

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και παιδιά  
με ειδικές ανάγκες

Της Φλουρέντζου Μαρίας

Επιβλέποντες Καθηγητές: Μπότσογλου Καφένια

Κακανά Δόμνα

Βόλος 2015



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 13868/1  
Ημερ. Εισ.: 06-03-2017  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ  
2015  
ΦΛΟ

## Ευχαριστίες

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και ακόμα περισσότερο τη μαμά μου, η οποία καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών και καθ' όλη τη διάρκεια της διεκπεραίωσης αυτής της πτυχιακής εργασίας ήταν στήριγμα και δύναμη να προσχωρώ.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την Κα Μπότσογλου τόσο επειδή δέχτηκε από την πρώτη στιγμή να εποπτεύσει όλη τη διαδικασία της εκπόνησης και συγγραφής της παρούσας εργασίας όσο και για την υποστήριξη που μου παρείχε αφειδώς, σε πρακτικό και ηθικό επίπεδο. Η καθοδήγησή του ήταν πάντοτε κατάλληλη και πολύ σημαντική.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κα Κακανά, που δέχτηκε να είναι η δεύτερη επιβλέπουσα αυτής της εργασίας, καθώς και όλους όσους συντέλεσαν στο να ολοκληρωθεί η εργασία.

## Περιεχόμενα

### Εισαγωγή

#### 1. Θεωρητικό υπόβαθρο

- 1.1. Θεωρίες για τη μετάβαση
  - 1.1.1. Αναπτυξιακή Οικολογική θεωρία μετάβασης
  - 1.1.2. Αναπτυξιακή θεωρία ικανοτήτων
  - 1.1.3. Η θεωρία της απόκτησης άγχους
  - 1.1.4. Θεωρία της Αλλαγής της κοινωνικής θέσης στην σχολική κοινότητα
  - 1.1.5. Θεωρία Εξελικτικής Ετοιμότητας
  - 1.1.6. Η θεωρία της ασυνέχειας
  - 1.1.7. Η θεωρία της συσσώρευσης
- 1.2. Η σημασία της μετάβασης
- 1.3. Η έννοια και ο ρόλος της μετάβασης
- 1.4. Ο ρόλος του σχολείου
- 1.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την ομαλή μετάβαση
- 1.6. Τα χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας
- 1.7. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο
- 1.8. Έρευνα και αξιολόγηση
- 1.9. Αποτελεσματικός σχεδιασμός για παιδιά με ειδικές ανάγκες
- 1.10. Παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση
- 1.11. Βιβλιογραφικές ενέργειες για την ομαλή μετάβαση
- 1.12. Στόχος
- 1.13. Ερευνητικά ερωτήματα
- 1.14. Ερευνητικές υποθέσεις

#### 2. Μεθοδολογία

- 2.1. Είδος έρευνας
- 2.2. Συμμετέχοντες (Δείγμα)
- 2.3. Εργαλεία (ή Υλικό ή Τεχνική Συλλογής Δεδομένων)
- 2.4. Ερευνητική διαδικασία

#### 3. Αποτελέσματα

#### 4. Συμπεράσματα

#### 5. Βιβλιογραφικές αναφορές

#### 6. Παράρτημα

## **Εισαγωγή**

### **1. Θεωρητικό υπόβαθρο**

#### **1.1. Θεωρίες για τη μετάβαση**

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί και εξέτασαν το ζήτημα της μετάβασης από την προσχολική ηλικία έως την παιδική ηλικία. Παρακάτω, θα παρουσιάσουμε μια σύνοψη των εφτά θεωριών της μετάβασης που έχουν ως εξής:

- Αναπτυξιακή Οικολογική θεωρία μετάβασης
- Αναπτυξιακή θεωρία ικανοτήτων
- Η θεωρία της απόκτησης άγχους
- Θεωρία της Αλλαγής της κοινωνικής θέσης στην σχολική κοινότητα
- Θεωρία Εξελικτικής Ετοιμότητας
- Η θεωρία της ασυνέχειας
- Η θεωρία της συσσώρευσης

##### **1.1.1. Αναπτυξιακή Οικολογική θεωρία μετάβασης**

Πιο μελετημένη και εφαρμοσμένη θεωρία είναι η αναπτυξιακή οικολογική θεωρία, για αυτό θα την επεκτείνουμε πιο πολύ από τις υπόλοιπες. Σύμφωνα με την οικολογική θεωρία, η μετάβαση ενός παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό επηρεάζεται από τα κυρίως πλαίσια στα οποία παρεμβαίνει το παιδί, όπως οι οικογενειακές και σχολικές σχέσεις (Pianta, Rimm-Kaufman, & Cox, 1999). Το επίκεντρο της θεωρίας αυτής είναι το πέρασμα του παιδιού στο σχολείο μέσα από την δημιουργία αυτών των σχέσεων ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο (Pianta, Rimm-Kaufman, & Cox, 1999). Το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο θεωρεί τη μετάβαση ως μία διαδικασία η οποία εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων, οι οποίοι αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους (La Para, Kraft-Sayre, M. & Pianta, R.C.2003). Τέτοιοι παράγοντες είναι η τόσο η οικογένεια και το νηπιαγωγείο και το δημοτικό και γενικά η κοινότητα. Η μετάβαση στο δημοτικό, σύμφωνα με το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο, σημαίνει τη συστράτευση όλων των παραπάνω παραγόντων, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή είσοδος και προσαρμογή του παιδιού στο δημοτικό. Επίσης, η συνέχεια στις δραστηριότητες ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό και ακόμη η σύνδεση και

επικοινωνία των γονέων και των παιδιών τους με τις κοινωνικές υπηρεσίες (γονικής υποστήριξης και προσχολικής εκπαίδευσης).

Ο Bronfenbrenner, ο ερευνητής ο οποίος εισήγαγε την προσέγγιση αυτή υποστηρίζεται ότι η ανθρώπινη εξέλιξη έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο των συνεχώς μεταβαλλόμενων περιβαλλόντων (Bronfenbrenner, 1979, 1996). Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1996), η έννοια του περιβάλλοντος αποτελείται από έναν αριθμό κατασκευών, όπου κάθε ένα από αυτά ενσωματώνεται στο επόμενο, διαμορφώνοντας έτσι τα τέσσερα υποσυστήματα του περιβάλλοντος. Μεταξύ των συστημάτων αυτών, το δίκτυο σχέσεων που αναπτύσσεται έχει επιπτώσεις στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Τα συστήματα που αναπτύσσονται είναι τα εξής (Bronfenbrenner, 1996, 22):

- Το μικροσύστημα πρόκειται για ένα δίκτυο από τις καθημερινές δραστηριότητες, τους ρόλους και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών που παρέχει εμπειρίες μέσα σε ένα περιβάλλον με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι.
- Το μεσαίο σύστημα περιλαμβάνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφορετικών περιβαλλόντων, στην οποία το άτομο είναι ένα μέρος του (οικογένεια, την εκκλησία, τους γείτονες, το σχολείο, συμμαθητές). Τα διαφορετικά περιβάλλοντα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η θετική εμπειρία του παιδιού στο μικροσύστημα με τους συνομήλικους στη γειτονιά του που παρέχει ασφάλεια και μειώνει το στρες του παιδιού στο μεσοσύστημα του σχολείου.
- Το εξωτερικό σύστημα αποτελείται από ένα ή περισσότερα περιβάλλοντα στα οποία η ανάπτυξη ατομικών κανόνων δεν εμπλέκονται άμεσα με την άποψη της ενεργού συμμετοχής, αλλά ό, τι συμβαίνει μέσα σε αυτό το σύστημα επηρεάζει την ανάπτυξη του ατόμου. Για παράδειγμα, οι κανόνες για τη λειτουργία του σχολείου, τα οποία καθορίζονται από τη διοίκηση του σχολείου ή από το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να επηρεάσει τη σχέση δασκάλου-μαθητή.
- Το μακροσύστημα αναφέρεται σε βασικά θεσμικά σχήματα που αντιπροσωπεύουν τις αξίες, τις παραδόσεις, τον πολιτισμό, και την ιδεολογία που καθορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου μέσα σε μία δεδομένη πολιτισμική ομάδα που μοιράζεται ένα κοινό σύστημα αξιών.

Η οικολογική θεωρία της μετάβασης δίνει την ευκαιρία να ερευνηθούν ζητήματα όπως η ετοιμότητα του παιδιού για το δημοτικό σχολείο, η δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης, ο ρόλος των διαδικασιών ελέγχου για τα παιδιά πριν να αρχίσει το σχολείο, και η σημασία των

δύγλωσσων προγραμμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της μετάβασης στο σχολείο μας δίνεται η δυνατότητα να σκεφθούμε τις αλλαγές στο πλαίσιο αυτό με την πάροδο του χρόνου και τις συνέπειες αυτών των αλλαγών. Για παράδειγμα, το σπίτι και το σχολείο είναι πλαίσια που συμβαίνουν, η σχέση μεταξύ της πρώιμης παιδικής ηλικίας με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τονίζεται έντονα. Ορισμένες μορφές σχέσεων φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ευνοϊκές για τα παιδιά που βιώνουν την επιτυχία στο σχολείο, και άλλες όχι (Birch & Ladd, 1997). Ακριβώς, αυτές οι αλλαγές στις σχέσεις στην πρώιμη παιδική ηλικία μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους γονείς μπορούν να έχουν αντίκτυπο στα παιδιά. Ένα μοντέλο που αναγνωρίζει αυτό το γεγονός παρέχει ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάλυση της πολυπλοκότητας της κατάστασης. Η οικολογική προσέγγιση παρέχει ένα συστηματικό τρόπο ανάλυσης, κατανόησης και καταγραφής του συνόλου των παραγόντων που επηρεάζουν τα παιδιά που βρίσκονται στη μετάβαση από το ένα πλαίσιο (το νηπιαγωγείο) στο άλλο (το δημοτικό σχολείο. Σε κάθε είδος αλλαγής, η ανάπτυξη ατομικών ευκαιριών αναλαμβάνει νέους ρόλους, συμμετέχει σε νέες δραστηριότητες και διαμορφώνει νέες σχέσεις. Αυτές οι μεταβάσεις προς τους νέους ρόλους και τα περιβάλλοντα που ονομάζεται «οικολογική θεωρία μετάβασης» (Bronfenbrenner, 1979).

Η θεωρία αυτή λοιπόν, υποστηρίζει την άποψη ότι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο σχολείο είναι μια διαδικασία η οποία δομείται από σχέσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Για να διασφαλιστεί η επιτυχημένη μετάβαση στο σχολείο θεωρείται αναγκαία η ενεργός συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, νηπιαγωγών, διευθυντών, διοικητικών αρχών και της κοινότητας (Rim-Kaufmann, Pianta, R.,2000). Αυτό μπορεί να δημιουργήσει θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις σχολικές πρακτικές και την οικογενειακή και κοινοτική υποστήριξη και να προωθηθούν επιτυχημένες μαθησιακές διαδικασίες (Pianta, R., Kraft-Sayre,2003).

### **1.1.2. Αναπτυξιακή θεωρία ικανοτήτων**

Η θεωρία των ικανοτήτων αναλύει τη προσαρμογή του παιδιού στη μετάβαση βάση τις δεξιότητες και ικανότητες που ανέπτυξε ως την εκάστοτε χρονική στιγμή. Δεξιότητες μπορούν να θεωρηθούν η ικανότητα ετοιμότητας του παιδιού ,το επίπεδο ωρίμανσης και η ηλικία, κάποιες από τις οποίες όπως θα δούμε παρακάτω μας παραπέμπουν σε άλλες θεωρίες της μετάβασης. Η περίοδος της μετάβασης σύμφωνα με την θεωρία αυτή, ασχολείται μόνο με μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Δίνει έμφαση στις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας μαθητής σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή ένα συγκεκριμένο ηλικιακό επίπεδο( Downer, Driscoll

and Pianta, 2006). Σε αυτό που δεν δίνει έμφαση είναι τα οικολογικά χαρακτηριστικά, δηλαδή την ποιότητα διδασκαλίας στην τάξη ή άλλα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης του παιδιού, που επηρεάζουν σημαντικά την απόδοσή του, όπως είναι για παράδειγμα οι γνώσεις του, οι ικανότητές του (Πανταζής, Σακελλαρίου και Μπάκας, 2009).

### **1.1.3. Η θεωρία της απόκτησης άγχους**

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μετάβαση ένα διαφορετικό και απρόσωπο περιβάλλον μπορεί να προετοιμάσει καλύτερα τους μαθητές για την επόμενη μετάβαση σε ένα παρόμοιο είδος του περιβάλλοντος. Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες του Herbert (1998) έχουν δείξει ότι στο πεδίο εφαρμογής, η προσωπική αναστάτωση που δημιουργήθηκε από το χρονικό πλαίσιο εντός του οποίου οι μαθητές που απόκτησαν το άγχος, παρέχει ένα ανασταλτικό παράγοντα για τον έλεγχο τους και τα εμπόδια που θα συναντήσουν κατά τη μετάβασή τους σε ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα (Crockett et al, 1989, Berndt et al, 1995).

### **1.1.4. Θεωρία της Αλλαγής της κοινωνικής θέσης στην σχολική κοινότητα**

Όταν τα παιδιά αποτελούν μέρος της ομάδας, με το κριτήριο της ηλικίας, το γεγονός αυτό είναι ένας παράγοντας που ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους, σε αντίθεση με τα μέλη μιας μικρότερης ηλικιακής ομάδας. Τα παιδιά έρχονται σε σχέση με μια νέα κοινωνική δομή και με μια δραματική αλλαγή της κοινωνικής θέσης τους στο μαθητικό περιβάλλον του σχολείου, η οποία είναι γνωστή στη βιβλιογραφία ως το φαινόμενο «Top Dog /Bottom Dog». Αυτή η αλλαγή στην κοινωνική θέση τους, μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα φόβου, αποξένωσης, και μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αυτοεκτίμησή τους. Και τέλος, να επηρεάζει έτσι την προσαρμογή τους στη νέα σχολική κοινότητα (Marquart, 2003).

### **1.1.5. Θεωρία Εξελικτικής Ετοιμότητας**

Σύμφωνα με την θεωρία της εξελικτικής ετοιμότητας, η προσχολική ηλικία είναι μια περίοδος μεγάλης φυσικής, γνωστικής και κοινωνικής αλλαγής. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου τα παιδιά καλούνται να ολοκληρώσουν μια ακόμη σημαντική αλλαγή, αυτή της μετάβασης, αλλάζοντας το σχολικό τους περιβάλλον. Υποστηρίζει ότι οι μαθητές σε ένα πλαίσιο (π.χ το πλαίσιο του σπιτιού – οικογενειακό περιβάλλον) αναπτύσσονται ώστε να «εφοδιαστούν» με τόσες ικανότητες ώστε να είναι έτοιμοι να περάσουν στο επόμενο πλαίσιο (π.χ το πλαίσιο του νηπιαγωγείου – πρώτο σχολικό περιβάλλον). Δηλαδή το ένα πλαίσιο βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει τα βασικά χαρακτηριστικά που θα του χρειαστούν ώστε να είναι ικανός να ανταπεξέλθει στο αμέσως επόμενο περιβάλλον και να πάρει και να αναπτύξει εφόδια για το

επόμενο. Αυτό που μας δίνει να καταλάβουμε είναι ότι η σχολική ετοιμότητα δεν εξαρτάται μόνο από τα παιδιά του και τις αναπτυξιακές ικανότητες τους, αλλά περισσότερο στην ικανότητα του σχολείου - περιβάλλοντος για την ενίσχυση και την ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Δηλαδή, πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία ανάμεσα στο σχολείο, της οικογένειας και της κοινότητας (Boran - Baker & Little ,2002).

#### **1.1.6. Η θεωρία της ασυνέχειας**

Μια αλλαγή θεωρείται ότι είναι ασυνεχής, όταν δεν είναι σταδιακή, αλλά απότομη και ξαφνική και όταν υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ του πριν και μετά την περίοδο της αλλαγής (Simmon et al, 1987). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι ένα παράδειγμα μιας ασυνέχειας (προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η σχολική οργάνωση, τη μέθοδο αξιολόγησης, η διδασκαλία , οι προσεγγίσεις, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κλπ) (Μπενέκου,2008). Το δημοτικό σχολείο είναι το πρώτο μεγάλο βήμα προς την εκπαιδευτική ζωή των παιδιών. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική βαθμίδα με μια διαφορετική κουλτούρα και προσανατολισμό. Οι συστηματικές διαφορές μεταξύ του νηπιαγωγείου ως σχολικό περιβάλλον και αυτό του δημοτικού σχολείου μπορεί να αυξήσουν τις πιθανότητες στο παιδί να μπερδευτεί, το παιδί θα έρθει σε επαφή με ένα διαφορετικό περιβάλλον και αυτό μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την προσαρμογή του (Midgley et al, 1989). Όσο μεγαλύτερη είναι η απόκλιση μεταξύ του περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου και αυτό του δημοτικού σχολείου γίνεται πιο δύσκολη η μετάβαση.

#### **1.1.7. Η θεωρία της συσσωρευσης**

Σύμφωνα με MacIver (1990), γίνονται πολλές αλλαγές στις επιπτώσεις για την ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών, για την αυτοεκτίμησή τους και τα κίνητρά τους για μάθηση. Αυτό το συμπέρασμα είναι το ίδιο με το Hirsch και Rapkin (1987), ότι δηλαδή οι αλλαγές αυξάνουν την πτώση της αυτοεκτίμησης, καθώς και την ποιότητα της αντίληψης της σχολικής ζωής. Τα μοντέλα των συσσωρευτικών αλλαγών εστιάζονται στα αποτελέσματα της ταυτόχρονης εμπειρίας πολλαπλών γεγονότων μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα που μπορούν να επηρεάσουν το μαθητή.

### **1.2. Η σημασία της μετάβασης**

Η μετάβαση είναι ένα σημαντικό γεγονός για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Ο Christensen (1998) αναφέρει ότι η μετάβαση στο σχολείο έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία ως ιεροτελεστία της διόδου που συνδέεται με αυξημένη κατάσταση και ως ένα σημείο καμπής στη

ζωή ενός παιδιού. Το αν ή όχι αυτή η περιγραφή είναι ακριβές, τονίζει την δυνητική σημασία της μετάβασης του παιδιού στο σχολείο. Στην Ψυχολογία, η έννοια της μετάβασης ορίζεται ως το «πέρασμα» από μια δομημένη σε μια σχετικά «ανοιχτή» ως προς τη δομή της φάσης της ζωής (Κόπτης και Νάκου,2009). Η μετάβαση, με τη σημασία του περάσματος από έναν «γνωστό» σε έναν «άγνωστο κόσμο», εμπεριέχει σύνθετες και διαδοχικές διαδικασίες αλλαγών που επηρεάζουν το συνολικό φάσμα της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Έτσι, για παράδειγμα η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο σηματοδοτεί ένα νέο και σημαντικό στάδιο εξέλιξης τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του και για αυτό θεωρείται μια από τις κρίσιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας. Ο Bailey (1999) επισημάνει ότι το νηπιαγωγείο είναι ένα πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά βγάζουν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με το σχολείο ως ένα μέρος όπου θέλουν να είναι ως μαθητές. Είναι σημαντικό η μετάβαση στο σχολείο να εκδηλωθεί με τρόπο που τα παιδιά και οι οικογένειες να έχουν μια πρώτη θετική άποψη για το σχολείο, και ότι τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την αίσθηση του εκπαιδευόμενου.

Εμπειρίες κατά την μετάβαση μπορεί να έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις για τη μελλοντική ανάπτυξη του (Ramey & Ramey, 1998). Τα παιδιά που κάνουν μια επιτυχή μετάβαση από τη νηπιακή εκπαίδευση στο σχολείο, είναι πιο πιθανό να βελτιώσουν την απόδοσή τους στο δημοτικό σχολείο. Επίσης, είναι πιθανό να κινηθεί γρήγορα για να κατανοήσουν τις διαδικασίες (δηλαδή το δημοτικό σχολείο τρόπος ζωής), τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, τους κανόνες, τους κανονισμούς, καθώς και άλλα αιτήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η περίοδος αυτή όπως είπαμε διακατέχεται με έντονες αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα του παιδιού όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, εκθέτοντάς το σε μια μεγάλη ποικιλία απαιτήσεων (γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών). Οι συνηθέστερες αλλαγές που έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά είναι οι παρακάτω (Κόπτης και Νάκου,2009):

- α) η αύξηση του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη,
- β) το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα διαμονής τους μέσα στην τάξη,
- γ) οι αλλαγές στον τύπο και το βαθμό εμπλοκής των γονέων,
- δ) η αύξηση προσδοκιών για ατομική εργασία,

ε) η λιγότερη ατομική βοήθεια με την παράλληλη συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού,

στ) το διαφορετικό περιεχόμενο προγράμματος,

ζ) η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό.

Η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών σε αυτές τις αλλαγές μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή τους, την κοινωνικοποίησή τους αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Μπαγάκης και οι συνεργάτες του, 2006, Entwisle & Alexander, 1998). Η συνέπεια, η συνέχεια και η σταθερότητα στους παιδαγωγικούς σκοπούς, καθώς επίσης και η συμφωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού και γονέων στις βασικές θέσεις αγωγής θεωρήθηκε ότι εμποδίζουν τα ρήγματα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Κατά συνέπεια η μετάβαση παίζει καθοριστικό μεσολαβητικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού και έχει ως στόχο να υποβοηθήσει τα νήπια να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου.

Η χρήση μεθόδων διδασκαλίας για να προσανατολίσουν τα παιδιά και τις οικογένειες σε μια επίσημη σχολική διαδικασία μπορεί να έχει μακροπρόθεσμη επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Η επιτυχή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τα παιδιά να κάνουν καλή πρόοδο στο δημοτικό σχολείο, ιδίως μέσω του δυναμικού της για την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων από τις προκλήσεις.

### **1.3. Η έννοια και ο ρόλος της μετάβασης**

Η μετάβαση ως όρος γενικά σημαίνει την περίοδο που τα παιδιά μεταβαίνουν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Αυτήν την χρονική περίοδο, τα ίδια τα παιδιά και οι οικογένειες τους πολύ συχνά βιώνουν μια πολύ ευάλωτη κατάσταση. Είναι μια κατάσταση γεμάτη από σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους και το περιβάλλον τους. Τα ίδια τα παιδιά γίνονται μέλη μιας μεγαλύτερης ομάδας με διαφορετικές συνήθειες, απαιτήσεις και συνήθειες από αυτές που γνώρισαν μέχρι εκείνη τη στιγμή. Τα πάντα αλλάζουν γύρω τους, μαζί και το πρόγραμμα και η μέθοδος διδασκαλίας τους. Επιπλέον, τα παιδιά βιώνουν τις νέες συμπεριφορές των γονέων τους, αφού οι δεύτεροι εμπλέκονται πιο ενεργά και ουσιαστικά κατά την είσοδο των παιδιών τους στο δημοτικό. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν πιο απαιτητικές

προσδοκίες προς τα παιδιά καθώς μπαίνουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Einarsdottir,2003).

Σε ένα μέρος της βιβλιογραφίας, η έννοια της μετάβασης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με την έννοια της "ετοιμότητας" (Meisels, 1999, Pianta, Rimm-Kauffman, & Cox, 1999). Εξασφαλίζει ότι τα παιδιά αρχίζουν το σχολείο έτοιμα να μάθουν ότι απαιτείται να δοθεί προσοχή σε μία από τις πιο πολύπλοκες και σημαντικές αλλαγές που θα βιώσουν. Ολοένα και περισσότερο, ωστόσο, η παραδοσιακή δομή της σχολικής ετοιμότητας επικρίνεται για δυσανάλογη εστίαση στην ικανότητα ενός παιδιού μόνο (Ramey & Ramey, 1999). Μεγάλο μέρος της έρευνας για τη σχολική ετοιμότητα δεν έχει αναγνωρίσει τους συμφραζόμενους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την πολυετή περίοδο του χρόνου για ένα παιδί. Μια μετάβαση στο σχολικό πλαίσιο, που ενσωματώνει αυτούς τους συμφραζόμενους παράγοντες, θεωρείται πλέον ως μια πιο ακριβή εικόνα για το πώς τα παιδιά γίνονται έτοιμα να μάθουν. Ένα τέτοιο πλαίσιο αναγνωρίζει όχι μόνο τη σημασία των δεξιοτήτων του παιδιού, αλλά και πόσο σημαντικό είναι τα "έτοιμα" σχολεία και οι "έτοιμες" κοινότητες να βρεθούν στη διαδικασία μετάβασης. Ο Kagan και Neuman (1998) εισηγούνται άπειρες ερμηνείες σχετικά με αυτό, όπως:

- α) Η διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των νηπίων στο δημοτικό σχολείο.
- β) Η παροχή συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σπιτιού νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.
- γ) Η σύνδεση της ανάπτυξης του παιδιού με τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις υπηρεσίες γονικής υποστήριξης και του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης.

Ένα άλλο μέρος της βιβλιογραφίας, εστιάζεται στη μετάβαση ως μια πρόκληση των μαθητών, η οποία είναι απαραίτητη για την απόκτηση σημαντικών δεξιοτήτων και δυνατοτήτων. Δυνατότητες και δεξιότητες οι οποίες προσφέρουν μια ευελιξία και στο να μεγαλώσουν, να μάθουν, να επιλέγουν προχωρώντας την πορεία τους. Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι κάποιοι άλλοι ερευνητές δίνουν έμφαση στην ύπαρξη συνέχειας στην ζωή των παιδιών και στην μόρφωση τους (Einarsdottir,2003).

Από την άλλη πλευρά μπορούμε να δούμε την μετάβαση πιο ανοικτά και σε όλες τις βαθμίδες της ζωής για να καταλάβουμε τη σημαντικότητα της. Μετάβαση είναι, όπως ελέχθη, το «πέρασμα» από μια γνωστή κατάσταση σε μια άλλη, άγνωστη. Οι μεταβάσεις μπορεί ν' αφορούν την προσωπική, εκπαιδευτική, κοινωνική ή επαγγελματική μας ζωή (Mögel,1984),

όπως π.χ. είναι η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό (Κιτσαράς 1991, Ματσαγγούρας,2003), από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία, η μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας αλλά και η μετεγκατάσταση σε άλλη πόλη ή χώρα (Κακαβούλη,1993) κτλ. Ο άνθρωπος φαίνεται να έχει την τάση ν' αντιστέκεται στην αλλαγή και στο καινούργιο, να κλείνεται στο γνωστό και το καθιερωμένο σε μια προσπάθεια του να διατηρήσει αυτό που ήδη γνωρίζει καλά και επομένως δεν του δημιουργεί αίσθηση απειλής. Όταν λοιπόν αναγκαστεί εκ των πραγμάτων να μεταβεί από κάτι γνωστό σε κάτι άγνωστο περνάει συνήθως από διάφορα στάδια, με τα εξής χαρακτηριστικά(Κιτσαράς,1988):

1. Σοκ της αλλαγής

2. Διάθεση να παραμείνει στο παλιό. Στο στάδιο αυτό, νιώθει προσωρινά ν'

ανεβαίνει λιγάκι η αυτοεκτίμησή του, καθώς πιστεύει ότι έχει δίκιο που αρνείται

την αλλαγή.

3. Κατάθλιψη και πτώση αυτοεκτίμησης, όταν συνειδητοποιείται ότι η αλλαγή είναι

αναπόφευκτη.

4. Διάθεση παραίτησης και μεγαλύτερη πτώση αυτοεκτίμησης.

5. Αναγκαστικός δαμασμός του καινούργιου.

Πολλές φορές, το ίδιο το νηπιαγωγείο θεωρείται ως πρόβλημα για την ομαλή μετάβαση, ένταξη και προσαρμογή ενός παιδιού στο δημοτικό. Έχει μεσολαβητικό ρόλο όσο και η ίδια η μετάβαση. Είναι ένα πρόβλημα το οποίο έχει έναν απλό αλλά δύσκολο στην εφαρμογή σκοπό, την εναρμόνιση του περάσματος από την προσχολική στην σχολική ζωή και την μείωση των σχολικών καθυστερήσεων και δυσκολιών. Το θέμα που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι ότι ο αριθμός αυτών των ποσοστών των καθυστερήσεων και των δυσκολιών είναι αξεπέραστος για αυτό και η μετάβαση αποτελεί νευραλγικό σημείο στο εκπαιδευτικό σύστημα(Κιτσαράς,1988).

Για να λυθεί αυτό το πρόβλημα αναπτύχθηκαν στην Δυτική Γερμανία διάφορα πειραματικά μοντέλα από το τέλος της δεκαετίας του '60, όπως το «μεταρρυθμιστικό νηπιαγωγείο» , «οι προκαταρτικές τάξεις» και η «βαθμίδα εισόδου». Φυσικά δεν επικρατεί σήμερα κάποιο από τα παραπάνω μοντέλα. Ωστόσο, επισυνάφτηκαν οι αρχές οι οποίες πρέπει να εφαρμόζονται για το ξεπέρασμα δυσκολιών. Οι αρχές αυτές είναι( Κιτσαράς,1988):

- Η αρχή της ατομικότητας και της διαφοροποίησης
- Η αρχή της ελεύθερης επιλογής
- Η αρχή της συνεργατικότητας
- Η αρχή της συνέχειας

Παρόλο που όπως προαναφέραμε η μετάβαση είναι μια δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά, εντούτοις τα ίδια τα παιδιά μέσα από την μετάβαση ωφελούνται ευεργετικά. Είναι δυνατόν, οι μαθητές να αποκτήσουν μια συνέχεια με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους, να υπάρξει ανοιχτότητα σε νέες εμπειρίες, να ενισχυθούν οι σχέσεις τους με το περιβάλλον γύρω τους, τόσο εκπαιδευτικούς όσο και συνομηλίκους και να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2003).

#### **1.4. Ο ρόλος του σχολείου**

Στη λειτουργία των σχολείων (προσχολικής και σχολικής αγωγής) σήμερα συμβάλουν τρεις παράγοντες: Το εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με το οποίο δομείται η εκπαίδευση και δίνει τις βασικές κατευθύνσεις, η σχέση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, που καλούνται να εφαρμόσουν το σύστημα αυτό και ο χώρος. Ο κάθε παράγοντας λειτουργεί σε σχέση με τον άλλο. Και οι τρεις μαζί συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης.

Το σχολείο και κατεξοχήν ο τρόπος μάθησης επιδρά στην ανάπτυξη του κάθε μαθητή αλλά και στην ανάπτυξη της νοημοσύνης του. Αυτό βρίσκει στήριξη σε διάφορα πορίσματα εμπειρικών ερευνών π.χ συγκριτική έρευνα στρατιωτών του Α' και Β' Παγκόσμιου έφερε στο φως μεγάλη διαφορά στο δείκτη νοημοσύνης (Tuddenham, 1980), σκωτική διαχρονική έρευνα της νοημοσύνης των μαθητών κ.α Σε όλες τις έρευνες αυτό που εντοπίζεται είναι ότι η νεότερες γενιές είναι πάντα καλύτερες στην επίδοση του τεστ νοημοσύνης παρά οι προηγούμενες γενιές της ίδιας ηλικίας ή σχολικής τάξης (Anastasi, 1958, Butcher, 1970).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν πρέπει ο στόχος του σχολείου και αρχικά του νηπιαγωγείου, να ετοιμάζει απλά τα παιδιά για το δημοτικό σχολείο, αλλά ακόμη περισσότερο η τάξη του νηπιαγωγείου να είναι έτοιμη να «υπηρετήσει» το κάθε παιδί. Το κάθε σχολείο και πιο συγκεκριμένα ο χώρος του κάθε σχολείου (προσωπικό και περιβάλλον), θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη συνολική εικόνα των προοπτικών, των ενδιαφερόντων και των αναγκών των μαθητών που πρόκειται να φιλοξενεί. Εδώ, δεν αναφερόμαστε μόνο στο φυσικό περιβάλλον και τα κατάλληλα υλικά για την εκπαίδευση και το παιχνίδι που θα πρέπει να το απαρτίζουν αλλά και στο ψυχολογικό περιβάλλον. Το ψυχολογικό περιβάλλον θα πρέπει να

είναι ικανό να βοηθά τους μαθητές του να προάγουν μια αίσθηση «καταλληλότητας» στο χώρο του νηπιαγωγείου, το αίσθημα του ανήκειν, τη δυνατότητα της πρόσβασης και της συμμετοχής στα δρώμενα. Σκοπός αυτού είναι οι μαθητές να νοιώθουν άνετοι και να εκφράζονται ελεύθερα ώστε να είναι πιο εύκολη η ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη και όσο αφορά το θέμα μας, την μετάβαση τους από το χώρο του νηπιαγωγείου στο χώρο του δημοτικού (Pianta & Walsh, 1996).

### **1.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την ομαλή μετάβαση**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός τόσο για τους ίδιους όσο και για τα παιδιά τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.,2011), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε μέσα σε ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον να εξασφαλίζονται κίνητρα και προϋποθέσεις μάθησης για όλα τα παιδιά. Θα πρέπει να έχει ως σκοπό να οργανώνει ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τα ίδια τα παιδιά μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, αποδοχής, αγάπης και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων. Επιπλέον, χρειάζεται να υποστηρίζει την προσέγγιση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι, τη διερεύνηση, την αξιοποίηση διαφόρων πηγών πληροφόρησης, τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη δημιουργία, την παρουσίαση ιδεών. Να επιδιώκει την αβίαστη συμμετοχή κάθε παιδιού στις καθημερινές δραστηριότητες του προγράμματος σύμφωνα με το δικό του τρόπο και ρυθμό. Αλλά και να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών ως σημείο εκκίνησης επιδιώκοντας συγχρόνως τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget (1975), σε μια τάξη τέσσερα είναι τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού:

1. Να δημιουργήσει ένα περιβάλλον και μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή για τη μάθηση
2. Να προμηθεύει το υλικό, να υποβάλλει δραστηριότητες και να εκτιμά αυτό που σκέπτεται ο μαθητής σε μια χρονική στιγμή.
3. Να απαντάει στους μαθητές έχοντας υπόψη τον τύπο των γνώσεων τους.
4. Να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει τις ιδέες του.

Για αυτό το λόγο όπως είπαμε και πιο πάνω ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός σε όλη την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας καθώς βοηθά, συνεργάζεται, διαμεσολαβεί και διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά την περίοδο της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δει ειδικότερα τα πιο πάνω. Κρίνεται αναγκαίο, ο εκπαιδευτικός να οργανώσει τον σχεδιασμό ενός αναπτυξιακά κατάλληλου προγράμματος για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού. Για να γίνει εφικτό αυτό θα πρέπει οι νηπιαγωγοί να λάβουν υπόψη τους παραμέτρους που βοηθούν τα νήπια να ενταχθούν εύκολα μέσα στο νέο περιβάλλον του Δημοτικού, προσφέροντας τους συνέχεια στις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης τους, ευελιξία σε νέες εμπειρίες, ενίσχυση των σχέσεων τους με τα άλλα παιδιά ή ακόμα και με άλλους εκπαιδευτικούς και τέλος την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών (Γουργιώτου, 2008). Επομένως, θα πρέπει να διασφαλίσει την συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου. Μιλάμε δηλαδή για κάτι που είναι πάρα πολύ σημαντικό την προετοιμασία των μαθητών για τη μετάβαση στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Ερευνητικά ευρήματα από έρευνες νηπιαγωγών και δασκάλων στο εξωτερικό έδειξαν ότι συστηματική προετοιμασία για τη μετάβαση ενός παιδιού στις νέες τάξεις γίνεται πολύ λίγο και καθυστερημένα (La Paro, Pianta and Cox, 2000). Η προετοιμασία αυτή, γίνεται μέσω των πρακτικών και δραστηριοτήτων στα πλαίσια της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, τις οποίες θα περιγράψουμε πιο κάτω. Αναμφισβήτητη αξία σε αυτήν την διαδικασία την έχουν οι γονείς. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παραχωρήσει πρόσβαση και ενεργή εμπλοκή των γονέων στην διαδικασία της μετάβασης. Πολλές φορές οι οικογένειες των παιδιών αισθάνονται δυσαρεστημένες από τα νηπιαγωγεία και τους νηπιαγωγούς εξαιτίας της έλλειψης χρήσιμων πληροφοριών που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό της μετάβασης των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο. Με την εμπλοκή τους οι γονείς εισπράττουν πολλά οφέλη, οφέλη που σχετίζονται με την αύξηση εμπιστοσύνης για την ικανότητα του παιδιού τους να επιτύχει στο χώρο του Δημοτικού σχολείου, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης της δικής τους ικανότητας να επικοινωνούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό και να επηρεάζουν θετικά το εκπαιδευτικό σύστημα, το αίσθημα υπερηφάνειας και συμφωνίας για τη συνεχή εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και μεγαλύτερη αναγνώριση και εκτίμηση για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και γενικότερα της προσχολικής εκπαίδευσης (Γουργιώτου, 2008). Είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι καταγράφεται η απουσία σχέσεων και πληροφόρησης μεταξύ οικογενειών, συμμαθητών σχολείων και εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της περιόδου

της μετάβασης (Downer, Driscoll,&Pianta, 2006, Pianta & Kraft-Sayre, 1999). Οπότε φτάνουμε σε μια άλλη διάσταση που απαιτεί την ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, άλλων εκπαιδευτικών και γονέων.

Ακόμα και, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από την περίοδο της μετάβασης των μαθητών τους «κερδίζουν». Ο λόγος γιατί ενθαρρύνονται να αναθεωρούν τα πιστεύω τους για τη μάθηση και την ανάπτυξη και τον τρόπο με το οποίο τόσο η μάθηση όσο και η ανάπτυξη μπορούν να μεταφραστούν σε προσδοκίες γύρω από την ετοιμότητα του παιδιού να παρακολουθήσει το πρόγραμμα του Δημοτικού. Είναι φανερό ότι μπαίνουν σε μια διαδικασία αναθεώρησης, αναθεωρούν τα προγράμματα σχολικής ετοιμότητας, υπό το φως των αντιλήψεων, στερεοτυπιών, προκαταλήψεων, κατανοήσεων και προσδοκιών των παιδιών. Έτσι, σχεδιάζουν και προσπαθούν να αναπτύξουν προγράμματα μετάβασης σε συνεργασία με άλλους και να αναστοχαστούν πάνω σε ζητήματα σχέσεων και περιβάλλοντος. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγουν να περιμένουν πολλά από τα παιδιά και εστιάζουν στους γονείς. Φτάνουν σε ένα σημείο που βλέπουν όλα τα παιδιά ίδια και τα σέβονται όποια και αν είναι, όποιες αντιλήψεις, ικανότητες, γνώσεις κι αν έχουν, αποφεύγουν τις ετικέτες «έτοιμος», «μη έτοιμος». Χαρακτηρισμοί αυτού του είδους δεν προσφέρουν τίποτα, επικεντρώνουν περισσότερο στο παρελθόν και όχι στο μέλλον και στο μαθησιακό δυναμικό του παιδιού. (Γουργιώτου, 2008).

### **1.6. Τα χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας**

«Το παιδί δεν είναι ένας ενήλικας σε μικρογραφία » αναφέρεται από το Ρουσσώ (1975). Είναι μία ξεχωριστή περίπτωση, είναι ένα άτομο ανεξάρτητο, που για να φτάσει στην ωριμότητα, πρέπει να περάσει από όλα τα στάδια της εξέλιξης.

Αυτά τα στάδια περιγράφονται μέσα από τις θεωρίες του Piaget (1975). Κύριο ερώτημα κατά την μελέτη της πιαζετιανής θεωρίας ήταν το πώς τα παιδιά μετακινούνται και στην περίπτωση μας μεταβαίνουν από το ένα στάδιο στο άλλο.

Οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο είναι τέσσερις με βάση τον Piaget (1975), η ωρίμανση, η φυσική εμπειρία, η κοινωνική μετάδοση και η εξισορρόπηση – αυτό-ρύθμιση.

Ο πρώτος παράγοντας, η ωρίμανση, ορίζει ότι η ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος και άλλες σωματικές εκδηλώσεις ανάπτυξης επηρεάζουν την γνωστική λειτουργία. Όταν αναπτυχθεί ο νευρικός ιστός ελέγχει τον κινητήριο συντονισμό του παιδιού. Παρόλο που η ωρίμανση του νευρικού ιστού είναι σημαντικός παράγοντας στην πνευματική ανάπτυξη δεν την επεξηγεί αρκετά. Ίσως, αν την επεξηγούσε θα φανέρωνε ότι το περιβάλλον παίζει πολύ μικρό ρόλο στο να επηρεάσει την πνευματική ανάπτυξη. Αλλά, όταν σκεφτούμε τη

δυναμική ενός θετικού περιβάλλοντος, ο ειρμός αυτός αλλάζει. Η ωρίμανση του νευρικού συστήματος ελευθερώνει απλώς δυνατότητες, που αποκλείονται μέχρι μια ορισμένη ηλικία, αλλά που μένει να τις δραστηριοποιήσουμε. Η δραστηριοποίηση όμως προϋποθέτει άλλους παράγοντες πέρα από την οργανική ωρίμανση όπως είναι για παράδειγμα

η λειτουργική άσκηση που συνδέεται με τις πράξεις. Όπως αναφέρει και ο David Canter, « η αντίληψη είναι μία ενεργή αντίδραση στον κόσμο γύρω μας και όχι μία παθητική απάντηση. Δραστηριοποιούμαστε ενεργά, δημιουργούμε τη δομή και δίνουμε μία έννοια στα ερεθίσματα που μας παρουσιάζουν» (Canter,1990:51).

Κατά το δεύτερο παράγοντα, την φυσική εμπειρία αναφέρεται ότι η αλληλεπίδραση του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον μπορεί να αυξήσει τον ρυθμό ανάπτυξης γιατί η παρατήρηση και η επενέργεια στα αντικείμενα βοηθούν στη δημιουργία ενός πιο πολύπλοκου τρόπου σκέψης.

Η κοινωνική μετάδοση υποδηλώνει την επίδραση της γλώσσας, την επίσημη διδασκαλία καθώς επίσης και την κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, τόσο ενήλικες όσο και συνομήλικες. Ο βαθμός της γνωστικής ανάπτυξης είναι επηρεασμένος άμεσα από τις εμπειρίες αυτές.

Τελευταίος παράγοντας, η εξισορρόπηση ή η αυτό- ρύθμιση, ενσωματώνει οποιαδήποτε ικανότητα επανακαθιστώντας συνθήκη ισορροπίας κατά τη διάρκεια χρονικών περιόδων αστάθειας, που προκαλούνται από τη συνεχή αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού. Μέσω της διαδικασίας αυτής, το άτομο πετυχαίνει όλο και ψηλότερα επίπεδα γνωστικής λειτουργίας και μέσω μιας σταδιακής αφομοίωσης και προσαρμογής.

Όλα τα παιδιά περνούν από όλα τα στάδια με διαφορετικό ρυθμό, σύμφωνα με τον Piaget (1975). Ωστόσο, η ακολουθία ανάπτυξης είναι η ίδια. Κάθε ακόλουθο στάδιο είναι δομημένο πάνω σε κάθε προηγούμενο στάδιο. Δομές που ανήκουν στα πρώτα στάδια ενσωματώνονται και αποτελούν μέρος των σταδίων που ακολουθούν. Τα σταδία νοητικής ανάπτυξης, όπως τα περιέγραψε και όρισε ο Piaget(1975), δεν σχετίζονται μόνο με την οργανική ωρίμανση του παιδιού. Φυσικά το γεγονός ότι διαδέχονται το ένα το άλλο πάντα με την ίδια σειρά και τάξη υποστηρίζει τον «φυσικό» και αυθόρμητο χαρακτήρα της βαθμιαίας τους ανέλιξης (το καθένα είναι αναγκαίο για την προετοιμασία του επόμενου και την ολοκλήρωση του προηγούμενου)

Σύμφωνα με τον Piaget τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης είναι τα εξής(1975):

1. Αισθητικό – κινητικό στάδιο ( 0-2 ετών)
2. Προλειτουργικό στάδιο (2-7 ετών)
3. Συγκεκριμένο λειτουργικό στάδιο (7-11 ετών)
4. Κανονικό λειτουργικό στάδιο (11-15 ετών)

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αφορά την προσχολική ηλικία και σύμφωνα με τα στάδια του Piaget (1975) το προλειτουργικό στάδιο. Προς το τέλος του δεύτερου έτους ζωής το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί σύμβολα που αντιπροσωπεύουν διάφορες πτυχές της ζωής και του περιβάλλοντος.

Μέρος της έρευνας του Piaget (1975) σε αυτό το στάδιο αφορούσε την κατανόηση μιας ομάδας αντικειμένων που σχετίζονται μεταξύ τους. Το παιδί σε αυτήν την ηλικία, δυσκολεύεται με εργασίες κατάταξης και είναι ικανό μόνο να διατυπώσει απλά πρωταρχικές έννοιες οι οποίες αναφέρονται ως «προ- έννοιες». Ο Dembo(1994) συνόψισε μερικούς περιορισμούς κατά το προλειτουργικό στάδιο, και άρα του προλειτουργικούς τρόπους σκέψης.

Ένας περιορισμός ονομάζεται «το συγκεκριμένο», όπου τα παιδιά είναι ικανά να χειρίζονται σύμβολα και αρχίζουν να δείχνουν ένα αφηρημένο τρόπο σκέψης.

Μετά, έχουμε την «αντιστρεψιμότητα». Το αντιστρέψιμο είναι η ικανότητα επιστροφής στο αρχικό σημείο, κάθε μαθηματική ή λογική πράξη είναι αντιστρέψιμη. Το προλειτουργικό παιδί δεν αντιμετωπίζει προβλήματα που απαιτούν αναστρέψιμη σκέψη. Ο Piaget (1975) χρησιμοποιούσε τον όρο «διατήρηση» για να περιγράψει τη μη ικανότητα ενός παιδιού να συνειδητοποιήσει ότι κάποιες ιδιότητες ενός αντικειμένου είναι δυνατόν να παραμένουν ίδιες ανεξάρτητα από τις αλλαγές που γίνονται στις άλλες του ιδιότητες. Η «διατήρηση» δεν λαμβάνει χώρα σε όλους τους υποκειμενικούς χώρους ταυτόχρονα. Τα παιδιά συνήθως αντιλαμβάνονται πρώτα τη διατήρηση των αριθμών (κατά την ηλικία των 5-6) και έπειτα ακολουθεί η «διατήρηση» της μάζας (κατά την ηλικία των 7-8) και του βάρους (κατά την ηλικία των 9-10) και τέλος, την «διατήρηση» του όγκου (κατά την ηλικία των 11-12).

Ένας ακόμα περιορισμός είναι η επικέντρωση, κατά την οποία τα παιδιά τείνουν να εστιάζουν πάνω σε μια διάσταση ή λεπτομέρεια ενός γεγονότος και αγνοούν άλλες σημαντικές πτυχές. Το παιδί, στο προλειτουργικό στάδιο, δεν μπορεί να αποκεντρώσει και έτσι αναγκαστικά διαστρεβλώνεται ο συλλογισμός του (Piaget,1975).

Επιπλέον, ένας περιορισμός είναι φυσικά ο εγωκεντρισμός. Με αυτόν τον όρο, δεν περιγράφουμε προσωπικότητα αλλά ότι το παιδί δυσκολεύεται να δει την άποψη κάποιου άλλου προσώπου. Φυσικά, ο εγωκεντρισμός βοηθάει στην ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας. Όταν παρατηρήσουμε μια ομάδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, θα ακούσουμε εγωκεντρική ομιλία. Μπορεί να ακούσουμε τα παιδιά να επαναλαμβάνουν λέξεις απλά γιατί

τους αρέσουν ή να μιλούν το ένα στο άλλο χωρίς να περιμένουν τα άλλα παιδιά να ακούσουν ή να απαντήσουν.

Επιπρόσθετος προσδιορισμός, η αδυναμία κατανόησης της μεταβολή. Κατά την προσχολική ηλικία το παιδί εστιάζει στην στατική πτυχή ενός γεγονότος και όχι στην μεταμόρφωση ή μετατροπή από την μια κατάσταση στην άλλη.

Και τελευταίος περιορισμός που αναφέρει ο Dembo (1994), είναι η σταδιακή κατανόηση. Αυτός ο συλλογισμός προχωρεί από περίπτωση σε περίπτωση με κοινό νήμα το γεγονός ότι το παιδί επικεντρώνεται σε μια ειδική πτυχή και δεν μπορεί να ακολουθήσει συλλογισμούς.

Το κοινωνικό στοιχείο είναι αναπόσπαστο για το κάθε άτομο. Η κοινωνικότητα είναι ένα σύμπλεγμα σκέψεων, συναισθημάτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που ποικίλουν στις διάφορες καταστάσεις. Υπάρχει στον καθένα μια ανάγκη για επικοινωνία με τους άλλους ήδη από τα πρώτα στάδια της ζωής. Είναι φυσικό, ότι περνάει από όλα τα στάδια της ζωής παίρνοντας διαφορετικές μορφές ανάλογα με το άτομο και τις καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο (Χατζηχρήστου,2011).

Όσο αφορά την προσχολική ηλικία, το ενδιαφέρον τους για κοινωνική επαφή στρέφεται προς τους συνομηλίκους και την αλληλεπίδραση τους με αυτούς. Παρόλα αυτά, οι γονείς παραμένουν το επίκεντρο των σχέσεων τους, όπως και στο προηγούμενο στάδιο της ηλικίας του που χαρακτηριζόταν από ασφαλής προσκόλληση, ανάπτυξη της κινητικότητας, γνωστικός εγωκεντρισμός, ανάπτυξη του λόγου και της ικανότητας για επικοινωνία, δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης. Οι πρώτες αλληλεπιδράσεις χαρακτηρίζονται από δυαδικότητα. Στη συνέχεια, γίνονται πιο διευρυμένες αναζητώντας συντρόφους στο παιχνίδι τους και αναπτύσσοντας έτσι τις κοινωνικές τους δεξιότητες, δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων και της οπτικής αντίληψης των άλλων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την μετάβαση τους στο δημοτικό σχολείο. Είναι απαραίτητες γιατί με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν το προνόμιο του να μπορούν να επιλύουν μια σύγκρουση, να οργανώνουν μια δραστηριότητα και να διατηρούν τη θέση τους σε μιαν ομάδα. Εδώ είναι ένα σημείο από το οποίο εξαρτάται το κατά πόσο θα εμφανίσει κάποιος μαθητής επιθετικότητα. Δηλαδή, αν η επιθετική συμπεριφορά παραμείνει ή αν θα μεγιστοποιηθεί (Ladd,2005. Rodkin, Farmer,Pearl & Van Acker,2000,2006).

Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργούν και να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις προσδιορίζει την κοινωνική τους επάρκεια και ψυχολογική προσαρμογή( Merrell & Gimpel, 1998, Kupersmidt,Coie & Dodge,1990). Η απόκτηση της

κοινωνικής επάρκειας σημαίνει την απόκτηση της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνομαι τους άλλους, να αναγνωρίζω καταστάσεις, να γενικεύω και να διακρίνω καταστάσεις, να αποκτήσουν κοινωνικό ρεπερτόριο αντιδράσεων, να γνωρίζουν τι είναι κοινωνικά αποδεκτό τόσο για τους ίδιους όσο και για τους άλλους (Χατζηχρήστου, 2011).

Για να μην υπάρξει σύγχυση μεταξύ των ορών «της κοινωνικής επάρκειας» και των «κοινωνικών δεξιοτήτων» θα τα οριοθετήσουμε παρακάτω. Λοιπόν, κοινωνική επάρκεια ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά σε δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, λειτουργικό και μη επιβλαβή για τους άλλους. Είναι μια έννοια που εμπεριέχει συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία και τα οποία αξιολογεί ως προς την επιτυχία και το αποτέλεσμα (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2007). Από την άλλη, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι ένα μέρος της κοινωνικής επάρκειας (Gresham & Reschly, 1998). Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες συμπεριφορές κατάλληλες για δεδομένες διαπροσωπικές σχέσεις, και οι οποίες χρησιμεύουν στο κοινωνικό επίπεδο του κάθε ατόμου (Topping, Bremner & Holmes, 2000).

Στην προσχολική ηλικία, η προκοινωνική συμπεριφορά είναι ανάλογη της παρατήρησης και μίμησης των προτύπων ενώ ενισχύεται αργότερα από την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της οπτικής αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων (Χατζηχρήστου, 2000).

Η προκοινωνική συμπεριφορά επηρεάζεται άμεσα από το γονικό στυλ και τον τρόπο ανατροφής. Όσοι γονείς είναι πιο στοργικοί, συναισθηματικοί, δημοκρατικοί, θέτοντας όρια και εκφράζοντας συναισθήματα και νοιάζονται για τα παιδιά τους είναι πιο ευνόητο τα παιδιά να αναπτύξουν συνειδητή κοινωνική συμπεριφορά (Χατζηχρήστου, 2000). Ανάλογο ρόλο έχουν και οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης (Howes, 2000, 2009). Ενώ το σχολικό περιβάλλον αποτελεί φορέα κοινωνικοποίησης. Αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο, στον οποίο προβάλλονται αυξημένες απαιτήσεις για κοινωνική συμπεριφορά ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν αξιώσεις για μια θέση στην ομάδα των συνομηλίκων και να επιτύχουν μian ομαλή σχολική και ακαδημαϊκή μετάβαση (Elliot, 2002).

Εδώ είναι αναγκαίο να αναφερθεί, ότι οι κριτικοί της θεωρίας του Piaget, που αναφέραμε συνέχεια πιο πάνω, πιστεύουν ότι έχει κάνει λάθη σε σχέση με την αξία των διακριτών σταδίων ανάπτυξης. Λάθη που αφορούν την εκτίμηση της ικανότητας των παιδιών, των εφήβων και των ενηλίκων να εισέρχονται σε τυποποιημένες διαδικασίες σκέψης και έτσι αμφισβητούν μερικώς την ιδεολογία του.

### **1.7. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στο νηπιαγωγείο**

Μεγάλο βαθμό ανάπτυξης στη βιβλιογραφία έχει το ζήτημα της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η διαδικασία αυτή απαιτεί την μετακίνηση από προηγούμενες πεποιθήσεις και πρακτικές σε μια εκπαιδευτική ανασυγκρότηση. Μέσω της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυξάνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες, στη μείωση του αποκλεισμού και τη λειτουργία κατάλληλων, ποιοτικών και λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων (Πανταζίδου,2008).

Το νηπιαγωγείο – η προσχολική αγωγή είναι ένας χώρος ο οποίος μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης(Craig-Unkefer Kaiser,2002, Ζώνιου – Σιδερά,1998,2004, Holadan και Costenbder,2000, Κιτσαράς,2001,Odom,2000,Πολυχρονοπούλου,2003, Rafferty,Piscitelli και Boettcher,2003,Τάφα,1993). Κάποια χαρακτηριστικά της προσχολικής εκπαίδευσης βοηθούν και αποτελούν προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτή. Η μικρή ηλικία φοίτησης επιτρέπει την πρόωπη παρέμβαση. Είναι γενικά αποδεκτό ότι όσο πιο νωρίς ξεκινήσει η ένταξη τόσο καλύτερα είναι τα αποτελέσματα για την εξέλιξη του κάθε μαθητή και ειδικότερα των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Ζώνιου –Σιδερά,1998, Πολυχρονοπούλου,2003,Τάφα,1997). Φυσικά υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία ενός λειτουργικού προγράμματος ένταξης, όπως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ο βαθμός παροχής πρόωμης υποστήριξης, η συνεργασία με τους γονείς, με την διεπιστημονική μονάδα, η δημιουργία κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος κ.α. Η έννοια της ένταξης χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα εξαιτίας των πιο πάνω πολλών παραμέτρων που την συντελούν (Πανταζίδου,2003).

Σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου η ένταξη βασίζεται στις παρακάτω αρχές (2011):

1. Τον σεβασμό και την αναγνώριση της διαφορετικότητας
2. Την προώθηση της ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ενεργής συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
3. Την δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις
4. Την ενδυνάμωση της οικογένειας

Τα προγράμματα που λειτουργούν με βάση τις αρχές της ένταξης προσφέρουν οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές αλλά και την ευρύτερη κοινότητα.

Στους περισσότερους τομείς της ανάπτυξης, τα βασικότερα προβλήματα των παιδιών που αντιμετωπίζουν «δυσκολίες» είναι η αδυναμία τους να συμβαδίσουν με τους συνομηλίκους. Σύμφωνα με την θεωρία του Piaget, υπάρχει σοβαρή δυσκολία στο να κατανοήσουν έννοιες, γεγονότα, να φέρουν εις πέρας δραστηριότητες και γνωστικά έργα που οι συμμαθητές τους λύνουν με σχετική άνεση. Αντιμετωπίζουν πολύ συχνά προβλήματα, τα οποία έχουν να κάνουν με τη μάθηση, τη συμπεριφορά και τις κοινωνικές σχέσεις (Gross, 1993).

Η κοινωνικές δεξιότητες όπως προαναφέρθηκε αναπτύσσονται κυρίως στον σχολικό χώρο και επομένως με τη συστηματική εκπαίδευση. Μέσα από τις καθημερινές συνδιαλλαγές τα παιδιά παρατηρούν, μιμούνται, μαθαίνουν κ.α. Υπάρχει όμως μια ομάδα παιδιών, αν και δεν είναι σωστό να τα κατηγοριοποιώ και να τα διαχωρίζω, αλλά είναι αναγκαίο για την οριοθέτηση, που η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων δεν ακολουθεί την τυπική ή παρόμοια πορεία με των συνομηλίκων. Εάν δεν αποκτηθούν εγκαίρως κοινωνικές δεξιότητες τότε υπάρχουν πιθανότητες για εμφάνιση δυσκολιών μετάβασης τόσο από τη μια βαθμίδα στην άλλη όσο και στην προσαρμογή σε κάθε βαθμίδα ή ακόμα και σε παραπομπή σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες και συμβουλευτικές υπηρεσίες (Patterson και οι συνεργάτες του, 1989, Reid & Patterson, 1911).

Η παραπομπή των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ειδικές τάξεις οφείλετε στο ότι πολλές φορές, τείνουμε να πιστεύουμε ότι οι μαθητές ηλικίας 5 ½ χρονών δε βρίσκονται σε κατάλληλη σχολική ετοιμότητα. Όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο, υποθέτουμε ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ότι και οι «κανονικοί» μαθητές. Δηλαδή, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν και να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα – πρόγραμμα διδασκαλίας με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να παραπέμπονται να φοιτήσουν σε ειδικές τάξεις, στις οποίες παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία. Η ενισχυτική διδασκαλία, ουσιαστικά, αντικαθιστά τα μαθήματα της γλώσσας και της αριθμητικής στα οποία οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό των συνομηλίκων της προσχολικής ηλικίας. Έτσι, αυτές οι μαθησιακές δυσκολίες να τα οδηγούν σε χαμηλή επίδοση και άρα στις ειδικές τάξεις με τον «κίνδυνο» για πιθανότητα λάθους. Αυτό έχει ως συνέπεια, να χάνονται μαθησιακοί στόχοι από το εκπαιδευτικό πεδίο εκπαιδευτικών και ειδικών αφού ξεχνούν ότι οι οποιεσδήποτε

δεξιότητες κατακτιούνται εφόσον υπάρχουν στο μαθησιακό περιβάλλον και γίνεται συστηματική διδασκαλία των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (Καραμπάτσος,2000).

Θα πρέπει λοιπόν να λαμβάνονται πολλοί παράγοντες υπόψη για την σχολική ετοιμότητα και όχι μόνο η ηλικία. Για την διαμόρφωση της σχολικής ετοιμότητας επενεργούν πολλοί παράγοντες, όπως η νοητική ηλικία, σωματική ωριμότητα, φύλο, θεσμικό πλαίσιο κ.α. Έτσι, οι πιο πάνω μαθησιακές δυσκολίες, θα ξεπεραστούν όταν παρθούν και εφαρμοστούν σειρά μέτρων. Μέτρα, τα οποία θα είναι δυνατόν να διευκολύνουν τις διάφορες ομάδες μαθητών, που δεν έχουν δομήσει ένα στάδιο ετοιμότητας απόλυτα αναγκαίο ώστε να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις. Θα πρέπει να παρέχουν ένα τρόπο ασφαλείς στην επάρκεια της ετοιμότητας που προϋποθέτει η επιτυχής φοίτηση (Καραμπάτσος,2000).

Βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, στην καθημερινή πρακτική, η ένταξη αφορά αυτό ακριβώς που προαναφέρθηκε, τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο θα παρέχει σε όλα τα παιδιά και στις οικογένειες τους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και σχολική ζωή. Οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις αποτελούν το πιο σημαντικό εργαλείο στον εκπαιδευτικό, στα πλαίσια της ένταξης. Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται τα στοιχεία που παίρνει από την αξιολόγηση και διαφοροποιεί ανάλογα το περιεχόμενο της διδασκαλίας, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το μαθησιακό περιβάλλον ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Καραμπάτσος(2000) προτείνει την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας στην κανονική- προσχολική τάξη ως καταλληλότερη από την παραπομπή σε ειδική τάξη. Θεωρεί ότι είναι πιο υποστηρίξιμη από την μόνιμη απομονωμένη ένταξη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραβλέπει την χρησιμότητα των ειδικών τάξεων μετά από προσεκτική αξιολόγηση και κατάταξη των μαθητών.

Η δυσκολία των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές, δηλαδή το να ακολουθήσουν και να συμβαδίσουν με τους συνομηλίκους τους θα μπορούσε να εξηγηθεί μέσα από την έννοια του αναπτυξιακού κενού, την έννοια της ετοιμότητας και του αργού ρυθμού βιολογικής προσαρμογής. Το αναπτυξιακό κενό περιγράφει την περίπτωση που το παιδί δεν είναι σε θέση να κατακτήσει νέες γνώσεις αν και είναι έτοιμο σε σχέση με την ηλικία και την ωρίμανση του. Η έννοια της ετοιμότητας περιγράφει τη θέση του παιδιού που δε μπορεί να «δεχθεί» τη γνώση. Ο αργός ρυθμός βιολογικής προσαρμογής σημαίνει την επισήμανση ότι δεν μπορούν όλοι να ακολουθήσουν με την ίδια πορεία τη διαδοχή των σταδίων (Feldman & Fowler,1997, Piaget,1975, Donaldson,1991).

Ένα πρόβλημα το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί και κρίνεται ως το κυριότερο εμπόδιο για κάθε αλλαγή, προσαρμογή, μετάβαση, είναι η παράδοση και η έλλειψη ενημέρωσης. Δεν μπορεί να γίνει καμιά παρέμβαση, διδασκαλία ή αξιολόγηση αν δεν ενημερωθούν το στενό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί με φυλλάδια, ενημερωτικές εκπομπές, ομιλίες και οργανωμένα σεμινάρια. Η κοινωνία σήμερα σημάνεται ευαισθητοποιημένη γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα αλλά έχει περισσότερες απαιτήσεις από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ενημέρωση είναι φανερά αναγκαία γιατί με αυτόν τον τρόπο ξεπερνιούνται αντιλήψεις και προκαταλήψεις έναντι των ατόμων με ειδικές ανάγκες(Καραμπάτσος,2000).

### **1.8. Έρευνα και αξιολόγηση**

Βασικός στόχος της αξιολόγησης ενός μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλειμμάτων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή. Με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου η αξιολόγηση έχει σκοπό να ανακαλύψει ότι γνωρίζει ο μαθητής, τι κατανοεί, τι σκέφτεται, συλλέγοντας πληροφορίες με διάφορους τρόπους. Στη διαδικασία της αξιολόγησης εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός, οι γονείς και ο μαθητής.

Η λήψη αποφάσεων κρίνεται ως το κλειδί για την ανάπτυξη ενός σχεδίου αξιολόγησης. Αρχικά τίθενται κάποιες ερωτήσεις για την συλλογή συγκεκριμένων και βοηθητικών στοιχείων για την κατάσταση που θέλουμε να αξιολογήσουμε. Θα πρέπει να θέσουμε τους δικούς μας μέσους όρους για αυτό που θα αξιολογήσουμε. Για παράδειγμα, ποια θεωρούμε τη τυπική ανάπτυξη για το επίπεδο ηλικίας που διδάσκουμε ή ποιες δεξιότητες πρέπει να έχει αποκτήσει κάποιος μαθητής για να προχωρήσει σε μια μεταγενέστερη δεξιότητα κ.ο.κ Η οριοθέτηση αυτή βοηθά, στο να βρεθεί ένα κοινό σημείο για το τι είναι τυπικό ώστε τα μέλη των ομάδων που συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός ή ο ειδικός να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο προσδοκιών(Καραμπάτσος,2000). Στην συνέχεια, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο μοναδικός βαθμός γνώσης και αναπτυξιακής ικανότητας του κάθε παιδιού ώστε να καθορίσει ο εκπαιδευτικός ή ο ειδικός τι επιθυμεί να γνωρίζει ο μαθητής του. Και στο σημείο αυτό είναι που ο θα αποφασιστεί σε τι θα αξιολογηθεί ο κάθε μαθητής και ποιες θα είναι οι μέθοδοι αξιολόγησης (Καραμπάτσος,2000).

Οι μέθοδοι αξιολόγησης θα πρέπει να εξετάζονται σε όλους τους μαθητές και πρώτα στις κανονικές τάξεις. Είναι αναγκαίο, γιατί όταν εξετάζεται μόνο σε ένα μαθητή χωρίς να ξέρουμε την επίδραση στο συνολικό αριθμό των μαθητών, υπάρχει «κίνδυνος» για λανθασμένα

συμπεράσματα και αποφάσεις (όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η παραπομπή σε ειδικές τάξεις). Η εγκυρότητα και αξιοπιστία του βαθμού, με τον οποίο τελικά πιστώνεται ο μαθητής, είναι αμφισβητήσιμες (Piaget, 1975).

Κατά την διεξαγωγή και τον σχεδιασμό μιας αξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη κάποια «εμπόδια», σύμφωνα με τον Piaget (1975). Μια αξιολόγηση μπορεί να είναι δυνατή αν το πρόγραμμα- ο σχεδιασμός και η οργάνωση είναι οριστικά, δηλαδή τα στοιχεία που έχεις να είναι συγκεκριμένα. Ένα άλλο εμπόδιο είναι ότι πολλές φορές για να διεξαχθεί μια αξιολόγηση χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα. Χρειάζεται μια περίοδος αρκετά μεγάλη, για να μπορέσει κανείς να αξιολογήσει την τωρινή θέση ενός μαθητή (γνώσεις, συμπεριφορά, δεξιότητες κ.α) ή τα αποτελέσματα μιας διδασκαλίας του παιδιού (Piaget, 1975).

Αν και η αξιολόγηση απαιτεί χρόνο και είναι δύσκολη η διεξαγωγή της, κρίνεται αναγκαία για τον ίδιο το μαθητή, για τους γονείς και το στενό οικογενειακό περιβάλλον καθώς και τους εκπαιδευτικούς (Καραμπάτσος, 2000).

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τρία είδη αξιολογήσεων ώστε να έχει τα καλύτερα εφικτά αποτελέσματα στις διδασκαλίες του.

Η πρώτη μορφή αξιολόγησης είναι η αρχική – διαγνωστική αξιολόγηση. Εφαρμόζεται κυρίως στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και κάποιες φορές κατά τη διάρκειά της. Αποσκοπεί στον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων και των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και τον εντοπισμό των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Στόχος της είναι αφενός να αποτυπώνεται το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο και αφετέρου να προσδιορίζονται τα αίτια που επιδρούν ανασταλτικά στη μάθηση, ώστε να σχηματοποιηθούν τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων. Με την έννοια αυτή, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο, στις δυνατότητες και στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, με σκοπό να οδηγήσει όλους τους μαθητές στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Τσομπανίδης, 2003).

Έναν είδος αξιολόγησης που εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας είναι η διαμορφωτική. Η αξιολόγηση αυτή έχει στόχο να ενισχύσει τη διδασκαλία. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί αναζητούν πληροφορίες για τα επίπεδα μάθησης των μαθητών και μετά χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στις ανάγκες των μαθητών. Οι διδάσκοντες εμπλέκονται ενεργά στη διαμορφωτική

αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων στην τάξη. Στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης η εφαρμογή της συμβαίνει φυσιολογικά και είναι ένα σύνηθες μέρος των περισσότερων διδακτικών πρακτικών. Εν τούτοις, η συστηματική χρήση της είναι σπάνια. Οι λόγοι για να γίνεται διαμορφωτική αξιολόγηση είναι πάρα πολλοί. Η τελική αξιολόγηση, η οποία γίνεται βασικά μέσω της χρήσης κυρίως γραπτών εξετάσεων οι οποίες ελέγχουν την απομνημόνευση πληροφοριών και τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων χαμηλού επιπέδου, ενθαρρύνει τη μηχανική μάθηση από μέρους των μαθητών και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους καθηγητές για να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους με ένα συνεχή και δυναμικό τρόπο. Για να παρακολουθούμε αποτελεσματικά και να επηρεάζουμε την ανάπτυξη του τρόπου σκέψης των μαθητών, τις δεξιότητες διερεύνησης, τις στάσεις έναντι της επιστήμης και τις μαθησιακές συμπεριφορές απαιτείται συνεχής αξιολόγηση που ενσωματώνεται στις καθημερινές μαθησιακές δραστηριότητες. Μια συνεχής αξιολόγηση συνεπάγεται από μια συνεχή εκτίμηση των δραστηριοτήτων και διδασκαλιών (Robert, Dufresne και Gerace, 2008).

Όσο αφορά την τελική αξιολόγηση, για να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα μιας διδασκαλίας οι εμπειρικοί φτιάχνουν όργανα για να μετρήσουν τις σωστές απαντήσεις που δίνει ο μαθητής. Οι εμπειρικοί υποστηρίζουν ότι ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει πληροφορίες και δεξιότητες από το περιβάλλον βάση των αισθήσεων και την κοινωνική μεταβίβαση. Συνδέουν την ορθότητα των απαντήσεων άκρως με την πληροφοριακή απόκτηση, δηλαδή ότι όσες πιο πολλές σωστές απαντήσεις δώσει ο μαθητής σημαίνουν ότι τόσα πιο πολλά έχει μάθει. Ο Piaget σε αυτή τη θεωρία είναι αντίθετος και υποστηρίζει ότι δεν έχουν μεγάλη σημασία οι πολλές σωστές απαντήσεις. Αυτό που έχει σημασία για τον Piaget κατά την αξιολόγηση, είναι αν οι προηγούμενες γνώσεις του μαθητή είτε λανθασμένες είτε σωστές μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να αποκτήσει καινούριες γνώσεις και να οικοδομήσει πάνω σε αυτές στην συνέχεια. Και έτσι φτάνουμε στην αξία της μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο. Ο Piaget σε μια συνέντευξη Αμερικανών αναφέρει ότι « δεν είναι χαμένος ο χρόνος που αφήνεται στα παιδιά για να οικοδομήσουν τις γνώσεις τους. Είναι κερδισμένος χρόνος, γιατί αυτές οι γνώσεις είναι μια διαρκής και στερεή βάση για τις μεταγενέστερες μαθήσεις» (Piaget, 1975).

Μια αξιολόγηση δεν είναι δυνατή αν τα παιδιά παρακολουθούν τα παραδοσιακά σχολεία.

Ο εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιήσει αξιολόγηση βασισμένη στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς. Με την αξιολόγηση λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς, ο εκπαιδευτικός κάνει ουσιαστικά διάγνωση των αιτιών ή λειτουργιών της συμπεριφοράς ενός μαθητή (Ζαφειροπούλου και Καλαντζή, 2011). Η Quinn και οι συνεργάτες της (1998) ορίζουν

την λειτουργική ανάλυση συμπεριφοράς ως μια συλλογή τεχνικών και στρατηγικών για τη διάγνωση των αιτιών και τη διερεύνηση των παρεμβάσεων οι οποίες προορίζονται να επιλύσουν αυτή την προβληματική συμπεριφορά. Αυτού του είδους αξιολόγηση βοηθά στο να εντοπιστούν, πέρα από τα συμπτώματα, τα κίνητρα του μαθητή τα οποία μπορεί να είναι ενδεικτικά και να εξηγήσουν τη συμπεριφορά του. Έτσι, πλησιάζει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή και τον κατανοεί καλύτερα (Ζαφειροπούλου και Καλαντζή, 2011).

Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξειδικεύτηκαν πάνω σε αυτήν, και από σχολικούς ψυχολόγους. Υπάρχουν ανοικτά περιθώρια συνεργασίας με όλα τα μέλη του εκάστοτε σχολείου και θεωρείται απαραίτητη αυτή η συνεργασία. Κάθε μέλος του σχολείου και άρα της διεπιστημονικής ομάδας μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες, προσφέροντας και συμβάλλοντας σημαντικά στην επίλυση οποιασδήποτε συμπεριφοράς ή προβλήματος (Meyers, Martin και Parsons, 1979).

### **1.9. Αποτελεσματικός σχεδιασμός διδασκαλίας για παιδιά με ειδικές ανάγκες**

Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων και των διαφόρων τεστ, είναι τα κατάλληλα στοιχεία και οι κατάλληλες πληροφορίες – βασικές προϋποθέσεις με τις οποίες θα στηθεί ο σχεδιασμός μιας διδασκαλίας. Είναι δεδομένο ότι είναι η πιο ασφαλής χρήση πληροφοριών για τη λήψη διδακτικών αποφάσεων που θα εφαρμοστούν στην σχολική αίθουσα. Αυτές οι αποφάσεις είναι φυσικό και δυνατόν να μπορούν να επαναξιολογηθούν και να τροποποιηθούν ή να διαφοροποιηθούν. Ο δάσκαλος με αυτές τις πληροφορίες καταγράφει τα δικά του συμπεράσματα. Η ελευθερία του δασκάλου για τη καταγραφή των συμπερασμάτων περιορίζεται στα όρια που ο ίδιος έθεσε πριν την αξιολόγηση και στην υπευθυνότητα που τον κατακλίνει. Πρέπει τα συμπεράσματα του να είναι παρμένα από διάφορες πηγές και παράγοντες και όχι μόνο από τα αποτελέσματα των τεστ, ειδικά όταν αυτά διχάζονται με άλλα στοιχεία (Καραμπάτσος, 2000).

Ειδικότερα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, η εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο είναι πιο πολύπλοκη και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και συντονισμό (Brault, 2005, Pianta, & Walsh, 1996, Rosekoetter, Whaley, HainsandPierce, 2001). Ένα σχέδιο μετάβασης στο δημοτικό σχολείο θα πρέπει να παρέχει κατάλληλο (επαρκή) χρόνο στα παιδιά και τους γονείς για μάθηση και εξάσκηση δεξιοτήτων και ρουτινών που θα διευκολύνουν μια ομαλή μετακίνηση από νηπιαγωγείο προς το δημοτικό σχολείο (Μπαγάκης, 2006).

Εξαιτίας του διαφορετικού τρόπου μάθησης των μικρών παιδιών διατίθεται πλούτος μεθόδων διδασκαλίας. Κάποιες μέθοδοι είναι πιο κατάλληλες για το κάθε παιδί και κάποιες άλλες όχι. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους που υποστηρίζει ότι θα είναι πιο αποτελεσματικές για το κάθε παιδί, στα πλαίσια ενός προσωπικού διδακτικού ύφους. Οι μέθοδοι διδασκαλίας μπορεί να περιλαμβάνουν διαλέξεις, απαγγελίες, συζητήσεις, πειράματα, επιδείξεις, εκπαιδευτικές και βιωματικές εκδρομές, οπτικοακουστικά βοηθήματα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για να προσαρμοστούν και να πειραματιστούν σε μεθόδους και πρακτικές. Οπότεν θα πρέπει να είναι υπομονετικοί, να μην είναι φιλόδοξοι και να μην επιχειρούν πολλά πράγματα σε σύντομο χρονικό διάστημα (Καραμπάτσος,2000).

Μια πολύ καλή μέθοδος διδασκαλίας είναι αυτή που περιλαμβάνει πλούτο συζητήσεων. Με αυτό τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να καταφέρει να δημιουργήσει μια πιο δημιουργική ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, να μεταφέρει το πραγματικό του ενδιαφέρον στους μαθητές του, να μάθει πιο συγκεκριμένα στοιχεία και απόψεις των μαθητών του δίνοντας του πληροφορίες(Καραμπάτσος,2000).

Μέσα από τις διάφορες διδασκαλίες, μεθόδους και στρατηγικές , ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σκέφτεται κάποιους επιμέρους τομείς ώστε να μειωθούν οι πιθανότητες λάθους ή διαστρέβλωσης της διδασκαλίας ή άλλων επιπτώσεων. Τέτοιοι τομείς περιλαμβάνουν την προσπάθεια κατανόησης των παιδιών, την κατανόηση του πλαισίου έξω από την τάξη, την ενθάρρυνση για ανάληψη κινδύνου, την σύμπραξη και συνεργασία, την καθοδήγηση των μαθητών (άμεση και έμμεση), τη λεκτική, σωματική και συναισθηματική καθοδήγηση των μαθητών, τον προσανατολισμό του στους στόχους(Καραμπάτσος,2000).

Ο στόχος του σχεδιασμού μετάβασης δε διαφέρει από τους υπόλοιπους στόχους των διδασκαλιών και δραστηριοτήτων. Οι στόχοι είναι αυτοί που δύναται να βοηθήσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν γρήγορα στους χώρους του σχολείου, να ευχαριστούνται τη μάθηση και να αναπτύξουν μια θετική στάση προς την εκπαίδευση. Μια καλή αρχή, στο σχολείο ενισχύει τις ευκαιρίες του παιδιού για μελλοντική επιτυχία (Brault, 2005, Pianta, &Walsh, 1996,Rosekoetter, Whaley, HainsandPierce, 2001). Όταν συνειδητοποιήσει ο μαθητής την ασυμφωνία ανάμεσα στο «που βρίσκεται» και στο «που θέλει να είναι» τότε ο στόχος γίνεται κίνητρο και ελαττώνει την ασυμφωνία αυτή. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής, επικεντρώνει την προσοχή του σε θέματα που τον αφορούν, προσπαθεί, επιμένει, και αναπτύσσει νέες

στρατηγικές είτε χτίζοντας πάνω στις προηγούμενες είτε αντικαθιστώντας τις αποτυχημένες προηγούμενες στρατηγικές (Καραμπάτσος,2000).

Οι στόχοι διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι αυτή της μάθησης, όπου οι μαθητές ψάχνουν ευκαιρίες και επιμένουν σχετικά με ένα γνωστικό αντικείμενο. Η ανησυχία τους δε βασίζεται στην αξιολόγηση αλλά στην εργασία τους, και απαιτούν την κατάλληλη βοήθεια όταν τη χρειαστούν. Η δεύτερη κατηγορία είναι η κατηγορία της εκτέλεσης, η οποία είναι αντίθετη με την προηγούμενη. Εδώ οι μαθητές επικεντρώνονται στην αξιολόγηση, στο πώς θα κριθούν από τους άλλους. Υιοθετούν αμυντικές στρατηγικές και χαρακτηρίζονται από εγωκεντρικότητα (Nichols και Nelson,Gleares,1995) .

Εάν οι στόχοι που θέτουμε στους μαθητές είναι ξεκάθαροι και προκλητικοί, είναι πολύ πιθανόν να επιτευχθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το αντίστροφο επιφέρει ανταγωνισμό, έλλειψη ομαδικότητας και συνεργασίας, βαθμοθηρία. Μόνος στόχος στο τελευταίο είναι η ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν και η επιτέλεση γνώσεων(Καραμπάτσος,2000).

Για την επίτευξη και την κατάλληλη διεξαγωγή ενός σχεδιασμού είναι αναγκαία η εδραίωση και επιβεβαίωση συνδέσμων με κοινωνικούς εταίρους, η ενθάρρυνση γονικής εμπλοκής, η ενθάρρυνση πρόωμης γνωστοποίησης, η ανάπτυξη λεπτομερούς πρωτοκόλλου, η ανασκόπηση της διαδικασίας της μετάβασης για μαθητές με ειδικές ανάγκες και η κοινωνική τους θέση στα νηπιαγωγεία (Πανταζίδου,2003).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώνει τη μάθηση μέσα σε ευέλικτα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προσδοκώντας μαθησιακές εμπειρίες. Τα πλαίσια στα οποία θα εστιάσει είναι τα εξής:

- Αυθόρμητο – ελεύθερο και οργανωμένο παιχνίδι
- Καθημερινά επαναλαμβανόμενες δράσεις – ρουτίνες
- Καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, επίκαιρα ή ευκαιριακά περιστατικά.
- Διερευνήσεις μέσα από σχέδια εργασίας, μικρές έρευνες και προβλήματα επίλυσης
- Οργανωμένες δραστηριότητες ή οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων

Τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί ουσιαστικά «μοιράζονται» τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και πιο συγκεκριμένα, τους στόχους, την κατεύθυνση που θα πάρει, τα θέματα και το περιεχόμενο, τα είδη των δραστηριοτήτων και τη σύσταση των ομάδων. Ένα ισορροπημένο

πρόγραμμα είτε είναι οργανωμένο είτε είναι αυθόρμητο, πρέπει να εξασφαλίζει στα παιδιά ευκαιρίες συμμετοχής και στα πέντε πιο πάνω πλαίσια.

### **1.10. Παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση**

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την περίοδο μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό είναι άμεσα συνδεδεμένοι και με την ακαδημαϊκή επιτυχία – επίδοση των μαθητών (Ashcraft, 2002).

Ως πρώτος παράγοντας που συμβάλει στην καλύτερη ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό είναι η δυνατότητα εκ μέρους των παιδιών να ρυθμίζουν την συγκίνηση και γενικά τα συναισθήματα τους.

Στο νηπιαγωγείο τίθενται στόχοι οι που πρέπει να επιτευχθούν υπό μειωμένη παρακολούθηση, λόγω του αυξημένου μεγέθους της τάξης και την αυξημένη έμφαση στην αυτονομία (Bronson, Tivnan, & Seppanen, 1995). Οι νέες απαιτήσεις της εκμάθησης νέων ακαδημαϊκών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με την έλλειψη στηριγμάτων που πρέπει να προσφέρονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποτελούν πρόκληση για πολλά μικρά παιδιά. Συνεπώς, αυτές οι νέες απαιτήσεις σε συνδυασμό με ένα νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον είναι πιθανό να προκαλέσουν αναστάτωση, διάφορα συναισθήματα, όπως ενθουσιασμό, άγχος και φόβο. Η ικανότητα των παιδιών να ρυθμίζουν αποτελεσματικά αυτά τα συναισθήματα μπορεί να τα διευκολύνει στη μετάβασή τους και κατά συνέπεια την ικανότητά τους να αποκτήσουν ακαδημαϊκές πληροφορίες.

Η ρύθμιση της συγκίνησης και των συναισθημάτων περιλαμβάνει προσπάθειες που διαμορφώνουν τη συναισθηματική διέγερση με έναν τρόπο που διευκολύνει την προσαρμοστική λειτουργία (Calkins, 1997, Garber & Dodge, 1991, Keenan & Shaw, 2003). Στα παιδιά, η ακαδημαϊκή λειτουργία είναι μια σημαντική συνιστώσα της προσαρμοστικής λειτουργίας. Ωστόσο η προσαρμοστική λειτουργία αναφέρεται σε πολλά παγκόσμια αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων της κοινωνικής, γνωστικής και της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς και την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές εργασίες διαβίωσης και τις περιβαλλοντικές αλλαγές (Kamphaus, 1987).

Ένας μηχανισμός ρύθμισης των συναισθημάτων των παιδιών που μπορεί να συμβάλει στην έγκαιρη ακαδημαϊκή επιτυχία τους είναι μέσω της συμπεριφοράς ελέγχου στην τάξη. Μια σειρά από μελέτες έχουν πράγματι διαπιστώσει ότι οι έφηβοι με ελλείμματα κατά τον έλεγχο της συμπεριφοράς - όπως τα άτομα με προβλήματα επιθετικότητας και αντικοινωνική

συμπεριφορά - είναι πιο πιθανό να έχουν τόσο συνυπάρχουσες (Al Otaiba & Fuchs, 2002, Malecki & Elliot, 2002, Wentzel, 1993) και αργότερα ακαδημαϊκές δυσκολίες ( Masten et al., 2005, Risi et al. , 2003 ) .

Παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση και πιθανός μηχανισμός με τον οποίο ρυθμίζονται οι συναισθηματικές δεξιότητες, καθώς και να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία είναι η ποιότητα της σχέσης μαθητή-δασκάλου . Η ποιότητα των σχέσεων των παιδιών με τους δασκάλους τους αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ένας σημαντικός τομέας που συμβάλλει στην παιδική πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Birch & Ladd, 1997, Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995, Pianta & Stuhlman, 2004). Μια υψηλής ποιότητας σχέση μαθητή-δασκάλου, υποστηρίζει ότι το παιδί ( π.χ. προσφέροντας τον έπαινο , ενθάρρυνση , καθοδήγηση και πειθαρχία ) στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία πρέπει να προσαρμοστεί. Αρκετές μελέτες εξέτασαν πώς η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή σχετίζεται με την συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη . Πρόσφατη έρευνα δείχνει εάν υπάρχει θετική σχέση μαθητή-δασκάλου , η συνεργασία τους χαρακτηρίζεται από ζεστασιά και η εγγύτητα μειώνεται αφού μειώνεται με αυτό τον τρόπο και η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη ( Hughes , Cavell , & Jackson , 1999 ) και είναι ένας προστατευτικός παράγοντας για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς ( Howes , Matheson , & Hamilton , 1994, Pianta και οι συνεργάτες του, 1995).

Η ανάπτυξη μιας θετικής σχέσης απαιτεί τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το μαθητή να εμφανίζουν ορισμένες πτυχές της κοινωνικής επάρκειας , όπως οι κοινωνικές δεξιότητες ( π.χ. καλή επαφή με τα μάτια ,ξέροντας πότε να ξεκινήσει και να σταματήσει μια συνομιλία ), καθώς και την ικανότητα να αναστέλλουν αρνητική συμπεριφορές ( π.χ. επιθετικότητα ). Τα παιδιά που εμφανίζουν καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες μπορεί να είναι πιο πιθανό να προκαλέσουν ζεστές και θετικές αλληλεπιδράσεις . Η διαμόρφωση της διέγερσης απαιτείται από την ρύθμιση της συγκίνησης και των συναισθημάτων και έχει υποτεθεί ότι επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, διευκολύνοντας την ικανότητα της ενεργής συμμετοχής και προσαρμογής στο περιβάλλον (Porges ,2003). Αυτή η ικανότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας πυρήνας για την ανάπτυξη καλών κοινωνικών δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν πότε μπορούν να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες είτε λεκτικές είτε πιο πρακτικές με άλλους π.χ πότε να μιλούν και να παίζουν με άλλους, και πότε να απεμπλακούν, δηλαδή , να αγνοούν. Η συνεχής μετατόπιση της επικοινωνίας και συμπεριφοράς, η εμπλοκή και η απεμπλοκή κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μπορεί να είναι ευκολότερο για τα παιδιά που είναι σε θέση να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους( Dunn &

Brown ,1994,Eisenberg και οι συνεργάτες του, 1993, 1996 , 1997, Fabes , 1999, Graziano , Keane , και Calkins ). Με τον ίδιο τρόπο , οι μαθητές με ανεπαρκείς δεξιότητες ρύθμισης των συναισθημάτων είναι πιο πιθανό να έχουν κακές διαπροσωπικές δεξιότητες και μεγαλύτερα προβλήματα εξωτερίκευσης , όπως περιφρόνηση , υπερκινητικότητα , και τη συμπεριφορά «μάχης» ( Dunn & Brown , 1994, Rydell, Berlin & Bohlin ,2003 ) .

Η σχέση μαθητή-δασκάλου αποδεικνύεται και προβλέπει την ακαδημαϊκή επιτυχία εδώ και αρκετά χρόνια ( Hamre & Pianta , 2001,Pianta & Stuhlman , 2004 ) . Ειδικότερα, η σχέση μαθητή-δασκάλου επηρεάζει τα κίνητρα των παιδιών για να μάθουν .

Το θέμα που ασχολείται με τα κίνητρα μάθησης είναι στο επίκεντρο των ερευνών της Ψυχολογίας της μάθησης και έχει δημιουργηθεί μεγάλη βιβλιογραφία γύρω από αυτό. Τα κίνητρα μάθησης επηρεάζουν οποιαδήποτε διδασκαλία μαθητών οποιασδήποτε ηλικίας , επομένως είναι αρκετά σημαντικά και στην περίοδο μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό.

Για την ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση, τα αίτια που την προκαλούν, ή οι λόγοι που την εξηγούν, είναι τα κίνητρα. Κίνητρο ορίζεται οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο. Κίνητρα επομένως είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, όσο και εξωτερικές αιτίες όπως οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή φόβητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί (Κωσταρίδου,1999).

Σύμφωνα με τα κίνητρα μάθησης και τη θεωρία του Piaget (1975) παραμερίζονται τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης και η χρήση του εξωτερικού ελέγχου και επικεντρώνεται στην γενική αποδοχή ενός μοντέλου που θεωρεί κάθε στοιχείο της συμπεριφοράς του μαθητή ως αντίδραση σε εξωτερικούς ερεθισμούς.

Η ομοιόμορφη ανάπτυξη του κάθε παιδιού, δηλαδή η σειρά που ακολουθεί τα διάφορα στάδια στην νοητική ανάπτυξη, μπορεί να οφείλεται σε εξωτερικές περιστάσεις και ερεθίσματα. Αυτό που πρέπει είναι να κατευθύνεται από το εσωτερικό του ανθρώπου. Παλιότεροι παιδαγωγοί όπως ο Rousseau και ο Neil έχουν υποστηρίξει ότι δεν είναι ανάγκη να υποκινούμε το μαθητή, γιατί μόνος του ο μαθητής έχει την έφεση να κάνει αυτό που του ταιριάζει. Τα κίνητρα είναι δυνατό να ωθούν το άτομο ενεργοποιώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας από έξω. Εσωτερικά ο μαθητής νοιώθει την ανάγκη να γνωρίζει και να μαθαίνει, να αναζητά και να επιλέγει ότι ερεθίσματα τον περιτριγυρίζουν και τον ικανοποιούν

(Φράγκου, 2000). Έτσι, τα κίνητρα δεν μπορούν να είναι ανεξάρτητα από τα σχήματα, τις δομές της νοημοσύνης. Κάθε σχήμα εμπεριέχει μέσα του δυναμικότητα και κίνητρα (Piaget, 1967). Παρόλα αυτά ο μαθητής είναι απαραίτητο να υποστεί τη μικρή ή τη μεγάλη και την έμμεση ή άμεση επήρεια ορισμένων κινήτρων (Φράγκου, 2000).

Τα κίνητρα, λοιπόν, δε δημιουργούν κινητικότητα, αλλά προσδιορίζουν το επίπεδο της δραστηριότητας. Ένας δάσκαλος π.χ. χρησιμοποιεί ορισμένα κίνητρα κατά τη διδασκαλία του όχι για να μεταδώσει δραστηριότητα στα παιδιά, αλλά για να ανεβάσει το βαθμό της υπάρχουσας δραστηριότητας που δε βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο (Φράγκου, 2000).

Βασικό θέμα για το δάσκαλο και τον καθηγητή αποτελούν τα κίνητρα τα οποία θα χρησιμοποιήσει ώστε οι μαθητές να έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματα και στη συμπεριφορά τους. Τα κίνητρα επηρεάζονται από σχολικούς παράγοντες. Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι οι ενισχύσεις. Η ίδια συμπεριφορά έχει διαφορετική αξία για το κάθε άτομο και την κάθε περίπτωση. Ο έπαινος για παράδειγμα του εκπαιδευτικού μπορεί για κάποιον μαθητή να λειτουργήσει θετικά, ενώ για κάποιον άλλο μπορεί να έχει αρνητική ή και καμία ενισχυτική σημασία. Ένας μαθητής μπορεί να αποκτά ικανοποίηση για ότι καταφέρνει να επιτελέσει και δεν κάνει ότι κάνει μόνο για να ικανοποιήσει τον εκπαιδευτικό ή τους γονείς. Τα κίνητρα του μαθητή είναι αυτά που παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην απόδοση ή μη αξίας στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού. Ανάλογα με τα κίνητρα του μαθητή διαφέρει και η αξία των ενισχύσεων του εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να αφήνεται ο μαθητής ελεύθερος να κινείται μέσα σε περιστάσεις και ευκαιρίες που του προσφέρουν επιδοκιμασία και επιβράβευση (Μαρκουλής, 1983). Παράγοντας που επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών είναι και ο προσανατολισμός προς το στόχο. Τα κίνητρα ουσιαστικά είναι αυτά που καθορίζουν τους στόχους της συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο. Ακόμα, ο χρόνος που διαθέτει ο μαθητής στο αντικείμενο μάθησης είναι και αυτός ένας σχολικός παράγοντας. Ο χρόνος που διαθέτει ένας μαθητής σε μια δραστηριότητα σχετίζεται και είναι ανάλογος προς την ένταση των κινήτρων του (Φράγκου, 2000).

Ο Atkinson (1964) θεωρεί ότι όλοι οι άνθρωποι ανεξαιρέτως έχουν ανάγκη να αποφύγουν την αποτυχία και αντίστοιχα να κατορθώσουν κάτι, πόσο μάλλον τα παιδιά. Επίδραση, όμως, ασκεί και ο βαθμός αυτοπροσδιορισμού του ατόμου, ο οποίος ορίζεται ως η ανάγκη καθορισμού των ενεργειών μας μέσα από προσωπική επιλογή.

Σπουδαίας σημασίας είναι το πού το άτομο αποδίδει την επιτυχία ή την αποτυχία του για τη δημιουργία κινήτρων. Οι αιτίες που αποδίδεται μια επιτυχία ή αποτυχία είναι τόσο εσωτερικές

όσο και εξωτερικές σύμφωνα με τον Weiner (2000). Είναι σημαντικό ο μαθητής να τις αποδίδει σε εσωτερικούς παράγοντες λόγω χάρη επειδή είναι έξυπνος, τυπικός, αποτελεσματικός κ.α Αντίθετα την αποτυχία θα πρέπει να την αποδίδει στους εξωτερικούς παράγοντες για παράδειγμα ασχολήθηκα λίγο, ενδιαφέρθηκα λιγότερο, λιγότερο διάβασμα κ.α. Όταν οι μαθητές αποδίδουν την αποτυχία των προσπαθειών τους σε αιτίες ελεγχόμενες για παράδειγμα όχι κατάλληλη προσπάθεια από μέρους τους, τότε το μαθησιακό κίνητρο ενισχύεται και αντιστρόφα. Το αν το παιδί αποδίδει την αποτυχία του σε ένα ελεγχόμενο ή μη παράγοντα, εξαρτάται πολλές φορές από τι του υποδεικνύει ο δάσκαλος ή κάποιος σημαντικός άλλος (Καραμπάτσος, 2000).

Τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερα κίνητρα και χαρακτηρίζονται από αυτοπεποίθηση είναι πιο ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (Deci & Ryan, 1985). Μια θετική, ζεστή σχέση με έναν δάσκαλο παρακινεί τους μαθητές να επιτύχουν να ευχαριστήσουν τους δασκάλους τους (Urdu & Maehr, 1995). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ένα ζεστό και θετικό κλίμα για τη σχέση με τους μαθητές τους, τους ενθαρρύνουν και τους ενισχύουν για την αυτορρύθμιση που είναι σημαντική για την εκμάθηση (Tyson, 2000). Αντίθετα, τα παιδιά που η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται από σύγκρουση ασχολούνται με την τάξη και είναι πιο πιθανό να ενδιαφερθεί ακαδημαϊκά (Ladd, Birch, & Buhs, 1999, Ladd & Burgess, 2001). Όταν δεν υπάρχει υποστηρικτική σχέση μειώνεται το ακαδημαϊκό κίνητρο (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989). Έτσι, είναι σαφές ότι η σχέση μαθητή-δασκάλου είναι σημαντικό για την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας και ειδικότερα στην μετάβαση των παιδιών από την μια βαθμίδα στην άλλη, μέσω της εμπλοκής στην τάξη καθώς και τη βελτίωση των κινήτρων.

Εδώ έρχεται να προστεθεί ακόμα ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, η ετοιμότητα για την μάθηση. Σίγουρα ένας παράγοντας για την ομαλή μετάβαση του μαθητή καθώς και ολόκληρης της πορείας από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό είναι η ετοιμότητα του μαθητή.

Κατά τον Heckhausen (1971) και την περιγραφή του για την ωρίμανση εμπεριέχονται σε αυτήν δύο διαστάσεις από τις οποίες η μια περιγράφει ότι «η οργανισμική ωριμότητα των λειτουργικών οργάνων, που αποτελεί προϋπόθεση για κάθε δυνατότητα μάθησης» και η άλλη ότι «η λογική της ανάπτυξης που εμπεριέχεται στις δομές και τα συστήματα» που αφομοιώνει το άτομο. Έτσι, γίνεται φανερό ότι η μάθηση και η οργανισμική ωριμότητα είναι παράγοντες ανάπτυξης. Σύμφωνα όμως με πρόταση του Heckhausen στο συμβούλιο Εκπαίδευσης της

Γερμανίας( Bildungsrat,1972) συνιστά να μη αναφερόμαστε με τον όρο «ωρίμανση» αλλά είναι προτιμότερος ο όρος «επίπεδο ανάπτυξης που ανταποκρίνεται στη δομή του αντικειμένου της μάθησης». Μέσα από τον πιο πάνω όρο αναφέρεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες ενός μαθητή στην εκάστοτε στιγμή της ανάπτυξης προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης και μια συγκεκριμένη διδακτική ώρα.

Σύμφωνα με τον Ausubel (1973) οι πιο πάνω όροι προκαλούν σε γονείς και εκπαιδευτικούς συγχύσεις, λανθασμένες εντυπώσεις και εκπαιδευτικές αντιδράσεις για αυτό και πρότεινε τον όρο «ετοιμότητα» (readiness). Ο όρος αυτός έχει το ίδιο νόημα με τον προηγούμενο: ένα επίπεδο μάθησης προς το επίπεδο των απαιτήσεων ενός διδακτικού αντικειμένου. Οι διάφορες διαδικασίες ωρίμανσης και μάθησης συνδυασμένα μπορούν να διαμορφώσουν μια «γενική ετοιμότητα», η οποία εκφράζει ένα συγκεκριμένο επίπεδο ικανοτήτων ή σε μια «ειδική ετοιμότητα» περιορισμένη σε ειδικές ικανότητες μάθησης ή σε μεθόδους διδασκαλίας ( Vygotsky, 1988).

Η ετοιμότητα αυτή είναι αναμενόμενο να επηρεάζει σημαντικά το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και να καθορίζει συχνά επίδοση και απαιτήσεις από το σχολικό χώρο για ένα συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης και ηλικιακό επίπεδο. Η ανταπόκριση του αντικείμενου διδασκαλίας προς το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή επηρεάζει σοβαρά και παράγοντες που σχετίζονται με κίνητρα μάθησης και είναι οικονομική (Heckhausen, 1971).

Η ετοιμότητα για μάθηση δεν εμφανίζεται αυτόματα σε μια συγκεκριμένη ηλικία. Εδώ είναι απαραίτητο το σχολείο να μην τη θεωρεί αυτονόητο αλλά να κάνει προσπάθειες δημιουργίας της. Επομένως , η ποιότητα εργασίας του σχολείου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα και θέληση του μαθητή για μάθηση. Κατά την διεξαγωγή της διδασκαλίας σημείο αναφοράς είναι ο μαθητής με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του και όχι η διδακτέα ύλη. Το κάθε παιδί σε μια συγκεκριμένη ηλικία, η οποία δεν είναι απόλυτη, βρίσκεται σε διαφορετικό σημείο σταθεροποίησης, παίρνοντας και αφομοιώνοντας ότι ερέθισμα αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο. το σχολείο θα πρέπει να κατευθύνει τα ερεθίσματα και να τα διαμορφώνει ανάλογα με τις περιστάσεις και τις περιπτώσεις για να ανταποκρίνεται στο κάθε μαθητή (Ausubel 1973). Αυτό είναι και ένα από τα αξιώματα του Bruner (1968) ότι μαθητές οποιασδήποτε ηλικίας είναι δυνατόν να διδαχτούν οτιδήποτε αρκεί να προσφερθεί το κατάλληλο υλικό με το κατάλληλο τρόπο και μέθοδο στο ανάλογο επίπεδο.

Βασικό ερώτημα που παρατηρείται σε αυτό το σημείο είναι το πώς μπορούμε να εντοπίζουμε το επίπεδο ετοιμότητας στον κάθε μαθητή, ώστε να είναι δυνατή η καλύτερη οργάνωση και

σχεδιασμός ανάλογα με την διδασκαλία. Αυτό δεν απαντάται απόλυτα αλλά σχετικά. Έχει να κάνει με τη διδασκαλία σε σχέση με την οργάνωση, σε σχέση με τα περιβαλλοντικά και εκπαιδευτικά ερεθίσματα, εμπειρίες, ιδιοσυγκρασία, κίνητρα για μάθηση κ.α δηλαδή είναι αναγκαίο να εξετάσουμε παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα την γνωστική ετοιμότητα (Fippinger,1982).

Σήμερα έχουν διατυπωθεί πέντε σημαντικές απόψεις που κάνουν μια προσπάθεια για ερμηνεία της συμπεριφοράς αλλά και της ενίσχυσης της γνωστικής ετοιμότητας των μαθητών, για να βελτιωθεί η σχολική παρέμβαση. Οι πέντε σημαντικές απόψεις έχουν ως εξής (Καραμπάτσος, 2000):

1. Η ψυχομετρική προοπτική, η οποία προσπαθεί να κατανοήσει τις νοητικές δομές που κάνουν σημαντικές τις ατομικές διαφορές. Αξιολογεί ότι είναι δεδομένο, ότι υπάρχει και γνωρίζουμε.
2. Η προοπτική Piaget, η οποία επικεντρώνεται στις διανοητικές διαδικασίες των παιδιών που διαφέρουν σημαντικά από αυτές των ενηλίκων.
3. Η Νέο – πιαζετική θεωρία- προοπτική θεωρίας του Piaget, η οποία ερευνά ευφυείς συμπεριφορές και εξετάζει το κατά πόσο σε μια τέτοια διαδικασία μπορεί να επηρεάζεται το άτομο από την ηλικία και τις ανώτερες σκέψεις για ένα συγκεκριμένο θέμα.
4. Η κοινωνικοπολιτισμική προοπτική ( προσέγγιση Vygotsky), η οποία ερευνά το «πώς» και το «γιατί» των διαφορετικών σκέψεων των ατόμων μέσα από τις διάφορες κοινωνικές εμπειρίες.
5. Η προοπτική της πολυμορφίας της ευφυΐας, η οποία σύμφωνα με τον Gardner και τον Stenberg, θεωρεί την ευφυΐα μια αναδυόμενη κατάσταση.

Καμιά άποψη από μόνη της δεν είναι ξεκάθαρη απάντηση για τον τρόπο της γνωστικής λειτουργίας του κάθε ανθρώπου, αλλά μπορεί να δώσει απαντήσεις με τον συνδυασμό τους, αφού η μια συμπληρώνει την άλλη.

Για να γίνει πραγματική δουλειά στα σχολεία, ώστε να βελτιωθούν οι ικανότητες των μαθητών να προσαρμόζονται στα νέα περιβάλλοντα και να μεταβαίνουν από την μια βαθμίδα στην άλλη είναι αναγκαίες οι συνεργασίες. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών ( που αναφέραμε πιο πάνω τον παράγοντα σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητή) και μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η μαθητές της προσχολικής ηλικίας δύναται να προσαρμόζονται καθημερινά σε διαφορετικά περιβάλλοντα, το περιβάλλον του σπιτιού – οικογένειας, το περιβάλλον του σχολείου, το περιβάλλον της αυλής( γειτονιάς και σχολικής αυλής- διάλειμμα) κ.α Όλα αυτά τα περιβάλλοντα θεωρούνται περιβάλλοντα χώρων κοινωνικοποίησης για το παιδί. Μεταξύ τους διαφέρουν ως προς τα πρόσωπα, την οργάνωση, τον τρόπο επικοινωνίας και γενικά το χώρο της οικογένειας και του σχολείου(Πανταζής,1991).

Όπως είναι φανερό οι μαθητές υφίστανται πολλές δυσκολίες προσαρμογής και σύνδεσης στους χώρους που καλούνται να κοινωνικοποιηθούν και να αναπτυχθούν. Για να περιοριστούν αυτές οι δυσκολίες μάθησης και τα αντιφατικά βιώματα από τα περιβάλλοντα της οικογένειας και του σχολείου αναπτύχθηκαν μοντέλα προσχολικής αγωγής. Στόχος τους είναι η άρση της απομόνωσης των κοινωνικών χώρων ζωής και η διασύνδεση των εμπειριών των παιδιών. Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα κοινωνικοποίησης(Ε.Α.Δ.Α.Π,2003,2004, Πανταζής 1991,Παπαπροκοπίου 1986).

Αυτή η συνεργασία αν και αναγκαία είναι δύσκολο να επιτευχθεί είτε την καλούν οι οργανώσεις των σχολείων είτε τα εκπαιδευτικά και αναλυτικά προγράμματα . Συνήθως η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από αμοιβαία ανασφάλεια εξαιτίας των διαφορετικών εμπειριών, τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα. Κατά την παράδοση και παραλαβή του κάθε μαθητή προς και από τον σχολικό χώρο δύνανται πολλές επικοινωνιακές ευκαιρίες. Αυτή είναι μια αρχή και ένα μέσο για μια συστηματική επικοινωνία η οποία προϋποθέτει θεμελίωση αξιόπιστης σχέσης. Πρέπει να γίνεται σαφές ποιες είναι οι προσδοκίες του καθενός καθώς και οι προϋποθέσεις υπό τις οποίες ζουν και εργάζονται, ώστε να αποφεύγονται λανθασμένες εκτιμήσεις, αντιλήψεις και παρεξηγήσεις (Πανταζής, 1991).

Για να επιτευχθεί μια στενότερη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και τους γονείς των μαθητών προτείνονται οι πιο κάτω πρακτικές:

- Συναναστροφή της οικογένειας και του σχολείου εντονότερη στις πρώτες σχολικές μέρες
- Αξιολόγηση των αναγκών της οικογένειας
- Περιοδική επαφή με την οικογένεια
- Σύνδεση οικογένειας- μετωπικές υπηρεσίες
- Συστηματικές συναντήσεις της οικογένειας με το νηπιαγωγείο

- συναντήσεις για τη συζήτηση κάποιου συγκεκριμένου θέματος, κοινωνικές συναντήσεις
- Συναντήσεις με την οικογένεια για τη συζήτηση θεμάτων που αφορούν στη μετάβαση του παιδιού στο δημοτικό
- Κοινές συναντήσεις με νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς
- Οργάνωση εκδηλώσεων νηπιαγωγείου και πρώτης τάξης με ένα κοινό θέμα. Αυτό μπορεί να είναι μια εκδρομή, μια γιορτή του σχολείου, μπορεί όμως να είναι και κάποιο σχέδιο εργασίας που το παρουσιάζουν τα παιδιά μαζί (περιβάλλον, αγωγή υγείας κ.ά.)
- Καθιέρωση συναντήσεων ρουτίνας σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση με τους γονείς
- Επικοινωνία μέσα από πίνακες ανακοινώσεων, γράμματα στους γονείς.
- Δημιουργία φακέλων ή λευκωμάτων του παιδιού που θα περιλαμβάνει εργασίες του και θα καταγράφει την πορεία του τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του έτσι ώστε οι γονείς να έχουν μια χειροπιαστή απόδειξη της μαθησιακής πορείας του παιδιού.
- Ενθάρρυνση της συνεργασίας των γονέων μεταξύ τους. Έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς που έχουν περάσει τη διαδικασία της μετάβασης με κάποιο άλλο μεγαλύτερο παιδί μπορούν να διαφωτίσουν και να στηρίζουν τους γονείς που την περνάνε για πρώτη φορά.
- Στήριξη των γονέων και ενθάρρυνσή τους σχετικά με τις ικανότητές τους ως γονείς και εφησυχασμός τους όσον αφορά την ανησυχία τους για τη μετάβαση.
- Προσωποποίηση του σχολείου και του δασκάλου. Το σχολείο δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό στα μικρότερα παιδιά ως ένας απρόσωπος οργανισμός που εμπνέει φόβο. Καλό θα ήταν να υπάρχουν πίνακες με φωτογραφίες όλων των μαθητών και των δασκάλων της τάξης, να οργανώνονται εκδηλώσεις όπου οι μαθητές της πρώτης καλούν με προσκλήσεις τους μαθητές του Νηπιαγωγείου να γνωρίσουν την αίθουσα και το δάσκαλό τους. Πληροφόρηση σχετικά με το στυλ κάθε δασκάλου (Abbott&Cold, 1991; Bohan-Baker&Little, 2002; Cowan, Bradburn, Heming, andHsu, 2005; McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro, andWildenger, 2007).

Όλα αυτά ωφελούν το μαθητή, γιατί μέσα από αυτήν την συνεργασία μπορεί να οργανώσει τη συμπεριφορά του και επομένως την ακαδημαϊκή του ανάπτυξη. Είναι αναγκαίο οι σημαντικοί άλλοι (γονείς και εκπαιδευτικοί) να μην μπερδεύουν την πορεία του, καταστάσεις, να μην στέλνουν αντίθετα και συγκρουόμενα μηνύματα. Η ανταλλαγή απόψεων, για την πρόοδο, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής βοηθούν στο να αποφασίζουν το καλύτερο δυνατό σχεδιασμό και άρα και αποτέλεσμα. (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι.,2000).

Τυπικά, οι δάσκαλοι χρειάζεται να ξέρουν τις απόψεις των γονέων για την ανάπτυξη των παιδιών τους, τη μάθηση και την εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει την ανάγκη των δασκάλων για περαιτέρω και πιο συγκεκριμένη πληροφόρηση. Για την είσπραξη των πληροφοριών από τις πηγές αυτές είναι αναγκαίες κάποιες ειδικές ικανότητες και όσοι είναι ευαισθητοποιημένοι στο θέμα είναι και πιο εξοικειωμένοι με τις στρατηγικές (Berger, 1995). Για παράδειγμα, όταν οι γονείς εγγράφουν τα παιδιά τους στο σχολείο ή γενικά σε ένα σχολικό πρόγραμμα, πρέπει να δώσουν πληροφορίες με τρόπο επίσημο ή ανεπίσημο. Από τις πληροφορίες αυτές μπορεί κανείς να καταλάβει και τις γονικές προοπτικές και σχεδιάζονται παρεμβάσεις και προγράμματα, υπεύθυνα. Επιπλέον, ξέρουμε ότι όλοι οι γονείς παρατηρούν τα παιδιά τους σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων σε κάθε χρονική περίοδο. Οι περιγραφές τους, οι ερμηνείες τους, οι ερωτήσεις και οι ανησυχίες του πάνω σε αυτά προσθέτουν μια σημαντική πλευρά εκτίμησης. Πολλές φορές οι γονείς όταν παρατηρήσουν κάποιο «πρόβλημα» και είτε το εκμυστηρεύονται είτε όχι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν κάποιου είδους ενθάρρυνση ώστε να τους δώσουν μια ευκαιρία να μοιραστούν τις ανησυχίες και τις γνώσεις τους. Συχνά, κάποιες από τις πληροφορίες που δίνονται τείνουν να είναι πληροφορίες που δεν μπορεί να δώσει μια αξιολόγηση ή ένα τεστ (Καραμπάτσος, 2000).

Παρόλο που οι πληροφορίες που εισπράττονται από τους γονείς χαρακτηρίζονται από πλούτο και δυνατότητα για εύρεση σημαντικών στοιχείων εντούτοις πολλές φορές δεν είναι αξιόπιστες και ακριβείς. Η ορθότητα της γονικής πληροφόρησης σχετίζεται άμεσα με την προθυμία τους για συμμετοχή στο σχολικό χώρο, την δυνατότητα των γονιών για κατανόηση των παρακλήσεων για πληροφορίες και την ικανότητα των δασκάλων να δημιουργούν αποτελεσματικούς τρόπους αποκόμισης πληροφοριών (Καραμπάτσος, 2000).

Άλλη μια συνεργασία που είναι απαραίτητη, για την διεκπεραίωση οποιουδήποτε μοντέλου και πρακτικών μετάβασης, είναι αναμφισβήτητη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχετικών βαθμίδων, νηπιαγωγείου και δημοτικού.

Σε μια έρευνα της Βρυνιώτη (1999) σε σχολεία της Φρανκφούρτης και της Αθήνας, ερευνήθηκε το θέμα της ανάπτυξης των ίσων ευκαιριών κατά την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων δεν είναι τόση όση αναμενόταν, καθόλου ικανοποιητική. Ο λόγος φαίνεται να είναι οι προσωπικές αντιλήψεις της μιας βαθμίδας προς την άλλη. Πιο συγκεκριμένα, οι ελληνίδες νηπιαγωγοί συγκριτικά με τις γερμανίδες έχουν πιο αρνητική άποψη για τους δασκάλους του δημοτικού από ότι οι δάσκαλοι του δημοτικού για τους

νηπιαγωγούς. Αυτό φαίνεται να οφείλεται στο ασύμβατο ωράριο του νηπιαγωγείου – δημοτικού και ο περιορισμένος χρόνος, οι διαφορετικοί στόχοι και οι διαφορετικές προσδοκίες, η εκτεταμένη πολλές φορές απόσταση από το ένα κτίριο στο άλλο και οι προκαταλήψεις που χαρακτηρίζουν την κάθε πλευρά.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μια άλλη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων είναι η κρίση τους για τον ορισμό της σχολικής ετοιμότητας του κάθε μαθητή (Hains και οι συνεργάτες του, 1989). Προσπαθούν κάθε φορά να τονίζουν την προσωπική τους γνωστική ανάπτυξη, την ικανότητα για δράση, και τις γενικότερες τους δυνατότητες και ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου εστιάζουν περισσότερο στην ρύθμιση των ικανοτήτων των μαθητών, στην ανάπτυξη της δεξιότητας της συλλογικότητας και της λειτουργίας μόνο στην τάξη τους (Perry και οι συνεργάτες του, 2000).

Η επόμενη συνεργασία που «απαιτείται» για να έχει μια πιο ομαλή μετάβαση ο κάθε μαθητής στους δύο σχολικούς χώρους είναι η συνεργασία του και οι αλληλεπιδράσεις του με τους συνομηλίκους του.

Οι πρώτες αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις που αναπτύσσονται, παρουσιάζονται στο οικογενειακό περιβάλλον με τα αδέρφια, τους συγγενείς και τα παιδιά της γειτονιάς. Αυτές οι πρώτες εμπειρίες των παιδιών συμβάλλουν στην ανάπτυξη του και έχουν μεγάλη σημασία (Καραμπάτσος, 2000).

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας προβάλλονται δυο είδη σχέσεων μεταξύ των παιδιών, η φιλία και η αποδοχή των συνομηλίκων. Η φιλία θεωρείται μια δύσκολη δυαδική σχέση. Ειδικότερα στην προσχολική ηλικία, υπαγορεύεται από άλλες ανάγκες που έχουν να κάνουν με προσωπικά συμφέροντα και προσωπικές επιθυμίες και με το ίδιο το παιδί. Στο στάδιο λοιπόν της προσχολικής ηλικίας, η φιλία οριοθετείται από το χρόνο αλληλεπίδρασης (Hayes, 1978). Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της φιλίας που την οριοθετεί είναι το επίπεδο της συνεργασίας. Τα παιδιά παίζουν παράλληλα κάνοντας την ίδια δραστηριότητα με μικρή κοινωνική αλληλεπίδραση. Και τρίτο χαρακτηριστικό είναι η σταθερότητα. Κατά την προσχολική ηλικία παρατηρείται ότι οι φιλίες των παιδιών είναι σταθερές και μεγάλης διάρκειας (Καραμπάτσος, 2000).

Και όπως είναι λογικό οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι επηρεασμένες και επηρεάζονται συνεχώς από κάποιους παράγοντες. Όταν τα παιδιά συναναστρέφονται με άλλους συνομηλίκους είναι άκρως επιλεκτικά. Συνήθως, προτιμούν ίδιο ηλικιακό επίπεδο, φύλο και

φυλή. Επιπλέον, οι σχέσεις που τείνουν να αναπτυχθούν πραγματοποιούνται σε ένα πλαίσιο γνωριμίας στο οποίο φανερώνονται χαρακτηριστικά και ομοιότητες, ενδιαφέρον από το ένα παιδί στο άλλο- αρέσκεια(Furman,1982). Επομένως, συμπεραίνουμε ότι οι επιλογές του δεν είναι βασισμένες μόνο σε εξωτερικά και φυσικά χαρακτηριστικά αλλά και σε προσωπικά χαρακτηριστικά, δεξιότητες, συμπεριφορά.

Η αποδοχή καθορίζεται από το βαθμό που γίνεται αρεστό ένα παιδί στα υπόλοιπα παιδιά, την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Ως δεύτερο είδος σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών έχει εξίσου μεγάλη σημασία. Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν από τον Καραμπάτσο(2000), αναφέρεται ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά ενός παιδιού είναι λόγος για να αναπτυχθεί μια φήμη για το ίδιο το παιδί. Έτσι αναπτύσσεται η αποδοχή ή η απόρριψη των παιδιών από τους συνομήλικους. Συνήθως η μέτρηση της αποδοχής των παιδιών γίνεται μέσα από κοινωνιομετρικές τεχνικές. Έτσι, τα «δημοφιλή» παιδιά είναι εκείνα που συγκεντρώνουν μεγάλο βαθμό υποδείξεων στην κατηγορία «συμπαθώ περισσότερο». Και αντίθετα, τα παιδιά «τα απορριπτόμενα» είναι αυτά που έχουν τις λιγότερες θετικές υποδείξεις ή τα αντιμετωπίζουν ουδέτερα δηλαδή δεν ασχολούνται καν μαζί τους (π.χ μαθητές με ειδικές ανάγκες)(Ladd και οι συνεργάτες του,1997).

Οι συνομήλικοι και οι σχέσεις τους με αυτούς είναι δυνατόν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών και πιο συγκεκριμένα στην συναισθηματική ισορροπία, τη σχολική προσαρμογή και τις κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες(Ladd & Goleman,1993, Doyle,Connolly & Rivest ,1980). Οι ομάδες που δημιουργούνται από αυτές τις σχέσεις θεωρούνται μέσα κοινωνικοποίησης των παιδιών και μέσα διάπλασης του χαρακτήρα τους(Καραμπάτσος,2000).

### **1.11. Ενέργειες για την ομαλή μετάβαση κάθε παιδιού**

Υπάρχουν καταγεγραμμένες, σε βιβλία και επιστημονικά άρθρα, οι πρακτικές που μπορούν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια ενός προγράμματος μετάβασης ή οποιασδήποτε ενέργειας που σχετίζεται με την ομαλή μετάβαση των μαθητών από τη μια βαθμίδα στην άλλη, και πιο συγκεκριμένα από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Οι ενέργειες αυτές έχουν σκοπό να περιορίσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής κατά τη μετάβαση του από το ένα σχολείο στο άλλο, το φόβο τους για το σχολείο, να δώσει μια συνέχεια το ένα πλαίσιο στο άλλο και τον κατάλληλο ρυθμό στα πρώτα χρόνια φοίτησης. Οι πρακτικές μετάβασης, μέσα από έρευνες, φανερώνουν ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη σχέσεων και εν εξελίξει επικοινωνίες που χαρακτηρίζονται ως ζωτικής σημασίας για μια καλή και ποιοτική αρχή στο δημοτικό( Pianta and Walsh,1996, Christenson,1999, Epstein,1996).

Οι περισσότερες προσεγγίσεις για τις πρακτικές μετάβασης δίνουν έμφαση τόσο στο να βοηθήσουν το μαθητή να προετοιμαστεί για το δημοτικό, αλλά και το να δημιουργηθούν σχολεία (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο) τα οποία θα είναι έτοιμα να υποδέχονται τους μαθητές. Σχολεία που θεωρούνται έτοιμα, περιλαμβάνουν διδακτέα ύλη και εκπαιδευτικές πρακτικές με τρόπο που ελκύουν το ενδιαφέρον τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών, τα οποία έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από τη δική τους αξία και ευνοούν την κατάλληλη εκπαιδευτική κουλτούρα ούτως ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές που πρωτοέρχονται σε αυτά. Έτσι, υπάρχει ένας συντονισμός και μια συνέχεια ανάμεσα στην κουλτούρα της μιας βαθμίδας με την άλλη, της κουλτούρας του νηπιαγωγείου και του δημοτικού (Love και οι συνεργάτες, 1992).

Τα παιδιά που είναι έτοιμα για το δημοτικό σχολείο γνωρίζουν πώς είναι να είσαι μαθητής. Δηλαδή, μέσω των καθημερινών συναντήσεων με τους νηπιαγωγούς και την τάξη του νηπιαγωγείου αποκτούν γνώσεις για τον καθένα από αυτούς, αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ των μαθητών και αποκτούν τη δύναμη της ομάδας, όλα αυτά τα στοιχεία που αποτελούν αξίες ενός μαθητή. Μια άλλη στρατηγική που βοηθά τους δασκάλους να γίνουν πιο οικείοι με σκοπό να αποκτήσουν σύντομα την εμπιστοσύνη των μαθητών τους, είναι να δίνουν φωτογραφίες, ζωγραφιές και να λένε αγαπημένες ιστορίες των μαθητών από το προηγούμενο πλαίσιο, το νηπιαγωγείο. Φυσικά, είναι φανερό, ότι αυτό προϋποθέτει την συνεργασία εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου και δημοτικού (Bohan- Baker και Priscilla, 2012).

Οι μαθητές μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα καταστάσεις όταν τους παρέχεται υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ακόμα και οι συμμαθητές τους που θεωρούν ως στενότερους φίλους (Ladd, 1990). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τάξεις οι οποίες αποτελούν ασφαλή βάση για κάθε παιδί που πρωτοέρχεται στο δημοτικό, χτίζοντας πάνω σε προηγούμενες φιλίες των παιδιών. Ειδικότερα, τις πρώτες βδομάδες στο καινούριο σχολείο – δημοτικό, οι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να διαχειριστούν και να διερευνήσουν τις νέες αλλαγές που έχουν μπροστά τους, όταν έχουν ένα φίλο να κρατάνε από το χέρι, μιλώντας τόσο κυριολεκτικά όσο και μεταφορικά (Griebel and Niesel, 1999). Σε σύγκριση με τους μαθητές που δεν έχουν φίλους, τα παιδιά με φίλους στην τάξη, κατά τη διάρκεια των πρώτων βδομάδων του δημοτικού, αναπτύσσουν πιο θετικές απόψεις για το σχολείο (Ladd, 1990). Η σημαντικότητα, λοιπόν, της εγγύτητας των φίλων μπορεί να εξηγήσει γεγονότα. Ειδικότερα, όταν μια κατάσταση αποτελείται από πολλές αλλαγές και οι άνθρωποι αναζητούν συνέχεια στην ζωή τους (Bronfenbrenner, 1989, Fabian, 1998, Griebel and Niesel, 1999).

Όσο αφορά οποιαδήποτε δραστηριότητα ομαλής μετάβασης, οι Pianta, Rimm-Kauffman, και Cox (1999) αναφέρουν ότι τα σχολεία πρέπει να υιοθετούν πρακτικές μετάβασης βάση σε τρεις αλληλένδετες αρχές:

1. Τα σχολεία πρέπει να προσεγγίσουν και να συνδεθούν με τις οικογένειες και τους παιδικούς σταθμούς, προκειμένου τη δημιουργία σχέσεων και να συμμετάσχουν σε αμφίδρομη επικοινωνία σχετικά με το πώς να καθορίσει αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης.
2. Τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν δεσμούς ιδιαίτερα με τις οικογένειες πριν από την πρώτη μέρα του σχολείου.
3. Τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν μια σειρά από πρακτικές με ποικίλους ρυθμούς έντασης π.χ, δίνοντας φυλλάδια χαμηλού βαθμού δυσκολίας ή φυλλάδια υψηλής δυσκολίας, προσωπικές επαφές ή κάποιες προσεκτικές επισκέψεις στο σπίτι. Επιπλέον, οι δραστηριότητες μετάβασης σε εφαρμογή πριν από την είσοδο στο δημοτικό πρέπει να διατηρηθούν όταν το παιδί πάει στο δημοτικό σχολείο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνέχεια (Epstein, Coates, Σαλίνας, Sanders και Simon, 1997). Η σύνδεση νηπιαγωγείου και δημοτικού είναι ζωτικής σημασίας για τη μετάβαση στο δημοτικό. Παρόλα αυτά, οι έρευνες δείχνουν ότι, σε σύγκριση με πρώιμη παιδική φροντίδα και εκπαίδευση των επαγγελματιών, στο δημοτικό σχολείο οι επαγγελματίες είναι λιγότερο εκπαιδευμένοι στη συμμετοχή της οικογένειας. Πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από HFRP επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει για την προώθηση της συμμετοχής της οικογένειας (Shartrand, Weiss και Lopez, 1997). Στη συνέχεια, επαγγελματικά προγράμματα ανάπτυξης μπορούν να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή στο θέμα της μετάβασης και να την διευκολύνουν τόσο από τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο όσο και από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό από την εργασία με την τρέχουσα εκπαίδευση και να βελτιώσουν τις πρακτικές μετάβασης.

Οι Pianta, Rimm-Kauffman, και Cox (1999) προτείνουν τις εξής πρακτικές για την ομαλή μετάβαση παιδιών είτε, με ειδικές ανάγκες είτε, όχι.

- Τακτική επαφή με τις οικογένειες των νηπίων, είτε μέσω μιας τηλεφωνικής κλήσης ή πρόσωπο με πρόσωπο, για να ξεκινήσει η ανταλλαγή πληροφοριών για το παιδί και τους ρουτίνες τους στο σχολικό περιβάλλον.
- Τακτική επαφή με τα ίδια τα παιδιά ώστε να αρχίσουν να αναπτύσσουν σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς πριν την είσοδο τους στο δημοτικό.

- Προσκλήσεις για επισκέψεις στο δημοτικό την άνοιξη του έτους προσχολικής ηλικίας (παρακάτω θα δούμε τις ωφέλειες των παιδιών από αυτήν την δραστηριότητα).
- Προετοιμασία μαθησιακών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της παροχής βιβλίων κατά τους καλοκαιρινούς μήνες και άλλες δραστηριότητες του αλφαριθμητισμού για τους καλοκαιρινούς μήνες πριν από την είσοδο του δημοτικού.
- Οικογενειακές συνεδριάσεις πριν από την έναρξη του νηπιαγωγείου και έπειτα του δημοτικού για να συζητήσουν τις προσδοκίες του δασκάλου σε κάθε σχολικό έτος.
- Δημιουργία εταιρικής σχέσης με την τοπική ένωση γονέων-εκπαιδευτικών για να ενημερώσει τους γονείς πώς μπορούν να συμμετέχουν στο νηπιαγωγείο του παιδιού τους και τη σύνδεση νέων οικογενειών με τις οικογένειες που σήμερα είναι εγγεγραμμένοι στο δημοτικό.
- Διάδοση πληροφοριών στους γονείς, σχετικά με τη μετάβαση από και προς το νηπιαγωγείο, συμπεριλαμβανομένων κατευθυντήριων γραμμών για την εγγραφή στο δημοτικό τις επιλογές δημοτικών σχολείων στην κοινότητα, πληροφορίες για ειδικά σχολεία αφού έγιναν τοποθετήσεις, υγεία και διατροφή πληροφορίες και να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά εισέρχονται σχολείο υγιή.
- Οι επισκέψεις στο σπίτι πριν και μετά τα παιδιά να μουν στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό.
- Ομάδες υποστήριξης για τους γονείς για τη μετάβασή των παιδιών τους στο δημοτικό.
- Διευκολύνσεις για την έγκαιρη εγγραφή στο δημοτικό, έτσι ώστε οι οικογένειες έχουν χρόνο να προετοιμάσουν τα παιδιά για το νέο περιβάλλον τους.
- Σε περιοχές με ποσοστό ξενόγλωσσων πληθυσμών και άρα ξενόγλωσσων μαθητών, πρέπει να εισαχθεί προσωπικό που μιλάει και τις δυο γλώσσες (μητρικής και τοπικής γλώσσας ή ακόμα και νοηματική γλώσσα) για να αντιμετωπιστεί η κατάσταση αυτή και όλα τα παιδιά να λαμβάνουν την ίδια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την υπ. αριθμ.Φ. 50/ 92 / 57655 / Γ1/ 5 -6-2007 εγκύκλιο του Υπ. Ε.Π.Θ. οι δραστηριότητες μετάβασης επικεντρώνονται στις ακόλουθες ενδεικτικές ενέργειες και δράσεις:

- Επισκέψεις γνωριμίας και εξοικείωσης των παιδιών του Νηπιαγωγείου με τους χώρους, τα πρόσωπα, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τις δραστηριότητες της Α'Τάξης των Δημοτικών Σχολείων,
- Ανάπτυξη θεματικών σχεδίων εργασίας (projects) από τα νήπια ή και από συνεργαζόμενους μαθητές και εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων και δημοτικών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της ομαλής μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο,
- Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γονέων καθώς και των φορέων της τοπικής κοινωνίας, σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, μέσω τακτών ανοικτών συναντήσεων, στις οποίες θα γίνεται κατάθεση και επεξεργασία απόψεων, με στόχο την προετοιμασία των γονέων για το νέο τους ρόλο ως γονείς μαθητών του Δημοτικού Σχολείου,
- Οργάνωση εκθέσεων, θεατρικών δρώμενων και άλλων εκδηλώσεων των νηπίων των ολοήμερων νηπιαγωγείων ή από συνεργαζόμενους μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού,
- Δράσεις για την έγκαιρη διάγνωση των μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών που πιθανόν να αντιμετωπίζουν τα νήπια καθώς και εφαρμογή μέτρων στήριξης με τη συνεργασία των νηπιαγωγών, του ΚΔΑΥ, των γονέων και άλλων φορέων του ΥΠΕΠΘ (ΥΠΕΠΘ: Φ. 50/ 92 / 57655 / Γ1/5-6-2007 Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο).

Σε μια έρευνα, το 2001 από τον Μπαγάκη, Διδάχου, Βαλμά, Λουμάκου και Πομόνη, για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό πραγματοποιήθηκαν κάποιες ενέργειες οι οποίες φανερώνουν ευέλικτους και αποτελεσματικούς τρόπους ομαλής μετάβασης.

Κατά τρεις σχολικές χρονιές πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις των νηπίων σε δημοτικά της ίδιας περιοχής. Οι επισκέψεις αυτές περιλάμβαναν γνωριμία με το χώρο αλλά και παρακολούθηση του μαθήματος της τελευταίας διδακτικής ώρας. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας, ήταν οι μαθητές του νηπιαγωγείου να έχουν μια πρώτη γνωριμία με το χώρο του δημοτικού σχολείου και ιδιαίτερα του χώρου της πρώτης τάξης του δημοτικού. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες για την ομαλή μετάβαση. Επιπλέον, δίνεται μια ευκαιρία στα νήπια να δουν το διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού και της πρώτης τάξης δημοτικού από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά με την παρακολούθηση του μαθήματος της πρώτης, είναι πιο σίγουρα ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν με τα εφόδια που παίρνουν από το νηπιαγωγείο, τον επόμενο χρόνο στην πρώτη τάξη.

Αποκτούν μίαν άμεση και βιωματική επαφή με τους δασκάλους και των δύο βαθμίδων, συγκρίνουν το χώρο των δύο βαθμίδων, και έρχονται σε επαφή και γνωρίζονται με τα παιδιά της πρώτης δημοτικού. Βιώνουν την «πραγματικότητα» της πρώτης τάξης μέσα από την ασφαλή συνθήκη της ύπαρξης στην τάξη της νηπιαγωγούς τους και της «επίσκεψης» στην τάξη χωρίς τις υποχρεώσεις του μαθητή της πρώτης δημοτικού. Φυσικά αυτή η δραστηριότητα μπορεί να διαχωρίζει τους μαθητές από αυτούς που φεύγουν από το νηπιαγωγείο για την πρώτη τάξη και αυτούς τους μαθητές που παραμένουν στο νηπιαγωγείο για την επόμενη σχολική χρονιά.

Τα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας φανερώνουν ότι λίγα παιδιά γνώριζαν το χώρο, τη ρύθμιση και την εξωτερική όψη του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά κατάφεραν να κάνουν την σύγκριση δημοτικού και νηπιαγωγείου, αναφέροντας ότι το δημοτικό σχολείο είναι μεγαλύτερο ως κτίριο από το νηπιαγωγείο. Δημιουργήθηκαν σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά του νηπιαγωγείου και τα παιδιά του δημοτικού, ανταλλάζοντας ζωγραφιές. Επιπρόσθετα, υπήρχαν παιδιά που σύγκριναν το χώρο της τάξης, με το να φτιάχνουν ζωγραφιές. Για παράδειγμα, ένα κορίτσι ζωγράφισε στην τάξη του δημοτικού όπως είναι η τάξη του νηπιαγωγείου με τραπεζάκι, βιβλιοθήκη για τα παραμύθια και κύκλο συζήτησης. Στην συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο, για την επίσκεψη στο δημοτικό αναφέρθηκαν οι εντυπώσεις για τα διαφορετικά πράγματα που είχε η τάξη του δημοτικού( π.χ πίνακας ), για τη δασκάλα της πρώτης τάξης, για τα παιδιά που γνώρισαν, για την έλλειψη παιχνιδιών.

Μια τέτοια δραστηριότητα και γενικά οι πιο πολλές δραστηριότητες για την ομαλή μετάβαση, προϋποθέτουν την συνεργασία και άδεια από τους άμεσα εμπλεκόμενους, τους διευθυντές των δύο βαθμίδων, τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων και των γονέων. Ακόμα, βασική προϋπόθεση είναι η μη αποσπασματική γνώση των αναλυτικών προγραμμάτων τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού εκ μέρους όλων των εμπλεκόμενων.

Οι ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της ίδιας έρευνας ήταν βασισμένες στην Έρευνα δράσης(Elliot,1991). Η έρευνα δράσης εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς ώστε να βελτιώσουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος των εκπαιδευτικών αφορά το σχεδιασμό, τον συστηματικό αναστοχασμό και, τελικά, την αλλαγή των πρακτικών τους (Μπαγάκης, 2000,Ε.Α.Δ.Α.Π.,2003). Αναφέρεται ότι η έρευνα δράσης αποτελεί «ένα πρωτοποριακό κίνημα για εκπαιδευτικούς που τους ενδιαφέρει το επάγγελμά τους, θέλουν να εισακούγεται η φωνή τους στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος και επιθυμούν να αναπτυχθεί η τάξη, οι μαθητές και οι ικανότητες τους» (Altrichter,2002). Πλέον έχουν

αναπτυχθεί πάρα πολλά μοντέλα έρευνας δράσης αλλά όλα αφορούν χαρακτηριστικά σχεδιασμού, δράσης, συλλογής δεδομένων, παρατήρησης, αναστοχασμού και επανασχεδιασμού(Μπαγάκης,2000). Οι περισσότεροι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την έρευνα-δράση (Whitehead, 1989, Elliot, 1991, Carr and Kemmis, 1993, McNiff, 1999, McNiff,Lomax and, Kemmis and Wilkinson, 1998) συμφωνούν ότι ανάμεσα στα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της συμπεριλαμβάνονται οι παρακάτω ιδιότητες:

- Είναι συμμετοχική: ερευνητής και ερευνούμενος είναι το ίδιο πρόσωπο, ενώ το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα είναι το: «Πώς μπορώ να κατανοήσω καλύτερα και να βελτιώσω την πρακτική μου;»
- Είναι συνεργατική: στην πραγματοποίηση της ο ερευνητής συνεργάζεται με άλλους ερευνητές, συναδέλφους, διευκολυντές, κριτικούς φίλους κ.ά.
- Είναι δημοκρατική: μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον καθένα, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, κοινωνικού στάτους, επαγγέλματος κλπ., αρκεί να έχει το κίνητρο και την επιθυμία για να κατανοήσει και να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές του.
- Είναι μαθησιακή: εστιάζει στη μάθηση, δηλαδή στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων καθώς και στην ποιοτική βελτίωση προηγούμενων.
- Είναι κριτική και μετασχηματιστική: η έρευνα-δράση δεν θέλει να κάνει τον ερευνητή ένα καλύτερο τεχνικό στην εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων, αλλά να τον βοηθήσει να δει κριτικά τον επαγγελματικό και κοινωνικό του ρόλο, καθώς και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και εργάζεται. Αυτό σταδιακά συντελεί στην συνειδητοποίηση και τη χειραφέτηση του ερευνητή που υλοποιεί την έρευνα – δράση.

Σε μια έρευνα δράσης για την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει μεθοδολογικό εργαλείο το «ημερολόγιο». Σύμφωνα με τον Holly(2001), η παρατήρηση, η τεκμηρίωση και ο προβληματισμός για τις εμπειρίες του παρόντος και του παρελθόντος, χωρίς να εξαιρούνται προσωπικά στοιχεία και συνθήκες ζωής γίνονται πιο εύκολες με την τήρηση του ημερολογίου (Altrichter, Posch και Somekh,2001). Ο Μπαγάκης(2000) αναφέρει ότι, τα ημερολόγια είναι δυνατόν να περιέχουν τα εξής:

- Συλλογικά δεδομένα, συζητήσεις, συνεντεύξεις, σχόλια, φωτογραφίες και οτιδήποτε άλλο που επεξηγεί.

- Σκέψεις, προβληματισμούς, ιδέες γύρω από την ερευνητική μέθοδο.
- Σκέψεις, ιδέες ανάπτυξης θεωρητικών κατασκευών για την καλύτερη ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Η ανάγνωση των ημερολογίων δείχνει πώς η παρατήρηση ήταν σημαντική και οδηγεί στην τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων στη βάση υποθέσεων και συγκεκριμένων στόχων ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών ή τα γεγονότα που εξελισσόταν στην τάξη. Έτσι, τα ζητήματα που απασχολούν τις νηπιαγωγούς θα διαφοροποιούνται κάθε φορά ανάλογα με τη χρονική περίοδο και την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

Μετά την καταγραφή του ημερολογίου ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση δεδομένων είναι μια χρονοβόρα τακτική κατά την οποία όσα κατέγραψε ο εκπαιδευτικός έρχονται να εξεταστούν και να αναλυθούν από την ερευνητική ομάδα. Αρχικά, γίνεται ανεξάρτητη ανάλυση από το κάθε μέλος και έπειτα, η σύνθεση από όλη την ομάδα. Η διαδικασία που ακολουθείτε συνήθως είναι η επισκόπηση της κάθε μέρας, με σκοπό να προσδιοριστούν καλύτερα οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν και να σχολιαστούν ως προς τη μετάβαση και την προσαρμογή.

### **1.12. Στόχος**

Η έρευνα αυτή, αρχικά θα εστίαζε αποκλειστικά στους αποτελεσματικούς και δημιουργικούς τρόπους για τη μετάβαση κάθε παιδιού και ειδικότερα των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας. Αλλά όπως προαναφέρθηκε η σχετική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη γενικά στο θέμα της μετάβασης. Έτσι, για να αποκτήσει μια ροή και συνέχεια το θέμα αυτό, έχει σκοπό να διερευνηθεί η μετάβαση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, δηλαδή τον ρόλο των εκπαιδευτικών στη μετάβαση. Επιδιώκει να εντοπίσει τις τεχνικές και τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της μετάβασης, τις προϋποθέσεις και τα προβλήματα που εστιάζουν για την εφαρμογή των προγραμμάτων μετάβασης, καθώς και ποια αποτελέσματα επιδιώκουν από την εφαρμογή αυτή αλλά και τι ρόλο παίζει η εμπειρία τους στο πλαίσιο αυτό.

Αυτές οι μέθοδοι προσφέρουν σε μια έρευνα πολλά, όσο αφορά τη θέση του εκπαιδευτικού γύρω από ένα πλαίσιο. Θεωρούνται πηγές αυτο-διόρθωσης και υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να εστιάσουν στο θέμα αυτό. Με αυτό τον τρόπο κάθε ερευνητής θα μπορεί να συζητά με τους υπόλοιπους ερευνητές, τις σκέψεις τους σε ένα συνεργατικό τρόπο, με δυνατότητα κοινής ερμηνείας του

υλικού και κοινόχρηστη ανασυγκρότηση των στοιχείων (Connelly & Clandinin, 1986). Τέτοιου είδους μελέτες προσφέρουν μια εικόνα για τη φύση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και επιτρέπουν τη μετατόπιση από την εννοιολογική θεωρία με βάση τη μελέτη της πρακτικής στη βιωματική και προσωπική θεωρία (Connelly & Clandinin, 1986? Wien, 1995). Μέσω της μελέτης αυτής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν την ιστορία των εμπειριών τους και να παρέχουν τα στοιχεία των δικών τους ανακαλύψεων. Οι τρέχουσες προσεγγίσεις για την επαγγελματική εξέλιξη δείχνουν ότι οι άνθρωποι οδηγούν μια "χιλιοτραγουδισμένη ζωή», δηλαδή, τείνουν να οργανώνουν τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο από τα επεισόδια που βιώνουν και από τις πληροφορίες που αντλούν από τα επεισόδια των άλλων επαγγελματιών, στη δική μας περίπτωση από τους άλλους νηπιαγωγούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς (Connelly & Clandinin, 1990? Wien, 1995). Αυτό υποδηλώνει, ότι οι αφηγηματικές ιστορίες των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι χρήσιμες για τους άλλους που προσπαθούν να εφαρμόσουν παρόμοια καθήκοντα.

### **1.13. Ερευνητικά ερωτήματα**

Σε αυτή την έρευνα, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης της μετάβασης των παιδιών με ειδικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, από την σκοπιά των εκπαιδευτικών που ασχολούνται μαζί τους. Ερευνώνται λοιπόν, τα ακόλουθα ερωτήματα : Ποιους τρόπους (δεξιότητες, πρακτικές, δραστηριότητες) χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να γίνει πιο ομαλή η μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό. Ποια είναι τα αναγκαία σημεία – χαρακτηριστικά- παράγοντες, στα οποία πρέπει να εστιάζει κάθε εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότερη μετάβαση των μαθητών.

### **1.14. Ερευνητικές υποθέσεις**

Η διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων είναι οι προσωπικές και υποθετικές απαντήσεις που αναμένονται να δώσουν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα.

Λοιπόν, όσο αφορά τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προωθούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών, έχουν ως κύρια δραστηριότητα εφαρμογής τις επισκέψεις στο κοντινότερο δημοτικό της περιοχής. Ο λόγος για αυτήν την υπόθεση είναι η προσωπική εμπειρία εμένα και των συγγενικών προσώπων κατά την παιδική ηλικία στο νηπιαγωγείο. Μια άλλη υπόθεση είναι ότι θα γίνονται προσπάθειες ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των παιδιών. Με αυτή την δραστηριότητα θα πραγματοποιούνται «καταστάσεις δεκτικές» από όλους τους μαθητές, αυτό σημαίνει ότι όλοι

θα μάθουν να δέχονται το διαφορετικό και θα συνεργάζονται όπου είναι απαραίτητο τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, όσο αφορά τα στοιχεία που θεωρώ ότι οι πλείστοι εκπαιδευτικοί θα λαμβάνουν υπόψη τους για να βοηθήσουν τους μαθητές να μεταβούν ομαλά από το ένα πλαίσιο στο άλλο είναι πολλά. Κύριο στοιχείο που νομίζω ότι όλοι εστιάζουν είναι η προσβασιμότητα του χώρου και του εκπαιδευτικού υλικού. Ακόμα, ίσως να εστιάζουν και στην προσβασιμότητα όσο αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή η παρουσία κάποιας διεπιστημονικής ομάδας (λογοθεραπευτής, φυσιοθεραπευτής, εργοθεραπευτής, κοινωνιολόγος, ψυχολόγος). Επιπλέον, υποθέτω, λόγω της εστίασης πολλών πλέον προγραμμάτων στην έννοια της ένταξης, ότι θα προσπαθούν να μην ξεφεύγουν από την διδασκαλία στο γενικό πλαίσιο. Είναι ακόμα αναμενόμενο να συμβουλευθούν τους γονείς και να συνεργάζονται για την καλύτερη πορεία των παιδιών.

## **2. Μεθοδολογία**

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται πληροφορίες σχετικές με το είδος της έρευνας, το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, την ερευνητική διαδικασία και την ανάλυση των δεδομένων.

### **2.1. Είδος έρευνας**

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο προγραμμάτων ομαλής μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείτε σε τρία νηπιαγωγεία μια προσπάθεια διερεύνησης της εφαρμογής του προγράμματος ομαλής μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Πρόκειται για τύπο προγράμματος με κυρίαρχο ρόλο το ίδιο το σχολείο, τον νηπιαγωγό, τις οικογένειες καθώς και τα παιδιά.

Σχετικά με το είδος της έρευνας, αυτή εντάσσεται στο χώρο της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με το Merriam (2002), η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση και την εξαγωγή νοημάτων από τα φαινόμενα που έχουν παρατηρηθεί μέσα από την οπτική αντίληψη των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής θεωρείται ως το πιο βασικό εργαλείο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, ο οποίος μέσα από μία διερευνητική στρατηγική καταλήγει σε ένα πλούσιο περιγραφικό προϊόν. Ο ερευνητής δημιουργεί μία σύνθετη εικόνα, αναλύει λέξεις, περιγράφει τις λεπτομερείς θέσεις των πηγών της πληροφορίας και πραγματοποιεί τη μελέτη στο φυσικό της χώρο. Το νόημα που περιέχεται, κατά τα λεγόμενά του, σε μία ποιοτική πληροφορία, τεκμηριώνεται κοινωνικά καθώς μεμονωμένα άτομα αλληλεπιδρούν με την πραγματικότητά τους η οποία δεν αποτελεί σταθερό φαινόμενο καθώς υπάρχουν πολλαπλές δομές και ερμηνείες γι' αυτήν οι οποίες αλλάζουν συνεχώς (Creswell, 1998).

### **2.2. Συμμετέχοντες (δείγμα)**

Στο αυτό το στάδιο είναι αναγκαίο να προσδιορίσουμε τον πληθυσμό της έρευνας. Με κριτήριο τα άτομα που μπορούν να μας βοηθήσουν καλύτερα να κατανοήσουμε το θέμα της μελέτης επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες. Η επιλογή των ατόμων αυτών δεν ήταν τυχαία. Σκόπιμα, επιλέχθηκαν άτομα τα οποία είτε, είναι νηπιαγωγοί με εμπειρία στην διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες είτε, ειδικοί νηπιαγωγοί. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν τις συνεντεύξεις ήταν δέκα (10). Έτυχε, το φύλο του δείγματος να είναι γένος θηλυκού. Εξασκούν το επάγγελμα τους στην Κύπρο, μερικές νηπιαγωγοί βρίσκονται στην

πόλη της Λάρνακας και άλλες στην ελεύθερη επαρχία Αμμοχώστου. Είναι σημαντικό να αναφέρω ότι ένας αριθμός του δείγματος είναι διευθυντές νηπιαγωγείου με αρκετά χρόνια εμπειρίας στο σχολικό χώρο. Με αυτόν τον τρόπο, εξασφάλισα χρήσιμες ως και λεπτομερές πληροφορίες σε θέματα που αφορούν τη μετάβαση.

Η στρατηγική της τυπικής δειγματοληψίας, χρησιμοποιήθηκε για να ερευνήσει σκόπιμα τα άτομα που είναι κατάλληλα για να απαντήσουν σε ερωτήσεις που «εγώ» ή ο κάθε ερευνητής στο θέμα της μετάβασης δεν γνωρίζει αρκετά πράγματα.

### **2.3. Εργαλεία (ή Υλικό ή Τεχνική Συλλογής Δεδομένων)**

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι συνεντεύξεις. Μέσω των συνεντεύξεων οι δέκα (10) εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε έξι (6) ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων ηχογραφούνταν καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε προσεχτική απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων (βλ. παράρτημα).

Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, βασική προϋπόθεση ήταν να τοποθετηθούμε σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο φαίνεται παρακάτω:

Θεωρητικό υπόβαθρο: *«Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να διερευνηθεί η μετάβαση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών σχετικά με τη μετάβαση κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Επιδιώκεται να εντοπίσει τις τεχνικές και τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της μετάβασης, τις προϋποθέσεις και τα προβλήματα που εστιάζουν για την εφαρμογή των προγραμμάτων μετάβασης, καθώς και ποια αποτελέσματα επιδιώκουν από την εφαρμογή αυτή. Αυτές οι μέθοδοι είναι πολύτιμες, γιατί θεωρούνται πηγές αυτο-διόρθωσης και δυνατότητα βελτίωσης επαγγελματικών δεξιοτήτων. Με αυτό τον τρόπο κάθε ερευνητής θα μπορεί να συζητά με τους υπόλοιπους ερευνητές, τις σκέψεις τους σε ένα συνεργατικό τρόπο, με δυνατότητα κοινής ερμηνείας του υλικού και κοινόχρηστη ανασυγκρότηση των στοιχείων (Connelly & Clandinin, 1986). Τέτοιου είδους μελέτες προσφέρουν μια εικόνα για τη φύση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και επιτρέπουν τη μετατόπιση από την εννοιολογική θεωρία με βάση τη μελέτη της πρακτικής στη βιωματική και προσωπική θεωρία (Connelly & Clandinin, 1986? Wien, 1995). Μέσω της μελέτης αυτής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν την ιστορία των εμπειριών τους και να παρέχουν τα στοιχεία των δικών τους ανακαλύψεων. Οι τρέχουσες προσεγγίσεις για την επαγγελματική εξέλιξη δείχνουν ότι οι άνθρωποι οδηγούν μια "χιλιοτραγουδισμένη ζωή», δηλαδή, τείνουν να οργανώνουν τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο από τα επεισόδια που βιώνουν και από τις πληροφορίες που αντλούν από τα επεισόδια των*

*άλλων επαγγελματιών, στη δική μας περίπτωση από τους άλλους νηπιαγωγούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς (Connelly & Clandinin, 1990? Wien, 1995). Αυτό υποδηλώνει, ότι οι αφηγηματικές ιστορίες των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι χρήσιμες για τους άλλους που προσπαθούν να εφαρμόσουν παρόμοια καθήκοντα.»*

Ο τύπος της συνέντευξης είναι ανοικτός και καθοδηγούμενος. Τα ερωτήματα της συνέντευξης είναι προαποφασισμένα και συγκεκριμένα. Ο συμμετέχων μπορούσε να απαντήσει στις ερωτήσεις με όποια σειρά ήθελε παίρνοντας όσο χρόνο του είναι απαραίτητος είτε για να σκεφτεί είτε για να απαντήσει. Οι προσωπικές συνεντεύξεις αν και είναι πολύ δημοφιλής αποτελούν μια χρονοβόρα και δαπανηρή προσέγγιση. Συγκεντρώνονται δεδομένα, από τις απαντήσεις μόνο ενός συμμετέχοντος κάθε φορά. Είναι ιδανικές για τους εκπαιδευτικούς γιατί δεν διστάζουν να μιλήσουν, συνήθως. Εκφράζονται με σαφήνεια και μοιράζονται τις ιδέες τους με άνεση. Πάρακάτω καταγράφονται τα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις:

1. Ποια είναι τα στοιχεία τα οποία βοηθούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο;
2. Ποια είναι τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στα πλαίσια της μεταβατικής περιόδου ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες;
3. Καθώς σκεφτόμαστε την μετάβαση των μαθητών μας (με ειδικές ανάγκες), τι άλλο θα πρέπει να σκεφτούμε το οποίο κρίνετε σημαντικό για την μετάβαση από την μια βαθμίδα στην άλλη;
4. Μπορείτε να περιγράψετε τις δραστηριότητες που ασχολούνται οι μαθητές και που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της μετάβασης;
5. Υπάρχει δυνατότητα σε ένα πρόγραμμα μετάβασης να εξατομικεύσετε ένα συγκεκριμένο μαθητή και τους γονείς του; Ποιοι είναι οι λόγοι εξατομίκευσης; Και πώς πραγματοποιείται η διαδικασία αυτή;
6. Α) Τι ιδιότητες / δεξιότητες πρέπει να αναπτύσσονται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της μετάβασης;
- Β) Ποιες είναι οι επικοινωνιακές σχέσεις οι οποίες είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν ή να είναι ήδη ανεπτυγμένες κατά τη διάρκεια της μετάβασης;

## 2.4. Ερευνητική διαδικασία

Η απόκτηση πρόσβασης στους συμμετέχοντες είναι ένα στάδιο συγκέντρωσης δεδομένων. Για να προσελκύσω μια νηπιαγωγό ή ένα ειδικό νηπιαγωγό, πρώτα, επικοινωνήσα με την διεύθυνση του σχολείου ώστε να πάρω την έγκριση να παρευρεθώ στις τάξεις ή σε ένα χώρο για την συνέντευξη. Η τηλεφωνική επικοινωνία πραγματοποιήθηκε από τις ημερομηνίες 25 Μαρτίου – 5 Απριλίου. Η διεύθυνση των σχολείων είναι συνηθισμένη για τέτοιου είδους μελέτες και έχει χρόνια εμπειρίας σε έρευνες σχετικές με εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Τόσο στις διευθύνσεις των σχολείων, όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αναπτύχθηκε μια περιγραφή της έρευνας και ένα σύντομο θεωρητικό υπόβαθρο για το θέμα της μετάβασης (βλ. παραπάνω).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν, υπό συνεννόηση, ραντεβού για τις απαντήσεις των συνεντεύξεων. Τα ραντεβού έγιναν μέσα στις διακοπές του Πάσχα, στις ημερομηνίες από 6 – 22 Απριλίου. Ο χώρος των συναντήσεων ήταν επιλογή των εκπαιδευτικών. Κάποιες εκπαιδευτικοί επέλεξαν τις σχολικές τάξεις στις οποίες βρίσκονται καθημερινά ενώ κάποιες άλλες στον προσωπικό τους χώρο.

Πρώτα από όλα, ειπώθηκε η προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία. Αν υπήρχε σημείωση στα έγγραφα μου με το όνομα τους, θα ήταν καθαρά για προσωπικούς οργανωτικούς λόγους. Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι η «ενόχληση» τους θα ήταν μόνο στο χρόνο της συνέντευξης ή αν οι ίδιοι θέλουν να σκεφτούν τις απαντήσεις πριν τη συνέντευξη. Το να υποδείξεις στους συμμετέχοντες τις ισορροπίες που οριοθέτησες για την μελέτη σου αναπτύσσει την αλληλεπίδραση και το σεβασμό.

Το επόμενο στάδιο ανήκει στην συγκέντρωση των πληροφοριών. Στην προσέγγιση αυτήν, θέτονται γενικές, ευρείες ερωτήσεις μέσω των συνεντεύξεων στους συμμετέχοντες και τους επιτρέπεται να εκφέρουν απόψεις χωρίς να περιορίζονται από την ερώτηση. Οι ερωτήσεις τοποθετήθηκαν ιεραρχημένα, ξεκινώντας με πιο γενικές ερωτήσεις και καταλήγοντας με πιο συγκεκριμένες. Επιπλέον, οι απαντήσεις των ερωτήσεων έχουν σκοπό να κατηγοριοποιηθούν ώστε να δώσουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Οι ερωτήσεις αποτελούν ερωτήσεις γνώσεων και παραπέμπουν σε παραδείγματα προσωπικών εμπειριών.

Ακολουθεί το στάδιο καταγραφής των δεδομένων. Η απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης αποτελεί μια λεπτομερή και προσεχτική καταγραφή. Ένα πρωτόκολλο συνέντευξης βοήθησε στην διεξαγωγή της διαδικασίας. Εξυπηρετούσε το σκοπό να μου θυμίζει κάτι από το

θεωρητικό υπόβαθρο και στην συνέχεια τις ερωτήσεις και την σειρά τους. Κάποιες φορές ήταν αναγκαίο για να παίρνω κάποιες προσωπικές σημειώσεις επί του θέματος. Το θεωρητικό υπόβαθρο ήταν σύντομο ενώ οι ερωτήσεις που περιείχε ήταν έξι εκ των οποίων η τελευταία αποτελείτο από δύο μέρη (βλ. παραπάνω).

Το επόμενο στάδιο ανήκει στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, στην ποιοτική έρευνα είναι η θεματική ανάλυση των δεδομένων. Τα θέματα – η κατηγοριοποίηση που προκύπτει από τις απαντήσεις των συνεντεύξεων αποτελούν τις απαντήσεις των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων. Πάρακάτω θα δούμε αναλυτικότερα τα θέματα των συνεντεύξεων.

### 3. Αποτελέσματα

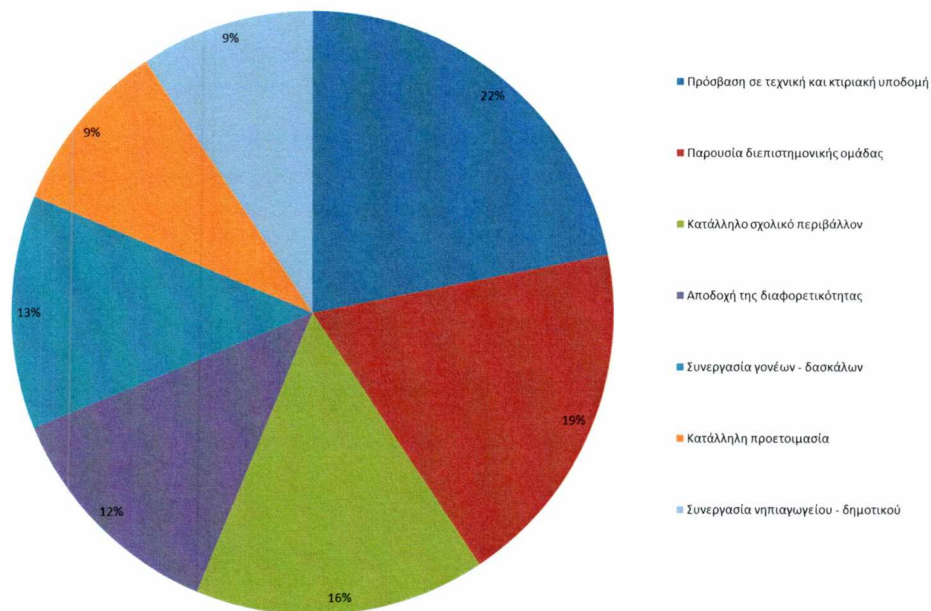
Τα θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις είναι αρκετά και ενδιαφέροντα. Άλλα λογικά και αναμενόμενα, και άλλα άξια εστιασμού και διερεύνησης.

Οι θεματικές ενότητες οι οποίες προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση: Ποια είναι τα στοιχεία που βοηθούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο, ήταν αρκετές. Οι απαντήσεις τους συνοπτικά σχετίζονταν με τα παρακάτω θέματα:

- Πρόσβαση στο σχολικό χώρο
- Παρουσία διεπιστημονικής ομάδας στο σχολικό χώρο
- Κατάλληλο σχολικό περιβάλλον
- Αποδοχή από τους συμμαθητές
- Συνεργασία του νηπιαγωγείου και του δημοτικού
- Αποδοχή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς
- Κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών
- Ετοιμότητα των μαθητών
- Έγκαιρη διάγνωση
- Συνεργασία γονέων και δασκάλων
- Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης
- Προσωπική αξιοπρέπεια προς το κάθε μαθητή.

Στο πιο κάτω διάγραμμα παρουσιάζονται τα ποσοστά συχνότητας της κάθε απάντησης στην πιο πάνω ερώτηση.

Διάγραμμα 1ο: Ποσοστό συχνότητας των απαντήσεων της 1ης ερώτησης



Παρακάτω καταγράφονται αναλυτικότερα τα θέματα που σημειώθηκαν ως πιο συχνές απαντήσεις στην πιο πάνω ερώτηση με σειρά που προκύπτει από τις συχνότερες απαντήσεις και άρα τον συχνότερο τρόπο σκέψης.

Το πρώτο θέμα που προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι η πρόσβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στον σχολικό χώρο. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι, σημαντικό στοιχείο για να μεταβεί ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, είναι η ανάγκη πρόσβασης.

Η πρόσβαση αφορά τόσο την τεχνική όσο και την κτιριακή υποδομή. Ο σχολικός χώρος παρουσιάζει ιδιαιτερότητες, κοινωνικές διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις στις αναπαραστάσεις, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των ατόμων (Γκιζελή, κ.ά., 2007). Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την πρόσβαση στο χώρο ως πρώτιστο μέλημα για την μετάβαση. Ο σχολικός χώρος και όλα όσα αυτός εμπεριέχει, άπτεται ζητημάτων που αποτελούν την πεμπτουσία των εκπαιδευτικών διεργασιών, δεδομένου ότι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στις συμμετοχικές διαδικασίες και στις πολυπολιτισμικές συναναστροφές όλων των εμπλεκομένων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι χώροι και οι εγκαταστάσεις οφείλουν να είναι λειτουργικοί και να διαμορφώνουν άνετο και ασφαλές περιβάλλον, ικανό να καλύψει τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών και τις εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Η πρόσβαση δεν αφορά μόνο το χώρο και τις εγκαταστάσεις του, αλλά και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό και τα μέσα που συμβάλουν για την πραγματοποίηση των διδακτικών διδασκαλιών. Η υλικοτεχνική υποδομή και ο εξοπλισμός (επίπλωση, υλικά, όργανα, εποπτικά μέσα, μηχανήματα κ.λπ.) θα πρέπει να επαρκούν και να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ, ότι ευρεία χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στις μέρες μας, έχει καταστήσει το συγκεκριμένο τεχνολογικό βοήθημα απαραίτητο εργαλείο στην καθημερινότητά μας. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να αξιοποιήσουν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή προς όφελος των μαθητών σε δύο διαστάσεις. Πρώτον, στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν με τις Νέες Τεχνολογίες. Δεύτερον, σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης ο υπολογιστής είναι απαραίτητο εργαλείο υποβοήθησης του μαθησιακού έργου των μαθητών. Σε ότι αφορά την τεχνολογία, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και όλος εκείνος ο εξοπλισμός που βοηθά σε μία αποτελεσματικότερη διδασκαλία (πίνακες, θρανία, φωτισμός, εφεδρικός εξοπλισμός για μαθητές που δεν έχουν φέρει τα απαραίτητα για την παρακολούθηση του μαθήματος κ.α.). Η τεχνολογία βοηθά στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή, στην αναθεώρηση και στις βελτιώσεις των κυρίων και υποστηρικτικών διαδικασιών.

Ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρει: (Σ.10) *«Είναι απαραίτητος ο κατάλληλος εξοπλισμός, σύγχρονος στην υλικοτεχνική υποδομή που το γενικό νηπιαγωγείο και δημοτικό οφείλει να διαθέτει για την αντιμετώπιση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών».*

Επιπλέον, ένας άλλος συμμετέχων εξηγεί : (Σ.5) *«Αναγκαία είναι τα ειδικά εξαρτήματα για να μπορεί το παιδί να κινείται π.χ καροτσάκι, νάρθηκες κ.α. Γενικά, το σχολείο και το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι έτοιμοι να αποδέχονται οτιδήποτε διαφορετικό. Πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος διδασκαλίας, άνετος και προσπελάσιμος για το κάθε παιδί. Όλοι οι μαθητές πρέπει να τοποθετούνται σε κανονική τάξη και να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες ή τουλάχιστον στις περισσότερες.»*

Η επόμενη πιο συχνή απάντηση των εκπαιδευτικών είναι η απαραίτητη παρουσία διεπιστημονικής ομάδας για την ομαλή μετάβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Εκτός ότι με την παρουσία διεπιστημονικής ομάδας στο σχολείο είναι δυνατόν να απαντώνται καθημερινά οι ανησυχίες και οι ερωτήσεις των γονέων που αφορούν το παιδί τους και την πορεία τους παίζει σημαντικό ρόλο και στην μετάβαση τους. Η ειδική παιδαγωγός, ως συντονίστρια της διεπιστημονικής ομάδας, συνεργάζεται με άριστους ιατρούς όλων των

σχετιζόμενων ειδικοτήτων (αναπτυξιολόγους, παιδοχειρουργούς, ωτορινολαρυγγολόγους, ορθοπεδικούς, καρδιολόγους, παιδοψυχιάτρους, νευρολόγους, κ.ά.), ψυχολόγους, καθώς επίσης και με επιστήμονες υγείας (εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές) για να εκτιμήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες κάθε παιδιού, ώστε να προχωρήσουν περαιτέρω σε μία πρόγνωση για την εν δυνάμει αποκατάσταση των δυσκολιών του. Μέσα από τις απαντήσεις κάποιων εκπαιδευτικών φαίνεται να υποστηρίζουν ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να πετύχει αν δεν συνοδευτεί από την ένταξη των ανθρώπων που μπορούν να τα εκπαιδεύσουν.

Όσο αφορά το θέμα αυτό ένας από τους συμμετέχοντες θέτει το εξής: (Σ.8) *«Πρέπει να υπάρχει υπηρεσία και θεραπεία. Στο ανάπηρο παιδί πρέπει να παρέχονται υπηρεσίες ή θεραπεία ανάλογες με τις ανάγκες του. Πρέπει να γίνει σωστή ένταξη. Η αναγκαία ειδική παιδαγωγική, θεραπευτική και εξειδικευμένη βοήθεια στην αναπηρία παρέχεται καθημερινά στις εγκαταστάσεις και αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινής ζωής και μάθησης».*

Έτσι, μπορούμε να συνεχίσουμε με ένα θέμα που προκύπτει από τα προαναφερόμενα και είναι το ακολούθως πιο συχνό στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει άμεσα την μετάβαση όλων των μαθητών και ειδικότερα των μαθητών με ειδικές ανάγκες.



Όταν λέμε σχολικό περιβάλλον εννοούμε το εκπαιδευτικό προσωπικό και τη διεύθυνση που στελεχώνει το σχολικό χώρο. Πολλές φορές, για να δημιουργήσουμε μια πιο θετική άποψη ενός παιδιού για το σχολείο, του λέμε ότι το σχολείο του είναι το δεύτερο του σπίτι. Αυτό δεν είναι ψέμα αφού το σχολείο πρέπει να προσελκύει τα παιδιά δημιουργώντας τους τα ίδια αισθήματα όπως όταν τους καλωσορίζει το πρόσωπο της μητέρας τους με ένα πλατύ χαμόγελο και ένα γλυκό βλέμμα. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους πρέπει να υποδέχονται τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία με ενθουσιώδη και θετική στάση απέναντι τους. Οι μαθητές αισθάνονται όμορφα όταν μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα ευχάριστα, άνετα και ασφαλή.

Είναι απαραίτητο, όλοι οι εκπαιδευτικοί να είναι ενήμεροι για την ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες και έτοιμοι να μεταφέρουν το μήνυμα σε όλους όσους εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία. Μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να μεταφέρουν γνώσεις ο ένας στον άλλο και κάθε λογής πληροφορία. Πρέπει συνεχώς να παρακολουθούν προγράμματα στα οποία θα απομακρύνονται οποιεσδήποτε προκαταλήψεις και στερεότυπα. Οι ίδιοι πρέπει να είναι αποδέκτες της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας κάθε παιδιού. Δεν αρκούν

μόνο οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Είναι άκρως αναγκαία, η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια όλης της διεπιστημονικής ομάδας και η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος πρόθυμου και ικανού να συνεργαστεί σε όποια ενέργεια κληθούν να προβούν.

Αμέσως μετά, βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται ότι σημαντικό στοιχείο για την μετάβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες είναι η αποδοχή από τους συμμαθητές τους. Φυσικά και είναι ένα σημαντικό στοιχείο η αποδοχή από τους συμμαθητές γιατί με αυτόν τον τρόπο κυλά ομαλά η ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία του κάθε μαθητή. Το αντίθετο, επιφέρει τον εκφοβισμό, την κακοποίηση, την περιθωριοποίηση και την απομόνωση. Έτσι, ο μαθητής δεν θα είναι ψυχολογικά ικανός να προχωρήσει. Τα παιδιά που βιώνουν σχολική βία από συμμαθητές τους έχουν τα ίδια ψυχολογικά προβλήματα αλλά και μεταγενέστερα σημάδια με αυτά της βίας που μπορεί να δεχτούν από τους ενήλικες. Τα παιδιά στη νεαρή τους και τρυφερή ηλικία αντιμετωπίζουν κάτω από τις αυτές τις συνθήκες διάφορα προβλήματα όπως, υπερβολικό άγχος και ανασφάλεια, κατάθλιψη, προσπαθούν να βλάψουν τους εαυτούς τους και το χειρότερο από όλα αυτά έχουν τάσεις αυτοκτονίας. Τα ποσοστά ψυχικών διαταραχών αλλά και κακής ψυχικής υγείας που σημειώνονται είναι αρκετά υψηλά, αναφέρει ο Ντίτερ Γουολκε ψυχολόγος του πανεπιστημίου του Γουόργουικ της Αγγλίας (2012).

Μια από τις εκπαιδευτικούς εξηγεί: (Σ.1) *«Αν είναι ένα παιδί με νοητικά προβλήματα, πρέπει να ανοίξουν την ομπρέλα να το βοηθήσουν, να το προστατέψουν επειδή δέχονται bullying, πειράγματα από τους συμμαθητές, το απομονώνουν για αυτό οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ενημερωμένοι. Όταν ένας δάσκαλος δεν έχει ενημέρωση από τη διεύθυνση του σχολείου, ακόμα και όταν η διεύθυνση δεν είναι ενημερωμένη, ο μαθητής «χάνεται» μέσα στην τάξη. Αυτός είναι ο λόγος που πολλά παιδιά, πριν ακόμα πάνε στη Α' δημοτικού, εντάσσονται σε ειδική μονάδα γιατί η μετάβαση αυτή είναι πολύ δύσκολη».*

Οι υπόλοιπες απαντήσεις που υποδείχτηκαν λιγότερο συχνά, σχετίζονταν με την συνεργασία του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, η αποδοχή του μαθητή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών, η ετοιμότητα των μαθητών, η έγκαιρη διάγνωση, η συνεργασία γονέων και δασκάλων, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης και η προσωπική αξιοπρέπεια που πρέπει να απευθύνουμε στο κάθε μαθητή. Το κάθε θέμα από αυτά ειπώθηκε από μια έως τρεις φορές από τους εκπαιδευτικούς.

Στην δεύτερη ερώτηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των συνεντεύξεων οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κινούνταν σε παρόμοιες κατευθύνσεις. Η ερώτηση ήταν η εξής: Ποια είναι

τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στα πλαίσια της μεταβατικής περιόδου ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες; Οι θεματικές ενότητες που προέκυψαν έχουν αντίστοιχες υποκατηγορίες όπως καταγράφονται παρακάτω με την σειρά συχνότητας εμφάνισης στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

1. Η ψυχολογία του παιδιού

- Μη κατάλληλη προετοιμασία
- Δυσκολίες προσαρμογής
- Αντιμέτωπιση πολλών αλλαγών
- Ανάγκη στήριξης της οικογένειας
- Στάση των συμμαθητών
- Μεταφορά της παιδικότητας και της απασχόλησης με το παιχνίδι στην τάξη και τα μαθήματα
- Ενεργητικότητα στην τάξη

2. Η οργάνωση του σχολείου

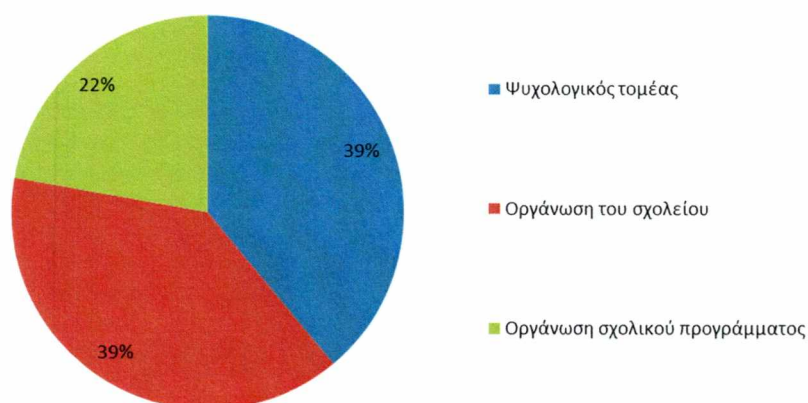
- Μη ευαισθητοποιημένο και ενημερωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό
- Απουσία κλίματος οικειότητας
- Απουσία απαραίτητου εξειδικευμένου προσωπικού/ διεπιστημονικής ομάδας
- Απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Απουσία πολιτικής της ένταξης
- Απουσία συνεργασίας νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου

3. Η οργάνωση του σχολικού προγράμματος

- Απουσία της πολιτικής της ένταξης
- Απουσία εξατομίκευσης
- Απουσία διαφοροποίησης
- Αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης
- Ανάγκη παρατήρησης μαθητών από αρκετούς εκπαιδευτικούς
- Απουσία μαθημάτων ιδανικών για την προετοιμασία των μαθητών

Στο ακόλουθο διάγραμμα σκιαγραφούνται τα ποσοστά συχνότητας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στους πιο πάνω θεματικούς κύκλους.

**Διάγραμμα 2ο: Ποσοστό συχνότητας των απαντήσεων της 2ης ερώτησης**



Οι πιο συχνές απαντήσεις αναφέρονταν στο πρόβλημα που αφορά το ίδιο το παιδί και την ψυχολογία του. Φυσικά, δεν εννοούσαν ότι το παιδί και η ψυχολογία του είναι πρόβλημα αλλά ότι οι παρεμβολές που δέχεται η ψυχολογία του παιδιού είναι πρόβλημα για το ίδιο το παιδί.

Είναι λογικό, ότι αν ένας μαθητής και ειδικότερα ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες αν δεν προετοιμαστεί κατάλληλα από την οικογένεια και από το σχολείο θα αντιμετωπίζει πολύ δύσκολα την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Πρέπει να προετοιμαστεί ψυχολογικά ο μαθητής να δέχεται μικρές αλλαγές και στη συνέχεια μεγαλύτερες, όπως αυτής της μετάβασης στο δημοτικό.

Η μετάβαση περιέχει ένα μεγάλο αριθμό αλλαγών που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά. Αλλάζουν συμμαθητές και φίλους, εκπαιδευτικούς, χώρο και τρόπο διδασκαλίας, αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη, το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα διαμονής στο σχολείο είναι μέσα στην τάξη, οι αλλαγές στον τύπο και το βαθμό εμπλοκής των γονέων, η αύξηση προσδοκιών για ατομική εργασία, η λιγότερη ατομική βοήθεια με την παράλληλη συναισθηματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού, το διαφορετικό περιεχόμενο προγράμματος, η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στις νέες αλλαγές, κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής περιόδου, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή τους, την κοινωνικοποίησή τους αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Μπαγάκης et al., 2006; Entwisle & Alexander, 1998). Χρειάζεται άλλες φορές μικρότερος και άλλες μεγαλύτερος χρόνος για να προσαρμοστεί ο κάθε μαθητής στο νέο του σχολείο. Ο χρόνος προσαρμογής είναι ένα

πρόβλημα, γιατί μπορεί ο μαθητής να καθυστερεί είτε, σε σχέση με το σύνολο των συμμαθητών του είτε, σε σχέση με τους στόχους που θέτονται για τον ίδιο.

Η ψυχολογία του μαθητή μεταβάλλεται ανάλογα με την στήριξη και την αγάπη που δέχεται από την οικογένεια. Αν ο μαθητής εκλαμβάνει την διαφορετικότητα του ως κάτι διαφορετικό και η οικογένεια του δεν τον ενισχύει θετικά, τότε πολύ πιθανόν ο μαθητής να πέφτει ψυχολογικά. Το ίδιο ισχύει και για την στάση των συμμαθητών του προς αυτόν. Όταν οι συμμαθητές του τον αντιμετωπίζουν ως κάτι διαφορετικό, χωρίς να είναι μέλος μιας παρέας, αδύνατος σε αυτήν την ηλικία να αντιμετωπίσει την κατάσταση με κάποιο τρόπο, τότε είναι γεγονός να πτοηθεί ψυχολογικά. Φυσικά, συμβαίνει και το αντίθετο, με την αγάπη της οικογένειας και την ενεργή συμμετοχή στην ομάδα των συμμαθητών, ο μαθητής είναι πολύ εύκολο να νοιώσει αυτοπεποίθηση και να εμπιστευτεί το σχολικό του περιβάλλον.

Είναι φανερό, ότι η ψυχολογία του παιδιού είναι ευάλωτη και ευαίσθητη. Επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που αφορούν άμεσα το παιδί. Η ιδιαιτερότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες προσάπτει μian πιο «ιδιαιτέρη» ψυχολογική κατάσταση στη μεταβατική περίοδο.

Ένας από τους συμμετέχοντες αφού επισημάνει τον ψυχολογικό παράγοντα ως το πρώτο «πρόβλημα» που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην μετάβαση τους εξηγεί : (Σ.1) « Όταν δεν υπάρχει προετοιμασία είναι πολύ δύσκολο, κλαίνε και δεν θέλουν να πάνε σχολείο. Φεύγουν από το νηπιαγωγείο στο οποίο όλα γίνονται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, εκεί αναπτύσσονται κάποιες δεξιότητες. Όταν πάνε στο δημοτικό τους επιβάλλεται η τάξη και τα συγκεκριμένα μαθήματα. Με αυτόν τον τρόπο αποχαιρετούν την παιδικότητα. »

Η επόμενη πιο «δημοφιλής» απάντηση είχε να κάνει με την οργάνωση του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις απαντήσεις τους, θεώρησαν ότι ένα πρόβλημα είναι ο τρόπος που οργανώνεται το σχολείο στο θέμα της μεταβατικής περιόδου των παιδιών τόσο τυπικής ανάπτυξης όσο και των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Κατά τους συμμετέχοντες, φαίνεται ότι πολλά προβλήματα με τα οποία είχαν έρθει αντιμέτωποι σχετίζονταν με την μη ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Είναι όντως πρόβλημα όταν ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κατανοήσει μian κατάσταση και συγκεκριμένα ένα μαθητή. Το ίδιο το σχολείο μπορεί να ερευνήσει και να προτείνει προγράμματα ενημέρωσης και κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών που στελεχώνει. Είναι φανερό, ότι προκειμένου η ετερογένεια των μαθητών να αναχθεί σε προσδιοριστικό παράγοντα αποτελεσματικών μεθοδολογικών επιλογών κατά τη διδασκαλία, θα πρέπει να

προηγηθεί συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών στα θέματα της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες εφαρμόζονται διεθνώς εδώ και αρκετά χρόνια (Boudah, Logan, & Greenwood, 2001).

Με την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση, οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν τρόπο προσέγγισης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Η καθολική ενημέρωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει και στην συλλογικότητα, στην συνεργασία και στην αλληλοβοήθεια. Κατά αυτό τον τρόπο, δημιουργείται ένα περιβάλλον πρόθυμο και δεκτικό στις ειδικές ανάγκες των μαθητών του. Οι μαθητές εκλαμβάνουν την οικειότητα που τους προσφέρεται και είναι πιο άνετοι στον χώρο του σχολείου. Εύκολα γίνεται φανερό, ότι αν όλα αυτά απουσιάζουν από την οργάνωση του σχολείου τότε ο μαθητής θα παρουσιάζει ακόμα ένα πρόβλημα κατά την μετάβαση του.

Το σχολείο που φιλοξενεί τους μαθητές με ειδικές ανάγκες έχει την δυνατότητα να αιτηθεί για πιο εξειδικευμένους και αρμόδιους εκπαιδευτικούς που κρίνει ως καταλληλότερους για την εκπαίδευση του εκάστοτε μαθητή. Η παρουσία της διεπιστημονικής ομάδας ωφελεί σε μεγάλο βαθμό την πρόοδο των μαθητών. Αντίθετα, η απουσία των εκπαιδευτικών που έχουν γνώσεις ώστε να προάγουν και να αναδείξουν τις δεξιότητες των μαθητών μειώνει τις δυνατότητες ανάπτυξης και αυξάνει τα προβλήματα.

Το σχολείο θα πρέπει όπως προαναφέραμε να παρακολουθήσει προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ταυτόχρονα, μπορεί να κάνει το ίδιο και για την ενταξιακή πολιτική. Η φιλοσοφία της ένταξης προσφέρει πολλά οφέλη σε όλους τους μαθητές. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες εντάσσονται στο σύνολο ακολουθώντας την πορεία των συμμαθητών τους και συνεργάζονται με αυτούς. Από την άλλη, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης μαθαίνουν να δέχονται το διαφορετικό αυθόρμητα και χωρίς εντάσεις.

Η απουσία συνεργασίας μεταξύ των δύο σχολείων, νηπιαγωγείου και δημοτικού, είναι ένα τεράστιο πρόβλημα. Υπάρχει η δυνατότητα τα δύο σχολεία να μεταφέρουν πληροφορίες το ένα στο άλλο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζουν τους μαθητές τους για να υποδέχονται μια κατάσταση ή ένα μαθητή όσο πιο ομαλά γίνεται. Πολλές πληροφορίες που ξέρει το νηπιαγωγείο, οι οποίες δεν είναι καταγεγραμμένες σε έγγραφα, είναι πολύτιμες να τις ξέρουν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού. Έτσι, υπάρχει μια σφαιρική γνώση της κατάστασης και ικανότητα να δομήσουμε και να προετοιμαστούμε.

Όσο αφορά το θέμα αυτό ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρει: (Σ.5) *«Η οργάνωση του σχολείου με τον τρόπο που έχει συνηθίσει να λειτουργεί, η αρχιτεκτονική του κτιρίου, η*

*διαμόρφωση του χώρου, το ανημέρωτο προσωπικό και το πρόγραμμα των μαθητών παρεμποδίζουν την ομαλή μετάβαση μαθητών με ειδικές ανάγκες».*

Τελευταίο και λιγότερο συχνό θέμα που αναπτύχθηκε από τους συμμετέχοντες ήταν η οργάνωση του προγράμματος του σχολείου. Η μη κατάλληλη οργάνωση του προγράμματος του σχολείου θεωρείται πρόβλημα γιατί με αυτόν τον τρόπο είναι αδύνατον να προσφερθούν οι παροχές που είναι αναγκαίες για το κάθε μαθητή.

Πολλά προγράμματα, δεν περιέχουν την δυνατότητα εξατομίκευσης ενός μαθητή. Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών και τρόποι διδασκαλίας που απαιτούν να εξατομικεύεται ένας μαθητής προκειμένου να αναπτύξει κάποιες δεξιότητες. Είναι λογικό ότι με την εξατομίκευση ένας μαθητής μπορεί να στιγματιστεί. Αλλά, όταν το πρόβλημα του μαθητή είναι κινητικό, τότε είναι αναγκαία η φυσιοθεραπεία και η εργοθεραπεία. Η εξατομίκευση είναι φυσική συνέπεια και συνέχεια του εντοπισμού, από τον οποίο τροφοδοτείται και τον οποίο επαληθεύει. Επιπλέον, δίνει νόημα στον εντοπισμό, ο οποίος γίνεται για να διδαχθεί το παιδί καλύτερα κι όχι απλώς για να ονομαστεί αυτό που υποτίθεται ότι έχει. Αλλά και ο εντοπισμός δίνει ουσιαστικό περιεχόμενο στην εξατομίκευση, με την έννοια ότι της προσφέρει τους λειτουργικούς στόχους και τις συστηματικές επιλογές υλοποίησης της διδασκαλίας που χρειάζεται, προκειμένου να είναι αποτελέσει πλαίσιο για ανάπτυξη του παιδιού κι όχι απλή μορφή απασχόλησής του (Brown, Campione, Webber, McGilly, 1992. Shinn, 2005).

Κάτι που είναι ακόμα πιο σημαντικό, είναι η ανάγκη διαφοροποίησης του προγράμματος. Ακόμα και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης πολλές φορές χρήζει αναγκαία η διαφοροποίηση. Δεν ακολουθούν όλοι οι μαθητές την ίδια πορεία ανάπτυξης και τον ίδιο τρόπο σκέψης. Οι διαφοροποιήσεις του προγράμματος διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή αλλά και το πρόγραμμα και τις συνθήκες της εκάστοτε τάξης παίρνοντας διάφορες μορφές και έκταση κάθε φορά. Οι μαθησιακές δραστηριότητες και το διδακτικό και εποπτικό υλικό πρέπει να συμβαδίζουν με το γνωστικό και αναγνωστικό επίπεδο του μαθητή, να αρμόζουν στην ηλικία του και να είναι συναφή με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του. Σε αρκετές περιπτώσεις, εργασίες και παιδαγωγικό υλικό θα είναι κοινά για όλους τους μαθητές σε άλλες πάλι θα χρειάζονται μικρές ή μεγάλες διαφοροποιήσεις .

Έχει παρατηρηθεί ότι κάποιοι παράγοντες δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της διαφοροποίησης, σε αυτούς περιλαμβάνονται η πιεστική διδακτέα ύλη, το ανελαστικό ωρολόγιο πρόγραμμα, ο αυξημένος αριθμός παιδιών ανά τμήμα, η ανεπαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση, η

επιφυλακτική στάση έναντι της διδακτικής ενσωμάτωσης των μαθητών με νοητική καθυστέρηση, η έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού, η δυσκολία συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού, η έλλειψη χρόνου για προγραμματισμό και προετοιμασία, η καθυστέρηση πόρων, παιδαγωγικού υλικού και εξοπλισμού. Εξίσου ανασταλτικά επιδρούν το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, οι ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των μαθητών, η μονοδιάστατη χρήση του σχολικού εγχειριδίου και η συνήθης διδακτική πρακτική που αντιμετωπίζει τους μαθητές της τάξης, ως μαθησιακά ομοιογενή ομάδα που έχει ανάγκη από ομοιόμορφες εκπαιδευτικές παροχές.

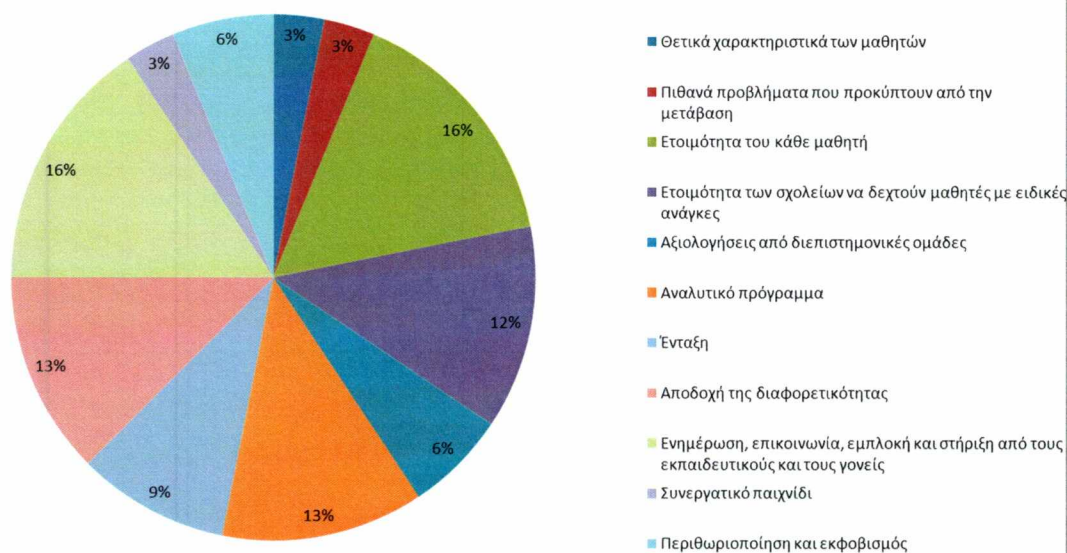
Είναι αναγκαίο το σχολικό πρόγραμμα μέσα από την εξατομίκευση και την διαφοροποίηση να προωθεί την ένταξη του μαθητή με ειδικές ανάγκες στο σύνολο των μαθητών. Η διεπιστημονική ομάδα συμβάλει στην οργάνωση του σχολικού προγράμματος και συμβουλεύει για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Η τρίτη ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί ήταν: καθώς σκεφτόμαστε τη μετάβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, τι άλλο θα πρέπει να σκεφτούμε το οποίο κρίνετε αναγκαίο για την μετάβαση από την μια βαθμίδα στην άλλη. Οι απαντήσεις ήταν πολλές και διαφορετικές, αναφέρονται συνοπτικά πιο κάτω:

- Θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών
- Πιθανά προβλήματα που προκύπτουν από την μετάβαση
- Ετοιμότητα του κάθε μαθητή
- Ετοιμότητα των σχολείων να δεχτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες
- Αξιολογήσεις από διεπιστημονικές ομάδες
- Αναλυτικό πρόγραμμα
- Ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στον γενικό πληθυσμό
- Αποδοχή της διαφορετικότητας
- Ενημέρωση, επικοινωνία, εμπλοκή και στήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς
- Συνεργατικό παιχνίδι
- Περιθωριοποίηση και εκφοβισμός

Κάποιες από τις πιο πάνω απαντήσεις παρουσιάστηκαν μόνο μια φορά, ενώ άλλες απαντήσεις είχαν μεγαλύτερο βαθμό συχνότητας. Η συχνότητα των απαντήσεων φαίνεται πιο ξεκάθαρα από το πιο κάτω διάγραμμα.

**Διάγραμμα 3ο: Ποσοστό συχνότητας των απαντήσεων της 3ης ερώτησης**



Η πρώτη πιο συχνή απάντηση των εκπαιδευτικών ήταν ότι η ετοιμότητα του μαθητή να πάει από το ένα σχολείο στο άλλο, είναι ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να εστιάζουμε κάθε φορά για την ομαλότερη μετάβαση του από τη μια βαθμίδα στην άλλη.

Κάθε παιδί που έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο θα πρέπει να έχει τα στοιχεία και τις προϋποθέσεις που το καθιστούν έτοιμο να προσαρμοστεί και να δεχτεί τα νέα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και να ανταπεξέλθει τις όποιες δυσκολίες συναντήσει στο νέο περιβάλλον. Θα πρέπει λοιπόν να παρουσιάζει σχολική ετοιμότητα.

Το νηπιαγωγείο βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει τα βασικά χαρακτηριστικά που θα του χρειαστούν ώστε να είναι ικανός να ανταπεξέλθει στο αμέσως επόμενο περιβάλλον, που είναι το δημοτικό, και να πάρει και να αναπτύξει εφόδια για το επόμενο. Η σχολική ετοιμότητα δεν εξαρτάται μόνο από τα παιδιά του και τις αναπτυξιακές ικανότητες τους, αλλά περισσότερο στην ικανότητα του σχολείου - περιβάλλοντος για την ενίσχυση και την ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Δηλαδή, πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία ανάμεσα στο σχολείο, της οικογένειας και της κοινότητας (Boran - Baker & Little ,2002).

Οι δραστηριότητες που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του προγράμματος του σχολείου και οι δραστηριότητες στα πλαίσια του προγράμματος της μετάβασης αναπτύσσουν την ετοιμότητα του μαθητή. Έμμεσα γίνεται μια προετοιμασία στο μαθητή ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στην διαφορετικότητα της επόμενης βαθμίδας. Στην Ελλάδα και την Κύπρο μοναδικό κριτήριο για την εισαγωγή των παιδιών στην Α' δημοτικού αποτελεί η χρονολογική

ηλικία και όχι το αναπτυξιακό τους επίπεδο και η σχολική τους ετοιμότητα. Συνεπώς, κάθε χρόνο φοιτούν στην Α' τάξη του δημοτικού παιδιά που δεν πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για επιτυχή παρακολούθηση, με αποτέλεσμα να βιώνουν την σχολική αποτυχία με τις τις δυσμενείς συνέπειες της.

Μια από τις εκπαιδευτικούς δίνει παραδείγματα για την τρέχον σχολική χρονιά όσο αφορά το πιο πάνω θέμα: (Σ.2) *«Σε περιπτώσεις που βλέπουμε ότι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες δεν είναι συναισθηματικά ή μαθησιακά έτοιμο να προχωρήσει στο δημοτικό, τότε εισηγούμαστε όπως πάρει αναστολή της φοίτησης του στο δημοτικό σχολείο. Αυτό εισηγηθήκαμε φέτος για τα 5 παιδιά με προβλήματα λόγου γιατί παρουσιάζουν ταυτόχρονα μεγάλη ανωριμότητα, ενώ για το παιδί με αυτισμό εισηγηθήκαμε όπως πάρει και δεύτερη αναστολή αφού ήδη βρίσκεται στην πρώτη, εφόσον δεν έχει ακόμη καταστεί έτοιμο για αυτή την μετάβαση».*

Η επόμενη απάντηση που έδωσαν οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ήταν η αναγκαιότητα ενημέρωσης, επικοινωνίας, εμπλοκής και στήριξης τόσο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς όσο και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Η ενημέρωση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου είτε, έχουν κάποια εξειδίκευση είτε, είναι μέλη διεπιστημονικής ομάδας είτε, είναι απλοί εκπαιδευτικοί οικοδομεί πολλά οφέλη στην μετάβαση όλων των μαθητών. Κάθε εκπαιδευτικός έχει γνώσεις, πληροφορίες ή εμπειρία που οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν έχουν, δεν ανέπτυξαν ή δεν έτυχε να δουν. Έτσι, με την ενημέρωση μεταξύ τους οι πληροφορίες και οι γνώσεις τους μεταφέρονται από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό προσδίδοντας καλύτερα αποτελέσματα σε οποιαδήποτε κατάσταση. Το ίδιο συμβαίνει με την ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτικών προς τους γονείς όσο και των γονέων μεταξύ τους. Κάθε άνθρωπος τυγχάνει να διαμορφώνει την προσωπικότητα του από τις γνώσεις και της εμπειρίες της ζωής του, που δεν είναι δυνατόν να έχει κάποιος άλλος άνθρωπος ακριβώς τις ίδιες. Επομένως, κάθε πληροφορία είναι πολύτιμη για την χρήση στο κοινό καλό.

Για παράδειγμα, η ενημέρωση βοηθά στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτρέποντας τυχόν συγκρούσεις και ανταγωνιστικότητα. Η σημασία της επικοινωνίας στο σχολείο αποτελούσε ανέκαθεν ένα σημαντικό παράγοντα της ποιότητας της σχολικής ζωής.

Σήμερα όμως αποκτά συνεχώς σπουδαιότερη σημασία, καθώς κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές αναβαθμίζουν τους τρόπους διαμεσολαβούμενης επικοινωνίας (με ηλεκτρονικά κυρίως μέσα), εις βάρος των αυθεντικών επικοινωνιακών σχέσεων (οικογένεια, συγγενείς,

φίλοι κλπ).. Οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι ικανότητες και στάσεις απαραίτητες για μια αποτελεσματική παιδαγωγική σχέση. Είναι θεμελιώδεις για να επιτύχει ένας εκπαιδευτικός την επαφή τόσο με τον μαθητή ως άτομο όσο και με την ομάδα της τάξης. Οι σχέσεις επικοινωνίας οδηγούν σε υγιέστερες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

Με αυτόν τον τρόπο είναι εμφανές η συνεργασία και η εμπλοκή όλων των αναγκαίων προσώπων που συμβάλουν στην όσο καλύτερη αντιμετώπιση και διαχείριση καταστάσεων. Κανένα πρόσωπο που έχει ανάγκη την στήριξη σε μια δύσκολη περίοδο δεν θα βρίσκεται μόνος, θα στηρίζεται από ένα σύνολο ανθρώπων οι οποίοι είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν για τα καλύτερα αποτελέσματα και την ομαλότερη μετάβαση όλων των παιδιών και ειδικότερα των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Η Σ.6 στην απάντηση της πιο πάνω ερώτησης εξηγεί την αναγκαιότητα της συμβολής και άλλων εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα μετάβασης του τμήματος της : *«Εισηγούμαι να έρχεται ένας δάσκαλος από τη Σχολή τυφλών για να κάνει κάποια μαθήματα στο παιδί μιας και είναι ο ίδιος πιο εξειδικευμένος από εμάς στο θέμα αυτό. Πάντα η σχολή τυφλών με στηρίζει, δίνοντας ότι χρειάζεται, συμβουλευόντας και ανατροφοδοτώντας. Όπως είπα και πιο πριν , εισηγούμαι κάποιες εκπαιδευτικές περιόδους να τις αναλαμβάνει ένας δάσκαλος εξειδικευμένος στους κωφούς μαθητές. Ακόμα, συνιστώ σχολική συνοδό[...]»*.

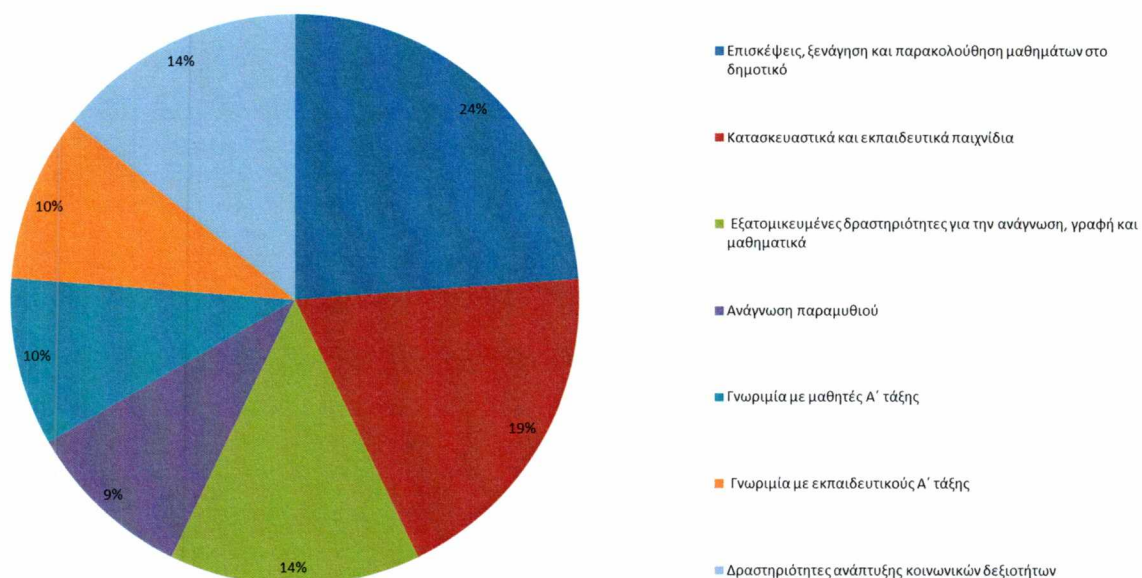
Οι επόμενες τρεις απαντήσεις που βρέθηκαν σε ισότιμη συχνότητα, ουσιαστικά επαναλαμβάνονταν από τις προηγούμενες απαντήσεις των δύο προηγούμενων ερωτήσεων. Οι απαντήσεις αυτές επαναλάμβαναν ότι η αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την μετάβαση. Το ίδιο ισχύει και για την ετοιμότητα του σχολείου σε θέματα οργάνωσης, της παρουσίας ενός συνόλου εξειδικευμένων εκπαιδευτικών και προγραμμάτων ευαισθητοποίησης κατά των προκαταλήψεων ,αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα που είναι αναγκαίο να διαμορφώνεται ανάλογα με καταστάσεις, ανάγκες, ενδιαφέροντα κ.α

Η επόμενη ερώτηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των συνεντεύξεων ήταν: Μπορείτε να περιγράψετε τις δραστηριότητες που ασχολούνται οι μαθητές και που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της μετάβασης; Σε αυτήν την ερώτηση η απαντήσεις ήταν αρκετές. Υπήρχαν απαντήσεις που δόθηκαν μόνο μια φορά και απαντήσεις που δόθηκαν από τρεις ως έξι φορές. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων καταγράφονται ως εξής:

- Δημιουργία πλαισίου παρόμοιου με το δημοτικό
- Ανάγνωση παραμυθιού
- Συζήτηση με υποθέσεις για το δημοτικό
- Επισκέψεις, ξενάγηση και παρακολούθηση μαθημάτων στο δημοτικό
- Συζήτηση – σύγκριση νηπιαγωγείου και δημοτικού
- Πραγματοποίηση εκδρομών, εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων με μαθητές του δημοτικού σχολείου
- Γνωριμία με εκπαιδευτικούς Α΄ τάξης
- Εξατομικευμένες δραστηριότητες για την ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά
- Κατασκευαστικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια
- Γνωριμία με μαθητές Α΄ τάξης
- Δραστηριότητες αυτόνομης διαβίωσης
- Δραστηριότητες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων
- Διδασκαλία και αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών
- Ασκήσεις διαδοχής
- Συζητήσεις καθημερινού προγράμματος – ανάπτυξη προφορικού λόγου
- Ζωγραφική σε πλαίσιο
- Συνεργατικό παιχνίδι

Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων που συγκεντρώθηκαν παραπάνω από μία φορά.

**Διάγραμμα 4ο: Ποσοστό συχνότητας των απαντήσεων της 4ης ερώτησης**



Οι επισκέψεις, η ξενάγηση και η παρακολούθηση των μαθημάτων στο δημοτικό ήταν η συχνότερη απάντηση. Είναι λογικό, αν δεν δουν στην πραγματικότητα οι μαθητές τι είναι το δημοτικό που όλοι αναφέρουν με τόση οικειότητα δεν μπορούν να καταλάβουν. Έτσι, οι πλείστοι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι μπαίνουν στη διαδικασία οι μαθητές τους να γνωρίσουν από κοντά το δημοτικό.

Οι επισκέψεις στο δημοτικό έχουν σκοπό τη βιωματική επαφή των νηπίων με τους εκπαιδευτικούς, το χώρο και τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου και η εξοικείωση με τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τις δραστηριότητες της Α' Τάξης του Δημοτικού. Μαθαίνουν το χώρο του σχολείου, ότι υπάρχει ένα γραφείο όπου μαζεύονται όλοι οι δάσκαλοι, ένα γραφείο για την διευθύντρια, ένας μεγάλος χώρος για την πραγματοποίηση των εκδηλώσεων, μια μεγάλη αυλή που δεν έχει τα παιχνίδια που είχε το νηπιαγωγείο, κυλικείο, έξι διαφορετικές τάξεις στις οποίες οι μαθητές χωρίζονται με βάση την χρονολογική ηλικία κ.α. Παρακολουθούν το μάθημα της τάξης με σκοπό να δουν ότι πλέον, φεύγουν από το παιχνίδι. Κάθονται σε θρανία, έχουν όλοι τα ίδια βιβλία, παρακολουθούν όλοι το μάθημα, πρέπει να εξασκηθούν στο σπίτι με βάση αυτά που τους λέει η δασκάλα τους, μπεινοβγαίνουν στην τάξη παραπάνω από ένας εκπαιδευτικός κ.α

Τα νήπια έτσι, μπορούν πιο εύκολα να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι στο νέο σχολείο, να εξαλείψουν τυχόν φοβίες τους, να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό

τους σε σχέση με τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν εκεί, να προσδιορίσουν ομοιότητες και διαφορές των δύο σχολείων, να εξοικειωθούν με τον εσωτερικό χώρο του δημοτικού, να αναπτύξουν τη γλώσσα και την επικοινωνία.

Μια σχετική απάντηση όσο αφορά το πιο πάνω θέμα: (Σ.6) *«Παρακολούθηση μαθημάτων του δημοτικού μετά από συνεννόηση. Έτσι τα παιδιά γνωρίζουν τους χώρους του δημοτικού καθώς γίνεται μια ξενάγηση, βλέποντας που είναι οι τάξεις, τα θρανία, η έδρα κ.τ.λ Η επαφή με το χώρο βοηθά τους μαθητές να μην αγωνιούν για το τι θα δουν στο «άλλο» σχολείο.»*

Παρόμοιο σκοπό έχει και η δεύτερη πιο συχνή απάντηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί. Μια άλλη δραστηριότητα που οι περισσότεροι προτείνουν και πραγματοποιούν είναι η πραγματοποίηση παράλληλων εκδηλώσεων, δραστηριοτήτων και εκδρομών με τα παιδιά του δημοτικού και συγκεκριμένα της Α' τάξης.

Πρέπει με απόλυτη συνεννόηση μεταξύ των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, καθώς και των δύο διευθύνσεων να γίνεται η πραγματοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων. Όπως ξέρουμε δεν είναι καθόλου εύκολο να οργανωθεί μια εκδρομή ή μια εκδήλωση, πόσο μάλλον να πραγματοποιηθεί από δύο σχολεία.

Η πραγματοποίηση τέτοιου είδους δραστηριοτήτων βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητες. Μαθαίνουν να συνεργάζονται, γνωρίζουν μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας που έχουν το ρόλο του συμβούλου, μαθαίνουν να μοιράζονται την θέση τους, γίνεται μια βιωματική προσέγγιση της γνώσης, αναπτύσσεται θετική αυτοαντίληψη, η αυτονομία, η κριτική και δημιουργική σκέψη, οι κοινωνικές αξίες, πολλές φορές μαθαίνουν τα προϊόντα του πολιτισμού και την ιστορία. Υπάρχουν μεγάλες δυνατότητες και ευκαιρίες για ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω αυτής της δραστηριότητας. Τα νήπια με αυτό τον τρόπο, είναι έτοιμα να ακολουθήσουν επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες στο δημοτικό, όταν υπάρχει μια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις σχολικές πρακτικές και την οικογενειακή και κοινοτική υποστήριξη (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Μια από τις εκπαιδευτικούς έδωσε ένα παράδειγμα μέσα από την εμπειρία της: (Σ.2) *«Θυμάμαι τον μικρό Παναγιώτη με μέτρια νοητική υστέρηση, με τι πλατύ χαμόγελο πήγε στο δημοτικό και συνέχισε χαρούμενος εφόσον η πολύ καλή συνεργασία μου με τις δασκάλες του δημοτικού διασφάλισαν την συνέχεια του ατομικού προγράμματος για το παιδί, εφόσον είχαν*

*αποκτήσει οι ίδιες δική τους άποψη για το παιδί ενώ τα παιδιά της Α΄ τάξης με τα οποία δουλέψαμε έγιναν τον επόμενο χρόνο οι μέντορες του στο δημοτικό σχολείο.»*

Η επόμενη πιο συχνή απάντηση σε σχέση με την ερώτηση που αφορούσε τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της μετάβασης ήταν τα κατασκευαστικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια.

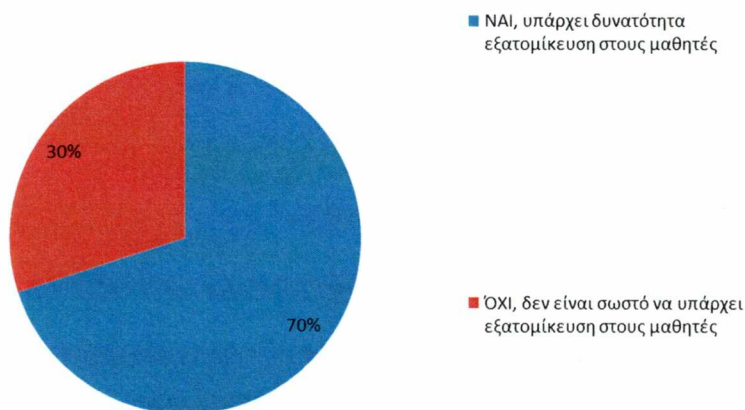
Η προσχολική ηλικία χαρακτηρίζεται ως μια περίοδος η οποία κατακτά το ενδιαφέρον κάθε παιδιού με το παιχνίδι. Το παιχνίδι πολλές φορές πραγματοποιεί ένα στόχο. Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί ωριμάζει και γίνεται υπεύθυνο. Το παιχνίδι είναι ενδεικτικό της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί και να ανακαλύπτει τη σχέση του με τους ενήλικες, οι οποίοι θα πρέπει να φροντίζουν να βρίσκεται το παιδί σε ένα περιβάλλον που να καλλιεργεί, να ενισχύει και να ενθαρρύνει την ενασχόλησή του με το παιχνίδι. Παράλληλα, ο ενήλικας πρέπει να αποτελεί υπόδειγμα για το παιδί, καθώς παρέχει στο παιδί πιθανούς κανόνες συμπεριφοράς. Το παιδί χρειάζεται επίσης να βρίσκεται σε ένα περιβάλλον που θα του επιτρέπει να εκφράζεται ελεύθερα και να νιώθει ασφάλεια, ώστε να μπορεί να εξερευνά και να αναπτύσσεται σε καθημερινή βάση. Μέσα από το παιχνίδι οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου μπορούν να «ετοιμάσουν» τους μαθητές τους για το δημοτικό σχολείο.

Η πέμπτη ερώτηση ήταν η εξής: Υπάρχει δυνατότητα σε ένα πρόγραμμα μετάβασης να εξατομικεύσετε ένα συγκεκριμένο μαθητή και τους γονείς του; Ποιοι είναι οι λόγοι εξατομικεύσης; Και πώς πραγματοποιείται η διαδικασία αυτή;

Οι εκπαιδευτικοί και συμμετέχοντες της έρευνας, απάντησαν την ερώτηση αυτή δίνοντας θετικές ή αρνητικές απαντήσεις. Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς παρέλειψαν το δεύτερο σκέλος της ερώτησης που αφορούσε τους γονείς.

Το πιο κάτω διάγραμμα σκιαγραφεί τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά ή αρνητικά για την εξατομικεύση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια της μετάβασης τους στο δημοτικό.

**Διάγραμμα 5ο: Ποσοστό συχνότητας των απαντήσεων σχετικά με το αν υπάρχει δυνατότητα εξατομίκευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες**



Επτά από τους δέκα συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι ναι, υπάρχει δυνατότητα εξατομίκευσης στους μαθητές κατά την περίοδο της μετάβασης. Οι απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση ήταν πιο σύντομες και πιο συνοπτικές από τις υπόλοιπες. Οι λόγοι για τους οποίους δήλωσαν ότι πρέπει να υπάρχει εξατομίκευση ή κάτω από ποια διαδικασία πραγματοποιείται η εξατομίκευση είναι οι εξής:

- Μετά από την αξιολόγηση διεπιστημονικής ομάδας μπορείς να πραγματοποιήσεις εξατομίκευση
- Μόνο με την συναίνεση των γονέων μπορεί να πραγματοποιηθεί εξατομίκευση
- Με την εξατομίκευση ο μαθητής ακολουθεί τον δικό του ρυθμό
- Η εξατομίκευση προσφέρει καλύτερα αποτελέσματα
- Μόνο με την συνεργασία του εκπαιδευτικού και του γονέα μπορεί να πραγματοποιηθεί εξατομίκευση
- Με την εξατομίκευση εστιάζεις στις αδυναμίες και τις ανάγκες του μαθητή
- Παρατηρείς και εντοπίζεις τα σημεία που χρειάζονται ανάπτυξη και βελτίωση
- Γίνεται εμφανές η ενθάρρυνση του παιδιού
- Η εξατομίκευση γίνεται ανάλογα με το πρόβλημα του παιδιού

Μια από τις εκπαιδευτικούς εξηγεί πώς πρέπει να γίνεται εξατομίκευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες: (Σ.2) «Βεβαίως υπάρχει αυτή η δυνατότητα εφόσον το παιδί παραπεμφθεί για αξιολόγηση από την Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΕΑΕ) με την συναίνεση των γονιών. Το παιδί εφόσον αξιολογηθεί από την νηπιαγωγό, ειδικό δάσκαλο, ειδικό

*λογοθεραπευτή και ψυχολόγο και δοθεί πλήρες ιστορικό υγείας (από την κύηση) αν κριθεί παιδί με ειδικές ανάγκες τότε ακολουθείται εξειδικευμένο πρόγραμμα για βελτίωση των μαθησιακών του δυνατοτήτων και της συναισθηματικής του ετοιμότητας.»*

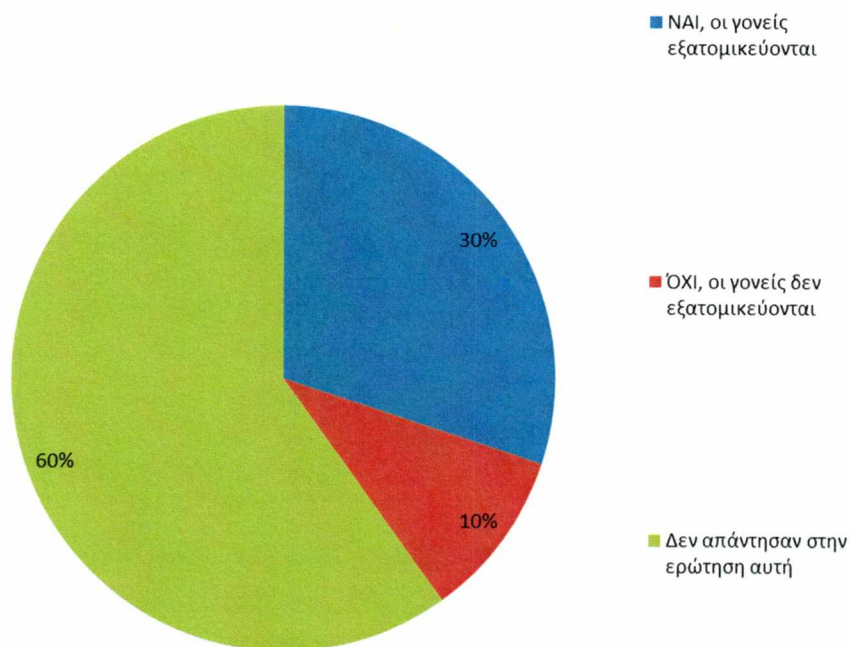
Από την άλλη, οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι δεν είναι σωστό ένας μαθητής να εξατομικεύεται. Οι λόγοι ήταν απλοί και σύντομοι.

Εφόσον ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός είτε, έχει ειδικές ανάγκες είτε, όχι, πρέπει να ακολουθεί το σύνολο των συμμαθητών του. Κάθε μορφή εξατομίκευσης είναι ένας τρόπος περιθωριοποίησης. Ταυτόχρονα, ο μαθητής στιγματίζεται και είναι ο μόνος διαφορετικός στην τάξη. Στη θέση της εξατομίκευσης είναι δυνατόν να υπάρχει υποστήριξη στην τάξη. Η υποστήριξη αυτή προέρχεται από τον ειδικό παιδαγωγό που λειτουργεί ως βοηθός για όλους τους μαθητές όπου το έχουν ανάγκη. Ο γενικός εκπαιδευτικός καθοδηγεί το μάθημα και ο ειδικός εκπαιδευτικός συμβάλει στις ανάγκες των μαθητών.

Μια από τις συμμετέχουσες της συνέντευξης θέτει την δική της άποψη: (Σ.1) *«Η γνώμη μου είναι, ότι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες πρέπει να ακολουθεί το σύνολο. Η ιδιαιτερότητα του δεν πρέπει να είναι εκτός συνόλου. Όλοι πάνε στις επισκέψεις, όλοι κάνουν δραστηριότητες, όλοι έχουν δυνατότητες. Δεν πρέπει να περιθωριοποιείς.»*

Το διάγραμμα που ακολουθεί αφορά το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, που σχετίζεται με τη δυνατότητα εξατομίκευσης των γονέων των μαθητών με ειδικές ανάγκες, κατά την περίοδο της μετάβασης των παιδιών τους.

**Διάγραμμα 6ο: Ποσοστό συχνότητας των απαντήσεων σχετικά με το αν υπάρχει δυνατότητα εξατομίκευσης των γονέων των παιδιών με ειδικές ανάγκες**



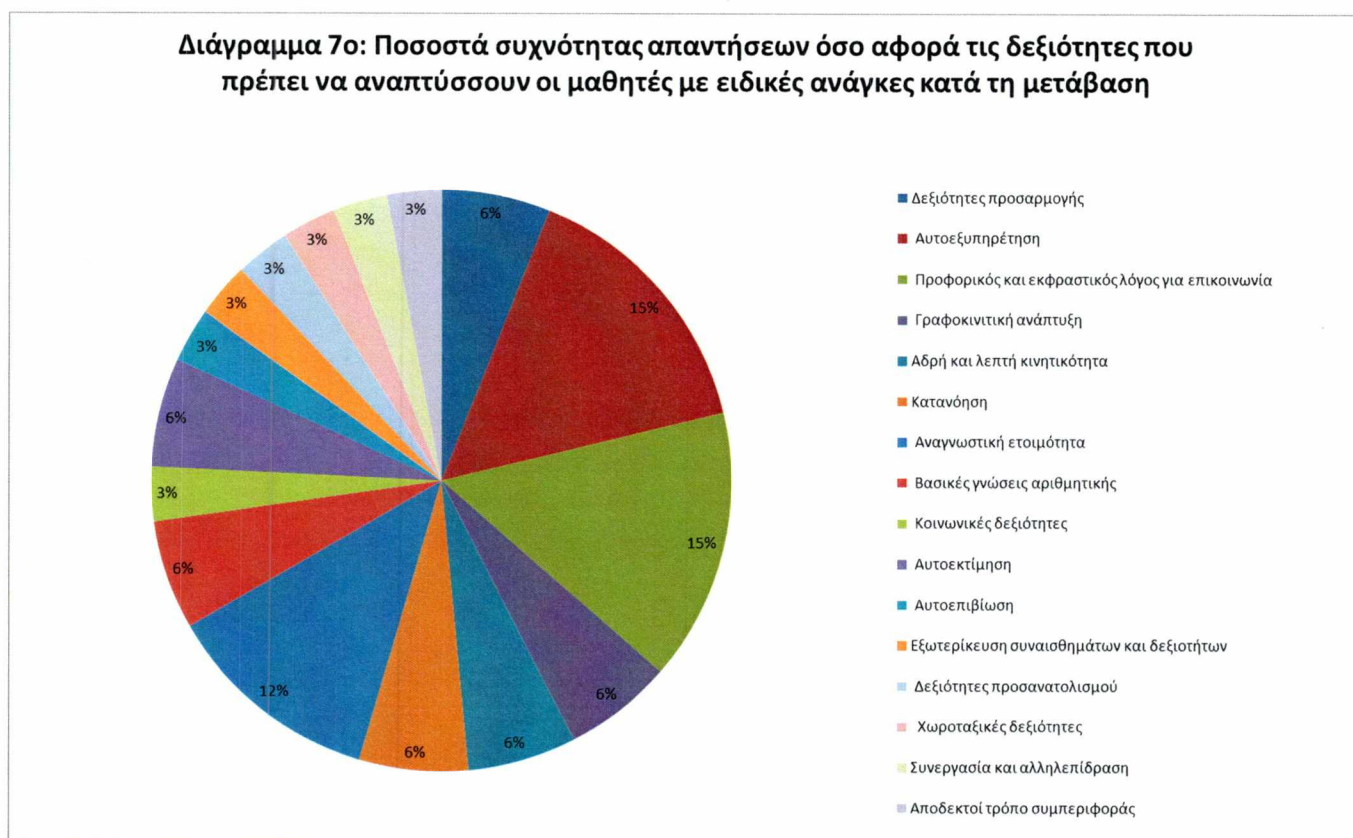
Όσο αφορά την εξατομίκευση των γονέων, όπως προανέφερε, πολλοί εκπαιδευτικοί παράλειψαν να απαντήσουν το κομμάτι αυτής της ερώτησης. Εντούτοις, πάλι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν δεκτικοί στο να υπάρχει εξατομίκευση στους γονείς. Πιστεύουν ότι εξατομικεύοντας τους γονείς, δίνοντας τους συμβουλές και ενημέρωση επιτυγχάνονται πιο καλά αποτελέσματα. Με την εξατομίκευση οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο οι γονείς νοιώθουν προετοιμασμένοι να αντιμετωπίζουν την κατάσταση του παιδιού τους. Επιπλέον, όταν εξατομικεύονται οι γονείς βοηθούν και συνεργάζονται καλύτερα στα πλαίσια της μετάβασης των παιδιών τους, αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο σχολείο.

Όσοι εκπαιδευτικοί δεν υποστήριξαν την εξατομίκευση των γονέων ήταν για το λόγο ότι δεν νοιώθουν οι ίδιοι αρμόδιοι να ενημερώνουν και να τροφοδοτούν τους γονείς. Για αυτή το καθήκον, υπάρχουν ειδικοί όπως σχολικοί σύμβουλοι και ψυχολόγοι που έχουν τις γνώσεις να μεταφέρουν με το καλύτερο τρόπο τα όσα συμβαίνουν στην τάξη κατόπιν συνεννόησης.

Η τελευταία ερώτηση αποτελείτο από δύο ερωτήματα. Θεωρείται κατ' εμένα η πιο δύσκολη ερώτηση της συνέντευξης. Αυτό φάνηκε από τον χρόνο που ζήτησαν οι εκπαιδευτικοί για να σκεφτούν πριν την απαντήσουν. Η ερώτηση ήταν η εξής: Α) Τι ιδιότητες / δεξιότητες πρέπει

να αναπτύσσονται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της μετάβασης; Β) Ποιες είναι οι επικοινωνιακές σχέσεις οι οποίες είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν ή να είναι ήδη ανεπτυγμένες κατά τη διάρκεια της μετάβασης;

Οι απαντήσεις δόθηκαν ξεχωριστά για το κάθε μέρος την ερώτησης. Πιο κάτω φαίνεται το διάγραμμα με τις συχνότερες απαντήσεις, σχετικά με το πρώτο σκέλος της ερώτησης.



Όσο αφορά το πρώτο μέρος, οι απαντήσεις ήταν πολλές και ενδιαφέρον. Οι απαντήσεις σχετίζονταν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως:

- Δεξιότητες προσαρμογής
- Αυτοεξυπηρέτηση
- Προφορικός και εκφραστικός λόγος για επικοινωνία
- Γραφοκινητική ανάπτυξη
- Αδρή και λεπτή κινητικότητα
- Κατανόηση
- Αναγνωστική ετοιμότητα
- Βασικές γνώσεις αριθμητικής
- Κοινωνικές δεξιότητες

- Αυτοεκτίμηση
- Αυτοεπιβίωση
- Εξωτερίκευση συναισθημάτων και δεξιοτήτων
- Δεξιότητες προσανατολισμού
- Χωροταξικές δεξιότητες
- Συνεργασία και αλληλεπίδραση
- Αποδεκτοί τρόποι συμπεριφοράς

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς πριν ξεκινήσουν να λένε τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες ανέφεραν ότι οι δεξιότητες ανάπτυξης τους δε πρέπει να διαφέρουν από τους υπόλοιπους μαθητές.

Στην απάντηση της Σ.10 φαίνεται να υποστηρίζει την πιο πάνω άποψη: *«Όσες δεξιότητες προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης τόσες θα αναπτύξουμε και στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ίσως να χρειάζεται περισσότερος χρόνος αλλά για αυτό υπάρχει ο ειδικός παιδαγωγός για να εστιάζει και να υποστηρίζει τις ανάγκες του μαθητή. Δίνοντας περισσότερο χρόνο και τα ανάλογα βοηθητικά υλικά όλοι οι μαθητές θα αναπτύξουν τα απαραίτητα εφόδια για να προχωρήσουν στο δημοτικό.»*

Η πρώτη πιο συχνή απάντηση στο ερώτημα ποιες δεξιότητες αναπτύσσονται στους μαθητές με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της μετάβασης είναι τόσο η δεξιότητα της αυτοεξυπηρέτησης όσο και η δεξιότητα του προφορικού λόγου για την επικοινωνία. Οι δύο αυτές απαντήσεις είχαν ισότιμο βαθμό συχνότητας.

Η αυτοεξυπηρέτηση και η καθημερινή διαβίωση είναι ένας από πιο σημαντικούς τομείς της κοινωνικής συμπεριφοράς για όλους, ιδιαίτερα δε για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ανεξαρτησία στον τομέα αυτόν αποτελεί βασικό στόχο και προτεραιότητα μάθησης ανάλογα με την ηλικία και την σοβαρότητα της κατάστασής τους. Γι' αυτό στα Αναλυτικά Προγράμματα για τα παιδιά με αυτισμό αυτοί οι τομείς συνιστούν αυτόνομες θεματικές ενότητες. Η αυτοεξυπηρέτηση είναι μια δεξιότητα που μέχρι την ηλικία των έξι πρέπει να είναι ήδη ανεπτυγμένη στους μαθητές. Ο τομέας αυτός αποσκοπεί στο να αναπτύξει το παιδί βασικές συνήθειες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να μπορέσει το άτομο να διατηρείται στη ζωή χωρίς να είναι αναγκαία η συνεχής παρουσία των άλλων (ατομική καθαριότητα – πλύσιμο χεριών, δοντιών – χρήση τουαλέτας – λήψη τροφής – ένδυση – υπόδυση – σωματική υγεία και ακεραιότητα) Οι συνήθειες αυτές και οι δεξιότητες έχουν

εξαιρετική σημασία για κάθε άτομο που πρόκειται να ζήσει και να δράσει ανεξάρτητο μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Η άλλη απάντηση που είχε τον ίδιο αριθμό συχνό ερωτήσεων ήταν η χρήση του προφορικού και εκφραστικού λόγου για την επικοινωνία των παιδιών με το περιβάλλον γύρω τους.

Ο προφορικός λόγος είναι η ανθρώπινη έκφραση με την οποία γίνεται συνεννόηση και έκφραση μεταξύ των ανθρώπων. Είναι μία άμεση, αβίαστη, αυθόρμητη, πηγαία έκφραση συναισθημάτων. Είναι το αρχικό στάδιο επικοινωνίας, αφού πρώτα μιλούμε για να επικοινωνήσουμε και μετά καταφεύγουμε στην καταγραφή στοιχείων. Η καλλιέργεια του προφορικού λόγου που είναι μια σύνθετη υπόθεση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Σε κάθε περίπτωση η καλλιέργεια του προφορικού λόγου εξαρτάται από τη προσωπικότητα κάθε ατόμου. Η άμεση καλλιέργεια του προφορικού λόγου είναι εκείνη που αποβλέπει συνειδητά και συστηματικά στη βελτίωση του προφορικού λόγου. Στην άμεση επέμβαση έχουμε το σχολείο και την παιδεία γενικότερα, διάφορα πανεπιστημιακά ή μη γλωσσικά ινστιτούτα, το οικογενειακό περιβάλλον. Στην έμμεση παρέμβαση περιλαμβάνονται το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, το πολιτιστικό περιβάλλον, τα έντυπα, τα Μ.Μ.Ε. κ.α.

Το παιδί ξεδιπλώνει τις γλωσσικές ικανότητες του με το χρόνο. Όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά μεταξύ τους και το κάθε ένα έχει το δικό του ρυθμό. Όταν όμως ένας μαθητής αποκλίνει από τον μέσον όρο και δε μπορεί να επικοινωνήσει τότε πρέπει να εξεταστεί για να γίνει κάποιου είδους παρέμβαση. Λόγω της πολυδιάστατης και σύνθετης φύσης των προβλημάτων λόγου, κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων με σκοπό την διερεύνηση του μαθησιακού προφίλ του παιδιού, αλλά και τον σχεδιασμό της ειδικής παρέμβασης από τη διεπιστημονική ομάδα.

Μια από τις εκπαιδευτικούς εξηγεί συνοπτικά την αξία του προφορικού λόγου : (Σ.5)  
*«Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων: η γλωσσική επικοινωνία βοηθάει στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, αλλά και στην επικοινωνία με τους συνανθρώπους.»*

Οι υπόλοιπες απαντήσεις δεν είχαν μεγάλο αριθμό συχνότητας και διέφεραν μεταξύ τους. Η επόμενη πιο συχνή απάντηση, χωρίς μεγάλο αριθμό απαντήσεων ήταν η αναγνωστική ετοιμότητα.

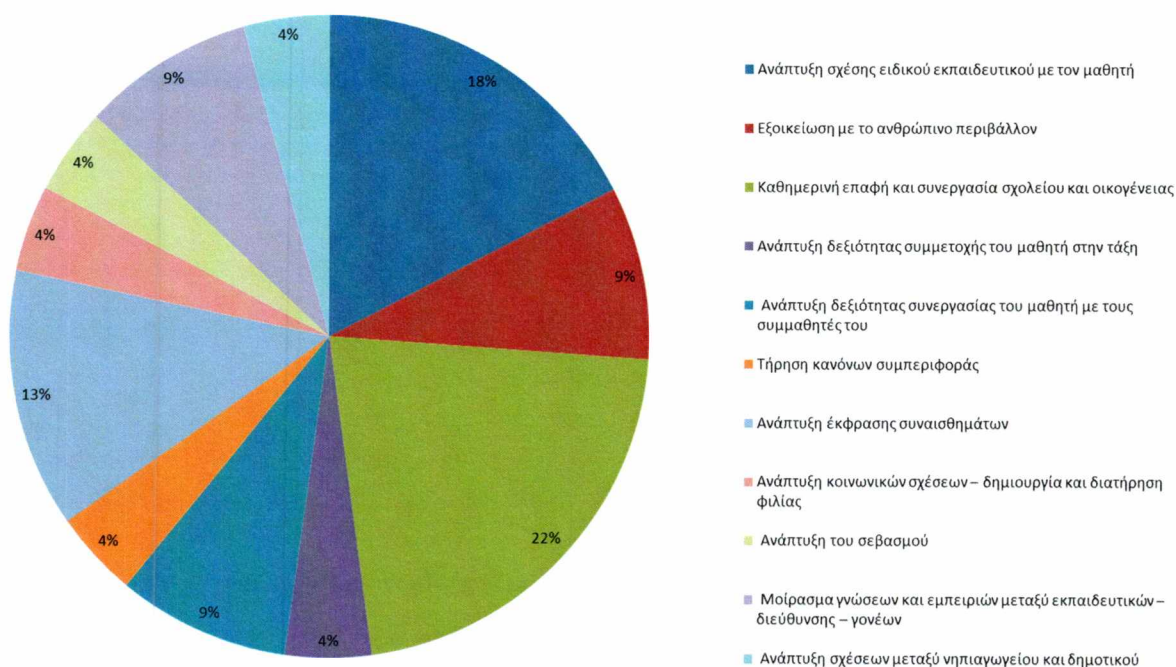
Το δεύτερο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί αφορούσε τις επικοινωνιακές σχέσεις που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες πριν την είσοδο τους στο δημοτικό σχολείο. Και πάλι υπήρχαν πολλές και ενδιαφέρουσες απαντήσεις

από τους συμμετέχοντες, οι οποίες διέφεραν ακόμα περισσότερο. Οι απαντήσεις, συνοπτικά, είναι οι εξής:

- Ανάπτυξη σχέσης ειδικού εκπαιδευτικού με τον μαθητή
- Εξοικείωση με το ανθρώπινο περιβάλλον
- Καθημερινή επαφή και συνεργασία σχολείου και οικογένειας
- Ανάπτυξη δεξιότητας συμμετοχής του μαθητή στην τάξη
- Ανάπτυξη δεξιότητας συνεργασίας του μαθητή με τους συμμαθητές του
- Τήρηση κανόνων συμπεριφοράς
- Ανάπτυξη έκφρασης συναισθημάτων
- Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων – δημιουργία και διατήρηση φιλίας
- Ανάπτυξη του σεβασμού
- Μοίρασμα γνώσεων και εμπειριών μεταξύ εκπαιδευτικών – διεύθυνσης – γονέων
- Ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού

Στο πιο κάτω διάγραμμα σκιαγραφείται η συχνότητα των απαντήσεων στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης που αφορούσε τις επικοινωνιακές σχέσεις πριν την είσοδο στο δημοτικό.

**Διάγραμμα 8ο: Ποσοστά συχνότητας απαντήσεων όσο αφορά τις επικοινωνιακές σχέσεις που πρέπει να αναπτυχθούν στους μαθητές με ειδικές ανάγκες κατά τη μετάβαση**



Η πιο συχνή από τις πιο πάνω απαντήσεις αναφερόταν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και η πιο ενεργός ανάμειξη των γονιών στη σχολική ζωή αποτελεί επιδίωξη μιας πολιτείας, με τελικό σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών, απαιτείται η αλλαγή και η επανοικοδόμηση των σχετικών αντιλήψεων και προσδοκιών τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, κυρίως, μέσα από την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων που θα λαμβάνουν υπόψη τις άμεσες ανάγκες και προτεραιότητες των δύο πλευρών. Τα πράγματα εμφανίζονται ευκολότερα όταν η πρωτοβουλία και η ευθύνη για την καθιέρωση τέτοιων προσπαθειών ενισχύεται από σχετικές νομικές ρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην περίπτωση όμως εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως το ελλαδικό και το κυπριακό, όπου μια οργανωμένη σχετική πολιτική απουσιάζει, φαίνεται ότι την ευθύνη αυτή θα πρέπει να αναλάβει το ίδιο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διευκόλυνση και την ενθάρρυνση των προσπαθειών αυτών καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός.

Από το πιο κάτω απόσπασμα φαίνεται η αναγκαία παρουσία συνεργατικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων: (Σ.5) *«Πρέπει να υπάρχει συνεργατική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Το μοίρασμα και η ισοδυναμία εξειδικευμένων γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στους γονείς και τους ειδικούς – δασκάλους είναι απαραίτητο. Μια παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προσφέρει στο παιδί συναισθηματική ασφάλεια, αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση και πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες.»*

Η επόμενη πιο συχνή απάντηση αναφερόταν στην αναγκαία και ανεπτυγμένη σχέση που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός με το μαθητή. Το προνόμιο του δασκάλου, κατά τον G. Steiner, είναι: να αφυπνίζει σ' ένα άλλο ανθρώπινο πλάσμα δυνάμεις και όνειρα που είναι πέρα από τα δικά του, να παρακινεί τους άλλους να αγαπήσουν αυτά που εκείνος αγαπάει και να κάνει το εσωτερικό του παρόν δικό τους μέλλον. Έτσι τα αποτελέσματά της εργασίας του εκπαιδευτικού εξαρτώνται κυρίως από τη σχέση που δημιουργείται με τα παιδιά και όχι αποκλειστικά από τις δικές του ενέργειες.

Στη δουλειά του ο εκπαιδευτικός είναι διαρκώς εκτεθειμένος σε πίεση και κάποιες φορές κάποιοι μαθητές πυροδοτούν τις πιο αντίξοες πλευρές της ιδιοσυγκρασίας του. Ωστόσο είναι πολύ βοηθητικό στο να αποκτά επίγνωση των ατομικών προκαταλήψεων και αδυναμιών του. Αυτό δεν είναι μόνο σημαντικό για τους μαθητές αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό επειδή του επιτρέπει να νιώθει μεγαλύτερη ενήλικη ικανοποίηση από την εργασία του. Από τη σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή, όμως, πρέπει να επωφελούνται και οι δύο. Όπως ακριβώς οι γονείς αναπτύσσονται και απολαμβάνουν την πρόκληση που τους προσφέρει η ανατροφή των παιδιών τους, έτσι και ο εκπαιδευτικός πρέπει στην επαγγελματική του πορεία να αναπτύσσεται ψυχικά και συναισθηματικά μέσα από την πρόκληση που του προσφέρει η επαφή με τους μαθητές του. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν φιλοδοξίες οι οποίες αφορούν στο να μπορούν να μεταδώσουν γνώσεις και ικανότητες στους άλλους, καθώς και στο να μεταδώσουν την ικανότητα για επιτυχία, να προωθήσουν την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, έχοντας κατά κάποιο τρόπο, μια λειτουργία παρόμοια και συμπληρωματική εκείνης των γονέων και στο να αναπτύξουν μια φιλική στάση απέναντι στους μαθητές βρισκόμενοι έτσι συχνά στο ρόλο του φίλου και προσφέροντας συμβουλές.

Όλα τα παραπάνω που αναφέρθηκαν θα μπορούσαν να είναι πολύ θετικά, όταν υπάρχει μια ισορροπία, αντίθετα θα μπορούσαν να αποβούν αρνητικά όταν χαθούν κάποια όρια και ο εκπαιδευτικός φύγει από το ρόλο του, λόγω προσωπικών του αναγκών.

#### 4. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, τόσο των μαθητών με ειδικές ανάγκες, όσο και των μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι μια κρίσιμη περίοδος της προσχολικής ηλικίας.

Όσο αφορά τις ερευνητικές υποθέσεις που δόθηκαν παραπάνω, ως απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα [Ποιους τρόπους (δεξιότητες, πρακτικές, δραστηριότητες) χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να γίνει πιο ομαλή η μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό. Ποια είναι τα αναγκαία σημεία – χαρακτηριστικά- παράγοντες, στα οποία πρέπει να εστιάζει κάθε εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότερη μετάβαση των μαθητών] είναι μέρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών - συμμετεχόντων της έρευνας.

Η πρώτη υπόθεση αναφερόταν στις επισκέψεις των νηπίων στο δημοτικό, ως ένας τρόπος με τον οποίο οι μαθητές γνωρίζουν το επόμενο τους σχολείο. Πολλές απαντήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαίωσαν αυτήν την υπόθεση. Μάλιστα, στην ερώτηση που αφορούσε τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της μετάβασης, η απάντηση αυτή είχε τα συχνότερα ποσοστά. Οι επισκέψεις, οι ξεναγήσεις και η παρακολούθηση των μαθημάτων στο δημοτικό προσφέρει στον μαθητή μιαν οικειότητα με το επόμενο του σχολείο, απομακρύνοντας τυχόν άγχος και ανασφάλεια. Η πρώτη υπόθεση περιλάμβανε, εκ μέρους των εκπαιδευτικών προσπάθειες ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. Ελάχιστες ήταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονταν σε αυτήν την υπόθεση. Φυσικά, πολλές απαντήσεις σχετίζονταν με την αποδοχή των συμμαθητών. Κατά τη γνώμη μου, το ένα προκύπτει από το άλλο, δηλαδή αν οι μαθητές μάθουν να αποδέχονται ο ένας τον άλλο, τότε μπορούν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν εποικοδομητικά.

Η δεύτερη υπόθεση, σχετική με τα στοιχεία που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί, αναφερόταν στην προσβασιμότητα των παιδιών στο εκπαιδευτικό προσωπικό, την διεπιστημονική. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν αυτήν την υπόθεση αρκετές φορές. Ωστόσο, περισσότερες φορές αναφέρθηκαν στην πρόσβαση του χώρου και των μέσων και έπειτα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Το επόμενο μέρος της υπόθεσης αναφερόταν στην πολιτική της ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως στοιχείο που πρέπει να εστιάζουμε, κατά την περίοδο της μετάβασης, και θεωρείται σοβαρό πρόβλημα, τη μη σωστή ένταξη. Παρόλα αυτά, στην ερώτηση που αφορούσε την εξατομίκευση, οι πλείστοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την εξατομίκευση γονέων και παιδιών. Η ένταξη και η εξατομίκευση δεν είναι πράγματα αλληλένδετα. Η ένταξη αποτρέπει το στιγματισμό ενώ η εξατομίκευση, ουσιαστικά, τον

περιλαμβάνει. Η υπόθεση αυτή περιλάμβανε τη συνεχή επαφή και ενημέρωση των γονέων των μαθητών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, τόνιζαν την αναγκαιότητα της συνεργασίας αυτής. Δεν θεωρήθηκε από κανένα ως πιθανό πρόβλημα, πράγμα που δείχνει ότι μάλλον δεν είχαν κακές εμπειρίες σε σχέση με την συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους.

Σε συνδυασμό με το πιο πάνω θεωρητικό υπόβαθρο και τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι οι παράμετροι που πρέπει να δίνει σημασία ο κάθε εκπαιδευτικός για την ομαλή μετάβαση των μαθητών είναι πάρα πολλοί. Οι παράμετροι αυτοί είναι οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη μεταβατική περίοδο. Από τον συνδυασμό αυτό προκύπτουν οι πιο κάτω παράμετροι, οι οποίοι σχολιάστηκαν είτε, στο θεωρητικό υπόβαθρο είτε, στα αποτελέσματα:

- Δημιουργία στενής σχέσης εκπαιδευτικού - μαθητή
- Δυσκολίες προσαρμογής κάθε παιδιού
- Οργάνωση διδασκαλίας - σχολικού προγράμματος
- Οργάνωση - πρόσβαση σχολικού χώρου
- Παρουσία διεπιστημονικής ομάδας - αξιολόγηση - έγκαιρη διάγνωση
- Συνεργασία εκπαιδευτικών - μαθητών
- Ετοιμότητα μαθητών - ιδιοσυγκρασία - ψυχολογία
- Αλληλεπίδραση - αποδοχή συμμαθητών
- Πολιτική της ένταξης
- Προετοιμασία των μαθητών
- Επισκέψεις στο δημοτικό - γνωριμία - παρακολούθηση
- Συμμετοχή σε κοινές εκδηλώσεις- παιχνίδια νηπιαγωγείου και δημοτικού
- Συνεργασία δημοτικού και νηπιαγωγείου

Πάντως τα στοιχεία που συμβάλουν στην ομαλή μετάβαση και έχουν εντοπιστεί στην βιβλιογραφία είναι τέσσερα. Το πρώτο ασχολείται με τη δυνατότητα σύνδεσης πληροφοριών από όσους εμπλέκονται στη μετάβαση του εκάστοτε παιδιού. Το δεύτερο στοιχείο είναι η αναγκαία στήριξη της οικογένειας του παιδιού από ψυχολόγους και διεπιστημονική ομάδα. Τρίτο στοιχείο, ανήκει στη συλλογή κατάλληλων συμβουλών από αρμόδιους οι οποίοι εξειδικεύονται στο θέμα της μετάβασης. Τελευταίο κατάλληλο στοιχείο για την ομαλή μετάβαση είναι η δημιουργία μιας συνεχόμενης πορείας προσδοκιών, σχολικού προγράμματος και διδασκαλίας για κάθε παιδί όταν βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο (Atwater, 1994).

Εντούτοις, στις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί είχαν κάποιες από τις πιο πάνω απαντήσεις, αλλά όχι αυτές καθαυτές.

Θα ήταν καλό, επόμενες έρευνες να συστήσουν ένα ολοκληρωμένο σχέδιο - πρόγραμμα μετάβασης που θα χρησιμεύει ως πρότυπο για τη συνεργασία μεταξύ πολλών υπηρεσιών, τη παροχή διοικητικής υποστήριξης σε συνεργατικές προσπάθειες εκπαιδευτικών, καθώς και τη διεξαγωγή παρακολούθησης ή αξιολόγησης για να καθοριστεί το επίπεδο του προγράμματος της μετάβασης ή για να καθοριστεί η επιτυχία ή αποτυχία της.

## 5. Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές αναφορές

Al Otaiba, S. & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: *A review of the literature. Remedial and Special Education*. 23:300–316.

Altrichter, H. (2002). Veränderungen im Selbstverständnis und in der Tätigkeit von Lehrer/innen. In: Eder, F. u.a. *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen*. Innsbruck: Studienverlag. 297-308.

Ashcraft, M.H. (2002). Math anxiety: *Personal, educational, and cognitive consequences. Directions in Psychological Science*, 11, 181-185.

Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand. Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds) (1966). *A theory of achievement motivation*. London: Wiley.

Atwater, J., Orth-Lopes, L., Elliott, M., Carta, J., & Schwartz, I. (1994). Completing the circle: Planning and implementing transitions to other programs. In M. Wolery & J. Wolbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (pp. 167-188). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Ausubel, D. P. & Robinson, F. G. (1969). School learning: *An introduction to educational psychology*. New York-Holt, Rinehart & Winston.

Bailey, Don. (1999). Foreword. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. xv-xvi). Baltimore, MD: Paul H. Brookes. ED 438 026.

Baker, M. & Priscilla, M.D. (2012). The transition to kindergarten : *a review of current Research and promising practices to involve families*. Harvard Family Research Project.

Birch, S.H. Ladd, G.W. (1997). *The teacher-child relationship and children's early school adjustment*. Journal of School Psychology. 35:61–79.

Boran-Baker, M. Little, P., 2002, The transition to kindergarten: *A review of Current Research and Promising Practices to Involve families*, Harvard Family Research Project, April.

- Boudah, D.J., Logan, K.R., & Greevwood, C.R. (2001). The research to practice projects: *Lessons learned about changing teacher practice*. Teacher Education and Special Education, 24, 290-303.
- Brault, L. (2005). *Handbook on Transitions from Early Childhood Special Education Programs*. CDE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). A future perspective. In *The ecology of human development: Experiments by nature and design* (pp. 3-13). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: *Theoretical and operational models*. In *Measuring environment across the life span : emerging methods and concepts* (1st ed., pp. 3-28). Washington DC: American Psychological Association.
- Bronson,MB. Tivnan,T. Seppanen,PS.(1995). *Relations between teacher and classroom activity variables and the classroom behaviors of prekindergarten children in Chapter 1 funded programs*. Journal of Applied Developmental Psychology. 16:253–282. doi:10.1016/0193-3973(95)90035-7.
- Brown, A., Campione, J., Webber, L., McGilly, K. (1992). Interactive Learning Environments: *A New Look at Assessment and Instruction*. In B. Gifford & A. O'Connor (Eds), *Changing Assessments* (pp. 121-211). Washington, D.C.: National Commission on Testing and Public Policy.
- Bruner, J. S. (1968). Gordon Willard Allport: 1897-1967. *The American Journal of Psychology*, 81(2), 279-284.
- Calkins,D. (1997). *Cardiac vagal tone indices of temperamental reactivity and behavioral regulation in young children*. Department of Psychology, University of North Carolina at Greensboro, Greensboro, NC 27412.
- Canter, D. (1990). *Ψυχολογία και Αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Christensen, C. (1998). Managing children's transition to school: *A case of multiple perspectives*. Paper presented at the OMEP XXII World Congress, Copenhagen.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners: *Narratives of experience*. Toronto, ON: The Ontario Institute for Studies in Education.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*. Educational Researcher, 19(5), 2—14.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Storied identities: Storied landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Crockett, L., J., Petersen A., C., Graber J., A., Schulenberg J.E., Ebata, A., 1989, *School transition and adjustment during early adolescence*. Journal of Early Adolescence, 9, 181-210.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). *Starting School: Effective Transitions*. University of Western Sydney.
- Downer, J.; Driscoll, K. and Pianta, R. (2006). *Transition from Kindergarten to First Grade*. In Dominic Gullo (ed.) *Teaching and Learning in Kindergarten Year*. USA: NAEYC.
- Dunlop A.W, Fabian H.(2002). *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. Routledge.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). *Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others*. Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 40, 120–137.
- Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Reuman, D., MacIver, D., Feldlaufer, H. (1991). *Are Junior High Schools Undermining the Academic Motivation of Early Adolescents?*. Elementary School Journal, (pp. 1-48).
- Edwards, C., (2001). *Reggio Emilia Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα, Πατάκη.
- Einarsdóttir, J. (2007). *Research with children: methodological and ethical challenges*. European Early Childhood Education Research Journal Vol. 15, No. 2. Iceland University of Education
- Elliott, M. (2002). *The clinical environment: a source of stress for undergraduate students*. Australian Journal of Advanced Nursing 20: 1. 34 - 38.

- Feldman,Dh. , Fowler, Rc.(1997). The nature(s) of developmental change: *Piaget, Vygotsky, and the transition process*. New Ideas in Psychology 1997, 15:195–210
- Garber, J., & Dodge, K. A. (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Graziano,P., Reavis,R. ,Keane,S. , Calkins,S. (2006). *The role of emotion regulation in children's early academic success*. Journal of School Psychology 45 (2007) 3–19, University of North Carolina at Greensboro.
- Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: *Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance*. Journal of School Psychology, 25(4), 367-381.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London:Routledge.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). *Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. Child Development, 72, 625–638.
- Heckhausen, H. (1971). *Leistungsmotivation und Sport [Achievement Motivation and Sport]*. In Ausschuss deutscher Leibeserzieher (Ed.) (Ed.), *Motivation im Sport [Motivation in Sport]* (pp. 25-40). Schorndorf: Hofmann.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). *The social readjustment rating scale*. Journal of Psychosomatic Research, 51, 369-377.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: *Differential associations with aspects of the teacher-child relationship*. Child Development, 65, 253-263.
- Hughes, JN., Cavell TA. & Jackson,T. (1999). Influence of teacher–student relationship on childhood aggression: *A prospective study*. Journal of Clinical Child Psychology. 28:173–184.
- Jewett,J., Ternell,L., King- Taylor,M., Parker,D., Tertell,L.,Orr.M., (1998). *Four early childhood teachers reflect on helping children with special needs make the transition to kindergarden*. The elementary school Journal, volume 98, number 4, university of Chicago .

Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). *Lessons from three decades of transition research*. The Elementary School Journal, 98(4), 365–379.

Kamphaus, R. W. (1987). *Conceptual and psychometric issues in the assessment of adaptive behaviour*. The journal of special education. 21, 27–35.

Keenan, K. & Shaw, D. S. (2003). Starting at the beginning: *Identifying etiological factors for antisocial behavior in the first years of life*. In B. B. Lahey, T. E. Moffitt, & A. Caspi, (Eds.), *The causes of conduct disorder and serious delinquency*, (pp 153–181). New York: Guilford Publications

La Paro, K. M., Kraft-Sayre, M. & Pianta, R. C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: *Involvement and satisfaction of families and teachers*. Journal of Research in Childhood Education, 2003, 17(2), 147–158.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: *Predictors of children's early school adjustment?*. Child Development, 61, 1081–1100.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). *Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?*. Child Development, 72, 1579–1601.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: *Related spheres of influence?*. CHILD DEVELOPMENT, 70(6), 1373–1400. EJ 602 156.

Love, J. M., Kisker, E. E., Ross, C. M., Schochet, P. Z., Brooks-Gunn, J., Paulsell, D., Boller, K., Constantine, J., Vogel, C., Fuligni, A., & Brady-Smith, C. (2002). Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: *The impacts of early Head Start. Volume 1: Final technical report*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.

MacIver, D. J. (1990). Meeting the needs of young adolescents: *Advisory groups, interdisciplinary teaching teams, and school transition programs*. Phi Delta Kappan, 71(6), 458–464.

- Malecki,C., Elliot, S.(2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: *A longitudinal analysis*. School Psychology Quarterly. 17:1–23.
- Marquart, B., S., 2003, *The effect of school transitions on rural seventh and ninth grade students*. Substance use, Dissertation Abstracts International, 63, 3152A, (UMI No. 3064005).
- Masten, A. S. (2005). Peer relationships and psychopathology in developmental perspective: *Reflections on progress and promise*. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34, 87–92.
- Meisels ,SJ.(1999). Assessing readiness. In: *Pianta RC, Cox MJ, editors. The transition to kindergarten*. Brookes; Baltimore. pp. 39–66.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). Social skills of children and youth: *Conceptualization, assessment and treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyers,J., Parsons,R.D & Martin,R. (1979). Mental health consultation in the school. San Fransisco: Jossey – Pass.
- Nelson, R. 2004. *The transition to kindergarten*. In Early Childhood Education Journal, Vol. 32, No. 3, 187-190.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, D. & Ramsey, E. (1989). *A developmental perspective on antisocial behavior*. American Psychologist, 44, 329 -335.
- Piaget , J. (1975). *The equilibration cognitive structure. The equilibration of cognitive structures* . Paris : Presses Universitaires deFrance .
- Piaget, J. (1975). The development of thought: *equilibration of cognitive structures*. Oxford, Blackwell.
- Pianta RC, Rimm-Kaufman SE, Cox MJ. Introduction: *An ecological approach to kindergarten transition*. In: Pianta RC, Cox MJ, editors. The transition to kindergarten. Brookes; Baltimore: 1999. pp. 3–12
- Pianta, R. C, & Stuhlman, M. W. (2004). *Teacher-child relationships and children's success in the first years of school*. School Psychology Review, 33, 444-458.
- Pianta, R.&Walsh, D. (1996). High-risk children in schools: *Constructing sustaining relationships*. New York: Routldge.

Pianta, R., & D. Walsh. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.

Pianta, R. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition. Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Pianta, RC. Steinberg, MS. & Rollins, KB.(1995). The first two years of school: *Teacher–child relationships and deflections in children’s classroom adjustment*. *Development and Psychopathology*. 7:295–312.

Pianta,RC & Stuhlman,MW. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: *Associations among the quality of child–adult relationships prior to school entry and children’s developmental outcomes in first grade*. *Educational and Child Psychology Special Issue: At-Risk Children From Birth to Elementary School Age: Research Findings and Reflections on Intervention from an International Perspective*. 21(1):32–45.

Quinn, C.N. (1996). Pragmatic evaluation: *lessons from usability*. In Proc. of 13th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.

Rim-Kaufmann, S., et Pianta, R., An ecological perspective the transition to kindergarten: A *theoretical framework to guide empirical research*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2000, 21(5), 491- 511.

Robert J. Dufresne and William J. Gerace. (2008). Αξιολόγηση – Για - Μάθηση: *Διαμορφωτική Αξιολόγηση στη Διδασκαλία της Φυσικής*. University of Massachusetts at Amherst, Amherst, MA

Rosekoetter, S.; Whaley, K.; Hains, A.andPierce, L. (2001). The evolution of transition policy for young children with special needs and their families: *Past, present, and future*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 3-15.

Rydell, A-M., Bohlin, G., & Berlin, L. (2003). *Emotionality, emotion regulation and adaptation among five-to-eight-year –old children*. *Emotion*, 3, 30-47.

Shinn, M. (2005). *Identifying and validating academic problems in a problem-solving problem*. In R. Brown-Chidsey (Ed), *Assessment for intervention. A problem-solving approach* (pp. 219-246). New York: The Guilford Press.

Simmons R., G., Burgerson R., Carlton – Ford, S.L., Beyth, D.A., 1987, *The impact of cumulative change in early adolescence*, Child Development, 58, 1120-1234.

Topping, K., Bremmer, W., & Holmes, E.A (2000) Social competence: The *social construction of the concept*. Bar-On, Reuven (Ed); Parker, James D. A. (Ed), The handbook of emotional intelligence: *Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, (pp. 28-39). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass, xv, 528 pp.

Tyson, J. J., Chen, K., and Novak, B. (2001). *Network dynamics and cell physiology*. Nat. Rev. Mol. Cell Biol. 2, 908–916.

University of Thessaly, Department of Early Childhood Education. (2000). *Teachers' Action Research in Designing, Producing and Using Education Material for Intercultural Understanding*. University of Thessaly.

Urdu, T., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: *A case for social goals*. Review of Educational Research. 65(3), 213-243.

Vygotsky, L.S. (1988). *Thought and Language*, translated and newly revised by Alex Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press.

Wentzel, K. (1993). *Does being good make the grade? Social behaviour and academic competence in middle school*. Journal of Educational Psychology. 85(2):357–364.

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές αναφορές

Βρυνιώτη,Κ.(1999). *Η συνεργασία νηπιαγωγών και δασκάλων ως παράγοντας διαμόρφωσης ισότητας ευκαιριών κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο της Ελλάδας και τη Γερμανία. Στα πρακτικά του Η' Συνεδρίου: Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκιζελή, Β. Δ., Μακρίδης, Γ. κ.ά. (2007). *Υλικοτεχνική Υποδομή. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 13, σσ.99-112.

Γουργιώτου, Ε.(2008). *Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο, «Ολοήμερο νηπιαγωγείο»*. Εισηγήσεις του κεντρικού επιμορφωτικού Σεμιναρίου Στελεχών της Εκπαίδευσης, Αθήνα .

Γουργιώτου, Ε.(2008). Ερευνητικό επιμορφωτικό πρόγραμμα: Διευκολύνοντας την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό (*action-research*). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών.

ΕΑΔΑΠ (επιμ.) (2007). *Σεβασμός στη διαφορά*. Αθήνα. ΕΑΔΑΠ.

ΕΑΔΑΠ (επιμ.) (2003) *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ζαφειροπούλου,Μ. & Καλαντζ,Α. (Επιμ.) (2011). *Προσαρμογή στο Σχολείο-Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Εκδόσεις: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (1998) . *Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα στο περ. Ε21, Ιδέες και προτάσεις για την Ελλάδα του 21ου αιώνα*, Απρίλιος, σελ.21- 23.

Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Καραμπάτσος,Β.Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας, μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα.

Καψάλη, Α.Γ., (1989). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. παιδαγωγική και εκπαίδευση 6, Γ΄ έκδοση, Θεσσαλονίκη.

Κιτσαράς, Γ. (1988). *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα.

Κιτσαράς, Γ. (1991). *Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική*. Β΄εκδ. Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης.

Κακαβούλη Α, (1993). *Γνωστική Ανάπτυξη και Αγωγή*. Αθήνα.

Κόπτης, Α. & Νάκου,Α. (χ.η.). *Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και η παράλληλη προετοιμασία για τη διευκόλυνσή της*.

Κωσταρίδου,Ε. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπίδη, Α. & Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (1922) *Το παιδί προσχολικής ηλικίας: Θεσμοί της πολιτείας, χώρος και διαδικασίες κοινωνικής ένταξης στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, στο Ψυχολογικά Θέματα*, 4, 325-347.

Ματσαγγούρας,Η. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βάλμας Φ., Λουμάκου, Μ., Πομώνης, Μ. , (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ.; Διδάχου, Ε.; Βαλμάς, Φ.; Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπόντη, Ε.(2005). *Η γνωστική λειτουργία των ατόμων με διαταραχές ψυχονοητικής ανάπτυξης μέσα από τις θεωρίες του Piaget και του Vygotsky, σκέψεις για το σχεδιασμό συνθετικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης*. Ψυχιατρική κλινική ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Πανταζής Σ., Σακελλαρίου Μ.& Μπάκας Θ. (2009). *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Τεύχος 3. Αθήνα.

Πανταζής, Σπ. (1991). *Ειδική εκπαίδευση των νηπιαγωγών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς*. Περ. "Σύγχρονη Εκπαίδευση", τεύχος 5.

Πανταζής, Σπ. (1997). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου»*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. & Μπάκας, Θ. (2009). *Παιδαγωγική – θεωρία και πράξη. Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο*. Τεύχος 3.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). *Δημόσιοι παιδικοί σταθμοί: χθες, σήμερα, αύριο*. Στο ΕΑΔΑΠ προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή. Αθήνα, Τυπωθή-τω-Γ.Δαρδανός.

Παπαπροκοπίου, Ν., Ζαφείρη, Μ. & Λουδάρου, Α. (2003) .*Θέσεις και τάσεις των πολιτικών φορέων για τους Παιδικούς σταθμούς*. Πτυχιακή Εργασία του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας ΤΕΙ Αθήνας.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Τόμος Β'. Αθήνα.

Τάφα, Ε. (1997). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσομπανίδης, Γ.(2003). *Η αξιολόγηση ως διδακτική πράξη και ερευνητική διαδικασία σε σχέση με το μαθητή και το διδακτικό έργο, Βασικές αρχές, μορφές και κριτήρια της αξιολόγησης του μαθητή*. Δυτική Αττική.

Φράγκος, Χ.Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηδήμου, Δ.Χρ.(2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική, συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Δέκατη έκδοση, Αθήνα.

Χατζηχρήστου Χ., Πολυχρόνη Φ., Μπεζεβέγκης Η. & Μυλωνάς, Κ. (2007). *Ερωτηματολόγια ψυχοκοινωνικής επάρκειας και προσαρμογής για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: περιγραφή και προκαταρκτικά ευρήματα*. Συμπόσιο στο 11ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών «Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης». Αθήνα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Παρουσίαση ενός πολυεπίπεδου μοντέλου πρόληψης και παρέμβασης για τη διαχείριση κρίσεων στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα*. 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα.

Χατζηχρήστου, Χρ., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α., Νικολοπούλου, Β. & Λυμπεροπούλου Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Τεύχος 6: κοινωνική επάρκεια – κοινωνικές δεξιότητες, Αθήνα.

## **6. Παράρτημα**

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται ο οδηγός συνέντευξης και έπειτα, οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων, πληροφοριακό υλικό των δεδομένων ανάλυσης. Τίθεται η ερώτηση και έπειτα απαντήσεις που δόθηκαν από τον κάθε εκπαιδευτικό.

### **6.1. Οδηγός συνέντευξης**

θεωρητικό υπόβαθρο : Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να διερευνηθεί η μετάβαση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών σχετικά με τη μετάβαση κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. Επιδιώκεται να εντοπίσει τις τεχνικές και τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της μετάβασης, τις προϋποθέσεις και τα προβλήματα που εστιάζουν για την εφαρμογή των προγραμμάτων μετάβασης, καθώς και ποια αποτελέσματα επιδιώκουν από την εφαρμογή αυτή. Αυτές οι μέθοδοι είναι πολύτιμες, γιατί θεωρούνται πηγές αυτο-διόρθωσης και δυνατότητα βελτίωσης επαγγελματικών δεξιοτήτων. Με αυτό τον τρόπο κάθε ερευνητής θα μπορεί να συζητά με τους υπόλοιπους ερευνητές, τις σκέψεις τους σε ένα συνεργατικό τρόπο, με δυνατότητα κοινής ερμηνείας του υλικού και κοινόχρηστη ανασυγκρότηση των στοιχείων (Connelly & Clandinin, 1986). Τέτοιου είδους μελέτες προσφέρουν μια εικόνα για τη φύση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και επιτρέπουν τη μετατόπιση από την εννοιολογική θεωρία με βάση τη μελέτη της πρακτικής στη βιωματική και προσωπική θεωρία (Connelly & Clandinin, 1986? Wien, 1995). Μέσω της μελέτης αυτής, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν την ιστορία των εμπειριών τους και να παρέχουν τα στοιχεία των δικών τους ανακαλύψεων. Οι τρέχουσες προσεγγίσεις για την επαγγελματική εξέλιξη δείχνουν ότι οι άνθρωποι οδηγούν μια "χιλιοτραγουδισμένη ζωή», δηλαδή, τείνουν να οργανώνουν τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο από τα επεισόδια που βιώνουν και από τις πληροφορίες που αντλούν από τα επεισόδια των άλλων επαγγελματιών, στη δική μας περίπτωση από τους άλλους νηπιαγωγούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς (Connelly & Clandinin, 1990? Wien, 1995). Αυτό υποδηλώνει, ότι οι αφηγηματικές ιστορίες των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι χρήσιμες για τους άλλους που προσπαθούν να εφαρμόσουν παρόμοια καθήκοντα.

#### Ερωτήσεις:

1. Ποια είναι τα στοιχεία τα οποία βοηθούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο;

2. Ποια είναι τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στα πλαίσια της μεταβατικής περιόδου ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες;
3. Καθώς σκεφτόμαστε την μετάβαση των μαθητών μας (με ειδικές ανάγκες), τι άλλο θα πρέπει να σκεφτούμε το οποίο κρίνετε σημαντικό για την μετάβαση από την μια βαθμίδα στην άλλη;
4. Μπορείτε να περιγράψετε τις δραστηριότητες που ασχολούνται οι μαθητές και που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της μετάβασης;
5. Υπάρχει δυνατότητα σε ένα πρόγραμμα μετάβασης να εξατομικεύσετε ένα συγκεκριμένο μαθητή και τους γονείς του; Ποιοι είναι οι λόγοι εξατομικεύσης; Και πώς πραγματοποιείται η διαδικασία αυτή;
6. Α) Τι ιδιότητες / δεξιότητες πρέπει να αναπτύσσονται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της μετάβασης;

Β) Ποιες είναι οι επικοινωνιακές σχέσεις οι οποίες είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν ή να είναι ήδη ανεπτυγμένες κατά τη διάρκεια της μετάβασης;

## **6.2. Απομαγνητοφωνήσεις**

1<sup>η</sup> ερώτηση: Ποια είναι τα στοιχεία τα οποία βοηθούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο;

### Απαντήσεις:

Σ.1 : Για να γίνει ομαλή μετάβαση πρέπει να είναι ενημερωμένες όλες οι πλευρές. Πρέπει όλα τα έγγραφα που βρίσκονται στο νηπιαγωγείο να μεταφερθούν στο δημοτικό. Πρέπει να υπάρχει ένα σύνολο θεραπειών οι οποίοι παρακολούθησαν το μαθητή και να πραγματοποιήσουν μια πολυθεματική ώστε όλοι να είναι ενήμεροι για τα προβλήματα του για τη σωστή μεταχείριση τους.

Επιπλέον, πρέπει το παιδί να προετοιμαστεί κατάλληλα από το τέλος της σχολικής χρονιάς στο νηπιαγωγείο για να είναι έτοιμος ψυχολογικά και να δεχτεί τις αλλαγές που θα προκύψουν στην σχολική του ζωή. Όχι μόνο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά όλοι οι μαθητές χρειάζονται προετοιμασία. Κοιτάζοντας πίσω τους εαυτούς μας είτε, από το λύκειο στο πανεπιστήμιο είτε από το γυμνάσιο στο λύκειο, θα δούμε το πόσο δύσκολο μας ήταν. Πόσο

μάλλον, ένα παιδάκι που δε ξέρει τι είναι το σχολείο και ειδικά ένας μαθητής με ειδικές ανάγκες.

Αν είναι ένα παιδί με κινητικά προβλήματα πρέπει να έχουν ράμπες, πρέπει τα αποχωρητήρια να είναι προσαρμοσμένα για την πρόσβαση του, η τάξη του να είναι χαμηλά – κάτω στο κτίριο. Αν είναι ένα παιδί με νοητικά προβλήματα, πρέπει να ανοίξουν την ομπρέλα να το βοηθήσουν, να το προστατέψουν επειδή δέχονται bullying, πειράγματα από τους συμμαθητές, το απομονώνουν για αυτό οι δάσκαλοι πρέπει να είναι ενημερωμένοι. Όταν ένας δάσκαλος δεν έχει ενημέρωση από τη διεύθυνση του σχολείου, ακόμα και όταν η διεύθυνση δεν είναι ενημερωμένη, ο μαθητής «χάνεται» μέσα στην τάξη. Αυτός είναι ο λόγος που πολλά παιδιά, πριν ακόμα πάνε στη Α' δημοτικού, εντάσσονται σε ειδική μονάδα γιατί η μετάβαση αυτή είναι πολύ δύσκολη. Αν είναι μόνο κινητικό το πρόβλημα, το θέμα είναι πιο εύκολο γιατί τα περισσότερα σχολεία πλέον είναι προσβάσιμα (κτιριακά).

Σ.2 : Για να μεταβεί οποιοδήποτε παιδί στο δημοτικό είναι απαραίτητο να έχει την κατάλληλη ετοιμότητα τόσο γνωστική και μαθησιακή όσο και συναισθηματική. Στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σημαντικό είναι να γίνει έγκαιρη διάγνωση των αναγκών και ιδιαιτεροτήτων του ώστε να του παρασχεθεί το κατάλληλο εξατομικευμένο ειδικό πρόγραμμα όπως λογοθεραπεία, ειδική εκπαίδευση ή ενισχυτική διδασκαλία. Η συναισθηματική ετοιμότητα όμως κρίνω ότι είναι βαρυσήμαντη.

Σ.3 : : Ευαισθητοποιημένο σχολικό περιβάλλον. Η αποδοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς και τους λοιπούς μαθητές του δημοτικού . Παροχή διευκολύνσεων (τεχνικών και μη) προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Σ.4 : Ετοιμότητα των παιδιών με ειδικές ανάγκες, στήριξη από τον εκπαιδευτικό και αποδοχή από τα άλλα παιδιά.

Σ.5: Είναι απαραίτητη η ειδική βοήθεια από ειδικούς εκπαιδευτικούς ώστε να υπάρχει σωστή διάγνωση. Πρέπει να υπάρχει σωστή στελέχωση του σχολείου από αναγκαίο διδακτικό και επιστημονικό υποστηρικτικό προσωπικό π.χ ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, φυσιοθεραπευτή, εργοθεραπευτή , γιατρό κ.α Είναι επίσης απαραίτητη, η συνεργασία γονιού – δασκάλου – ειδικού παιδαγωγού είτε, για την αποδοχή του προβλήματος είτε, για την επίλυση ή βοήθεια. Πολλές φορές χρειάζεται συνεχής βοήθεια από σχολικό συνοδό για θέματα προσωπικής συντήρησης π.χ σωματικής υγιεινής, φαγητό, τουαλέτα, μεταφορά. Αναγκαία είναι τα ειδικά εξαρτήματα για να μπορεί το παιδί να κινείται π.χ καροτσάκι, νάρθηκες κ.α Γενικά, το σχολείο

και το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι έτοιμοι να αποδέχονται οτιδήποτε διαφορετικό. Πρέπει να υπάρχει ειδικά διαμορφωμένος χώρος διδασκαλίας, άνετος και προσπελάσιμος για το κάθε παιδί. Όλοι οι μαθητές πρέπει να τοποθετούνται σε κανονική τάξη και να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες ή τουλάχιστον στις περισσότερες. Αν ο μαθητής είναι αδύνατον να ακολουθήσει το σύνολο των συμμαθητών του τότε χρειάζεται τοποθέτηση σε ειδική μονάδα για διδασκαλία από ειδικό παιδαγωγό και ξεχωριστές ώρες διδασκαλίας από το σύνολο της τάξης.

Σ.6: Αποδοχή από τους υπόλοιπους μαθητές καθώς και ευαισθητοποίηση των μαθητών για την ιδιαιτερότητα του παιδιού. Ακόμα η κατάλληλη προετοιμασία του παιδιού με ε.ε.α όσο αφορά το γνωστικό επίπεδο και ψυχοκινητικό τομέα. Τα κατάλληλα μέσα και ο ειδικός εξοπλισμός βοηθούν στην ομαλή μετάβαση. Οι επιπλέον εκπαιδευτικοί περίοδοι που στηρίζουν τη μετάβαση του παιδιού είναι η ενισχυτική διδασκαλία, η ειδική εκπαίδευση και η λογοθεραπεία.

Σ.7: Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει από το νηπιαγωγείο να αξιολογηθούν και να ακολουθούν ένα πρόγραμμα σύμφωνα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (λογοθεραπεία, ειδική εκπαίδευση κλπ). Παράλληλα πρέπει πριν από τη μετάβαση τους στο Δημοτικό σχολείο να έχουν επιτύχει αν όχι όλους τους περισσότερους στόχους που έχουν θέσει για αυτά οι ειδικοί εκπαιδευτικοί. Επίσης είναι πολύ σημαντικό να γίνουν αποδεκτά από τα άλλα παιδιά , να νιώθουν τα ίδια ότι ανήκουν στην ομάδα και να νιώθουν αυτοπεποίθηση.

Σ.8: Αρχικά, οι εγκαταστάσεις θα πρέπει να βρίσκονται στην περιοχή όπου κατοικεί το παιδί. Καθώς και οι ρυθμίσεις των εγκαταστάσεων αφού οι εγκαταστάσεις υποδέχονται κατά κύριο λόγο μη ανάπηρα παιδιά. Επιπλέον, πρέπει να υπάρχει υπηρεσία και θεραπεία. Στο ανάπηρο παιδί πρέπει να παρέχονται υπηρεσίες ή θεραπεία ανάλογες με τις ανάγκες του. Πρέπει να γίνει σωστή ένταξη. Η αναγκαία ειδική παιδαγωγική, θεραπευτική και εξειδικευμένη βοήθεια στην αναπηρία παρέχεται καθημερινά στις εγκαταστάσεις και αποτελεί συστατικό στοιχείο της κοινής ζωής και μάθησης. Απαραίτητο στοιχείο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι οι συνθήκες του περιβάλλοντος. Το επίπεδο του προσωπικού, οι δυνατότητες του χώρου και η υλικοτεχνική υποδομή πληρούν τις προϋποθέσεις επάρκειας των εγκαταστάσεων. Για την ομαλή μετάβαση πρέπει να υπάρχει υποστήριξη. Διατίθεται πλέον προσωπικό ανάλογο με τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Προσπαθούμε πάντα να αναρωτηθούμε τι χρειάζεται να διαθέτουν οι εγκαταστάσεις για να ταιριάζει στο παιδί και όχι πιο παιδί ταιριάζει στις εγκαταστάσεις. Πρέπει να υπάρχει συνεργασία. Όλοι όσοι συμμετέχουν στη διαδικασία της μετάβασης πρέπει να συνεργάζονται και να αλληλοβοηθούνται. Σημαντική είναι και η

προσωπική αξιοπρέπεια, κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μοναδικότητα, με προσοχή και σεβασμό στις ικανότητες και αναπηρίες του. Τέλος, πρέπει να επεκταθεί η κοινωνική ένταξη. Η διαδικασία της ένταξης λαμβάνει χώρα πέρα από τα όρια του νηπιαγωγείου και του σχολείου.

Σ.9: Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, η προετοιμασία των παιδιών για την μετάβαση και η εμπλοκή των γονέων σε αυτή διαδικασία της μετάβαση και η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών.

Σ.10 : Τα στοιχεία που βοηθούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο είναι η αρχικά η σωστή εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής και ενταξιακής διαδικασίας. Δηλαδή, η σωστή συνεργασία εκπαιδευτικών ,γονέων και διεύθυνσης. Ακόμα ένα στοιχείο είναι η επαρκής εκπαίδευση των παιδαγωγών σε πρακτικές, προγράμματα ενσωμάτωσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες καθώς και η υποστήριξη και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στον γενικό εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής. Ακόμα, χρειάζονται επαρκείς υπηρεσίες συμβουλευτικής και στήριξης από τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής, το σχολικό ψυχολόγο, καθώς και από το ειδικό αποκαταστασιακό προσωπικό, σε περίπτωση που μας ενδιαφέρει μια κινητική αναπηρία χρειάζεται ο φυσιοθεραπευτής, ο εργοθεραπευτής, και πολύ συχνά ο λογοθεραπευτής. Επίσης, επιβάλλεται αλλαγή του σχολικού προγράμματος αλλά και προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες αλλά και να προαχθούν ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Πολύ σημαντική είναι η θετική στάση και αφοσίωση των εμπλεκόμενων μελών αλλά και η άρση των προκαταλήψεων και των στερεότυπων αντιλήψεων. Είναι απαραίτητος ο κατάλληλος εξοπλισμός, σύγχρονος στην υλικοτεχνική υποδομή που το γενικό νηπιαγωγείο και δημοτικό οφείλει να διαθέτει για την αντιμετώπιση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών. Τέλος, κρίνεται αναγκαία η εξασφάλιση της γονικής παρέμβασης για να υπάρχει καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, η οποία θα ξεκινά από το σπίτι και θα συνεχίζεται στο σχολείο.

2<sup>η</sup> ερώτηση: Ποια είναι τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που αντιμετωπίζετε στα πλαίσια της μεταβατικής περιόδου ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες;

Σ.1 : Τα προβλήματα ανήκουν τόσο στους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Πρώτον και κύριο, είναι ο ψυχολογικός τομέας. Όταν δεν υπάρχει προετοιμασία είναι πολύ δύσκολο, κλαίνει και δεν θέλουν να πάνε σχολείο. Φεύγουν από το

νηπιαγωγείο στο οποίο όλα γίνονται στο πλαίσιο του παιχνιδιού, εκεί αναπτύσσονται κάποιες δεξιότητες. Όταν πάνε στο δημοτικό τους επιβάλλεται η τάξη και τα συγκεκριμένα μαθήματα. Με αυτόν τον τρόπο αποχαιρετούν την παιδικότητα. Πολλές φορές απομονώνεται, συνήθως δεν έχει φίλους, δέχεται τον εκφοβισμό, κάποιες φορές κακοποιείται, οι μεγαλύτεροι μαθητές που μπαίνουν στην προεφηφεία βλέποντας το διαφορετικό χτυπούν, γίνονται το μπαλάκι τους. Το πιο σημαντικό για μένα είναι το bullying γιατί ο μαθητής φτάνει να μη μιλάει, να μη το λέει σε κανένα ή ακόμα και να μη παρατηρηθεί από το σχολείο. Είναι πολύ δύσκολο, η ψυχολογία του μαθητή είναι ασυζητητί. Όταν βγαίνουν διάλειμμα βρίσκονται σε μια ζούγκλα. Οι δάσκαλοι το διάλειμμα κάθονται στο γραφείο ενώ οι δύο δάσκαλοι που έχουν εφημερία είναι αδύνατον να ελέγξουν την κατάσταση όλων των μαθητών. Έτσι, πολλές φορές θα είναι στο περιθώριο ακόμα και από τους δασκάλους, δεν το λαμβάνουν υπόψη. Υπάρχουν δάσκαλοι οι οποίοι δεν είναι καν ευαισθητοποιημένοι, δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Όμως, όταν υπάρχει στο σπίτι ένας δυνατός κρίκος, και ο μαθητής έχει την στήριξη της οικογένειας, τότε είναι δυνατόν ο μαθητής να προχωρά με το σύνολο και να είναι από τους καλύτερους μαθητές.

Σ.2 : Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες συνήθως χρειάζονται πιο πολύ χρόνο προετοιμασίας για την μετάβαση στο δημοτικό και πιο πολύ χρόνο εξοικείωσης με το δημοτικό. Τα πιο σοβαρά προβλήματα αφορούν κυρίως το πώς το δημοτικό σχολείο θα δεχτεί αυτά τα παιδιά, ώστε να συνεχιστεί η προσπάθεια για βελτίωση τους. Για αυτό η συνεργασία του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο είναι απαραίτητη.

Σ.3 : Ο στιγματισμός, απόρριψη και περιθωριοποίηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες από τα υπόλοιπα παιδιά. Η μη σωστή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην κανονική τους τάξη. Δεν γίνονται εξειδικευμένες-απλοποιημένες δραστηριότητες στα μαθήματα που παρακολουθούν τα παιδιά στην τάξη τους. Φυσικό επακόλουθο να είναι συχνά θεατές και ακροατές του μαθήματος στην κανονική τάξη.

Σ.4 : Δυσκολίες προσαρμογής του μαθητή με ειδικές ανάγκες στον τρόπο λειτουργίας του νέου σχολείου.

Σ.5: Ένα πρόβλημα είναι σχεδόν πάντα το σχολείο. Η οργάνωση του σχολείου με τον τρόπο που έχει συνηθίσει να λειτουργεί, η αρχιτεκτονική του κτιρίου, η διαμόρφωση του χώρου, το ανημέρωτο προσωπικό και το πρόγραμμα των μαθητών παρεμποδίζουν την ομαλή μετάβαση μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο απαραίτητος χρόνος για να προσαρμοστεί ένα παιδί, το άγνωστο περιβάλλον είναι πρόβλημα στην μετάβαση του γιατί δεν μπορεί να νοιώσει οικεία. Πολλές φορές οι χημεία μεταξύ του μαθητή και του ειδικού εκπαιδευτικού θεωρώ είναι ένα

μεγάλο θέμα. Στην περίπτωση μου έτυχε ένας μαθητής να χρειαστεί δύο μήνες για να με εμπιστευτεί και να παρατηρηθεί κάποια αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς του προς εμένα.

Σ.6: Πολλές φορές υπάρχει φόβος εκ μέρους του μαθητή για την αλλαγή σχολείου, δασκάλου και περιβάλλοντος. Ακόμα, ο μη επαρκής εξοπλισμός π.χ η τηλεόραση, το κλειστό κύκλωμα, εξειδικευμένοι υπολογιστές και λογισμικά προγράμματα, ειδικοί χάρακες, εποπτικό υλικό προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε παιδιού επιβαρύνουν την ομαλή μετάβαση.

Σ.7: Τα παιδιά αυτά για να μπορέσουν να αποδώσουν πρέπει να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα οικείο περιβάλλον με άτομα που να μπορούν να εμπιστευτούν. Στα πλαίσια της μεταβατικής περιόδου τα παιδιά αλλάζουν σχολείο (περιβάλλον), δασκάλες, συμμαθητές, συνήθειες (διάβασμα, υποχρεωτικές εργασίες κλπ) . Όλα αυτά σίγουρα στην αρχή είναι παράγοντες που τα δυσκολεύουν. Χρειάζονται μια περίοδο προσαρμογής έτσι ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν.

Σ.8: Τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν είναι η ύπαρξη απόλυτης διαχωριστικής γραμμής μεταξύ κανονικής και ειδικής εκπαίδευσης, η άκαμπτη και η γνωσιοκεντρική φιλοσοφία του σχολείου, η απουσία της πολιτικής της ένταξης, η έλλειψη ευαισθητοποίησης από την κοινότητα των εκπαιδευτικών και ισχυρές προκαταλήψεις

Σ.9: Η μεταβατική περίοδος ενός παιδιού αποτελεί μια από τις κρίσιμότερες και πολύπλοκες περιόδους. Το κυριότερο πρόβλημα είναι η προσαρμογή όπου οι μαθητές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να ενταχθούν στο νέο περιβάλλον πόσο μάλλον δύσκολο είναι αυτό για ένα παιδί με ειδικές ανάγκες.

Σ.10 : Τα προβλήματα που θα αντιμετωπιστούν είναι πιθανόν πολλά. Πολλές φορές, απουσιάζουν υποστηρικτές υποδομές, εξειδικευμένοι επαγγελματίες, εξειδικευμένες σχολικές μονάδες, ενταξιακή πολιτική, υπερβολικό άγχος, αδυναμία διαχείρισης οικογενειακών συγκρούσεων, υπερβολικά καθυστερημένη διάγνωση.

3<sup>η</sup> ερώτηση: Καθώς σκεφτόμαστε την μετάβαση των μαθητών μας (με ειδικές ανάγκες), τι άλλο θα πρέπει να σκεφτούμε το οποίο κρίνετε σημαντικό για την μετάβαση από την μια βαθμίδα στην άλλη;

Σ.1 : Αυτά που πρέπει να σκεφτούμε είναι τα θετικά των μαθητών. Δηλαδή ποιες είναι οι δυνατότητες τους, τα ενδιαφέροντα τους και το τι μπορούν να κάνουν με βοήθεια του ενήλικα.

Επιπλέον, πρέπει να σκεφτόμαστε όσα προαναφέραμε, τα προβλήματα που προκύπτουν στην μετάβαση κάθε παιδιού και ειδικότερα στην μετάβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Σ.2 : Σε περιπτώσεις που βλέπουμε ότι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες δεν είναι συναισθηματικά ή μαθησιακά έτοιμο να προχωρήσει στο δημοτικό, τότε εισηγούμαστε όπως πάρει αναστολή της φοίτησης του στο δημοτικό σχολείο. Αυτό εισηγηθήκαμε φέτος για τα 5 παιδιά με προβλήματα λόγου γιατί παρουσιάζουν ταυτόχρονα μεγάλη ανωριμότητα, ενώ για το παιδί με αυτισμό εισηγηθήκαμε όπως πάρει και δεύτερη αναστολή αφού ήδη βρίσκεται στην πρώτη, εφόσον δεν έχει ακόμη καταστεί έτοιμο για αυτή την μετάβαση. Μάλιστα στην πολυθεματική συνάντηση που έγινε για αξιολόγηση του μέχρι τώρα προγράμματος εισηγηθήκαμε ότι μια μελλοντική μετάβαση σε δημοτικό σχολείο θα μπορούσε να γίνει μόνο κάτω από προϋποθέσεις, όπως είναι η μονάδα ειδικής εκπαίδευσης εντός του δημοτικού σχολείου όπου το παιδί θα έχει κυρίως το δικό του εξατομικευμένο πρόγραμμα με ειδικούς δασκάλους και θα εντάσσεται σταδιακά στην κανονική τάξη.

Ένα άλλο θέμα που μας απασχολεί είναι αυτό της αποφυγής κρουσμάτων ρατσισμού και bullying στα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Για αυτό και ενισχύουμε όσο μπορούμε την αυτοπεποίθησή των παιδιών με ειδικές ανάγκες αλλά προσπαθούμε να τα κάνουμε πρωτίστως αποδεκτά από τα παιδιά του νηπιαγωγείου που θα είναι οι μελλοντικοί συμμαθητές τους στο δημοτικό.

Σ.3 : Κατά πόσο το παιδί είναι έτοιμο να μεταβεί από τη μια βαθμίδα στην άλλη και κατά πόσο έτοιμο είναι το σχολικό περιβάλλον να δεχτεί αυτή τη μετάβαση. Να υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα του σχολείου ώστε το παιδί να παρακολουθεί τα δευτερεύοντα μαθήματα στα οποία μπορεί να αποδώσει, να εμπλακεί σε δραστηριότητες και να γίνεται απλοποίηση της εργασίας. Να συμμετέχει το παιδί σ' όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της τάξης (επισκέψεις, εκδρομές, γιορτές, αγώνες κ.α.)

Σ.4 : Αν στην επόμενη βαθμίδα θα ικανοποιούνται οι ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών.

Σ.5: Σημαντικό στοιχείο για την ομαλή μετάβαση από την μια βαθμίδα στην άλλη, είναι η στήριξη που έχει ενδεχομένως ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, είτε από το σχολικό περιβάλλον είτε, από το σπίτι του – οικογενειακό περιβάλλον. Με τους σωστούς ειδικούς, όπου θα φροντίσουν για την ειδική εκπαίδευση του, με την αποδοχή από το σχολικό περιβάλλον και τους συμμαθητές του (για να μην τον βλέπουν σαν εξωγήινο) και με αγάπη τότε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες μπορεί να έχει μια ομαλή μετάβαση.

Σ.6: Εισηγούμαι να έρχεται ένας δάσκαλος από τη Σχολή τυφλών για να κάνει κάποια μαθήματα στο παιδί μιας και είναι ο ίδιος πιο εξειδικευμένος από εμάς στο θέμα αυτό. Πάντα η σχολή τυφλών με στηρίζει, δίνοντας ότι χρειάζεται, συμβουλευόντας και ανατροφοδοτώντας. Όπως είπα και πιο πριν , εισηγούμαι κάποιες εκπαιδευτικές περιόδους να τις αναλαμβάνει ένας δάσκαλος εξειδικευμένος στους κωφούς μαθητές. Ακόμα, συνιστώ σχολική συνοδό κυρίως για την φροντίδα και την ασφάλεια των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Το υπουργείο παιδείας πρέπει να αναλάβει και να κάνει υποχρεωτική την παρουσία του κατάλληλου και ειδικού εξοπλισμού. Άκρως κατάλληλες είναι οι επισκέψεις των παιδιών του νηπιαγωγείου στο δημοτικό είτε σε σχολικές εκδηλώσεις – γιορτές είτε για παρακολούθηση κάποιων μαθημάτων του δημοτικού για να εξοικειωθούν τα παιδιά και να έχουν μια ομαλή μετάβαση χωρίς άγχος στο δημοτικό.

Σ.7: Θεωρώ πολύ σημαντικό τον ψυχολογικό παράγοντα (να είναι τα παιδιά αποδεκτά από την υπόλοιπη ομάδα, να νιώθουν αυτοπεποίθηση) και να βρουν εκεί τα κατάλληλα μέσα για να συνεχιστεί η εκπαίδευσή τους. Τα παιδιά φυσικά ακολουθούν ένα πρόγραμμα μέσα από το οποίο προετοιμάζονται κατάλληλα έτσι ώστε να αντεπεξέλθουν με την αλλαγή της βαθμίδας.

Σ.8: Πρέπει σαφώς να έχουμε υπόψη μας την καθημερινή ενημέρωση και ευαισθησία των γονέων αλλά και των παιδιών, καθώς και την ευαισθησία και ενημέρωση των υπόλοιπων μαθητών.

Σ.9: Η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση, η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης, η συνεχής επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Σ.10 : Σημαντικότερος στόχος της μετάβασης θα πρέπει να είναι αρχικά η ένταξη στην ομάδα. Έτσι, δίνεται βάση στο συνεργατικό παιχνίδι. Πρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές να αλληλεπιδρούν με τους ανθρώπους γύρω τους. Πρέπει όλοι οι μαθητές να αποδέχονται τα διαφορετικά ώστε να μην προκύπτουν προβλήματα εκφοβισμού και βίας στην συνέχεια. Πρέπει να κοιτάζουμε να μην περιθωριοποιείται κανένας μαθητής. Όλες οι δραστηριότητες να είναι προσβάσιμες για όλους τους μαθητές. Για την προώθηση της ομαλής μετάβασης θα πρέπει να υπάρχει σταθερή συνεργασία μεταξύ και σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Πρέπει να υπάρχει εποπτεία από εξειδικευμένες υπηρεσίες, σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους. Είναι σημαντικό να παρέχεται συναισθηματική υποστήριξη στους γονείς από όλη την διεπιστημονική ομάδα.

4<sup>η</sup> ερώτηση: Μπορείτε να περιγράψετε τις δραστηριότητες που ασχολούνται οι μαθητές και που πραγματοποιούνται στα πλαίσια της μετάβασης;

Σ.1 : Δημιουργείται ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές καλούνται να έχουν μαζί τους κασετίνα, φάκελο, στέλνονται στο σπίτι φύλλα εργασίας, φυλλάδια με τα διάφορα γραμματάκια, λεξούλες, φυλλάδια για γραφή. Πολλές φορές, διαβάζουν στην τάξη παραμύθι και πρέπει να γράψουν λεξούλες που να δείχνουν ότι κατάλαβαν το νόημα ή ακόμα μια πολύ μικρή περίληψη. Αυτά τους βάζουν στο νόημα του τι γίνεται στο δημοτικό. Μια άλλη δραστηριότητα είναι η δημιουργία ενός κουτιού «θέατρο» το οποίο βάζουν οι μαθητές στο κεφάλι τους και αναφέρουν τις υποψίες τους για το τι είναι το δημοτικό. Έτσι, μπαίνουν στο τρυπάκι να υποθέσουν και να σκεφτούν για το δημοτικό. Μετά από αυτό, επισκέπτονται το δημοτικό και βλέπουν, εντοπίζουν τις διαφορές με το νηπιαγωγείο. Πίσω στο νηπιαγωγείο, στο ίδιο κουτί, λέει ο καθένας τις εμπειρίες του ώστε να γίνει εφικτή η σύγκριση. Μαζί με άλλες δραστηριότητες γίνεται προσπάθεια για την όσο καλύτερη προετοιμασία της μετάβασης τους.

Σ.2 : Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ακολουθούν τις δραστηριότητες που προγραμματίζονται και για τα υπόλοιπα παιδιά αλλά με σεβασμό στις δικές τους ανάγκες και ρυθμό ανάπτυξης. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η συμμετοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου σε εκδηλώσεις του δημοτικού σχολείου (εθνικές επέτειοι, γιορτή γραμμάτων, του δέντρου, της μητέρας κλπ), επισκέψεις των παιδιών της Α΄ δημοτικού στο νηπιαγωγείο είτε για παιγνίδι είτε για ένα κοινό project, αδελφοποίηση τμημάτων Α΄ τάξης με τμήματα Νηπιαγωγείου, κοινές εκδρομές που πραγματοποιήθηκαν εφόσον τόσο το νηπιαγωγείο όσο και η Α΄ τάξη ανήκουν στην Α΄ Βαθμίδα της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θυμάμαι τον μικρό Παναγιώτη με μέτρια νοητική υστέρηση , με τι πλατύ χαμόγελο πήγε στο δημοτικό και συνέχισε χαρούμενος εφόσον η πολύ καλή συνεργασία μου με τις δασκάλες του δημοτικού διασφάλισαν την συνέχεια του ατομικού προγράμματος για το παιδί, εφόσον είχαν αποκτήσει οι ίδιες δική τους άποψη για το παιδί ενώ τα παιδιά της Α΄ τάξης με τα οποία δουλέψαμε έγιναν τον επόμενο χρόνο οι μέντορες του στο δημοτικό σχολείο.

Σ.3 : Δραστηριότητες εξατομικευμένες ώστε να κατακτήσει το παιδί το μηχανισμό της Α΄ ανάγνωσης και Γραφής ώστε να συμμετέχει σε απλές δραστηριότητες μιας κανονικής τάξης. Εκπαιδευτικά παιχνίδια, επισκέψεις, συζητήσεις θεματικών ενοτήτων κ.α.

Σ.4 : Επισκέψεις στο επόμενο σχολείο ώστε να γνωρίσουν το χώρο, συμμετοχή σε κοινές εκδηλώσεις και γνωριμία με τους μαθητές.

Σ.5: Ανάπτυξη δεξιοτήτων, αυτόνομη διαβίωση, επικοινωνία και γλώσσα, λειτουργία η/υ, εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και υλικό για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ασκήσεις βελτίωσης γραμμάτων για παράδειγμα, σχεδιάζουμε δύο γραμμές πάνω και κάτω από τον άξονα της γραμμής του τετραδίου με διαφορετικό χρώμα, και ζητάμε από το παιδί να μη ξεφεύγουν τα γράμματα του από τις χρωματιστές γραμμές. Ή σε σελίδα Α4 σχεδιάζουμε όλα τα γράμματα του αλφαβήτου και ζητάμε από το παιδί να βάλει τη γραμμή εκεί που έπρεπε σε σχέση με το γράμμα. Εικονογραφημένο υλικό με παραστατικό μάθημα, δηλαδή να γίνεται μάθημα με εικόνες που γίνεται ευκολότερη η κατανόηση, η περιγραφή, η ανάπτυξη της γλώσσας. Ασκήσεις διαδοχής: το παιδί να πει τις μέρες, τους μήνες με τη σειρά ή και αντίστροφα. Διάφορα παιχνίδια μνήμης με κάρτες ή στον υπολογιστή. Συζήτηση σχετικά με το καθημερινό του πρόγραμμα. Το παιδί καλείται να απαντήσει τι έφαγε, τι θα κάνει σήμερα κ.α Μαθηματικά

Σ.6: Παρακολούθηση μαθημάτων του δημοτικού μετά από συνεννόηση. Έτσι τα παιδιά γνωρίζουν τους χώρους του δημοτικού καθώς γίνεται μια ξενάγηση, βλέποντας που είναι οι τάξεις, τα θρανία, η έδρα κ.τ.λ Η επαφή με το χώρο βοηθά τους μαθητές να μην αγωνιούν για το τι θα δουν στο «άλλο» σχολείο. Συμμετοχή με ποίημα ή τραγούδι ή χορό στους επετειακούς εορτασμούς και παρακολούθηση της γιορτής. Η νηπιαγωγός κάνει συζήτηση και μιλά για το διαφορετικό πρόγραμμα του δημοτικού, έχοντας τρία διαλείμματα, τη λειτουργία του κουδουνιού κ.λ.π

Σ.7: Αν κατάλαβα καλά , ορισμένες δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται τα παιδιά είναι: σχέδιο , ζωγραφική εντός πλαισίων, κόψιμο με το χέρι και με ψαλίδι, αναγνώριση/γραφή γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, σχημάτων, να γράφουν το όνομα και το επίθετο τους, κατασκευαστικά παιχνίδια, παζλ, αναγραμματισμός λέξεων, σύνθεση προτάσεων κ.λ.π.

Σ.8: Έμφαση δίνεται στο συνεργατικό παιχνίδι αφού αποτελεί ευκαιρία για μια ποικιλία κοινωνικών και επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων. Τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τους άλλους, πρέπει να ακολουθούν κάποιους κανόνες και να ελέγχουν τον θυμό και την επιθετικότητα τους. Αποτελεί έτσι, ένα φυσικό μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν αποδεκτούς τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως να μοιράζονται, να περιμένουν τη σειρά τους, να δέχονται τις ευθύνες τους. Όλα αυτά συνιστούν τομείς ιδιαίτερης δυσκολίας για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Σ.9: Αρχικά γίνεται συνάντηση νηπίων με νηπιαγωγό και δάσκαλο/α για να δει ο δάσκαλος την προσωπικότητα του παιδιού και το είδος της αναπηρίας και γίνεται εξοικείωση με το χώρο και

τις σχολικές εγκαταστάσεις. Στη συνέχεια γίνεται ενσωμάτωση δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου στο πρόγραμμα του δημοτικού. Σε όλο αυτό εμπλέκονται και οι γονείς με τους οποίους επικοινωνούμε και συνεργαζόμαστε.

Σ.10 : Όπως όλα τα νηπιαγωγεία, εστιάζουμε στο παιχνίδι. Μέσα από το παιχνίδι προσπαθούμε να αναπτύξουμε όσο πιο πολλές δεξιότητες γίνεται. Όταν δούμε ότι αναδύονται οι κοινωνικές δεξιότητες (συνεργασία, αποδοχή κανόνων κ.α) μπορούμε να εισηγηθούμε την επίσκεψη στο δημοτικό για την πραγματοποίηση παιχνιδιών με μεγαλύτερους μαθητές ώστε όλοι να νοιώσουν μέλη μιας ομάδας και να μη διαφέρει το νηπιαγωγείο από το δημοτικό. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές του νηπιαγωγείου γνωρίζουν το χώρο του δημοτικού, την κατάταξη των τάξεων και παρατηρούν το μάθημα και το σχολικό πρόγραμμα.

5<sup>η</sup> ερώτηση: Υπάρχει δυνατότητα σε ένα πρόγραμμα μετάβασης να εξατομικεύσετε ένα συγκεκριμένο μαθητή και τους γονείς του; Ποιοι είναι οι λόγοι εξατομίκευσης; Και πώς πραγματοποιείται η διαδικασία αυτή;

Σ.1 : Η γνώμη μου είναι, ότι ένα παιδί με ειδικές ανάγκες πρέπει να ακολουθεί το σύνολο. Η ιδιαιτερότητα του δεν πρέπει να είναι εκτός συνόλου. Όλοι πάνε στις επισκέψεις, όλοι κάνουν δραστηριότητες, όλοι έχουν δυνατότητες. Δεν πρέπει να περιθωριοποιείς. Όσο αφορά τους γονείς, πρέπει να συμβουλευονται από τον παιδοψυχολόγο για την ομαλή μετάβαση και όχι από εμένα, αυτοί είναι οι αρμόδιοι για την εξατομίκευση.

Σ.2 : Βεβαίως υπάρχει αυτή η δυνατότητα εφόσον το παιδί παραπεμφθεί για αξιολόγηση από την Επιτροπή Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΕΑΕ) με την συναίνεση των γονιών. Το παιδί εφόσον αξιολογηθεί από την νηπιαγωγό, ειδικό δάσκαλο , ειδικό λογοθεραπευτή και ψυχολόγο και δοθεί πλήρες ιστορικό υγείας (από την κύηση) αν κριθεί παιδί με ειδικές ανάγκες τότε ακολουθείται εξειδικευμένο πρόγραμμα για βελτίωση των μαθησιακών του δυνατοτήτων και της συναισθηματικής του ετοιμότητας. Πχ πέρυσι για παιδί με σοβαρά προβλήματα όρασης και ακοής, δόθηκε για πρώτη φορά στα χρονικά της Προσχολικής Εκπαίδευσης πέραν από την ειδική εκπαίδευση , 4 περίοδοι ατομικής ενισχυτικής διδασκαλίας από την νηπιαγωγό της τάξης, μετά από αίτημά μου κατά την Πολυθεματική Συνάντηση που έγινε. Επίσης εγκρίθηκε όπως το παιδί αυτό φοιτήσει σε άλλο νηπιαγωγείο αλλά και δημοτικό εκτός της περιφέρειάς του, των οποίων οι εγκαταστάσεις διευκολύνουν τις ανάγκες του. Απαραίτητο είναι η έγκαιρη παραπομπή του παιδιού για αξιολόγηση από την ΕΕΑΕ.

Σ.3 : Μόνο στο πρόγραμμα της ειδικής μονάδας οι μαθητές εργάζονται εξατομικευμένα. Το κάθε παιδί προχωρά με βάση το δικό του ρυθμό και το παρέχεται βοήθεια για τις δικές του ανάγκες και αδυναμίες. Η όλη προσέγγιση τόσο των μαθητών με ειδικές ανάγκες όσο και των γονιών του γίνεται εξατομικευμένα.

Σ.4 : Υπάρχει αυτή η δυνατότητα με σκοπό την καλύτερη εξυπηρέτηση αυτών των παιδιών ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Για να γίνει αυτό χρειάζεται η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονιών.

Σ.5: Κάθε παιδί είναι διαφορετικό. Έχει δικό του διαφορετικό τρόπο αφομοίωσης, διαφορετικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, διαφορετικό τρόπο και ρυθμό μάθησης. Καθημερινά παρατηρούμε όλα τα παιδιά και καταγράφουμε τα ισχυρά και αδύνατα του σημεία. Πολύ σημαντικό είναι να συζητάμε για αυτά με τους γονείς του. Οργανώνουμε δραστηριότητες και έτσι μπορούμε να προσέξουμε καλύτερα τις δυσκολίες. Αν κάποιο παιδί εκτελεί με ευκολία, μπορούμε να προσθέσουμε κάποιες επιπλέον δυσκολίες για να του προκαλέσουμε το ενδιαφέρον. Από την άλλη, αν κάποιο παιδί δυσκολεύεται στην ολοκλήρωση, εστιάζουμε σε αυτό, για να βοηθήσουμε ή να το ενθαρρύνουμε ότι μπορεί να κάνει. Άρα, δίνουμε στο κάθε παιδί τον δικό του χρόνο ανάλογα με το πρόβλημα ή τις μαθησιακές δυσκολίες του. Αν παραστεί ανάγκη, εξατομικεύουμε ένα συγκεκριμένο. Οφείλουμε να έχουμε ενημέρους όλους τους γονείς, ξεχωριστά, για το πρόβλημα, τη συμπεριφορά και τη πρόοδο του παιδιού τους. Είναι αναγκαίο να υπάρχει άψογη συνεργασία ανάμεσα σε Ειδικό Παιδαγωγό και γονείς για την εξέλιξη των παιδιών.

Σ.6: Εγώ προτείνω αν υπάρχει σοβαρό πρόβλημα να γίνεται. Παρόλα αυτά δεν έτυχε να έχω κάποιο τόσο σοβαρό πρόβλημα. σε τέτοιες περιπτώσεις θα μπορούσε για παράδειγμα το παιδί στις επισκέψεις στα δημοτικά να το συνοδεύουν οι γονείς του. Ή ακόμα εάν έχει μεγαλύτερο αδερφάκι στο δημοτικό να το παραλάβει αυτό και να το ξεναγήσει. Αν κρίνουμε ότι το παιδί αγχώνεται πολύ, τότε προχωράμε στα πιο πάνω. Πρέπει σίγουρα να συμβουλευτούμε την εκπαιδευτική ψυχολόγο του σχολείου και να δούμε μαζί πώς θα προχωρήσουμε.

Σ.7: Αν ένας μαθητής αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες τότε ναι μπορεί να ακολουθήσει εξατομικευμένο πρόγραμμα. Θα γίνει συνεδρίαση από πολυθεματική ομάδα (ψυχολόγος, ειδικοί εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικός τμήματος, συνδεδετική λειτουργός, διευθύντρια σχολείου), θα επαναξιολογηθεί το παιδί και θα αποφασιστεί ποιο πρόγραμμα θα ακολουθήσει στην συνέχεια.

Σ.8: Συνήθως, δε εξατομικεύω μαθητές μου. Αυτό που γίνεται είναι διδασκαλία με υποστήριξη. Ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης αναλαμβάνει την ευθύνη της τάξης και του περιεχομένου του προγράμματος και ο ειδικός εκπαιδευτικός παρέχει υποστήριξη στους μαθητές που έχουν ανάγκη. Ο ειδικός εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά και ως βοηθός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε όλους τους μαθητές ώστε να μη στιγματιστούν κάποιοι μαθητές.

Σ.9: Ναι, γιατί οι γονείς προετοιμάζονται καλύτερα, εξοπλίζονται με γνώσεις και τεχνικές για το πώς θα μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ο κάθε γονιός έχει τεράστια γνώση και κατανόηση για το παιδί του και μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο. Από την άλλη ο εκπαιδευτικός πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη και ασφάλεια στους γονείς ανταλλάζοντας πληροφορίες σε ότι αφορά το παιδί. Άρα, η συνεργασία και η επικοινωνία που υπάρχει ανάμεσα σε μαθητή, γονείς και εκπαιδευτικό είναι πολύ σημαντική.

Σ.10 : Εάν υπάρχει εξατομίκευση πιστεύω ότι θα υπάρχει και στιγματισμός. Παρόλα αυτά δεν αποκλίνω την αναγκαιότητα της σε πολλές περιπτώσεις. Θα προσπαθήσουμε όλοι οι μαθητές να προχωρούν το ίδιο, με ίδιες δραστηριότητες και ρυθμούς. Όταν κρίνουμε ότι υπάρχει μεγάλο φάσμα τότε μόνο θα πρέπει διακριτικά να εξατομικεύσουμε.

6<sup>η</sup> ερώτηση: Α) Τι ιδιότητες / δεξιότητες πρέπει να αναπτύσσονται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της μετάβασης;

Σ.1: Πρέπει να αναπτύσσεται σε όλους τους μαθητές το ίδιο πράγμα. Για παράδειγμα, στην γραφοκινητική ανάπτυξη, όταν δεν είναι κινητικό το πρόβλημα, μπορείς να το αναπτύξεις. Δείχνεις πώς να κρατούν το μολύβι, εξασκείς την αδρή και λεπτή κινητικότητα. Απλά,, ανάλογα με το «πρόβλημα» του μαθητή προχωράς και σπρώχνεις. Ελέγχεις τι είναι ικανό να κάνει για να ενημερώνεις για την συνέχεια του. Διαβάζουμε παραμυθάκια για να δούμε τι καταλαβαίνουν. Οι δεξιότητες είναι πολλές. Όταν έχεις την διάγνωση, ξέρεις που πρέπει να πατήσεις και πώς να το διαχειριστείς και τι θέλεις να κάνεις. Εννοείται πως πρέπει όλοι μαθητές να έχουν ανεπτυγμένη την αυτοεξυπηρέτηση, τον λόγο χωρίς ψευδίσματα, την αναγνωστική ετοιμότητα, κατανόηση κ.α Είναι πάρα πολλές οι δεξιότητες προς ανάπτυξη, όπως ξανά είπα.

Σ.2 : Το παιδί με ειδικές ανάγκες πρέπει να αναπτύξει την δεξιότητα να προσαρμόζεται και αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί εφόσον το παιδί εξοικειωθεί με το περιβάλλον του δημοτικού

μέσω των δραστηριοτήτων μετάβασης. Επίσης πρέπει να είναι σε θέση να αυτοεξυπηρετείται , να εκφράζεται λεκτικά σε ένα αποδεκτό βαθμό ώστε να μπορεί να επικοινωνεί.

Σ.3 : Για να γίνει ομαλή η μετάβαση των παιδιών θα πρέπει να κατέχουν βασικές δεξιότητες α) αυτοεξυπηρέτησης φαγητού και κίνησης β) χρήσης του μολυβιού, του χρωματιστού, του πινέλου και του ψαλιδιού γ) εκφοράς του λόγου. Να αρθρώνουν και να εκφέρουν σωστά λέξεις και προτάσεις ώστε να γίνονται κατανοητά δ) μάθησης. Να μπορούν να κατακτήσουν τον μηχανισμό της πρώτης γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής.

Σ.4 : Δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης, αυτοεξυπηρέτησης, προσαρμογής.

Σ.5: Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων: η γλωσσική επικοινωνία βοηθάει στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, αλλά και στην επικοινωνία με τους συνανθρώπους. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: αυτοεκτίμηση, αυτοεπιβίωση, εξωτερίκευση συναισθημάτων και δεξιοτήτων.

Σ.6: Οι ίδιες που αναπτύσσονται και στα υπόλοιπα παιδιά. Όσον αφορά το μαθητή με ε.ε.α θα το βοηθήσω να γνωρίσει το χώρο, χωροταξικές έννοιες, δεξιότητες προσανατολισμού για να μπορεί άνετα να προσανατολιστεί στο χώρο του δημοτικού.

Σ.7: Πρέπει τα παιδιά να μπορούν να αυτοεξυπηρετούνται (ως επί το πλείστον), και να αναπτύξουν λεπτή και αδρή κινητικότητα. Επίσης πρέπει να γνωρίζουν βασικές έννοιες και γενικές βασικές γνώσεις σύμφωνα με την ηλικία τους και τις ιδιαιτερότητές τους.

Σ.8: Όπως ανέφερα και προηγουμένως πρέπει να αναπτυχθεί η συνεργασία και η αλληλεπίδραση, αποδεκτοί τρόποι συμπεριφοράς, να μοιράζομαι, να περιμένω τη σειρά μου, να παίρνω ευθύνες, να ψηλώνω το χέρι μου για να μιλήσω, καθώς και αναγνωστική ετοιμότητα και κατανόηση μικρού κειμένου.

Σ.9: Συνεργασία , αυτοπεποίθηση και η επιβράβευση τόσο στις επιτυχίες, όσο και στις προσπάθειές τους.

Σ.10 : Όσες δεξιότητες προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης τόσες θα αναπτύξουμε και στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ίσως να χρειάζεται περισσότερος χρόνος αλλά για αυτό υπάρχει ο ειδικός παιδαγωγός για να εστιάζει και να υποστηρίζει τις ανάγκες του μαθητή. Δίνοντας περισσότερο χρόνο και τα ανάλογα βοηθητικά υλικά όλοι οι μαθητές θα αναπτύξουν τα απαραίτητα εφόδια για να προχωρήσουν στο δημοτικό.

Β) ποιες είναι οι επικοινωνιακές σχέσεις οι οποίες είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν ή να είναι ήδη ανεπτυγμένες κατά τη διάρκεια της μετάβασης;

Σ.1: Το πόσο εύκολα θα μεταβεί ο μαθητής από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό αναλογεί στον οικογενειακό κύκλο. Πολλές φορές, τυγχάνει οι μαθητές να είναι πολύ ντροπαλοί και μαζεμένοι, εδώ ακόμα και αν θέλει και βοηθά η οικογένεια είναι πάρα πολύ δύσκολο. Απλά κάθε μέρα πρέπει να έχει επαφή με το σχολείο. Οι σχέσεις πρέπει να είναι άριστες, τόσο με το δάσκαλο όσο και με την διεύθυνση. Μπορεί να συμβεί κάτι που ο ένας από τους δύο να μη το έχει αντιληφθεί. Όλα αυτά ισχύουν για όλους τους μαθητές. Οι υγιείς σχέσεις ωφελούν πολύ στην εμπιστοσύνη.

Σ.2 : Πάνω απ' όλα εξοικείωση και εμπιστοσύνη στο ανθρώπινο περιβάλλον του σχολείου. Πχ το αυτιστικό παιδί στην εκδήλωση της 25ης Μαρτίου 1821 στο διπλανό δημοτικό σχολείο 'παρακολούθησε' πολύ ήρεμο την εκδήλωση στην οποία συμμετείχε το νηπιαγωγείο έστω και αν υπήρχαν πάνω από 300 άτομα εκεί. Βλέπω τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να αγκαλιάζουν τους δασκάλους όπως και μένα νιώθοντας οικεία μαζί τους. Δημιουργούν εύκολα φιλίες με μεγαλύτερα παιδιά και εκείνα μετατρέπονται σε μέντορες τους. Τα 5 παιδιά με γλωσσικά προβλήματα , αν και πολύ ντροπαλά δεν δίστασαν να λάβουν μέρος στην κοινή εκδήλωση.

Η επίσκεψη της διευθύντριας του δημοτικού στο νηπιαγωγείο για να τους φέρει τετράδια τους χαροποίησε ιδιαίτερα. Άρα τόσο εμείς οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου όσο και οι Δάσκαλοι του δημοτικού πρέπει να έχουμε μια πολύ καλή συνεργασία και αλληλεγγύη μεταξύ μας ώστε να επιτύχουμε την ομαλή μετάβαση όλων των παιδιών στο δημοτικό . Γιατί ο μαθητής με ειδικές ανάγκες κι αν είναι «πρόβλημα» δικό μου σήμερα αύριο θα γίνει δικό σου εσένα του δασκάλου. Έτσι ακολουθώντας την παροιμία το να χέρι νίβει τ' άλλο και τα δύο το πρόσωπο , νηπιαγωγείο και δημοτικό πρέπει να δουλέψουμε χέρι χέρι να επιτύχει αυτή η μετάβαση φτιάχνοντας μια στερεή σκάλα (ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, Vigosky) που θα οδηγήσει το παιδί με ασφάλεια στην επόμενη βαθμίδα.

Σ.3 : Τα παιδιά θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνούν, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες μιας τάξης (στο βαθμό που μπορούν) να συνεργάζονται με τα άλλα παιδιά, να τηρούν τους βασικούς κανόνες συμπεριφοράς, να πειθαρχούν και γενικότερα να λειτουργούν σαν μαθητές. Τα παιδιά να είναι σε θέση να μιλούν, να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, να παίζουν με τα άλλα παιδιά και να αποκτούν φίλους.

Σ.4 : Κατανόηση, σεβασμός, στήριξη.

Σ.5: Πρέπει να υπάρχει συνεργατική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Το μοίρασμα και η ισοδυναμία εξειδικευμένων γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα στους γονείς και τους ειδικούς – δασκάλους είναι απαραίτητο. Μια παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προσφέρει στο παιδί συναισθηματική ασφάλεια, αυξημένες ευκαιρίες για μάθηση και πρόσβαση σε περισσότερες πηγές και υπηρεσίες. Πρέπει να υπάρχει καλή σχέση του ειδικού εκπαιδευτικού με το παιδί. Πρέπει να είναι ή να γίνει άριστη για επιθυμητά αποτελέσματα. Η σχέση παιδιού με το σχολικό περιβάλλον, είναι σημαντικό το παιδί να είναι αποδεκτό από τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, κάνοντας το να νοιώθει αγάπη, χαρά, ασφάλεια και δεκτικότητα.

Σ.6: Το παιδί να νοιώθει άνετα με τα προβλήματα του και να εκφράζεται για ότι θέλει και ότι χρειάζεται. Καθώς και να υπάρχει ανεπτυγμένη η συνεργασία του με τους υπόλοιπους μαθητές.

Σ.7: Τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν εκείνους τους μηχανισμούς που θα τα βοηθήσουν να προσαρμοστούν το συντομότερο στο νέο περιβάλλον. Πρέπει να νιώθουν αυτοπεποίθηση και σιγουριά, παρόλα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και να νιώθουν άνετα να ζητήσουν βοήθεια απ' όπου και αν χρειαστεί (δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος).

Σ.8: Πρέπει πρώτα από όλα, σε ένα πρόγραμμα μετάβασης ή ένταξης ενός μαθητή να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η διεύθυνση πρέπει να συνεργάζεται και να ενημερώνει τους γονείς. Η διεπιστημονική ομάδα θα πρέπει να έχει ανεπτυγμένες σχέσεις τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γονείς. Σχέσεις θα πρέπει να αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου και τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού.

Σ.9: Σχέσεις συνεργασίας με την οικογένεια, την διεύθυνση και τη κοινότητα. Σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και το δάσκαλο και τους γονείς.

Σ.10 : Οι σχέσεις που πρέπει να αναπτυχθούν αφορούν το ίδιο το παιδί, τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό εκπαιδευτικό, ολόκληρη τη διεύθυνση και τη διεπιστημονική ομάδα αλλά κυρίως του γονείς. Μιλάμε για σχέσεις συνεργασίας, ενημέρωσης, ανταλλαγής πληροφοριών, υποστήριξης και εμπλοκής στα δρώμενα.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000125712