β. (2016β). *Οι ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις μετάβασης του νηπίου στο δημοτικό σχολείο*.
- ΚΟΥΜΠΙΑΣ, Ε., & ΚΑΤΣΟΥΓΚΡΗ, Α. (2019). Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1. <https://doi.org/10.12681/edusc.1757>
- Κρασανάκης, Γ. (1987). *Ψυχολογία του παιδιού. Βασικές έννοιες-Θέματα γνωστικής αναπτύξεως του βρέφους, του νηπίου, του παιδιού και του εφήβου*.
- Κυδωνιάτου, Ε. , Α. Σ. , & Δ. Μ. (2011). Προγράμματα πρώιμης παρέμβασης σε νηπιαγωγεία Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα από τα νηπιαγωγεία Μυτιλήνης. Ένα παράδειγμα από Νηπιαγωγεία της Μυτιλήνης. In 2011.
- Νάνου, Α. (2009). *Διαφοροποίηση και ευελιξία σε «ένα σχολείο για όλους»*. .
- Παντελιάδου, Σ. , & Α. Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Πεδίο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980α). *Νοητική καθυστέρηση. Διαφορική διάγνωση, Αιτιολογία-Πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική Αντιμετώπιση*. Ιδιωτική.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980β). *Νοητική Καθυστέρηση, Διαφορική διάγνωση, Αιτιολογία-πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο* . Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

- Πεντέρη, Ε. , Χ. Ε. , Μ. Κ. , Φ. Α. , & Μ. Θ. (2021). *Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σακελλαρίου, Μ. , Α. Ρ. , & Σ. Π. (2015). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά 2 Ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική Και Μάθηση Στην Παιδική Ηλικία*.
- Σολωμονίδου & Σταυρίδου, Ε. (1994). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία: Δυνατότητες και προοπτικές για την επίλυση προβλημάτων της εκπαίδευσης* . Κώδικας.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Παιδαγωγική της ένταξης: από το " σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα " σχολείο για όλους"*. Τυπωθήτω.
- Σταύρου, Λ. Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή*. Εκδόσεις Άνθρωπος.
- Στράτη, Π. (2017). *Η συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Ελληνικά Γράμματα.
- Τσικολάτας, Α. (2011). *Οι ΤΠΕ ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο στην Ειδική Αγωγή*.