

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

Ένταξη και ενσωμάτωση παιδιού με εγκεφαλική
παράλυση στο γενικό σχολείο : ένα τετραετές
παράδειγμα

Lemonia Sarigkoule

doi: [10.12681/edusc.2743](https://doi.org/10.12681/edusc.2743)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Sarigkoule, L. (2020). Ένταξη και ενσωμάτωση παιδιού με εγκεφαλική παράλυση στο γενικό σχολείο : ένα τετραετές παράδειγμα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 948–959. <https://doi.org/10.12681/edusc.2743>

Ένταξη και ενσωμάτωση παιδιού με εγκεφαλική παράλυση στο γενικό σχολείο : ένα τετραετές παράδειγμα

Λεμονιά Σαριγκουλέ

Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

mania.sarigkoule@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού με εγκεφαλική παράλυση το οποίο δέχτηκε από το 2013 έως και το 2017 εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης με το θεσμό της παράλληλης στήριξης με σκοπό την ένταξη και ενσωμάτωσή του στο σχολικό πλαίσιο σε σχολείο γενικής παιδείας. Στην αρχή θα παρουσιαστεί εν συντομία η έννοια της εγκεφαλικής παράλυσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, έπειτα θα παρουσιαστούν οι ιδιαιτερότητες της παιδαγωγικής των παιδιών με κινητικές αναπηρίες και το ψυχολογικό προφίλ που αναπτύσσουν εξαιτίας της δυσκολίας τους να κινηθούν και να ανακαλύψουν τον κόσμο με όλο τους το σώμα. Στην πορεία θα αναπτυχθούν εν συντομία στοιχεία από το ψυχοκοινωνικό προφίλ του παιδιού τη στιγμή της έναρξης φοίτησής του στο σχολείο, οι παιδαγωγικοί στόχοι ανά σχολικό έτος και οι παρεμβάσεις που έγιναν και τέλος τα αποτελέσματα του προγράμματος. Επιπλέον θα γίνει μία σύντομη αναφορά στη σημασία της συμμετοχής στο πρόγραμμα της οικογένειας αλλά και την εμπλοκής του σχολείου και των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής τάξης με σκοπό την καλύτερη ένταξη του παιδιού.

Λέξεις-Κλειδιά : εγκεφαλική παράλυση; Ένταξη; Ενσωμάτωση; παράλληλη στήριξη κινητικές αναπηρίες

Integration and mainstreaming of a child with cerebral palsy in a general education classroom: A four-year case study

Lemonia Sarigkoule

Psychologist, Postgraduate student in Special Education, Department of Primary Education,
National and Kapodistrian University of Athens

mania.sarigkoule@gmail.com

Abstract

The aim of this presentation is to describe the case study of a child with cerebral palsy who participated in an individualised intervention programme in the form of shadow teaching from 2013 until 2017. The programme was designed to promote the integration and inclusion of the student in a general education classroom. The first section of the presentation includes key information about cerebral palsy and its particular features, followed by the particularities of the educational process involving students with motor impairments, as well as the psychological profile of the students in relation to the motor issues and the difficulties they face discovering the world using their entire body. Afterwards, the presentation outlines the psychosocial profile of the student at the time he started school, the educational goals set per school year, the interventions that were implemented, and the

results of the programme. In addition, the importance of the family's participation in the programme will be stressed, as well as the significance of the school's and the teachers' involvement in order to achieve the best possible integration outcomes for the student.

Keywords: cerebral palsy; Integration; Mainstreaming; shadow teacher; motor impairments

1. Εισαγωγή

Η στάση της κοινωνίας απέναντι στα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες δεν ήταν πάντα ίδια. Ιστορικά ήταν απομακρυσμένα από τις κοινωνικές δομές, όπως το σχολείο και στερούνταν τη δυνατότητα να έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση έτσι ώστε να ενταχθούν και να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύνολο. Στη σημερινή εποχή η εικόνα αυτή έχει βελτιωθεί αρκετά και εφαρμόζονται προγράμματα για την προαγωγή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση έτσι ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία και να αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Μία από τις πρακτικές που εφαρμόζεται με στόχο την ένταξη και την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες είναι η συνεκπαίδευση Α.Μ.Ε.Α με παιδιά χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο με την υποστήριξη ειδικού παράλληλης στήριξης.

3. Ένταξη και ενσωμάτωση: ορισμοί

Ως ένταξη (integration) εννοιολογείται η εγγραφή και η κανονική φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα στις τάξεις του κανονικού συνηθισμένου σχολείου. Αντίστοιχα η ενσωμάτωση (mainstreaming, incorporation) ορίζεται ως η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε μία συνηθισμένη τάξη των συνομηλίκων τους. Η διαφορά των δύο εννοιών έγκειται στο ότι στην ένταξη ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχει φτάσει στο επίπεδο όπου μπορεί να δημιουργεί σχέσεις με τους συμμαθητές του και να αλληλεπιδρά ενώ η έννοια της ενσωμάτωσης έχει αυτό το χαρακτηριστικό. (Δελλασούδας, 2003). Η ενσωμάτωση ειδικότερα διακρίνεται σε χωροταξική, κοινωνική, διδακτική(Δελλασούδας, 2003) ή φυσική, λειτουργική, κοινωνική (Δράκος, 2003). Τα τελευταία χρόνια έχει επικρατήσει ο όρος της **συμπερίληψης (inclusion)** όπου γίνεται αναφορά για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της αναθεώρησης της οργάνωσής του και του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να μπορεί να μεριμνήσει και να παρέχει ευκαιρίες μάθησης για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά (Sebba & Ainscow, 1996, Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

2. Παράλληλη στήριξη (shadow teacher)

Παράλληλη στήριξη δέχεται κάθε μαθητής με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εφ' όσον μπορεί ν' ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης φοίτησής του καθώς και σε κάθε εκδήλωση σχολικής διαδικασίας.

Η παράλληλη στήριξη έχει ένα και μοναδικό σκοπό: να εκπαιδεύσει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και το πλαίσιο ώστε να μπορούν να βρίσκονται στο σχολείο με τη μικρότερη δυνατή παρέμβαση και να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αυτόνομοι.

Οι ειδικοί της παράλληλης στήριξης πρέπει να είναι μία σκιά πίσω από τον μαθητή, μία προέκταση αυτού μέσω της οποίας ο μαθητής θα εκπαιδεύεται στο να αλληλεπιδρά σωστά με τους συμμαθητές του και τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Κατ' επέκταση ο μαθητής θα γνωρίσει τον σχολικό κόσμο και αντίστοιχα οι συμμαθητές και ο εκπαιδευτικός θα μάθουν να φέρονται στον μαθητή με ειδικές ανάγκες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του. Ο μαθητής από τη δική του πλευρά χρησιμοποιώντας τον ειδικό της παράλληλης στήριξης σαν γέφυρα θα εκπαιδεύεται και θα καθοδηγείται στις αναμενόμενες συμπεριφορές και στα

προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα με βάση τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες.

Από την πλευρά του ο ειδικός της παράλληλης στήριξης οφείλει να γνωρίζει τις δυσκολίες του μαθητή με βάση την αναπηρία που εμφανίζει, το αναπτυξιακό και οικογενειακό ιστορικό, το νοητικό και εκπαιδευτικό προφίλ του παιδιού και να είναι σε συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και την υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Βασικό μέλημά του είναι να φροντίζει ώστε το παιδί μέσα στην τάξη να θεωρεί σημείο αναφοράς για την εκπαιδευτική διαδικασία το δάσκαλο. Εφαρμόζει στρατηγικές με σκοπό την ένταξη και ενσωμάτωση του παιδιού στο σχολείο και δημιουργεί συνθήκες έτσι ώστε να προάγεται η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο μέγιστο δυνατό κατά περίπτωση. Εκτός από τους παραπάνω στόχους η παράλληλη στήριξη διέπεται και από κάποιες βασικές αρχές που εστιάζουν στη σχέση του ειδικού παράλληλης στήριξης με το παιδί:

1. Ανάπτυξη εμπιστοσύνης ειδικού και μαθητή.
2. Πλήρης αποδοχή του μαθητή παρά τις συχνές σχολικές αποτυχίες.
3. Εμπιστοσύνη και πίστη στις δυνατότητες του μαθητή. Αν και ο ειδικός και κατ' επέκταση ο δάσκαλος της τάξης πιστέψουν ότι ο μαθητής μπορεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του ώστε να μειώσει το πρόβλημά του, οι πιθανότητες βελτίωσης και επιτυχίας θα αυξηθούν σημαντικά.
4. Συναισθήματα συμπάθειας και όχι συμπόνοιας. Συμπάθεια που δεν επηρεάζει αρνητικά την αντικειμενικότητα του ειδικού ως προς την εκτίμηση και την αντιμετώπιση του προβλήματος.

(Πολυχρονοπούλου, 2001).

4. Ένταξη και εκπαίδευση παιδιών με κινητικές αναπηρίες

Βασική προϋπόθεση για την ένταξη και ενσωμάτωση ενός μαθητή με κινητική αναπηρία στο γενικό σχολείο είναι η προσβασιμότητα του χώρου. Με την έννοια προσβασιμότητα νοείται το χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της κοινωνίας ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και λοιπών χαρακτηριστικών (σωματική διάπλαση, δύναμη, αντίληψη κλπ) να μπορούν αυτόνομα, με ασφάλεια και με άνεση να προσεγγίσουν και να χρησιμοποιήσουν τις προσφερόμενες υποδομές, υπηρεσίες και αγαθά. Η έννοια της προσβασιμότητας έχει ταυτιστεί με τα άτομα με κινητικές αναπηρίες και για αυτό αρκετά κράτη θεσπίζουν τακτικές προσβασιμότητας όπως είναι οι ειδικές ράμπες για αναπηρικά αμαξίδια, χρήση ανελκυστήρων και ειδικών αναβατήρων.

Ειδικότερα στο σχολείο οι προϋποθέσεις ένταξης παιδιών με κινητικές αναπηρίες είναι οι εξής :

1. Στα παιδιά που χρειάζονται βοηθήματα για να μετακινηθούν θα πρέπει να υπάρχουν ράμπες ώστε να μετακινούνται με άνεση και ασφάλεια.
2. Οι αίθουσες θα πρέπει να έχουν άνετους διαδρόμους έτσι ώστε να μετακινούνται οι μαθητές άνετα. Η αίθουσα θα πρέπει να βρίσκεται στο ισόγειο επειδή οι σκάλες αποτελούν ένα σημαντικό εμπόδιο για τα παιδιά με κινητική αναπηρία. Εάν είναι απαραίτητη η μετακίνηση του μαθητή από όροφο σε όροφο θα πρέπει να γίνεται με τη χρήση ανελκυστήρα.
3. Κατά την ώρα του μαθήματος το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα αφού τα θρανία και οι καρέκλες είναι ακατάλληλες για το μαθητή με κινητική αναπηρία. Το σωστό κάθισμα είναι πρωταρχικής σημασίας για την ασφάλεια του παιδιού από πιθανές πτώσεις, για την παρακολούθηση του μαθήματος και τη χρησιμοποίηση των άνω άκρων για λειτουργικές δραστηριότητες.
4. Η ικανότητα μετακίνησης του παιδιού με κινητικές αναπηρίες είναι πολύς μεγάλης σημασίας για την κοινωνικοποίησή και την ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι η αυλή του σχολείου θα πρέπει να έχει ομαλό έδαφος ώστε να είναι εύκολη και ασφαλής η μετακίνηση του παιδιού.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία προϋπόθεση για να διασφαλιστεί η επιτυχία της ένταξης του παιδιού με κινητική αναπηρία είναι η προετοιμασία όλων των προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Hunt, 1990; Mittler, 1999; Hargreaves, 1994, Meister, 2000). Βασικά κριτήρια επιτυχίας της ενταξιακής διαδικασίας είναι τα εξής:

- Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών για τη λογική, τη φιλοσοφία, την αναγκαιότητα και τους περιορισμούς της ένταξης.
- Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των γονέων, των συμμαθητών και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος για θέματα που αφορούν στην αναπηρία και τη διαφορετικότητα.
- Η ενημέρωση των ίδιων των γονέων του παιδιού με αναπηρία για το νομοθετικό πλαίσιο της ένταξης και τους περιορισμούς της υλοποίησής της στην πράξη. Επίσης, η συζήτηση για τους προβληματισμούς και τους φόβους τους την ενίσχυση του συναισθήματός τους και την εξασφάλιση της λειτουργικής συμμετοχής τους στην προσπάθεια αυτή.
- Η καθιέρωση διεπιστημονικής συνεργασίας στο χώρο του σχολείου με στόχο την ολιστική εκπαιδευτική παρέμβαση. Αυτό σημαίνει συνεργασία του παιδαγωγού της τάξης τόσο με τον ειδικό της παράλληλης στήριξης αλλά και τον φυσικοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, ψυχολόγο και γιατρό που τυχόν παρακολουθούν το παιδί εκτός σχολείου.
- Διάθεση επιπλέον προσωπικού, για την καλύτερη εξυπηρέτηση του μαθητή με αναπηρία στους χώρους του σχολείου.
- Η καθιέρωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και εξειδίκευσης εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν στην ενταξιακή διαδικασία και στην κατάρτιση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον κάθε μαθητή.
- Η θέση ρεαλιστικών στόχων βασισμένων στην αναπτυξιακή εικόνα του παιδιού και τις αναδυόμενες ικανότητες αλλά και ο σεβασμός στον ρυθμό προσωπικής εξέλιξης.
- Η συνεχής επαναξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός του συνολικού εκπαιδευτικού προγράμματος και των επιμέρους στρατηγικών υλοποίησής του.
- Η καθιέρωση της αρχής της εποπτείας στον εκπαιδευτικό χώρο του σχολείου με στόχο την ανατροφοδότηση του παρεχόμενου έργου και την επαναξιολόγησή της φιλοσοφίας του.
- Η οριοθέτηση του ρόλου τόσο του ειδικού παράλληλης στήριξης όσο και του εκπαιδευτικού της τάξης και η κατάρτιση ενός σαφούς και συμβολαίου συνεργασίας, βασισμένου στην συνεργασία.
- Η αναπροσαρμογή της θεματολογίας του κοινού αναλυτικού προγράμματος μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και χρήσης επιπλέον εποπτικών μέσων.
- Η εργονομική διευθέτηση όχι μόνο των εξωτερικών αλλά και εσωτερικών χώρων του σχολείου (τάξη) ώστε να είναι εφικτή η πρόσβαση και ελεύθερη μετακίνηση όλων των μαθητών.
- Η ύπαρξη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και των κατάλληλων εποπτικών μέσων στο χώρο του σχολείου (Η/Υ, ειδικά πληκτρολόγια, VIDEO, θόνοι αφής, εκπαιδευτικό υλικό, κλπ.).
- Επιλογή της κατάλληλης μορφής ένταξης και κατάρτιση εκπαιδευτικού σχεδιασμού πολλαπλών σταδίων με στόχο την επιτυχή έκβασή της.
- Εγγύτητα του τόπου κατοικίας: Οι εγκαταστάσεις (νηπιαγωγείο, σχολείο) να βρίσκονται κοντά στο τόπο όπου διαμένει το παιδί.
- Δημιουργία των προϋποθέσεων και μέριμνα για μετάβαση του παιδιού σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης, όταν ολοκληρώσει τη φοίτησή του στην υπάρχουσα.

Η εμπειρία αποδεικνύει ότι η βάση της επιτυχίας εδρεύει τόσο στην αποτελεσματική διεύθυνση σε κάθε τομέα του σχολείου αλλά και μέσα στην τάξη όπου βασικός παράγοντας δράσης είναι οι ίδιοι οι δάσκαλοι, το γνωστικό υπόβαθρο και οι αντιλήψεις τους (Scrugs & Mastropieri, 1996).

Στη συνέχεια οι βασικοί άξονες της παιδαγωγικής των παιδιών με κινητικές αναπηρίες είναι η επικοινωνία, η σίτηση και η πόση, η αισθητηριακή αγωγή (αφή, ισορροπία, όραση, γεύση, ακοή, όραση, όσφρηση), η κινητικότητα, η συναισθηματική και ψυχοκινητική εξέλιξη που περιλαμβάνει γνώση και εμπειρίες, ευαισθησία, φαντασία, αισθητική δημιουργική ικανότητα, έκφραση, παρατηρητικότητα, αυτονομία και τέλος η ατομική φροντίδα

Βασικές αρχές που διέπουν όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού προγράμματος των παιδιών με κινητική αναπηρία αλλά όλων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι παρακάτω:

- Εξατομικευμένο πρόγραμμα και διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Οργάνωση και απλοποίηση ύλης
- Εποπτεία και πολύπλευρος ερεθισμός
- Βιωματικότητα
- Αυτενέργεια και ατομική δραστηριότητα
- Επιβράβευση
- Οργάνωση σχολικής και κοινωνικής ζωής
- Πρακτική αναγκαιότητα γνώσεων
- Προσωπικός ρυθμός εργασίας, ελάχιστη προσπάθεια
- Συνεργασία εκπαιδευτικών-ειδικών-οικογένειας (Κρουσταλλάκης, 2000)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να διέπεται από σαφήνεια και να στηρίζεται σε κατάλληλες διδακτικές δραστηριότητες με ξεκάθαρους στόχους και λογική. Επίσης, πρέπει να είναι πολυδιάστατο, να καλύπτει δηλαδή όλους τους γνωστικούς- αντιληπτικούς τομείς: βασικές γνώσεις του κόσμου, χωρικές, χρονικές, ποσοτικές έννοιες, μεγέθη, προαριθμητικές –αριθμητικές έννοιες και καλλιέργεια της μαθηματικής σκέψης, προγραφικές και γραφοκινητικές δεξιότητες, γραφοφωνολογική ενημερότητα, ενίσχυση της προφορικής έκφρασης και του πραγματολογικού επιπέδου της γλώσσας αλλά και αυτού της κοινωνικοποίησης, της αυτοϋπηρέτησης και της αυτόνομης διαβίωσης. Βασικός στόχος μας είναι η ενεργοποίηση και καλλιέργεια των υπολειπόμενων γνωστικών – νοητικών λειτουργιών και η ενίσχυση θετικών μορφών συμπεριφοράς.

5. Δυσκολίες παιδιών με κινητικές αναπηρίες

Τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες εξαιτίας της δυσκολίας που έχουν στην ελεύθερη κινητικότητα αδυνατούν να γνωρίσουν και να ανακαλύψουν τον κόσμο με όλο τους το σώμα, να έχουν πολυαισθητηριακές εμπειρίες και συνεπώς παρουσιάζουν δυσκολίες που εμποδίζουν την ομαλή πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συχνότερες δυσκολίες ως προς τη μάθηση είναι οι εξής:

- δυσκολία χωρικό – χρονικού προσανατολισμού
- δυσκολία στη μαθηματική σκέψη
- δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής
- δυσκολία στην επεξεργασία και σύνθεση των πληροφοριών

- δυσκολία στη δόμηση και συγκρότηση των πληροφοριών
- δυσκολία μετάβασης από τη μια δραστηριότητα στην άλλη
- δυσκολία αυθόρμητης σύγκρισης
- δυσκολία στη μνημονική λειτουργία
- δυσκολία στη συμβολική χρήση αντικειμένων

6.Εγκεφαλική παράλυση:ορισμός, αίτια, συνοδά προβλήματα, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

Η εγκεφαλική παράλυση είναι μία μάθηση του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (νωτιαίος μυελός, παρεγκεφαλίδα, εγκέφαλος) που ανήκει στις κινητικές αναπηρίες. Είναι μία μόνιμη κατάσταση η οποία έχει προκληθεί πριν την ολοκλήρωση της ανάπτυξης του εγκεφάλου. Η Levitt (1995) ορίζει την εγκεφαλική παράλυση ως μία ομάδα συνδρόμων που οφείλεται σε βλάβη στον εγκέφαλο και εκδηλώνεται με έλλειμμα στην κινητικότητα. Η βλάβη στον εγκέφαλο είναι οριστική αλλά μη προοδευτική και η πορεία και οι εκδηλώσεις της αναπηρίας του ατόμου με εγκεφαλική παράλυση είναι μεταβαλλόμενη. Ο Κρουσταλλάκης (2005) ορίζει την εγκεφαλική παράλυση ως μια πολύπλοκη κατάσταση διαταραχής της σωματικής κινητικότητας και των στάσεων του παιδιού.

Το ποσοστό των παιδιών που γεννιούνται με εγκεφαλική παράλυση ανέρχεται σε 2-2,5% παγκοσμίως. (Παπαβασιλείου & Παντελιάδης, 2002)

Τα αίτια της εγκεφαλικής παράλυσης είναι πολλά και ποικίλα. Χωρίζονται σε προγεννητικά (έρπης, τοξοπλάσμωση, ερυθρά κλπ), περιγεννητικά (προωρότητα, τραύματα τοκετού, ανοξία) ή μεταγεννητικά (εγκεφαλική κάκωση, λοιμώξεις, νεογνικοί σπασμοί κλπ).

Η κατηγοριοποίηση της πάθησης γίνεται με βάση δύο κριτήρια. Το πρώτο αφορά τα μέλη στα οποία εκδηλώνεται το κινητικό έλλειμμα και χωρίζεται σε μονοπληγία (ένα μέλος του σώματος του παιδιού), διπληγία (ολόκληρο το σώμα του παιδιού, αλλά τα πόδια περισσότερο από τα χέρια), ημιπληγία (η μία πλευρά του σώματος), παραπληγία (τα δύο κάτω άκρα), τριπληγία (τα δύο κάτω άκρα και ένα άνω), τετραπληγία (και τα τέσσερα άκρα). Η δεύτερη κατηγοριοποίηση αναφέρεται στο είδος της νευρομυϊκής διαταραχής και χωρίζεται σε σπαστική, αθետωσική, αταξική, με τρόμο ή μεικτή μορφή.

Εκτός από τη δυσλειτουργία της κινητικότητας, η εγκεφαλική παράλυση μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλες δυσκολίες και διαταραχές στη νοημοσύνη, στις αισθήσεις και κατ' επέκταση στην προσαρμογή, στην κοινωνικοποίηση και στην αποδοχή του παιδιού από το περιβάλλον του. Το παιδί έτσι μπορεί να έχει :

- ψυχολογικά προβλήματα (χαμηλή αυτοεκτίμηση, συνεχές αίσθημα ματαίωσης)
- αισθητηριακές μειονεξίες όπως κώφωση, βαρηκοΐα και προβλήματα όρασης
- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (διαταραχές αντιληπτικότητας και ειδικότερα, προβλήματα ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής)
- διαταραχές λόγου και ομιλίας όπως είναι ο τραυλισμός και οι διάφορες μορφές αφασίας, η δυσαρθρία και η επιβραδυνόμενη ομιλία
- επιληπτικές κρίσεις και άλλα οργανικά προβλήματα (Πολυχρονοπούλου, 2001)

Πιο συγκεκριμένα το παιδί με εγκεφαλική παράλυση εμφανίζει έλλειμμα στη γλωσσική ανάπτυξη και στη γνωστική ανάπτυξη, στη συναισθηματική ωρίμανση, δυσκολία στην κοινωνικοποίηση και στην ένταξη στη σχολική τάξη. Το βασικό έλλειμμα στην κινητικότητα, το

οποίο αποτελεί την βάση για την γλωσσική ανάπτυξη οδηγεί το παιδί με εγκεφαλική παράλυση σε περιορισμένες δυνατότητες εξερεύνησης και ανακάλυψης του κόσμου και κατ' επέκταση σε περιορισμένα πρότυπα επικοινωνίας οπότε στρέφεται στην οικογένεια (Mysak, 1971).

7. Μελέτη περίπτωσης

7.1 Ιστορικό του μαθητή

Ο μαθητής ξεκίνησε να φοιτά στο νηπιαγωγείο στην ηλικία των 6 ετών. Είναι το δεύτερο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας που κατοικεί μόνιμα σε νησί αλλά από τη γέννησή του παρακολουθεί θεραπευτικό πρόγραμμα φυσιοθεραπείας και εργοθεραπείας στην Αθήνα. Έχει σπαστική τετραπληγία και παρουσιάζει διαταραχή στο λόγο, την ομιλία και την επικοινωνία, έχει σιελόρροια, ακράτεια ούρων και περπατά με δυσκολία υποστηριζόμενος από ενήλικα. Παρουσιάζει δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής, έντονη κόπωση σε δραστηριότητες που απαιτούν γνωστική επεξεργασία και αποσύρεται εύκολα. Έχει κατακτήσει τριποδική λαβή αλλά η γραφοκινητική του ικανότητα είναι ανώριμη, γνωρίζει σχήματα και χρώματα σε τρισδιάστατο υλικό. Ολοκληρώνει με βοήθεια ενσφηνώσεις και μικρά παζλ με μεγάλα κομμάτια. Του αρέσει η μουσική, η μπάλα, τα παιχνίδια με πλήκτρα και διακόπτες και χειρίζεται ηλεκτρονικό υπολογιστή με αφή για να μπει στο διαδίκτυο. Παρουσιάζει έντονη φοβία προς τα λούτρινα παιχνίδια και στα άτομα που φοράνε κουκούλες ή σκουφιά. Οι σχέσεις της οικογένειας με τον εν λόγω παιδί είναι άριστες που χαρακτηρίζονται από πολλή στοργή και φροντίδα αλλά υπερπροστατευτικότητα. Μέχρι την έναρξη φοίτησης του στο σχολείο δεν έχει παρακολουθήσει σταθερό πρόγραμμα λογοθεραπείας ή ειδικής διαπαιδαγώγησης. Οι γονείς αποφάσισαν να παρακολουθήσει το γενικό σχολείο στον τόπο κατοικίας του μαθητή με παράλληλη στήριξη έτσι ώστε να είναι το παιδί κοντά στην οικογένεια και να ενταθεί στο κοινωνικό σύνολο.

7.2. Ένταξη, ενσωμάτωση και φοίτηση στο νηπιαγωγείο

Αρχικά δημιουργήθηκε μία καλή σχέση του παιδιού με την ειδικό παράλληλης στήριξης. Σε συνεργασία με την οικογένεια η ειδικός γνώρισε το παιδί, το συνάντησε αρκετές φορές πριν την έναρξη της σχολικής φοίτησης έτσι ώστε να διευκολυνθεί στη μετάβαση από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολικό. Πληροφορήθηκε για όλο το ιατρικό και αναπτυξιακό ιστορικό, την πορεία της θεραπευτικής προσέγγισης που είχε ακολουθηθεί, για τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του παιδιού. Στη συνέχεια με συνεργασία του σχολείου πραγματοποιήθηκε ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλης της σχολικής κοινότητας για την ύπαρξη παιδιού με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον και για τη διαφορετικότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μεταφέρθηκε στο χώρο του σχολείου ειδική καρέκλα προσαρμοσμένη στις ανάγκες του παιδιού και τοποθετήθηκαν ράμπες στους χώρους μετακίνησης. Έγινε συνάντηση με την εκπαιδευτικό της τάξης του νηπιαγωγείου όπου ενημερώθηκε για τη διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσης και διασφαλίστηκαν οι όροι συνεργασίας εκπαιδευτικού-ειδικού παράλληλης στήριξης.

Διαμορφώθηκε μία γωνιά ηρεμίας στην άκρη της τάξης όπου αναρτήθηκε πίνακας με εικόνες τοποθετημένες με velcro (οπτικοποιημένο πρόγραμμα) με βάση τις αρχές της δομημένης διδασκαλίας TEACCH, το οποίο συμβουλευόταν το παιδί από την είσοδό του στο σχολείο, σε κάθε αλλαγή δραστηριότητας αλλά και στη λήξη της σχολικής ημέρας. Υπήρχαν πάντα διαθέσιμα παιχνίδια και δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας, παζλ, μπάλες, πλαστελίνη και υλικά ζωγραφικής έτσι ώστε να εμπλουτίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και να χρησιμοποιείται από τρισδιάστατο υλικό σε κάθε δραστηριότητα.

Βασικοί στόχοι για την φοίτηση στο νηπιαγωγείο τέθηκαν η κοινωνική και ψυχολογική ενσωμάτωση του παιδιού και δευτερευόντως η εκπαιδευτική δεδομένου ότι παρουσιαζόταν έντονη κόπωση και δυσκολία στη συγκέντρωση και ανωριμότητα των γνωστικών λειτουργιών. Επίσης όλη τη χρονιά ο μαθητής απουσίαζε συχνά από το σχολείο εξαιτίας παρακολούθησης θεραπευτικών προγραμμάτων στην Αθήνα και ιώσεων, παράγοντες που ήταν ανασταλτικοί για την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωσή του.

Σε καθημερινή βάση ακολουθούσε το κανονικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου με συμμετοχή σε όλες τις θεματικές δραστηριότητες (γλώσσα, μαθηματικά, εικαστικά, μουσική, πληροφορική, γυμναστική) με προσαρμογή των δραστηριοτήτων.

Αναλυτικά:

- Προωθήθηκε η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας με τη δυνατότητα να διηγείται και να αφηγείται την καθημερινότητά του και τα νέα του, να περιγράφει δραστηριότητες και παιχνίδια, να συμμετέχει σε συζητήσεις με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Επίσης ενθαρρύνθηκε να λέει το ονοματεπώνυμό του, τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του και να εκφράζει βασικές ανάγκες και επιθυμίες μόνος του όταν τον ρωτάνε χωρίς να αναφέρεται στην ειδικό της παράλληλης στήριξης.
- Προωθήθηκε η φωνολογική επίγνωση μέσα από δραστηριότητες που ορίζονται από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του νηπιαγωγείου όπως τραγούδια, ρίμες και ποιηματάκια.
- Ερχόταν σε επαφή με βιβλία, παραμύθια, φυλλάδια εργασίας.
- Παρακολουθούσε αφήγηση και δραματοποίηση παραμυθιού.
- Απομνημόνευε μικρά ποιηματάκια και κείμενα για σχολικές εκδηλώσεις και γιορτές.
- Έμαθε να περιγράφει αντικείμενα με βάση το όνομά τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους
- Εργάστηκε έτσι ώστε να αναγνωρίζει το όνομά του σε καρτέλες αναφοράς, να λέει την αλφαβήτα με τη μορφή τραγουδιού, να αναγνωρίζει όλα τα γράμματα του αλφάβητου από καρτέλες αναφοράς συνοδευόμενες με εικόνα
- Έμαθε τους ήχους των ζώων.
- Κατέκτησε την κατηγοριοποίηση αντικειμένων με βάση ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό (χρώμα, σχήμα, είδος αντικειμένου).
- Δούλεψε ώστε να κατανοεί και να χρησιμοποιεί βασικές χωρικές έννοιες όπως πάνω, κάτω, μέσα, έξω κλπ.
- Έμαθε να μετρά αντικείμενα μέχρι το 10 και να λέει προφορικά τους αριθμούς μέχρι το 20.

Σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες εφαρμόστηκε η τεχνική της ανάλυσης έργου (task analysis) και η μιμητική μάθηση κατά Bandura (1968), με σημεία αναφοράς την εκπαιδευτικό της τάξης και τους συμμαθητές του.

Για την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, της αισθητηριακής αγωγής και του οπτικο-κινητικού συντονισμού δινόταν στο μαθητή η ευκαιρία σε κάθε δραστηριότητα να δουλέψει με υλικά όπως πλαστελίνη, πηλό, άμμο, χαλίκια, αφρό ξυρίσματος, χαρτόνια, μαρκαδόρους χοντρούς, ξυλομπογιές, λαδοπαστέλ, πινέλα και τα ίδια του τα δάχτυλα.

Παράλληλα δόθηκε μεγάλη έμφαση στη σίτιση και αυτονομία του μαθητή, ενθαρρύνοντας τον να τρώει μόνος του χρησιμοποιώντας κουτάλι και πιρούνι, καθισμένος σε ειδικό τραπέζι που τοποθετούταν μπροστά στην καρέκλα του στο κατάλληλο ύψος και εφαρμόζοντας ένα τακτικό πρόγραμμα τουαλέτας έτσι ώστε να αποφεύγεται η συχνή ενούρηση, η οποία προκαλούσε στο μαθητή άγχος και απογοήτευση.

Για την κοινωνικοποίησή του δημιουργούνταν αρκετές ευκαιρίες δομημένου παιχνιδιού με κανόνες έτσι ώστε να εμπλέκονται και οι συμμαθητές του. Εξαιτίας της δυσκολίας στην κινητικότητα πολλές φορές ήταν μόνος του και για αυτό παροτρυνόταν συνέχεια να εκφράζει τι θέλει να παίξει. Η δυνατότητα μεταφοράς του στις γωνίες του νηπιαγωγείου ήταν συνεχής έτσι ώστε να είναι η ευκαιρία για παιχνίδι και κοινωνική επαφή όσο το δυνατόν μεγαλύτερη.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ήταν αποδέκτης φροντίδας και προσοχής όλων των συμμαθητών του οι οποίοι τον δέχονταν και τον καλούσε σε εκδηλώσεις εκτός σχολείου, ολόκληρη η σχολική κοινότητα γνώριζε την παρουσία του στο σχολείο και φέρονταν με αποδοχή και συμπάθεια. Ο φόβος προς τα λούτρινα αντικείμενα και τα άτομα με σκουφιά και κουκούλες είχε μειωθεί αισθητά καθώς αποτελούσαν πια χρηστικά αντικείμενα της καθημερινότητάς του.

7.3. Α΄ δημοτικού

Με την έναρξη της φοίτησης στην Α δημοτικού ο μαθητής είχε ξεκινήσει πρόγραμμα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας στον τόπο κατοικία του έτσι ώστε να μειωθούν οι μετακινήσεις. Στο τέλος της χρονιάς η φοίτησή του κρίθηκε ανεπαρκής και έγινε επανάληψη της τάξης έτσι ώστε να έχει περισσότερο χρόνο για την ωρίμανση των γνωστικών του λειτουργιών.

Με βάση το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ της γλώσσας, την πρώτη χρονιά φοίτησης στο δημοτικό το πρόγραμμα παρέμβασης με ειδικό παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της τάξης εστίασε στους εξής τομείς :

- προφορικός λόγος : να συγκεντρώνει την προσοχή του στην ηχητική πηγή, να ακούει-ακροάται με προσοχή και να αναπαράγει με το δικό του λόγο αυτά που άκουσε, να κατανοεί, να επαναλαμβάνει και να εκτελεί προφορικές εντολές, να απαντάει σε ερωτήσεις με ολοκληρωμένες προτάσεις, να χρησιμοποιεί με ευχέρεια το αναμενόμενο για την ηλικία και τις δυνατότητές του λεξιλόγιο, να αφηγείται από μνήμης, να περιγράφει και να σχολιάζει γεγονότα, να ανακοινώνει-αναφέρει με σαφήνεια ανάγκες, σκέψεις, επιθυμίες, συναισθήματα και να ακούει ανάλογες ανακοινώσεις από τους άλλους.

- γραφτός λόγος-ανάγνωση: φωνολογική ενημερότητα (να συνδέει-ταυτίζει τα φωνήματα με τα γραφήματα σε επίπεδο φθόγγων/γραμμάτων και συλλαβών, να αναλύει και να συνθέτει λέξεις και συλλαβές. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διάβαζε συλλαβές της μορφής ΣΦ και δυσύλλαβες λέξεις της ίδιας μορφής.

Με βάση το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ των μαθηματικών η διδασκαλία εστίασε :

- στην εκμάθηση όλων των αριθμών μονοψήφιων και διψήφιων μέχρι το 50, εισαγωγή στις έννοιες και τα σύμβολα των πράξεων της πρόσθεσης και της αφαίρεσης με βιωματικές δραστηριότητες. Εισαγωγή και κατανόηση των σχημάτων και των γεωμετρικών στερεών, των χωροχρονικών εννοιών και ποσοτήτων, εισαγωγή στην έννοια του χρόνου με τη χρήση ρολογιού και την επίδειξη των αριθμών.

Τη δεύτερη χρονιά φοίτησης του στην Α΄ δημοτικού οι στόχοι ήταν ίδιοι με βασικό άξονα ο μαθητής να εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με σημείο αναφοράς την εκπαιδευτικό της τάξης, με περισσότερη εμπλοκή της ίδιας στην εκπαίδευση του παιδιού και με εστίαση στην αυτενέργεια του μαθητή. Η ειδικός της παράλληλης στήριξης διατηρούσε το ρόλο της οργάνωσης και της συνεχούς ενημέρωσης της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης για την πρόοδο. Επίσης ήταν συνεχής η ανατροφοδότηση των πληροφοριών με στόχο την προσαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή. Βασικές αρχές ήταν η απλοποίηση των οδηγιών, η φωναχτή επανάληψη οδηγιών από το μαθητή, η υπενθύμιση του χρόνου, η συνεχής και στοχευμένη επιβράβευση. Για την αποτελεσματικότερη συνεργασία με την οικογένεια και την γενίκευση των μαθησιακών αποτελεσμάτων διατηρήθηκε όλη τη χρονιά τετράδιο επικοινωνίας με την οικογένεια.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ο μαθητής διάβαζε μικρό κείμενο 3-4 γραμμών που είχε προετοιμάσει από το σπίτι, διάβαζε δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις τύπου ΣΦ αλλά και με συμπλέγματα, γνώριζε άριστα όλους τους αριθμούς μέχρι το 100 και πραγματοποιούσε πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης με τη χρήση των δαχτύλων του. Συμμετείχε στην καθημερινή δραστηριότητα της ορθογραφίας χρησιμοποιώντας αυτοκόλλητα των γραμμάτων με τα οποία έκανε σύνθεση της λέξης που υπαγόρευε η εκπαιδευτικός. Ήταν πλήρως ενταγμένος στην τάξη και στη σχολική κοινότητα, οι απουσίες είχαν μειωθεί σημαντικά, ήταν χαρούμενος και μειώθηκε αρκετά στο αίσθημα της κόπωσης. Στα διαλείμματα ήθελε να συμμετέχει σε δραστηριότητες και παιχνίδια με τους συμμαθητές του οι οποίοι είχαν αναλάβει και το κομμάτι της μετακίνησής του και η ειδικός παράλληλης στήριξης διατηρούσε το ρόλο της επιτήρησης για αποφυγή ατυχημάτων.

7.4. Β' δημοτικού

Με την έναρξη της φοίτησης στη Β δημοτικού ο μαθητής ήταν πλέον πιο αυτόνομος στην οργάνωση και στη διαχείριση των αντικειμένων που χρειαζόταν για τη μαθησιακή διαδικασία. Ακολουθούσε τις οδηγίες της εκπαιδευτικού για την έναρξη και τη λήξη μίας εργασίας. Συμμετείχε ενεργά σε όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σήκωνε μόνος του το χέρι του για να συμμετέχει, ρωτούσε απευθείας την εκπαιδευτικό της τάξης για τυχόν απορίες, εξέφραζε άνετα σκέψεις, απόψεις και συναισθήματα με σαφήνεια και χωρίς ντροπή ή φόβο. Όλη τη σχολική χρονιά ακολουθήθηκε ο τεμαχισμός των δραστηριοτήτων σε μικρότερα κομμάτια και η μείωση και προσαρμογή της ύλης στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες του παιδιού. Η εκπαιδευτική διαδικασία συνέχισε να εστιάζει στη βιωματική διδασκαλία με πολυαισθητηριακές μεθόδους όπου κρινόταν απαραίτητο. Ο μαθητής ενθαρρύνθηκε να είναι περισσότερο αυτόνομος ως προς την κινητικότητά του και για αυτό ήταν αρκετές φορές όρθιος σε δραστηριότητες με σκοπό την επόμενη σχολική χρονιά να πηγαίνει στο σχολείο με περπατούρα. Είχε καταφέρει να ελέγχει την ενούρηση και ζητούσε να πάει τουαλέτα. Συμμετείχε σε σχολικές εκδρομές και έπαιζε πάντα με παιδιά από την τάξη του. Είχε αποκτήσει σταθερές σχέσεις και φιλίες με συμμαθητές του.

8. Επίλογος

Ο Charlotte Mc Clain-Nhlapo, μέλος της συντακτικής επιτροπής της Μελέτης του ΟΗΕ για τη Βία κατά των Παιδιών είπε: «Πρέπει να θυμόμαστε ότι τα παιδιά με αναπηρίες είναι πάνω απ' όλα παιδιά». Αυτή η ρήση οφείλει να είναι η αρχή κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας ένταξης και ενσωμάτωσης παιδιού με αναπηρία στο σχολείο.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές παραπομπές:

Hargreaves, A., (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teacher's Work and Culture in the Postmodern AGE*. London: Cassell.

Hunt, F.J. (1990). *The Social Dynamics of Schooling: Participants, Priorities and Strategies*. Lewes: The Falmer Press.

Meister, H. (2000). ‘ Παιδαγωγικές – διδακτικές θεωρίες και μέθοδοι για την ένταξη’ στο Ζώνιου Σιδέρη, Α. (2000), (επιμέλεια), *Ένταξη : Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα

Mittler.,P. (1999). *Working towards Inclusive Education. Social Contexts*. Great Britain: The Cromwell Press

Mysak, E. D.. (1971) Cerebral palsy speech syndromes. In L. E. Travis (Ed.), *Handbook of speech pathology and audiology* (pp. 673-694). New York: Appleton- Century-Crofts)

Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming \ inclusion 1955- 1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59- 74.

Sebba, J. & Ainscow, M (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issue, *Cambridge Journal of education*, 26, 5-18.

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές παραπομπές:

Δελλασούδας, Γ. Λαυρέντιος. (2003). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική (ΠΡΩΤΟΣ ΤΟΜΟΣ) Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Δελλασούδας, Γ. Λαυρέντιος.(2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική (Τόμος Β') Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Δράκος, Γ. (2003). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: Παιδοψυχολογικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά.(2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

Κρουσταλλάκης, Γ. (2000).*Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αυτοέκδοση

Παπαδημητρίου, Ανδρονίκη (2008) Η παιδαγωγική της ένταξης του παιδιού με κινητική αναπηρία στο σχολείο, στο *ΕΠΕΑΕΚ 2008 Πρόσβαση για όλους*

Πολυχρονοπούλου, Σταυρούλα.(2001).*Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός