



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*“Διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών
για την ομαλή μετάβαση νηπίων παιδιών
με αυτισμό από το νηπιαγωγείο στο
δημοτικό σχολείο”*

Παπακώστα Μαρία-Ανθή

Θεσσαλονίκη, 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

<<Διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών για την ομαλή μετάβαση νηπίων παιδιών με αυτισμό από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο>>

<<Investigation of educational practices for the smooth transition of infants with autism from kindergarten to primary school>>

Παπακώστα Μαρία-Ανθή

Εξεταστική Επιτροπή

Συριοπούλου-Δελλή Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια (Επόπτρια)
Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής
Οκαλίδου Αρετή, Καθηγήτρια

«Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας»

.....(υπογραφή).....

.....(Όνομ/μο).....

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	6
Περίληψη.....	7
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	11
Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
Κεφάλαιο 1ο: Μετάβαση.....	16
1.1. Ο όρος Μετάβαση.....	16
1.2. Εκπαιδευτική Μετάβαση.....	18
1.3. Μοντέλα Μετάβασης.....	20
1.3.1. Οικολογικό Μοντέλο.....	21
1.3.2. Βίο-Οικολογικό Μοντέλο.....	22
1.3.3. Μοντέλο των Σταδίων.....	23
1.3.4. Καπιταλιστικό Μοντέλο.....	23
1.3.5. Κοινωνικό Μοντέλο.....	24
1.3.6. Μοντέλο ανάδειξης της Μετάβασης.....	24
1.3.7. Διαδραστικό Μοντέλο.....	25
1.4. Είδη Μεταβάσεων.....	26
1.4.1. Κάθετες Μεταβάσεις.....	26
1.4.2. Οριζόντιες Μεταβάσεις.....	27
Κεφάλαιο 2ο: Η Εκπαιδευτική φύση.....	27
2.1. Η Κρίσιμη Περίοδος.....	27

2.2. Προσαρμογή.....	30
2.3 Η φύση της Εκπαίδευσης.....	31
2.4. Η εμπειρία από το νηπιαγωγείο.....	31
2.5 Το κοινωνικό Περιβάλλον του Δημοτικού.....	34
2.6 Η συνέχεια και η ασυνέχεια.....	36
Κεφάλαιο 3ο: Επιτυχημένη μετάβαση.....	39
3.1 Προβλήματα κατά τη μετάβαση.....	39
3.2. Τα οφέλη της επιτυχημένης μετάβασης.....	42
3.3. Προϋποθέσεις για την ομαλή έκβαση της μετάβασης.....	44
3.3.1. Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα.....	44
3.3.2. Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	45
3.4. Χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης μετάβασης.....	45
Κεφάλαιο 4ο: Η μετάβαση για τα παιδιά με αυτισμό.....	46
4.1. Η Αναπτυξιακή Διαταραχή του αυτισμού.....	46
4.2. Η μετάβαση στο δημοτικό.....	47
4.3. Ο ρόλος της σχολικής ετοιμότητας.....	52
4.4. Προγράμματα μετάβασης για παιδιά με αυτισμό.....	53
4.5. Ο ρόλος της οικογένειας.....	55
4.6. Εκπαιδευτικές πρακτικές.....	58
B' ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο 5ο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	61
5.1. Διαδικασία.....	61
5.2. Στρατηγική ανάλυση δεδομένων.....	63
5.2. Δείγμα της έρευνας.....	63
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	66

Κεφάλαιο 6ο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	66
6.1. Προβλήματα των παιδιών κατά τη μετάβαση.....	67
6.3. Δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά τη μετάβαση.....	71
6.4. Ωφέλιμες στρατηγικές για τα παιδιά με αυτισμό.....	74
6.5. Ωφέλιμες στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς.....	76
6.6. Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ομαλή μετάβαση των παιδιών με αυτισμό.....	78
6.7. Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών μετάβασης.....	84
6.8. Σύνοψη.....	87
6.9. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	87
6.9.1. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	92
Κεφάλαιο 7ο: Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	93
Κεφάλαιο 8ο: Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις.....	96
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	99
Παράρτημα.....	108

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Έχοντας ολοκληρώσει την παρούσα διπλωματική εργασία θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όσους μου προσέφεραν σημαντική βοήθεια αλλά και υπομονή διότι η στήριξη τους ήταν καθοριστική για να φέρω εις πέρας το έργο αυτό. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη συμπλήρωση των δύο ερωτηματολογίων και αφιέρωσαν ώρα από τον πολύτιμο χρόνο τους.

Οφείλω, ακόμη, να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου την κ. Συριοπούλου Δελλή Χ., επόπτρια της έρευνάς μου, για όλη τη βοήθεια και την καθοδήγηση της που μου παρείχε καθ' όλον τον σχεδιασμό και την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Παρόμοια, θα ήθελα να απευθύνω θερμές ευχαριστίες στον κ. Αγαλιώτη Ιωάννη, ως δεύτερο επιβλέπων της συγκεκριμένης εργασίας, για τις πολύτιμες συμβουλές του και την άμεση υποστήριξη που μου έδειξε. Ευχαριστώ, επίσης, και την κ. Οκαλίδου Αρετή που με τίμησε με τη συμμετοχή της στην τριμελή μου επιτροπή.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερω την οικογένειά μου για την αμέριστη υπομονή, την ηθική στήριξη και την κατανόηση που μου έδειξε σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και ότι ήταν δίπλα μου σε κάθε μου βήμα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μετάβαση στο νηπιαγωγείο θεωρείται σημαντικό ορόσημο ανάπτυξης για παιδιά και οικογένειες. Για τα παιδιά ειδικά η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια εξαιρετικά κρίσιμη εμπειρία στη ζωή τους. Η εγκατάλειψη από τη μικρή κοινωνία του νηπιαγωγείου σ' αυτή του δημοτικού για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση. Πρόκληση δεν είναι μόνο οι δυσκολίες που ενδεχομένως θα αντιμετωπίσουν αλλά ολόκληρη η ένταξη των μαθητών στη σχολική πλέον ζωή τους. Ειδικότερα για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτα κατά τη μετάβαση και μπορεί να στερούνται ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες μετά το πέρας του νηπιαγωγείου.

Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθεί μια όσο το δυνατόν πιο ομαλή μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και για να αποφευχθούν οι δυσκολίες οι οποίες παρατηρούνται, θα πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι να παρουσιαστούν και να αναπτυχθούν οι παράγοντες που θα βοηθήσουν και θα ευνοήσουν την ομαλή μετάβαση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και την ετοιμότητα του παιδιού αυτού προς την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, μέσα από τη παρούσα μελέτη αναζητούνται οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν την ομαλή μετάβαση των νηπίων παιδιών με αυτισμό κατά τη διαδικασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Στο Α' θεωρητικό μέρος το πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή και παρουσιάζεται μια θεωρητική θεμελίωση της ομαλής μετάβασης των νηπίων στη σχολική πραγματικότητα και μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές οι οποίες

παρατίθενται τονίζουν τη σημαντικότητα του θέματος. Στη συνέχεια αναλύονται τα μοντέλα μετάβασης και τα είδη μεταβάσεων.

Έπειτα στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η κρίσιμη περίοδος, η προσαρμογή στο δημοτικό και η φύση της εκπαίδευσης. Οι προσεγγίσεις αυτές αποτελούν κρίσιμα χαρακτηριστικά της μετάβασης. Στη συνέχεια της εργασίας περιγράφεται ο ρόλος της εμπειρίας από το νηπιαγωγείο και το κοινωνικό περιβάλλον του δημοτικού. Έπειτα αναφέρεται ο όρος της συνέχειας και της ασυνέχειας όπου αποτελούν καινούργιοι εισαγωγικοί όροι στην προσχολική εκπαίδευση.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται ακόμη τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη μετάβαση αλλά και οι προϋποθέσεις για την ομαλή έκβαση της. Συνέχεια αυτού του κεφαλαίου είναι η εισαγωγή και στα χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης μετάβασης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται η σχολική μετάβαση για τα παιδιά με αυτισμό. Γίνεται αρχικά μια εισαγωγή για το πώς βιώνουν τα παιδιά τη μετάβαση στο δημοτικό. Περιγράφεται ο ρόλος της σχολικής ετοιμότητας καθώς και τα προγράμματα μετάβασης. Επίσης, αναλύεται ο ρόλος της οικογένειας και τέλος παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στο έκτο κεφάλαιο στο Β' ερευνητικό μέρος αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας που θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να δημιουργηθούν δύο ερωτηματολόγια τα οποία αφορούν τη μετάβαση των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Στην πορεία παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας και επιπλέον γίνεται διερεύνηση συσχετίσεων ανάμεσα σε μεταβλητές που αφορούν τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς προέκυψε μέσα από τ' αποτελέσματα άμεση σχέση του εκπαιδευτικού υπόβαθρου

και του γεωγραφικού διαμερίσματος εκπαιδευτικής υπηρεσίας με την αναγκαιότητα εφαρμογής των εκπαιδευτικών πρακτικών. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ωφέλιμες ορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές για τα παιδιά με αυτισμό, ωστόσο εμφανίζονται αβέβαιοι για την αποτελεσματικότητα και την εφαρμογή αυτών σε μια γενική τάξη. Ακόμα, παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και δίνονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα στο μέλλον αλλά και προτάσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικές πρακτικές μετάβασης, αυτισμός, στρατηγικές μετάβασης, σχολική τάξη, ομαλή μετάβαση, νηπιαγωγείο, δημοτικό

ABSTRACT

The transition to school is seen as an important development milestone for children and families. For children especially, the transition to elementary school is an extremely critical experience in their lives. Abandoning the small kindergarten society in this elementary school for pre-school children is a major challenge. The challenge is not only the difficulties they may face, but the whole integration of pupils in their school lives. In particular for children belonging to the range of autism, they may be particularly vulnerable during the transition and may lack academic and behavioural skills necessary at the end of the kindergarten.

In order to achieve as smoothly as possible migrating infants from kindergarten to elementary school and to avoid difficulties encountered, appropriate conditions should be created. The purpose of this research work is to present and develop the factors that will help and promote the smooth transition of the child of preschool age and the preparedness of that child to primary education. In particular,

this study calls for educational practices that promote the smooth transition of infant children with autism during the transition from kindergarten to elementary school.

In A" theoretical part, the first chapter becomes an introduction and a theoretical basis for the smooth transition of infants to school reality and through bibliographical references cited highlight the significance of the matter. The transition models and transitions are then analysed.

Next, in the second chapter the critical period is presented, the adaptation to the elementary and the nature of the education. These approaches are critical characteristics of the transition. The follow-up of the work describes the role of the experience from kindergarten and the social environment in elementary school. Then the term of continuity and continuity where new import conditions are introduced in pre-school education are mentioned.

In the third chapter the problems created during the transition and the conditions for a smooth outcome are still analysed. The continuation of this chapter is the introduction and characteristics of a successful transition.

The fourth chapter of this work presents the school transition for children with autism. An introduction is originally made of how children experience the transition to elementary school. The role of school readiness as well as transition programmes is described. The role of the family is also analysed and educational practices are finally presented.

The second research section analyses the methodology of the research to be used to create two questionnaires on the transition of children with autism and children of formal development from kindergarten to elementary school. The results of the investigation are set out in the course of the survey, and there is also an investigation of correlation between the variables related to this investigation, as it

emerged from the results of a direct link between the educational background and the geographical department of educational service with the need to apply the educational practices. Finally, the results of the survey show that teachers consider some educational practices to be beneficial for children with autism, but they appear uncertain about their effectiveness and implementation in a general school classroom. Further, the conclusions of the survey are set out and suggestions are given for further research in the future but also proposals for shaping educational policy.

Keywords: school transition, transition practices, transition strategies, autism spectrum disorders, transition planning

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάβαση στο σχολείο γίνεται όλο και περισσότερο το επίκεντρο της προσοχής για ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και άλλους που ενδιαφέρονται για τη ζωή των παιδιών. Η ίδια η μετάβαση είναι ένα αμφισβητούμενο φαινόμενο που δεν έχει καθολικά αποδεκτό ορισμό (Dockett & al. 2014). Ωστόσο, υπάρχει γενική συμφωνία ότι η αίσθηση του ανήκειν του παιδιού στο νέο περιβάλλον σηματοδοτεί τη βέλτιστη μετάβαση του στο σχολείο (Brooker 2008, Bulkeley and Fabian 2006; Dockett & Perry 2004). Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό ορόσημο για τα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης αναφέρουν ότι το 50% των μαθητών τους (συμπεριλαμβανομένων παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αναπηρία) επιτυγχάνουν μόνο σε φτωχά έως μέτρια επίπεδα τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. (Rimm-Kaufman & al, 2000).

Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει

ορισμένες πρακτικές για παιδιά με αυτισμό, οι οποίες πρέπει να εφαρμοστούν τουλάχιστον 12 μήνες πριν την έναρξη της μετάβασης και επίσης οφείλουν να προσαρμόζονται στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ. Επομένως, είναι σημαντική η πρώιμη παρέμβαση, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει τις προτεραιότητες των παιδιών και της οικογένειας, την προετοιμασία του ίδιου του παιδιού για τη σχολική μετάβαση, τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών ότι το παιδί είναι έτοιμο να μεταβεί στο δημοτικό σχολείο και τις επαρκείς δεξιότητες και περιβαλλοντικές υποστηρίξεις μετά τον χρόνο της μετάβασης. (Larcombe & al., 2019). Δεδομένου ότι το κόστος και οι πόροι για την παροχή πρώιμης παρέμβασης και της συνεχιζόμενης στήριξης των παιδιών με ΔΑΦ είναι αρκετά υψηλά απορρίπτουν κατ' επέκταση τη μεγάλη αποτελεσματικότητα της και την ενίσχυση της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. Με επίκεντρο την προετοιμασία για την είσοδο στο σχολείο, η κατανόηση των προοπτικών της σχολικής ετοιμότητας από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς παρόχους υπηρεσιών έγκαιρης παρέμβασης είναι καθοριστική. Παρόλο που υπάρχει νομοθεσία που επιτρέπει την ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ σε κανονικές αίθουσες διδασκαλίας και ότι τους παρέχεται πρόσβαση σε παρόμοιες ευκαιρίες με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους, η τοποθέτηση ενός παιδιού με ΔΑΦ σε ένα γενικό σχολικό περιβάλλον δεν εξασφαλίζει ότι το παιδί μεταβαίνει επιτυχώς ή έχει μια επιτυχημένη σχολική εμπειρία. Αυτό συμβαίνει, διότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν δυσκολίες στην αναγνώριση των συναισθημάτων και στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων. Επίσης, πολλοί συμμετέχουν σε προκλητικές συμπεριφορές και είναι δεκτικοί στις αλλαγές και διαφοροποιούνται στον τρόπο μάθησης έχουν ποικίλους τρόπους μάθησης (Larcombe & al., 2019). Όλες αυτές οι δυσκολίες επηρεάζουν είτε μεμονωμένα είτε ταυτόχρονα την ετοιμότητα για την εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο (Humphrey & Symes, 2013). Η σχολική ετοιμότητα

είναι ένας σημαντικός παράγοντας για μια επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Όμως, τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ενέχουν τον κίνδυνο να μην είναι έτοιμα για σχολείο. Οπότε, είναι λογικό από την πλευρά των γονέων και των εκπαιδευτικών ν' απαιτείται η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών με ΔΑΦ ώστε να γίνει εφικτή η επιτυχημένη σχολική εμπειρία. (Larcombe & al., 2019).

Η πολιτική της μετάβασης, ο σχεδιασμός προγραμμάτων μετάβασης και οι στρατηγικές μετάβασης για μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας σε πολλές μελέτες. (Earles & al, 1998, Daley & al, 2011, Keane & al, 2012, Larcombe & al, 2019). Άλλες προηγούμενες έρευνες (Malone & Gallagher, 2008, Rashchikulina & al, 2016) έχουν τονίσει την ανάγκη για τον προγραμματισμό της μεταβατικής περιόδου για όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Όμως, η μεταβατική περίοδος για το δημοτικό σχολείο γίνεται ακόμα πιο κρίσιμη για τα παιδιά με ΔΑΦ, τα οποία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στις αλλαγές. Αυτή η απρόβλεπτη αλλαγή, η οποία συνοδεύει τις μεταβάσεις, μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και άγχος σε άτομα με ΔΑΦ (Earles & al, 1998).

Σύμφωνα με την εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη μετάβαση των παιδιών στο σχολείο (Love & al, 1992) αντικατοπτρίζεται ένας γενικός στόχος συλλογής ολοκληρωμένων πληροφοριών σχετικά με τις πρακτικές μετάβασης από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού για τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αλλά και για παιδιά με αυτισμό, χρησιμοποιώντας ένα οικολογικό αναπτυξιακό εννοιολογικό πλαίσιο. Η τρέχουσα έρευνα σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές για την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο προκύπτει από τη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής και της παιδικής ηλικίας, η οποία έχει υιοθετήσει κάπως διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Και τα δύο θα παρουσιαστούν σε αυτή την εργασία καθώς

συμβάλλουν εξίσου σε αυτό που γνωρίζουμε για τον προγραμματισμό και την ενίσχυση των μεταβατικών εμπειριών των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους. Ωστόσο, η έρευνα για το ρόλο της διυπηρεσιακής συνεργασίας μεταξύ των οργανισμών και των εκπαιδευτικών για τις επιτυχημένες μεταβατικές εμπειρίες παραμένει περιορισμένη. Η μέχρι στιγμής βιβλιογραφία για τη διαδικασία της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο εξετάζει τον ρόλο της συνεργασίας, του συντονισμού και των σχέσεων ως κρίσιμους παράγοντες για την υποστήριξη των επιτυχημένων εμπειριών από τη μετάβαση. Όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρία, η εστίαση έχει δοθεί στη ρυθμιζόμενη διαδικασία για την έκβαση της μετάβασης και τα επιτυχημένα προγράμματα (Malone & Gallagher, 2008, Rous & al., 1999). Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό απευθύνονταν σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Σε αυτή τη γραμμή επικεντρώθηκε κυρίως ο ρόλος των εξωτερικών παραγόντων (π.χ. οικογενειακοί παράγοντες, επίπεδο εισοδήματος, γονική συμμετοχή) στην επίδοση των μαθητών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Πολλές από τις μελέτες έχουν επίσης επικεντρωθεί στην έννοια της σχολικής ετοιμότητας, με την παραδοχή ότι οι κοινωνικές δεξιότητες (αναπτυξιακές και επικοινωνιακές) θεωρούνται συχνά από τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων ως οι πιο κρίσιμες για την επιτυχή μετάβαση στο σχολείο και όχι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες (Wesley & Buysse, 2003).

Η μελέτη πρακτικών μετάβασης που ενισχύουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους οδήγησε σε μελέτες που συνδέουν συγκεκριμένες πρακτικές μετάβασης με τα αποτελέσματα. Αυτή η σειρά ερευνών υποδηλώνει ότι οι πρακτικές μετάβασης μπορούν να υποστηρίξουν την προσαρμογή των παιδιών και των οικογενειών στο νέο σχολικό περιβάλλον καθώς και να προωθήσουν την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων. (Pianta & al, 2002). Τα μέχρι σήμερα ευρήματα

δείχνουν μια σχέση μεταξύ της επιτυχούς προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο και την ανταπόκριση στους γνωστικούς τομείς αλλά και των προσαρμοστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Υπάρχει μια στενή σχέση των προγραμμάτων σπουδών με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, οι οποίες υποστηρίζουν την επιτυχημένη προσαρμογή για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αλλά και εκείνα με ειδικές ανάγκες. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που ευνοούν την ομαλή μετάβαση καθώς σχετίζονται με την προσαρμογή του παιδιού και της οικογένειας στα νέα σχολικά περιβάλλοντα. Για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές χρησιμοποίησαν μια πιο παιδοκεντρική προσέγγιση επικεντρώνοντας περισσότερο στον βαθμό προσαρμοστικότητας και λειτουργικότητας στο νέο σχολικό περιβάλλον αλλά και στον αντίκτυπο όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση. (Alexander & Entwisle, 1988). Για τα παιδιά με αναπηρία, μεγάλο μέρος των ερευνών επικεντρώθηκε στη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και στην υλοποίηση των προγραμμάτων (Bruder & Bologna, 1993) ή στις οικογενειακές εμπειρίες κατά τη διαδικασία της μετάβασης (Hanson & al., 2000). Και στους δύο τομείς, έχουν γίνει προσπάθειες για τον εντοπισμό συγκεκριμένων πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί (Early & al., 2001, Rous & al., 2010) και πώς οι συγκεκριμένες πρακτικές επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών μετά το πέρας της μετάβασης (Schulting & al., 2005).

Δεδομένου λοιπόν ότι οι περισσότερες έρευνες είτε αφορούσαν τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Alexander & Entwisle, 1988, Pianta & al, 2002) είτε παιδιά με αυτισμό (Bruder & Bologna, 1993, Hanson & al., 2000, Early & al., 2001, Rous & al., 2010, Schulting & al., 2005) δόθηκε έμφαση περισσότερο σε εξωτερικούς

παράγοντες της σχολικής μετάβασης παρά στις εκπαιδευτικές πρακτικές καθώς και στο χρονικό πλαίσιο υλοποίησής τους έγκειται η ανάγκη διερεύνησης αυτών των εκπαιδευτικών πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν σε μια γενική τάξη και που διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων παιδιών με αυτισμό από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ο στόχος λοιπόν της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η ανασκόπηση και η διερεύνηση των δυσκολιών μετάβασης παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αλλά και ο εντοπισμός των κατάλληλων στρατηγικών που είναι διαθέσιμες για την υποστήριξη της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι πρακτικές μετάβασης που αναφέρονται δεν ήταν μια εξαντλητική λίστα όλων των πιθανών πρακτικών ούτε οι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να απαριθμήσουν άλλες πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν.

Ο στόχος λοιπόν της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η ανασκόπηση και η διερεύνηση των δυσκολιών μετάβασης παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αλλά και ο εντοπισμός των κατάλληλων στρατηγικών που είναι διαθέσιμες για την υποστήριξη της μετάβασης των παιδιών στο δημοτικό.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΚΕΦΆΛΑΙΟ 1ο: ΜΕΤΆΒΑΣΗ

1.1. Ο ΟΡΟΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗ

Με τον όρο μετάβαση εννοούμε την αλλαγή σε κάθε επόμενο αναπτυξιακό στάδιο του ανθρώπου. Πάνω σε μια επιτυχημένη μετάβαση στηρίζεται η απόκτηση

δεξιοτήτων αλλά και της εμπιστοσύνης, που είναι απαραίτητα συστατικά για τις μετέπειτα μεταβολές που θα υπάρξουν στη ζωή των παιδιών. Παρόλα αυτά για μερικά παιδιά η μετάβαση δεν αποτελεί απλή διαδικασία γι' αυτό το οικογενειακό αλλά και το σχολικό περιβάλλον οφείλουν να έχουν μεγαλύτερο υποστηρικτικό ρόλο προκειμένου να επιτευχθεί η μετάβαση πιο ήπια. (Συριοπούλου, 2020). Γενικά, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σηματοδοτεί μια περίοδο μεγάλων και σημαντικών αλλαγών τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τις οικογένειές τους. Τα παιδιά ενσωματώνονται σε μια ομάδα και κατακτούν καινούριες συνήθειες. Φυσικά, υπάρχει και αλλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας. Επίσης, η εμπλοκή των γονέων είναι μεγαλύτερη σε σχέση με το νηπιαγωγείο και έτσι στις νέες στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών συμμετέχουν γονείς και εκπαιδευτικοί (Einarsdottir, 2003). Ο όρος «μετάβαση» έχει πολλές έννοιες. Σε εκπαιδευτικά πλαίσια, η μετάβαση έχει χρησιμοποιηθεί για να αναφέρεται τόσο στις εμπειρίες των ανθρώπων όσο και στις αλλαγές σε ιδρύματα, όπως τα εκπαιδευτικά συστήματα (Hviid and Zittoun 2008). Οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις περιλαμβάνουν διαδικασίες συνέχειας και αλλαγής (Educational Transitions and Change [ETC] Research Group 2011).

Τα περισσότερα παιδιά ανυπομονούν να ξεκινήσουν το σχολείο και έτσι περιγράφουν συχνά αυτή την αναμενόμενη εμπειρία με θετικούς όρους και την συνδέουν με την προσδοκία ότι θα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Ωστόσο, πάρα πολλά παιδιά απογοητεύονται και μερικά βιώνουν ένα είδος αποτυχίας. Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός από τον μαθητικό πληθυσμό αντιμετωπίζει πραγματικά προβλήματα κατά την περίοδο της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Margetts, 2000). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό περιλαμβάνει μια άμεση και, συχνά, απρόβλεπτη αλλαγή μέσα σε μια σύντομη χρονική περίοδο. Επιπλέον, οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών πλαισίων μεταξύ

του νηπιαγωγείου και της πρώτης σχολικής εμπειρίας είναι σημαντικές. Παρόλο που η μάθηση μέσω του παιχνιδιού αποτελεί μέρος του νηπιαγωγείου, συνήθως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής εστιάζουν στην ευημερία και τη πολύπλευρη ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Ακόμη στο νηπιαγωγείο δίνεται έμφαση στο παιχνίδι, στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στις κινητικές και ψυχοσυναισθηματικές δραστηριότητες (Margetts, 2000).

1.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ

Από την παιδική ηλικία, το σχολικό περιβάλλον είναι το σημαντικότερο εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται τα παιδιά (Cicchetti & Cohen, 2006). Τα πρώτα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούνται κρίσιμα για την επιτυχία στο σχολείο και θεωρείται ότι η μεγαλύτερη πρόκληση που πρέπει να αντιμετωπίσουν τα παιδιά κατά την πρώιμη παιδική τους ηλικία είναι η μετάβαση στο πρώτο έτος της δημοτικής εκπαίδευσης (Perry & Weinstein, 1998). Τα παιδιά είναι πιθανό να συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν κοινωνικά και συμπεριφορικά προβλήματα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολείου τους εάν δεν αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα στα πρώτα χρόνια της σχολικής φοίτησης. (Ladd & Price, 1987). Κατά την είσοδό τους στο δημοτικό τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν ικανότητες όχι μόνο ακαδημαϊκές αλλά και κοινωνικές ώστε να υπάρξει μια επιτυχής μετάβαση στο σχολικό περιβάλλον. Είναι δεδομένο ότι οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσαρμογή των παιδιών από πολύ νωρίς στο σχολείο. Η ικανότητα ανάπτυξης μια κοινωνικής σχέσης σε ένα καινούργιο σχολικό περιβάλλον αποτελεί δείκτη θετικής προσαρμογής στο σχολείο (Yeo & Clarke, 2006). Τα παιδιά που έχουν θετικές επαφές με τους συνομηλίκους τους και συμμετέχουν σε

συνεργατικό παιχνίδι τείνουν να θεωρούνται ως κοινωνικά αποδεκτά από τα υπόλοιπα παιδιά και από τους δασκάλους ενώ το αντίθετο συμβαίνει με τα παιδιά που είναι επιθετικά και έχουν αρνητικές επαφές με τους συνομηλίκους τους. (Ladd & Price, 1987) Συνολικά, οι σταθερές σχέσεις με συνομηλίκους διευκολύνουν την προσαρμογή και τη μετάβαση στο σχολείο.

Η εκπαιδευτική μετάβαση ορίζεται ως η διαδικασία αλλαγής του περιβάλλοντος και της δημιουργίας σχέσεων των παιδιών από τη μια σχολική περίοδο στην άλλη. (Fabian & al, 2002b). Οι μεταβάσεις χαρακτηρίζονται από φάσεις συγκέντρωσης της μάθησης και της ταχείας ανάπτυξης της σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο. Ασφαλώς, οι αλλαγές της σχέσης, του τρόπου διδασκαλίας, του περιβάλλοντος, του χρόνου, των συνθηκών μάθησης και της ίδιας της μάθησης, συνδυάζονται κατά τη μετάβαση, δημιουργώντας έτσι έντονες απαιτήσεις για τα παιδιά και για ίδιες τις οικογένειες (Fabian και Dunlop 2005). Η πρώτη εκπαιδευτική μετάβαση αποτελεί η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, όπου τα παιδιά καλούνται ν'αναλάβουν νέους ρόλους αλλά και υποχρεώσεις. Εάν επιτευχθεί η μετάβαση αυτή χωρίς επακόλουθες συνέπειες για τα παιδιά αποτελεί μία επιτυχημένη μετάβαση (Alexander & al, 1988). Πρώτη φορά ο όρος της σχολικής μετάβασης απασχόλησε τους υπουργούς Παιδείας της Ευρώπης στη σύνοδο που πραγματοποιήθηκε στη Βενετία το 1971. Εκεί διαμορφώθηκαν μέτρα και προγράμματα που αποσκοπούσαν στην ομαλή μετάβαση από την προσχολική ηλικία στην πρώτη σχολική βαθμίδα. (Βруниώτη, 1971).

Η σημασία της σχολικής μετάβασης ξεκινάει από την προσχολική ηλικία. Το νηπιαγωγείο προσφέρει στα παιδιά τις εμπειρίες και μια συνολική εικόνα σχετικά με τη πρωτοσχολική επαφή με το σχολείο αλλά και τις ικανότητές τους ως μαθητές. (Piant & al, 1999). Τα ποσοστά των σχολικών επιδόσεων των παιδιών τείνουν να

παραμένουν σχετικά σταθερά με την πάροδο του χρόνου, δηλαδή τα παιδιά που βιώνουν επιτυχία νωρίς στο σχολείο γενικά συνεχίζουν να επιδεικνύουν επιτυχία και στην κοινωνική επάρκεια και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Alexander & 1988). Ωστόσο, τα παιδιά που έχουν μια δύσκολη μετάβαση στο σχολείο και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σ' αυτό συνήθως έχουν πρόβλημα να συγχρονιστούν με τους συνομηλίκους τους (Alexander & al, 1988). Η έναρξη του δημοτικού σχολείου είναι η πρώτη σημαντική εκπαιδευτική μετάβαση στη νεαρή ζωή του παιδιού αλλά παράλληλα και μια κρίσιμη περίοδος όπου οι κατάλληλες υποστηρίξεις μπορούν να έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και ψυχικής υγείας του παιδιού. Παρόλο που συνήθως θεωρείται θετική εμπειρία, οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις μπορούν να παρουσιάσουν σημαντικές προκλήσεις για τα παιδιά, καθώς και για τις οικογένειες αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. (Chen, 2020).

1.3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Τα πρώτα μοντέλα μετάβασης βασίστηκαν στην ψυχολογία και επικεντρώθηκαν στα ατομικά και στα προσωπικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, στην αρχή της δεκαετίας του 1970, η έμφαση μετατράπηκε σε κοινωνιολογικούς παράγοντες και πιο πρόσφατα επικεντρώθηκε στο θεσμικό πλαίσιο και την ένταξη των μαθητών στο σχολείο. Η μετάβαση από το ένα παιδαγωγικό περιβάλλον στο άλλο συνεπάγεται αλλαγές με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και οδηγεί σε ευκαιρίες, καθώς και προκλήσεις, για τα παιδιά. Η παροχή και η προώθηση της συνέχειας στις μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτών των μεταβάσεων είναι μείζονος σημασίας. Στενά συνδεδεμένη με τη συνέχεια στη μάθηση είναι η θεωρία του Vygotsky (1934 /1986) για τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Σύμφωνα με

αυτή τη θεωρία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάσουν πού βρίσκεται το παιδί από την άποψη της μάθησης και της ανάπτυξης και να προσφέρουν πρακτική υποστήριξη στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι επίσης, χρήσιμο να κατανοήσουμε διαφορετικές πρακτικές και πώς αυτές λειτουργούν ως συστήματα στα οποία τα παιδιά παίζουν διαφορετικούς τύπους ρόλων και τους παρέχονται διαφορετικές ευκαιρίες. Αυτά τα συστήματα πρέπει να κατανοηθούν για να μπορέσουν να κατανοηθούν και οι μεταβάσεις μεταξύ τους. Συνεπώς, η κατανόηση αυτή απαιτεί εξέταση του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουν οι μαθητές τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν (Hundeide 2003).

1.3.1. ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Ο Bronfenbrenner (1979) υποστήριξε ότι η αλληλεπίδραση μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα γίνεται πιο περίπλοκη καθώς αναπτύσσονται και ωριμάζουν σ' αυτά φυσικές και γνωστικές δομές. Ακόμα, μέσα από τη θεωρία του αναφέρεται και στο έλλειμμα που δημιουργεί η κοινωνία, σύμφωνα με την οποία οι γονείς υπόκεινται σε κοινωνικούς «κανόνες» και πρέπει να αναγνωρίσουν τις ελλείψεις, προκειμένου να εξασφαλίσουν υποστήριξη από τα μικροσυστήματα μέσα στα οποία εκπαιδεύεται το παιδί τους. Αυτός είναι ένας σημαντικός παράγοντας σε σχέση με την κατανόηση της μετάβασης στο πλαίσιο της περαιτέρω εκπαίδευσης καθώς και της συμμετοχής και της ένταξης κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979) μία οικολογική μετάβαση συμβαίνει κάθε φορά που η θέση ενός ατόμου στο οικολογικό του περιβάλλον αλλάζει ως αποτέλεσμα μιας αλλαγής ρόλου ή μιας ρύθμισης ή και των δύο. Αυτό είναι σημαντικό επειδή ο ίδιος υποστηρίζει ότι η δημόσια πολιτική έχει τη δύναμη να επηρεάσει την ευημερία και την ανάπτυξη των

ανθρώπων καθορίζοντας τις συνθήκες της ζωής τους. (Bronfenbrenner, 1979). Η μετάβαση θεωρείται συχνά ως μια οικολογική έννοια που περιλαμβάνει μια σειρά ένθετων δομών (μικροσυστημάτων) που συνδέονται μεταξύ τους σε ένα δίκτυο (μεσοσύστημα) και επηρεάζονται από την ευρύτερη κοινωνία (μακροσύστημα). Με άλλα λόγια, είναι ένα αλληλένδετο σύνολο συστημάτων που περιλαμβάνει το σπίτι, το νηπιαγωγείο και το σχολείο, μέσω των οποίων τα παιδιά ταξιδεύουν στα πρώτα τους σχολικά χρόνια. (Bronfenbrenner, 1979).

Τα οικολογικά μοντέλα μετάβασης έχουν χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσουν στην κατανόηση της μετάβασης. Τα συγκεκριμένα μοντέλα μετάβασης στο σχολείο τονίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών κόσμων των παιδιών και θέτουν την ευθύνη για μια αποτελεσματική μετάβαση στο σχολείο με όλους τους εμπλεκόμενους σ' αυτή τη διαδικασία. Προωθεί την έννοια της μετάβασης στα σχολικά προγράμματα ως ευκαιρία για τη δημιουργία ουσιαστικών και ανταποκρινόμενων σχέσεων. Αυτές οι σχέσεις γεφυρώνουν τις εμπειρίες της προσχολικής με εκείνες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελούν τη βάση για συνεχείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, της οικογένειας και του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι βασικοί συντελεστές κατά τη διαδικασία της μετάβασης στο σχολείο. (Einarsdottir, 2008)

1.3.2. ΒΙΟ-ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Ο Bronfenbrenner επέκτεινε τη θεωρία του για τα βιο-οικολογικά συστήματα, εστιάζοντας στο πλαίσιο της ανάπτυξης του παιδιού των «συστημικών σχέσεων» που σχηματίζουν από το περιβάλλον τους. Οι Bronfenbrenner και Morris (2007) υποστήριξαν ότι η αλληλεπίδραση μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα γίνεται πιο περίπλοκη καθώς αναπτύσσονται και ωριμάζουν σ' αυτά φυσικές και γνωστικές

δομές. Στο βιο-οικολογικό μοντέλο, τόσο τα αντικειμενικά όσο και τα υποκειμενικά στοιχεία θεωρούνται ότι οδηγούν την πορεία της ανθρώπινης ανάπτυξης. Επιπλέον, αυτά τα στοιχεία δεν λειτουργούν πάντα προς την ίδια κατεύθυνση. Είναι επομένως σημαντικό να κατανοήσουμε τη φύση καθεμιάς από αυτές τις δύο δυναμικές δυνάμεις, ξεκινώντας από τη φαινομενική ή τη βιωματική κατεύθυνση. Η βιωματική κατεύθυνση χρησιμοποιείται συχνότερα σε σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη και αφορά κυρίως τις αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτό το περιβάλλον στα διαδοχικά στάδια της ζωής, ξεκινώντας από την πρώιμη βρεφική ηλικία και προχωρώντας στην παιδική, την εφηβική, την ενηλικίωση και, τελικά στην τρίτη ηλικία. Ακόμα, μέσα από τη θεωρία τους αναφέρονται και στο έλλειμμα που δημιουργεί η κοινωνία, σύμφωνα με την οποία οι γονείς υπόκεινται σε κοινωνικούς «κανόνες» και πρέπει να αναγνωρίσουν τις ελλείψεις, προκειμένου να εξασφαλίσουν υποστήριξη από τα μικροσυστήματα μέσα στα οποία εκπαιδεύεται το παιδί τους. Αυτός είναι ένας σημαντικός παράγοντας σε σχέση με την κατανόηση της μετάβασης στο πλαίσιο της περαιτέρω εκπαίδευσης καθώς και της συμμετοχής και της ένταξης κατά τη διαδικασία της μετάβασης. (Bronfenbrenner & Morris (2007)

1.3.3. ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΣΤΑΔΙΩΝ

Οι James και Prout (1997) προτείνουν η μετάβαση να χαρακτηρίζεται από μια μικρή σειρά γεγονότων ή «βημάτων», και όχι ως αποτέλεσμα ενός άλματος προς τα εμπρός, να πραγματοποιείται δηλαδή με σταδιακά βήματα. Αυτά τα συγκεκριμένα βήματα έχουν σημαντική σημασία για το παιδί καθώς έχουν «έντονο νόημα».

1.3.4. ΚΑΠΙΤΑΛΙΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Στη συνέχεια της έρευνας του ο Prout (2005) εξιστορεί τη στροφή από την παραδοσιακή στην σύγχρονη παιδική ηλικία ως σύμπτωμα της ανόδου του καπιταλισμού, εκθέτοντας πώς η εικόνα και η παγκοσμιοποίηση έπαιξαν ρόλο στο χάσμα των ορίων μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ενηλικίωσης. Επίσης, περιγράφει τις αμφιβολίες του ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός, «μεταδίδεται από γενιά σε γενιά και μέσω της πορείας ζωής». Επιπλέον, ο Prout (2005) παρέχει στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο το χαμηλό ενδιαφέρον των γονέων για εκπαίδευση δημιουργεί χαμηλή επίδοση στο σχολείο και αναπαράγει χαμηλό εισόδημα στην ενήλικη ζωή, περιγράφοντας πώς είναι η «σύγχρονη παιδική ηλικία».

1.3.5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Η κοινωνιολογική προοπτική των Cowan and Hetherington (1991) εξετάζει την εμπλοκή της οικογένειας κατά τη διάρκεια της μετάβασης όσον αφορά την προσαρμογή των παιδιών και τις δυσλειτουργίες που αντιμετωπίζουν. Κατά την έρευνά τους προσδιόρισαν τις διαφορές μεταξύ κανονιστικών και μη κανονιστικών μεταβάσεων, υποστηρίζοντας ότι πρόκειται για μακροπρόθεσμες διαδικασίες που προκύπτουν από «ποιοτικές αναδιοργανώσεις» που συνδέουν τους εσωτερικούς τόπους με την εξωτερική συμπεριφορά. Κατά συνέπεια, προτείνουν ένα από τα παραμελημένα ζητήματα κατά τη μετάβαση είναι αυτό που είναι «αποδεκτό» μέσα στην κουλτούρα της κοινότητας, υποστηρίζοντας ότι αυτό δεν είναι πάντα το ίδιο για εκείνους που βιώνουν τη μετάβαση.

1.3.6. ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΗΣ

Ο Brooker (2008) επιστρέφει στην αρχική υπόθεση του Bronfenbrenner (1979) ότι αν οι πεποιθήσεις των παιδιών αντανακλούν στην κοινότητά που ανήκουν θα αναδειχθεί η μετάβασή τους σε ένα καινούργιο περιβάλλον. Μάλιστα ο ίδιος προτείνει ότι η μάθηση κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων ενισχύει τη συνολική σχολική απόδοση. Ο Brooker πιστεύει ότι οι μεταβατικές συγκυρίες δεν πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στη γνώση του αντικειμένου και τις δεξιότητες μελέτης, αλλά αντίθετα στην προσπάθεια των ίδιων των μαθητών για αποτροπή της παρερμηνείας και της παρεξήγησης. Κατά συνέπεια, ο Prout (2005) προσδιορίζει ένα «νέο παιδί» που είναι αυτορυθμιζόμενο, ενεργό και κοινωνικά συμμετοχικό, εξατομικεύοντας τον εαυτό του «σχεδιάζοντας τη δική του ζωή» (σελ.30). Ακόμη, εξετάζει τον θεσμικό έλεγχο των παιδιών, περιγράφοντας τον ως μια διαδικασία που έχει επεκταθεί τόσο προς τα πάνω όσο και προς τα κάτω και υποστηρίζει ότι οι περιοχές της παιδικής ηλικίας δεν πρέπει να θεωρούνται ως «δοχεία» αλλά ως ροές «ετερογενών υλικών όπου οι « υβριδικοί παράγοντες »παίζουν μέρος στη δημιουργία της «παιδικής ηλικίας και της ενηλικίωσης» (σελ.82).. Τέλος, υποστηρίζει ότι τα δικαιώματά των παιδιών είναι μια έννοια κατοχυρωμένη με πολιτιστικές αξίες.

Ο Brooker (2008) προτείνει την ανθεκτικότητα, την ευρηματικότητα και την αμοιβαιότητα ως χαρακτηριστικά που πρέπει να επιδιώκουν οι ενήλικες προκειμένου να ενθαρρύνουν τα παιδιά για να διευκολύνουν τις μεταβάσεις τους και να τα προετοιμάσουν για ένα μέλλον αλλαγής. Τονίζει τη σημασία της ακρόασης των παιδιών, προκειμένου να παρέχεται το είδος του περιβάλλοντος φροντίδας και εκπαίδευσης που θα υποστηρίζει καλύτερα την ευημερία τους. Προσφέροντας έναν εναλλακτικό ορισμό της μετάβασης ως «βασικών στιγμών για την αξιολόγηση των παιδιών» (σελ. 120), υπογραμμίζει τη σημασία των «μαθησιακών διαθέσεων» που

διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους ως μαθητές και τι περιμένουν να μάθουν (σελ.123).

1.3.7. ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το πολυδιάστατο ή «διαδραστικό» μοντέλο αναπτύσσεται από τον Britto (2012), ο οποίος υποστηρίζει ότι η σχολική ετοιμότητα αποτελείται από δύο χαρακτηριστικά τη μετάβαση και την απόκτηση ικανοτήτων και εμπεριέχει τρεις διαστάσεις α)την ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο, β) τη σχολική ετοιμότητα για τα παιδιά και τις οικογένειες και γ) την ετοιμότητα της κοινωνίας για το σχολείο. Η αλληλεπίδραση αυτών των τριών διαστάσεων λειτουργεί ευεργετικά στην προετοιμασία για τις επερχόμενες προκλήσεις που σχετίζονται με τη μετάβαση. Αυτό το μοντέλο είναι εστιασμένο στη διαμεσολαβητική επίδραση των εξωτερικών παραγόντων για την προετοιμασία ενός παιδιού για το σχολείο και τονίζει ακόμη τη σημασία ενός ενεργού και όχι ενός παθητικού ρόλου για τον εκπαιδευτικό και το σχολείο. (Britto, 2012).

1.4. ΕΙΔΗ ΜΕΤΑΒΑΣΕΩΝ

Ο κατάλληλος σχεδιασμός προγραμμάτων μετάβασης προϋποθέτει την αναγνώριση του είδους της μετάβασης, που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων (Kagan, 1992). Σύμφωνα με τον Kagan υπάρχουν δύο είδη μεταβάσεων οι κάθετες και οι οριζόντιες. Οι κάθετες μεταβάσεις αντιπροσωπεύουν αλλαγές με την πάροδο του χρόνου (πρώιμη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο), ενώ οι οριζόντιες μεταβάσεις αντιπροσωπεύουν αλλαγές εντός καθορισμένου χρονικού διαστήματος (π.χ. ημέρα ή εβδομάδα).

1.4.1. ΚΑΘΕΤΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΕΙΣ

Οι κάθετες μεταβάσεις είναι προβλέψιμες, αναπτυξιακές και τις βιώνουν όλοι οι μαθητές. Παραδείγματα τέτοιων κάθετων μεταβάσεων αποτελούν η μετάβαση από την πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική ηλικία, η αλλαγή των τάξεων του δημοτικού και την πιο σημαντική μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή. Ο σχεδιασμός των κάθετων παρεμβάσεων πρέπει να είναι επιτακτικός, διότι η αναποτελεσματικότητα του προγράμματος μετάβασης μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην κοινωνική όσο και στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (Kagan & al, 1998). Ειδικά, η κάθετη μετάβαση από το λύκειο στη τριτοβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα επαγγελματικά προγράμματα ή την απασχόληση αποτέλεσε κύριο επίκεντρο των ερευνητικών μελετών μετάβασης.

1.4.2. ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΕΙΣ

Οι οριζόντιες μεταβάσεις αναφέρονται στις μετακινήσεις των μαθητών από τη μία κατάσταση στην άλλη, συμβαίνουν σε καθημερινή ή εβδομαδιαία βάση, είναι ατομικές και συγκεκριμένες και δεν είναι τόσο προβλέψιμες όσο οι κάθετες μεταβάσεις (Polloway & al., 2001). Παραδείγματα οριζόντιων μεταβάσεων περιλαμβάνουν οι μεταβάσεις από το σπίτι στο σχολείο, οι μεταβάσεις μεταξύ των δραστηριοτήτων ή των τάξεων και οι μεταβάσεις σε άγνωστα περιβάλλοντα, όπως μια επίσκεψη στο γιατρό ή στον οδοντίατρο στο γραφείο. (Polloway & al., 2001). Για τα παιδιά όμως με ΔΑΦ, οι οριζόντιες μεταβάσεις μπορεί να είναι ιδιαίτερα προκλητικές και αγχωτικές, με αποτέλεσμα να προκαλούνται στερεότυπες ή επιθετικές συμπεριφορές. Η αναγνώριση, η κατανόηση και ο σχεδιασμός των κατάλληλων οριζόντιων μεταβάσεων μπορεί να ωφελήσει όχι μόνο τους μαθητές

αλλά και τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, ο σχεδιασμός και η χάραξη στρατηγικών για οριζόντιες μεταβάσεις είναι ιδιαίτερα κρίσιμες διαδικασίες. (Polloway & al., 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΦΥΣΗ

2.1. Η ΚΡΙΣΙΜΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ

Μέχρι στιγμής, δεν υπάρχει επαρκή ενημέρωση σχετικά με τη μετάβαση στην πρώτη τάξη του δημοτικού, ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά διαπραγματεύονται τη μετάβαση έχει σημαντικές και μακροχρόνιες επιπτώσεις στη σχολική τους σταδιοδρομία. Στην πραγματικότητα, αυτή η μετάβαση αποτελεί μια «κρίσιμη περίοδο» για την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη (Entwisle & Alexander, 1989). Η ύπαρξη των κρίσιμων περιόδων στην ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να έχει επιπτώσεις και από την πρώιμη σχολική εκπαίδευση. Αρχικά, τα δημοτικά σχολεία είναι κοινωνικά οργανωμένα με τρόπους που τα παιδιά δεν έχουν βιώσει προηγουμένως και παρέχουν ένα είδος υποχρέωσης που η κοινωνία πιστεύει ότι είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των παιδιών. Ένας ενήλικας (ο δάσκαλος) έχει τον έλεγχο. Τα παιδιά συναντιούνται στις τάξεις με γραφεία, βιβλία, μαυροπίνακες, ρολόγια, κουδούνια και χάρτες που έχουν σχεδιαστεί για τη διδασκαλία τους και παραμένουν εκεί για αρκετές ώρες κάθε εβδομάδα. Η παρουσία άλλων παιδιών που μοιράζονται τους ίδιους στόχους και τα οποία είναι περίπου στο ίδιο επίπεδο ικανότητας παρέχει ένα ισχυρό κίνητρο, επειδή οι άνθρωποι αναζητούν κάποια κοινωνική έγκριση (συνομηλίκους) και ταυτόχρονα ανταμείβονται βαθιά με θετική ενίσχυση από τους ενήλικες (δάσκαλος). Όλες αυτές οι λεπτομέρειες παρέχουν ένα πλαίσιο πλούσιο σε ευκαιρίες μάθησης και ένα κοινωνικό περιβάλλον που είναι

μοναδικό σε αυτό το στάδιο της ζωής τους. Επίσης είναι γνωστό ότι η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών βαδίζει γρήγορα σε ηλικία 5-8 ετών όπως είναι το εύρος της μνήμης τους, η μαθησιακή ικανότητα και η ταχύτητα της γνωστικής επεξεργασίας . (Varnhagen & al, 1994). Οι δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού αποτελούν μια κρίσιμη περίοδο, λοιπόν, επειδή ο εξωτερικός και ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού υφίσταται βαθιές αλλαγές ταυτόχρονα. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, όταν τα παιδιά χωρίζονται από τις οικογένειές τους και διδάσκονται σε ομάδες, οι δικές τους δυνατότητες αλλάζουν ταυτόχρονα με τρόπους που είναι ευνοϊκοί για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της σκέψης. Καθώς το εύρος μνήμης αυξάνεται, για παράδειγμα, τα παιδιά είναι πιο εύκολο να θυμούνται αριθμητικές σειρές και έτσι μπορούν να αποκτήσουν τις στοιχειώδεις έννοιες των μαθηματικών.

Αυτή η ιδανική σύζευξη εσωτερικών και εξωτερικών συνθηκών για τη μάθηση των παιδιών αρχίζει να αλλάζει καθώς τα παιδιά πλησιάζουν τις ανώτερες τάξεις του δημοτικού. Αρχικά, η στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο διαφοροποιείται καθώς μειώνεται ο ενθουσιασμός τους καθώς μεγαλώνουν. Τα μεγαλύτερα παιδιά αξιολογούνται ως λιγότερο δραστήρια και λιγότερο εργατικά από ό, τι τα μικρότερα παιδιά και είναι λιγότερο πιθανό να αντιληφθούν την ικανότητα του εαυτού τους. (Blumenfeld & al, 1986). Ο Purkey (1970) ανέφερε επίσης ότι οι αυτοαντιλήψεις των παιδιών γίνονται πιο αρνητικές μεταξύ της δεύτερης και της έκτης δημοτικού. Επίσης, στην πρώτη τάξη του δημοτικού, το 62% των παιδιών δήλωσαν ότι τους αρέσει το σχολείο πολύ αλλά μέχρι την έκτη τάξη μόνο το 29% έκανε αυτή τη δήλωση. Δεν είναι λοιπόν περίεργο που τα πρώτα χρόνια του δημοτικού κάνουν τέτοια διαφορά. Η ιδέα της κρίσιμης περιόδου είναι χρήσιμη κυρίως επειδή στρέφει την προσοχή σε σημαντικά ζητήματα που έχουν παραβλεφθεί στις μελέτες της εκπαίδευσης. Πρωτεύον ζήτημα είναι οι γνωστικές δεξιότητες των παιδιών που αυξάνονται

ραγδαία στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Έπειτα, η αναπτυξιακή έρευνα έχει επικεντρωθεί πολύ περισσότερο στις εσωτερικές αλλαγές στο παιδί παρά στο κοινωνικό περιβάλλον που περιβάλλει το ίδιο. (Bronfenbrenner & Crouter, 1983), παρόλο που η σχολική μάθηση προφανώς δεν εξαρτάται εξ ολοκλήρου από το παιδί. Οι δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού παρέχουν επίσης τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης και ένα πιο συναισθηματικά υποστηρικτικό περιβάλλον. Σε μετέπειτα τάξεις, αυτό το είδος ευαισθησίας στα παιδιά και στις ανάγκες τους είναι λιγότερο εμφανές. (Entwisle & Alexander, 1998).

2.2. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Η μετάβαση στο δημοτικό αναδιαμορφώνει δραστικά τους κοινωνικούς ρόλους του παιδιού επειδή εκείνοι και οι προσδοκίες για τη συμπεριφορά των παιδιών αλλάζουν πολύ τα πρώτα χρόνια. Επίσης, η κοινωνική ανάπτυξη επιταχύνεται σε ηλικίες 6-8 ετών επειδή επιταχύνεται τότε και η γνωστική ανάπτυξη. Τα παιδιά έξι και επτά ετών ανεξαρτητοποιούνται από τις οικογένειές τους: μαθαίνουν πώς να βρίσκουν τον δρόμο τους για τη γειτονιά, παρακολουθούν τις δραστηριότητές τους μέχρι κάποιο βαθμό και λειτουργούν μακριά από την οικογένεια, τουλάχιστον κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Σε αντίθεση με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι ο «σημαντικός άλλος ενήλικας» στη ζωή των παιδιών κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, ανταποκρίνονται στην κοινωνική τάξη και την εθνικότητα των παιδιών. Τα παιδιά που αντιλαμβάνονται εύκολα τον ρόλο τους ως μαθητή ενισχύουν αρχικά τη δική τους ανάπτυξη. Ένα παιδί που έχει την ιδιοσυγκρασία και καταφέρνει να προσαρμοστεί λαμβάνει καλύτερες βαθμολογίες και κερδίζει περισσότερα σε αντίθεση με ένα παιδί που δεν έχει προσαρμοστεί αρκετά. (Alexander & Entwisle, 1988). Ακόμα ένα άλλο μέρος της «προσαρμογής» είναι ο

προσωπικός φάκελος που τηρούν τα σχολεία για κάθε παιδί. Αρχεία βαθμολογιών, σχολικών προβλημάτων και δοκιμών συγκεντρώνονται σε ένα φάκελο ο οποίος διατηρείται από την πρώτη τάξη του δημοτικού μέχρι και την έκτη. (Entwisle & Hayduk, 1988). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι οποίες διαμορφώνονται εν μέρει από αυτούς τους φακέλους, μπορούν να επηρεάσουν τις σχολικές επιδόσεις των ίδιων των μαθητών έως και 4 έως 9 χρόνια αργότερα, συμπεριλαμβανομένου και ακόμη και το επίπεδο ικανότητας των μαθητών. (Entwisle & Hayduk, 1988)

2.3. Η ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η προσαρμογή στο χώρο του σχολείου είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά που ξεκινούν το δημοτικό σχολείο. Ειδικά η επίδοση στην πρώτη τάξη του δημοτικού είναι πολύ ουσιαστική και «κρίσιμη». Το σημερινό πρόγραμμα σπουδών (Γενικές Αρχές Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ., 2003) πιθανόν να δυσκολεύει ένα παιδί να επιτύχει σε υψηλό επίπεδο τις επόμενες τάξεις εφόσον δεν έχει καλύψει επαρκώς τις προηγούμενες τάξεις. Η ακαδημαϊκή επιτυχία στις τάξεις του δημοτικού έχει μεγάλη σημασία για τη μελλοντική επιτυχία και για τη σχολική τους επίδοση στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ακόμα, μέχρι το τέλος της τρίτης τάξης, οι βαθμοί παρουσιάζουν μια σταθερότητα και η ποιότητα των επιδόσεων των παιδιών είναι συνήθως ένας καλός δείκτης για τις μελλοντικές τους σχολικές επιδόσεις. Ο Kraus (1973), ο οποίος παρακολουθούσε παιδιά στη Νέα Υόρκη για πάνω από 20 χρόνια, διαπίστωσε ότι ο πιο σημαντικός προγνωστικός παράγοντας για τη στάση του ως ενήλικα ήταν η βαθμολογία που αποκτήθηκε στα τεστ ανάγνωσης της τρίτης δημοτικού. Συμπερασματικά, όσον αφορά την αξιολόγηση του κάθε μαθητή, οι

πρώτες βαθμολογίες του που αποκομίζει στην πρώτη τάξη προϊδεάζουν έντονα τους βαθμούς που θα αποκομίσει σε όλο το δημοτικό σχολείο. Με άλλα λόγια αποτελούν ένα προειδοποιητικό σημάδι των μελλοντικών του επιδόσεων. Δεδομένου βέβαια και ότι οι βαθμοί είναι ανεξάρτητοι από το φύλο, την εθνικότητα και το οικονομικό υπόβαθρο του παιδιού. (Entwisle & Alexander, 1988).

2.4. Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η πρόσφατη δίχρονη υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο ισοδυναμεί με μια επακόλουθη εκπαιδευτική σταδιοδρομία. Τα οφέλη του νηπιαγωγείου διαχωρίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τη γνωστική προσέγγιση, λόγου ότι η φοίτηση στο νηπιαγωγείο διδάσκει στα παιδιά γνωστικές δεξιότητες και ενισχύσει τη γνωστική τους ανάπτυξη. Η δεύτερη προσέγγιση βασίζεται στην προσέγγιση του κύκλου ζωής. Μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες και τα παιχνίδια ρόλων τα παιδιά βοηθούνται να προσαρμοστούν στον ρόλο τους ως μαθητές. Για τους μαθητές της πρώτης τάξης που έχουν φοιτήσει προηγουμένως στο νηπιαγωγείο, η πρώτη τάξη δεν είναι μια «καινούργια» εμπειρία διότι έχουν αποχωριστεί το σπίτι τους, εργάζονται σε ομάδες και ακολουθούν τους κανόνες του σχολείου. Και οι δύο προσεγγίσεις μπορούν φυσικά να αποκλείουν αμοιβαία (Entwisle & al., 1987). Για το λόγο αυτό, πολλά παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν αποκομίζουν μια ευχάριστη εμπειρία από το νηπιαγωγείο και αυτό συνεχίζεται και στο δημοτικό αργότερα. Φτάνουν στο σχολείο με ανεπαρκή προετοιμασία, βιώνοντας δυνητικά ένα πολιτισμικό σοκ, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη ευημερία και έλλειψη μάθησης. Έτσι, στο νηπιαγωγείο τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν γνώση για την επακόλουθη πορεία τους στο δημοτικό. Το νηπιαγωγείο μπορεί να προετοιμάσει τα παιδιά μέσα από ενδιαφέρουσες μαθησιακές δραστηριότητες, οι

οποίες καλύπτουν τα μαθηματικά και τη γλώσσα. (Broström, 2010). Η βιβλιογραφία της πρώιμης εκπαίδευσης επικυρώνει την ιδέα ότι όχι μόνο η μετάβαση από το νηπιαγωγείο υποβόσκει έναν φόβο αλλά η μετάβαση από ένα σχετικά ζεστό, φιλικό, παιδοκεντρικό περιβάλλον σε ένα πιο εκφοβιστικό και λιγότερα ευέλικτο και παιγνιώδες περιβάλλον, αυτό της σχολικής τάξης. (Yeom, 1998). Στην πραγματικότητα, αυτή η μετάβαση έχει ονομαστεί ως η πιο κρίσιμη περίοδος για την κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Entwisle & Alexander, 1998) και είναι ιδιαίτερα απαιτητική για τα παιδιά που κινδυνεύουν σε μια ενδεχόμενη σχολική αποτυχία. (Marcon, 2000, 2002). Οι σχολικοί σύμβουλοι βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με το δύσκολο αυτό έργο να παρακολουθούν τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές που βιώνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Οι πολυάριθμοι παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση - από την πρόκληση νέων καθηκόντων και κοινωνικών καταστάσεων έως και την προσαρμογή σε διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας και τις παιδαγωγικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων - μπορεί να είναι συντριπτικοί για τους μαθητές. (Sink & al, 2007). Δεδομένου ότι το νηπιαγωγείο και η πρώτη τάξη του δημοτικού διαφέρουν ως προς τη κτιριακή δομή, τις διδακτικές διαδικασίες και τα προγράμματα σπουδών, τα μικρά παιδιά αντιμετωπίζουν συχνά σημαντικές προκλήσεις κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Αυτές οι προκλήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν συμπεριφορικές, γνωστικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και σωματικές ανησυχίες (Yeom, 1998). Οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να βοηθήσουν στην ελαχιστοποίηση αυτών των προκλήσεων αναγνωρίζοντας πιθανούς στρεσογόνους παράγοντες και προσφέροντας υπηρεσίες και παρεμβάσεις που αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών και των γονέων τους. (Sink & al, 2007). Οι νηπιαγωγοί μέσα από την κατάρτισή τους γνωρίζουν ποιες

δραστηριότητες είναι κατάλληλες για την ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 5 έως 6. (Huffman & Speer, 2000). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο είναι συχνότερα συναισθηματική, «ευγενική», παιδοκεντρική, προσανατολισμένη στο παιχνίδι, ελκυστική και μη τιμωρητική (Pianta & al, 2002). Δεν αποτελεί έκπληξη λοιπόν ότι το νηπιαγωγείο αποφέρει στα παιδιά περισσότερα θετικά συναισθήματα και μια ευχάριστη εμπειρία.(Sink & al, 2007). Αντίθετα, τα παιδιά που μπαίνουν για πρώτη φορά στις τάξεις του δημοτικού αναγνωρίζουν αμέσως τη διαφοροποίηση της κατάστασης. ότι τα πράγματα έχουν αλλάξει. Η τάξη της πρώτης δημοτικού αποτελεί την επίσημη έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας και παρουσιάζει στα παιδιά ένα πολύ πιο τελετουργικό και δομημένο μαθησιακό περιβάλλον. Η προσοχή των παιδιών πλέον στην επίτευξη των προκαθορισμένων ακαδημαϊκών ικανοτήτων, όπως η ανάγνωση και τα μαθηματικά. Σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά τους ενδιαφέροντα που ήταν προγενέστερα. Επιπλέον, οι μαθητές της πρώτης τάξης αντιμετωπίζουν συχνά για πρώτη φορά, την υποχρέωση να παρακολουθήσουν μαθήματα για μια ολόκληρη μέρα χωρίς μεγαλύτερο διάλειμμα ανάπαυσης και να παραμείνουν συγκεντρωμένοι σε θέματα που ενδεχομένως να φαίνονται άσχετα και μη ενδιαφέροντα για εκείνους. Όλο αυτό το διάστημα πρέπει να κάθονται ακίνητοι σε άβολες καρέκλες και να συμπεριφέρονται ορθά για πολλές ώρες. Ανακαλύπτουν επίσης τους νέους κοινωνικούς τους ρόλους στην τάξη, στο διάλειμμα και στο μεσημεριανό γεύμα, συχνά με μεγαλύτερα και πιο ώριμα παιδιά. Επιπλέον, τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται την ηγεσία και τον έλεγχο αρκετών ενηλίκων εκτός από τον κύριο δάσκαλό τους (Entwisle & Alexander, 1998).

2.5. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Σύμφωνα με τον Durkheim (1973) υπάρχουν δύο αναπτυξιακά στάδια στην παιδική ηλικία. Το πρώτο λαμβάνει χώρα σχεδόν εξ ολοκλήρου μέσα στην οικογένεια και το δεύτερο, στο δημοτικό σχολείο, όταν το παιδί εισβάλλει σε ένα μεγαλύτερο περιβάλλον. Το καινούργιο κοινωνικό περιβάλλον που συναντούν τα παιδιά στην πρώτη τάξη, τα προσελκύει με διάφορους τρόπους. Κατά τη διάρκεια της μετάβασης αλλάζουν ακόμα και οι ανταμοιβές. Όταν τα παιδιά εγκαταλείπουν τον προστατευτικό κύκλο της οικογένειας τους και εισχωρούν στον κύκλο του σχολείου, τότε ξεκινάει και η ανοδική τάση της αξιολόγησης. Επιπλέον, η επιτυχία στο σχολείο υποτίθεται ότι εξαρτάται από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά τα παιδιά στην πορεία σύντομα ανακαλύπτουν ότι βαθμολογούνται σύμφωνα με την ικανότητά τους να ευχαριστούν τον δάσκαλο, να εντυπωσιάζουν τους συνομηλίκους τους και να προβλέπουν τις αντιδράσεις των άλλων καθώς και τις μαθηματικές και αναγνωστικές τους δεξιότητες. Ο έπαινος από ορισμένους συμμαθητές δεν έχει το ίδιο βάρος και την ίδια σημασία με τον έπαινο από άλλους. Έχει διαφορά εάν ο «καλύτερος φίλος» κάποιου είναι το πιο ή λιγότερο δημοφιλές παιδί στην τάξη. Σε σχέση με τα παιδιά, οι ενήλικες συχνά ανταποκρίνονται στην αποτυχία δοκιμάζοντας έναν άλλο χώρο. Τα παιδιά του Δημοτικού δεν έχουν αυτήν την πολυτέλεια, ωστόσο, αξιοποιούνται σε έναν ρόλο στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που είναι, τον οποίο πρέπει να τηρούν, θέλοντας και μη. Νομικά, τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να φοιτήσουν στο σχολείο, χωρίς να έχουν την ευχέρεια να επιλέξουν σχολείο, δάσκαλο και δραστηριότητες. Ακόμη, οι μαθητές της πρώτης τάξης ακολουθούν ένα καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών, προχωρούν σε ένα προκαθορισμένο ημερήσιο πρόγραμμα και αξιολογούνται με κριτήρια που συχνά δεν καταλαβαίνουν (Entwisle & al, 1997). Δεν είναι περίεργο ότι με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, πολλά παιδιά απειλούνται σοβαρά και φοβούνται την αποτυχία

για πρώτη φορά. Επίσης, τα παιδιά αξιολογούνται αναγκαστικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Αυτό σημαίνει ότι η πιθανότητα μιας δυσμενούς σύγκρισης είναι εκτός ελέγχου των παιδιών γιατί εξαρτάται από το πόσο ταλαντούχοι είναι οι συμμαθητές τους. Τα δημοτικά σχολεία εγγράφουν μαθητές που τείνουν να μοιάζουν πολύ, οπότε οι μικρές διαφορές μεταξύ των παιδιών μεγεθύνονται. Τα πιο αξιόπιστα στοιχεία που υποστηρίζουν τη σοβαρότητα της μετάβασης στην πρώτη τάξη είναι ότι σχετικά μικρές διαφορές αυτή τη στιγμή στις επιδόσεις και την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο όχι μόνο επιμένουν αλλά μεγαλώνουν κιόλας στα επόμενα χρόνια. (Entwisle & Alexander, 1998). Σύμφωνα με τους Βруνιώτη και Ματσαγγούρα (2005), το κέντρο όλων των δραστηριοτήτων που διαδραματίζονται για τη διαδικασία της μετάβασης, δεν αποτελεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός (που είναι και το αναμενόμενο) αλλά οι ίδιοι οι συμμαθητές. Κύριο ζήτημα των παιδιών που εισέρχονται πρώτη φορά στο δημοτικό είναι η ανάπτυξη υγιών φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους χωρίς αντιπαραθέσεις, ανταγωνισμούς και η επιβίωση του ισχυρότερου.

2.6. Η ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ Η ΑΣΥΝΕΧΕΙΑ

Η συνέχεια δεν είναι ένας νέος όρος στην προσχολική εκπαίδευση. Λίγο μετά την ίδρυση του πρώτου νηπιαγωγείου, ο Fröbel (1887 /2005) τόνισε τη σημασία της συνέχειας, της ενότητας δηλαδή μεταξύ σπιτιού και νηπιαγωγείου και ο Dewey (1938) υποστήριξε ότι η βάση για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες ήταν η συνέχεια με την καθημερινή ζωή των παιδιών στο σπίτι και την κοινότητα. Η αρχή της συνέχειας κατέχει κεντρική θέση στις θεωρίες για την ανάπτυξη του παιδιού, στις οποίες τα επιτεύγματα ενός σταδίου θεωρούνται αναπόσπαστα κομμάτια των

επιτευγμάτων που θα ακολουθήσουν. Για παράδειγμα, θεωρητικοί όπως ο Piaget (1973) πρότειναν ότι η συνέχεια - η συνεχής ανάπτυξη προωθήθηκε από την ευθυγράμμιση των μαθησιακών περιβαλλόντων και των αναπτυξιακών σταδίων και ο Erikson (1950 /1993) περιέγραψε την αναπτυξιακή συνέχεια, ως την επίλυση της σύγκρουσης σε ένα στάδιο της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και ως βάση για τα μεταγενέστερα επιτεύγματα. Η επίδραση των θεωριών για την ανάπτυξη τείνει να έχει μειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες καθώς έχουν επισημανθεί οι διαφορές και η ποικιλομορφία στη μάθηση των παιδιών. Ενώ η αναπτυξιακή συνέχεια έχει εμφανιστεί έντονα στις προσεγγίσεις για την προσχολική εκπαίδευση, το ίδιο συνέβη και με τη ασυνέχεια. Το πεδίο της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης έχει χαρακτηριστεί από ασυνέχεια: ασυνέχειες μεταξύ των υπηρεσιών που επικεντρώνονται στη φροντίδα και την εκπαίδευση, μεταξύ προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης, διαφορετικά προγράμματα σπουδών και παιδαγωγικές που χρησιμοποιούνται.

Αναγνωρίζοντας αυτές τις πολλές ασυνέχειες, συχνά γίνεται λόγος για χάσμα μεταξύ προσχολικής ηλικίας και δημοτικού σχολείου και για την ανάγκη γεφύρωσης αυτού του χάσματος και την προώθηση της συνέχειας (Dunlop and Fabian 2007). Οι μεταβάσεις έχουν επίσης χαρακτηριστεί ως εποχές αλλαγής. Πράγματι, αρκετοί από τους ίδιους αναπτυξιακούς θεωρητικούς που έχουν σημειώσει τη σημασία της συνέχειας έχουν επίσης προτείνει ότι οι μεταβάσεις οφείλονται στην αλλαγή: τόσο η εσωτερική αλλαγή, όσο τα άτομα απαιτούνται για τη διαχείριση περιόδων κρίσης (Erikson 1950 /1993) ή ανισορροπίας (Piaget 1973). Τα σημεία μετάβασης, όπως μεταξύ σπιτιού και προσχολικής ηλικίας ή σχολείου και μεταξύ παιδικής ηλικίας και σχολείου, αποτελούν εστιακά σημεία για συζητήσεις για συνέχεια και ασυνέχεια, είτε πρόκειται για συζητήσεις για την ανάπτυξη και τη μαθησιακή συνέχεια των παιδιών είτε για έλλειψη συστημικής συνέχειας όσον αφορά τη φιλοσοφία, τη διοίκηση ή την

παιδαγωγική. Τα σημεία μετάβασης, όπως η μετάβαση στο σχολείο, μπορούν να θεωρηθούν εμπόδια για τη συνεχή ανάπτυξη, που σχετίζονται με τη μείωση της μάθησης ή την απώλεια εμπιστοσύνης στη μάθηση (Broström 2003). Μπορούν επίσης να χρησιμεύσουν ως προτροπές για νέα μάθηση, καθώς τα άτομα περνούν νέα όρια και εισέρχονται σε νέους χώρους ή συστήματα (Bronfenbrenner and Morris 2006).

Ένας ειδικός ρόλος στην εφαρμογή μιας συνεχούς γνωστικής διαδικασίας ανήκει στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτοί θα εξασφαλίσουν τη συνέχεια μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου αναπτύσσοντας ένα σύστημα εννοιών, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σκέψης του παιδιού και την ανάγκη για αυτογνωσία και αυτοεκπαίδευση στο μέλλον. Η υλοποίηση της αρχής της συνέχειας υποδηλώνει μια αποτελεσματικότερη κατάρτιση των μαθητών στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων τους στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. (Rashchikulina & al, 2016). Η συνέχεια στην εκπαίδευση θεωρείται ότι έχει στενή σχέση με την ασυνέχεια. Η αρχή της συνέχειας θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνει τις μεθόδους διδασκαλίας και της μάθησης, την πρωτοβουλία των μαθητών και την ανεξαρτησία στη μάθηση, αλλά και τους δεσμούς μεταξύ των σχολικών επιπέδων. Ακόμη, η έννοια της συνέχειας συνδέεται με την ιδέα της αναπτυξιακής εκπαίδευσης. Η αναπτυξιακή εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές και τις ειδικές ανάγκες των μαθητών. Περιλαμβάνει τη διδασκαλία, την καθοδήγηση κ.λπ., δηλαδή όλες τις μορφές που υποστηρίζουν τη μάθηση (προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική συμβουλευτική). Με μια ευρύτερη έννοια, η αναπτυξιακή εκπαίδευση είναι ένα είδος γέφυρας που υποδηλώνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων με επίκεντρο τη μάθηση και έχει πολλούς βασικούς στόχους. Μεταξύ αυτών είναι η διατήρηση και η

δημιουργία κάθε εκπαιδευτικής ευκαιρίας για τα παιδιά, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων απαραίτητων για την επίτευξη των στόχων της ζωής, η προώθηση της συνεχούς ανάπτυξης. (Rashchikulina & al, 2016).

Χωρίς αμφιβολία η ασυνέχεια είναι ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό της μετάβασης. Εφόσον τα παιδιά δεν μπορούν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και στις αλλαγές της καινούργιας κατάστασης και οι εναλλακτικές δεν είναι πολλές, έτσι αυξάνεται και το άγχος. (Lazarus, 1995). Το άγχος προκαλεί πολλαπλά προβλήματα. Μια ολοκληρωμένη στρατηγική για την ελαχιστοποίηση των προβλημάτων που θα στοχεύει στην ελαχιστοποίηση του άγχους είναι η μείωση των αλλαγών. Αυτή η στρατηγική μπορεί να περιγραφεί ως στρατηγική συνέχειας. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, η στρατηγική της συνέχειας για τη διευκόλυνση των μεταβάσεων εφαρμόζεται πρώτα στις δομές του νηπιαγωγείου. Εάν οι διαφορές μπορούν να εξομαλυνθούν, θα πρέπει και να ισοπεδωθούν. Ακόμα, η συνέχεια μπορεί να εφαρμοστεί και στο πρόγραμμα σπουδών. Οι δεξιότητες, οι ικανότητες και οι αξίες που αποκτώνται στο νηπιαγωγείο, δεν πρέπει να αποδυναμώνουν στο δημοτικό σχολείο. Κατά συνέπεια, πρέπει να προσδιοριστούν οι βασικές ικανότητες και οι δεξιότητες οι οποίες πρέπει να συνεχίσουν ν' αναπτύσσονται και στο δημοτικό και αποτελούν μέρος ενός υπερ σχολικού προγράμματος όλων των επιπέδων του εκπαιδευτικού συστήματος: Οικογένεια, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο. Αυτό έχει επίσης κατανοηθεί ως συνέχεια. Η επιδίωξη της συνέχειας είναι μόνο μία στρατηγική για την ανταπόκριση στις μεταβάσεις. (Griebel & Niesel, 2002). Ακόμη, η ασυνέχεια δεν θεωρείται μόνο ως αρνητικό ερέθισμα για την ανάπτυξη. Η έννοια της μετάβασης μπορεί ν' αναπτυχθεί λαμβάνοντας υπόψη και τις ασυνεχείς διαδικασίες της αλλαγής που ενισχύουν την προσοχή και την ευαισθησία όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία της μετάβασης. Η ασυνέχεια πρέπει να

προγραμματιστεί τόσο προσεκτικά όσο και ο σχεδιασμός για τη συνέχεια. Η αντιμετώπιση των ασυνεχειών και της συγκεντρωμένης κοινωνικής μάθησης θεωρείται ότι είναι το κλειδί για την επιτυχή μετάβαση με τη συμμετοχή όλων. (Peters, & Kontos, 1987).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ

3.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗ

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι μια κρίσιμη καμπή στη ζωή των παιδιών. Είναι ένα πολιτιστικό γεγονός, το οποίο αντιμετωπίζουν τα παιδιά με συναισθηματική αμφιθυμία: αφενός, λαχταρούν να ξεκινήσουν το σχολείο, θεωρώντας αλλά από την άλλη, βιώνουν ένα αίσθημα νευρικότητας και μερικά παιδιά βιώνουν επίσης ένα βαθύτερο άγχος (Broström, 2002, Dockett & Perry, 2015). Υπάρχει μια σειρά προβλημάτων, τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν προκειμένου να ενισχυθούν τα παιδιά και να κάνουν μια επιτυχημένη μετάβαση στο σχολείο (Fabian & Dunlop, 2007). Αρχικά, υπάρχουν μεγάλες εκπαιδευτικές διαφορές μεταξύ προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Broström, 2002). Έπειτα, υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Στη συνέχεια, είναι διαδεδομένη μια εικόνα προς τα παιδιά ότι το δημοτικό είναι ένας αυταρχικός χώρος (Broström, 2002). Πιο αναλυτικά στην έρευνά του ο Broström, (2002) αναφέρει, ορισμένα προβλήματα στη Δανία κατά τη διάρκεια της μετάβασης των παιδιών, που εντοπίστηκαν το 2002 και εξακολουθούν να εμφανίζονται έως και το 2018: Οι νηπιαγωγοί έχουν περιορισμένη γνώση για το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Ακόμη, οι δάσκαλοι δεν γνωρίζουν το γνωστικό τομέα και τις επιμέρους δεξιότητες που έχουν αναπτυχθεί στο νηπιαγωγείο και τέλος και οι δύο φορείς

(νηπιαγωγείο και δημοτικό) έχουν διαφορετικούς ορισμούς για τη σχολική ετοιμότητα, τις εκπαιδευτικές αντιφάσεις και τη διδασκαλία. Είναι γεγονός ότι και οι δάσκαλοι αλλά και οι νηπιαγωγοί γνωρίζουν τα προβλήματα και αναγνωρίζουν τη σημασία να ενισχύσουν τα παιδιά να κάνουν μια ομαλή μετάβαση στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Seven (2010) τα προβλήματα προσαρμογής στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου είναι κατά βάση αποτελέσματα ανασφάλειας των παιδιών και κάποιων ανεπιθύμητων κοινωνικών συμπεριφορών. Μέσα από την έρευνά του διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που ένιωθαν ασφάλεια προσαρμόστηκαν καλύτερα στο σχολείο. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι το αίσθημα της ασφάλειας των παιδιών αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή στη σχολική προσαρμογή. Πράγματι, οι ομαλές μεταβάσεις στο δημοτικό σχολείο βοηθούν τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή, χαλαρά και άνετα στο νέο τους περιβάλλον. Βασικός στόχος της μετάβασης από την έναρξη του σχολείου είναι η ανάπτυξη των θετικών συναισθημάτων για το σχολείο και το αίσθημα της ευεξίας και του ανήκειν. Τα παιδιά αισθάνονται όμορφα όταν ανταπεξέρχονται με επιτυχία τις καθημερινές προκλήσεις της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων τόσο των κοινωνικών προκλήσεων όσο και των ακαδημαϊκών. Η ενίσχυση αυτών των τόσο σημαντικών συναισθημάτων είναι ζωτικής σημασίας για τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού. (Broström, 2018). Κατά συνέπεια λοιπόν, η ομαλή και επιτυχής μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο απαιτεί την προσοχή σε πολλά σχετικά σημεία:

- Τη σχολική ετοιμότητα του παιδιού ή τον βαθμό στον οποίο το παιδί έχει αναπτύξει τις προσωπικές, κοινωνικές και τις πνευματικές του δεξιότητες. Τα παιδιά, τα οποία δεν θεωρούνται «έτοιμα», ειδικά από τους δασκάλους τους στο πρώτο έτος του σχολείου, θα είναι λιγότερο πιθανό να αισθάνονται ασφάλεια και οικεία για το σχολικό περιβάλλον αλλά αντιθέτως αισθάνονται

ανίκανα ν' ανταποκριθούν στις προβλεπόμενες προσδοκίες.

- Η υποστήριξη από τους γονείς, την οικογένεια και την κοινότητα. Όλοι οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να βοηθήσουν το παιδί σε όλες τις πτυχές της νέας αυτής σχολικής εμπειρίας.
- Μία ευχάριστη εμπειρία από το προηγούμενο σχολικό περιβάλλον, αυτό του νηπιαγωγείου. Αυτή η εμπειρία περιλαμβάνει τη μάθηση και την ανάπτυξη ως βασικά συστατικά, μαζί με τις ικανοποιητικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, την αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και ουσιαστικές ευκαιρίες παιχνιδιού.
- Όχι μόνο τα παιδιά πρέπει να είναι «έτοιμα για το σχολείο», αλλά ακόμη περισσότερο, το σχολείο πρέπει να είναι «έτοιμο για παιδιά. Δηλαδή, ο δάσκαλος και το περιβάλλον που δημιουργείται πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις προοπτικές, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Το περιβάλλον εδώ αναφέρεται όχι μόνο το σχολικό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να περιλαμβάνει τα κατάλληλα υλικά και μέσα για τη διδασκαλία και το παιχνίδι, αλλά και το ψυχολογικό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν ένα συναισθηματικό δέσιμο με το νηπιαγωγείο και το ίδιο να επεκταθεί και στο δημοτικό.

3.2. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Οι Parke και Kellam (1994) υποστηρίζουν ότι η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι πιο κρίσιμη για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή του σε σχέση με την μετάβαση στο νηπιαγωγείο. Από την άλλη πλευρά, οι μη προσαρμοστικές συμπεριφορές αναμένεται να εμφανιστούν πιο εντατικά τον πρώτο μήνα της

σχολικής εκπαίδευσης (Alexander & Winne, 2006). Παρόλο που τα παιδιά κάνουν πολλές μεταβάσεις στη ζωή τους, η μετάβαση στο σχολείο έχει σημαντικές επιπτώσεις στη μάθησή τους και ως εκ τούτου χρήζει ιδιαίτερης προσοχής. Έρευνες έχουν δείξει ότι ανεξάρτητα από το πόσο ακαδημαϊκά ικανό είναι ένα παιδί υπάρχουν παράγοντες όπως η έλλειψη φίλων, τα προβλήματα στην παιδική χαρά, η αρνητική σχέση με τον δάσκαλο, οι ακατάλληλες προκλήσεις, οι χαμηλές προσδοκίες και ούτω καθεξής, έχουν αρνητικές συνέπειες στο σχολείο. Συνολικά, ένα από τα βασικά ευρήματα των ερευνών είναι ότι οι επιτυχημένες μεταβάσεις εξαρτώνται από την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Για τα παιδιά, οι φίλεις, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και η σχέση με τον δάσκαλό τους κατέχουν κύριο ρόλο. Οι αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ των ενηλίκων που εμπλέκονται είναι επίσης βασικοί παράγοντες για μια επιτυχημένη μετάβαση. Μια επιτυχημένη μετάβαση χαρακτηρίζεται από βασικά θέματα όπως η αίσθηση του “ανήκειν” και της ευημερίας στο σχολείο, η συμμετοχή στη μάθηση, οι μαθησιακές διαθέσεις και η ταυτότητα του παιδιού ως μαθητής. Τα παιδιά, των οποίων οι δάσκαλοι χρειάζονται χρόνο για να τα γνωρίσουν, να επιβεβαιώσουν την κουλτούρα τους, να αναγνωρίσουν και να βασιστούν στην προηγούμενη μάθησή τους και να διακρίνουν προσδοκίες και όχι ελλείμματα, αντικατοπτρίζουν πολλά από τα χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης μετάβασης που θα υποστηρίξει τη μάθηση των παιδιών. (Peter, 2010). Όταν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι συνεργάζονται για τον σχεδιασμό των μεταβατικών δραστηριοτήτων υποστηρίζουν και τη θετική έκβασή της με την έναρξη του σχολείου. Παρ’ όλα αυτά, ακόμα σήμερα βλέπουμε ένα χάσμα μεταξύ της ιδανικής και της πραγματικής εικόνας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Broström, 2002).

Η επιτυχία της μετάβασης ορίζεται λοιπόν ως η απουσία σημαντικών προβλημάτων (Entwisle & Alexander, 1988). Εάν τα παιδιά αισθάνονται κατάλληλα,

ήρεμα και έχουν προσαρμοστεί στο νηπιαγωγείο, είναι πιο πιθανό να βιώσουν τη σχολική επιτυχία αργότερα (Broström, 2002) Η επιτυχής μετάβαση συνδέεται με τη σχολική ετοιμότητα (Broström, 2002) όσον αφορά το συναισθηματικό, ψυχολογικό, σωματικό και ακαδημαϊκό του επίπεδο του παιδιού. Οι παράγοντες που σχετίζονται με την προσαρμογή των παιδιών στο ξεκίνημα του σχολείου είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, οι συνεργατικές σχέσεις, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ο αυτοέλεγχος (Margetts, 2000). Ένας σημαντικός θετικός παράγοντας για την προσαρμογή του σχολείου για ένα παιδί είναι η διατήρηση των φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους στην ίδια τάξη. (Margetts, 2002). Οι επιτυχημένες αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και οι καλές σχέσεις μαζί τους ενισχύουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι ζωτικής σημασίας για τις επιτυχημένες σχολικές μεταβάσεις. (Brown & al, 1996).

Η επιτυχής μετάβαση υποτίθεται ότι ενισχύει τις ικανότητες των παιδιών, ενώ τα προβλήματα αντιμετώπισης της δυσπροσαρμογής αυξάνουν την πιθανότητα να υπάρξουν δυσκολίες στις επακόλουθες μεταβάσεις (Kienig, 2002).

3.3. ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΚΒΑΣΗ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Εμπειρική απόδειξη για τη μετάβαση στο σχολείο δόθηκε από τον Kienig (2002). Οι κοινωνικές δεξιότητες βοηθούν κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο. Προκειμένου να διευκολυνθεί η μεταβατική διαδικασία απαιτούνται κάποιες συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες τις οποίες χρειάζονται τα ίδια τα παιδιά και μπορούν να ενισχυθούν περαιτέρω. (Griebel & Niesel, 2002). Αυτές περιλαμβάνουν την αυτονομία, την επίλυση προβλημάτων, τη φυσική κατάσταση, την αντιμετώπιση του άγχους καθώς και την ευημερία. Οι μεταβάσεις είναι συγκυριασμένες σε κοινωνικές διαδικασίες και ενσωματώνονται σε κοινωνικά

πλαίσια. Εξαρτώνται από την αποτελεσματική επικοινωνία. Είναι λεκτικές πληροφορίες και οδηγίες, προφορική διδασκαλία, λέξεις και γλώσσα του σχολείου που πρέπει να κατανοηθούν. (Fabian, 2002). Πιο αναλυτικά:

3.3.1. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ

Τα προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι κοινά, επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν με τους γονείς (Walper & Roos, 2001). Μέσα από την έρευνά τους διαπιστώθηκε ότι η άμεση επικοινωνία περιοριζόταν μόνο σε περιπτώσεις επειγόντων αναγκών, οι οποίες είχαν μια αρνητικές χροιά. Όσο στενότερη είναι η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τόσο μεγαλύτερη συμφωνία θα υπάρξει και πιο θετικές αξιολογήσεις. Ο διάλογος αποτελεί μόνιμο καθήκον για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. (Griebel & Niesel, 2002)

3.3.2. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού του δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου θεωρείται ζωτικής σημασίας (Broström, 2002, Fabian, 2002, Margetts, 2002). Ένα πρόβλημα επικοινωνίας είναι η κριτική για τις δεξιότητες που αποκτούν τα παιδιά από τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο το νηπιαγωγείο στο σχολείο (Broström, 2002). Μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου υπάρχει μια αντιφατική φιλοσοφία (Griebel & Niesel, 2002). όμως όλα τα εμπόδια και τα προβλήματα οφείλουν να ξεπεραστούν ώστε να επιτευχθεί μια αποδοτικότερη επικοινωνία.

3.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΙΑΣ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Χαρακτηριστικά που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο ποσοστό επιτυχίας της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο αποτελούν τα χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού αλλά και η φύση του περιβάλλοντος στο οποίο εισέρχονται. Με βάση το παραπάνω προκύπτει ότι η έκβαση μιας επιτυχημένης μετάβασης εξαρτάται από τα ατομικά του χαρακτηριστικά του παιδιού κι αν εκείνα είναι συμβατά με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που συναντούν. Μ' αυτό τον τρόπο επιτρέπονται εύλογες προσαρμογές στα πλαίσια και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται για την ενίσχυση πιο θετικών εμπειριών κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Οπότε η μετάβαση αποτελεί μια σύνθετη αλληλεπίδραση προσωπικών και περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών. (Peter, 2010). Παρόμοια ευρήματα υπάρχουν και στο οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner όπου έστρεψε την προσοχή του στα διαφορετικά επίπεδα του περιβάλλοντος (μικρο-, μεσο-, εξω- και τα μικροσυστήματα) και πώς αυτά επηρεάζουν και επηρεάζονται από ένα αναπτυσσόμενο άτομο. (Bronfenbrenner, 1979).

Η επικοινωνία επίσης αποτελεί χαρακτηριστικό μιας επιτυχημένης μετάβασης. Ο Smith (1998) δήλωσε ότι εάν υπάρχουν «θερμές, αμοιβαίες και ισορροπημένες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, η μετάβαση θα είναι υποστηρικτική για το παιδί. (Smith 1998). Οι Bronfenbrenner και Morris (1997) περιέγραψαν τις αλληλεπιδράσεις που ποικίλλουν ουσιαστικά ως συνάρτηση των χαρακτηριστικών του αναπτυσσόμενου προσώπου και των άμεσων και πιο απομακρυσμένων περιβαλλοντικών συνθηκών. Τα χαρακτηριστικά του προσώπου περιλαμβάνουν τη διάθεση του ίδιου, τους πόρους και την επιθυμία του για εξερεύνηση. Έτσι, αυτά αλληλεπιδρούν με χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που ευνοούν, επιτρέπουν ή εμποδίζουν τη μετάβαση. (Bronfenbrenner & Morris, 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

4.1. Η ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ

Η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΑΦ) είναι μια ετερογενής νευροαναπτυξιακή κατάσταση που επηρεάζει τον τρόπο επικοινωνίας ενός ατόμου και τη σχέση του με τους ανθρώπους και τον κόσμο γύρω του. Η Διαταραχή αυτιστικού Φάσματος διαγιγνώσκεται συχνά στην πρώιμη παιδική ηλικία και στις περισσότερες περιπτώσεις, διαρκεί καθ'όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. (Howlin & Magiati, 2017). Επίσης το αυτιστικό φάσμα αποτελεί μια διαταραχή συμπεριφοράς και χαρακτηρίζεται από δύο βασικές κατηγορίες συμπτωμάτων: τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, την περιορισμένη επικοινωνία, το επαναλαμβανόμενο μοτίβο συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων μαζί με την περιορισμένη, επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, ενδιαφέροντα ή δραστηριότητες - μαζί με τη συνεχή λειτουργική ανεπάρκεια. (Lord & Bishop, 2015).

4.2. Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Η μελέτη της μετάβασης είναι περίπλοκη και αυτή η πολυπλοκότητα αντικατοπτρίζεται στις προσπάθειες κατανόησης του φαινομένου καθώς και στον τρόπο βελτίωσης των εμπειριών και των αποτελεσμάτων μετάβασης των μικρών παιδιών με αναπηρία και των οικογενειών τους. Την τελευταία δεκαετία έχει παρατηρηθεί μια πιο επιτακτική ανάγκη για εμπειρική πρακτική, η οποία περιλαμβάνει εκείνες που σχετίζονται με τις επιτυχημένες μεταβάσεις για μικρά παιδιά και τις οικογένειες τους. Ενώ έχει σημειωθεί κάποια μικρή πρόοδος στον τομέα της αναγνώρισης συγκεκριμένων μεταβλητών που επηρεάζουν τη μετάβαση των μικρών παιδιών με αναπηρίες και τον αντίκτυπο των πρακτικών μετάβασης στα

παιδιά, η βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί περισσότερο σε αποτελεσματικές διαδικασίες και πρακτικές μετάβασης παρά σε πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολλών επίπεδα του συστήματος (πάροχος, πρόγραμμα, κοινότητα, κατάσταση) και πώς αυτές οι αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν τα αποτελέσματα των παιδιών τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά τη μετάβαση. Η έρευνα γύρω από τον τομέα της μετάβασης για παιδιά με αναπηρία πυροδοτήθηκε από έναν ορισμό των Rice & Brien, (1990) όπου ανέφερε ότι τα σημεία που αλλάζουν από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες επηρεάζουν και συντονίζουν και τις προβλεπόμενες υπηρεσίες. Αν και αυτός ο ορισμός ισχύει σήμερα, έχουν υπάρξει πολυάριθμες αλλαγές στο πλαίσιο του προγραμματισμού μετάβασης που έχουν επηρεάσει τόσο την έρευνα όσο και την πρακτική. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί τον στόχο για περαιτέρω έρευνα. Με το ψήφισμα του PL 99-457 του IDEA (Individuals With Disability Education Act) το 1986, καθιερώθηκαν προγράμματα πρώιμης παρέμβασης για βρέφη και νήπια καθώς και υπηρεσίες πρώτης εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες και έγινε το επίκεντρο η μετάβαση να περιλαμβάνει τις ηλικίες από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 5 ετών. Ακόμη, αυξήθηκε ο αριθμός των υπηρεσιών και των υποστηρίξεων που διατίθενται σε μικρά παιδιά. Αυτή η αύξηση των προγραμμάτων και των υπηρεσιών όχι μόνο παρείχε περισσότερες ευκαιρίες για την ένταξη των μικρών παιδιών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, αλλά επίσης αύξησε τον αριθμό των ομαλών μεταβάσεων που πρέπει να κάνουν τα παιδιά και οι οικογένειες καθημερινά ή και εβδομαδιαίως. Μεγάλο μέρος των αρχικών μελετών στον τομέα της μετάβασης ήταν περιγραφικού χαρακτήρα (Rosenkoetter & al., 2009) και επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένες δεξιότητες που χρειάζονται τα παιδιά με αναπηρία για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο νηπιαγωγείο ή/και στην πρώτη τάξη του δημοτικού και για τις

εμπειρίες των οικογενειών κατά διάρκεια της μετάβασης. Έτσι, προέκυψε μια εικόνα της μετάβασης ως ένα δυνητικά αγχωτικό γεγονός για τις ίδιες τις οικογένειες των παιδιών με αναπηρία. Επομένως, προέκυψε η ανάγκη αντιμετώπισης των κοινωνικών, επικοινωνιακών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων των παιδιών κατά τη μετάβαση για μια επιτυχημένη προσαρμογή στο επόμενο σχολικό περιβάλλον. Αυτά τα ευρήματα οδήγησαν στην ανάπτυξη των αξιολογήσεων και των προγραμμάτων σπουδών που σχετίζονται με την προώθηση της ανάπτυξης των παιδιών σε αυτούς τους τομείς που στοχεύουν στην έκβαση πιο αποτελεσματικών μεταβάσεων (Rous & Hallam, 2006). Η πιο πρόσφατη έρευνα επικεντρώθηκε στον εντοπισμό συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για να υποστηρίξουν τη μετάβαση των παιδιών μέσα και έξω από τα προγράμματα. Οι πρακτικές αυτές συνήθως ταξινομούνται σε δύο βασικούς τύπους: πρακτικές υψηλής έντασης (π.χ. εξατομικευμένες) και πρακτικές χαμηλής έντασης (π.χ. ολόκληρη η τάξη ή μια μεγάλη ομάδα) (Rous & al, 2010). Οι πρακτικές που αναφέρονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς για να υποστηρίξουν τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο και την πρώτη τάξη περιλάμβαναν δραστηριότητες χαμηλής έντασης, όπως η συνομιλία με τους γονείς πριν ξεκινήσει το σχολείο και αποστολή πληροφοριών στο σπίτι των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ότι δεν χρησιμοποιούσαν πρακτικές μετάβασης ειδικά για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή απλά χρησιμοποιούσαν πρακτικές χαμηλής έντασης. (Early & al, 2001). Η χρήση αυτών των μεταβατικών πρακτικών για τη στήριξη των παιδιών κατά την είσοδό τους στην προσχολική ηλικία διέφερε από αυτές των νηπιαγωγών, καθώς αναφέρθηκαν πρακτικές τόσο υψηλής όσο και χαμηλής έντασης (Rous et al., 2010). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας ανέφεραν συχνότερα πρακτικές που συνέβησαν πριν από την έναρξη του σχολικού έτους και όχι μετά την έναρξη του

σχολείου. Ο αριθμός των πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν για την υποστήριξη της μετάβασης αυξήθηκε επίσης όταν η τάξη περιελάμβανε παιδιά με αναπηρία. Η μετάβαση στο δημοτικό είναι συχνά μια πολύπλοκη και αβέβαιη περίοδος για τα ίδια τα παιδιά με αυτισμό αλλά και για τις οικογένειές τους. Η ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας και η υποστήριξη της μετάβασης αποτελούν βασικούς παράγοντες. Όμως, η σχολική ετοιμότητα και ο προγραμματισμός της μετάβασης επηρεάζονται από μια σειρά προσωπικών και συγκυριακών παραγόντων. Ένας από αυτούς αποτελεί η κατανόηση των προοπτικών του κάθε ενδιαφερόμενου που εμπλέκεται στη διαδικασία της μετάβασης. (Chen & al, 2020). Η εμπειρία της μετάβασης συνδέεται συχνά με αυξημένο άγχος και αβεβαιότητα τόσο για το παιδί όσο και για την οικογένειά του. Βέβαια, η προσαρμογή σε νέα περιβάλλοντα και η αντιμετώπιση της αβεβαιότητας είναι δύσκολα για όλα τα παιδιά, αυτή η περίοδος μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τις οικογένειες που έχουν παιδί με αναπηρία, όπως η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού. Η πολύπλοκη φύση του αυτισμού μπορεί να συμβάλει σε σημαντικές δυσκολίες κατά τη διαδικασία της μετάβασης και γι' αυτό τα παιδιά αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων, εκφοβισμού, σχολικού αποκλεισμού και απόρριψης από τους συνομηλίκους. Ωστόσο ένας στοχευμένος σχεδιασμός της μετάβασης στο δημοτικό μπορεί να μετριάσει όσο το δυνατόν περισσότερους από αυτούς τους προσδιορισμένους κινδύνους. Μια μετάβαση μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής, όταν τα παιδιά αισθάνονται ασφαλή και άνετα, είναι πρόθυμα να παρακολουθήσουν το σχολείο, ν' αναπτύξουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες, ν' αποκτήσουν υψηλότερα επίπεδα ανεξαρτησίας, να συμμετέχουν ενεργά με τους συνομηλίκους τους και τους δασκάλους και να βιώσουν την αίσθηση της ευημερίας. (Chen & al, 2020). Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η ευαισθητοποίηση για τις διαταραχές του

φάσματος του αυτισμού και τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. (Liu & al, 2010). Αναφέρεται συχνά ότι τα παιδιά που είναι διαγνωσμένα με τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος μπορούν να λειτουργήσουν με επιτυχία μέσα σε ένα γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον με την προϋπόθεση ότι παρουσιάζουν ακαδημαϊκές ικανότητες. Ωστόσο, αυτό δεν φαίνεται να ισχύει. Συγκεκριμένα, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να δημιουργήσουν προκλήσεις για το παιδί με ΔΑΦ μέσα στην κανονική τάξη.

Τα προγράμματα μετάβασης αποσκοπούν στην κατάλληλη προετοιμασία του παιδιού με ΔΑΦ πριν από τη μετάβαση σε μια γενική τάξη για να μπορέσει να διευκολυνθεί η ακαδημαϊκή και η κοινωνική τους ανάπτυξη. (Keane & al, 2012).

Η μετάβαση για μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες σε δημόσιες τάξεις του δημοτικού απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των οικογενειών και των παιδιών, ώστε τα ίδια να είναι έτοιμα να λειτουργήσουν στο νέο τους περιβάλλον και να μην αντιμετωπίσουν μεγάλες διαταραχές στη ζωή τους. (Repetto & Correa, 1996). Είναι δεδομένο ότι ειδικά σχέδια μετάβασης καθώς και προγράμματα προσχολικής ηλικίας για τα παιδιά που μεταβαίνουν από το νηπιαγωγείο στην πρώτη τάξη του δημοτικού, δεν απαιτούνται και φυσικά δεν εφαρμόζονται. Ωστόσο, οι τροποποιήσεις του νόμου περί εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία (IDEA, 1997) περιέχουν πρόβλεψη συμμετοχής της οικογένειας καθώς και ενθάρρυνση για συμμετοχή στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως είναι η διαδικασία μετάβασης. Παρόλο που πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα επικεντρώνονται σε προτεινόμενες πρακτικές μετάβασης για μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες με τη συμμετοχή της οικογένειας (Conn-Powers & al, 1990) η εφαρμογή των προτεινόμενων πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς και η συμμόρφωση με τις νομικές εντολές που σχετίζονται με τη μετάβαση για παιδιά με ειδικές ανάγκες δεν

έχουν εξεταστεί συστηματικά. Η μετάβαση από το περιβάλλον της προσχολικής ηλικίας στο περιβάλλον σχολικής ηλικίας και στα μαθήματα της γενικής εκπαίδευσης είναι μια μεγάλη αλλαγή από πολλές πτυχές της εκπαίδευσης ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες (Rule & al, 1990). Οι αλλαγές στα χαρακτηριστικά της τάξης και στο προσωπικό (π.χ. υψηλότερη τάξη, αναλογία παιδιού-προσωπικού και περισσότερη διδασκαλία σε μεγάλες ομάδες) και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (π.χ. περισσότερη αυτονομία και απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων) μεταξύ προσχολικού και δημοτικού σχολείου, σε συνδυασμό με το πλήθος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τα οποία τα μικρά παιδιά με ειδικές ανάγκες οφείλουν να ανταπεξέλθουν, οδηγούν σε μια δύσκολη και σύνθετη μεταβατική περίοδο για τα ίδια και τις οικογένειές τους. (Wolery, 1999). Πέρα όμως από τα ίδια τα παιδιά που πρέπει να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον και οι ίδιες οι οικογένειες των παιδιών αλληλεπιδρούν με νέους δασκάλους, με καινούργιο εκπαιδευτικό προσωπικό καθώς και με άλλες υπηρεσίες (Hains & al, 1988).

4.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν περισσότερες προκλήσεις όσον αφορά τη μετάβαση διότι αξιολογούνται στον τομέα της σχολικής τους ετοιμότητας. Το επίκεντρο της “σχολικής ικανότητας” βασίζεται στην απόκτηση συναισθηματικών, συμπεριφορικών, κοινωνικών, και ακαδημαϊκών ικανοτήτων. Ωστόσο, είναι εξίσου σημαντικό οι γονείς, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί να είναι προετοιμασμένοι για τις ειδικές ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ. Συνεπώς, είναι απαραίτητο να εντοπιστούν οι ικανότητες καθώς και τα ελλείμματα των παιδιών με ΔΑΦ πριν ξεκινήσουν το σχολείο. Για να είναι επιτυχής αυτή η διαδικασία της μετάβασης, απαιτείται η παρέμβαση και η υποστήριξη των παιδιών να υπερβούν το

στάδιο της προετοιμασίας και να συνεχιστούν μετά την έναρξη του σχολείου. Κρίνεται λοιπόν επιτακτική η ανάγκη να καθοριστούν και να εδραιωθούν στοιχεία σχετικά με τη σχολική ετοιμότητα των παιδιών με αυτισμό, την προβλεπόμενη υποστήριξη τους από την οικογένεια και από το σχολείο και το είδος της παρέμβασης ώστε να ευδοκιμήσει ένα θετικό ξεκίνημα στο δημοτικό σχολείο (Marsh & al, 2017).

Η σχολική ετοιμότητα και η προετοιμασία των παιδιών με αυτισμό για τη μετάβασή τους στο σχολείο αποτελούν διαδικασίες που δεν συμπεριλαμβάνονται στις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Είναι σημαντικό ότι το σχολικό περιβάλλον που περιβάλλει το παιδί, συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων του αλλά και του υπόλοιπου προσωπικού οφείλει επίσης να είναι προετοιμασμένο για να διευκολύνει μια επιτυχημένη μετάβαση. Βασικό στοιχείο της μετάβασης είναι η αναγνώριση ότι κάθε παιδί είναι ένα άτομο με τις δικές του δυνάμεις και προκλήσεις. Σύμφωνα με τον Chen ο σχεδιασμός των προσεγγίσεων για τη μετάβαση στο σχολείο πρέπει να εστιάζει στην αξιοποίηση των μοναδικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και δυνατών σημείων του παιδιού, στην προώθηση της μάθησης και όχι στην εστίαση αποκλειστικά των ελλειμμάτων του. Ο αντίκτυπος μιας ανεπιθύμητης συνεργασίας μπορεί να είναι ιδιαίτερα επιζήμιος για τη μεταβατική εμπειρία των παιδιών με αναπηρίες, όπως η ΔΑΦ. (Chen & al, 2012).

4.4. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Παρόλο που τα προγράμματα προσχολικής ηλικίας είναι προαιρετικά για παιδιά με ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με τον Νόμο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης για άτομα με αναπηρία (IDEA 2004), αυτά οφείλουν να είναι εξατομικευμένα και υποστηρικτικά για την εκπαιδευτική ανάπτυξη του μαθητή.

Σύμφωνα με τον ομοσπονδιακό νόμο, οι μαθητές με αναπηρία δικαιούνται να

λάβουν ειδική εκπαίδευση και συναφείς υπηρεσίες από 3 έως 21 ετών. Παρόλο που αυτό το ηλικιακό εύρος περιλαμβάνει υποστηρικτική εκπαίδευση για τα παιδιά με αναπηρία, οι οικογένειες όμως εξακολουθούν να έχουν ανησυχίες σχετικά με την ικανότητα του παιδιού τους να διαπραγματευτεί επιτυχώς τη μετάβαση του στο δημοτικό. Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι McIntyre & al (2010) εξετάστηκαν οι ανησυχίες των οικογενειών των μαθητών προσχολικής ηλικίας που μεταβαίνουν στο δημοτικό. Περίπου το ένα πέμπτο των μαθητών είχε λάβει ειδική εκπαίδευση και, παρόλο που αυτοί οι μαθητές έλαβαν μια σειρά από υποστηρικτικά προγράμματα με επίκεντρο την ίδια την οικογένεια ανέφεραν ότι είχαν περισσότερες ανησυχίες σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών τους στο δημοτικό. Αυτές οι ανησυχίες περιελάμβαναν τη γενική σχολική ετοιμότητα καθώς και συγκεκριμένους τομείς δεξιοτήτων. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι οικογένειες με παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες εξέφρασαν παρόμοια επίπεδα ανησυχίας σχετικά με το παιδί τους να φοιτήσει σε νέο σχολείο, να τα βγάλει πέρα με τους συνομηλίκους του, να αποχωριστεί από την οικογένεια και να αποκτήσει μια επικοινωνιακή σχέση με τον/τη δάσκαλο/α. Οι McIntyre & al. (2006) εξέτασαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την προσαρμογή στο νηπιαγωγείο σε μαθητές με και χωρίς αναπηρία. Διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με διανοητική αναπηρία είχαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες και λιγότερες επικοινωνιακές σχέσεις μαθητή με δασκάλου. Εάν οι γονείς γνωρίζουν ότι τα παιδιά τους στερούνται σημαντικών δεξιοτήτων σχολικής ετοιμότητας, οι ανησυχίες τους μπορεί να είναι δικαιολογημένες.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν κάποια μορφή εκπαιδευτικής πρακτικής για την ομαλή μετάβαση των παιδιών μειώνεται απότομα από το νηπιαγωγείο (83%) έως την πρώτη τάξη του δημοτικού (55%) (McIntyre & al, 2010. Αν και αυτή η μείωση στη χρήση πρακτικών μετάβασης για εκπαιδευτικούς

αφορά και τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και τους μαθητές με αναπηρία. Η συγκεκριμένη μελέτη παρέχει μια βασική περιγραφή των μεταβατικών εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν πράγματι οι νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης, μια πτυχή της μετάβασης που έχει υποβληθεί σε μικρή συστηματική εξέταση στον τομέα της ειδικής αγωγής. Τα ευρήματα συνολικά υποστηρίζουν την άποψη ότι οι μεταβατικές εκπαιδευτικές πρακτικές για παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να απαιτούν πρόσθετη προσοχή για να διασφαλιστεί η συνέχεια και η επιτυχία αυτών των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Η συνεργασία και ο συντονισμός μεταξύ του προσωπικού και των διοικητικών υπαλλήλων είναι απαραίτητη για τη διευκόλυνση της διαδικασίας μετάβασης για τα παιδιά και τις οικογένειες. Επιπλέον, το προσωπικό πρέπει να αναγνωρίσει τη σημασία αυτής της μεταβατικής περιόδου για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειές τους.

Όλοι οι παράγοντες έχουν τον δικό τους ρόλο για την επιτυχή μετάβαση των παιδιών ιδιαίτερα των παιδιών με αναπηρία. Για αυτόν τον πληθυσμό, ειδικά για τα παιδιά με πιο σημαντικές αναπηρίες (όπως αυτισμός), άρα και μεγαλύτερες ανάγκες, η επιτυχής προσαρμογή στο σχολείο υπολογίζεται με την προσαρμογή του ίδιου στη λειτουργία και στη δομή της τάξης αλλά και με τη συμμετοχή του στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές πτυχές του νέου περιβάλλοντος (Rous & al, 2007). Αυτή η προσαρμογή μπορεί να αποδοθεί σε άλλους παράγοντες όπως η επικοινωνιακή επαφή με τους εκπαιδευτικούς ή η υποστήριξη που έλαβε από το προσχολικό περιβάλλον με σκοπό τη συμμετοχή του παιδιού στις ρουτίνες και τις δραστηριότητες της τάξης.

4.5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Ο ρόλος της οικογένειας θεωρείται βασικός και ουσιώδης κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Η κατανόηση των οικογενειακών προοπτικών, η εκμάθηση από τις οικογενειακές εμπειρίες και η ενσωμάτωση οικογενειακών προτάσεων είναι αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης σχεδίων και παρεμβάσεων μετάβασης. (Stoner & al, 2007). Μέσα από την έρευνα που διεξήγαγε ο Chen & al (2012) εντόπισαν ότι ένας μεγάλος αριθμός παραγόντων όπως είναι η ανάπτυξη του παιδιού, η συμβολή των γονέων, η συμβολή του σχολείου υποδοχής και η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό σύστημα, διευκολύνουν τη μετάβαση στο σχολείο για τα παιδιά με αυτισμό. Η μελέτη του Chen (2012) υπογράμμισε την ανάγκη για συνεργατική και συνεχή επικοινωνία μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και προσωπικού για την υποστήριξη αυτιστικών παιδιών κατά τη μετάβαση τους στο σχολείο. Σύμφωνα με την έρευνα αν χρησιμοποιηθεί μια δομημένη προσέγγιση βασισμένη στις δυνατότητες του παιδιού και μια εξατομικευμένη διαδικασία για τη μετάβαση, η ίδια μπορεί να επιτευχθεί επιτυχής. (Chen & al, 2012). Τα παιδιά και οι οικογένειές τους βιώνουν τις μεταβάσεις περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον. Σύμφωνα με τον Cowan (1991) η έννοια της μετάβασης από την πλευρά της οικογένειας είναι ιδιαίτερα κρίσιμη διότι είναι συνυφασμένη με τις πολλαπλές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αποτελεί σημαντικό ορόσημο στη ζωή των παιδιών και των οικογενειών τους (Eckert & al. 2008) καθώς και μια ευαίσθητη αναπτυξιακή περίοδος (Rimm-Kaufman & Pianta 2000). Με την είσοδο τους στο σχολείο, τα παιδιά αναλαμβάνουν τον επίσημο ρόλο τους ως μαθητή (Eckert & al. 2008) και πρέπει να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις αυξημένες προσδοκίες των δασκάλων και των συνομηλίκων (Walker & al. 1995). Οι οικογένειες αντιμετωπίζουν

επίσης νέες προσδοκίες καθώς μαθαίνουν πώς να υποστηρίξουν καλύτερα την εκπαίδευση των παιδιών τους, να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και να προσαρμόζονται στις νέες ρουτίνες του δημοτικού σχολείου. Οι γονείς ενδεχομένως ακόμη ανησυχούν για το παιδί τους όταν μεταβαίνει σε ένα νέο σχολείο μακριά από την άνεση και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους κατά την προσχολική τους ηλικία. Αυτά τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης επικεντρώνονται περισσότερο στην οικογένεια και συνεργάζονται με τους γονείς. (Sandall & al. 2005). Επίσης, τα προγράμματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας μπορεί να είναι «φιλικά προς την οικογένεια» επειδή είναι λιγότερο ακαδημαϊκά προσανατολισμένα, λιγότερο εντατικά στο χρόνο και μπορεί να προωθήσουν την επικοινωνία με τους γονείς (π.χ. κατά τη διάρκεια των περιόδων παράδοσης/ παραλαβής του παιδιού από το σχολείο). Οι Rimm-Kaufman και Pianta (1999) εξέτασαν την επαφή οικογένειας-σχολείου σε 290 παιδιά που παρακολουθούσαν τοπικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας, τα επονομαζόμενα Head Start χρησιμοποιώντας ημερήσια ημερολόγια. Τα αποτελέσματά υποδηλώνουν ότι, ανεξάρτητα από το πρόγραμμα προσχολικής ηλικίας, οι επαφές οικογένειας-σχολείου ήταν συχνότερες στο νηπιαγωγείο παρά στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, οι επαφές οικογένειας-σχολείου στην προσχολική ηλικία βρέθηκαν να είναι πιο θετικές και λιγότερο αρνητικές από τις επαφές με το δημοτικό σχολείο (Rimm-Kaufman & Pianta 1999). Οι Janus & al.(2008) διαπίστωσαν επίσης ότι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας με αναπηρίες ανέφεραν πιο πρόσφορο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε σχέση με τους γονείς παιδιών με αναπηρία στο δημοτικό. Έτσι λοιπόν οι οικογένειες μαθητών που μεταβαίνουν από το ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα αυτό της προσχολικής ηλικίας στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου μπορεί να βιώσουν λιγότερη συνολική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζοντας πιθανώς την προθυμία και το

κίνητρο της ίδιας της οικογένειας να αναπτύξουν ισχυρές και συνεργατικές σχέσεις με το σχολείο. Οι γονείς παιδιών με αναπηρία πιθανόν να έχουν μια πιο ποιοτική συνεργατική σχέση με τους εκπαιδευτικούς για να ενισχύσουν την υποστήριξη των παιδιών τους στο σχολείο.

Σύμφωνα με τους Johnson & al (1986) στην έρευνα που πραγματοποίησαν σε γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες σχετικά με τη μετάβαση του παιδιού τους στα δημόσια σχολεία διαπίστωσαν ότι οι γονείς θέλουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους και να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και σεβαστοί στο σχολείο (Johnson & al, 1986). Αν και οι άκαμπτες πολιτικές μπορεί πράγματι να εμποδίσουν τη συμμετοχή της οικογένειας, όμως η παροχή πληροφοριών, η διευκόλυνση της επικοινωνίας και η ενθάρρυνση της συμμετοχής έχουν αποδειχθεί ότι αντιμετωπίζουν τις ανησυχίες της οικογένειας κατά τη διαδικασία της μετάβασης (Johnson & al. (1986) & Hains & al, (1988). Οι προοπτικές των ίδιων των παιδιών καθώς και των γονέων ιδιαίτερα των μητέρων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μέσα στο πλαίσιο της μάθησης. Απαιτείται επίσης και η γνώμη του/της νηπιαγωγού, ειδικά όσον αφορά τον σχεδιασμό της μετάβασης στο σχολείο (Griebel & Niesel, 2002). Η έννοια της μετάβασης έχει αποδειχθεί ότι είναι κατάλληλη για έρευνα όσον αφορά την είσοδο στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο. Η μετάβαση οδηγεί σε αλλαγές αφενός ατομικού επιπέδου όπως είναι οι αλλαγές ταυτότητας, η αντιμετώπιση των ισχυρών συναισθημάτων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων και αφετέρου διαδραστικού επιπέδου όπως είναι η δημιουργία νέων σχέσεων, η αλλαγή υφιστάμενων σχέσεων και η απόκτηση καινούργιων ρόλων. Αυτό το σχήμα αλλαγών συμβαδίζουν με τις διαδικασίες μετάβασης για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Οι γονείς στηρίζουν το παιδί τους αλλά βιώνουν και οι ίδιοι την έννοια της μετάβασης στο νέο σχολικό περιβάλλον. Η αντιμετώπιση της μετάβασης από την πλευρά της οικογένειας

εμφανίζεται ως μια εποικοδομητική διαδικασία. Υπάρχουν δύο στρατηγικές αντιμετώπισης. Η πρώτη είναι η επαφή με τον ίδιο κοινωνικό περίγυρο στο σχολείο ή στην τάξη και η δεύτερη είναι η παραδοσιακή μάθηση από την πλευρά των γονιών όσον αφορά τη συμπεριφορά (υπακοή, σεβασμός κτλ) (Griebel & Niesel, 2002).

4.6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Για την έκβαση μια επιτυχημένης μετάβασης απαιτείται ο προσδιορισμός συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που μπορούν να προσαρμοστούν για να καλύψουν τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους. Ο ορθός σχεδιασμός των προγραμμάτων απαιτεί ευαισθησία στον χρόνο και στο σχολικό πλαίσιο κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Παρόλο που πολλές στρατηγικές που προσδιορίζονται στη βιβλιογραφία παραπέμπουν στον «εξατομικευμένο προγραμματισμό» για κάθε παιδί, όμως οι πρακτικές που εντοπίζονται συχνότερα δεν διαθέτουν αυτόν τον προσανατολισμό στις ατομικές ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους. Επιπλέον, είναι απαραίτητος και ο διαχωρισμός των δύο πεδίων “της προσαρμογής” και “της προετοιμασίας”. Μια στρατηγική για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος είναι η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών για τη μετάβαση από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή αυτών. (Rous, 2008). Οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές και οι νομικές υποχρεώσεις στο πλαίσιο του IDEA απαιτούν εκ των προτέρων έναν κατάλληλο σχεδιασμό για τη διαδικασία της μετάβασης. Το επίκεντρο των εκπαιδευτικών πρακτικών περιλαμβάνει συνήθως διοικητικές λειτουργίες καθώς και επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνεται περισσότερο στο πρόγραμμα σπουδών και στα μαθησιακά αποτελέσματα και λιγότερο στις σχέσεις, συμπεριλαμβανομένων εκείνων μεταξύ εκπαιδευτικών και

οικογενειών αλλά και μεταξύ των φορέων. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα σε επίπεδο παιδιού και οικογένειας είναι συχνά χρονικά περιορισμένο. Συχνά, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής πρακτικής διευκολύνει την υποστήριξη του παιδιού κατά τη μετάβασή του σε σχέση με μια γενική στρατηγική παρέμβασης. (Rous & Hallam, 2011). Τα επιθυμητά αποτελέσματα για την επιτυχή μετάβαση πρέπει να διατυπώνονται πέρα από τις παραδοσιακές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Daley et al., 2011). Οι επιδόσεις αυτές αφορούν τις έννοιες της οριζόντιας και της κάθετης μετάβασης, καθώς και τη διαδικασία προετοιμασίας των παιδιών για το νέο σχολικό περιβάλλον. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η υποστήριξη των παιδιών κατά την προσαρμογή τους σ' αυτό το περιβάλλον και μετά τη διάρκεια της μετάβασης. Επίσης στα επιθυμητά αποτελέσματα περιλαμβάνονται και οι αντιλήψεις των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού του προγράμματος σχετικά με το τι χαρακτηρίζεται ως «επιτυχία», καθώς ενδέχεται να υπάρξουν διαφορές. Ειδικά για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πρακτικών θα πρέπει αρχικά να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των οικογενειών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή τους. Ακόμα απαιτείται το πρόγραμμα να περιλαμβάνει σχεδιασμό για την προετοιμασία των παιδιών και για την προσαρμογή τους στις νέες σχολικές συνθήκες. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η εξέταση της λειτουργικότητας της εκάστοτε εκπαιδευτικής πρακτικής (συνθήκες και πλαίσιο). Η μελέτη για τη διαδικασία της μετάβασης και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών μπορούν να ενισχυθούν με την ενσωμάτωση της μετάβασης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο προγραμματισμού μέσω της επίσημης ένταξης στο σχολείο. (Rous & Hallam, 2011). Προκειμένου να επιτευχθεί μια τέτοια εξέλιξη, έχω προτείνει ότι νέα είδη επεκτατικού παιχνιδιού μπορεί να είναι μια πιθανή μέθοδος και με αυτό, έχω υποστηρίξει μια νέα έννοια στον τομέα της μετάβασης: το παιχνίδι ως μεταβατική δραστηριότητα (Broström, 2007).

Σύμφωνα με τον Broström, 2018 πρέπει να κτιστεί μία γέφυρα συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου . Ο ίδιος πρότεινε μια εκπαιδευτική πρακτική για το νηπιαγωγείο όπου θα ενίσχυε την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό. Ουσιαστικά πρότεινε ένα είδος παιχνιδιού, το οποίο περιέχει ένα σχολικό περιεχόμενο. Η ιδέα σχεδιασμού ενός προγράμματος σπουδών βασισμένο στο παιχνίδι αρχικά στο νηπιαγωγείο και μετέπειτα στο δημοτικό αποσκοπεί στη δημιουργία μιας ισορροπίας μεταξύ συνέχειας και ασυνέχειας. Το σχολικό περιεχόμενο μπορεί να είναι και η προετοιμασία του παιδιού για την έναρξη του σχολείου. Για το λόγο αυτό, τέτοιες δραστηριότητες μάθησης που βασίζονται στο παιχνίδι μπορούν να θεωρηθούν πιο αποτελεσματικές. (Broström, 2018).

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Χρησιμοποιώντας ένα εθνικό δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ή χωρίς ειδίκευση στην ειδική αγωγή, παρουσιάζουμε δεδομένα σχετικά με δασκάλους με και χωρίς παιδιά με αυτισμό που λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής στις τάξεις τους που ανέφεραν τη χρήση πρακτικών νηπιαγωγείου και μεταβάσεων 1ης τάξης.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο (Fontil & al, 2019, Nuske & al, 2018) περιλαμβάνει έξι ενότητες, η πρώτη ενότητα παρέχει δημογραφικές πληροφορίες που αφορούσαν θέματα όπως το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική βαθμίδα, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το γεωγραφικό διαμέρισμα εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Η δεύτερη ενότητα έχει 14 ερωτήσεις που εστιάζουν στις κοινωνικές και

συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό. (Cronbach's $\alpha=0,92$). Για κάθε δυσκολία υπήρχαν πέντε απαντήσεις από 1 έως 5 όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν το βαθμό συμφωνίας ως προς την εκάστοτε δυσκολία. Το ένα αντιπροσώπευε το καθόλου και το 5 το πάρα πολύ.

Η τρίτη ενότητα επικεντρώνεται στους παράγοντες που δυσκολεύουν το προσωπικό του σχολείου σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης. (Cronbach's $\alpha=0,92$). Οι εκπαιδευτικοί όφειλαν ν' απαντήσουν σε 14 ερωτήσεις και να βαθμολογήσουν τον εκάστοτε παράγοντα ανάλογα με το πόσο δυσχεραίνει τη διαδικασία μετάβασης. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν από το 1 έως το 5 όπου ένα ήταν το καθόλου και 5 το πάρα πολύ.

Η τέταρτη ενότητα αναφέρεται στις στρατηγικές που ωφελούν τα παιδιά για μια ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. (Cronbach's $\alpha=0,82$). Σ' αυτήν την ενότητα που περιλάμβανε 12 ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν τον βαθμό συμφωνίας για την κάθε στρατηγική. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν από 1 έως 5 όπου 1 ήταν το Διαφωνώ απόλυτα και 5 το Συμφωνώ απόλυτα.

Η πέμπτη ενότητα εστιάζει στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών που ενισχύουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. (Cronbach's $\alpha=0,82$). Σ' αυτήν την ενότητα, οι οποία είχε 13 ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν ανάλογα με το πόσο συμφωνούσαν για την κάθε στρατηγική. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν από το 1 έως το 5 όπου 1 ήταν το Διαφωνώ απόλυτα και 5 το Συμφωνώ απόλυτα.

Τέλος, η έκτη και τελευταία ενότητα απαριθμεί 14 εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών (Cronbach's $\alpha=0,86$). Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κλήθηκαν να αναφέρουν τον βαθμό αναγκαιότητας εφαρμογής αυτών των πρακτικών το φθινόπωρο του 2021

βαθμολογώντας κάθε μία από το 1 έως το 10. όπου 1 ήταν το καθόλου σημαντικό και το 10 εξαιρετικά σημαντικό.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα με τη συμπλήρωση δύο ερωτηματολογίων, το ένα για τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (control group) και το άλλο για παιδιά με αυτισμό. Μ' αυτό τον τρόπο θα εξετάζονταν ταυτόχρονα δύο ομάδες παιδιών έχοντας ως γνώμονα την πρώτη ομάδα αυτή των τυπικά αναπτυσσόμενων. Συνολικά οι εκπαιδευτικοί είχαν ν' απαντήσουν σε ερωτήσεις για κάθε ερωτηματολόγιο. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, αναλύθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μεμονωμένα όπου η κάθε μία αντικατοπτρίζει το είδος της εκπαιδευτικής πρακτικής κατά ομαδοποίηση και συγχρονισμό.

Οι απαντήσεις σχηματίστηκαν σύμφωνα με την 5/βάθμια κλίμακα τύπου Likert διαφωνίας/συμφωνίας (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ/ούτε Συμφωνώ, 4= Διαφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα) και (1=Καθόλου, 2= Λίγο 3= Μέτρια, 4= Πολύ και 5= Πάρα πολύ).

Τα ερωτηματολόγια απευθύνθηκαν στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας από τον Σεπτέμβριο μέχρι και τον Δεκέμβριο του 2021. Ο συνολικός αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν 200. Τα 100 αφορούσαν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα άλλα 100 τα παιδιά με αυτισμό.

5.2. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έγινε μέσω της διαδικασίας στάθμισης που αφορά τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS) ώστε να υπολογιστεί σωστά η διαστρωμάτωση του δείγματος.

Η στατική ανάλυση των μεταβλητών περιλαμβάνει:

- Τις κατανομές συχνότητας των κυρίων μεταβλητών. Οι μεταβλητές αυτές είναι αυτές που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, δηλαδή την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, χρόνια προϋπηρεσίας και το γεωγραφικό διαμέρισμα που εργάζονται.
- Τον έλεγχο των μέσων όρων.
- Τη διαπίστωση συσχετίσεων ανάμεσα στις εξαρτημένες και τις ανεξάρτητες μεταβλητές, οι οποίες εξηγούν τις κατανομές των εξαρτημένων.

Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS 21.

5.3. ΔΕΙΓΜΑ

Το δείγμα της έρευνας μας αποτελείται από 200 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανήκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι 30 ήταν νηπιαγωγοί, οι 60 ήταν δάσκαλοι, οι 30 ήταν ειδικοί παιδαγωγοί, οι 55 είχαν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, οι 15 είχαν μεταπτυχιακό σε άλλη κατεύθυνση, οι 7 είχαν διδακτορικό στην ειδική αγωγή και οι 3 διδακτορικό σε οποιαδήποτε άλλη κατεύθυνση. Γενικά, το βιολογικό φύλο ήταν 68,5% γυναίκες και 31,5% άντρες. Συγκεκριμένα, το δείγμα των νηπιαγωγών αποτελείται από 28 γυναίκες και από 2 άντρες, ενώ το δείγμα των δασκάλων από 37 γυναίκες και 23 άντρες. Οι ειδικοί παιδαγωγοί ήταν 25 γυναίκες και 5 άντρες, οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ήταν 32 γυναίκες και 23 άντρες ενώ αυτοί που είχαν μεταπτυχιακό σε άλλη κατεύθυνση ήταν 9 γυναίκες και 6 άντρες. Τέλος, όσοι έχουν διδακτορικό στην ειδική αγωγή ήταν 5 γυναίκες και 2 άντρες και αυτοί που είχαν διδακτορικό σε άλλη κατεύθυνση ήταν 2 άντρες και μία γυναίκα. Το 55,6% αυτών είχαν χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας από 1 έως 10. Το 15,6% είχαν εκπαιδευτική υπηρεσία από 11 έως 20 χρόνια. Το 8,9% είχαν 21 έως 30 χρόνια και το 20% δεν είχαν καθόλου εκπαιδευτική υπηρεσία.

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλαδή το 46,7% ήταν ηλικίας από 26-35 χρονών, το 28,9 ήταν ηλικίας από 18 έως 25 ετών, το 16,2 % ήταν από 36 έως 45 ετών και τέλος το 8,2% ήταν από 46 έως 55 ετών. Τέλος αναφορικά με το γεωγραφικό διαμέρισμα που υπηρετούσε κάθε εκπαιδευτικός το 44,4% εργαζόταν στη Μακεδονία, το 23,2% στην Αττική, το 7,1% στη Θράκη, το 5,8% στη Θεσσαλία, το 2,3% στη Ήπειρο, το 2,5% στη Στερεά Ελλάδα, το 6,1 στην Πελοπόννησο, το 3,4 στην Κρήτη και 0,8% στα νησιά της Ιονίου, 1,2% στα νησιά του Αιγαίου και 3,2% δήλωσαν ότι δεν εργάζονται κάπου τη δεδομένη στιγμή. Όλοι οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν ν' απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις σύνολο σχετικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία. (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

	Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό	Φύλο
Βιολογικό φύλο	Άντρες	63	31,5%	
	Γυναίκες	137	68,5%	
	Σύνολο	200	100%	
Ηλικία σε έτη	18-25	58	28,9%	
	26-35	93	46,7%	
	36-45	32	16,2%	
	46-55	17	8,2%	

Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Νηπιαγωγοί	30	15%	άντρες 2 γυναίκες 28
	Δάσκαλοι	60	30%	άντρες 23 γυναίκες 37
	Ειδικοί Παιδαγωγοί	30	15%	άντρες 5 γυναίκες 25
	Μεταπτυχιακό στην Ε.Α.	55	27,5%	άντρες 23 γυναίκες 32
	Μεταπτυχιακό σε άλλη κατ.	15	7,5%	άντρες 6 γυναίκες 9
	Διδακτορικό στην Ε.Α.	7	3,5%	άντρες 2 γυναίκες 5
	Διδακτορικό σε άλλη κατ.	3	1,5%	άντρες 2 γυναίκες 1
Εκπαιδευτική υπηρεσία σε έτη	0	40	20%	
	1-10	111	55,6%	
	11-20	31	15,6%	
	21-30	18	8,9%	
Γεωγραφικό Διαμέρισμα υπηρεσίας	Θράκη	14	7,1%	
	Μακεδονία	89	44,4%	
	Θεσσαλία	11	5,8%	
	Ήπειρος	6	2,3%	
	Στερεά Ελλάδα	5	2,5%	
	Πελοπόννησος	12	6,1%	
	Κρήτη	7	3,4%	
	Νησιά Αιγαίου	2	1,2%	
	Νησιά Ιονίου	2	0,8%	
	Αττική	46	23,2%	
Πουθενά	6	3,2%		
Σύνολο		200	100%	

5.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετά η παρούσα ερευνητική εργασία είναι τα εξής:

- Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αυτισμό και οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- Ποιες είναι οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών με αυτισμό και τυπικής ανάπτυξης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.
- Ποιες στρατηγικές μπορούν να ακολουθήσουν τα παιδιά με αυτισμό και τυπικής ανάπτυξης για την ομαλή μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.
- Ποιες στρατηγικές μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για την έκβαση μιας επιτυχημένης μετάβασης στο δημοτικό σχολείο.
- Ποιες είναι οι κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν για την ομαλή μετάβαση των παιδιών με αυτισμό και τυπικής ανάπτυξης στο δημοτικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθεί η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε σε 200 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και η καταγραφή των απαντήσεών τους.

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και τυπικής ανάπτυξης και παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν μια καθοδική τάση όσον αφορά τις δυσκολίες ενώ αντίθετα τα παιδιά με αυτισμό μια ανοδική τάση. Συγκεκριμένα, η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι ότι σε γενικά πλαίσια τα παιδιά δεν εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό. Η μοναδική δυσκολία που παρουσίασε σημαντικό ποσοστό ήταν η ανησυχία για τον βαθμό ανταπόκρισης στα σχολικά καθήκοντα σε ποσοστό 14,5%. Άλλες δυσκολίες, οι οποίες εμφάνισαν ποσοστό μεγαλύτερο του 10% ήταν το άγχος για τις ακαδημαϊκές και τις συμπεριφορικές δυσκολίες και την έλλειψη προσοχής, οι δυσκολίες επικοινωνίας με τους νέους δασκάλους κατά τη μεταβατική περίοδο και οι δυσκολίες προσαρμογής σε νέα προγράμματα, στους καινούργιους εκπαιδευτικούς, στο πρόγραμμα σπουδών και στις εκδηλώσεις του δημοτικού σχολείου. Οι δυσκολίες αυτές ως επί των πλείστον εμπεριέχουν ακαδημαϊκό περιεχόμενο και αφορά μια περίοδο προσαρμογής και γνωριμίας όπου όλα τα παιδιά αλλά και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται. (Πίνακας 2α).

Πίνακας 2α: Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανησυχία και φόβος για την περίοδο μετά τη μετάβαση	30	30,3	32	31,5	23	23,2	12	12	3	3
Άγχος σχετικά με τις καινούριες ρουτίνες και τον προσανατολισμό του νέου χώρου	19	18,8	24	24,4	41	41,2	13	12,6	3	3

Υψηλή συναισθηματική αγωνία καθ 'όλη τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου	21	20,6	18	18,4	39	38,6	13	13,3	9	9,1
Άγχος για τις ακαδημαϊκές και τις συμπεριφορικές δυσκολίες και την έλλειψη προσοχής	27	26,9	28	28,3	23	23,2	11	11,4	10	10,2
Φόβος για τις καινούργιες καταστάσεις λόγω αισθητηριακών ευαισθησιών	32	32,4	31	31,4	25	24,6	8	8,1	4	3,5
Προκλητική συμπεριφορά (επιθετικότητα, αυτοτραυματισμός) που αυξάνονται κατά τη διάρκεια της μετάβασης	29	29	28	28,4	25	24,9	12	12,4	5	5,1
Ανησυχία για τον βαθμό ανταπόκρισης στα σχολικά καθήκοντα	15	15	25	25,4	28	28,4	17	16,7	15	14,5
Δυσκολίες ανάπτυξης προσωπικών και φιλικών σχέσεων στο δημοτικό σχολείο	17	17,4	25	24,5	37	36,8	13	12,9	8	8,4
Σχολικός εκφοβισμός από τους συνομηλίκους μετά τη μετάβαση	14	14	27	27,2	39	39,3	13	13,1	6	6,4
Επικοινωνιακές δυσκολίες και μείωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο καινούργιο περιβάλλον	23	22,8	25	24,6	29	28,7	15	14,5	9	9,4
Φόβος για την αποδοχή και την υποστήριξη των νέων δασκάλων σε περίπτωση αντιπαράθεσης με άλλους συμμαθητές	31	31,4	25	24,7	29	29,2	10	9,6	5	5,1
Αγωνία διαχωρισμού του από τους υπόλοιπους συνομηλίκους του στο σχολείο	23	23,4	27	27,4	29	28,6	13	12,7	8	7,9
Δυσκολίες επικοινωνίας με τους νέους δασκάλους κατά τη μεταβατική περίοδο	26	26,4	21	21,7	28	27,9	13	13,4	11	10,6
Δυσκολίες προσαρμογής σε νέα προγράμματα, στους καινούργιους εκπαιδευτικούς, στο πρόγραμμα σπουδών και στις εκδηλώσεις του δημοτικού σχολείου	21	21,2	25	24,6	30	30,2	12	12,4	12	11,6

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό η διαφορά με την προηγούμενη ομάδα είναι εμφανέστατη. Η μεγαλύτερη δυσκολία των παιδιών με αυτισμό σε ποσοστό 36,1% κατά τους εκπαιδευτικούς είναι η ανησυχία και ο φόβος για την περίοδο μετά τη μετάβαση. Παρόμοια ποσοστά παρουσίασαν και οι δυσκολίες όσον αφορά τον φόβο για τις καινούργιες καταστάσεις λόγω αισθητηριακών ευαισθησιών και για τις δυσκολίες ανάπτυξης προσωπικών και φιλικών σχέσεων στο δημοτικό σχολείο. Υψηλά ποσοστά επίσης παρουσίασαν και οι δυσκολίες αγωνίας διαχωρισμού του παιδιού από τους υπόλοιπους συνομηλίκους του στο σχολείο και οι δυσκολίες επικοινωνίας με τους νέους δασκάλους κατά τη μεταβατική περίοδο. Η χαμηλότερη σε ποσοστό δυσκολία σε ποσοστό 12,9% ήταν η ανησυχία για τον βαθμό ανταπόκρισης στα σχολικά καθήκοντα. Από τ' αποτελέσματα διαφαίνεται ότι οι δυσκολίες εμπεριέχουν περισσότερο επικοινωνιακό και διαπροσωπικό περιεχόμενο σε αντίθεση με τις προηγούμενες δυσκολίες των παιδιών τυπικής ανάπτυξης που περιείχαν περισσότερο ακαδημαϊκό. (Πίνακας 2β).

Πίνακας 2β: Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παιδιά με αυτισμό κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.

Δυσκολίες	Καθόλου		Λίγο		Μέτρια		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ανησυχία και φόβος για την περίοδο μετά τη μετάβαση	1	0,8	2	1,5	35	34,8	27	26,8	36	36,1
Άγχος σχετικά με τις καινούριες ρουτίνες και τον προσανατολισμό του νέου χώρου	1	1,4	8	7,9	54	53,7	22	22,4	15	14,6

Υψηλή συναισθηματική αγωνία καθ 'όλη τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου	5	4,7	10	9,8	54	54,2	17	16,9	14	14,4
Άγχος για τις ακαδημαϊκές και τις συμπεριφορικές δυσκολίες και την έλλειψη προσοχής	6	5,6	8	7,5	46	45,5	26	25,8	16	15,6
Φόβος για τις καινούργιες καταστάσεις λόγω αισθητηριακών ευαισθησιών	4	3,6	5	4,6	30	29,5	30	30,2	32	32,1
Προκλητική συμπεριφορά (επιθετικότητα, αυτοτραυματισμός) που αυξάνονται κατά τη διάρκεια της μετάβασης	3	3,4	12	12,1	38	37,9	26	25,8	21	20,8
Ανησυχία για τον βαθμό ανταπόκρισης στα σχολικά καθήκοντα	13	13,4	17	16,8	40	39,7	17	17,2	13	12,9
Δυσκολίες ανάπτυξης προσωπικών και φιλικών σχέσεων στο δημοτικό σχολείο	6	5,8	10	9,6	28	28,3	23	22,6	34	33,7
Σχολικός εκφοβισμός από τους συνομηλίκους μετά τη μετάβαση	5	4,6	7	7,2	43	42,8	31	30,8	15	14,6
Επικοινωνιακές δυσκολίες και μείωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο καινούργιο περιβάλλον	1	1,3	5	4,6	48	48	33	33,3	13	12,8
Φόβος για την αποδοχή και την υποστήριξη των νέων δασκάλων σε περίπτωση αντιπαράθεσης με άλλους συμμαθητές	9	9,3	11	11,4	36	35,7	29	29,1	15	14,5
Αγωνία διαχωρισμού του από τους υπόλοιπους συνομηλίκους του στο σχολείο	9	8,6	8	7,8	27	26,9	31	30,5	26	26,3
Δυσκολίες επικοινωνίας με τους νέους δασκάλους κατά τη μεταβατική περίοδο	1	1,1	15	14,7	36	35,6	24	23,6	25	25
Δυσκολίες προσαρμογής σε νέα προγράμματα, στους καινούργιους εκπαιδευτικούς, στο πρόγραμμα σπουδών και στις εκδηλώσεις του δημοτικού σχολείου	13	12,5	8	8,4	31	30,6	27	26,9	22	21,6

6.2. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ

Στην τρίτη ενότητα, σχετικά με τους παράγοντες που δυσκολεύουν το προσωπικό του σχολείου κατά τη διαδικασία της μετάβασης εδώ τ' αποτελέσματα ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών παρουσιάζεται μια σύγκληση σε πολλούς παράγοντες. Ο παράγοντας που παρουσίασε τη μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ των δύο ομάδων σε ποσοστό 32,4% ήταν η μη κατανόηση των ατομικών αναγκών των

παιδιών με αυτισμό κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Από αυτή η σημαντική διαφορά υποβόσκει τη γνώση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ανάγκες των παιδιών που μεγεθύνονται κατά τη διάρκεια της μετάβασης σε αντίθεση με την άγνοια των αντίστοιχων αναγκών των παιδιών με αυτισμό. Αυτή η σημαντική διαφορά επίσης αποδεικνύεται και στους επόμενους παράγοντες καθώς και οι δύο επιβεβαιώνουν τον προηγούμενο. Είναι η έλλειψη γνώσεων για τις στρατηγικές μετάβασης στο δημοτικό σχολείο σε ποσοστό ύψους 36,8% καθώς και η ελλιπής ενημέρωση για τη διάγνωση με αυτισμό (24,7%) και το υπερβολικό άγχος και η ανησυχία σχετικά με τις μεθόδους μετάβασης (39,4% Ακόμη οι παράγοντες μη επαρκής γνώση οργάνωσης της τάξης, η ελάχιστη γνώση για τις εκπαιδευτικές μεθόδους των παιδιών με αυτισμό, οι στάσεις και οι προκαταλήψεις για τις προσδοκίες των μαθητών με αυτισμό, η ελλιπής υποστήριξη καθώς και η εμπλοκή των γονέων κατά τη διαδικασία της μετάβασης σημείωσαν παρόμοια ποσοστά και για τα παιδιά με αυτισμό και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτά τα ποσοστά αποδεικνύουν ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες έχουν μηδαμινή σημασία και συνεπώς δεν επηρεάζουν ούτε δυσχεραίνουν τη διαδικασία της μετάβασης (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Παράγοντες που δυσκολεύουν το προσωπικό του σχολείου κατά τη διαδικασία της μετάβασης στο δημοτικό.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλλειψη γνώσεων για τις στρατηγικές μετάβασης στο δημοτικό σχολείο	T.A.: 18,9%	38,2%	21,4%	12,4%	9,1%
	ΔΑΦ: 6,1%	8,7%	14,6%	33,8%	36,8%
Μη κατανόηση των ατομικών αναγκών των παιδιών με αυτισμό κατά τη διαδικασία της	T.A.: 51,2%	28,3%	11,9%	6,2%	2,4%

μετάβασης	ΔΑΦ: 3,4%	4,8%	16,7%	40,3%	34,8%
Υπερβολικό άγχος και ανησυχία σχετικά με τις μεθόδους μετάβασης	T.A.: 18,8%	23,6%	43,7%	7,3%	6,6%
	ΔΑΦ: 4,5%	6,8%	19,3%	30%	39,4%
Μη επαρκή γνώση οργάνωσης της τάξης	T.A.: 49,3%	32,6%	15,4%	1%	1%
	ΔΑΦ: 36,9%	32,7%	20,8%	7,4%	2,2%
Ελλιπής ενημέρωση για τη διάγνωση των παιδιών με αυτισμό	T.A.: 60,3%	27,4%	8,9%	2,4%	1%
	ΔΑΦ: 4%	6,8%	38,9%	25,6%	24,7%
Ελάχιστη γνώση για τις εκπαιδευτικές μεθόδους των παιδιών με αυτισμό	T.A.: 47%	23,7%	22%	6,3%	1%
	ΔΑΦ: 4,9%	7,9%	45%	41,2%	1%
Στάσεις και προκαταλήψεις για τις προσδοκίες των μαθητών με αυτισμό	T.A.: 49%	23,3%	18,5%	8,2%	1%
	ΔΑΦ: 23%	36,8%	31,4%	7,8%	1%
Έλλειψη οικονομικών πόρων για τη στήριξη παιδιών με αυτισμό	T.A.: 23,4%	47,9%	19,6%	7,1%	2%
	ΔΑΦ: 2,3%	4,6%	26,9%	38,9%	27,3%
Ελλιπής υποστήριξη	T.A.: 36,9%	30,3%	28,7%	2%	2,1%
	ΔΑΦ: 6,9%	10,6%	51,2%	28%	3,3%
Δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου	T.A.: 10,9%	12,4%	55%	13,4%	8,3%
	ΔΑΦ: 2,3%	4,5%	18,9%	43,6%	30,7%
Μη επαρκής εκπαιδευτικός χρόνος για τη διαδικασία της μετάβασης	T.A0.:12%	36,9%	37,9%	10,7%	2,5%
	ΔΑΦ: 2%	5%	45,6%	28,3%	19,1%
Προηγούμενη επαφή του προσωπικού του σχολείου με την οικογένεια πριν τη διαδικασία της μετάβασης	T.A.: 28%	32%	23%	13%	4%
	ΔΑΦ: 2%	4,5%	48,8%	25,3%	19,4%
Λανθασμένη κατανομή ρόλων και ευθυνών σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών	T.A.: 13,6%	15,8%	62,9%	6%	1,7%
	ΔΑΦ: 2,1%	8,9%	49%	29%	11%
Εμπλοκή των γονέων κατά τη διαδικασία της μετάβασης	T.A.: 2,8%	4,2%	62,7%	23,3%	7%

	ΔΑΦ: 44%	28%	12%	10%	6%
--	----------	-----	-----	-----	----

6.3. ΩΦΕΛΙΜΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Αναφορικά με τις στρατηγικές που ωφελούν τα παιδιά για την ομαλή μετάβασή τους στο δημοτικό στην τέταρτη ενότητα τ' αποτελέσματα σε γενικές γραμμές είχαν μεγάλη απόκλιση μεταξύ των δύο ομάδων. Μόνο δύο από τις 12 στρατηγικές εμφάνισαν παρόμοια ποσοστά. Συγκεκριμένα η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς και η ακολουθία ενός δομημένου χρόνου δραστηριοτήτων στο σχολείο είχαν μηδαμινή απόκλιση μεταξύ των δύο ομάδων. Η στρατηγική που είχε τη μεγαλύτερη διαφορά ήταν ο έλεγχος των συναισθηματικών καταστάσεων με την βοήθεια του γονέα ή/και του δασκάλου σε ποσοστό 40%. Παρόμοιες διαφορές μεταξύ τους παρουσίασαν οι στρατηγικές χρήση φωτογραφικού υλικού του νέου σχολικού κτιρίου και των καινούριων εκπαιδευτικών (ποσοστό απόκλισης 21,8%), η προετοιμασία του μαθητή για τη μετάβαση μέσα από τις λίστες ελέγχου (ποσοστό απόκλισης 15,7%), χρήση κατευθυντήριου οδηγού (π.χ. χάρτης) για την εξοικείωση με το καινούργιο σχολικό περιβάλλον (ποσοστό απόκλισης 17%) και η γνωριμία με τις νέες ρουτίνες και τη σχολική προετοιμασία μέσα από χρονοδιαγράμματα, ημερολόγια, ετοιμασία σχολικής τσάντας και την αγορά τετραδίων (ποσοστό απόκλισης 17%). Οι υπόλοιπες στρατηγικές δηλαδή η επίσκεψη στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον και γνωριμία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, η ένταξη σε υποστηρικτικά προγράμματα με κέντρο τον ίδιο τον μαθητή και την αξία της μετάβασης, η καθοδήγηση και η υποστήριξη μέσα από τη συνοδεία ενός εκπαιδευτικού στο καινούργιο σχολικό

περιβάλλον, ο επιτρεπόμενος χρόνος για πιο χαλαρωτικές δραστηριότητες και η ένταξη σε ομάδες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων δεν παρουσίασαν πολύ υψηλά ποσοστά διαφοράς μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών. (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Στρατηγικές που ωφελούν τα παιδιά για την ομαλή μετάβασή τους στο δημοτικό

Στρατηγικές	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Επίσκεψη στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον και γνωριμία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου	T.A.: 10%	15%	38,9%	33,1%	3%
	ΔΑΦ: 3%	8%	46,7%	30,3%	12%
Ένταξη σε υποστηρικτικά προγράμματα με κέντρο τον ίδιο τον μαθητή και την αξία της μετάβασης	T.A.: 5%	8%	62%	20%	5%
	ΔΑΦ: 0%	18,8%	47%	25,3%	8,9%
Χρήση κατευθυντήριου οδηγού (π.χ. χάρτης) για την εξοικείωση με το καινούργιο σχολικό περιβάλλον	T.A.: 46%	23%	18%	12%	1%
	ΔΑΦ: 3%	10%	39%	30%	18%
Χρήση φωτογραφικού υλικού του νέου σχολικού κτιρίου και των καινούριων εκπαιδευτικών	T.A.: 23%	29%	33,3%	11,7%	3%
	ΔΑΦ: 1%	12%	29%	33,2%	24,8%
Προετοιμασία του μαθητή για τη μετάβαση μέσα από τις λίστες ελέγχου	T.A.: 33%	24,4%	22,8%	15,5%	4,3%
	ΔΑΦ: 2%	11,8%	43,2%	23%	20%
Γνωριμία με τις νέες ρουτίνες και τη σχολική προετοιμασία μέσα από χρονοδιαγράμματα, ημερολόγια, ετοιμασία σχολικής τσάντας και την αγορά τετραδίων	T.A.: 12%	16%	38,9%	19,1%	14%
	ΔΑΦ: 2%	4,2%	22,8%	40%	31%
Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς	T.A.: 3%	4,6%	48,4%	23%	21%
	ΔΑΦ: 1%	6%	32,8%	40,2%	20%
Ακολουθία ενός δομημένου χρόνου δραστηριοτήτων στο σχολείο	T.A.: 2%	6%	25,5%	32,5%	34%
	ΔΑΦ: 2%	6%	21,4%	36,6%	34%
Έλεγχο των συναισθηματικών καταστάσεων με την βοήθεια του γονέα ή/και του δασκάλου	T.A.: 3,6%	4,4%	45%	26%	21%
	ΔΑΦ: 0%	5%	12%	22%	61%
Η καθοδήγηση και η υποστήριξη μέσα από τη συνοδεία ενός εκπαιδευτικού	T.A.: 39%	33%	23,3%	1%	3,7%

στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον	ΔΑΦ: 3%	4,5%	49%	25,5%	18%
Επιτρεπόμενος χρόνος για πιο χαλαρωτικές δραστηριότητες	T.A.: 2% ΔΑΦ: 2%	8% 7,1%	47% 35%	27,5% 32%	15,5% 23,9%
Ένταξη σε ομάδες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων	T.A.: 3% ΔΑΦ: 2%	4,7% 6%	60,8% 48,8%	23,3%, 26,2%	8,2% 17%

6.4. ΩΦΕΛΙΜΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Στην πέμπτη ενότητα σχετικά με τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών που ενισχύουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, τ' αποτελέσματα αποδεικνύουν πάλι μεγάλη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Πιο αναλυτικά, σ' αυτή την ενότητα είναι η πρώτη φορά που εμφανίζεται ποσοστό 0% στην ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές επίσκεψη στο σπίτι των μαθητών πριν από τη διαδικασία της μετάβασης, εξατομικευμένο πρόγραμμα μετάβασης για την κάλυψη των αναγκών και για τη βελτίωση της συμμετοχής κατά το μεταβατικό στάδιο και η κατανομή των μαθητών σε μια συγκεκριμένη ομαδοποίηση τάξεων σημείωσε ποσοστό απόλυτης συμφωνίας 0% για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε αντίθεση με την ομάδα των παιδιών με αυτισμό όπου η απόκλισή τους ήταν περίπου 20% και στις τρεις αυτές στρατηγικές. Από αυτά τα ποσοστά συμπεραίνουμε ότι η εξατομίκευση των μαθητών κατά τη διάρκεια της μετάβασης ακόμα και για παιδιά με αυτισμό αποτελεί μια διαδικασία που είναι δύσκολη η υπολοποίησή της. Παρόμοια ποσοστά απόκλισης εμφάνισαν οι στρατηγικές συγκέντρωση πληροφοριών για τον μαθητή από το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον (ενδιαφέροντα, ανάγκες, επιτυχημένες στρατηγικές, συγκεκριμένες συμπεριφορές, και προτιμήσεις) (ποσοστό απόκλισης 23%), ανεπίσημη ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του/της νηπιαγωγού με τον δάσκαλο της τάξης σχετικά με τους

μαθητές (ποσοστό απόκλισης 23%), ενσωμάτωση ενός ακόμα εκπαιδευτικού ως ενίσχυση στην τάξη για όλη τη διάρκεια της μετάβασης (ποσοστό απόκλισης 24%) και η ανάπτυξη μιας εδραιωμένης σχέσης μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου (ποσοστό απόκλισης 27%). Οι υπόλοιπες στρατηγικές δηλαδή η συνάντηση πριν την έναρξη της μετάβασης με ολόκληρη την σχολική ομάδα και την οικογένεια με στόχο τη θεμελίωση στόχων και τον εντοπισμό των προκλήσεων, η καθημερινή επαφή με τους γονείς για την εξέλιξη της μετάβασης, η οικοδόμηση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου, δημοτικού και οικογένειας, ο επιτρεπόμενος χρόνος στους μαθητές για εξερεύνηση και εξοικείωση με την καινούργια τάξη και οι εύλογες προσαρμογές στο αισθητήριο περιβάλλον δεν εμφάνισαν σημαντικά ποσοστά απόκλισης μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Στρατηγικές των εκπαιδευτικών που ενισχύουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο

Στρατηγικές	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Συνάντηση πριν την έναρξη της μετάβασης με ολόκληρη την σχολική ομάδα και την οικογένεια με στόχο τη θεμελίωση στόχων και τον εντοπισμό των προκλήσεων	T.A.:32%	22,2%	38%	6,8%	1%
	ΔΑΦ:6%	10,3%	54%	20,7%	9%
Συγκέντρωση πληροφοριών για τον μαθητή από το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον (ενδιαφέροντα, ανάγκες, επιτυχημένες στρατηγικές, συγκεκριμένες συμπεριφορές, και προτιμήσεις)	T.A.:13,3%	12,7%	39%	25%	10%
	ΔΑΦ: 2%	4%	28,9%	32,1%	33%
Ανεπίσημη ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του/της νηπιαγωγού με τον δάσκαλο της τάξης σχετικά με τους μαθητές	T.A.:12%	23%	49%	12%	4%
	ΔΑΦ: 2%	3%	32,7%	35,3%	27%
Ενσωμάτωση ενός ακόμα	T.A.:16%	24%	33%	16%	11%

εκπαιδευτικού ως ενίσχυση στην τάξη για όλη τη διάρκεια της μετάβασης	ΔΑΦ: 1%	3,6%	12,4%	48%	35%
Καθημερινή επαφή με τους γονείς για την εξέλιξη της μετάβασης	Τ.Α.: 6% ΔΑΦ: 3%	18% 6%	59% 31%	12% 45%	5% 15%
Οικοδόμηση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου, δημοτικού και οικογένειας	Τ.Α.: 9% ΔΑΦ: 2%	11% 5,5%	62,7% 45,5%	11,3% 13%	6% 11%
Επιτρεπόμενος χρόνος στους μαθητές για εξερεύνηση και εξοικείωση με την καινούργια τάξη	Τ.Α.: 4,5% ΔΑΦ: 2%	22,3% 11,8%	29,7% 20,2%	26% 39%	17,8% 27%
Επίσκεψη στο σπίτι των μαθητών πριν από τη διαδικασία της μετάβασης	Τ.Α.:34% ΔΑΦ: 2%	38,2% 4,8%	23,8% 44,2%	4% 27%	0% 22%
Εξατομικευμένο πρόγραμμα μετάβασης για την κάλυψη των αναγκών και για τη βελτίωση της συμμετοχής κατά το μεταβατικό στάδιο	Τ.Α.:75,% ΔΑΦ: 3%	13,5% 15,5%	10% 22,5%	1% 38%	0% 21%
Ανάπτυξη μιας εδραιωμένης σχέσης μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου	Τ.Α.:3,6% ΔΑΦ:1%	14,4% 10,5%	63% 23,5%	16% 35%	3% 30%
Κατανομή των μαθητών σε μια συγκεκριμένη ομαδοποίηση τάξεων.	Τ.Α.:18,8% ΔΑΦ:16,5 %	28,2% 13,5%	32% 28%	21% 23%	0% 19%
Εύλογες προσαρμογές στο αισθητήριο περιβάλλον	Τ.Α.: 12% ΔΑΦ:22%	26% 27%	33% 43%	22% 7%	7% 1%

6.5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ

Η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ποσοστό των παιδιών, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και της άποψής τους για τον βαθμό δυσκολίας. Οι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους και τους ειδικούς παιδαγωγούς ότι μικρό ποσοστό παιδιών είτε τυπικής ανάπτυξης είτε με αυτισμό αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό. Σε αντίθεση με τους δασκάλους, τους ειδικούς

παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής που υποστήριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό κατά τη διάρκεια της μετάβασης.

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ως προς τον βαθμό που πιστεύουν ότι ορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές ενισχύουν την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και για τις δύο ομάδες (ΔΑΦ και Τυπικής Ανάπτυξης) αξιολογώντας κάθε εκπαιδευτική πρακτική από το (1) καθόλου σημαντικό έως το (10) εξαιρετικά σημαντικό. Από τις αναλύσεις αυτές, μπορούν να συναχθούν τα εξής για την άποψη των εκπαιδευτικών: Υπάρχει μια γενικότερη τάση συμφωνίας με τις προτάσεις που συγκροτούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ενισχύουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, από τις 14 προτάσεις η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (περίπου το 70% του δείγματος) ανέδειξαν από σημαντικό έως εξαιρετικά σημαντικό (3 τελευταίοι βαθμοί της κλίμακας 8-10) τις 10 εκπαιδευτικές πρακτικές που αφορούσαν τα παιδιά με αυτισμό:

1. Ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο (72,2%)
2. Προγραμματισμός των επισκέψεων των παιδιών στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον (75,6%)
3. Ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό επισκέψεων και παρατήρηση του παιδιού με αυτισμό (81,6%)
4. Διευκόλυνση επαφής του εκπαιδευτικού με όλα τα άτομα από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (70,3%)
5. Ενσωμάτωση του/της νηπιαγωγού στις εκπαιδευτικές συναντήσεις (70,6%)
6. Ενθάρρυνση των οικογενειών για γνωριμία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και

το πρόγραμμα μετάβασης (82,3%)

7. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μετάβασης (85,4%)
8. Επικοινωνία πριν τη μετάβαση της οικογένειας με τον μελλοντικό δάσκαλο για την ανάπτυξη συντονισμένων προγραμμάτων σπουδών (86,4%)
9. Ανάπτυξη στρατηγικών συμμετοχής (μοτίβα συμπεριφοράς) (88,2%)
10. Τακτικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της μετάβασης (75,6%).

Αρκετά έως λιγότερο σημαντικές έκριναν τις υπόλοιπες πρακτικές, με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτή τη φορά να συγκεντρώνεται στους πέντε πρώτους βαθμούς (1-5 καθόλου σημαντικό έως λίγο σημαντικό) της κλίμακας ως εξής:

1. Συνάντηση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού για το σχεδιασμό προγράμματος μετάβασης (78%)
2. Επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι του παιδιού πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (69,3%)
3. Προετοιμασία των οικογενειών για τη μετάβαση μέσα από γραπτή επιστολή (79,9%)
4. Ενημέρωση του παιδιού σχετικά με το πρόγραμμα μετάβασης που θ' ακολουθήσει (84,3%)

Συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν λιγότερες εκπαιδευτικές πρακτικές ως σημαντικές από 8 έως το 10 (σημαντικό έως εξαιρετικά σημαντικό). Συγκεκριμένα, από τις 14 εκπαιδευτικές πρακτικές, οι 5 βαθμολογήθηκαν με υψηλότερο βαθμό. Το ποσοστό αυτό ανέρχεται πάνω από το 60% και αναφέρεται στις εξής πρακτικές:

1. Ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης από το

νηπιαγωγείο (63%)

2. Ενθάρρυνση των οικογενειών για γνωριμία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το πρόγραμμα μετάβασης (67,8%)
3. Διευκόλυνση επαφής του εκπαιδευτικού με όλα τα άτομα από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού (73,3%)
4. Επικοινωνία πριν τη μετάβαση της οικογένειας με τον μελλοντικό δάσκαλο για την ανάπτυξη συντονισμένων προγραμμάτων σπουδών (70,8%)
5. Τακτικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της μετάβασης (61,8%)

Αρκετά λιγότερες εκπαιδευτικές πρακτικές ενέκριναν οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό πάνω από 60% και βαθμολόγησαν από καθόλου σημαντικές έως λίγο σημαντικό τις εξής 9 εκπαιδευτικές πρακτικές:

1. Προγραμματισμός των επισκέψεων των παιδιών στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον (75,9%)
2. Ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό επισκέψεων και παρατήρηση του παιδιού με αυτισμό (81,2%)
3. Ενσωμάτωση του/της νηπιαγωγού στις εκπαιδευτικές συναντήσεις (78,6%)
4. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μετάβασης (75,4%)
5. Ανάπτυξη στρατηγικών συμμετοχής (μοτίβα συμπεριφοράς) (96,3%)
6. Συνάντηση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού για το σχεδιασμό προγράμματος μετάβασης (77,5%)
7. Επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι του παιδιού πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς (81,3%)
8. Προετοιμασία των οικογενειών για τη μετάβαση μέσα από γραπτή επιστολή

(90,9%)

9. Ενημέρωση του παιδιού σχετικά με το πρόγραμμα μετάβασης που θ' ακολουθήσει (85,5%) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Εκπαιδευτικές Πρακτικές	Βαθμοί							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1=Καθόλου σημαντικό 10=Εξαιρετικά σημαντικό								
Ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο	T.A.: 22 ΔΑΦ:0,6	9,5 1,2	17,3 1,8	14,2 10	6,7 7,6	12 3,3	4,9 3	6,2 18
Προγραμματισμός των επισκέψεων των παιδιών στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον	T.A.:18,1 ΔΑΦ: 2,3	16,3 2,1	15,9 2,4	25,6 3,5	8,5 4,2	9,3 3,8	2,5 6,1	1 20,8
Ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό επισκέψεων και παρατήρηση του παιδιού με αυτισμό	T.A.: 23,4 ΔΑΦ: 2,3	20,6 1,6	19,7 2,8	17,5 1,4	5,1 3,8	6,4 2,8	2,4 3,7	1,8 28
Συνάντηση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού για το σχεδιασμό προγράμματος μετάβασης	T.A.:20,3 ΔΑΦ:45,6	19,7 18,6	26,4 7,8	11,1 6	7,8 8,3	5,4 6,4	5,7 6,3	2,4 0,3
Επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι του παιδιού πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς	T.A.:25,4 ΔΑΦ: 25,9	16,9 19,3	28,6 16,8	10,4 7,3	6,1 6,3	4,4 8,4	3 4,1	4 3,6
Διευκόλυνση επαφής του εκπαιδευτικού με όλα τα άτομα από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού	T.A.:4,3 ΔΑΦ: 3,3	1,8 1,6	1 0,9	1 0,7	11,4 6,9	2,6 8,6	4,6 7,7	26,8 32,9
Ενσωμάτωση του/της νηπιαγωγού στις εκπαιδευτικές συναντήσεις	T.A.:36,2 ΔΑΦ:2,4	14,9 2,8	12,8 4,3	14,7 3,3	9,1 3	4,6 16,5	1 2,9	2,9 20,6
Ενημέρωση του παιδιού σχετικά με το πρόγραμμα μετάβασης που θ' ακολουθήσει	T.A.: 2,6 ΔΑΦ: 26,7	3,5 17,4	2,8 20,8	1,7 19,4	12,3 7,4	8,5 4,2	5,7 1	22,3 1,8
Ενθάρρυνση των οικογενειών για γνωριμία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το πρόγραμμα μετάβασης	T.A.:2,3 ΔΑΦ:2,4	2,6 1,4	2,5 1,2	3 0,6	15,7 4,7	2,4 2,8	3,7 4,6	22,8 44,5
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του εξατομικευμένου	T.A.:23,4	16,7	27,1	8,2	4,5	5,5	3,6	7,3

εκπαιδευτικού προγράμματος μετάβασης	ΔΑΦ:1,4	1,8	1,9	0,6	3,2	1,9	3,8	33,7
Επικοινωνία πριν τη μετάβαση της οικογένειας με τον μελλοντικό δάσκαλο για την ανάπτυξη συντονισμένων προγραμμάτων σπουδών	T.A.:2,3	4,5	2,9	2,1	4,9	6,2	6,3	45,6
	ΔΑΦ:1,6	0,6	1	0,2	3,6	5,9	0,7	29,3
Προετοιμασία των οικογενειών για τη μετάβαση μέσα από γραπτή επιστολή	T.A.:16,4	24,3	18,9	31,3	2,6	1,8	1,1	1,6
	ΔΑΦ:15,9	18,3	26,4	19,3	5,6	3,4	4,7	2,3
Ανάπτυξη στρατηγικών συμμετοχής (μοτίβα συμπεριφοράς)	T.A.:18,6	23,4	17,9	36,4	1,3	0,8	0,8	0,1
	ΔΑΦ:0,3	1,1	0,2	0,4	4,5	3,6	1,7	26,8
Τακτικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της μετάβασης	T.A.:3,4	3,8	5,7	3	5,6	8,5	8,2	33,4
	ΔΑΦ:3,4	2,8	0,5	1	8,6	3,5	4,6	34,9

6.6. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

Προκειμένου να διαφανούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών μετάβασης, εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (εκπαιδευτικό επίπεδο) με τις εξαρτημένες (δηλώσεις) όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών μετάβασης και στις δύο ομάδες παιδιών (με αυτισμό και τυπικής ανάπτυξης). Η άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το ποσοστό των παιδιών, που χρήζουν την εφαρμογή κάποιας εκπαιδευτικής πρακτικής για τη μετάβαση τους στο δημοτικό, ελέγχθησαν με το κριτήριο χ^2 . Ύστερα από τον έλεγχο αυτό, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής κατάρτισης στην ειδική αγωγή και τον βαθμό σημαντικότητας της εκάστοτε εκπαιδευτικής πρακτικής μετάβασης για τα παιδιά με αυτισμό ($\chi^2=15,324$, $df=6$, $p= 0,05$). Οι νηπιαγωγοί σε ποσοστό 3% και οι δάσκαλοι σε ποσοστό 4,8 % φαίνεται να υποστηρίζουν λιγότερο την εφαρμογή κάποιας εκπαιδευτικής πρακτικής σε παιδιά με αυτισμό. Εν αντιθέσει, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή και οι ειδικοί παιδαγωγοί φαίνεται να συμφωνούν σε

ποσοστό 15,6 και 8,8% στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών πρακτικών για την ομαλή μετάβαση παιδιών με αυτισμό ($p>0,05$). Παρόμοια και στη ομάδα ελέγχου (παιδιά τυπικής ανάπτυξης) οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι πάλι σημείωσαν χαμηλά ποσοστά στην υψηλή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Παράλληλα και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής αλλά και οι ειδικοί παιδαγωγοί βαθμολόγησαν τις εκπαιδευτικές πρακτικές μετάβασης για παιδιά τυπικής ανάπτυξης με υψηλότερους βαθμούς σημαντικότητας αλλά χαμηλότερα από τα παιδιά με αυτισμό. (Πίνακας 7)

Πίνακας 7: Σχέση της εκπαιδευτικής βαθμίδας με τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών μετάβασης.

Δημογραφικά στοιχεία	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών		
	από 1-5 Ελάχιστα σημαντικό	από 5-8 Λίγο σημαντικό	από 8-10 Εξαιρετικά Σημαντικό
Νηπιαγωγοί	Τ.Α.: 5% ΔΑΦ: 3,9%	6,5% 8,1%	3,5% 3%
Δάσκαλοι	Τ.Α.: 9,3% ΔΑΦ: 7,8%	13,8% 17,4%	6,9% 4,8%
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	Τ.Α.: 4,5% ΔΑΦ: 3,3 %	9,5% 8,6%	13,5% 15,6%
Ειδικοί Παιδαγωγοί	Τ.Α.: 2,1% ΔΑΦ: 1,7%	5,3% 4,5%	7,6% 8,8%
Μεταπτυχιακό σε άλλη κατεύθυνση	Τ.Α.: 2,1% ΔΑΦ: 2,2%	3,8% 3,2%	1,6% 2,1%
Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή	Τ.Α.: 0,5% ΔΑΦ: 0,3%	1,5% 1,3%	1,5% 1,9%
Διδακτορικό σε άλλη κατεύθυνση	Τ.Α.: 0,1% ΔΑΦ: 0%	0,9% 1,2%	0,5% 0,3%
Σύνολο:	Τ.Α.: 23,6% ΔΑΦ: 19,2%	Τ.Α.: 41,3% ΔΑΦ: 44,3%	Τ.Α.: 35,1% ΔΑΦ: 36,5%

$$\chi^2(6, N = 200) = 15,3, p = 0,05$$

Από την στατιστική ανάλυση των άλλων δημογραφικών παραγόντων δεν βρέθηκε κάποια σημαντική και ουσιαστική σχέση προς ανάπτυξη ανάμεσα στο φύλο, την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας και το γεωγραφικό διαμέρισμα εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

6.7. ΣΥΝΟΨΗ

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια για την διερεύνηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο σε δύο ομάδες παιδιών. Η πρώτη ομάδα αφορούσε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και η δεύτερη παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. μια ειδική νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εμφανίζεται σε όλο και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών. Καταγράφηκαν, επιπλέον, οι στρατηγικές και οι δυσκολίες αναφορικά με τη μετάβαση και έγινε μελέτη για τυχόν επιδράσεις των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

6.9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Είναι σαφές πως όσο πιο πλήρης και ολοκληρωμένη είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών μετάβασης για τα παιδιά με αυτισμό, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αλλά και οι ωφέλιμες στρατηγικές, τόσο πιο αποτελεσματική θα γίνει και η διαδικασία της μετάβασης στο δημοτικό των παιδιών αυτών. Κατανοώντας τις δυσκολίες των παιδιών και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τους εκπαιδευτικούς θα μπορούμε να εκτιμήσουμε καλύτερα με ποιον τρόπο και προς ποια κατεύθυνση χρειάζεται να παρέμβουμε ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή μετάβαση των παιδιών με

αυτισμό στο δημοτικό σχολείο και να μην περιθωριοποιούνται τα παιδιά αυτά για όσο διαρκεί η μετάβαση. Η κατανόηση αυτή καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς θα μας δώσει τη δυνατότητα να εστιάσουμε στα σωστά σημεία για να διορθωθούν τυχόν προβλήματα που εμποδίζουν την αποτελεσματική έκβαση της μετάβασης και δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών αποτυγχάνοντας, έτσι, να ενταχθεί το παιδί με αυτισμό πιο άμεσα στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον του δημοτικού. Εάν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και τα εφόδια για την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών μετάβασης και τους παρέχονται οι ιδανικές συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον, θα εφαρμόζουν με περισσότερη αυτοπεποίθηση και επιτυχία τις εκπαιδευτικές πρακτικές για τη μετάβαση των παιδιών με και χωρίς αυτισμό. Ωστόσο, οι Nuske & al. (2018) υπογραμμίζουν πως ακόμα και η καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή η παροχή περισσότερων πόρων ίδιους ίσως να μην αρκούν για την υποστήριξη τους στο δύσκολο αυτό έργο της μετάβασης, αλλά βέβαια κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει και το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο προωθείται η ίδια η μετάβαση. Απαιτείται λοιπόν, συλλογική ευαισθητοποίηση και η πολύπλευρη προσέγγιση του θέματος.

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν η προσαρμοστική περίοδος μετάβασης είναι πολύ κρίσιμη για τα παιδιά με αυτισμό και χρειάζεται να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών διότι διαφορετικά θα υπάρξουν αρνητικές συμπεριφορές από τα παιδιά. Η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στις καινούργιες αυτές αλλαγές ενδέχεται να έχει μακροπρόθεσμες εκπαιδευτικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη, στην κοινωνικοποίηση και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους. (Γουργιώτου, 2016). Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία δεν υπάρχει κάποια αποδοχόμενη πρακτική για την αποτελεσματικότερη μετάβαση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Η παρούσα διπλωματική

εργασία αποσκοπεί στην ανεύρεση κυρίως νέων εκπαιδευτικών πρακτικών που ωφελούν την ομαλή μετάβαση των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αναμένεται ο προσδιορισμός καλύτερων και αποδοτικότερων στρατηγικών μετάβασης στο δημοτικό των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές εφαρμογές οι ευεργετικές επιπτώσεις αναμένουν πιο γρήγορη και πιο άμεση προσαρμογή των παιδιών με ΔΑΦ στον σχολικό χώρο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές αποβλέπουν στην:

- Ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών με ΔΑΦ στη γενική τάξη
- Συμβουλευτική και υποστήριξη των γονέων με παιδιά με ΔΑΦ
- Μη απομόνωση των παιδιών με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα στο δημοτικό
- Μη εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς από τα παιδιά με ΔΑΦ
- Ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ
- Ανάπτυξη ενός ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στη μετάβαση σε ένα νέο σχολείο, όπως είναι το αυξημένο άγχος και η προκλητική συμπεριφορά. Αυτές οι δυσκολίες αναφέρονται συνήθως και από άλλους μαθητές (Ladd and Price, 1987, Sirsch, 2003), αλλά μπορεί να είναι πιο συντριπτικές για τους μαθητές με ΔΑΦ λόγω των δυσκολιών επικοινωνίας και της μη υποστήριξης από τους συνομηλίκους τους (π.χ. Emam and Farrell, 2009; Gonzalez-Lopez, Kamps, 1997). Πολλές έρευνες αναφέρονται (Boulter & al., 2014, Locke et al., 2010, Mazefsky & al., 2013) σε στρατηγικές για την προετοιμασία του μαθητή για τη μετάβαση, καθώς και στις στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών καθ' όλη τη διάρκεια της μετάβασης. Οι

στρατηγικές στοχεύουν στους τομείς που δυσχεραίνουν τη σχολική μετάβαση και που αντικατοπτρίζουν τα κοινά χαρακτηριστικά του αυτισμού όπως είναι η αβεβαιότητα, η ρύθμιση των συναισθημάτων, οι κοινωνικές σχέσεις κ.α.

Στην παρούσα έρευνα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν με σκοπό να ελεγχθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές μετάβασης που ωφελούν τα παιδιά με αυτισμό προέκυψαν τ' ακόλουθα: Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων συμφωνεί με τις παραδοχές της βιβλιογραφίας ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό όπως είναι το άγχος σχετικά με τις καινούργιες ρουτίνες. ο φόβος για τις καινούργιες καταστάσεις που θα αντιμετωπίσουν και η δυσκολία ανάπτυξης φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους τους. Επίσης, ομοίως με την έρευνα του Nuske (2018) αρκετοί είναι οι παράγοντες που δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τη διάρκεια της μετάβασης όσον αφορά τα παιδιά με αυτισμό. Από την άλλη μεγάλη ήταν η διαφορά μεταξύ των δυσκολιών κατά τη διάρκεια της μετάβασης για παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Φαίνεται, επίσης, πως σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τις στρατηγικές που ωφελούν τα παιδιά με αυτισμό κατά τη διάρκεια της μετάβασης όπως είναι η γνωριμία με τις καινούργιες ρουτίνες του σχολείου και ο έλεγχος των συναισθηματικών καταστάσεων με την βοήθεια του γονέα ή/και του δασκάλου. Ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν και για τις δύο ομάδες παιδιών ότι η ακολουθία ενός δομημένου χρόνου δραστηριοτήτων στο σχολείο αποτελεί ωφέλιμη στρατηγική.

Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της μετάβασης βρέθηκε ότι για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες προσαρμογής καθώς τα ποσοστά ήταν πολύ χαμηλά. Από την άλλη για τα παιδιά με αυτισμό βρέθηκε ότι είναι αρκετές οι δυσκολίες που τους επηρεάζουν κατά

τη μετάβαση. Τέτοιες είναι η ανησυχία και φόβος για την περίοδο μετά τη μετάβαση, τ' άγχος σχετικά με τις καινούριες ρουτίνες και τον προσανατολισμό του νέου χώρου, η υψηλή συναισθηματική αγωνία καθ' όλη τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου, ο φόβος για τις καινούργιες καταστάσεις λόγω αισθητηριακών ευαισθησιών, η προκλητική συμπεριφορά που αυξάνονται κατά τη διάρκεια της μετάβασης, οι δυσκολίες ανάπτυξης προσωπικών και φιλικών σχέσεων στο δημοτικό σχολείο, ο σχολικός εκφοβισμός από τους συνομηλίκους τους μετά τη μετάβαση κ.α. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα ότι τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν διάφορων ειδών δυσκολίες κατά τη διάρκεια της μετάβασης.

Στο τέταρτο μέρος των ερωτηματολογίων εμφανίζονται οι παράγοντες που δυσκολεύουν το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι η έλλειψη γνώσεων για τις στρατηγικές μετάβασης στο δημοτικό σχολείο και η μη κατανόηση των ατομικών αναγκών των παιδιών με αυτισμό κατά τη διαδικασία της μετάβασης τους επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό. Επίσης, το υπερβολικό άγχος και η ανησυχία σχετικά με τις μεθόδους μετάβασης και η δυσκολία συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία της μετάβασης.

Ως προς τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών που ενισχύουν την ομαλή μετάβαση που εμφανίζονται στο πέμπτο μέρος των ερωτηματολογίων, βρέθηκε πως οι περισσότεροι συμφωνούν με τη συγκέντρωση πληροφοριών για τον μαθητή από το οικογενειακό και το σχολικό του περιβάλλον (ενδιαφέροντα, ανάγκες, επιτυχημένες στρατηγικές, συγκεκριμένες συμπεριφορές, και προτιμήσεις) όπως επίσης συμφωνούν και με την ανεπίσημη ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του/της νηπιαγωγού με τον δάσκαλο της τάξης σχετικά με τον μαθητή με αυτισμό. Ενδιαφέρον ακόμα αποτελεί η στρατηγική της ενσωμάτωσης ενός ακόμα

εκπαιδευτικού ως ενίσχυση στην τάξη για όλη τη διάρκεια της μετάβασης. Τέλος, ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν και για τις δύο ομάδες παιδιών ότι πρέπει να έχουν έναν επιτρεπόμενο χρόνο για εξερεύνηση και εξοικείωση με την καινούργια τάξη.

Ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο τελευταίο μέρος των ερωτηματολογίων βρέθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλες με υψηλό βαθμό τις εκπαιδευτικές πρακτικές για παιδιά με αυτισμό σε σύγκριση με τις αντίστοιχες πρακτικές για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, συμφωνούν πως η ενθάρρυνση των οικογενειών για γνωριμία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το πρόγραμμα μετάβασης αποτελεί μια πρακτική που ωφελεί και τα παιδιά με αυτισμό αλλά και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συγχρόνως, κρίνουν πως η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο, η διευκόλυνση επαφής του εκπαιδευτικού με όλα τα άτομα από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, η επικοινωνία πριν τη μετάβαση της οικογένειας με τον μελλοντικό δάσκαλο για την ανάπτυξη συντονισμένων προγραμμάτων σπουδών και οι τακτικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της μετάβασης είναι ωφέλιμες για τα παιδιά με αυτισμό, καθώς και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης επειδή η μετάβαση θεωρείται σημαντικό ορόσημο ανάπτυξης για παιδιά και οικογένειες. (Eckert & al. 2008).

Από την άλλη, σε αντίθεση με τα οφέλη των εκπαιδευτικών πρακτικών, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν όλοι σύμφωνοι για την εφαρμογή τους. Φαίνεται, πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν συμφωνεί με την συνάντηση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού για το σχεδιασμό προγράμματος μετάβασης. Ενδιαφέρον είναι επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν απαραίτητη την επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι του παιδιού πριν την έναρξη της σχολικής

χρονιάς, ούτε θεωρούν αναγκαία την προετοιμασία των οικογενειών για τη μετάβαση μέσα από γραπτή επιστολή. Συγχρόνως, κρίνουν πως η ενημέρωση του παιδιού σχετικά με το πρόγραμμα μετάβασης που θ' ακολουθήσει δεν αποτελεί υποστηρικτική εκπαιδευτική πρακτική για τον συνολικό πληθυσμό και των παιδιών με αυτισμό και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Ένα υποσύνολο πρακτικών μετάβασης αναφέρθηκαν από νηπιαγωγούς σε παρόμοιες μελέτες σχετικές με τη μετάβαση (Daley al., 2011, La Paro & al., 2000). Οι νηπιαγωγοί σύμφωνα με τις έρευνες δεν χρησιμοποίησαν διάφορες πρακτικές μετάβασης σε σύγκριση με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ωστόσο, μερικές απαντήσεις όπως η ενθάρρυνση των γονέων και η παροχή πληροφοριών στους εκπαιδευτικούς έχουν παρόμοια αποτελέσματα. Γενικά, όμως οι συμμετέχοντες στο ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τις λιγότερες υποστηρίξεις ή πρακτικές μετάβασης για το δημοτικό σχολείο.

Όσον αφορά στους παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν την ορθότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών απέναντι στα παιδιά με αυτισμό, παρατηρήθηκε πως η εκπαιδευτική βαθμίδα που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί παράγοντας που προσδιορίζει σημαντικά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών για παιδιά με αυτισμό. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην κατοχή τους κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή, ή είναι ειδικοί παιδαγωγοί προσδιορίζουν διαφορετικά την εκάστοτε εκπαιδευτική πρακτική για τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Θεωρούν πως η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών στα παιδιά με αυτισμό είναι ωφέλιμες και υποστηρικτικές κατά τη δύσκολη αυτή περίοδο της μετάβασης. Γενικότερα, από τις απαντήσεις τους φαίνεται η αντίληψή τους για την πιθανά προβλήματα και δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με αυτισμό κατά τη διάρκεια της μετάβασης, οι οποίες

μπορεί να λειτουργήσουν ως αρνητικό παράδειγμα για τα υπόλοιπα παιδιά και να τους οδηγήσει κι εκείνους σε μια προβληματική συμπεριφορά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό. Ομόφωνα όμως αναδεικνύουν ως μια θετική προσέγγιση την εφαρμογή κάποιων εκπαιδευτικών πρακτικών στα παιδιά με αυτισμό για την έκβαση μιας ομαλής μετάβασης στο δημοτικό σχολείο.

Η επιτυχία της πρώιμης παιδικής παρέμβασης έχει συνδεθεί ότι έχει μεταγενέστερα θετικά αποτελέσματα κατά την πρώτη σχολική ηλικία (Alexander & Entwisle, 1988). Τα παιδιά με αναπτυξιακές αναπηρίες μπορεί να χρειαστούν συμπληρωματική υποστήριξη καθώς μεταβαίνουν στο νηπιαγωγείο λόγω των ειδικών τους αναγκών. Ειδικότερα, τα παιδιά με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ), λόγω των σημαντικών ελλειμμάτων τους στην επικοινωνία και την κοινωνική λειτουργία, μπορεί να χρειάζονται πιο ολοκληρωμένη υποστήριξη μετάβασης από άλλα παιδιά. Όντως τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στη μετάβαση σε ένα νέο σχολείο, όπως αυξημένο άγχος και προκλητική συμπεριφορά. Αυτές οι δυσκολίες αναφέρονται συνήθως και για άλλους μαθητές αλλά μπορεί να είναι πιο συντριπτικές για τους μαθητές με ΔΑΦ λόγω των προκλήσεων επικοινωνίας και της κακής υποστήριξης από τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν μοναδικά κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα και δυσκολίες συμπεριφοράς, που μπορεί να εμφανίσουν μοναδικές προκλήσεις μάθησης και προσαρμογής. Ωστόσο, λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει συγκεκριμένα τον αντίκτυπο αυτών των δυσκολιών στη μετάβαση στο σχολείο και τη συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον. Οι επαναλαμβανόμενες και περιορισμένες συμπεριφορές, το κοινωνικό άγχος, ο λιγότερο κοπιαστικός έλεγχος, οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες και η αντιπάθεια για το σχολείο φαίνεται να σχετίζονται με μεγαλύτερη δυσκολία τακτοποίησης και ενασχόλησης με το σχολείο. Στη μελέτη επίσης τονίστηκε η ανάγκη

για συνεχείς και εξατομικευμένες σχολικές παρεμβάσεις. Ωστόσο, υπάρχει περιορισμένη έρευνα που διερευνά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο για παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Επιπλέον, δεν υπάρχουν γνωστές μελέτες που να συγκρίνουν πρακτικές μετάβασης σε διάφορες διαγνωστικές ομάδες. Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη αναφέρονται στρατηγικές για την προετοιμασία του μαθητή για τη μετάβαση, με την ισχυρότερη υποστήριξη για επαφή στο νέο σχολείο πριν από τη μετάβαση, την προβλεψιμότητα μέσω οπτικών στηρίξεων και καθορισμένων κοινωνικών στηρίξεων στο σημείο της μετάβασης και της διδασκαλίας καθώς και στρατηγικών αντιμετώπισης καθ' όλη τη διάρκεια της μετάβασης. Επομένως, οι στρατηγικές στοχεύουν στους τομείς δυσκολίας της σχολικής μετάβασης που αντικατοπτρίζουν τα κοινά χαρακτηριστικά του αυτισμού. Ωστόσο, οι επισκέψεις στα σχολεία μπορεί να είναι δύσκολες ή αδύνατες σε ορισμένες σχολικές περιφέρειες λόγω υλικοτεχνικών θεμάτων, όπως καθυστερημένες τοποθετήσεις και περιορισμένος χρόνος δασκάλου/γονέα. Μέσα από τη βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι όταν προσφέρονται ευκαιρίες για αλληλεπίδραση σε πολλαπλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους, τα μέλη της διαδικασίας της μετάβασης σχεδόν πάντα εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες και πιστεύουν ότι η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες είναι χρήσιμη, παρά τα εμπόδια που μπορεί να υπάρχουν. Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποδηλώνουν ότι είναι δυνατή και ακόμη και εφικτή η έναρξη πολιτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών που παρέχουν μια πλουσιότερη σύνδεση μεταξύ προσχολικής ηλικίας και δημοτικού σχολείου, στην οποία τα σχολεία προσεγγίζουν τις οικογένειες με προσωπικό τρόπο πριν τα παιδιά μπουν στο δημοτικό σχολείο (Pianta et al, 1999).

Ο στόχος αυτής της ερευνητικής εργασίας ήταν να συνθέσει τη βιβλιογραφία σχετικά με τις πρακτικές υποστήριξης για παιδιά με ΔΑΦ και παιδιά τυπικής

ανάπτυξης. Επιπλέον, αυτή η μελέτη είχε στόχο να προσδιορίσει τα προβλήματα, τις δυσκολίες και τις στρατηγικές που διευκολύνουν τη χρήση των εκπαιδευτικών πρακτικών μετάβασης και να απομονώσει ιδιαίτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν παιδιά με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια αυτής της μετάβασης. Τέλος, κύριος στόχος αυτής της μελέτης ήταν να απομονώσει τις ειδικές ανάγκες των παιδιών με ΔΑΦ, σε σύγκριση με αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Εκτός από τις δυσκολίες που σχετίζονται με την έλλειψη γνώσης των δασκάλων για τον αυτισμό, αυτή η ανασκόπηση τόνισε τις δυσκολίες που έχουν τα παιδιά με ΔΑΦ με τις μικρότερες μεταβάσεις στο σχολείο (από δραστηριότητα σε δραστηριότητα). Αυτές οι μικρότερες μεταβάσεις αναφέρονται συχνά ως οριζόντιες μεταβάσεις, ενώ οι μεγαλύτερες μεταβάσεις, όπως η μετάβαση από την προσχολική ηλικία στο δημοτικό, αναφέρονται ως κάθετες μεταβάσεις.

Η συγκεκριμένη μελέτη λοιπόν διερεύνησε εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από ένα δείγμα 200 ερωτηματολογίων όπου τα 100 αφορούσαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα άλλα 100 παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Περίπου τα 5/7 συμφώνησαν ότι είναι ωφέλιμη η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών μετάβασης για τα παιδιά με αυτισμό σε αντίθεση με τα 5/14 που συμφώνησαν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν έχουν κάποιο ωφέλιμο ρόλο για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Συμπερασματικά, υπάρχουν τρία σημαντικά ευρήματα που σχετίζονται με αυτήν την έρευνα. Πρώτον, αυτή η έρευνα παρέχει μια δοκιμαστική υποστήριξη για την αποτελεσματικότητα εφαρμογής κάποιων εκπαιδευτικών πρακτικών κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Δεύτερον, η μελέτη παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές μετάβασης σε μαθητές με αυτισμό. Τρίτον, η μελέτη ανέδειξε τη σημαντικότητα της κρίσιμης αυτής περιόδου για τα παιδιά με αυτισμό και ανέπτυξε την ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη και διευκόλυνση εκείνη την περίοδο

ώστε να επιτευχθεί η ομαλή μετάβασή τους στο δημοτικό. Οι επόμενες έρευνες θα μπορέσουν να συζητήσουν τις πρακτικές επιπτώσεις αυτών των αποτελεσμάτων ακολουθούμενες από περιορισμούς της παρούσας μελέτης και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία συναντήσαμε έναν αριθμό περιορισμών της μελέτης. Αρχικά δεν υπήρχε αρκετό δείγμα από τα υπόλοιπα γεωγραφικά διαμερίσματα καθώς η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής υπηρεσίας ήταν η Μακεδονία και η Αττική. Έχοντας λοιπόν ένα μη αντιπροσωπευτικό δείγμα δεν είναι εύκολη η γενίκευση στον πληθυσμό. Παράλληλα, λόγω των χρονικών περιορισμών της έρευνας αυτής, δεν μπορούσαμε να επαναλάβουμε τη διαδικασία στο ίδιο δείγμα έπειτα από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αρκετών μηνών, δηλαδή κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς, ώστε να μελετούσαμε τυχόν διαφορές και τυχόν παράγοντες που μπορεί να είχαν οδηγήσει στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών μετάβασης. Επίσης, ένας σημαντικός περιορισμός ήταν το ίδιο το δείγμα της έρευνας. Αναφερόταν μόνο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας αλλά δεν περιελάμβανε καθόλου ειδικούς θεραπευτές και ειδικότερα τους λογοθεραπευτές αλλά και τους ψυχολόγους.

Τέλος, η βιβλιογραφία για τις σχολικές μεταβάσεις για μαθητές με αυτισμό είναι περιορισμένη τόσο σε όγκο όσο και σε ποιότητα. Δεδομένης της σπανιότητας της βιβλιογραφίας, αντί μιας περιεκτικής και της οριστικής περίληψης όλων των δυσκολιών και των στρατηγικών μετάβασης, το σύνολο της εργασίας που συνοψίζεται σε αυτή τη συστηματική ανασκόπηση παρέχει ένα αρχικό πλαίσιο από

το οποίο μπορούν να προκύψουν και στη συνέχεια να δοκιμαστούν οι στρατηγικές και οι εκπαιδευτικές πρακτικές σχολικής μετάβασης για μαθητές με αυτισμό.

8.2. ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Δεδομένων όλων των παραπάνω περιορισμών, σίγουρα η παρούσα ερευνητική εργασία δεν δύναται να καλύψει πλήρως το θέμα που διαπραγματεύεται. Ιδιαίτερα χρήσιμη κρίνεται η διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν την παρούσα έρευνα και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις μας στο ερευνητικό αυτό πεδίο. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να διεξαχθεί μια συναφής έρευνα σε άλλους νομούς της Ελλάδας και με ακόμα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ακόμη, το πλαίσιο της μετάβασης είναι χρονικά ευαίσθητο και, μέχρι σήμερα δεν έχει δοθεί επαρκής εμπειρική προσοχή στην κατανόηση του χρόνου για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών μετάβασης σε σχέση πάντα με τις ανάγκες των παιδιών και της ίδιας της οικογένειας. Η χρονική φύση της μετάβασης καθιστά δύσκολη την απόδοση συγκεκριμένων πρακτικών στα πραγματικά αποτελέσματα προσαρμογής και μπορεί να συγχέεται και με άλλους παράγοντες που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον ή στον δάσκαλο. Γι' αυτό τον λόγο, πολύ χρήσιμο θα ήταν να μελετηθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές με ένα πιο ευρύτερο χρονικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να συλλεχθούν τα ερωτηματολόγια σε δύο χρόνους, πρώτα στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ύστερα στο τέλος αυτής. Επιπλέον, μπορεί να παρέχεται συστηματικότερη ανάλυση των εκπαιδευτικών πρακτικών με τη χρήση σχεδιασμένων προγραμμάτων μελέτης με σκοπό την ακριβέστερη σύνδεση του σχολικού πλαισίου με τις πρακτικές και τ' αποτελέσματα εφαρμογής τους. Μια ακόμα σημαντική πρόταση θα ήταν το δείγμα της έρευνας να συμπεριλάμβανε εκτός

από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και άλλους θεραπευτές όπως είναι οι λογοθεραπευτές. Δεδομένου ότι η επικοινωνία είναι πολύ κρίσιμη για τα παιδιά με αυτισμό οι λογοθεραπευτές είναι οι πιο κατάλληλοι για ν' αξιολογήσουν τις στρατηγικές και τα προβλήματα επικοινωνίας. Ακόμη, μέσα στο δείγμα θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται και οι ψυχολόγοι καθώς εκείνοι είναι κατάλληλοι για να αξιολογήσουν τις δυσκολίες και τις στρατηγικές συμπεριφοράς. Τέλος, πολύ αξιόλογη θα ήταν και μια έρευνα με τη μέθοδο της παρέμβασης που θα μελετούσε πιο διευρυμένα εστιάζοντας σε ορισμένους από τους παράγοντες που βρέθηκε ότι επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της μετάβασης όπως για παράδειγμα ο παράγοντας της επιμόρφωσης πάνω σε θέματα μετάβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση:

Βруниώτη Κ., Ματσαγγούρας Η. (2005) *“Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη”* Παιδαγωγική Επιθεώρηση σελ:93-100.

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

Συριοπούλου-Δελλή Κ. Χ., Παπαευσταθίου Ε., Ζυγοπούλου Μ. (2020) *Πρώιμη Παρέμβαση και Συμβουλευτική της Οικογένειας Νηπίων και Παιδιών με Διαταραχές στο φάσμα του Αυτισμού*, Εκδόσεις Gutenberg.

Ξενόγλωσση:

Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school patterns and processes. *Child Development*, 55 (2), 97-100.

Alexander, P. A., & Winne, P. H. (2006). *Handbook of educational psychology* (2 ed.). New York: Routledge.

Barker C., Fabian H. (2009) *STUDENTS' TRANSITIONS TO FURTHER EDUCATION, International Journal of Transitions in Childhood*, Vol.3, Glyndŵr University

Blumenfeld, P.C., Pintrich, P.R., & Hamilton, V. L. (1986). Children's concepts of ability, effort and conduct. *American Educational Research Journal*, 23, 95-104.

Britto P. *School readiness: a conceptual framework*. United Nations Children's Fund, New York, NY; 2012

Brooker L. (2008) *Supporting Transitions in the Early Years* Open University Press New York

Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in development research. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 359-415). New York: Wiley

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). *The Bioecological Model of Human Development. Handbook of Child Psychology*. doi:10.1002/9780470147658.chps

Broström, S. (2002) 'Communication and continuity in the transition from kindergarten to school' in H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education: 73 - 88*, London: RoutledgeFalmer Education

Broström, S. (2010) 'Fiction, drawing and play in a Vygotskian perspective', in J. Hayden, and A. Tuna (eds) *Moving Forward Together: early childhood programs as the doorway to social cohesion. An east-west perspective*. An ISSA publication. Cambridge Scholars Publishing.

Brown, W. H., Odom, S. L. & Holcombe, A. (1996) Observational assessment of young children's social behavior with peers. *Early Childhood Quarterly* 11, 19 - 40

Bruder, M. B., & Bologna, T. (1993). Collaboration and service coordination for effective early intervention. In W. Brown, S. K. Thurman, & L. F. Pearl (Eds.), *Family-centered early intervention with infants and toddlers: Interdisciplinary cross-disciplinary approaches* (pp. 103–127). Baltimore, MD: Brookes.

Chen N., Miller S., Milbourn B., Black M. H., Fordyce K., Van Der Watt G., Alach T., Masi A., Frost G., Tucker M., Eapen V. and Girdler S. (2020) *The big wide world of school": Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals, Scand J Child Adolesc Psychiatr Psychol* doi: [10.21307/sjcapp-2020-009](https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-009)

Cicchetti, D., & Cohen, D. (2006). *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.). New York: Wiley.

Conn-Powers, M. c., Ross-Allen, J., & Holburn, S. (1990). Transition of young children into the elementary education mainstream. *Topics in Early Childhood SpecialEducation*, 9(4), 91-105

Cowan, P. (1991) 'Individual and family life transitions: A proposal for a new definition', in: P. Cowan and M. Hetherington (eds) *Family transitions: Advances in family research*, 2: 3-30, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Daley, T. C., Monk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 409–419. doi:10.1016/j.ecresq.2010.11.001

Dockett, S., & Perry, B. (2015). Transition to school: Times of opportunity, expectation, aspiration and entitlement. In W. Parnell & J. O'rio (Eds.), *Rethinking readiness in early childhood education: Implications for policy and practice* (pp. 123-140). Palgrave Macmillan.

Durkheim, E. (1973). *On morality and society: Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.

Earles, T. L., Carlson, J. K., & Bock, S. J. (1998). Instructional strategies to facilitate successful learning outcomes for students with autism. In R. L. Simpson & B. S. Myles (Eds.), *Educating children and youth with autism* (pp. 75–77). Austin, TX: PRO-ED.

Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28, 199–206.

Eckert, T. L., McIntyre, L. L., DiGennaro, F. D., Arbolino, L., Begeny, J., & Perry, L. J. (2008). Researching the transition to kindergarten for typically developing children: A literature review of current processes, practices, and programs. In D. H. Molina (Ed.), *School psychology: 21st century issues and challenges* (pp. 235–252). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

[Einarsdottir J.](#) (2003) *Charting a smooth course: Transition from playschool to primary school in Iceland* University of Iceland

Einarsdottir, J., Perry, B., & Dockett, S. (2008). *Transition to school practices: comparisons from Iceland and Australia*. *Early Years*, 28(1), 47–60. doi:10.1080/09575140801924689

Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). *Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. Elementary School Journal*, 98, 351–364

Entwisle, D. R., & Hayduk, L. A. (1988). Lasting effects of elementary school. *Sociology of Education*, 61, 147-159.

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools and inequality: Boulder, CO: Westview.*

Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Cadigan, D., & Pallas, A. M. (1987). Kindergarten experience: Cognitive effects or socialization? *American Educational Research Journal*, 24, 337-364.

Hains, A. H., Fowler, S. A., & Chandler, L. K. (1988). Planning school transitions: Family and professional collaboration. *Journal of the Division for Early Childhood*, 12(2), 108-115

Hanson, M. J., Beckman, P. J., Horn, E., Marquart, J., Sandall, S. R., Greig, D., & Brennan, E. (2000). Entering preschool: Family and professional experiences in this transition process. *Journal of Early Intervention*, 23, 279–293.

Howlin, P., & Magiati, I. (2017). *Autism spectrum disorder: Outcomes in adulthood. Current Opinion in Psychiatry*, 30(2), 69–76.

Huffman, L. R., & Speer, P.W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 167–184.

Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 32–46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>

James A., Prout A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, RoutledgeFalmer New York

Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35, 479–485.

Fabian H., Dunlop A.,W., (2007) *Outcomes of Good Practice in Transition Process for Children Entering Primary School, WORKING PAPERS IN Early Childhood Development*

Fabian, H. and Dunlop, A-W. A. (2005). The importance of play in the transition to school In: Moyles, J. R. (ed) *The Excellence of Play 2nd Edition*. Berkshire, UK: Open University Press/McGraw-Hill.

Fabian, H. and Dunlop, A-W.A. (2002b). Inter-connexions. *Early Years Matters*. Volume 2, Summer 2002. Glasgow, Scotland: Learning and Teaching Scotland.

Fontil L, Sladeczek I. E., Gittens J., Kubishyn N., Habib K. (2019), *From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders*, Department of Educational and Counselling Psychology, McGill University, Montreal, Quebec H3A 1Y2, Canada

Griebel, W. & Niesel, R. (2002a) 'Co-constructing transition into Kindergarten and school by children, parents, and teachers' in H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education: 89 – 102*, London: RoutledgeFalmer Education

Griebel, W. & Niesel, R (2003) *Successful transitions: Social competencies help pave the way into Kindergarten and School State Institute of Early Childhood Education and Research*, Munich, Germany

Johnson, T. E., Chandler, L. K., Kerns, G. M., & Fowler, S. A. (1986). What are parents saying about family involvement in school transitions? A retrospective transition interview. *Journal of the Division for Early Childhood*, 11(1), 10-17.

Kagan, S. L. (1992). The strategic importance of linkages and the transition between early childhood programs and early elementary school. In *Sticking together: Strengthening linkages and the transition between early childhood education and early elementary school* (summary of a National Policy Forum). Washington, D.C.: U. S. Department of Education

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

Keane, E., Aldridge, F. J., Costley, D., & Clark, T. (2012). *Students with autism in regular classes: a long-term follow-up study of a satellite class transition model*. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1001–1017. doi:10.1080/13603116.2010.538865

Kienig, A. (2002) 'The importance of social adjustment for future success' in H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education: 34 - 50*, London: RoutledgeFalmer Education

Kraus, P. E. (1973). *Yesterday's children*. New York:Wiley.

Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following: The transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.

Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). *Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School Experiences*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-019-04022-z

Lazarus, R.S. (1995) 'Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma', in S.-H. Filipp (ed.) *Kritische Lebensereignisse: 198 – 232*, Weinheim: PVU 3rd edition

La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' Reported Transition Practices for Children Transitioning into Kindergarten and First Grade. *Exceptional Children*, 67(1), 7–20. doi:10.1177/001440290006700101

Liu, K.-Y., M. King, and P. Bearman. 2010. *Social influence and the autism epidemic*. *American Journal of Sociology* 115, no. 5: 1389–434.

Lord, C., & Bishop, S. L. (2015). Recent advances in autism research as reflected in DSM-5 criteria for autism spectrum disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 53–70.

Love, J. M., Logue, M. E., Trudeau, J. v., & Thayer, K. (1992). Transitions to kindergarten in American schools Portsmouth, NH: U.S. Department of Education.

Malone, D. G., & Gallagher, P. A. (2008). Transition to preschool programs for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 30, 341–356.

Marcon, R. A. (2000, June-July). *Educational transitions in early childhood, middle childhood, and early adolescence: Head Start vs. public school pre-kindergarten graduates. Paper presented at the National Head Start Conference, Washington, DC.*

Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: *Relationship between preschool model and later school success. Early Childhood Research & Practice*, 4. Retrieved September 28, 2006, from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>

Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184–196. doi:10.5498/wjp.v7.i3.184

Margetts, K. (2000). Indicators of Children's Adjustment to the first year of schooling. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*. Vol 7, 1, 20-30.

Margetts, K. (2002) 'Planning transition programmes' in H. Fabian & A.-W. Dunlop (eds.) *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education: 156 - 172*, London: RoutledgeFalmer Education

McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). Transition to school: Adaptation in young children with and without developmental delays. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50,349–36

McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro Reed, F. D., & Wildenger, L. K. (2010). *Family Concerns Surrounding Kindergarten Transition: A Comparison of Students in Special and General Education. Early Childhood Education Journal*, 38(4), 259–263. doi:10.1007/s10643-010-0416-y

Parke, R. D., & Kellam, S. G. (1994). Exploring family relationships with other social contexts. New York: Routledge

Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33(4), 177-194.

Peters S. (2010) *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School* Report to the Ministry of Education New Zealand

Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3),47-52.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002).The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102, 225–238.

Rashchikulina E. N., Stepanova N. A., Tuguleva G., Vandllyina G. V. (2016) *Students' Training for the Realization of the Principle of Continuity in the Development of Children's Cognitive Abilities Indian Journal of Science and Technology*, Vol 9(37), DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i37/102174

Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1).

Polloway, E. A., Patton, J. R., & Serna, L. (2001). *Strategies for teaching learners with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Repetto, J. B., & Correa, V. I. (1996). Expanding views on transition. *Exceptional Children*, 62, 551563.

Peters, D. L. & Kontos, S. (1987) Continuity and discontinuity of experience: An intervention perspective. In D. L. Peters & S. Kontos (eds.), *Continuity and discontinuity of experience in child care*. Norwood NJ: Ablex

Rice, M. L., & O'Brien, M. (1990). Transitions: Times of change and accommodation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9, 1–14.

Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). A review of research in early childhood transition: Child and family studies (Technical Report No. 5). Lexington: University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center.

Rous, B., Hemmeter, M. L., & Schuster, J. (1999). Evaluating the impact of the STEPS model on development of communitywide transition systems. *Journal of Early Intervention*, 22, 38–50.

Rous, B., & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers, and families*. Baltimore, MD: Brookes.

Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. (2007). The transition process for young children with disabilities: A conceptual framework. *Infants & Young Children*, 20, 135–148.

Rous, B., Hallam, R., McCormick, K., & Cox, M. (2010). Practices that support the transition to public preschool programs: Results from a national survey. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 17–32.

Rous, B. S., & Hallam, R. A. (2011). *Transition Services for Young Children With Disabilities*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 232–240. doi:10.1177/0271121411428087

Rule, S., Fiechd, B. J., & Innocenti, M. S. (1990). Preparation for transition to mainstreamed post preschool environments: Development of a survival skills curriculum. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9(4), 78-90.

Sandall, S., Hemmeter, M. L., Smith, B. J., & McLean, M. E. (2005). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*. Missoula, MT: Division of Early Childhood.

Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effects of school-based

kindergarten transition practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41, 860–871.

Seven, S. (2010). *Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(3), 347–356. doi:10.2224/sbp.2010.38.3.347

Sink, C. A., Edwards, C. N., & Weir, S. J. (2007). *Helping Children Transition from Kindergarten to First Grade. Professional School Counseling*, 10(3), 2156759X0701000. doi:10.1177/2156759x0701000303

Smith, A. B. (1998). *Understanding children's development* (4th ed.). Wellington: Bridget Williams Books

Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(1), 23–39. doi:10.1007/s10882-007-9034-z

Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Co

Walper, S. & Roos, J. (2001) 'Die Einschulung als Herausforderung und Chance für die Familie' in G. Faust-Siehl & A. Speck-Hamdan (eds.) *Schulanfang ohne Umwege* : 30 – 52, Frankfurt/Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Wesley, P. W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 351–375.

Wolery, M. (1999). Children with disabilities in early elementary schools: Transition and practice issues. In R. C. Pianta, & M. J. Cox, (Eds.). *The transition to kindergarten: Research, policy, practice, and training*. (pp. 253-280). Baltimore: Paul Brookes.

Varnhagen, C. K., Morrison, F. J., & Everall, R. (1994). Age and schooling effects in story recall and story production. *Developmental Psychology*, 30, 969-979.

Yeo, L. S., & Clarke, C. (2006). Adjustment to the first year in school: A Singapore perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 55- 68.

Yeom, J. (1998). Children's transition experiences from kindergarten to grade one. *Canadian Children*, 23, 25–33.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών για την ομαλή μετάβαση νηπίων παιδιών με αυτισμό από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Αγαπητοί κύριοι και κυρίες εκπαιδευτικοί,

Μέσα στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών <<Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή>> του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σας παρακαλώ να συμμετάσχετε σε μία σύντομη έρευνα που αποσκοπεί στη διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών για την ομαλή μετάβαση νηπίων παιδιών με αυτισμό στο δημοτικό σχολείο. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, με εθελοντική βάση και δεν υπάρχει κανένας περιορισμός προς τον συμμετέχοντα. Θα σας παρακαλούσα να το συμπληρώσετε, η συμβολή σας είναι πολύτιμη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αν έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο mparakosta@outlook.com ή στο 6989204590.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων!

1η Ενότητα

Δημογραφικά στοιχεία:

Βιολογικό φύλο:

1. Άντρας
2. Γυναίκα
3. Άλλο

Ηλικία σε έτη:

1. 18-25
2. 26-35
3. 36-45

4. 46-55

Εκπαιδευτική βαθμίδα:

1. Πανεπιστήμιο Προσχολικής εκπαίδευσης
2. Πανεπιστήμιο Δημοτικής εκπαίδευσης
3. Πανεπιστήμιο Ειδικής Αγωγής
4. Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
5. Μεταπτυχιακό οποιασδήποτε άλλης κατεύθυνσης
6. Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή
7. Διδακτορικό οποιασδήποτε άλλης κατεύθυνσης
8. Άλλο

Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας:

1. 0
2. 1-10
3. 11-20
4. 21-30
5. Άλλο

Γεωγραφικό διαμέρισμα στο οποίο εργάζεστε:

1. Θράκη
2. Μακεδονία
3. Θεσσαλία
4. Ήπειρος
5. Στερεά Ελλάδα
6. Πελοπόννησος
7. Κρήτη
8. Νησιά Αιγαίου
9. Νησιά Ιονίου
10. Αττική

2η Ενότητα

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ποια χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό πιστεύετε ότι δυσχεραίνουν τη διαδικασία της μετάβασης τους στο δημοτικό; Παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό που ο κάθε παράγοντας επηρεάζει τη διαδικασία 1=καθόλου 2=λίγο.....και 5= πάρα πολύ

Ανησυχία και φόβος για την περίοδο μετά τη μετάβαση

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Άγχος σχετικά με τις καινούριες ρουτίνες και τον προσανατολισμό του νέου χώρου

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Υψηλή συναισθηματική αγωνία καθ' όλη τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Άγχος για τις ακαδημαϊκές και τις συμπεριφορικές δυσκολίες και την έλλειψη προσοχής

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Φόβος για τις καινούργιες καταστάσεις λόγω αισθητηριακών ευαισθησιών

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Προκλητική συμπεριφορά (επιθετικότητα, αυτοτραυματισμός) που αυξάνονται κατά τη διάρκεια της μετάβασης

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Ανησυχία για τον βαθμό ανταπόκρισης στα σχολικά καθήκοντα

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Δυσκολίες ανάπτυξης προσωπικών και φιλικών σχέσεων στο δημοτικό σχολείο

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Σχολικός εκφοβισμός από τους συνομηλίκους μετά τη μετάβαση

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Επικοινωνιακές δυσκολίες και μείωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο καινούργιο περιβάλλον

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

Φόβος για την αποδοχή και την υποστήριξη των νέων δασκάλων σε περίπτωση αντιπαράθεσης με άλλους συμμαθητές

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Αγωνία διαχωρισμού του από τους υπόλοιπους συνομηλίκους του στο σχολείο

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Δυσκολίες επικοινωνίας με τους νέους δασκάλους κατά τη μεταβατική περίοδο

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Δυσκολίες προσαρμογής σε νέα προγράμματα, στους καινούργιους εκπαιδευτικούς, στο πρόγραμμα σπουδών και στις εκδηλώσεις του δημοτικού σχολείου

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

3η Ενότητα

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Παρακαλώ χαρακτηρίστε κάθε παράγοντα ανάλογα με τον βαθμό που επηρεάζει τη διαδικασία της μετάβασης 1=καθόλου, 2=λίγο...και 5=πάρα πολύ

Έλλειψη γνώσεων για τις στρατηγικές μετάβασης στο δημοτικό σχολείο

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Μη κατανόηση των ατομικών αναγκών των παιδιών με αυτισμό κατά τη διαδικασία της μετάβασης

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Υπερβολικό άγχος και ανησυχία σχετικά με τις μεθόδους μετάβασης

1 2 3 4 5
Καθόλου Πάρα πολύ

Μη επαρκή γνώση οργάνωσης της τάξης

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Ελλιπής ενημέρωση για τη διάγνωση των παιδιών με αυτισμό

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Ελάχιστη γνώση για τις εκπαιδευτικές μεθόδους των παιδιών με αυτισμό

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Στάσεις και προκαταλήψεις για τις προσδοκίες των μαθητών με αυτισμό

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Έλλειψη οικονομικών πόρων για τη στήριξη παιδιών με αυτισμό

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Ελλιπής υποστήριξη

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Δυσκολίες συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Μη επαρκής εκπαιδευτικός χρόνος για τη διαδικασία της μετάβασης

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Προηγούμενη επαφή του προσωπικού του σχολείου με την οικογένεια πριν τη διαδικασία της μετάβασης

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Λανθασμένη κατανομή ρόλων και ευθυνών σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Εμπλοκή των γονέων κατά τη διαδικασία της μετάβασης

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

4η Ενότητα

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΟΥ ΩΦΕΛΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Χαρακτηρίστε κάθε στρατηγική ανάλογα με τον βαθμό που συμφωνείτε ότι εξυπηρετεί το παιδί στην έκβαση μιας επιτυχημένης μετάβασης 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ λίγο, 3=ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ λίγο και 5=Συμφωνώ απόλυτα.

Επίσκεψη στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον και γνωριμία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

Ένταξη σε υποστηρικτικά προγράμματα με κέντρο τον ίδιο τον μαθητή και την αξία της μετάβασης

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

Χρήση κατευθυντήριου οδηγού (π.χ. χάρτης) για την εξοικείωση με το καινούργιο σχολικό περιβάλλον

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

Χρήση φωτογραφικού υλικού του νέου σχολικού κτιρίου και των καινούριων εκπαιδευτικών

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

Προετοιμασία του μαθητή για τη μετάβαση μέσα από τις λίστες ελέγχου

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 Συμφωνώ απόλυτα

Γνωριμία με τις νέες ρουτίνες και τη σχολική προετοιμασία μέσα από χρονοδιαγράμματα, ημερολόγια, ετοιμασία σχολικής τσάντας και την αγορά

τετραδίων

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Ακολουθία ενός δομημένου χρόνου δραστηριοτήτων στο σχολείο

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Έλεγχο των συναισθηματικών καταστάσεων με την βοήθεια του γονέα ή/και του δασκάλου

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Η καθοδήγηση και η υποστήριξη μέσα από τη συνοδεία ενός εκπαιδευτικού στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Επιτρεπόμενος χρόνος για πιο χαλαρωτικές δραστηριότητες

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Ένταξη σε ομάδες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

5η Ενότητα

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Χαρακτηρίστε κάθε στρατηγική ανάλογα με τον βαθμό που συμφωνείτε ότι ενισχύει την μετάβασή των παιδιών με αυτισμό στο δημοτικό 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ λίγο, 3=ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 4=συμφωνώ λίγο και 5=συμφωνώ απόλυτα.

Συνάντηση πριν την έναρξη της μετάβασης με ολόκληρη την σχολική ομάδα και την οικογένεια με στόχο τη θεμελίωση στόχων και τον εντοπισμό των προκλήσεων

1 2 3 4 5

Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Συγκέντρωση πληροφοριών για τον μαθητή από το οικογενειακό και σχολικό του περιβάλλον (ενδιαφέροντα, ανάγκες, επιτυχημένες στρατηγικές, συγκεκριμένες συμπεριφορές, και προτιμήσεις)

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Ανεπίσημη ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του/της νηπιαγωγού με τον δάσκαλο της τάξης σχετικά με τον μαθητή με αυτισμό

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Ενσωμάτωση ενός ακόμα εκπαιδευτικού ως ενίσχυση στην τάξη για όλη τη διάρκεια της μετάβασης

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Καθημερινή επαφή με τους γονείς για την εξέλιξη της μετάβασης

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Οικοδόμηση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγείου, δημοτικού και οικογένειας

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Επιτρεπόμενος χρόνος στους μαθητές με αυτισμό για εξερεύνηση και εξοικείωση με την καινούργια τάξη

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Επίσκεψη στο σπίτι των μαθητών με αυτισμό πριν από τη διαδικασία της μετάβασης

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Εξατομικευμένο πρόγραμμα μετάβασης για την κάλυψη των αναγκών και για τη βελτίωση της συμμετοχής κατά το μεταβατικό στάδιο

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Επιμόρφωση πάνω σε θέματα της Διαταραχής του Αυτιστικού Φάσματος και εφαρμογή αυτών των γνώσεων κατά τη διαδικασία της μετάβασης

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Ανάπτυξη μιας εδραιωμένης σχέσης μεταξύ του μαθητή και του δασκάλου

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Κατανομή των μαθητών με αυτισμό σε μια συγκεκριμένη ομαδοποίηση τάξεων.

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

Εύλογες προσαρμογές στο αισθητήριο περιβάλλον

1 2 3 4 5
Διαφωνώ απόλυτα Συμφωνώ απόλυτα

6η Ενότητα

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΩΘΟΥΝ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Βαθμολογήστε κάθε εκπαιδευτική πρακτική ανάλογα με το επίπεδο απόδοσης και αναγκαιότητας της, 1= καθόλου σημαντικό, 2=λίγο σημαντικό..... και 10=εξαιρετικά σημαντικό.

Ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης από το νηπιαγωγείο

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό Εξαιρετικά σημαντικό

Προγραμματισμός των επισκέψεων των παιδιών στο καινούργιο σχολικό περιβάλλον

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό Εξαιρετικά σημαντικό

Ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό επισκέψεων και παρατήρηση του παιδιού με αυτισμό

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό Εξαιρετικά σημαντικό

Συνάντηση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού για το σχεδιασμό προγράμματος μετάβασης

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό Εξαιρετικά σημαντικό

Επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι του παιδιού πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό ○○○○ ○○ ○○ ○○ Εξαιρετικά σημαντικό

Διευκόλυνση επαφής του εκπαιδευτικού με όλα τα άτομα από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό ○○○○ ○○ ○○ ○○ Εξαιρετικά σημαντικό

Ενσωμάτωση του/της νηπιαγωγού στις εκπαιδευτικές συναντήσεις

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό ○○○○ ○○ ○○ ○○ Εξαιρετικά σημαντικό

Ενημέρωση του παιδιού σχετικά με το πρόγραμμα μετάβασης που θ' ακολουθήσει

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό ○○○○ ○○ ○○ ○○ Εξαιρετικά σημαντικό

Ενθάρρυνση των οικογενειών για γνωριμία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και το πρόγραμμα μετάβασης

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό ○○○○ ○○ ○○ ○○ Εξαιρετικά σημαντικό

Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μετάβασης

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό ○○○○ ○○ ○○ ○○ Εξαιρετικά σημαντικό

Επικοινωνία πριν τη μετάβαση της οικογένειας με τον μελλοντικό δάσκαλο για την ανάπτυξη συντονισμένων προγραμμάτων σπουδών

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό ○○○○ ○○ ○○ ○○ Εξαιρετικά σημαντικό

Προετοιμασία των οικογενειών για τη μετάβαση μέσα από γραπτή επιστολή

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό ○○○○ ○○ ○○ ○○ Εξαιρετικά σημαντικό

Ανάπτυξη στρατηγικών συμμετοχής (μοτίβα συμπεριφοράς)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό ○○○○ ○○ ○○ ○○ Εξαιρετικά σημαντικό

Τακτικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της μετάβασης

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Καθόλου σημαντικό ○○○○ ○○○ ○○○ ○○○ Εξαιρετικά σημαντικό