



## **ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ**

**Σχολή Επιστημών Υγείας**

**Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας**

Πτυχιακή Εργασία:

**«Ανάγκες εκπαίδευσης για παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία  
και η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας»**



ΤΩΝ

**Αποκορωνιωτάκη Μαρία**

**Ασλάνογλου Γεώργιος**

**Μητσιάκου Βασιλική**

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Κουκούλη Σοφία**

**Ιούνιος, 2021**

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του πτυχίου Κοινωνικής Εργασίας.

Copyright @ 2021 Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, ΣΕΥ, ΕΛ.ΜΕ.ΠΑ.  
<http://www.teicrete.gr/koinerg/koinwnikis.html>

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης Π.Ε. αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/των συγγραφέα/ων, του επιβλέποντα καθηγητή και του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας και προστατεύονται από τους νόμους περί πνευματικής ιδιοκτησίας (Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα).

## Δήλωση τήρησης της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Οι υπογράφωντες φοιτητές του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου Κρήτης

Αποκορωνιωτάκη Μαρία  
Ασλάνογλου Γεώργιος  
Μητσιάκου Βασιλική

δηλώνουμε υπεύθυνα ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία με τίτλο:  
**« Ανάγκες εκπαίδευσης για παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας»**

είναι στο σύνολό της προϊόν δικής μας δουλειάς και ότι όλες οι πηγές που έχουν χρησιμοποιηθεί αναφέρονται πλήρως. Επίσης δηλώνουμε ότι δεν αποτελεί προϊόν οποιασδήποτε εξωτερικής μη αδειοδοτημένης βοήθειας και ότι δεν έχει υποβληθεί σε οποιοδήποτε ίδρυμα ή οργανισμό προς αξιολόγηση, ούτε έχει δημοσιευθεί στο παρελθόν μέρος αυτής ή στο σύνολό της.

(Υπογραφή)  
Αποκορωνιωτάκη Μαρία

(Υπογραφή)  
Ασλάνογλου Γεώργιος

(Υπογραφή)  
Μητσιάκου Βασιλική

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Περιεχόμενα

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	5
<b>Περίληψη:</b> .....	6
<b>Μεθοδολογία:</b> .....	9
<b>Παρουσίαση και σύνθεση των δεδομένων</b> .....	12
<b>1. Αναπηρία</b> .....	12
<b>2. Είδη Αναπηρίας</b> .....	12
<b>2.1 Άτομα με κινητική αναπηρία</b> .....	12
<b>2.2 Άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες</b> .....	13
<b>2.2.2 Άτομα με κώφωση</b> .....	14
<b>2.3 Άτομα με ψυχική αναπηρία</b> .....	14
<b>2.4 Άτομα με Νοητική αναπηρία</b> .....	15
<b>3. Χαρακτηριστικά παιδιών με Ήπια-Μέτρια Νοητική αναπηρία</b> .....	19
<b>5. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία</b> .....	23
<b>6. Ο σκοπός και οι στόχοι της ειδικής εκπαίδευσης στα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία στην Ελλάδα</b> .....	25
<b>6.1 Η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού των παιδιών με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία μέσω της εκπαίδευσης</b> .....	27
<b>7. Ήπια και μέτρια Νοητική αναπηρία στις βαθμίδες της εκπαίδευσης</b> .....	28
<b>7.1 Προσχολική εκπαίδευση</b> .....	28
<b>7.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση</b> .....	28
<b>7.3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση</b> .....	30
<b>7.4 Τριτοβάθμια εκπαίδευση</b> .....	30
<b>8. Εκπαίδευση και συνεκπαίδευση των μαθητών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία στην Ελλάδα</b> .....	32
<b>9.1 Συνεργασία των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον</b> .....	36
<b>9.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού</b> .....	36
<b>10. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα</b> .....	38
<b>11. Συμπεράσματα</b> .....	41
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές</b> .....	43
<b>Ελληνόγλωσσες</b> .....	43
<b>Ξενόγλωσσες</b> .....	47
<b>Ιστοσελίδες</b> .....	50

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτρια μας και επιβλέπουσα της εργασίας μας για την καθοδήγηση, τη στήριξη και την εμπιστοσύνη που μας έδειξε καθ' όλη την διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής. Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους καθηγητές μας για τις γνώσεις που μας μεταλαμπάδευσαν όλα αυτά τα χρόνια. Επιπλέον θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας για την στήριξη και την υπομονή που έδειξαν κατά την διάρκεια των σπουδών μας όλα αυτά τα χρόνια. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ο ένας τον άλλον για την ομαδικότητα και το πνεύμα συνεργασίας που μας διακατείχε καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής της εργασίας, τόσο στην δια ζώσης, όσο και στην εξ' αποστάσεως επικοινωνία μας.

## Περίληψη:

Η ειδική αγωγή αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και ενίοτε παρουσιάζει ελλείψεις ή/και παντός τύπου προβλήματα. Αυτές, φυσικά επηρεάζουν και τους μαθητές της ειδικής αγωγής. Η ειδική αγωγή, είναι ένα μέρος της εκπαίδευσης που συνεχώς, οφείλει να εξελίσσεται, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών της με γνώμονα τις νέες τεχνολογικές εξελίξεις στη σύγχρονη εποχή. Στην πτυχιακή μας, θα διεισδύσουμε στις ανάγκες των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία στην Ελλάδα, στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται.

Με τη βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση, επιχειρούμε να διερευνήσουμε την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, απέναντι στα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Παράλληλα, θα μελετήσουμε την ένταξη των ατόμων αυτών στο σχολείο, καθώς και τον ρόλο των εκπαιδευτικών σ' αυτό.

Κύριος σκοπός της εργασίας, είναι η συγκέντρωση δημοσιευμένων βιβλιογραφικών δεδομένων, ώστε να γίνει ευχερέστερη η πληροφόρηση και η μετάδοση γνώσεων για το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και να πραγματοποιηθεί η μετάδοση νέας γνώσης μέσω της συγκέντρωσης σχετικών εργασιών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπιστώθηκε ότι οι ανάγκες των παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία είναι ιδιαίτερα απαιτητικές. Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να μην διαχωρίζει τα άτομα αυτά από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, προωθώντας παράλληλα την συνεκπαίδευσή τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα ενισχύουν τη σημαντικότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και τη στάση και τη συμπεριφορά τους, που επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση των παιδιών αυτών. Ωστόσο, η έλλειψη των κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και γενικότερα των υποδομών στην ειδική αγωγή στην Ελλάδα, δημιουργεί εμπόδια στην εξέλιξή τους.

Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήσαμε είναι: ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, εκπαίδευση παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία στην Ελλάδα, εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, ανάγκες παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία.

### **Abstract:**

Special education is an important part of the educational system and sometimes presents deficiencies and all kinds of problems. These, also affect special education students. Special education is a part of education that must constantly evolve in order to meet the needs of its students based on new technological developments in modern times. The aim of the thesis was to present the needs of people with mild and moderate mental disability in Greece, the educational system and the educational policy that is applied. This bibliographic review was an attempt to investigate the educational policy of Greece, towards people with mild and moderate mental disability. At the same time, the integration of these people in the school will be presented, as well as the factors that facilitate or impede this integration. The main purpose of this work was the collection of published bibliographic data, in order to enrich the knowledge on this topic, but also to carry out the transmission of new knowledge through the collection of relevant work.

According to the results of the bibliographic review, it was found that the needs of children with mild and moderate mental disability are very demanding. The school environment should not separate these individuals from the rest of the school community, while promoting their co-education. The above results reinforce the importance of teacher training as well as their attitude and behavior, which directly affect the learning of these children. However, the lack of appropriate educational programs and in general the infrastructure in special education in Greece, creates obstacles to their development.

**Keywords:** mild and moderate mental disability, education of children with mild and moderate mental disability in Greece, educational policy in Greece, needs of children with mild and moderate mental disability.

## Εισαγωγή:

Με την συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρούμε να διερευνήσουμε την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας απέναντι στα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, τις ανάγκες εκπαίδευσής τους, να παρουσιάσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας απέναντι στα παιδιά αυτά καθώς και την ένταξη των ατόμων αυτών στο σχολείο και τον ρόλο των εκπαιδευτικών σ' αυτό. Παράλληλα με τις γνώσεις που θα αποκτήσουμε ερευνώντας το συγκεκριμένο θέμα, θα το εξειδικεύσουμε και θα στοιχειοθετήσουμε τα αποτελέσματα που επιδιώκει να συνεισφέρει η δική μας εργασία στην ήδη υπάρχουσα γνώση.

Η ποικιλία των ορισμών για την αναπηρία, η αποσαφήνιση του ορισμού έχει δυσκολίες, εφόσον πρόκειται για μια πολύπλοκη έννοια που διαφοροποιείται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις (Σούλης, 2016). Για τον ορισμό της αναπηρίας έχουν δοθεί ποικίλες ερμηνείες στο πέρασμα των χρόνων από την επιστημονική κοινότητα. Αρχικά, η αναπηρία αντιμετωπιζόταν ως βιολογική εξελικτική δυσλειτουργία και είχε ενταχθεί στην επιστήμη της ιατρικής (Γκινάλα, 2018).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), υπάρχει αλληλουχία, ένα είδος σύνδεσης μεταξύ της ασθένειας, της βλάβης, της μειονεκτικής κατάστασης αλλά και της αναπηρίας, οι έννοιες αυτές αποτελούν ένα «σύστημα» και ήδη από την αρχή της δεκαετίας του 1960, οι επιστήμονες ερμηνεύουν την σχέση που έχουν οι άνωθεν λέξεις (Emens & Stein, 2016). Αν εξετάσουμε τους όρους «βλάβη», «αναπηρία» και «μειονεξία», θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι, ιστορικά με βάση τις βιβλιογραφικές πηγές, η νοητή σειρά είναι ακριβώς αυτή που προαναφέραμε. Το αναπηρικό κίνημα είχε μεγάλη επιρροή στην σύνδεση των τριών αυτών όρων και επαναπροσδιόρισε αυτή την νοητή σχέση, για αυτό και η έννοια βλάβη έρχεται πρώτη και αμέσως μετά από αυτήν, η αναπηρία. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, ένα ποσοστό 15% ζει με ένα είδος αναπηρίας, ενώ ως αιτίες αναφέρεται ότι ο πληθυσμός «γηράσκει» και η ποιότητα ζωής (WHO, 2016). Η αναπηρία διαφοροποιεί ένα άτομο που την κατέχει και επομένως το διαφοροποιεί από το κοινωνικό σύνολο.

Ο ΠΟΥ (2017), λοιπόν ορίζει την αναπηρία ως μια σύνθετη κατάσταση και όχι απλά ως ένα πρόβλημα υγείας, δηλαδή η αναπηρία ενός ατόμου αλληλεπιδρά με την κοινωνία.

Ο όρος “μειονεξία” είναι από τους όρους που χρησιμοποιήθηκε πρώτα για να περιγράψει ένα άτομο με αναπηρία και τώρα δεν χρησιμοποιείται από τους επιστήμονες, διότι ο όρος μειονεξία, δηλώνει ένα άτομο καθολικά εξαρτημένο από τους άλλους έχοντας την ανάγκη για ελεημοσύνη (Γκινάλα, 2018). Ο όρος μειονεξία προσδιορίζει μια παθολογική κατάσταση, ενός ατόμου που θεωρείται ότι υφίσταται έλλειψη και είναι απομονωμένο (J.Woodworth, 2017). Δηλαδή, η μειονεξία αναφέρεται σε ανικανότητα εκπλήρωσης των απαιτούμενων αναγκών της κοινωνίας και του κοινωνικού ρόλου.

Από την άλλη η βλάβη, έχει σχέση με συγκεκριμένες λειτουργίες ενός ατόμου και προκύπτει από αισθητηριακούς, ψυχικούς και σωματικούς παράγοντες (Goodley, 2016). Ουσιαστικά η βλάβη είναι ένα είδος δυσλειτουργίας ή ψυχολογικής ανωμαλίας και υπάρχει εκ γενετής ή εμφανίζεται στην πορεία της ζωής του ατόμου. Όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία, η απουσία ενός άκρου ή η ένα άκρο λιγότερο λειτουργικό, επηρεάζει τον τρόπο που λειτουργεί ο οργανισμός βιολογικά και όχι κοινωνικά (Riddell & Watson, 2014:2-3).

Ένας άνθρωπος, εξαιτίας οργανικών παραγόντων, παρουσιάζει δυσκολία στην κοινωνικοποίηση και την ένταξή του και μετατρέπεται σε ανάπηρο άτομο από την κοινωνία (Oliver, 2017). Όλα όσα προαναφέραμε αποτελούν, την πρώτη προσέγγιση – ανάλυση της



αναπηρίας, σύμφωνα με τον ΠΟΥ και η ανάλυση αυτή είναι η είναι η ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) με τους εξίσου σημαντικούς παράγοντες, βλάβη – αναπηρία – κοινωνικό μειονέκτημα (Παπαχριστόπουλος, 2013).

Με βάση την δεύτερη προσέγγιση - ταξινόμηση της αναπηρίας (ICIDH-2) του ΠΟΥ, αντί για τους τρεις βασικούς παράγοντες, υπάρχουν τρεις βασικές διαστάσεις της αναπηρίας σύμφωνα με τον Παπαχριστόπουλο (2013):

- Η πρώτη διάσταση περιέχει το σώμα ενός ατόμου, δηλαδή σωματικές λειτουργίες που έχουν: ανωμαλία, απώλεια, και μικρότερη λειτουργία κάποιας οργανικής λειτουργίας του ατόμου.
- Η δεύτερη διάσταση της αναπηρίας από τον ΠΟΥ, ειδικεύεται στο είδος, την διάρκεια και το εύρος - λειτουργία σε μια αποκλειστικά ατομικής δραστηριότητας, κατά πόσο υπάρχει δυσλειτουργία στην επίτευξη της δραστηριότητας αυτής.
- Και τέλος, η τρίτη διάσταση, που αναφέρει τον άνθρωπο ως ον κοινωνικό, με συμμετοχή σε δράσεις ομαδικά, και η αναπηρία εδώ δύναται στο πόσο το άτομο θα παραμείνει σε μια ομαδική δραστηριότητα και κατα πόσο ποιοτικά συνεισφέρει σε αυτήν (Παπαχριστόπουλος, 2013).

Η πρώτη με την δεύτερη προσέγγιση διαφέρουν σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα η δεύτερη έχει μια βασική διαφορά με την πρώτη: αναφέρεται στα εμπόδια που συναντά ένα άτομο με αναπηρία στο περιβάλλον διαβίωσης του αλλά και το στίγμα και τα στερεότυπα που θα βιώσει. Σύμφωνα με την Εθνική με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων (Ε.Σ.ΑμεΑ) με Αναπηρία, οι κοινωνικές δυσκολίες της δεύτερης προσέγγισης γίνονται εμφανείς στην υγεία, εκπαίδευση, απασχόληση, προσβασιμότητα κλπ. (Ε.Σ.ΑμεΑ, 2013).

Η πρώτη θεώρηση σύμφωνα με την Κουκούλη, αναφέρεται στην λειτουργικότητα και την αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα η λειτουργία ενός ατόμου με αναπηρία εξαρτάται από δύο παραμέτρους. Η μία από αυτές εμπεριέχει την σωματική του κατάσταση αλλά και τις σωματικές δομές του ατόμου. Αυτές οι παράμετροι καθορίζουν τα επίπεδα λειτουργίας το ατόμου με αναπηρία. Η δεύτερη θεώρηση, προσθέτει τους παράγοντες πλαισίου, δηλαδή τους περιβαλλοντικούς παράγοντες δηλαδή το φυσικό, το κοινωνικό περιβάλλον, την τεχνολογία, τις υποστηρικτικές σχέσεις που έχει και την εκάστοτε κοινωνική πολιτική. Ωστόσο, η δεύτερη θεώρηση έρχεται να προσθέσει και τους ατομικούς, παράγοντες που συνδέονται και με τα προσωπικά κίνητρα (Κουκούλη, 2020).

### **Μεθοδολογία:**

Κύριος σκοπός μας είναι η συγκέντρωση δημοσιευμένων βιβλιογραφικών δεδομένων ώστε να γίνει ευχερέστερη η πληροφόρηση και η μετάδοση γνώσεων για τις ανάγκες των παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, αλλά και να πραγματοποιηθεί η μετάδοση νέας γνώσης μέσω της συγκέντρωσης σχετικών εργασιών.

Η μέθοδος που ακολουθήσαμε για την έρευνά μας είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα κύρια είδη των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων είναι οι περιγραφικές (ή αφηγηματικές) και οι συστηματικές ανασκοπήσεις (Day & Gastel, 2012). Συγκεκριμένα, η περιγραφική ανασκόπηση ως ένα βαθμό ακολουθεί τη μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης παραλείποντας όμως ορισμένα στάδια και έχοντας έναν πιο αφηγηματικό χαρακτήρα. Από την άλλη μεριά, η συστηματική ανασκόπηση, ακολουθεί αυστηρούς κανόνες και η εκπόνησή της

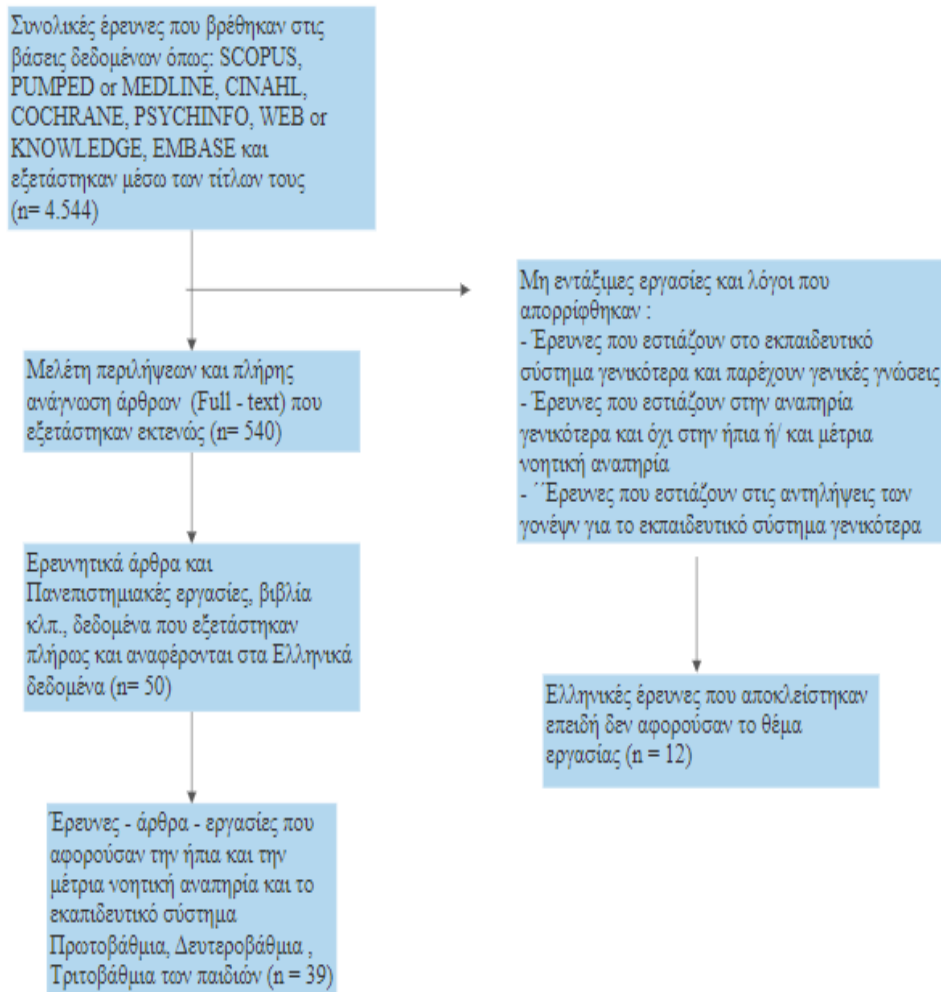
βασίζεται σε συγκεκριμένη μεθοδολογία (Siddaway et al., 2019) και συνεισφέρει σε μια πιο αντικειμενική προσέγγιση της βιβλιογραφίας συγκριτικά με τις αφηγηματικές ανασκοπήσεις. Η πτυχιακή μας εργασία ανήκει στις περιγραφικές ή αφηγηματικές ανασκοπήσεις.

Στη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση, υπάρχει μία σύνθεση και ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας, μια κριτική συζήτηση, εις βάθος, διαφορετικών επιχειρημάτων, θεωριών και προσεγγίσεων. Επιπλέον περιγράψαμε και συνοψίσαμε τα αποτελέσματα των ερευνών που χρησιμοποιήθηκαν και καταλήξαμε στα ανάλογα συμπεράσματα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας.

Στη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση δεν συμπεριλάβαμε όλες τις σχετικές εργασίες και τις πηγές που έχουν δημοσιευτεί για το θέμα που έχουμε επιλέξει. Έτσι απορρίψαμε εργασίες στην ανασκόπηση ώστε να στοιχειοθετήσουμε και να καλύψουμε την πληρότητα της εργασίας μας. Δημιουργήσαμε μια περίληψη των δεδομένων από τα στοιχεία που βρήκαμε και στη συνέχεια έγινε η ανάλυση και η σύνθεσή τους.

Η επιλογή του υλικού είχε καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης. Σε βάσεις δεδομένων όπως SCOPUS, PUBMED OR MEDLINE, CINAHL, COCHRANE, PSYCHINFO, WEB OF KNOWLEDGE, EMBASE, αναζητήσαμε σχετικά άρθρα που αφορούν την εκπαίδευση παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Για την ανεύρεση κατάλληλων μελετών τηρήθηκε αναλυτικός αλγόριθμος των συνδυασμών των λέξεων-κλειδιών (και συνώνυμων φράσεων) που χρησιμοποιήθηκαν στην αναζήτηση. Για παράδειγμα, οι λέξεις κλειδιά ήταν: ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, ανάγκες ή/και εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών με ήπιας και μέτριας νοητικής αναπηρίας. Από αυτές απορρίψαμε εκείνες που δεν πληρούσαν τα κριτήρια εισόδου που θέσαμε. Ορισμένα από τα κριτήρια αυτά ήταν η χρονολογία ( όλες οι πηγές μας προέρχονται από το 2008 και έπειτα), η γλώσσα (επιλέξαμε πηγές που είναι μόνο στην Ελληνική και Αγγλική γλώσσα), η χώρα προέλευσης (επιλέγοντας μόνο δημοσιεύσεις που θα αφορούν το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα), αλλά και η επιλογή πρωτογενών πηγών.

Η αναζήτηση οδήγησε στην αρχική επιλογή ενός αριθμού άρθρων από ένα δείγμα n. Από αυτά ορισμένα απορρίφθηκαν, έπειτα από την ανάγνωση της περίληψης, ενώ σε κάποια χρειάστηκε να αξιολογηθεί το πλήρες κείμενο της δημοσίευσης πριν την απόρριψή ή την αποδοχή τους. Παρέμεινε ένας τελικός αριθμός μελετών οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια εισόδου. Για κάποια άρθρα είχαμε μόνο την περίληψη και δεν καταφέραμε να τα εντοπίσουμε σε πλήρη μορφή με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμπεριληφθούν στην ανασκόπηση. Ακολουθεί το *Γράφημα 1* που εξηγεί την μέθοδο που ακολουθήσαμε:



**Γράφημα 1:** Σχεδιαγραμματικά ο αριθμός των ερευνών που βρέθηκαν, μελετήθηκαν αλλά και τα άρθρα - έρευνες που αποκλείστηκαν

## Παρουσίαση και σύνθεση των δεδομένων

### 1. Αναπηρία

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, αναπηρία είναι: «η απώλεια (συνήθως μόνιμη) της υγείας λόγω βλάβης και διαταραχής, έμφυτης ή επίκτητης, ορισμένων σωματικών, ψυχικών ή πνευματικών λειτουργιών του οργανισμού». Ενώ στο Λεξικό της Ελληνικής ο Μπαμπινιώτης αναφέρει επίσης την έννοια ανάπηρος, η οποία δεν είθισται να χρησιμοποιείται σκέτη, για ευνόητους λόγους, ως: «αυτός-ή που δεν διαθέτει σωματική ακεραιότητα (αρτιμέλεια) ή διανοητική ισορροπία και διαύγεια» (Παπαχριστόπουλος, 2013).

### 2. Είδη Αναπηρίας

Τα άτομα με αναπηρίες κατηγοριοποιούνται, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν και τις διαφορές που παρουσιάζουν στους τρόπους μάθησης, τα συμπεριφοριστικά γνωρίσματα, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται, σε σχέση με άλλα άτομα, που ιατρικά δεν υστερούν κάπου. Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης μιας αναπηρίας είναι θετική αλλά και αρνητική. Λόγω της κατηγοριοποίησης, γνωρίζουμε αναλυτικά τα είδη αναπηρίας που υπάρχουν και με αυτόν τον τρόπο εφαρμόζονται πολιτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που έχουν τα άτομα με αναπηρία της κάθε κατηγορίας (Κυτίπη, Σωτηριάδου, Τράκα, 2015).

Τα είδη αναπηρίας σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.ΑμεΑ), χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

**Κινητική Αναπηρία** (π.χ. εγκεφαλική παράλυση, τετραπληγία, παραπληγία κ.λπ.)

**Αισθητηριακή Αναπηρία** (Κώφωση, τύφλωση κ.λπ.)

**Ψυχική Αναπηρία** (π.χ. μανιοκατάθλιψη, σχιζοφρένεια κ.λπ.)

**Νοητική Αναπηρία** (π.χ. αυτισμός, σύνδρομο Down, νοητική αναπηρία κ.λπ.)

**Άλλες αναπηρίες** (π.χ. βαριές και πολλαπλές αναπηρίες κ.λπ.)

Με μια ματιά στη βιβλιογραφία προηγούμενων χρόνων, Ελληνική και ξενόγλωσση, διαπιστώσαμε προσβλητικούς όρους για τα άτομα που μειονεκτούν σε κάποιον τομέα ή έχουν χρήζουν ειδικής αγωγής. Λέξεις όπως: «ανώμαλα», «απροσάρμοστα», «προβληματικά» παιδιά ήταν όροι που χρησιμοποιούνταν ευρέως τις προηγούμενες δεκαετίες. Με τα χρόνια η βιβλιογραφία υιοθέτησε αποδεκτούς όρους όπως: «Άτομα με ειδικές ή ιδιαίτερες ανάγκες», και όπως προαναφέραμε χωρίς κάποιον σαφή ορισμό της αναπηρίας. Συγκεντρωτικά, οι κατηγορίες αναπηρίας και τα είδη που υφίστανται είναι:

#### 2.1 Άτομα με κινητική αναπηρία

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, έχει χαρακτηρίσει την κινητική αναπηρία ως δυσλειτουργία της ατομικής ανατομίας ενώ μπορεί να προκληθεί από φυσικό παράγοντα ή

εξαιτίας κάποιου ατυχήματος ή πάθησης, που οδηγεί στην απώλεια ή αφαίρεση μέλους του σώματος. Ένα άτομο που έχει κινητικά προβλήματα έχει απώλεια κάποιων λειτουργιών, και συνήθως υπάρχουν δυσκολίες σε καθημερινή βάση, ακόμα και αν η απώλεια των κινητικών λειτουργιών είναι μικρή.

Η κινητική αναπηρία εμφανίζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως δυσκολία στην μετακίνησή τους, αδυναμία στα χέρια και έτσι και στις λεπτές κινήσεις των άκρων, αυτό έχει ως αποτέλεσμα ένα άτομο να δυσκολεύεται να κρατήσει αντικείμενα και να τεντώσει τα άκρα του. Η κινητική αναπηρία, περιλαμβάνει σκελετικά προβλήματα και παραμορφώσεις. Από την άλλη μπορεί να χρησιμοποιηθεί αναπηρικό αμαξίδιο ή να γίνει οποιαδήποτε άλλη χρήση ειδικού εξοπλισμού. Έρευνες έχουν δείξει πως τα άτομα με κάποιο είδος κινητικής αναπηρίας, χαρακτηρίζονται από υπερκινητικότητα, απάθεια, πολλές φορές γίνονται επιθετικά και αυτό σχετίζεται με το άγχος για αποδοχή της βλάβης που μπορεί να είναι συνέπεια ατυχήματος. Άμεση παράμετρος της κινητικής αναπηρίας είναι η κοινωνική ένταξη του ατόμου (Νικολάου & Καρτασίδου, 2012).

## **2.2 Άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες**

### **2.2.1 Οπτικές αναπηρίες**

Άτομα που πάσχουν από κάποια διαταραχή της όρασης και πιο συγκεκριμένα δυσλειτουργεί το οπτικό τους σύστημα, μερικώς ή ολικώς. Αυτό μπορεί να έχει δυσμενείς επιπτώσεις για την ακαδημαϊκή πρόοδο του ατόμου αργότερα στη ζωή του. Όταν αναφερόμαστε σε προβλήματα όρασης εξετάζουμε γενετικούς παράγοντες που ίσως σχετίζονται με την κληρονομικότητα των γονέων, δηλαδή το ο ένας ή και οι δύο γονείς είχαν πρόβλημα όρασης. Άλλος ένας παράγοντας, είναι τα μολυσματικά έντομα που με σε υψηλές θερμοκρασίες μεταδίδουν τέτοιου είδους ασθένειες. Βεβαίως, ένα άτομο μπορεί ήδη από την παιδική ηλικία, εξαιτίας κάποιας ασθένειας, όπως για παράδειγμα της ιλαράς, να χάσει την όρασή του (Κυτίπη, Σωτηριάδου, Τράκα, 2015).

Η οπτική αναπηρία περιλαμβάνει κάποια επιμέρους είδη:

#### **Τύφλωση**

Με τον όρο τύφλωση, εννοούμε την έλλειψη της αίσθησης της όρασης και αυτό μπορεί να οφείλεται σε ψυχολογικά ή νευρολογικά αίτια που οδήγησαν στην τύφλωση. Η τύφλωση διακρίνεται σε μερική και ολική απουσία όρασης. Όταν υπάρχει ολική τύφλωση ένα παιδί, επιστρατεύει την αφή και την ακοή για να επικοινωνήσει πληροφορίες, αλλά και να τις δεχτεί. Τα άτομα που έχουν τύφλωση και τους λείπει ένα μέρος της αίσθησης της όρασης, αξιοποιούν, εάν υπάρχει, το ποσοστό όρασης που είναι λειτουργικό, ενώ εάν έχουν ολική τύφλωση αξιοποιούν την αίσθηση της ακοής στην καθημερινότητά τους (Mason & McCall, 2011).

#### **Μυωπία**

Το συγκεκριμένο πρόβλημα όρασης, σχετίζεται με την δυσκολία ενός ατόμου να δει σε μακρινή απόσταση. Ένα παιδί λοιπόν, στο πλαίσιο μια τάξης, για παράδειγμα, δεν δύναται να δει στον πίνακα εφόσον αυτός βρίσκεται σε μακρινή απόσταση και πρέπει να επιστρατεύσει την μακρινή όρασή του (Κυτίπη, Σωτηριάδου, Τράκα, 2015).

## **Αστιγματισμός – Οπτική ατροφία - Στραβισμός**

Όταν ένα άτομο πάσχει από αστιγματισμό, στην παιδική του ηλικία μπορεί να μπερδεύει ολόκληρο το αλφάβητο με αριθμούς, αλλά και να μειωθεί η οπτική του οξύτητα. Από την άλλη η οπτική ατροφία δυσκολεύει ένα παιδί στην όραση όταν το φως είναι μειωμένο, ενώ ο στραβισμός παρατηρείται κυρίως εξωτερικά όταν τα μάτια αποκλίνουν και δεν συμβαδίζουν (Κυτίπη, Σωτηριάδου, Τράκα, 2015)

## **Υπερμετροπία - Αχρωματοψία**

Είναι ένα πρόβλημα όρασης που δυσκολεύει το παιδί να συγκεντρώσει την οπτική του ικανότητα σε κάτι που απέχει λίγη απόσταση από το πρόσωπό του. Στην αχρωματοψία, τα μάτια είναι ευαίσθητα στον έντονο φωτισμό και πολλές φορές τα άτομα έχουν υπνηλία (Κυτίπη, Σωτηριάδου, Τράκα, 2015).

### **2.2.2 Άτομα με κώφωση**

Αναπηρία αποτελεί η κώφωση και τα άτομα που χαρακτηρίζονται κωφά είναι εκείνα που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την συγκεκριμένη αίσθηση είτε μερικώς είτε ολικώς, δηλαδή καθολική κώφωση. Υπάρχουν εκ γενετής βαρήκοα άτομα ή και που έχασαν την ακοή τους όντας παιδιά, και συνήθως τα ακουστικά βαρηκοΐας προσφέρουν σημαντική βοήθεια (Καζαντζή, 2016).

Επιπλέον, τα προβλήματα ακοής, κοινώς βαρηκοΐα, μπορεί να προκύπτουν από ακουστική αδυναμία στο ένα αυτί, δηλαδή μονόπλευρη και αμφίπλευρη και στα δύο αυτιά του ατόμου. Όπως προαναφέραμε η ακουστική αναπηρία είναι ή εκ γενετής πάθηση ή επίκτητη. Υπάρχει και ένας επιμέρους διαχωρισμός ορού, προγλωσσική αναπηρία υφίσταται πριν ένα παιδί αναπτύξει την γλωσσική ικανότητα και μεταγλωσσική, όπου έχει αναπτυχθεί ήδη. Επισημαίνεται πως η εκ γενετής βαρηκοΐα δυσκολεύει τα άτομα να αφομοιώσουν τον λόγο και την ομιλία την ίδια στιγμή (Mooges, 2011: 32-40).

### **2.3 Άτομα με ψυχική αναπηρία**

Η ψυχική αναπηρία, είναι ευρέως γνωστή ως ψυχική ασθένεια και χαρακτηρίζεται από συναισθήματα που δεν είναι «φυσιολογικά» και αρνητικές σκέψεις που εκδηλώνονται. Όλα τα προαναφερθέντα, οδηγούν ένα άτομο με ψυχική αναπηρία στην καθημερινή δυσλειτουργία. Υπάρχει δυνατότητα αποφυγής και αντιμετώπισης της ψυχικής αναπηρίας μέσα από την ιατρική παρέμβαση που συνοδεύεται από ειδική φαρμακευτική αγωγή. Ο όρος συναισθηματική διαταραχή, είναι ένα είδος αναπηρίας που επηρεάζει έντονα ένα παιδί στα συναισθήματα και στη συμπεριφορά λόγω της επίδοσής του στο σχολείο, στην κοινωνικοποίηση και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Heward, 2011: 197).

Οι ψυχικές ασθένειες όλων των μορφών, συνοδεύονται από σημαντικές συνέπειες και ενδέχεται η προσωπικότητα του πάσχοντα να αλλάξει ριζικά, όπως και η συμπεριφορά και η ψυχολογία του (Καζαντζή, 2016)

Μέσα από έρευνες σε σχολικές τάξεις τα παιδιά με ψυχική αναπηρία χαρακτηρίζονται συνήθως από αντικοινωνική συμπεριφορά ή εξωτερικεύουν έντονα την συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα δεν κάθονται σταθερά σε ένα σημείο, σηκώνονται από την καρέκλα τους, έχουν ενοχλητική συμπεριφορά προς τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, φωνάζουν και συμμετέχουν σε τσακωμούς (Heward, 2011: 195, 198).

Τα παιδιά που έχουν κάποια ψυχική αναπηρία δε δημιουργούν εύκολα διαπροσωπικές σχέσεις και η διατήρηση αυτών είναι δύσκολη, σε ειδικά τεστ νοημοσύνης έχουν δείκτη κάτω από τον μέσο όρο, παρουσιάζουν παραβατική και αντικοινωνική συμπεριφορά, ή εκφράζουν καταθλιπτικά συμπτώματα και φοβίες για προσωπικά και σχολικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν (Κυτίπη , Σωτηριάδου , Τράκα , 2015).

## **2.4 Άτομα με Νοητική αναπηρία**

Η νοητική αναπηρία, μπορεί να εμφανιστεί σε οποιοδήποτε ηλικιακό στάδιο όμως εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στην παιδική ηλικία που το άτομο βρίσκεται στην ανάπτυξη. Από την American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2018) έχει δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για την νοητική αναπηρία, και αναφέρει ότι περιορίζει την νοητική λειτουργία και τον τρόπο με τον οποίο προσαρμόζεται ένα άτομο. Από την άλλη η νοητική αναπηρία μέσα από τα συμπτώματα με τα οποία συνδέεται παρουσιάζει ομοιότητες και συνδυάζεται με το άγχος, την κατάθλιψη και την σχιζοφρένεια, που αποτελούν ψυχοπαθολογικές συμπεριφορές, καθώς και με το φάσμα του αυτισμού (Matson & Shoemaker, 2011). Παρόλο που η νοητική αναπηρία έχει αίτια γενετικά ή επίκτητα και είναι λειτουργική διαταραχή που επηρεάζει τον εγκέφαλο, μελέτες έχουν δείξει ότι είναι υπεύθυνη για την πρόωρη θνησιμότητα του ατόμου. Η πιθανότητα του θανάτου, εξαρτάται από την σοβαρότητα της νοητικής αναπηρίας και όχι από το αν το άτομο είναι γυναίκα ή άνδρας, και οι βαριές μορφές νοητικής αναπηρίας έχουν ως αποτέλεσμα την πρόωρη θνησιμότητα.

Για να είναι σωστός ένας ορισμός της νοητικής αναπηρίας, πρέπει να υπάρχουν οι παρακάτω πέντε προϋποθέσεις κατά τον Schalock et al. (2011):

1. Η μη λειτουργικότητα του παιδιού, εξετάζεται σε σύγκριση με παιδιά ίδιας πολιτιστικής κουλτούρας και ίδιας ηλικίας.
2. Η διαδικασία αξιολόγησης, πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις μορφές επικοινωνίας του κάθε παιδιού, όπως και τις διαφορές που υπάρχουν από άτομο σε άτομο και υπό - προϋποθέσεις είναι η επικοινωνία, οι αισθήσεις, οι κινήσεις και η εν γένει συμπεριφορά.
3. Πολλές φορές ένα άτομο διαθέτει ανεπάρκεια σε κάποιους τομείς, αλλά και δυνατά σημεία σε άλλους τομείς.
4. Πρέπει να υπάρχει λεπτομερής καταγραφή ενός ανθρώπου και της συμπεριφοράς του για να χτιστεί το προφίλ που θα αναφέρει τι χρειάζεται το άτομο αυτό και πως μπορεί να υποστηριχθεί.
5. Και η τελευταία βασική προϋπόθεση είναι η συνειδητοποίηση ότι κάθε άτομο πρέπει να προσεγγίζεται με βάση την αρχή της εξατομίκευσης και έτσι πρέπει να διαμορφώνεται η προσέγγιση της κάθε περίπτωσης.

### **2.4.1 Η έννοια της νοημοσύνης**

Η νοημοσύνη είναι ένας επιστημονικός όρος που έχει συνδεθεί με μεγάλο πλήθος θεωριών, ενώ επισημαίνεται πως υπάρχουν πάνω από ένα είδη νοημοσύνης. Ο εγκεφαλος έχει μια πολυσύνθετη δομή, το ίδιο και το νευρικό σύστημα και αυτό καθιστά δύσκολη την μελέτη του από τους επιστήμονες (Γκινάλα, 2018). Ο Sternberg ορίζει γενικά την νοημοσύνη ως την «ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει, να κατανοεί, να αντιμετωπίζει καταστάσεις, αλλά και να εφαρμόζει τις γνώσεις του» (Sternberg, 2018).

Η ύπαρξη της νοημοσύνης, έγκειται στην επίτευξη καθημερινών δραστηριοτήτων του ατόμου και γνώσεις που μπορεί να αξιοποιήσει για να λάβει μια απόφαση, παραδείγματος χάριν, ένα άτομο με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, δύναται να εργάζεται σε μια επιχείρηση και να αξιοποιεί τις οργανωτικές του δεξιότητες για την επίτευξη περισσότερων κερδών. Όμως, στην επιστημονική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης προσδίδει σε ένα άτομο μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες (Γκινάλα, 2018). Στο ερώτημα: Εάν μπορούμε να αυξήσουμε τον δείκτη νοημοσύνη μας, οι επιστήμονες απαντούν πως αυτό δεν υφίσταται διότι η γενετική επιστήμη ορίζει τον δείκτη νοημοσύνης ως κληρονομικό χαρακτηριστικό που μας έχει μεταδοθεί (Goldan & Husain, 2013: 154).

Για να κριθεί ένα άτομο με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, πρέπει να διαγνωστεί με νοητική καθυστέρηση και αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από ένα ειδικό τεστ νοημοσύνης. Μιλώντας με αριθμούς, η επίδοση στο τεστ αποτελείται από δύο ψυχομετρικούς δείκτες: το νοητικό ηλικίο και η νοητική ηλικία του ατόμου που κάνει το τεστ. Ο δείκτης νοημοσύνης ή αλλιώς νοητικό ηλικίο, δείχνει κατά πόσο έχει αναπτυχθεί νοητικά το άτομο και υπάρχει σχετική σταθερότητα στον αριθμό σε όλη την ζωή του ατόμου. Επιστημονικά ο δείκτης νοημοσύνης έχει δεχτεί αρνητική κριτική, αφού ετικετοποιεί και διαχωρίζει τα νοητικά υστερούντα άτομα (Ηλιοπούλου, Παρθενιώτη, Τζωρτζογλού, 2014).

Η χρήση του δείκτη νοημοσύνης θα πρέπει να είναι συνετή και κατανοητή, εφόσον χρησιμοποιείται σε συνδυασμό και με επιπρόσθετες πληροφορίες για κάποιο άτομο (Πολυχρονοπούλου, 2003). Αρκετές φορές ο δείκτης νοημοσύνης συγχέεται με την προσαρμοστική ικανότητα ενός ατόμου. Παρόλο που ένα άτομο αδυνατεί να προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον λόγω πολιτισμικών και κοινωνικών λόγων, η χαμηλή νοητική ικανότητα είναι επίσης ένας παράγοντας. Επισημαίνεται ότι ο τρόπος που μετράμε τον δείκτη νοημοσύνης και το όργανο μέτρησης θα πρέπει να τροποποιείται. Για παράδειγμα τα παιδιά δυτικών χωρών, δεν πρέπει να αξιολογούνται με το ίδιο όργανο μέτρησης με τα παιδιά άλλων χωρών, γιατί τα αποτελέσματα δεν θα είναι έγκυρα. Έτσι, σε μια κοινωνία αναπτυσσόμενη ή υποανάπτυκτη χωρίς τεχνολογική πρόοδο, οι μαθητές μπορεί να γνωρίζουν ανάγνωση ή αριθμητική, αλλά θα έχουν αναπτύξει άλλες ικανότητες, διαφορετικές από τα παιδιά των δυτικών κοινωνιών (Baroff & Olley, 2014: 18-23).

#### **2.4.2 Είδη νοημοσύνης**

Επιστημονικά, ο Gardner είναι εκείνος που δίνει τον ορισμό για την πολλαπλή νοημοσύνη ως «την ικανότητα του ατόμου να λύνει προβλήματα και την επίτευξη των στόχων εντός της κοινωνίας» και σημείωσε πως υπάρχουν επτά είδη νοημοσύνης. Ενώ κάθε άτομο δεν κατέχει/διαθέτει όλα τα είδη νοημοσύνης, μπορεί όμως να εξελίξει κάποια είδη νοημοσύνης. Ο Gardner λαμβάνει υπόψη του για την πολλαπλή νοημοσύνη τα κοινωνικό – πολιτισμικά πιστεύω και την προσαρμοστικότητα του ατόμου (Jung & Chang, 2017). Ο ίδιος επισήμανε επτά είδη νοημοσύνης: «τη λογική-μαθηματική (logical/mathematical), τη γλωσσική/ λεκτική (verbal-linguistic), την οπτική- χωρική (visual-spatial), τη σωματική/κιναισθητική (bodily-kinesthetic), την μουσική (musical-rhythmic), την ενδοπροσωπική (intrapersonal) και διαπροσωπική (interpersonal)» (Sternberg, 2018).



Τα 7 είδη νοημοσύνης του Gardner σχετίζονται με τις ατομικές κοινωνικές δεξιότητες. Δηλαδή, ένας μαθητής με το είδος της χωρικής νοημοσύνης, την χρησιμοποιεί ως τρόπο μάθησης από τα οπτικά ερεθίσματα, τις εικόνες και τα χρώματα ή ένας μαθητής με διευρυμένη την μουσική νοημοσύνη χρησιμοποιεί τα ακουστικά ερεθίσματα, τον ρυθμό και την μελωδία. Αντίθετες θεωρούνται η συναισθηματική νοημοσύνη και ο δείκτης νοημοσύνης. Ο D.Goleman ισχυρίζεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου, τον ατομικό έλεγχο και τις κοινωνικές σχέσεις (Baczyńska & Thornton, 2017). Ο αυτοπροσδιορισμός, δίνει την ευκαιρία στον άνθρωπο να έρθει αντιμέτωπος με τα συναισθήματά του, να κάνει αυτοκριτική, να είναι σε κίνηση και να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του. Από την άλλη τα κίνητρα, υποβοηθούν το άτομο να είναι ενεργό σε καθημερινές δραστηριότητες και να λαμβάνει πρωτοβουλίες βλέποντας τα πράγματα αισιόδοξα. Η έννοια της ενσυναίσθησης στην συναισθηματική νοημοσύνη, ουσιαστικά αποτελεί την αναγνώριση των πεποιθήσεων, των ορίων και των αναγκών, δηλαδή όποιος διαθέτει ενσυναίσθηση μπαίνει στην θέση ενός άλλου ατόμου. Η κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων, συνδέονται με την επικοινωνία, τον ηγετικό ρόλο και την επιρροή του ατόμου προς την κοινωνία (Serrat, 2017).

### **2.4.3 Είδη νοητικής αναπηρίας**

Όπως προαναφέρθηκε, για να διαγνωστεί ένα άτομο με νοητική αναπηρία αξιολογείται με ένα ειδικό τεστ νοημοσύνης και από την ηλικία και τον δείκτη νοημοσύνης προκύπτει η διάγνωση με συγκεκριμένο επίπεδο αναπηρίας. Ουσιαστικά, το νοητικό επίπεδο και ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης συνδέονται με χαμηλές επιδόσεις στην γραφή, στην ανάγνωση, στην επίλυση μαθηματικών πράξεων, στη μνήμη και σε άλλες καθημερινές λειτουργίες (Lewis, 2013, Παπαδημητρίου & Σάλμοντ, 2014). Κοινωνικά υπάρχει δυσλειτουργία για παράδειγμα στις δεξιότητες αυτοεκτίμησης, ή στο να διαχωρίσουν πότε υπάρχει αδικία. Σε βαριές περιπτώσεις νοητικής αναπηρίας, δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες τους ακόμα και να μετακινηθούν (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2018).

Τα είδη νοητικής αναπηρίας διεθνώς έχουν ταξινομηθεί επιστημονικά (ICD), ως βαριά, σοβαρή, μέτρια και ελαφρά-ήπια αναπηρία. Αρχικά, στην ελαφρά-ήπια νοητική αναπηρία, υπάρχει δυνατότητα κοινωνικοποίησης, ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, συμμετοχή σε δραστηριότητες όταν το άτομο γίνει ενήλικας, αλλά στην παιδική σχολική ηλικία παρουσιάζει ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα και όταν το άτομο αυτό ενηλικιωθεί η νοημοσύνη του αντιστοιχεί στην παιδική ηλικία των 9 - 10 ετών. Στην μέτρια νοητική αναπηρία, το άτομο έχει μεγάλη αναπτυξιακή καθυστέρηση και με ειδική μεταχείριση μπορεί να δημιουργήσει δεσμούς επικοινωνίας και τρόπους μάθησης, ενώ στην ενηλικίωση έχουν ανάγκη από στήριξη διότι κατέχουν νοητικό επίπεδο ηλικίας 6-9 ετών. Τα άτομα που πάσχουν από σοβαρή νοητική αναπηρία, έχουν χαμηλό νοητικό επίπεδο 3-6 ετών και δεν μπορούν να ζήσουν μόνα τους και να αυτοεξυπηρετηθούν. Και τέλος, στη βαριά νοητική αναπηρία, δεν υπάρχει επικοινωνία, ικανότητα μετακίνησης και είναι απαραίτητη η διαρκής βοήθεια σε όλους τους τομείς της ζωής ενός ατόμου (Carr & Linehan, 2016).

Αναλυτικά τα νοητικά επίπεδα και είδη νοητικής αναπηρίας είναι τα εξής:

### **Πίνακας 1. Νοητικά επίπεδα και είδη νοητικής αναπηρίας**

<b>Βαθμίδα νοητικής αναπηρίας</b>	<b>Δείκτης νοημοσύνης</b>
Ήπια-Ελαφρά N.A	50 - 69
Μέτρια N.A	35 - 49
Σοβαρή N.A	20 - 34
Βαριά N.A	< 20

Σύμφωνα με τα παραπάνω υπάρχουν δύο διαστάσεις της αναπηρίας. Από την μια η σωματική και από την άλλη η κοινωνική. Υπάρχει ανάγκη το άτομο, να έχει υποστηρικτικό περιβάλλον, ανεξάρτητα από ποια μορφή νοητικής αναπηρίας και αν έχει. Μόνο έτσι θα καταφέρει να είναι λειτουργικό μέσα σε μια μικρή κοινωνία, όπως το σχολικό περιβάλλον. Όμως εξίσου σοβαρές είναι οι αντιδράσεις αυτής της μικρό κοινωνίας, προς την νοητική αναπηρία του εκάστοτε μαθητή. Ενδέχεται ο μαθητής να έρθει αντιμέτωπος με υποστηρικτικές συμπεριφορές και με αντιδραστικές συμπεριφορές, όπου και οι δύο τύποι συμπεριφορών, θα επηρεάσουν την καθημερινότητά του στην σχολική τάξη. Όλα όσα προαναφέραμε, είναι οι σχολικές συνθήκες και ένα είδος πραγματικότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις σχολικές τάξεις, που φοιτούν άτομα με οποιαδήποτε μορφή νοητικής αναπηρίας (Harris, 2014; Schalock et al., 2010).

### **3. Χαρακτηριστικά παιδιών με Ήπια-Μέτρια Νοητική αναπηρία**

Πολλά παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία δεν εντοπίζονται μέχρι την είσοδό τους στην εκπαίδευση, ενώ σε πολλές περιπτώσεις μέχρι την Δευτέρα ή και την Τρίτη δημοτικού, όπου το ακαδημαϊκό έργο γίνεται δυσκολότερο. Οι μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, κατορθώνουν και αποκτούν ακαδημαϊκές δεξιότητες που αντιστοιχούν στο επίπεδο της έκτης δημοτικού, ενώ μετέπειτα στις επαγγελματικές τους δεξιότητες, αποκτούν ένα επίπεδο που τους επιτρέπει να υποστηρίξουν τον εαυτό τους αυτόνομα ή σε συνθήκες εποπτείας (Γκινάλα, 2018).

Τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία αντιπροσωπεύουν περίπου το 85% του πληθυσμού των νοητικά υστερημένων (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη, Μαρνελάκης, 2010). Στα πρώτα έτη της ηλικίας τους, δεν εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά που να προδίδουν την εμφάνιση νοητικής αναπηρίας. Στη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία, γίνονται με δυσκολία αντιληπτά, καθώς αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και αυτοεξυπηρέτηση πριν από την ηλικία των 5 ετών. Ο εντοπισμός της τις περισσότερες φορές γίνεται στην ηλικία των 8 με 9 ετών (Heward, 2011). Παρόλα αυτά, συνήθως εμφανίζεται μια αργοπορία στην κινητική τους ευελιξία (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη, Μαρνελάκης, 2010). Επιπλέον εμφανίζουν μικρή καθυστέρηση στις κινητικές και αντιληπτικές τους ικανότητες και η ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο πραγματοποιείται με την κατάλληλη καθοδήγηση σε επίπεδο αυτοσυντήρησης. Τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία, δεν αντιμετωπίζουν ουσιαστικές δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή και μπορούν και ανταπεξέρχονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις της καθημερινότητάς τους. Βέβαια παρουσιάζουν δυσκολίες στον λόγο τους, και πολλές φορές περιορίζεται η ανεξαρτησία του ατόμου κατά την ενηλικίωση. Επιπλέον σε πολλά παιδιά παρατηρούνται ήπιες δυσκολίες στις αισθησιοκινητικές λειτουργίες και σπάνια παρατηρούνται εγκεφαλικές ανωμαλίες.

Τα παιδιά με μέτρια νοητική αναπηρία χαρακτηρίζονται από ήπιες δυσκολίες στις προσαρμοστικές δεξιότητες. Χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας ατόμων είναι η ποικιλομορφία τους στο πρότυπο των γνωστικών δεξιοτήτων. Ορισμένα άτομα έχουν περισσότερες οπτικές δεξιότητες, σε σύγκριση με τις λεκτικές και μπορούν να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά, αλλά και να επικοινωνήσουν με την κατάλληλη υποστήριξη. Βέβαια, λόγω της διαταραχής στον κινητικό συντονισμό, θεωρείται ότι λειτουργούν σε χαμηλότερο επίπεδο, με τις δεξιότητες του λόγου τους να αφορούν τη συμμετοχή τους σε απλή συζήτηση ως έναν απλό λόγο που να αφορά μόνο την κάλυψη των βασικών τους αναγκών. Τα άτομα που δεν έχουν αναπτύξει τον λόγο τους, μπορούν και κατανοούν απλές οδηγίες, χρησιμοποιώντας παράλληλα την νοηματική γλώσσα. Οι δεξιότητες που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση και την κίνησή τους είναι περιορισμένες, όμως στις σχολικές τους επιδόσεις τα άτομα με υψηλή λειτουργικότητα κατορθώνουν και μαθαίνουν στοιχειώδη ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Σε ένα μεγάλο ποσοστό σε αυτά τα άτομα εμφανίζονται εγκεφαλικές ανωμαλίες και συχνά παρουσιάζονται και σωματικές αναπηρίες, αυτιστική διαταραχή και επιληψία (Ηλιοπούλου, Παρθενιώτη, Τζώρτζογλου, 2014).

Στα παιδιά με μέτρια νοητική αναπηρία, εμφανίζεται σημαντική αναπτυξιακή καθυστέρηση κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Ενώ μεγαλώνουν, αυξάνονται και οι αποκλίσεις στη συνολική τους νοητική ανάπτυξη και στη προσαρμοστική τους λειτουργία, μεταξύ αυτών των παιδιών και των συνομηλίκων τους χωρίς αναπηρίες. Είναι επίσης πολύ πιθανό, τα παιδιά με μέτρια νοητική αναπηρία, να εμφανίζουν προβλήματα υγείας και συμπεριφοράς σε σχέση με τα παιδιά με ήπια αναπηρία. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής τους ηλικίας οι ικανότητες της ομιλίας και της επικοινωνίας τους βρίσκονται σε χαμηλό

επίπεδο ενώ η κινητική τους ανάπτυξη είναι επαρκής. Μετά την ενηλικίωσή τους, μπορούν να εργαστούν ως ανειδίκευτοι εργάτες, όμως μέσα σε προστατευτικά πλαίσια. Έτσι και η εκπαίδευση έχει πρόσθετη σημασία, ασκώντας καθοριστικό αντίκτυπο στην αυτονομία και την ανεξαρτησία τους, στη δυνατότητά τους να ζήσουν μια ζωή με αξιοπρέπεια και αυτοκαθορισμό. Από την άποψη αυτή, το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ίσως το πιο αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη ίσων ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ, 2019).

Στα μαθησιακά χαρακτηριστικά των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία καθώς και στα ελλείμματα της γνωστικής λειτουργίας, περιλαμβάνονται η φτωχή μνήμη, ο αργός ρυθμός μάθησης, τα προβλήματα προσοχής, η δυσκολία γενίκευσης της μάθησης καθώς και η έλλειψη κινήτρου. Οι μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, δεν μπορούν με ευκολία να ανακαλούν πληροφορίες ή να τις συγκρατούν. Όσο πιο σοβαρή είναι η γνωστική καθυστέρηση, τόσο μεγαλύτερα είναι και τα ελλείμματα που παρουσιάζονται. Τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία χρειάζονται πιο πολύ χρόνο από τους συμμαθητές τους χωρίς αναπηρίες για την αυτόματη ανάκληση πληροφοριών, ενώ συγχρόνως δυσκολεύονται να χειριστούν μεγαλύτερες ποσότητες γνωστικών πληροφοριών. Παράλληλα, ο ρυθμός κατάκτησης καινούργιων γνώσεων και δεξιοτήτων στα παιδιά αυτά είναι πιο χαμηλός από τον ρυθμό των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Για αυτούς τους μαθητές είναι σημαντικό να μην αποκτούν απλά κάποιες πληροφορίες στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες που θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν στην καθημερινότητά τους (Αγαλιώτης et al., 2011).

#### **4. Τα αίτια και η πρόληψη της ήπιας και μέτριας νοητικής αναπηρίας**

Όπως αναφέρει η Αμερικανική Ένωση Νοητικών και Αναπτυξιακών διαταραχών, οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται η νοητική αναπηρία είναι πολλοί και για αυτό και δεν έχει βρεθεί η ακριβής αιτία (2018). Το 1% του πληθυσμού παγκοσμίως, έχει διαγνωστεί με κάποιο είδος νοητικής αναπηρίας, από τους οποίους το 85% έχει μέτρια νοητική αναπηρία (Reichenberg, 2016). Προγνωστικά, το ανδρικό φύλο εμφανίζει συχνότερα κάποιο είδος νοητικής αναπηρίας σε σχέση με το γυναικείο φύλο. Η μέτρια νοητική αναπηρία εμφανίζεται συχνότερα και εξαρτάται από τα γονίδια και την κληρονομικότητα. Σίγουρα, οποιοδήποτε είδος νοητικής αναπηρίας και να έχει ένα άτομο, θα εμφανιστεί πριν τα 22 χρόνια του. Τα αίτια λοιπόν της νοητικής αναπηρίας μπορεί να είναι:

##### **Προγεννητικά αίτια:**

Τα αίτια αυτά σχετίζονται με κληρονομικούς παράγοντες, γενετικά σύνδρομα και ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων. Για παράδειγμα το σύνδρομο Down ή το σύνδρομο του εύθραυστου χ. Τα άτομα με νοητική αναπηρία, επηρεάζονται έντονα από τις ανωμαλίες στα χρωμοσώματα γι' αυτό και η νοητική υστέρηση είναι συχνή. Βέβαια, προγεννητικά αίτια είναι και οι τραυματισμοί, η γρίπη ή οι μολύνσεις στην εγκυμοσύνη όπως το τοξόπλασμα, η ανεμοβλογιά, ή η ιλαρά. Αυτά μεταφέρονται στο έμβρυο με σοβαρότατο κίνδυνο. Επίσης, προγεννητικό αίτιο είναι η εγκεφαλική ανοξία, δηλαδή η έλλειψη οξυγόνου στο έμβρυο, καθώς και η χρήση ουσιών ή η κακή διατροφή που επηρεάζει την ανάπτυξη του μωρού (Heward, 2011, A.D.A.M, 2019, Πολυμεροπούλου, χ.χ, Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006) . Όταν μια έγκυος γυναίκα υποσιτίζεται, δεν αναπτύσσεται κανονικά το Κεντρικό Νευρικό Σύστημα του εμβρύου, όπως και με την χρήση ναρκωτικών ουσιών ή το κάπνισμα, που προκαλούν ανεπανόρθωτες βλάβες (Langridge et al., 2013, Ropers, 2010).

##### **Περιγεννητικά αίτια:**

Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται η αιμορραγία του εγκεφάλου που οδηγεί σε νευρολογική βλάβη, πάλι λόγω εγκεφαλικής ανοξίας στο έμβρυο. Έτσι, επηρεάζεται δυσμενώς ο εγκέφαλος και τα κύτταρα αυτού αλλοιώνονται, με αποτέλεσμα να μειώνεται το νοητικό επίπεδο. (Vissers, Gilissen, & Veltman, 2016;Dias et al., 2016).

##### **Μεταγεννητικά αίτια:**

Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται κοινωνικοί παράγοντες που σχετίζονται με τις γυναίκες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά οικονομικά στρώματα. Συνήθως παρατηρείται αλκοολισμός της μητέρας, υποσιτισμός και όλα αυτά έχουν σοβαρότατες συνέπειες για το έμβρυο. Επιπλέον, εδώ περιλαμβάνονται και άλλοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως πρόωρος ή παρατεταμένος τοκετός που προκαλεί στα έμβρυα εγκεφαλική παράλυση, και γλωσσικές δυσλειτουργίες. Τα περιβαλλοντικά αίτια, είναι μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη του εμβρυϊκού εγκεφάλου (Vissers, Gilissen, & Veltman 2016).

Τα άτομα με ήπια νοητική αναπηρία, δηλαδή αυτά που δεν χρειάζονται μεγάλη εντατική υποστήριξη, τις περισσότερες φορές δεν εμφανίζουν αυταπόδεικτες ενδείξεις οργανικής παθολογίας-εγκεφαλική βλάβη ή κάποιο άλλο βιολογικό πρόβλημα. Σε ένα άτομο με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία όταν δεν υπάρχει κάποιος βιολογικός παράγοντας, η αιτία είναι συχνά κάποια δυσμενής ψυχοκοινωνική συνθήκη, όπως το φτωχό κοινωνικό περιβάλλον πρώιμα στη ζωή ενός παιδιού. Παρατηρείται ότι πολλοί επαγγελματίες χρησιμοποιούν τον όρο αναπτυξιακή καθυστέρηση όταν αναφέρονται σε νοητική αναπηρία

που πιθανόν οφείλεται κυρίως σε περιβαλλοντικές επιρροές, όπως μηδαμινές ευκαιρίες ανάπτυξης του προφορικού λόγου, παιδική κακοποίηση και παραμέληση και χρόνια κοινωνική ή αισθητηριακή αποστέρωση. Τέλος, όταν υπάρχει ανασφαλής δεσμός προσκόλλησης ή απομάκρυνση από την μητέρα και έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης, επηρεάζεται σημαντική η νοητική ανάπτυξη του ατόμου (Χατζηχρήστου, 2011. Στασινός, 2020).

Με την πρόοδο της ιατρικής, έχει επιτραπεί στους γιατρούς να εντοπίζουν συγκεκριμένες γενετικές επιδράσεις που σχετίζονται με την ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία αλλά και με τις πιο βαριές περιπτώσεις. Χάρη σε δύο είδη εξετάσεων, δίνεται η ευκαιρία να εντοπίζονται γενετικές διαταραχές κατά την εγκυμοσύνη. Αυτά είναι λοιπόν, οι διαδικασίες προσυμπτωματικού ελέγχου και τα διαγνωστικά τεστ. Οι γυναικολόγοι συνηθίζουν να ακολουθούν μη επεμβατικές διαδικασίες προσυμπτωματικού ελέγχου, σε γυναίκες που η εγκυμοσύνη τους βρίσκεται σε επικινδυνότητα για εμφάνιση εγγενούς αναπηρίας, κάνοντας υπέρηχους και άλφα-εμβρυϊκή πρωτεΐνη μητρικού ορού. Κάνοντας τις προκριματικές εξετάσεις του μητρικού ορού, μετριέται η ποσότητα της πρωτεΐνης αυτής και άλλων βιοχημικών δεικτών στη ροή του αίματος της εγκυμονούσας και μπορούν να εντοπίσουν ποιες από αυτές διατρέχουν κίνδυνο για αναπηρίες στο έμβρυο, όπως σύνδρομο Down και δισχιδής ράχη (AAIDD, 2008)

Ποικίλες διαταραχές μπορούν ωστόσο να επιβεβαιωθούν από τα επεμβατικά διαγνωστικά τεστ, όπως η αμνιοπαρακέντηση και η δειγματοληψία χοριακών λαχνών. Με την αμνιοπαρακέντηση απαιτείται η λήψη δείγματος υγρού από τον αμνιακό σάκο που περιβάλλει το έμβρυο κατά τη διάρκεια του δεύτερου τριμήνου της εγκυμοσύνης. Το αμνιακό υγρό διαχωρίζεται από τα εμβρυϊκά κύτταρα που καλλιεργούνται για περίπου δύο εβδομάδες. Με το πέρας αυτού του διαστήματος, με σκοπό να ελεγχθεί το ενδεχόμενο ύπαρξης 80 συγκεκριμένων γενετικών διαταραχών, πριν ολοκληρωθεί η γέννηση, πραγματοποιείται ανάλυση χρωμοσωμική και ενζυμική. Πολλές από αυτές τις διαταραχές, σχετίζονται με την νοητική αναπηρία. (Akolekar, Beta, Picciarelli, Ogilvie, & D'Antonio, 2015).

Επιπρόσθετα, η δειγματοληψία χοριακών λαχνών αποτελεί ένα εναλλακτικό προγεννητικό διαγνωστικό τεστ. Με αυτόν τον τρόπο μια μικρή ποσότητα χοριακού ιστού αφαιρείται και εξετάζεται. Το σημαντικότερο πλεονέκτημα όμως του τεστ αυτού είναι ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί νωρίτερα από την αμνιοπαρακέντηση. Έχοντας ως δεδομένο ότι τα εμβρυϊκά κύτταρα υπάρχουν σε μεγάλη ποσότητα στον χοριακό ιστό, χωρίς την αναμονή των 2-3 εβδομάδων, μπορούν να αναλυθούν άμεσα μέχρι να καλλιεργηθούν. Όμως, παρόλο που το τεστ αυτό χρησιμοποιείται πιο συχνά, έχει κατηγορηθεί για ποσοστό αποβολών της τάξεως των 10 στις 1.000 και ακόμα θεωρείται πως βρίσκεται στο στάδιο του πειραματισμού. (Nussbaum et al., 2011).

Αξίζει να σημειωθεί, πως με την έκθεση του εμβρύου σε τοξικές ουσίες λόγω της χρήσης τους από την μητέρα (EMCDDA, 2012) και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μόλυνσης, αποτελούν δύο βασικά αίτια της νοητικής αναπηρίας που μπορούν φυσικά, να προληφθούν. Για να καταπολεμηθούν χρειάζεται εκπαίδευση και κατάρτιση.

## **5. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία**

Τα άτομα με νοητική αναπηρία, έχουν με βάση το Σύνταγμα δικαίωμα να λάβουν δωρεάν βασική εκπαίδευση από την πολιτεία, αλλά και δικαίωμα σε μια αξιοπρεπή ζωή. «Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει το άτομο να αξιοποιήσει στο ανώτατο δυνατό βαθμό το δυναμικό του για να συμμετάσχει σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνίας της εργασίας, ικανοποιώντας έτσι τις ανάγκες του για μια ζωή αξιοπρεπή κι όσο το δυνατό ανεξάρτητη» (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Υπάρχουν συγκεκριμένες ανάγκες που έχουν τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, ώστε να εκπαιδευτούν σε όποιο βαθμό αυτό είναι εφικτό. Οι ανάγκες αυτές ορίζονται ως εκπαιδευτικά γνωρίσματα και είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά χωρίζονται σε κατηγορίες, καθώς η νοητική αναπηρία έχει συνέπειες σε όλες τις λειτουργικές ικανότητες του ατόμου (Baroff & Olley, 2014). Οι ανάγκες και οι ικανότητες του κάθε μαθητή με νοητική αναπηρία, προκύπτει από τα βιολογικά χαρακτηριστικά του και έτσι προκύπτουν οι εξής κατηγορίες:

### **Εκπαιδεύσιμα (educable)**

Εκπαιδεύσιμα θεωρούνται τα παιδιά που μπορούν να εισαχθούν και να εκπαιδευτούν στο σχολικό σύστημα, με την διαφορά ότι η σχολική ύλη που έχουν έχει κάποιες διαφορές από την ύλη που έχουν οι υπόλοιποι μαθητές της ίδιας τάξης. Το εκπαιδεύσιμο παιδί μπορεί να κοινωνικοποιηθεί και να εκπονήσει εργασίες χωρίς την στήριξη κάποιου ειδικού. Οι ικανότητες του εκπαιδεύσιμου μαθητή κρίνονται από την μακροχρόνια πορεία του στην εκπαίδευση και από τους στόχους που έχει κατακτήσει.

### **Ασκήσιμα (Trainable)**

Ένας μαθητής με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, που βρίσκεται σε αυτή τη κατηγορία, μπορεί να αξιοποιήσει το εκπαιδευτικό σύστημα και τις γνώσεις που θα λάβει από αυτό, για να εξασφαλίσει αυτοβοήθεια. Υπάρχει κοινωνικοποίηση σε μικρό επίπεδο, δηλαδή δύναται να ενταχθεί σε παρέες φίλων. Ωστόσο, στο πλαίσιο της κοινωνίας, παρουσιάζει αδυναμία ένταξης, με ειδική εκπαίδευση μπορεί να ανεξαρτητοποιηθεί οικονομικά στα πλαίσια της κοινωνίας.

### **Πλήρως εξαρτώμενα (Severely handicapped)**

Ο αγγλικός όρος handicapped παρομοιάζει τα άτομα με νοητική αναπηρία ως άτομα με μειονεξία, κάτι που δεν υφίσταται πλέον ως όρος και είναι προγενέστερος του σημερινού και αποδεκτού όρου «αναπηρία». Αυτό το είδος μαθητή, χρειάζεται την βοήθεια ειδικού παιδαγωγού για να εκπαιδευτεί και χωρίς αυτήν δεν μπορεί να αφομοιώσει γνώσεις. Υπάρχει σύνδεση του πλήρως εξαρτώμενου μαθητή με την κατάθλιψη, λόγω του νοητικού του επιπέδου. Αυτό οφείλεται σε προβλήματα στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, που προσδίδουν στο άτομο σοβαρές επιπτώσεις στην νοητική ανάπτυξη.

### **Βραδυμαθή (slow learner)**

Αυτοί οι μαθητές, μπορούν να παρακολουθήσουν την διδασκαλία, όμως κατέχουν οριακή νοημοσύνη, και η συχνότητα με την οποία εκπαιδεύονται είναι χαμηλότερη από τον

μέσο όρο των υπόλοιπων μαθητών. Έχουν την δυνατότητα να εισαχθούν στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και παραπάνω στα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία υπάρχουν ελλείψεις που συνδέονται με την γνωστική λειτουργία τους (Αμπράζη και Μπάρμπας, 2014). Τα ελλείμματα αυτά αφορούν την φτωχή μνήμη, τον μειωμένο ρυθμό μάθησης, την αδυναμία προσοχής, τη δυσκολία γενίκευσης, τη διατήρηση δεξιοτήτων και την έλλειψη κινήτρων (Heward, 2011). Τα παιδιά αυτά χρειάζονται πιο πολύ χρόνο ώστε να μπορέσουν να ανακαλέσουν τις κατάλληλες πληροφορίες στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν πρέπει να είναι ελαστικοί απέναντί τους σε αυτό το θέμα. Όσον αφορά την έλλειψη προσοχής, τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, δεν επικεντρώνονται με ευκολία στο ερέθισμα που πρέπει να εστιάσουν, κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργούν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για καθένα από αυτά. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της γνωστικής λειτουργίας των παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία είναι η έλλειψη κινήτρων, όπως αναφέρουν και οι Αμπράζη και Μπάρμπας (2014). Το ενδιαφέρον των παιδιών λοιπόν, χάνεται και δεν κατορθώνει να ανταποκριθεί στο μαθησιακό έργο. Πολλές φορές, λόγω της έλλειψης κινήτρου, απαιτείται η διαμεσολάβηση του δασκάλου για τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες.

Τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, χρειάζονται εκπαίδευση στις πρακτικές τους δεξιότητες, όπως της αυτοεξυπηρέτησης, της καθημερινής διαβίωσης και της κάλυψης βασικών αναγκών για την καθημερινή τους λειτουργία και διαβίωση (Heward, 2011). Οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται τους μαθητές αυτής της ομάδας, οφείλουν να γνωρίζουν όλες τις πτυχές της νοητικής αναπηρίας, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν συμπεριφορές και αντιδράσεις και να γνωρίζουν που να τις αποδίδουν και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισής τους.

Όλα τα παραπάνω νοητικά ελλείμματα στους μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, οδηγούν σε μια αναγκαία υποστήριξη, που στοχεύει στην ανάπτυξη της λειτουργικότητάς τους, τόσο στο σχολείο όσο και στο οικογενειακό και μετέπειτα εργασιακό περιβάλλον (Heward, 2011). Με βάση όσα αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2012), υπάρχουν δύο τύποι υποστήριξης για τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, με στόχο την παροχή της κατάλληλης βοήθειας που έχει ανάγκη το καθένα από αυτά, για να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις της καθημερινότητάς του. Στα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία, προτείνεται η περιοδική ή διακεκομμένη (intermittent) υποστήριξη, που είναι σποραδική, σε μεταβατικές περιόδους της ζωής του ατόμου και δεν απαιτείται συνεχής φροντίδα και υποστήριξη. Στα παιδιά με μέτρια νοητική αναπηρία, προτείνεται η περιορισμένη (limited) υποστήριξη, που έχει συνέπεια στο χρόνο, σε τακτά χρονικά διαστήματα και παρέχεται για να βελτιωθεί η προσαρμοστική τους συμπεριφορά (mental help). Συμπερασματικά, η εκπαίδευση θα βοηθήσει σημαντικά τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, το άτομο θα λειτουργήσει παραγωγικά στο περιβάλλον του και σκοπός είναι να ανταποκριθεί το περιβάλλον στις ανάγκες του ατόμου με νοητική αναπηρία (Shalock et al.,2011).



## **6. Ο σκοπός και οι στόχοι της ειδικής εκπαίδευσης στα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία στην Ελλάδα**

Κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να φανεί χρήσιμος τόσο στον ίδιο του τον εαυτό όσο και στους άλλους. Κατά την τελευταία εικοσαετία είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι και τα παιδιά με νοητική αναπηρία μπορούν να μάθουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να εργάζονται όταν τους δίνεται η κατάλληλη βοήθεια, εκπαίδευση και υποστήριξη.

Έτσι η εκπαίδευση έχει ως στόχο να εξαλείψει το Κοινωνικό Μειονέκτημα (Social Handicap) των παιδιών με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, δηλαδή την δυσκολία στην επίτευξη των κοινωνικών ρόλων που είναι προκαθορισμένοι από τα άτομα ή / και από το περιβάλλον τους (Κουκούλη, 2020).

Για να έχει όμως αποτέλεσμα μια εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να υπάρχουν και ορισμένοι στόχοι. Στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής για τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, η ανάγκη ύπαρξης στόχων και σαφούς σκοπού κρίνεται ακόμα πιο επιτακτική. Ο λόγος είναι, πως η ειδική εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο μια εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά μια συνολική βοήθεια ζωής σε όλα τα άτομα που αποτελούν κομμάτι της.

Στην Ελλάδα για την ειδική αγωγή, υπάρχουν νομοθεσίες και προεδρικά διατάγματα που καθορίζουν την εκπαίδευση των παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Η εκπαίδευση αυτή γίνεται σε συγκεκριμένες δομές ειδικής αγωγής, παράλληλης στήριξης και σε τμήματα ένταξης του γενικού σχολείου. (Λάπα, 2018)

Ειδικότερα, η νομοθεσία ορίζει με το Άρθρο 1 του πρώτου νόμου 1143/1981 για τους μαθητές που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης αλλά και για τις δομές ότι: *«σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μέτρησης και η αντίστοιχος προς τα δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνική ζωήν και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά θέματα»* (Ν.1143, αρθ.1, 1981)..

Έπειτα από κάποια χρόνια επικυρώθηκε ο δεύτερος νόμος 1566/1985 και συνδέθηκε με τον πρώτο νόμο που αφορούσε την ειδική αγωγή (1143/1981). Και μετά το 2000 στην Ελλάδα εκδίδεται ο τρίτος νόμος 2817 και εκεί ξεκινούν την λειτουργία τους τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης) σε κάθε νόμο. Με τον τρίτο νόμο έκαναν την εμφάνιση τους σημαντικές δομές για την ήπια- μέτρια νοητική αναπηρία και όχι μόνο, όπως όπως Παράλληλη Στήριξη και τα Τμήματα Ένταξης και κατά αυτόν τον τρόπο οι μαθητές με νοητική αναπηρία και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες μπορούν πλέον να φοιτούν σε γενικά σχολεία υπό την βοήθεια και την στήριξη ειδικών διδασκάλων. Ομοiotρόπως εκδόθηκε και ο τέταρτος νόμος που είναι και ο τελευταίος για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 3699/2008 (Ντεροπούλου - Ντέρεκ 2012). Ο τέταρτος νόμος προσέθεσε την γνωμάτευση από ΚΕΔΔΥ για να ισχύσει η εισαγωγή των παιδιών στην γενική εκπαίδευση. Βέβαια, εξηγεί πως για χρήση της παροχής της Παράλληλης Στήριξης κρίνεται το είδος και ο βαθμός της αναπηρίας, έτσι ένας μαθητής με τύφλωση ή αυτισμός προηγείται (Λαμπαδάρη, & Γκαραβέλας, 2018, Νοβάκος, 2018, Strogilos, Nikolaraizi & Travolta, 2012).

Σύμφωνα λοιπόν με αυτό τον νόμο 3699/2008 βασικές επιδιώξεις της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι η «ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με ήπια και μέτρια αναπηρία και γενικότερα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», η

«βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν», η «αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα» και η «αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητάς τους σε όλες τις υποδομές, τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν».

Είναι μεγάλο όφελος για κάθε χώρα όταν ένα παιδί με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία ξεφύγει από την ιδρυματική κατάσταση της εξάρτησης και γίνεται παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. Βέβαια για να πραγματοποιηθεί ο στόχος αυτός είναι συχνά απαραίτητη η παροχή κάθε δυνατής βοήθειας και εκπαίδευσης που φυσικά απαιτεί και μια καλή επένδυση σε ανθρώπινο υλικό αλλά και σε χρήματα. Ωστόσο έχει αποδειχθεί, πως το κόστος των ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών επιστρέφεται στο κράτος με τη μορφή αυξημένου κέρδους και οικονομικής παραγωγικότητας.

Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης στα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, είναι να αξιοποιήσει στο μεγαλύτερο βαθμό το δυναμικό τους για να συμμετάσχουν σε όλες τις δραστηριότητες της κοινωνίας, ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τις ανάγκες τους για μια ζωή αξιοπρεπή και όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητη.

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης για όλα τα άτομα με νοητική αναπηρία, βασίζεται στην δημοκρατική αντίληψη. Σύμφωνα με αυτή κάθε άτομο έχει τα ίδια δικαιώματα για μάθηση, αλλά και κοινωνική μεταχείριση. Αυτά τα πιστεύω, ορίζονται και ως βασικός σκοπός του σχολείου για την παροχή κάθε ευκαιρίας και βοήθειας στον μαθητή με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει τις ικανότητές του για οικονομική και κοινωνική ανεξαρτησία. Έτσι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός σχολείου για τα παιδιά αυτά περιλαμβάνει ειδικούς στόχους που αναφέρονται σε θέματα αυτοκατανόησης, κοινωνικής προσαρμογής, οικονομικής επάρκειας και πολιτικής υπευθυνότητας.

Στην εκπαίδευση ένας από τους βασικούς στόχους είναι η όχι μόνο η «Εκπαίδευση για όλους», αλλά και η «Ποιοτική Εκπαίδευση για όλους» (Sharma, 2012). Επιδιώξη της είναι μια ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και η βελτίωση, αλλά και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, με στόχο να καταστεί δυνατή η ένταξη (ή επανένταξη) τους στο γενικό σχολείο, αν φυσικά είναι αυτό εφικτό. Παράλληλα επιδιώκει την αλληλοαποδοχή και την αρμονική συμβίωσή τους στο κοινωνικό σύνολο, ώστε να διασφαλιστεί η πρόσβαση των μαθητών με νοητική αναπηρία (συμπεριλαμβανόμενων και των οικογενειών τους) σε όλες τις υποδομές και τις υπηρεσίες.

Οι ανωτέρω στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσω της έγκαιρης ιατρικής διάγνωσης, της διάγνωσης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών στα ΚΕΣΥ και ΕΔΕΑΥ αλλά και στα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Επιπλέον με την αξιοποίηση της συστηματικής παρέμβασης που πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία στις κατά τόπους ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής) και με την δημιουργία τμημάτων πρώιμης παρέμβασης (ΠΠ). Αξίζει τέλος να επισημανθεί πως στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας συμμετέχει εκπρόσωπος της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία. Αν και η Πιστοποίηση της Ήπιας και της Μέτριας νοητικής αναπηρίας μπορεί να γίνει και σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, εποπτευόμενα από το υπουργείο υγείας. Ωστόσο, και οι δύο γνωματεύσεις έχουν ισχύ 3 χρόνων και παρατηρείται πολλές φορές να υπάρχει αντικρουόμενη γνωμάτευση (Κουκούλη, 2020).

## **6.1 Η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού των παιδιών με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία μέσω της εκπαίδευσης**

Όπως προαναφέραμε η εκπαίδευση των παιδιών με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, είναι ένα σημαντικό βήμα προς την κοινωνικοποίηση τους και της αλλαγής της κοινωνίας και των στερεοτύπων για την νοητική αναπηρία (Σούλης, 2016). Βέβαια, η ορθή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως εξηγεί ο Παληόπουλος (2014) και ο ρόλος τους σχετίζεται με τον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών με νοητική αναπηρία. Στη σύγχρονη εποχή υπάρχουν αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα που δίνουν βάση και προσοχή στο να αναπτύξει το παιδί με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία τον αυτοπροσδιορισμό (Κυριακίδου, 2017).

Ουσιαστικά, ο αυτοπροσδιορισμός αφορά την λήψη των αποφάσεων από τα παιδιά αυτά και το να μάθουν να αυτοπροσδιορίζονται είναι μια δύσκολη εκπαιδευτική δουλειά (Sparks, 2013). Ο δάσκαλος πρέπει να κατανοήσει ότι ο μαθητής είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του και μπορεί να επιλέξει εκείνος (Carney, 2015). Φυσικά, ο δάσκαλος έχει ρόλο υποστηρικτικό, διότι η λήψη της απόφασης από το παιδί με νοητική αναπηρία θα είναι υποστηριζόμενη από τον δάσκαλο και θα έχει πρακτική συμβολή (π.χ. φωνητικές οδηγίες) (Carney, 2015).

Είναι αξιοσημείωτο και σημαντικό, ότι για να ενισχυθεί ο αυτοπροσδιορισμός ενός ατόμου με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία πρέπει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να λειτουργεί με βάση της αρχή της εξατομίκευσης, καθώς κάθε άτομο είναι διαφορετικό, επομένως και το εκάστοτε πρόγραμμα πρέπει να προσαρμόζεται στην κάθε περίπτωση (Παληόπουλος, 2014). Ειδικότερα όμως, μελέτες έχουν αποδείξει πως η ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού θα γίνει εφικτή στα άτομα με νοητική αναπηρία όταν συνεργαστούν εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά με τις αρχές της συνεργασίας και της αποδοχής (Παληόπουλος 2014). Εάν αυτή η συνεργασία γίνει στρατηγική και ρουτίνα σε κάθε μαθητή, τότε το παιδί θα εκπαιδευτεί ορθότερα (Νικολάου, 2011).

## **7. Ήπια και μέτρια Νοητική αναπηρία στις βαθμίδες της εκπαίδευσης**

### **7.1 Προσχολική εκπαίδευση**

Τα πρώτα πέντε χρόνια από τη γέννηση του παιδιού έχουν ιδιαίτερη σημασία μέσα στην όλη ακολουθία των εξελικτικών σταδίων της προσωπικότητάς του. Ο παιδαγωγός για να διαγνώσει την παιδική προσωπικότητα και την πιθανή ύπαρξη ήπιας και μέτριας νοητικής αναπηρίας, θα πρέπει να λάβει υπόψη του, ορισμένες χαρακτηριστικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του αλλά και της σωματικής και ψυχικής του ανάπτυξης.

Αρκετά σημαντική είναι η αναγκαιότητα για την ανίχνευση των παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία κατά την προσχολική ηλικία καθώς με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες τους μέσω διαδικασιών πρώιμης παρέμβασης και ενίσχυσης. Με τον όρο «πρώιμη παρέμβαση» εννοούμε την έγκαιρη και έγκυρη θεραπευτική και ειδική παιδαγωγική υποστήριξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες, όπως και αυτών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες που εμφανίζει το κάθε παιδί, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ανάπτυξή του, η οποία πολλές φορές μπλοκάρεται, εξαιτίας ορισμένων ιδιαιτεροτήτων του. Με την πρώιμη παρέμβαση κατορθώνεται να ανιχνευτούν ενδεχόμενες επιπλοκές και αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού. Τα στάδια της πρώιμης παρέμβασης είναι τρία:

1. Εντοπισμός και καθορισμός του προβλήματος: Αναφέρεται στην παρακολούθηση των πρώιμων σημείων που αποτελούν ενδείξεις πως η ανάπτυξη του παιδιού παρουσιάζει σημαντικές ιδιαιτερότητες.
2. Ο καθορισμός και η διαφοροδιάγνωση του προβλήματος: Μέσω της παρατήρησης καταγράφονται τα συμπτώματα και η συχνότητά τους, για να αποδοθεί η αιτιολογία της εμφάνισής τους.
3. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Στο στάδιο αυτό καθορίζονται οι στόχοι που απευθύνονται στο παιδί και στο οικογενειακό του περιβάλλον, καθώς σε αυτές τις πολύ μικρές ηλικίες των παιδιών, η παρέμβαση και η καθοδήγηση ξεκινά παράλληλα και με την οικογένεια.

### **7.2 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, η κοινωνία προσπαθεί να αντιμετωπίσει καθημερινά τις διακρίσεις και τις διαφορές μεταξύ των ατόμων. Έτσι και η εκπαίδευση προσπαθεί να κάνει το ίδιο με τους μαθητές της. Τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία αποτελούν μια ιδιαίτερα ανομοιογενή ομάδα, η οποία αντιμετωπίζεται ακόμη με ασάφεια, παρόλες τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ελαφρά ή μέτρια νοητική αναπηρία συχνά συγχέονται από τους εκπαιδευτικούς και ομαδοποιούνται. Αυτό συμβαίνει για δύο λόγους είτε επειδή δεν υπάρχουν ξεκάθαρα κριτήρια, είτε επειδή το κράτος δεν έχει μια φανερή εκπαιδευτική πολιτική που να υφίσταται σε όλα τα σχολεία. Σοβαρές διαφορές επίσης υπάρχουν ανάμεσα σε παιδιά με ήπια / μέτρια νοητική αναπηρία και σε παιδιά που έχουν κάποια διαταραχή του λόγου και οι διαφορές αυτές είναι φανερές και στο εκπαιδευτικό επίπεδο και στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών αυτών μεταξύ τους (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011· Vaughn, 2011· Watson, Gable, Gear & Hughes, 2012· Woolley, 2011).

Βιβλιογραφικά, ενώ υπάρχουν πληροφορίες για τα παιδιά που φοιτούν στα δημοτικά ειδικής αγωγής, δεν υφίστανται στοιχεία ή άλλα δεδομένα αναφορικά με όλα τα χαρακτηριστικά τους, για την οργάνωση και τον προγραμματισμό τους. Από το 2000, η Ελλάδα, έχει πλαισιώσει την εκπαίδευση με στόχο την «ένταξη» integration και έτσι μεγάλο ποσοστό μαθητών με νοητική αναπηρία, πηγαίνουν στο γενικό σχολείο με ένα κοινό για όλους πρόγραμμα, με ή χωρίς προσαρμογές (Βλάχου-Μπαλάφα, 2000: 81-85). Τα παιδιά με ήπια ή και μέτρια νοητική αναπηρία που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο αρκετές φορές έχουν παράλληλη στήριξη ή μεταφέρονται σε τμήματα ένταξης. Τα τμήματα ένταξης σε δημοτικά σχολεία, στοχεύουν κυρίως στην βοήθεια και στήριξη, του παιδιού με νοητική αναπηρία, στα δύο βασικά μαθήματα, γλώσσα και μαθηματικά. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα προσπεράσει τυχόν δυσκολίες και θα προσαρμοστεί στο γενικό κοινό πρόγραμμα, όσο μπορεί ανάλογα με τις δυνατότητες του .

Όμως, επειδή τα τμήματα ένταξης στοχεύουν στην εκμάθηση της γλώσσας και μαθηματικών, δεν βοηθάνε τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές και λειτουργικές δεξιότητες (Μπάρμπας, 2008: 98). Θεσμικά θα μπορούσαν τα γενικά δημοτικά σχολεία στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης, να έχουν χαρακτήρα «διευρυμένου ωραρίου», ώστε και να αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες. Ωστόσο, αυτό δεν υφίσταται. (Σταγιοπουλος, 2015). Μέχρι και σήμερα, πλήθος μαθητών με μέτρια νοητική αναπηρία, εκπαιδεύονται σε ειδικά σχολεία και δομές, εκτός του γενικού σχολείου. Τα ειδικά σχολεία, δεν έχουν ως γνώμονα την «πολιτική ένταξης», γιατί δεν υπάρχει κοινή λειτουργία με το γενικό σχολείο, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις ένα γενικό σχολείο στεγάζεται με ένα ειδικό σχολείο (Βλάχου-Μπαλάφα, 2004: 144; Vlachou, 2006). Επιπλέον, δεν υφίσταται κάποια δομή που να κοινωνικοποιεί τους μαθητές ειδικού σχολείου με τους μαθητές που δεν έχουν κάποια αναπηρία.

Σε πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός θεσμός της ειδικής αγωγής, είχε ως σκοπό να εκπαιδευτούν οι μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πολλοί μαθητές με νοητική υστέρηση, εκπαιδεύονται σε ειδικά δημοτικά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, λόγω του νοητικού επιπέδου τους δεν μπορούν να φέρουν εις πέρας τους στόχους που έχει το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, τόσο γνωστικά όσο και μαθησιακά. Ο δάσκαλος στο σχολικό περιβάλλον χρειάζεται να διαθέτει μια “Κλινική - διαγνωστική “ ικανότητα για να βλέπει τον μαθητή με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία και να διαμορφώνει την ύλη του εκάστοτε μαθήματος με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Γερούλα, 2018).

Όπως προαναφέρθηκε η ήπια αλλά και η μέτρια νοητική αναπηρία, έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και μέσα σε αυτά είναι, η δυσκολία στην διατήρηση κοινωνικών σχέσεων, το στίγμα και η αυτονομία (Σταγιοπουλος, 2015). Οι μαθητές αυτοί συχνά εμφανίζουν δυσλειτουργία στην δημιουργία και διατήρηση συντροφικών και φιλικών δεσμών με παιδιά που είναι στην ίδια ηλικία. Παρατηρείται μικρός αριθμός αμοιβαίων και ποιοτικών φιλικών δεσμών, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Guralnick, 1999: 21; Tzouriadou et al., 2013; Αγγελάκη, 2013: 125).

Για την εκπαιδευτική στάση των δασκάλων σημαντικό ρόλο έχει η αναπηρία που έχει ο μαθητής, εάν είναι μέτριας ή ήπιας μορφής. Οι περισσότεροι δάσκαλοι υποστηρίζουν, ότι οι μαθητές με κάποια κινητηριακή ή αισθητηριακή αναπηρία, είναι προτιμότερο να ενταχθούν στην γενική εκπαίδευση, παρά μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή διαταραχές στην συμπεριφορά. Βέβαια, πέρα από το είδος της αναπηρίας αισθητηριακή ή νοητική, σημαντικό είναι επίσης ο βαθμός της αναπηρίας. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι δάσκαλοι έχουν εκφράσει την άποψη ότι τα παιδιά με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, δύνανται πιο εύκολα να προσαρμοστούν στο γενικό σχολείο συγκριτικά με παιδιά που έχουν μιας βαριάς μορφής

αναπηρία (Shade & Stewart, 2001). Κάθε παιδί στο σχολικό του περιβάλλον, έχει συγκεκριμένες ανάγκες και αυτές εξαρτώνται από το είδος της αναπηρίας που έχει το κάθε παιδί και το σχολικό περιβάλλον προσαρμόζεται επίσης στις ανάγκες αυτές. Φυσικά συγχρόνως, δεν πρέπει να παραληφθούν οι ανάγκες των παιδιών που διαθέτουν αναπτύσσονται τυπικά χωρίς κάποια ιδιαιτερότητα. Δεν πρέπει δηλαδή ο εκπαιδευτικός να επιμένει μόνο στους μαθητές με κάποια ιδιαιτερότητα μέσα στη σχολική τάξη (Solis & Vaughn, 2012).

### **7.3 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για τα άτομα με ήπια και μέτρια Νοητική Αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μαθαίνουν τα ενδιαφέροντα τους, τις κλίσεις τους, ενώ παράλληλα με ένα ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων, καταρτίζονται επαγγελματικά (Levinson & Palmer, 2005).

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπει για τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, δύο εκπαιδευτικές πορείες για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά τον Μπάρμπα (2010):

1. Η πρώτη πορεία του μαθητή με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, είναι μέσα από το γενικό σχολείο. Ειδικότερα, το γενικό σχολείο διαθέτει τμήματα ένταξης που όμως υπάρχουν σε μικρό αριθμό ή δεν λειτουργούν όπως θα έπρεπε, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση
2. Η δεύτερη πορεία του μαθητή με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, είναι οι ειδικές εκπαιδευτικές δομές: ειδικά - τεχνικά γυμνάσια, λύκεια και τα Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).

Ωστόσο, μπορεί η Δευτεροβάθμια Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση, να έχει ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που δίνει, στα παιδιά με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία που φοιτούν εκεί, εφόδια και δεξιότητες, ώστε να βρουν κάποια εργασία (Μπάτσιος Β., 2018) αλλά σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012) υπάρχουν σοβαρά ελλείμματα. Ειδικότερα, δεν υφίσταται κάποια αξιολόγηση του μαθητή με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, ώστε φοιτήσει στην σχολή ή αξιολόγηση των προηγούμενων γνώσεων του μαθητή, ή πρόβλεψη για κοινωνικοποίηση των μαθητών και μετάβαση στην επαγγελματική ζωή και διαβίωση (Πολυχρονοπούλου, 2012: 288-289).

### **7.4 Τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με μέτρια και ήπια νοητική αναπηρία υπάρχει ο Ν.3699/2008 για την “Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”. Ωστόσο, στον εν λόγω νόμο δεν υπάρχει πρόβλεψη για την τριτοβάθμια κατάρτιση των ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Βέβαια, ο προαναφερθέντας νόμος στοχεύει στο να βελτιώσει τους νόμους που υπήρχαν πριν από αυτόν, υπήρχαν όμως πολλοί επικριτές καθώς ο νόμος αυτός αναφέρει αυτολεξεί την λέξη “αναπηρία”. Φυσικά, η λέξη αυτή «υιοθετείται μονοδιάστατα, με προσήλωση στην ελλειμματική προσέγγιση του ατόμου» και για αυτό προκύπτει και το συμπέρασμα «η διαταραχή προσδιορίζει ως αποκλειστική μεταβλητή της προσωπικότητας του ατόμου, υπονομεύοντας τον ενταξιακό αγώνα» (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

Γενικά, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ο Ν.4485/2017 είναι σημαντικός για τους φοιτητές με ήπια και μέτρια αναπηρία και όχι μόνο, ο συγκεκριμένος νόμος αναφέρει την «τήρηση της αρχής της ίσης μεταχείρισης μεταξύ των φύλων και του σεβασμού κάθε διαφορετικότητας». Ο εν λόγω νόμος ουσιαστικά, εμπεριέχει τα ζητήματα που προκύπτουν με την υποστήριξη των φοιτητών με ήπια και μέτρια αναπηρία και όχι μόνο, αλλά και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που υιοθετεί το εκάστοτε Πανεπιστήμιο. Δηλαδή, η Πανεπιστημιακή Σύγκλητος με τον Εσωτερικό Κανονισμό που διαθέτει, εφόσον έχει συμπεριλάβει την άποψη του Πρυτανικού Συμβουλίου και του ίδιου του Πρύτανη, δύναται να προασπίσει το δικαίωμα του κάθε φοιτητή με κάποιο είδος αναπηρίας να επωφεληθεί όπως και οι άλλοι φοιτητές από την κοινωνικοποίηση και την ένταξή του στο Πανεπιστήμιο (Απαλαγάκη και Παπαδομανωλάκη, 2020).

Για την ένταξη των φοιτητών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία στην Πανεπιστημιακή κοινότητα, σημαντική είναι η συμβολή της τεχνολογίας και των εξελίξεων στην μάθηση και στην γνώση. Με το Άρθρο 5Α του Συντάγματος, προασπίζεται το δικαίωμα των φοιτητών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και όχι μόνο, στις Τεχνολογικές εξελίξεις που πλέον είναι ο βασικός άξονας της ζωής (Μιζαμτσή, Νικολαΐδης, & Μουρούζης, 2012).

## **8. Εκπαίδευση και συνεκπαίδευση των μαθητών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία στην Ελλάδα**

Αν και παραδοσιακά στην Ελλάδα, όσα παιδιά είχαν μέτρια και ήπια νοητική αναπηρία φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία και συνεπώς είχαν διαφορετικό πρόγραμμα από το γενικό σχολείο, σιγά σιγά τα πράγματα αλλάζουν. Η εκπαίδευση γίνεται πιο προοδευτική και ανοίγει τις πόρτες της για «ένα σχολείο για όλους» με την έννοια της συνεκπαίδευσης, όλων των παιδιών και των μαθητών που έχουν ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Οι άνθρωποι με μέτρια και ήπια νοητική αναπηρία μας δείχνουν ότι δύναται να εκπαιδευτούν και να γίνουν ενεργοί στην κοινωνία, μακριά από τις προκαταλήψεις που υπήρχαν τα προηγούμενα χρόνια (Parmenter, 2011).

Χαρακτηριστικό των παιδιών με νοητική αναπηρία είναι η ποικιλομορφία τους, γι' αυτό και τα προγράμματα που έχουν στόχο την παρέμβαση, διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα και από άτομο σε άτομο. Για να σχεδιαστεί ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, πρέπει να ληφθεί υπόψη ο βαθμός σοβαρότητας του νοητικού ελλείμματος, από την προσαρμοστική συμπεριφορά του κάθε παιδιού και τις γενικές του ικανότητες (Στασινός, 2018). Σύμφωνα με το επίπεδο της νοητικής αναπηρίας του κάθε παιδιού, το καθένα φοιτά και στο ανάλογο σχολείο. Τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία, τα οποία είναι γνωστά ως εκπαιδευσιμα, φοιτούν στα γενικά σχολεία. Στα παιδιά με μέτρια νοητική αναπηρία, γνωστά ως ασκήσιμα, η εκπαίδευση εστιάζει σε πρακτικές εφαρμογές, παρά στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση (Στασινός, 2018).

Οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να κατατάσσουν τους μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση στην κατηγορία των παιδιών «με μαθησιακές δυσκολίες», επειδή κρίνουν με σύμφωνα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Όμως αυτοί οι δύο όροι δεν πρέπει να συγχέονται. Τα παιδιά με νοητική υστέρηση, αν και παρουσιάζουν ορισμένες ομοιότητες με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η μέτρια επίδοσή τους, η αδυναμία επεξεργασίας πληροφοριών και τα προβλήματα στην εργαζόμενη μνήμη και στην ανάκληση πληροφοριών, έχουν και σημαντικές διαφορές (Αγγελίδης, 2011)

Οι μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία, αποκτούν τη γνώση μέσω της εμπειρίας, της εξάσκησης και της βιωματικής μάθησης, το σχολείο όμως επιμένει σε ένα μονόπλευρο, όμοιο για όλους, τρόπο διδασκαλίας, δημιουργώντας πρόβλημα στα παιδιά αυτά. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, παραμένει ακαδημαϊκά προσανατολισμένο σε αυτούς τους μαθητές, που αποκτούν τη γνώση μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες. Ο τρόπος αυτός φαίνεται αρκετά αναποτελεσματικός ως προς το επίπεδο της γνώσης και ως προς την εκμάθηση των καθημερινών δεξιοτήτων. Πληθώρα πληροφοριών παρέχονται στα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία από το σχολικό τους περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να προσφέρουν στα παιδιά αυτά εξατομικευμένα τις γνώσεις που θα τα ωφελήσουν στο μέλλον. Αυτή η προσέγγιση, υποστηρίζει τα παιδιά να εξελίξουν την προσωπικότητα και την εκφραστικότητά τους, αλλά και να ενσωματωθούν στην κοινωνία. Η εκπαιδευτική διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται σε αυτή την ομάδα παιδιών, οφείλει να δίνει έμφαση στην ανάδειξη των δυνατοτήτων τους καθώς και στους τρόπους ενίσχυσης του δυναμικού των μαθητών αυτών (Stavroussi, Papalexopoulos, & Vavougiotis, 2010)

Αν και παραδοσιακά στην Ελλάδα, όσα παιδιά είχαν μέτρια και ήπια νοητική αναπηρία φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία και συνεπώς είχαν διαφορετικό πρόγραμμα από το γενικό σχολείο, σιγά σιγά τα πράγματα αλλάζουν. Η εκπαίδευση γίνεται πιο προοδευτική και ανοίγει



τις πόρτες της για «ένα σχολείο για όλους» με την έννοια της συνεκπαίδευσης, όλων των παιδιών και των μαθητών που έχουν ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Οι άνθρωποι με μέτρια και ήπια νοητική αναπηρία μας δείχνουν ότι δύναται να εκπαιδευτούν και να γίνουν ενεργοί στην κοινωνία, μακριά από τις προκαταλήψεις που υπήρχαν τα προηγούμενα χρόνια (Parmenter, 2011).

Με βάση τους Κουμπιά & Κατσουγκρη (2017), η συνεκπαίδευση ωθεί τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να γίνουν περισσότερο δραστήρια στο σχολικό τους περιβάλλον, ξεδιπλώνοντας τις ικανότητές τους. Με την συνεκπαίδευση, όλοι οι μαθητές αποκτούν οφέλη στις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές πτυχές της ζωής τους, βελτιώνοντας παράλληλα και τη μάθησή τους. Επιπλέον, προωθείται η καλύτερη συνοχή στη λειτουργικότητα της τάξης και βοηθούνται οι μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία να αποκτήσουν καλύτερες μεθόδους και πρακτικές συμπεριφοράς, βελτιώνοντας παράλληλα τον τρόπο εργασίας και τις γνώσεις τους (Anderson et al., 2017 από Πατσίδου, 2010). Οι μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, όταν εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον, νιώθουν λιγότερο περιθωριοποιημένοι, λειτουργώντας μέσα στην ομάδα και νιώθοντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερη ασφάλεια (Shogren et al., 2015). Με την συνεκπαίδευση, τέλος μειώνεται και η πιθανότητα εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού.

Υπάρχουν πολυάριθμα μοντέλα συνεκπαίδευσης και κάποιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι υπάρχουν και υποδιαίρεσεις αυτών των μοντέλων. Τα μοντέλα συνεκπαίδευσης έχουν πολλά κοινά σημεία και ελάχιστες διαφορές μεταξύ τους. Η επιλογή του μοντέλου και η εφαρμογή του γίνεται ανάλογα με τον τύπο του μαθητή, τα στοιχεία της αναπηρίας που έχει και, πολλές φορές, υφίσταται συνδυασμός των μοντέλων συνεκπαίδευσης (Casserly & Padden, 2018).

Οι Friend et al. (2010), διακρίνουν έξι μοντέλα συνεκπαίδευσης:

- Στο πρώτο μοντέλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συνυπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί, που ο ένας έχει τον ρόλο του παρατηρητή και ο άλλος τον ρόλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει. Ο πρώτος εκπαιδευτικός είναι αυτός που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά των μαθητών, κοινωνικά και μαθησιακά (one teacher, one observer).
- Το δεύτερο μοντέλο προτείνει την συνεργατική μάθηση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις και παραπάνω ομάδες από τον εκπαιδευτικό, που επιτελεί ο ίδιος την συνεκπαίδευση, χρησιμοποιώντας ομαδικές δραστηριότητες (station teaching).
- Το τρίτο μοντέλο συνεκπαίδευσης, που εφαρμόζεται και στην Ελλάδα, και το πιο βασικό, είναι αυτό της παράλληλης στήριξης, το οποίο λειτουργεί με το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό για όλους τους μαθητές, αλλά η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες, αλλάζοντας μορφή η διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός της τάξης διδάσκει τους μαθητές, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης βοηθά τους μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία (parallel teaching).
- Στο τέταρτο μοντέλο συνεκπαίδευσης υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με αυτό ο ένας εκπαιδευτικός βοηθά το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της τάξης, με σκοπό παροχή εξειδικευμένης βοήθειας (alternative teaching).
- Το πέμπτο μοντέλο συνεκπαίδευσης είναι η ομαδική διδασκαλία, σύμφωνα με το οποίο οι δύο εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί, με σκοπό την ισότιμη διδασκαλία, συμπεριλαμβάνοντας όλους τους μαθητές (teaming).

- Το έκτο μοντέλο συνεκπαίδευσης αποτελείται από έναν εκπαιδευτικό και έναν βοηθό, ο οποίος βοηθά όσους μαθητές έχουν δυσκολίες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας.

Όταν ένα παιδί με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία έχει αξιολογηθεί ως ικανό να συμμετάσχει στην τυπική γενική εκπαίδευση τότε αυτό γίνεται στο γενικό σχολείο σε συνδυασμό με το τρίτο μοντέλο, δηλαδή την παράλληλη στήριξη. Το τρίτο μοντέλο αξιοποιείται, σε περιπτώσεις που ένας μαθητής με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία έχει διαγνωστεί, ότι μπορεί να βοηθηθεί από την μέθοδο διδασκαλίας με παράλληλη στήριξη. Στο τρίτο μοντέλο απαιτείται διαρκής επικοινωνία και αλληλοβοήθεια του δασκάλου του γενικού σχολείου φοίτησης και του ειδικού παιδαγωγού, με αυτό τον τρόπο ο πρώτος προσαρμόζει ένα ατομικό πρόγραμμα στον μαθητή με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία. Έτσι ενημερώνεται και η σχολική κοινότητα, ο διευθυντής και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, αν χρειαστεί. Το ατομικό πρόγραμμα του μαθητή με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, έχει στοιχεία από το εκπαιδευτικό επίπεδο του μαθητή και την κοινωνικές σχέσεις του στην τάξη. Ο ειδικός εκπαιδευτικός πρέπει να παρατηρεί συνεχώς τον μαθητή με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία μέσα και έξω από την τάξη (Bebetsos et al., 2013).

Για να μπορέσει η συνεκπαίδευση να είναι αποτελεσματική απαιτείται η συνεργασία του εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης με τον εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης, αλλά και ο ρόλος που έχει ο πρώτος, καθώς καλείται να εφαρμόσει τις εκάστοτε νομοθετικές ρυθμίσεις και να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που φέρει η συνεκπαίδευση στην γενική τάξη (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014). Παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού που γίνονται στα ελληνικά σχολεία, δεν υπήρξε μέχρι στιγμής κάποια ριζική αλλαγή στη βελτίωση της συνεκπαιδευτικής διδασκαλίας, διότι συχνά λείπει το κατάλληλο προσωπικό, όπως είναι οι ειδικοί ψυχολόγοι, που θα μπορούσαν να βοηθούν τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, ο κατάλληλος εξοπλισμός και οι αναγκαίες υλικοτεχνικές διευκολύνσεις. Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα δεν αναφέρονται στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, αλλά στην ειδική εκπαίδευση και χαρακτηρίζονται από ένα συντηρητικό πνεύμα, που προωθεί θεωρίες για να αλλάξουν τα παιδιά ως μονάδες για ό, τι τους συμβαίνει, και όχι τα σχολεία και τον τρόπο που είναι οργανωμένα (Αγγελίδης, 2011). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε γενικά σχολεία σε τμήματα με παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, φαίνεται να αγχώνονται όταν απουσιάζει η ειδική βοήθεια και η έλλειψη γνώσεων, δυσχεραίνοντας την υλοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου & Πολυχρονοπούλου, 2014).

Το διδακτικό έργο που απευθύνεται στα παιδιά με νοητική αναπηρία που φοιτούν στα γενικά σχολεία, πρέπει να ακολουθεί ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές. Πρώτα από όλα είναι απαραίτητο να δίνεται έμφαση στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων που έχουν ως στόχο να διευκολύνουν τους μαθητές αυτής της ομάδα στην καθημερινή τους ζωή, ενώ παράλληλα να τους βοηθάει να κοινωνικοποιηθούν και μετέπειτα να γίνουν ανεξάρτητοι πολίτες, στο βαθμό φυσικά που είναι εφικτό, με βάση το νοητικό τους επίπεδο (Στασινός, 2018). Για να μπορέσει με επιτυχία να ολοκληρώσει ο εκπαιδευτικός την ενσωμάτωση των παιδιών στην τάξη, θα πρέπει να θέτει ορισμένα κριτήρια. Η επιλογή των διδακτικών ενοτήτων από τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει να γίνονται κατανοητές και από τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία είτε με τη βοήθεια κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού είτε με εμπλεκόμενο υποστηρικτικό προσωπικό. Με τις τεχνικές της επανάληψης και της άσκησης μπορούν να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι τόσο στα μέλη του τμήματος όσο και στους μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία. Εκτός από αυτά, στην ίδια κατεύθυνση είναι και η παροχή κινήτρων καθώς και η επιβράβευση που συνιστούν αρκετά ελκυστικές πρακτικές. Τέλος, με

την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών και με την επικοινωνία μεταξύ των γονέων τους αλλά και των ίδιων, ενισχύεται ακόμα περισσότερο η ένταξη των παιδιών με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία στην τάξη και μετέπειτα στην κοινωνία (Στασινός, 2018).

Εν κατακλείδι, η συνεκπαίδευση για να πετύχει τους σκοπούς της χρειάζεται, να έρθουν σε επαφή διάφοροι εκπαιδευτικοί παιδαγωγοί και αυτό θα βοηθήσει την συνδιδασκαλία, αφού ένας δάσκαλος δεν μπορεί να έχει όλες τις γνώσεις που χρειάζονται (Friend et al., 2010). Η συνεκπαίδευση ορίζεται ως τον τρόπο με τον οποίο παιδιά με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία και όχι μόνο, έχουν ένα γενικό από κοινού εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Έτσι εκτός από την συνεργασία των εκπαιδευτικών σαν ομάδα, πρέπει η σχολική κοινότητα να διαθέτει τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό, ώστε να επιτευχθεί δημιουργικά η μετάδοση της γνώσης (Κουντουριώτου, Δημακοπούλου, & Πολυχρονοπούλου, 2016).

## **9. Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία**

### **9.1 Συνεργασία των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον**

Αρχικά, η αποδοχή της ήπιας ή της μέτριας νοητικής αναπηρίας από τους γονείς του μαθητή, έχει καθοριστικό ρόλο, γενικότερα για την οικογένεια. Επιστήμονες όπως, γιατροί, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί, οφείλουν να παρέχουν συνεχής πρακτική και ψυχική βοήθεια στα μέλη της οικογένειας και φυσικά να παραπέμπουν την οικογένεια σε ομάδες με γονείς και συγγενείς παιδιών που έχουν παρόμοιες ιδιαιτερότητες. Ο Χρηστάκης (2013) υποστήριξε ότι, οι γονείς που έλαβαν αυτήν την βοήθεια και εκπαιδεύτηκαν, κατάφεραν έπειτα, μέσα από την συμβουλευτική, να αναπτύξουν υγιείς οικογενειακές σχέσεις, να σταθούν οικονομικά και να αναπτύξουν έναν δίαυλο επικοινωνίας με τα παιδιά που είχαν ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία.

Τις περισσότερες φορές, εάν το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία και οι δάσκαλοι συνεργαστούν, τότε τα παιδιά αναπτύσσουν εποικοδομητικές σχέσεις. Δηλαδή, με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα έχουν μια πλήρη εικόνα της οικογενειακής δυναμικής και έτσι θα στηρίζουν το παιδί, ώστε να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον. Εάν ο δάσκαλος είναι θετικά προσκείμενος προς το παιδί με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, τότε το παιδί θα έχει λιγότερο άγχος και θα αποδώσει καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου. Είναι γνωστό, ότι νοητική αναπηρία σε όποιο βαθμό και εάν υπάρχει, αφήνει στον μαθητή άγχος, που για να μειωθεί χρειάζεται ένα έμπιστο, υποστηρικτικό και συγκροτημένο περιβάλλον (Westwood, 2018). Έτσι, η συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην συνεκπαίδευση είναι σημαντική για την θετική εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν εφαρμόζονται όλα τα παραπάνω, τότε ο μαθητής με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία θα κοινωνικοποιηθεί ομαλά στη σχολική κοινότητα. Τέλος, υπάρχουν ποικίλοι τρόποι, με τους οποίους, το παιδί με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, μπορεί να βοηθηθεί από τους γονείς, όπως η επιβράβευση από το οικογενειακό περιβάλλον και η ενημέρωση για την πρόοδο, που θα οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα (Hornby & Blackwell, 2018).

### **9.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τα άτομα με μέτρια και ήπια νοητική αναπηρία είναι πολύ σημαντικός, καθώς είναι ένας από τους ανθρώπους που διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευσή τους. Για να πραγματοποιήσει την διδασκαλία του ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του το αντικείμενο που θα διδάξει, αλλά και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, διότι κάθε μαθητής με νοητική αναπηρία έχει διαφορετικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα ο ρόλος του είναι να εξετάζει το μνημονικό δυναμικό του κάθε παιδιού, τη δυνατότητα του να διαχειρίζεται τις διδασκόμενες πληροφορίες, την άποψή του για τις δυνατότητές του καθώς και τα κίνητρα και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008 :18).

Πολύ σημαντικό κομμάτι για να έχει θετικά αποτελέσματα μια διδασκαλία είναι το κομμάτι της αξιολόγησης, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν ερευνητής. Αφού παρατηρήσει τη μαθησιακή συμπεριφορά του κάθε μαθητή, διατυπώνει ορισμένες υποθέσεις για τις μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες του. Στη συνέχεια, μόλις αξιολογήσει το σύνολο των παραμέτρων της διδασκαλίας, επιβεβαιώνει ή απορρίπτει τις αρχικές υποθέσεις του. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στο ρόλο του ως παιδαγωγός. Ο ειδικός παιδαγωγός ωστόσο οφείλει να συνεργάζεται και με άλλους φορείς, όπως τους φυσικοθεραπευτές, τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους ιατρούς που παρακολουθούν τους μαθητές του. Χρησιμοποιώντας τον όρο «συνεργασία» εννοούμε να ανταλλάσσουν μεταξύ τους ιδέες, απόψεις και να εξηγούν όλοι το ρόλο τους στους υπόλοιπους, πράγμα που είναι

αρκετά δύσκολο. Στην Ελλάδα, σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε όλοι οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί ομολόγησαν πως στη συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με τους θεραπευτές των παιδιών υπάρχουν αμφιβολίες και ανησυχίες για το μέχρι πού μπορεί να παρέμβει κάποιος στο έργο του άλλου. Παρατηρείται λοιπόν αρκετά συχνά, φαινόμενα που οι θεραπευτές να πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καταλαβαίνουν το έργο τους και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι οι θεραπευτές υποτιμούν το έργο τους (Strogilos et al, 2017:812).

Μια σημαντική διάσταση στο ρόλο του εκπαιδευτικού απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία είναι αυτή του διαμεσολαβητή μεταξύ του σχολείου και των γονέων/κηδεμόνων. Οι γονείς χρειάζονται την κατάλληλη καθοδήγηση και πληροφοριοδότηση για αποφάσεις που αφορούν το παιδί τους. Για να έχει αποτέλεσμα το πρόγραμμα παρέμβασης του ειδικού εκπαιδευτικού, πρέπει να υπάρχει και η ενεργή συνεργασία από τους γονείς. Ο ρόλος του δηλαδή είναι να δουλέψει με τους γονείς και να τους προσφέρει την απαραίτητη υποστήριξη, για να τους βοηθήσει να επιτρέψουν στο παιδί τους να αναπτύξει τις ικανότητες και την αυτογνωσία που θα το οδηγήσει στην αυτονομία.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να «συνεκπαιδεύσει» στα γενικά σχολεία, εφαρμόζοντας ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τον βαθμό της νοητικής αναπηρίας των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι απαραίτητο. Έτσι επαναπροσδιορίζει όχι μόνο τις μεθόδους του αλλά και την εφαρμογή του διδακτικού υλικού.

Όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών στα τμήματα ένταξης με παιδιά με ήπιας και μέτριας μορφής νοητικής αναπηρίας, αυτοί αξιολογούν τους μαθητές για τη διερεύνηση των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών, ώστε η διδασκαλία τους να είναι αποτελεσματική. Ταυτόχρονα σε συνεννόηση με τον διευθυντή του σχολείου, ενημερώνουν τους γονείς του παιδιών ώστε να ξεκινήσει η φοίτησής τους στα τμήματα ένταξης. Πολύ σημαντική είναι και η συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης, για να πραγματοποιηθεί η πλήρης ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα είναι υπεύθυνοι και για την τακτική ενημέρωση του ατομικού φακέλου κάθε μαθητή αλλά και για να πληροφορούν και να συμβουλεύουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για θέματα Ειδικής Αγωγής, ενώ συνεργάζονται και με τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειας στην οποία βρίσκονται και με το προσωπικό του οικείου ΚΔΑΥ. Τέλος, συντάσσουν και υποβάλλουν για θεώρηση το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας καθώς και την ετήσια αξιολογική έκθεση λειτουργίας του τμήματος ένταξης και προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε συστεγαζόμενα σχολεία (σε μαθητές που βρίσκονται σε τμήμα ένταξης) ή σε προγράμματα παράλληλης στήριξης όμορου σχολείου.

Στα προγράμματα παράλληλης στήριξης, όπου υπάρχουν και μαθητές με νοητικές αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από το διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών, για τους οποίους έχει εγκριθεί παράλληλη στήριξη. Επιπλέον συνεργάζονται με το ΚΔΑΥ και τον σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής και συντάσσουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί ενιαία τα προβλήματα των μαθητών, συνεργάζονται με τον διευθυντή και τους υπεύθυνους του εκπαιδευτικού τμήματος, όντας όμως υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές που ανήκουν στο πρόγραμμα αυτό. Ακόμα συντάσσουν το εβδομαδιαίο ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων και το υποβάλλουν στο σχολικό σύμβουλο Ειδικής Αγωγής σε τρία αντίτυπα, ο οποίος παρακολουθεί την εφαρμογή του. Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχουν έναν από τους βασικότερους ρόλους στην εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής.

## **10. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, εάν υιοθετηθεί και εφαρμοστεί με επιτυχία θα βοηθήσει σημαντικά την εκπαίδευση παγκοσμίως (Waitoller & Artiles, 2013:321). Στη σύγχρονη εποχή, βλέπουμε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να κάνει βήματα προόδου για την ένταξη των παιδιών με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία στην γενική εκπαίδευση, με ίσα δικαιώματα για όλους. Από την άλλη πρέπει να εξετάσουμε κριτικά και την ειδική εκπαίδευση και τι έχει να προσφέρει στα παιδιά αυτά, ποια είναι τα πλεονεκτήματα αυτής και τι προσφέρει η συνεκπαίδευση. Έτσι, είναι ωφέλιμο να εξετάσουμε εξαρχής την ειδική εκπαίδευση (Γκινάλα, 2018).

Η έννοια της αναπηρίας έχει περάσει με τα χρόνια από την “άρνηση” της ελληνικής κοινωνίας, στο επίπεδο της “ένταξης” αλλά και της “αποδοχής” του ανθρώπου που έχει κάποια αναπηρία. Βέβαια, όσον αφορά το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία δεν πέρασαν τόσο γρήγορα στην αποδοχή. Για να φτάσουμε στο μοντέλο της συνεκπαίδευσης, περάσαμε από τρεις περιόδους, η πρώτη ήταν η αρχή του 20ου αιώνα, η δεύτερη η δεκαετία του 50 - 70 και η τρίτη περίοδος από το 1974 έως και σήμερα. Συνοπτικά, η πρώτη ορίζεται ως η εποχή της «απόρριψης και κακομεταχείρισης», η δεύτερη «οίκτου, περίθαλψης, προστασίας και ξεχωριστής εκπαίδευσης» και η τελευταία που ισχύει και ως σήμερα είναι «διεκδίκησης ίσων ευκαιριών, συνεκπαίδευσης και ισότιμης μεταχείρισης από την κοινωνία» (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016).

Πλεονέκτημα για την ελληνική εκπαίδευση σχετικά με την ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία είναι η νομοθεσία του 2008 για την ειδική αγωγή. Στην συγκεκριμένη νομοθεσία, αναφέρεται ότι όλοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση και όχι μόνο, με μαθησιακές δυσκολίες ή και όχι, μπορούν να ενταχθούν νόμιμα στην γενική τάξη ενός σχολείου. Βασικά, αναφέρει μια εκπαίδευση με ίσα δικαιώματα για όλους, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές, οι επικοινωνιακές και οι εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Η νομοθεσία του 2008 είναι θεμέλιο της κοινωνικής ισότητας και ισχυρό πλεονέκτημα για την ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία.

Το ζήτημα της παράλληλης στήριξης και της ωφέλειας που προκύπτει για κάθε μαθητή παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα. Πρώτα απ’ όλα με την παράλληλη στήριξη επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των παιδιών τόσο από πλευράς ψυχολογικής όσο και από κοινωνικής και γνωστικής. Οι μαθητές με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία που εισέρχονται και αλληλεπιδρούν στη γενική τάξη, αυτόματα έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν έναν ομαλό κύκλο κοινωνικών σχέσεων. Μάλιστα, με την ταυτόχρονη συνύπαρξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χωρίς, μειώνεται η δημιουργία του κοινωνικού στίγματος, αφού τα παιδιά δεν κατηγοριοποιούνται και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βελτιώνεται η αυτό-εκτίμησή τους. Ακόμα, το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι υποχρεωμένο να παρακολουθεί και να συμμετέχει σε προγράμματα που αφορούν την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους, σχετικά με τις εξελίξεις που συμβαίνουν στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί κατορθώνουν να αποκτήσουν επιπλέον εφόδια όχι μόνο για την παράλληλη στήριξη, αλλά και για τη διαχείριση της γενικής τάξης. Τέλος, με την ταυτόχρονη συνύπαρξη των μαθητών με παιδιά με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, τους ενισχύεται το αίσθημα της ευαισθητοποίησης και αποδοχής του διαφορετικού.

Θα ήταν όμως παράλειψη να μην αναφερθεί το γεγονός πως με την παρουσία δύο δασκάλων μέσα σε μία σχολική αίθουσα γίνεται πιο βοηθητική η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος αλλά και η έγκαιρη αντιμετώπιση διενέξεων που μπορεί να προκύψουν. Όταν ένας εκπαιδευτικός αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία μπορεί να ζητήσει τη συμβουλή ή τη βοήθεια

του συναδέλφου του και μέσω της ανατροφοδότησης που θα λάβει, θα ωφελήσει τους μαθητές του. Παράλληλα όταν ένας εκπαιδευτικός βρεθεί σε έντονη αντιπαράθεση με έναν μαθητή του, τότε ο συνάδελφός του, έχει τη δυνατότητα να παρέμβει ώστε να λύσει τη διαμάχη. Το σημαντικότερο μειονέκτημα της παράλληλης στήριξης λοιπόν αφορά τις περιπτώσεις σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν συμφωνήσουν κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους. Είναι προφανές ότι σε τέτοιες περιπτώσεις η παράλληλη στήριξη δεν μπορεί να θεωρηθεί πετυχημένη και αν τα προβλήματα είναι σοβαρά τότε επεμβαίνει η διοικητική υποστήριξη για να βρει μία λύση για την ομαλή λειτουργία του θεσμού.

Όσον αφορά τον σχεδιασμό υλικοτεχνικής υποδομής, της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης των ειδικών εκπαιδευτικών αλλά και της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης, υπάρχουν πολλά θετικά δείγματα. Βέβαια σπουδαίο ρόλο σε όλα αυτά έχουν και τα αναπηρικά κινήματα και οι οργανώσεις των γονέων που διαφαίνονται όλο και πιο δυναμικά και διεκδικητικά, προτάσσοντας πειστικά επιχειρήματα υπέρ αυτής της ενέργειας.

Στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση ένας από τους βασικούς στόχους είναι η όχι μόνο η «Εκπαίδευση για όλους», αλλά και η «Ποιοτική Εκπαίδευση για όλους» (Sharma, 2012). Κλειδί για την επιτυχία της εκπαίδευσης στα παιδιά με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία στα ελληνικά δημόσια σχολεία, αποτελεί η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και η σχολική πρακτική μέσα στην τάξη. Ο μαθητής λοιπόν μπορεί να δουλεύει σε διαφορετικό επίπεδο, όμως δεν σημαίνει ότι το γνωστικό αντικείμενο πάνω στο οποίο δουλεύει διαφέρει από των συμμαθητών του. Ορισμένοι μαθητές με νοητική αναπηρία δεν ανταποκρίνονται πάντα στις συνηθισμένες πρακτικές μιας τάξης, δηλαδή της αξιολόγησης του μαθητή με βάση τα κριτήρια που ορίζονται από το βιβλίο του εκπαιδευτικού ή της μάθησης μέσω της ακοής. Ο εκπαιδευτικός όταν έρχεται αντιμέτωπος με τέτοιες περιπτώσεις, διαφοροποιεί τις διδακτικές πρακτικές του και το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, προσαρμόζοντάς τα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού.

Βέβαια μερικοί γονείς, εκπαιδευτικοί και παιδιά είναι επιφυλακτικοί απέναντι στο θεσμό της παράλληλης στήριξης. Τα μειονεκτήματα αυτού του θεσμού είναι πως εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης μπορεί να επηρεαστεί ο βαθμός επίδοσης των μαθητών της τυπικής ανάπτυξης, διότι η παράλληλη στήριξη δεν λαμβάνει υπόψη της τα υπόλοιπα παιδιά της γενικής τάξης. Επίσης υπάρχουν μαθητές και γονείς δεν επιθυμούν να συμμετέχουν στη διαδικασία της παράλληλης στήριξης και δεν τους δίνεται η επιλογή να διαλέξουν τον τύπο του σχολείου στο οποίο θέλουν να μαθητεύσουν. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στη γενική και στην ειδική εκπαίδευση, πιθανόν να μην μπορούν να συνεργαστούν με ευκολία, με αποτέλεσμα να μην έχει η παράλληλη στήριξη τα επιθυμητά αποτελέσματα, ενώ είναι αρκετοί και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αδιαφορούν για την υποστήριξη των πρακτικών της παράλληλης στήριξης. Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι επιπρόσθετα, είναι ένας βασικός παράγοντας που δεν καθιστά εύκολη την δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων. Έτσι και η δυσμενής οικονομική και δημοσιονομική κατάσταση στην οποία βρίσκεται η χώρα μας μέχρι και σήμερα, απομακρύνει την εκπαίδευση από τις άμεσες προτεραιότητες που έχει ο κρατικός προϋπολογισμός και από το όραμα μιας συμπεριληπτικής-ολικής εκπαίδευσης.

Ένα μειονέκτημα για την ελληνική δημόσια εκπαίδευση, είναι ότι άργησε να εισάγει τον όρο εκπαίδευση της ένταξης των ατόμων με νοητική αναπηρία ή συνεκπαίδευση και όλα αυτά σε σύγκριση με όλες τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης που είχαν υιοθετήσει τέτοιες εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι λόγοι δυσλειτουργίας περιλαμβάνουν την απουσία εξειδικευμένου εκπαιδευτικού δυναμικού, υλικών μέσων - υποδομών και απουσία κατάρτισης του

προσωπικού. Οι ελλείψεις που προαναφέραμε, δεν βοηθούν να επιτευχθούν οι στόχοι που υπάρχουν στην συνεκπαίδευση (O'Hanlon, 2017).

Βέβαια, ρεαλιστικά υπάρχουν όπως αναφέραμε άνωθεν πολλαπλά εμπόδια - μειονεκτήματα και ελλείψεις στην γενική εκπαίδευση, προσωπικό υποδομές και εξειδίκευση είναι μόνο μερικά από τα πράγματα που απουσιάζουν. Αντιφατικά λοιπόν, παρατηρείται ότι ενώ από την μια πλευρά η κρατική πολιτική με την νομοθεσία του 2008, επιτρέπει την γενική εκπαίδευση στα παιδιά με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία και όχι μόνο, δηλαδή να βρεθούν στην ίδια τάξη με παιδιά που δεν έχουν καμία ιδιαιτερότητα ή μαθησιακή δυσκολία, από την άλλη, με τις ελλείψεις και τα μειονεκτήματα του εκπαιδευτικού συστήματος τα παιδιά με νοητική αναπηρία βρίσκονται στο περιθώριο και στιγματίζονται (Σπυρόπουλος, 2016: 6-9).

Με την αντιφατική άποψη αυτή, έρχονται σε συμφωνία οι Μαντροπάλιας και Anastasiou (2016) και συμπληρώνουν ότι η ελληνική εκπαίδευση αλλά και η συνεκπαίδευση υπολειτουργούν σε σχέση με άλλες χώρες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία δεν επωφελούνται από το γενικό σχολείο, καθώς το πρώτο δε τους δίνει εξειδικευμένες υπηρεσίες, αλλά ούτε και στο οικογενειακό περιβάλλον τους. Επιπλέον στην γενική εκπαίδευση πολλές φορές δεν διορίζεται ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός και ειδικοί εκπαιδευτικοί όπως λόγο- και έργο- θεραπευτής. Φυσικά, όλα αυτά εξαρτώνται και από την κυβέρνηση της χώρας και τα κοινωνικό οικονομικά δεδομένα.

Η ελληνική δημόσια εκπαίδευση απέναντι στα άτομα με νοητική αναπηρία έχει αντιμετωπιστεί αποσπασματικά και όχι μέσα στα πλαίσια ενός ευρύτερου σχεδιασμού εκπαιδευτικής δράσης. Τέλος, στην εκπαίδευση των παιδιών με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία, η ελληνική οικονομική κρίση του 2008 έφερε δυσμενείς αλλαγές. Βέβαια, το 2008 τα συνεπακόλουθα της οικονομικής κρίσης δεν είχαν φανεί και οι πολιτικές για την συνεκπαίδευση ήταν επαρκείς. Δηλαδή, τα παιδιά που είχαν παράλληλη στήριξη, δεν έχουν μειωθεί λόγω των ελλείψεων, αλλά για τον λόγο ότι με το πέρασμα των χρόνων μειώθηκαν οι ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις για την ειδική εκπαίδευση (Γκινάλα, 2018).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά το πέρας των χρόνων η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.ΑμεΑ) έχει επιτύχει πολλές διεκδικήσεις για τα άτομα με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία και γενικότερα. Μεταξύ αυτών αιτήματα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση που ακόμα διεκδικούνται, όπως:

- Να επιτευχθεί η προσβασιμότητα στην Πανεπιστημιακή Κοινότητα τόσο χωρικά όσο και διαδικτυακά
- Να δημιουργηθεί ειδική υπηρεσία για τους Φοιτητές με Αναπηρία (ΦμεΑ) που θα ενημερώνει και θα στηρίζει τους φοιτητές
- Επιπλέον, να εκπαιδευτεί το προσωπικό του Πανεπιστημίου ώστε να είναι ευαισθητοποιημένο σε ζητήματα των ΦμεΑ
- Η επιχορήγηση των Πανεπιστημίων για την υποστήριξη των ΦμεΑ σε όλους τους τομείς
- Η νόμιμη της ένταξη της Ε.Σ.ΑμεΑ στο Πανεπιστήμιο για την λήψη αποφάσεων που αφορούν τους ΦμεΑ
- Κάθε Πανεπιστημιακή μονάδα να έχει κάποιον ειδικό που θα αξιολογεί τις συνθήκες ένταξης των ΦμεΑ, τις υποδομές, την πρόσβαση από το διαδίκτυο, την αξιολόγηση των ΦμεΑ, την τεχνολογική κατάρτιση του Πανεπιστημίου και άλλες παραμέτρους (Ε.Σ.ΑμεΑ, 2013).



## **11.Συμπεράσματα**

Ο κόσμος της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή, είναι ιδιαίτερα απαιτητικός. Οι απαιτήσεις αυτές αφορούν όλους τους μαθητές και φυσικά και τους μαθητές με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία, αφού αποτελούν μέρος της γενικής τάξης. Οι σχολικές τάξεις επιπλέον χαρακτηρίζονται από ετερότητα. Από την μία μεριά γίνεται λόγος για συνεκπαίδευση, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, από την άλλη μεριά όμως, τα αναλυτικά προγράμματα αντιμετωπίζουν τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, μη λαμβάνοντας υπόψη τους τις ιδιαιτερότητές τους.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως ένας επιστήμονας που σχεδιάζει τη διδασκαλία και λαμβάνει αποφάσεις που είναι τεκμηριωμένες, γνωρίζοντας παράλληλα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή του (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2014). Όμως, αν θα είναι αποτελεσματικός σε αυτόν τον σύνθετο ρόλο που έχει, εξαρτάται τόσο από τις γνώσεις του, όσο και από τους τρόπους διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη του. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ο κάθε εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του και να προσαρμόζει την καθημερινή του διδασκαλία με βάση τις ανάγκες τους.

Οι μαθητές με ήπια/ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση αποτελούν ιδιαίτερη ομάδα στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου. Σχετικά με το πόσο σημαντική είναι η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο, είναι πολύ σημαντική για αυτούς τους και είναι προτιμότερο η φοίτηση τους να είναι στο γενικό και όχι στο ειδικό σχολείο. Αυτή η οπτική συνάδει με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει ότι μέσα από την συμπεριληπτική εκπαίδευση οι μαθητές με αναπηρία, και συγκεκριμένα οι μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση στους οποίους αναφερόμαστε στη συγκεκριμένη εργασία, μπορούν να ανακαλύψουν τις δυνατότητες του ίδιου τους του εαυτού χωρίς φόβο αλλά και να αναδείξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Πατσιδου, 2010, Κουμπιάς & Κατσουγκρή, 2017). Ακόμη, σύμφωνα με τους Shogren, & Plotner, (2015), οι μαθητές αυτής της ομάδας νιώθουν ασφαλείς σε περιβάλλον συνεκπαίδευσης, καθώς αισθάνονται μέλη μιας ευρύτερης ομάδας και, κατά συνέπεια, μειώνεται η πιθανότητα εμφάνισης φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Στη σημερινή εποχή, το εκπαιδευτικό σύστημα βιώνει μια πρόκληση και αυτή αναφέρεται στη γενική παιδεία και στο κατά πόσο τα παιδιά με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία είναι μέρος αυτής. Αυτό είναι ένα λεπτό και ιδιαίτερο ζήτημα που χρήζει σχεδιασμού, αναλυτικού προγράμματος και παρέμβασης από ειδικούς εκπαιδευτικούς. Για να ενταχθούν τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία στην γενική εκπαίδευση πρέπει ο σχεδιασμός που θα εφαρμοστεί να απευθύνεται στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός πρέπει να συμπεριλάβει την ιδιαίτερη επικοινωνία και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που υιοθετούν τα παιδιά με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία στην σχολική κοινότητα. Αυτό σημαίνει ενταξιακή εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την ισότιμη μεταχείριση όλων των παιδιών και η εξάλειψη της περιθωριοποίησης τόσο στην τάξη όσο και στην πορεία των παιδιών (Ferreira & Mäkinen, 2017). Για να επιτύχουμε την ισότιμη εκπαίδευση, πρέπει να σκεφτούμε και τις προκαταλήψεις της κοινωνίας που πολλές φορές επηρεάζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Για να επέλθει αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, απαιτείται να επέλθει πρώτα αλλαγή στην νοοτροπία και στην κουλτούρα της κοινωνίας.

Στην παρούσα μελέτη, κατορθώσαμε να συγκεντρώσουμε δημοσιευμένα βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούσαν τις ανάγκες εκπαίδευσης των παιδιών με ήπια και

μέτρια νοητική αναπηρία, το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Μ' αυτόν τον τρόπο πραγματοποιήθηκε η μετάδοση νέας γνώσης μέσω της συγκέντρωσης των σχετικών εργασιών.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αβραμίδης, Η. (2013) *Από την ειδική αγωγή στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.*
- Αγαλιώτης, Ι. Β., Αναστασία Καρτασίδου, Λ., & Σούλης, Σ. (2011). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαίδευση παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση*
- Αμπράζης, Ζ. & Μπάρμπας, Γ. (2014). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης δημοτικών σχολείων για το εξειδικευμένο πρόγραμμα των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο το Αναστοχασμοί στην παιδική ηλικία, 31 Οκτωβρίου- 1 Νοεμβρίου 2014. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2021, από [https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/Praktika\\_Synedriou.pdf](https://www.nured.auth.gr/dp7nured/sites/default/files/files/Praktika_Synedriou.pdf)*
- Απαλαγάκη Μ., Παπαδομανωλάκη Σ., (2020). *Φοιτητές με αναπηρία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Διπλωματική Διατριβή, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.*
- Αρμπουνιώτη, Β., Κουτσοκλένη, Ι. & Μαρνελάκης, Μ. (2007). *Νοητική Υστέρηση. Διανηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε 12 49 Φεβρουαρίου 2021, από <http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtikoulikonohtikh/Nohtikh.pdf>*
- Βόλος, Ε. (2017) *Ανάπτυξη λογισμικού συναισθηματικής νοημοσύνης για παιδιά δημοτικού με ήπια νοητική υστέρηση. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.*
- Γκινάλα Π. Ε. (2018) *Συνεκπαίδευση, εκπαιδευτικές πολιτικές: Η περίπτωση των μαθητών με νοητική αναπηρία. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου Μυτιλήνη.*
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2019) *Στοιχεία για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.*
- Ε.Σ.ΑμεΑ. (2013). *Άτομα με αναπηρία και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα*
- Ηλιοπούλου Ε., Παρθενιώτη Α., Τζωρτζογλου Ε. (2014) *Νοητική υστέρηση και συναισθηματικές ανάγκες : Ο ρόλος και η οπτική των μητέρων. Διπλωματική Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό ίδρυμα Κρήτης.*
- Heward, W. (2009) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.*
- Ιωακειμίδου, Ε , Λεοντή, Α. (2020) *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση στα μαθηματικά. Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.*
- Καζαντζή Γ. (2016) *Η κοινωνική θέση των γυναικών ΑΜΕΑ: Απόψεις γυναικών ΑΜΕΑ που εργάζονται στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.*
- Καραμητόπουλος, Θ., (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών γενικών τάξεων και τμημάτων ένταξης για τις σχέσεις μαθητών με ήπια νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.*

- Κοκκινάκη, Δ., & Κοκκινάκη, Α. (2016). *Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(1), 7-16Α.
- Κουκούλη Σ. (2020). *Κοινωνική Πολιτική για τα Άτομα με Αναπηρία*. Διαλέξεις του μαθήματος Κοινωνική Πολιτική για Ευάλωτες Ομάδες, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Κουντουριώτου, Π., Δημακοπούλου, Μ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). *Στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών με ε. ε. α. στη συνεκπαίδευση: ερευνητική μελέτη*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(1), 103-115.
- Κουμπιάς, Ε. & Κουτσουγκρή, Α. (2017). *Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευση με τίτλο «Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα», 15-18 Ιουνίου 2017. Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου 2021, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/issue/view/83>
- Κοψαχείλης, Σ. Αναστάσιος (2017). *Η συμβολή της Οργανωτικής Δομής στην επίτευξη των στόχων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Νεάπολης Πάφου.
- Κυριακίδου, Έ. (2017). *Συνειδητοποίηση της σεξουαλικότητας των ατόμων με αυτισμό/ΔΦΑ: ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης γονέων βασισμένο στον αυτοπροσδιορισμό*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κυτιπη, Α. , Σωτηριάδου, Β., Τράκα, Μ. , (2015). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα και στην Κύπρο- Μια συγκριτική προσέγγιση*. Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Πανεπιστήμιο Αλεξανδρούπολης.
- Κωστοπούλου, Γ. (2018). *«Η αναγνωστική κατανόηση μαθητών Β' & Γ' Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες»*. Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λαμπαδάρη, Ι., & Γκαραβέλας, Κ. (2018). *Συνεκπαίδευση μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος: Εμπειρία, Γνώσεις και Στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ.29, σ.σ. 7-32. Retrieved 1/4/2018 from: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue29/>
- Λαππά Χ., Ματζίκος Κ., (2018). *Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μαθητών με αυτισμό στην Ελλάδα υπό το πρίσμα των γνώσεων/αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών: μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας*. Άρθρο από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μανκάριους, Γ , Νιάρχου, Ε. (2017). *Η σημασία της ύπαρξης λογοθεραπευτών στην προσχολική αγωγή, με σκοπό την πρόωμη παρέμβαση, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά 4,0 έως 5,0 ως προς τον λόγο, την ομιλία και την επικοινωνία*. Διπλωματική Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιζαμτσή, Σ., Νικολαΐδης, Ε., & Μουρούζης, Α. (2012). *Συγκριτική μελέτη θεσμικού πλαισίου για την προσβασιμότητα και τα άτομα με αναπηρία*. Ηλιούπολη: Ε.Σ.ΑμεΑ.
- Moores, D. (2011). *Εκπαίδευση και κώφωση- Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μουζουρίδη, Σ. (2009) *Το βιβλίο και τα παιδιά με νοητική υστέρηση*. Διπλωματική Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

- Μπάτσιος Β. (2018) *Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις επαγγελματικές κοινωνικές δεξιότητες ατόμων με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Νικολάου, Ο. (2011). *Αυτοπροσδιορισμός και δίκτυα κοινωνικής στήριξης των ατόμων με κινητική αναπηρία*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Νοβάκος, Ι. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών για το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης στην Ελλάδα. Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 26, σ.σ.7-32. Retrieved 1/4/2018 from: <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue26/>
- Νόμος 1143 (1981). *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. Φ.Ε.Κ. 80/Τ.Α. / 31-03-1981.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). *Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική, Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παληόπουλος, Κ. Α. (2014). *Λήψη αποφάσεων και αυτοπροσδιορισμός: μια μελέτη σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση (Master's thesis)*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ. & Φ. Αντωνίου, (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Βόλος: Γράφημα.
- Παπαδημητρίου, Α., & Σάλμοντ, Ε. (2016). Η Αυτονομία των Ατόμων με Νοητική Υστέρηση: Σύγκριση Μαθητών και Αποφοίτων Ειδικών Εκπαιδευτικών Πλαισίων. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2), 764-774.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2010) «*Σεμινάριο Επιμόρφωσης και Εξειδίκευσης στην Ειδική Αγωγή*» Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Παπαχριστόπουλος Ν. (2013) *Υγεία Πρόνοια και Αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α)
- Πατσιδίου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2010.
- Πετσάβα, Α., Πιτσιδιανάκη, Ε. & Σφακιανάκη, Ε. (2020) *Αυθεντική διαφάνεια πάνω από την 95η εκατοστιαία θέση και περιγεννητικό αποτέλεσμα σε βάθος πενταετίας - Αναδρομική μελέτη*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.
- Πολυμεροπούλου, Β. (χ.χ). *Νοητική Υστέρηση*. Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2021, από <https://docplayer.gr/1225501-Noitiki-yster-isi-virginia-polymeropoyloyergotherapytria.html>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών – Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Τόμος Β΄. Αθήνα: Υποχρεωτική εκπαίδευσης.
- Σατίδου, Μ. (2012) *Η επάρκεια της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή : απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σούρτζη, Μ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου, Χ., & Χατζημιχαϊλίδης, Β. (2016). *Μια τάξη για όλους*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(7B).

- Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.με.Α)
- Σπυρόπουλος, Γ. (2016). *Προβληματισμοί και όψεις των στερεοτύπων και των παρεχόμενων υπηρεσιών για τα άτομα με ΑμΕΑ*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(1), 22-31
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσάκωνα, Α , Μακρή, Α. (2016) *Η ειδική αγωγή στη νοητική στέρωση και οι παρεμβάσεις στην ψυχοκοινωνική αποκατάσταση*. Διπλωματική Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας.
- Χατζηκυριάκου, Ε. (2018) *Η αποτελεσματικότητα της παράλληλης στήριξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Χρηστάκης Κ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρυσανθακοπούλου, Ε. (2012) *Διερεύνηση των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χρυσικού, Β. (2016) *Διδασκαλία μαθηματικών σε μαθητές με νοητική αναπηρία: Μια έρευνα-δράση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- AAIDD, American Association on Intellectual and Development Disabilities. (2008). Definition, Classification and Systems of Supports, Manual. Washington DC, American Association on Intellectual and Development Disabilities
- Akolekar, R., Beta, J., Picciarelli, G., Ogilvie, C., & D'Antonio, F. (2015). Procedure-related risk of miscarriage following amniocentesis and chorionic villus sampling: a systematic review and metaanalysis. *Ultrasound in Obstetrics & Gynecology*, 45(1), 16–26.
- Anderson, S., & Bigby, C. (2017). Self-Advocacy as a Means to Positive Identities for People with Intellectual Disability: ‘We Just Help Them, Be Them Really’. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(1), 109-120.
- Baczyńska, A., & Thornton, G. C. (2017). Relationships of analytical, practical, and emotional intelligence with behavioral dimensions of performance of top managers. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(2), 171-182.
- Baroff, G. S., & Olley, J. G. (2014). Mental retardation: Nature, cause, and management. Routledge.
- Bebetos, E., Derri, V., Kyrgiridis, P., & Zafeiriadis, S. (2013). Relationship among Students’ Attitudes, Intentions and Behaviors towards the Inclusion of Peers with Disabilities, in Mainstream Physical Education Classes. Democritus University of Thrace, Greece
- Bebetos, E., Derri, V., Zafeiriadis, S., & Kyrgiridis, P. (2017). Relationship among students’ attitudes, intentions and behaviors towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 5(3), 233-248
- Bowman, A.J., McDonnell, J., Ryan, H.J. & Fudge-Coleman, O. (2019). *Effective Mathematics Instruction for Students With Moderate and Severe Disabilities: A Review of the Literature*, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 10(2), 111-190
- Carr, A., Linehan, C., O'Reilly, G., Walsh, P. N., & McEvoy, J. (Eds.). (2016). The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice. Routledge.
- Carney, T. (2015). Supported decision-making for people with cognitive impairments: An Australian perspective?. *Laws*, 4(1), 37-59.
- Casserly, A. M., & Padden, A. (2018). Teachers’ views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17
- Chang, W. L., & Jung, C. F. (2017). In this study, we established a novel set of service procedures that epitomize the human-centered spirit of service. By using self-organizing maps and collaborative filtering recommendation, we developed a mechanism that links the two service procedures of selecting service staff members and how customers decide tip amounts based on perceived value. Through the proposed mechanism, the recommender... *Information Systems Frontiers*, 19(1), 149-163
- Dias, C., Estruch, S. B., Graham, S. A., McRae, J., Sawiak, S. J., Hurst, J. A., & Thevenon, J. (2016). BCL11A haplo in sufficiency causes an intellectual disability syndrome and dysregulates transcription. *The American Journal of Human Genetics*, 99(2), 253-274.

- EMCDDA (2012). Pregnancy, childcare, and the family: Key issues for Europe's response to drugs-Selected Issue 2012. Lisboa: European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction.
- Ferreira, J. M., & Mäkinen, M. (2017). What is Special in Special Education from the Inclusive Perspective?. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(1), 50-65.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Coteaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27
- Goodley, D. (2016). Disability studies: An interdisciplinary introduction. Sage.
- Harris, J. C. (2006). Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment. Oxford University Press
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*
- Langridge, A. T., Glasson, E. J., Nassar, N., Jacoby, P., Pennell, C., Hagan, R., ... & Stanley, F. J. (2013). Maternal conditions and perinatal characteristics associated with autism spectrum disorder and intellectual disability. *PloS one*, 8(1), e50963.
- Lewis, M. (2013). Origins of intelligence: Infancy and early childhood. Springer Science & Business Media.
- Mavropalias, Anastasiou (2017). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching, *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233.
- Mason, H. & McCall, S. (2011). Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης- Η πρόσβαση στην εκπαίδευση. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου (επιμ.). Αθήνα: Πεδίο
- Matson, J. L., Horovitz, M., Kozlowski, A. M., Sipes, M., Worley, J. A., & Shoemaker, M. E. (2011). Person characteristics of individuals in functional assessment research. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), 621-624, DOI: 10.1016/j.ridd.2010.12.012
- O'Hanlon, C. (Ed.). (2017). Inclusive education in Europe. Routledge.
- Oliver, M. (2017). Defining impairment and disability. *Disability and Equality Law*, 3.
- Parmenter, T. (2011). What is Intellectual Disability? How is it Assessed and Classified? The University of Sydney.
- Riddell, S., & Watson, N. (2014). Disability, culture and identity. Routledge.
- Langridge, A. T., Glasson, E. J., Nassar, N., Jacoby, P., Pennell, C., Hagan, R., ... & Stanley, F. J. (2013). Maternal conditions and perinatal characteristics associated with autism spectrum disorder and intellectual disability. *PloS one*, 8(1), e50963.
- Schalock, R. L. (2011). The evolving understanding of the construct of intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36 (4), 223-233.
- Serrat, O. (2017). Understanding and developing emotional intelligence. In *Knowledge Solutions* (pp. 329-339). Springer, Singapore.
- Sharma, N. (2017). Parental Attitude towards the Special and Inclusive Education and Other Perspectives of Children with Visual Impairment. *Journal of Disability Management and Rehabilitation*, 1(1), 25-27
- Shogren, K. & Plotner, A. (2015). Transition Planning for Students With Intellectual Disability, Autism, or Other Disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities* 50(1):16-30.
- Sparks, S. L. (2013). Increasing Choice-Making and Choice Awareness for Students with Intellectual Disability.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & Mcculley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co- teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510.



- Stavroussi, P., Papalexopoulos, P., Vavougiou, D. (2010). Science Education and Students with Intellectual Disability: Teaching Approaches and Implications. *Problems of Education in the 21st Century*, Vol 19, pp 103-112, ISSN 1822-7864.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2018). *The Nature of Human Intelligence*. Cambridge University Press.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1216-1238.
- Vissers, L. E., Gilissen, C., & Veltman, J. A. (2016). Genetic studies in intellectual disability and related disorders. *Nature Reviews Genetics*, 17(1), 9.
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of educational research*, 83(3), 319-356
- Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Routledge
- WHO (1980). *A manual of classification relating to consequences of disease*, Author: Geneva.
- Woodworth, J.(2017). *NEOLIBERAL CAPITALISM AND DEBILITATION: A case study of disability, political economy & environment in Sweden*. Human Ecology: Culture, Power & Sustainability Master's Thesis.
- World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease*, published in accordance with resolution WHA29. 35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976.
- World Health Organization. (2011). *World report on disability*. Author: Geneva.
- World Health Organization. (2016). *Disability and health*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/> (τελευταία πρόσβαση στις 18/2/2021).
- World Health Organization. (2017). *Better health for people with disabilities*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.who.int/topics/disabilities/en/> (τελευταία πρόσβαση στις 18/2/2021).

## Ιστοσελίδες

- ΑΑΙΔΔ.(2018). *Definition of intellectual disability*. Ανακτήθηκε από: <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition>. [ Πρόσβαση 13 Μαρτίου 2021]
- Γερακινή, Α. (2020) *Νοητική Αναπηρία*. Αναρτήθηκε από : <https://www.care.gr/post/10977/noitiki-anapiria> [Πρόσβαση 5 Ιουνίου 2021]
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014) *Άρθρο 02: Οργάνωση και στόχοι της ΕΑΕ. Ελλάδα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*. Ανακτήθηκε από: <http://www.opengov.gr/ypereph/?p=1961> [ Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2021].
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (χ,χ)*ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ανακτήθηκε από: <http://www.iep.edu.gr/docs/pdf/%CE%95%CE%9E%CE%95%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A5%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%9E%CE%97.pdf> [Πρόσβαση 12 Μαρτίου 2021]
- Τσέκουρα Α. (2019), *Η Πρώιμη Παρέμβαση και η σπουδαιότητά της: My little Academy, Πρότυπος Χώρος Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από: <https://mylittleacademy.edu.gr/2019/04/19/%CE%B7-%CF%80%CF%81%CF%89%CE%B9%CE%BC%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B5%CE%BC%CE%B2%CE%B1%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%83%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%B4%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/> [Πρόσβαση 8 Φεβρουαρίου 2021]