

2 καὶ ἐὰν ἔχω προφητείαν
καὶ εἰδῶ τὰ μυστήρια πάν-
τα καὶ πᾶσαν τὴν γνῶσιν,
καὶ ἐὰν ἔχω πᾶσαν τὴν πί-
στιν, ὥστε ὄρη μεθιστάνειν,
ἀγάπην δὲ μὴ ἔχω, οὐδέν εἶ-
μι.

(Α' Κορινθίους ιγ' 2)

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της φοίτησής μου στο διδασκαλείο «Γληνός» της Θεσσαλονίκης, στο τμήμα νηπιαγωγών ειδικής αγωγής. Αποτελεί μια προσπάθεια παρατήρησης, καταγραφής και παρέμβασης σε ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση.

Η διαδικασία συγγραφής της διπλωματικής εργασίας με βοήθησε να ανακαλύψω πολλές πτυχές της ειδικής αγωγής. Μέσω της αναζήτησης πληροφοριών από βιβλιογραφικές πηγές, από Ελληνικές και Διεθνείς ιστοσελίδες στο διαδύκτιο, εμπλουτίστηκαν και διευρύνθηκαν οι γνώσεις μου, όσον αφορά το θεωρητικό μου υπόβαθρο πάνω στη νοητική καθυστέρηση και γενικότερα στην ειδική αγωγή.

Ακόμη θα ήθελα μέσα από αυτές τις γραμμές να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κ. Μαρία Τζουριάδου, καθηγήτρια του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ για την βοήθειά της και τις πολύτιμες συμβουλές της, σε πραγματικά δύσκολες φάσεις της παρούσης διπλωματικής εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ

Η ειδική αγωγή μπορεί να γίνει περισσότερο και καλύτερα κατανοητή αν κάνουμε μια ιστορική διαδρομή στο χρόνο. Η ανθρώπινη συμπεριφορά απέναντι στα ξεχωριστά, στα διαφορετικά, στα αποκλίνοντα άτομα (νοητικά καθυστερημένα άτομα, τυφλά, κωφά, αυτιστικά κλπ.) φανερώνει τη στάση που κρατούσαν οι εκάστοτε κοινωνίες απέναντί τους.

Στους πρωτόγονους λαούς, το ένστικτο της αυτοσυντήρησης ήταν τόσο δυνατό, ώστε οι υγιείς άνθρωποι δεν έδιναν καμιά σημασία στους “διαφορετικούς”. Σε μερικές κοινωνίες μάλιστα, η κοινωνική στάση είχε διαστάσεις θρησκευτικές, με την έννοια των δαιμόνων, έτσι η αποδιοπόμπευση αυτών των ατόμων ήταν περισσότερο επιτακτική και έντονη.

Στην Παλαιά Διαθήκη συναντάμε το παρακάτω απόσπασμα : “Και ελάλησεν Κύριος προς Μωϋσὴν λέγων· εἶπον Ααρὼν· ἄνθρωπος ἐκ τοῦ γένους σου εἰς τὰς γενεὰς υμῶν, τινὶ ἐὰν ἦ ἐν αὐτῷ μῶμος, οὐ προσελεύσεται προσφέρειν τὰ δῶρα τοῦ Θεοῦ αὐτοῦ. Πᾶς ἄνθρωπος, ὃ ἐστὶν ἐν αὐτῷ μῶμος, οὐ προσελεύσεται, ἄνθρωπος τυφλὸς ἢ χωλὸς ἢ κολοβόριν ἢ ωτότμητος ἢ ἄνθρωπος, ὃ ἀν ἦ ἐν αὐτῷ σύντριμμα χειρὸς, ἢ σύντριμμα ποδὸς ἢ κυρτὸς ἢ ἐφηλὸς ἢ πτίλος τοῦς ὀφθαλμοῦς ἢ ἄνθρωπος ὃ ἀν ἦ ἐν αὐτῷ ψώρα ἀγρία, ἢ λειχήν ἢ μονόρχις, πᾶς ὃ ἐστὶν ἐν αὐτῷ μῶμος ἐκ τοῦ σπέρματος Ααρὼν τοῦ ἱερέως, οὐν ἐγγιεὶ τοῦ προσενεγκεῖν τὰς θυσίας τῷ Θεῷ σου ὅτι μῶμος ἐν αὐτῷ· τὰ δῶρα τοῦ Θεοῦ οὐ προσελεύσεται προσενεγκεῖν” (Λευϊτικόν Κεφ. 21, 16-21)

Στην Καινή διαθήκη έχουμε πολλά θαύματα του Ιησού, που αφορούν άτομα με ειδικές ανάγκες. Ο ίδιος ο Δημιουργός έρχεται για βάλει τα πράγματα στη θέση τους και να διδάξει σ’ όλο τον κόσμο, πως η ισότητα μεταξύ των ατόμων, των ανθρώπων, θα πρέπει να πάρει τη διάσταση που της αρμόζει.

Της ισοτιμίας, της ισονομίας, της δικαιοσύνης. Έρχεται να θέσει την αξία του κάθε ανθρώπου ως δημιούργημα του Θεού πάνω στη γη.

Στην Αρχαία Σπάρτη , όπου αποτελούσε μια Πόλη-Κράτος, στρατοκρατούμενη , όπου η κοινωνία της διέπονταν από νόμους ιδιαίτερα αυστηρούς, ώστε ν' απαγόρευαν κι αυτήν ακόμη τη μητρική ευαισθησία για το γέννημά της , τα άτομα με ειδικές ανάγκες, έβρισκαν τον βιολογικό τους θάνατο στον Καιάδα.

Στον αντίποδα της αρχαίας Σπάρτης, υπήρχε η Αρχαία Αθήνα, όπου και εκεί με τρόπο κομψό , έντεχνα, εξόντωναν τα αποκλίνοντα άτομα, επικαλούμενοι (και κρυβόμενοι) πίσω από το "νους υγιής εν σώματι υγιή" . Άραγε τι γινόταν αυτοί που δεν εκπληρούσαν αυτήν την υπέροχη κατά τα άλλα ρήση;

“Στη διάρκεια του Μεσαίωνα, η αδιαφορία και η προκατάληψη για τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια εκδηλώνεται κάπως διαφορετικά. Οι ελαφρές περιπτώσεις - που εξαιτίας των δυσμενών συνθηκών είναι πολυάριθμες - γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης, που φτάνει τα όρια της ασυδοσίας. Οι βαρύτερες περιπτώσεις δεν διαχωρίζονται από τις άλλες ψυχικές παθήσεις. Έτσι, τα άτομα με βαριά νοητική ανεπάρκεια έχουν την ίδια σκληρή μεταχείριση με τους παράφρονες, που θεωρούνται «αμαρτωλοί», γιατί στην «κολασμένη» σάρκα τους βρήκε καταφύγιο το βρωμερό πνεύμα του σατανά. Η σάρκα αυτή πρέπει να τιμωρηθεί, να υποφέρει, ώσπου να γίνει αποκρουστική, για να την εγκαταλείψει το ακάθατο πνεύμα και να ελευθερωθεί ο ασθενής...”¹

Την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, δεν υπάρχει κάποια ουσιαστική μέριμνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ώστε να αλλάξει η θέση τους μέσα στην τότε πολιτισμένη και πλημμυρισμένη από ιδανικά κοινωνία. Είναι όμως γεγονός πως μόνο την εποχή της Αναγέννησης, κάτω από την επίδραση των φιλοσοφικών μα κυρίως των θεολογικών αντιλήψεων, η

¹ Αντώνης Κυπριωτάκης Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Εκδόσεις :Ψυχοτεχνική. Ηράκλειο 1985.
Σελ.153

κοινωνία αρχίζει ν' αντιμετωπίζει τ' αποκλίνοντα άτομα με μεγαλύτερη προσοχή και ενδιαφέρον. Η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έφερε από την αφάνεια μεγάλο αριθμό παιδιών που δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν με επιτυχία τα εφαρμοσμένα προγράμματα. Έτσι στη Γαλλία το 1904 από το Υπουργείο Παιδείας, συστήνεται μια επιτροπή που σκοπό έχει να ασχοληθεί με την ειδική αγωγή.

Η Maria Montessori ήταν αυτή που ασχολήθηκε συστηματικά για την ανάπτυξη των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Μάλιστα η ίδια έχει διατυπώσει τα εξής: " Έχω τη διαίσθηση ότι η περίπτωση των καθυστερημένων παιδιών είναι περισσότερο ζήτημα αγωγής παρά ιατρικής. (Montessori, 1958, p 257) "¹. Η M. Montessori επηρεάστηκε από τους Jean Itard και Eduard Seguin. Ο πρώτος γνωστός από την περίπτωση του " άγριου αγοριού της Aveyron " και ο δεύτερος θεωρείται ο εμπνευστής των σύγχρονων τεχνικών για την αγωγή των ατόμων με νοητική καθυστέρηση.

Τέλος στις μέρες μας, το ενδιαφέρον για τις πραγματικές ανάγκες των αποκλινόντων ατόμων άρχισε να μεγαλώνει, να κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος προσπαθώντας να βρει το σωστό προσανατολισμό. Όλο και περισσότερα ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα έρχονται στο φως της δημοσιότητας καθημερινά, τόσο προς την κατεύθυνση του εντοπισμού της ακριβούς αιτίας της απόκλισης όσο και προς την κατεύθυνση της παρέμβασης, μα κυρίως της πρόληψης.

¹ Μαρία Κάτσιου-Ζαφρανά. Εγκέφαλος και εκπαίδευση. Εκδοτικός οίκος : Κυριακίδη α.ε Θεσσαλονίκη 2001 Σελ. 219.

Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η Ελλάδα πριν από μερικά χρόνια δεν είχε να δείξει κάτι αξιόλογο στον τομέα της ειδικής αγωγής, αφού μόλις στην πρώτη δεκαετία του 1900 συναντούμε κάποιες ιδιωτικές πρωτοβουλίες, από ευαισθητοποιημένους πολίτες, για την περίθαλψη και εκπαίδευση των αποκλινόντων ατόμων. Το 1906 η εκπαιδευτικός Ειρήνη Λασκαράτου, επιστρέφοντας από την Ευρώπη, όπου εξειδικεύτηκε στην εκπαίδευση των τυφλών, ιδρύει το πρώτο σχολείο τυφλών στην Καλλιθέα. Κι αυτό όμως το σχολείο, κατέληξε μετά από μερικά χρόνια να κλείσει και να λειτουργήσει μέχρι το 1982 με την ευθύνη της Αρχιεπισκοπής Αθηνών, στα γραφεία του σωματείου "ΟΙΚΟΣ ΤΥΦΛΩΝ".

Το 1929 γίνεται από την Ελληνική Κυβέρνηση προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Έτσι προβλέπεται η ίδρυση σχολείων για παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Μόλις το 1937 ιδρύεται το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, με διευθύντρια την Ρόζα Ιμβριώτη. Με πολύ κέφι για δουλειά, με πρωτοποριακά προγράμματα για την εποχή και μεθόδους, κάνει προτάσεις για την συστηματική και οργανωμένη αντιμετώπιση θεμάτων ειδικής αγωγής. Ήταν η πρώτη που πρότεινε την εισαγωγή ειδικοτήτων για κάλυψη αναγκών εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, όπως λογοθεραπευτές, εργασιοθεραπευτές, ψυχολόγους, και πρότεινε την εξειδίκευση δασκάλων.

Από το 1950 έως το 1970 αναπτύσσεται στον τομέα της ειδικής αγωγής, η ιδιωτική πρωτοβουλία. Την δεκαετία του '70 η Ελληνική πολιτεία, αρχίζει να ευαισθητοποιείται και κάνει προσπάθειες να προσεγγίσει το θέμα της ειδικής αγωγής. Έτσι το Ι.Κ.Υ. στέλνει στις Η.Π.Α. τον πρώτο δάσκαλο για εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (τον Πολυνείκη Μπάρδη από το Λευκοχώρι Γορτυνίας).

Με την πάροδο των χρόνων και την είσοδό μας στην Ε.Ο.Κ. αναγκάζεται η Ελληνική πολιτεία να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, στις νέες

υποχρεώσεις, στις νέες δεσμεύσεις, ψηφίζοντας νέους νόμους και εφαρμόζοντας ειδικά προγράμματα. Αυτό αποτελούσε μια πολιτική επιλογή επιβαλλόμενη από έξω, που απείχε πολύ από την παιδαγωγική θεωρία και πράξη.

Η διαφορά όμως με την υπόλοιπη Ευρώπη εξακολουθεί να υπάρχει. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η ένταξη των ατόμων με ανεπάρκεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιβλήθηκε από τους αγώνες, τις ανησυχίες και τις ανάγκες των ατόμων αυτών και των οικογενειών τους για διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων. Στην Ελλάδα δυστυχώς, τα κινήματα για την διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων των ατόμων με ανεπάρκεια είναι υποτονικά και σε μερικές περιπτώσεις αρνητικά απέναντι στην ένταξη. Τέλος στην Ελλάδα η ένταξη δεν συνοδεύεται από αρνητική εμπειρία, αλλά από αρνητικά γλωσσικά συμφραζόμενα, προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα της κοινωνίας μας.

Πρόσφατα άρχισε ουσιαστικά να ενδιαφέρεται η πολιτεία, με διάφορες παρεμβάσεις ή με νομοθετικά διατάγματα. Βέβαια δεν έχουν λυθεί όλα τα προβλήματα, αλλά έγινε κάτι περισσότερο από τις προηγούμενες δεκαετίες. Ίσως γιατί τα τελευταία χρόνια άρχισε το κοινωνικό status να μεταλλάσσεται σ' ένα περισσότερο ευαισθητοποιημένο οργανισμό (τουλάχιστον φαινομενικά). Άρχισε να γίνεται αντιληπτό από την κοινωνία πως τα άτομα με ανεπάρκεια είναι συνάνθρωποι και συνοδοιπόροι μέσα στην κοινή πορεία της ζωής.

Η επιστήμη και κατά κύριο λόγο η παιδαγωγική επιστήμη, έχει διευρύνει τις διαπιστώσεις της και τα συμπεράσματά της σε τομείς που αφορούν την πρόληψη, την παρέμβαση, την αντιμετώπιση καταστάσεων (προβληματικών ή όχι), στις οποίες εμπλέκονται όχι μόνο τα άτομα με ανεπάρκεια, αλλά όλα γενικότερα τα άτομα. Τα είδη των προβλημάτων που συναντούμε στο χώρο του σχολείου γενικότερα, είναι σ' όλους γνωστά (όρασης, ακοής, Ν.Κ., δυσλεξίας, μαθησιακών δυσκολιών κλπ.). Αυτό που έχει βαρύνουσα σημασία είναι οι ποιοτικές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν μεταξύ των περιπτώσεων. Κοινό όμως σημείο, που αποτελεί και σημείο εκκίνησης, είναι η απαίτηση μιας σωστής, προσεκτικής και διευρυμένης αξιολόγησης,

όπου θα πρέπει να αξιολογείται όλο το φάσμα των ικανοτήτων των ατόμων με ανεπάρκεια. Έτσι συμπληρώνεται και σχηματίζεται το προφίλ του ατόμου, προφίλ που θα αποτελέσει το μοχλό ανάπτυξης ενός κοινού προγράμματος και ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης. Σ' αυτό το σημείο της δημιουργίας του προφίλ του εξεταζομένου, σημαντικότερο απ' όλα είναι τα θετικά στοιχεία που εκπέμπει, διότι αυτά θ' αποτελέσουν τη βάση δράσης για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με ανεπάρκεια, θ' αποτελέσουν τον κοινό παρονομαστή για τη δημιουργία κλίματος ικανοτήτων, εμπιστοσύνης και εντέλει αποδοχής τους στην υπόλοιπη ομάδα.

Σήμερα ο νόμος για την ειδική αγωγή θέτει ως στόχους για τα παιδιά με ανεπάρκεια τους:

- την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών με ειδικές ανάγκες.
- την βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο.
- την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παιδαγωγική διαδικασία.
- την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Το να ψηφίζονται νόμοι είναι το πιο εύκολο ή ακόμη μπορεί να αποτελεί υποχρέωση κάποιων πολιτικών επιλογών. Η αναγνώριση όμως των δικαιωμάτων των παιδιών με ανεπάρκεια είναι κατ' αρχήν θέμα πολιτισμού, αρχών και ποιότητας ζωής που ο καθένας επαγγέλλεται. Η δυνατότητα να συμπεριλαμβάνεται κάποιος και να συμμετέχει σε μια κοινωνική ομάδα, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων. «Σύμφωνα με τον Vygotsky, παρόλο που οι ανεπάρκειες έχουν αναμφισβήτητα οργανική προέλευση, οι συνέπειές τους για το παιδί επηρεάζονται από τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες της ελαττωματικής ανάπτυξης. Ένα φυσικό ελάττωμα δημιουργεί κάποιους

περιορισμούς στο παιδί. Οι κοινωνικοί και οι ψυχολογικοί περιορισμοί, που επιβάλλονται στο παιδί δημιουργούν το ιδιαίτερο προφίλ του ειδικού ατόμου.»¹

¹ Μαθητές με σχολικές δυσκολίες. Σημειώσεις του κ. Γ. Μπάρμπα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Ν Ο Η Μ Ο Σ Υ Ν Η

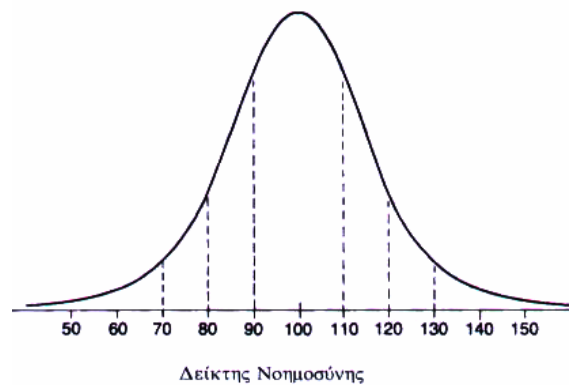
ΟΡΙΣΜΟΣ

Πριν προχωρήσουμε στο “ακοκλίνων” θα πρέπει να γνωρίσουμε πρώτα το υγιές. Έτσι πριν να γνωρίσουμε την νοητική καθυστέρηση, την αποκλίνουσα νοημοσύνη, θα πρέπει να γνωρίσουμε τι είναι νοημοσύνη. Νοημοσύνη λοιπόν, είναι το σύνολο των πνευματικών ικανοτήτων ενός ατόμου που χρησιμοποιεί για ν’ αντιμετωπίσει νέες καταστάσεις και να λύσει προβλήματα. Τουλάχιστον αυτό ισχύει και υποστηρίζεται από μια μεγάλη μερίδα επιστημόνων, εδώ και αρκετά χρόνια.

ΜΕΤΡΗΣΗ

Η νοημοσύνη μετράτε με τα tests νοημοσύνης (ατομικά και ομαδικά), εκφράζεται με έναν δείκτη και αντικατοπτρίζεται σε μια καμπύλη.(Πίνακας 1.). Η

νοημοσύνη ενός ατόμου αποτελεί συνάρτηση της νοητικής του ηλικίας και της χρονολογικής του ηλικίας, που εκφράζεται από το νοητικό πηλίκο.



Πίνακας 1. (Σελ.131 David Fontana)

Αυτό όμως από μόνο του δε φτάνει για να χαρακτηρίσει ένα άτομο πάσχει από νοητική καθυστέρηση. `` Δεδομένου ότι η νοημοσύνη δεν είναι κάτι που παρατηρείται άμεσα, όπως είναι το ύψος ή το βάρος του ατόμου, είμαστε αναγκασμένοι να συμπεράνουμε απλώς την παρουσία της από τη συμπεριφορά του. Κατόπιν αυτού είναι εύκολο να καταλάβουμε ότι κάθε μέτρηση της νοημοσύνης αξιολογεί όχι αυτό που έχει το άτομο, αλλά αυτό που κάνει.``¹

Η μέτρηση της νοημοσύνης σ' ένα άτομο δείχνεται με έναν αριθμό που ανάλογα του μεγέθους του καταλαμβάνει μια θέση στις διάφορες ζώνες του παρακάτω πίνακα:

¹ David Fontana. Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς. Εκδόσεις : Σαββάλας Αθήνα 1996. Σελ. 128

Βαθμός Δ.Ν.	Περιγραφικός όρος
130 +	Πολύ ανώτερη
120 – 129	Ανώτερη
110 – 119	Ευφυής κανονική
90 – 109	Κανονική
80 – 89	Χαμηλή κανονική
70 – 79	Οριακή
55 – 69	Ελαφριά
40 – 54	Μέτρια
25 – 39	Βαριά
0 - 24	Βαθιά

Πίνακας 2. (σελ. 132 David Fontana)

“ Η νοημοσύνη είναι μόνο μία από τις πολλές ψυχολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν την πρόοδο του παιδιού στο σχολείο. Τα κίνητρα, η δημιουργικότητα, οι επαγγελματικές επιδιώξεις, οι σχέσεις παιδιού-δασκάλων , η προσωπικότητα, η αυτοεκτίμηση, οι πιέσεις των συνομηλίκων και πολλοί άλλοι παράγοντες παίζουν το ρόλο τους.”¹

ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Ο Howard Gardner (1983) στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ αμφισβήτησε την μονοδιάστατη νοημοσύνη και εισήγαγε την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Αυτή είναι μια ψυχολογική θεωρία για το μυαλό. Ο Howard Gardner αντιμετώπισε την νοημοσύνη ως ένα πολυδιάστατο χαρακτηριστικό που δεν μπορεί και δεν πρέπει να καθορίζεται μέσα από κάποια σταθμισμένα βέβαια , αλλά μονοδιάστατα tests.

Αυτός που αρχικά εισήγαγε τα tests για το πνευματικό δυναμικό των ατόμων ήταν ο Alfred Binet , το 1934. Το μειονέκτημα αυτών των tests είναι πως εξετάζουν μόνο δυο τομείς της νοημοσύνης, τον γλωσσικό και

¹ David Fontana. Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς. Εκδόσεις : Σαββάλας Αθήνα 1996. Σελ. 153

λογικομαθηματικό. Εξετάζουν κατά πόσο είναι ικανό ένα άτομο να επιλύει προβλήματα ή να χειρίζεται τη γλώσσα.

Είναι ανάγκη όμως να αξιολογηθούν και άλλες πτυχές του νοητικού δυναμικού των παιδιών. Ο Howard Gardner του Πανεπιστημίου του Harvard ισχυρίζεται πως αυτό που θα πρέπει να αξιολογηθεί σε ένα παιδί είναι οι δυνατότητές του και οι αδυναμίες του σε όλες τις εκφάνσεις της νοημοσύνης του. Έτσι έχει διατυπώσει την θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτόν η νοημοσύνη έχει οκτώ βασικά επίπεδα, που είναι τα εξής:

- * *Γλωσσική Νοημοσύνη* -- Ένα πλεονέκτημα που χαρακτηρίζει αυτούς που είναι πολύ καλοί στο χειρισμό της γλώσσας, της γραμματικής, της ποίησης, στο διάβασμα και στο γράψιμο, π.χ. δικηγόροι, φιλόσοφοι, συγγραφείς, διερμηνείς κ.α.
- * *Λογικομαθηματική Νοημοσύνη* -- Χαρακτηρίζεται από λογικό, ορθολογιστικό, μαθηματικό ή επιστημονικό πνεύμα, π.χ. γιατροί, μηχανικοί, προγραμματιστές, επιστήμονες κ.α.
- * *Χωροταξική νοημοσύνη* -- Η αντιληπτική ικανότητα να δημιουργούμε ένα νοητικό μοντέλο ενός χώρου και μετά να το χειριζόμαστε και να λειτουργούμε χρησιμοποιώντας αυτό το μοντέλο. Ναυτικοί, μηχανικοί, αρχιτέκτονες, διακοσμητές, γλύπτες και καλλιτέχνες (ζωγράφοι) πιθανόν όλοι έχουν ανεπτυγμένη χωροταξική νοημοσύνη.
- * *Μουσική Νοημοσύνη* -- Φανερά χαρακτηρίζει μουσικούς, συνθέτες κ.α.
- * *Σωματοκινητική Νοημοσύνη* -- Το είδος της νοημοσύνης που δημιουργεί ένα μεγάλο αθλητή, χορευτή, τεχνίτη, ξυλουργό, γλύπτη κ.α.
- * *Διαπροσωπική Νοημοσύνη* -- Η ικανότητα να κατανοούμε και να εργαζόμαστε με άλλους ανθρώπους. Πιθανότερα αυτή παρουσιάζεται σε καλούς πωλητές, πολιτικούς, μεσίτες, δασκάλους κ.α.
- * *Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη* -- Η ικανότητα να κατανοεί κανείς τον εαυτό του, να χρησιμοποιεί κάποιος τις ικανότητές του πιο επιτυχημένα.

Τέτοιοι άνθρωποι μπορούν να πετύχουν σχεδόν σε κάθε τομέα που έχει σχέση με το εαυτό τους.»¹

- *Φυσιοκρατική -- Η ικανότητα στην αναγνώριση και την ταξινόμηση των βασιλείων ζώων και φυτών, καθώς επίσης και στην κατανόηση των φυσικών φαινομένων.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης θεωρεί ότι κάθε ένας έχει ανεπτυγμένες , μέχρι ενός ορισμένου βαθμού, όλες τις περιοχές της νοημοσύνης. Μερικές από αυτές είναι απλά αναπτυγμένες περισσότερο από άλλες. Επιπλέον, είναι όλοι ικανοί να βελτιώσουν τις δυνατότητές τους σε κάθε μια από αυτές τις περιοχές.

Στο σημείο αυτό ο Gardner διαπιστώνει δυο αξιώσεις. Η πρώτη αξίωση είναι ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν μέχρι ενός βαθμού όλες τις νοημοσύνες (intelligences). Η δεύτερη αξίωση είναι ότι λόγω των γενετικών μας καταβολών, αλλά και του περιβάλλοντος που ζούμε, κανένας άνθρωπος δεν έχει ακριβώς την ίδια ανάπτυξη των intelligences, ακόμα και οι ομογενείς δίδυμοι, επειδή η εμπειρία τους είναι διαφορετική. Σε μερικούς όμως είναι περισσότερο ανεπτυγμένες κάποιες, από άλλες υπολειπόμενες. Είμαστε όμως όλοι ικανοί να βελτιώσουμε τις δυνατότητές μας, ανάλογα με τις συνθήκες όπου ζει το άτομο και τα ερεθίσματα που δέχεται.

Αναμφισβήτητα τα άτομα μπορούν να μάθουν μέσα από πολλά ερεθίσματα και παραστάσεις. Τα νήπια μαθαίνουν μέσω της εξερεύνησης(με τα χέρια, το σώμα τους) με τις αισθήσεις τους, την παρατηρητικότητά τους, από ένα πλούσιο γενικά σε ερεθίσματα περιβάλλον. Έτσι κι αλλιώς το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούνε είναι πλούσιο σε παραστάσεις, εικόνες, αντικείμενα, ήχους.

Η πολλαπλή νοημοσύνη δεν αποτελεί έναν στόχο αλλά είναι ένα εργαλείο. Ένα εργαλείο που αξιοποιείται ώστε ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί τη γνώση στις νέες καταστάσεις. Μέχρι τώρα στόχος ήταν το παιδί να απομνημονεύει τη γνώση και κατόπιν να την αναπαράγει σε δεδομένες απαιτήσεις, με την αδυναμία όμως να την χρησιμοποιήσει σε νέες καταστάσεις.

¹ <http://users.forthnet.gr/cha/panver.teach.intel.htm#θεωρία>

Με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ένα θέμα μπορεί να εξεταστεί, να “διδασθεί”, να επεξεργαστεί από πολλές απόψεις, ενεργοποιώντας τα διαφορετικά intelligences.

Στο κομβικό αυτό σημείο βρίσκεται ο δάσκαλος που θα πρέπει να ψάξει να βρει το σημείο προσέγγισης που είναι κατάλληλο για κάθε παιδί. Σημείο προσέγγισης πάνω στο οποίο θα εργαστεί όχι μόνο μια στιγμή, αλλά συνέχεια, μέχρι την απόκτηση των κατάλληλων στρατηγικών για την απόκτηση της γνώσης. Έτσι π.χ. μπορεί τα μαθηματικά ή η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης γενικότερα, να αναπτυχθεί μέσα από τη μουσική, από μουσικές δραστηριότητες. Επίσης μέσα από τη μουσική μπορεί να αναπτυχθούν και άλλες δραστηριότητες που έχουν σχέση με “την τέχνη του λόγου, τις κοινωνικές σπουδές, τις θετικές επιστήμες, τη φυσική αγωγή, τις εικαστικές τέχνες, τη θεατρική αγωγή.”¹ Σήμερα με την έκρηξη της γνώσης, ένα άτομο που εκπαιδεύεται, θεωρείται ότι μπορεί να γνωρίζει πολλά γνωστικά αντικείμενα, αλλά αν αυτό δεν συμβαίνει πρέπει να γνωρίζει πώς να ανακαλύπτει και πώς να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες, πώς να χρησιμοποιεί την εμπειρία.

Με την εισαγωγή της διαθεματικότητας ως φιλοσοφίας για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν και να προσεγγιστούν θέματα από πολλές εκφάνσεις. Μέσα από αυτή την επεξεργασία το κάθε νήπιο σύμφωνα με το πνευματικό του δυναμικό αποκομίζει στοιχεία που θα αξιοποιήσει και θα χρησιμοποιήσει σε νέες καταστάσεις. Ο/η νηπιαγωγός είναι αναγκασμένος/η να εντοπίσει συνάφειες, να εκτιμήσει και να αξιολογήσει καταστάσεις, ώστε στο τέλος η διαδικασία μάθησης να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (επίτευξη των στόχων). Σ’ αυτήν την διαδικασία επιστρατεύονται τα γνωστικά αντικείμενα των νηπίων έτσι ώστε να προσεγγιστούν νέες γνωστικές περιοχές. Βιώματα, εμπειρίες, ενδιαφέροντα των νηπίων καταλήγουν σε κάποιο θέμα που αποτελεί τον κοινό τόπο προβληματισμών των μελών της ομάδας. Αξιοποιούνται στο έπακρο τα ενδιαφέροντα και οι προβληματισμοί των νηπίων. Στο σημείο αυτό η θεωρία

¹ Α. Παπαζάρης, Κ. Πατσανζόπουλος, Μ. Μαγιάλου. Διαθεματικές δραστηριότητες με άξονα τη μουσική. Εκδόσεις Δίπτυχο Αθήνα 2003 Σελ. 7,8,9,10.

της πολλαπλής νοημοσύνης αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια του/της νηπιαγωγού. Αυτό γίνεται με την επεξεργασία μιας θεματικής ενότητας, από πολλές απόψεις. Σημαντικό είναι να μπορούν να κάνουν τα νήπια πράγματα που να φανούν χρήσιμα στο σύνολο της ομάδας. Επομένως στόχο δεν αποτελεί η απομνημόνευση της αποκτηθείσης γνώσης, αλλά η χρησιμοποίησή της σε νέες καταστάσεις

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, οφείλει ο/η νηπιαγωγός να διαμορφώσει το πρόγραμμά του/της, έτσι ώστε όλα τα νήπια να έχουν τη δυνατότητα εμπλοκής τους με κάποια από τις παραμέτρους του προς διαπραγμάτευση θέματος. Δηλαδή καλείται να εντάξει κάθε παιδί στη δραστηριότητα που το ίδιο θα επιλέξει να ασχοληθεί ή αν δεν συμβεί αυτό να εντάξει το παιδί σε μια ομάδα μέσα από την οποία θα μπορεί το παιδί να δραστηριοποιηθεί. Καλείται επομένως να εντάξει κάθε παιδί στη δραστηριότητα που το ίδιο επιθυμεί να ασχοληθεί, που μπορεί να ασχοληθεί, υποβοηθούμενο διακριτικά, ώστε να φτάσει στο αποτέλεσμα.

Κομβικό σημείο είναι η αξιοποίηση των δυνατών σημείων του παιδιού. Κάθε παιδί έχει το δικό του τρόπο μάθησης, το δικό του ρυθμό, όπως και ιδιαίτερες ευαισθησίες σε ερεθίσματα που δέχεται. Είναι επιβεβλημένη ανάγκη στο κάθε παιδί να ασχοληθεί με θέματα που το ενδιαφέρουν και το συγκινούν. Αυτό οφείλει ο/η νηπιαγωγός να μην το παραβλέψει, αλλά να το εντοπίσει. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία τονώνεται το ηθικό, η αυτοεκτίμηση, το αυτοσυναίσθημα του παιδιού και αποφεύγεται η σκιά της σχολικής αποτυχίας.

Μέσα από μια τέτοια διαδικασία δίνεται η δυνατότητα στον/στην νηπιαγωγό να αξιολογήσει πληρέστερα κάθε νήπιο. Όχι απλά αν είναι έξυπνο ή όχι. Μπορεί να προσδιορίσει και να καταγράψει σε ποιο τομέα υπερτερεί, έχει ικανότητες, αλλά και προοπτική μετεξέλιξής του.

“ Η πολλαπλή προσέγγιση της διδασκαλίας βασίζεται στη βαθιά αίσθηση για κοινωνική δικαιοσύνη και στην πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες για να πετύχουν με το δικό τους τρόπο. Η θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη φαίνεται να είναι η καλύτερη απάντηση στην κοινωνική αδικία. Εξασφαλίζει ένα πλαίσιο δράσης στο οποίο μπορούν να επεκταθούν τα

ταλαντούχα και προικισμένα παιδιά, καθώς και αυτά που χρειάζονται κάποιου είδους υποστήριξη. Ο κοινός σκοπός είναι να αναπτύξει κάθε μαθητής τη μέγιστη ικανότητά του. Η πολλαπλή νοημοσύνη παρέχει το πλαίσιο, το οποίο θα του εξασφαλίσει κάτι τέτοιο και το οποίο θα υποστηριχτεί από την ανάπτυξη του αναλυτικού Προγράμματος.”¹

¹ Πολλαπλή νοημοσύνη-Μεταφράσεις άρθρων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Λευκωσία, Μάρτιος 2000. σελ. 4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε μια παθολογική κατάσταση του εμφανίζεται κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου. Δηλαδή από τη στιγμή της σύλληψης μέχρι το 16^ο έτος της ηλικίας. Το άτομο αυτό διαθέτει μειωμένη ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον, που αντικατοπτρίζεται στην καθυστέρηση των κινητικών και αντιληπτικών ικανοτήτων του. Ακόμη παρουσιάζει μειωμένη ικανότητα στην αυτοεξυπηρέτησή του, στην μάθηση και στην κοινωνική του ένταξη.

Σύμφωνα με τον ορισμό της Αμερικανικής Ένωσης Νοητικής Καθυστέρησης (American Association of Mental Retardation, AAMR) ένα άτομο θεωρείται ότι πάσχει από νοητική καθυστέρηση όταν πληροί τα τρία παρακάτω κριτήρια:

- Το νοητικό λειτουργικό του επίπεδο (IQ) είναι κάτω του 75-70
- Όταν υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί σε δυο ή περισσότερες προσαρμοστικές περιοχές ικανοτήτων
- Όταν ο όρος καθυστέρηση παρουσιάζεται από την παιδική ηλικία μέχρι την ηλικία των 18 ετών (περίοδος ανάπτυξης)

«Ένα παιδί μπορεί να έχει βραδεία ανάπτυξη χωρίς να παρουσιάζει νοητική υστέρηση και μπορεί να έχει νοητική υστέρηση χωρίς να παρουσιάζει βραδεία συνολική ανάπτυξη»¹

¹ <http://www.dea.gr>

«Οι προσαρμοστικές περιοχές ικανοτήτων είναι εκείνες οι ικανότητες που έχει το άτομο σε καθημερινή βάση, που απαιτούνται να ζήσει, να εργαστεί και να ενταχθεί στην κοινότητα. Ακόμη περιλαμβάνουν την επικοινωνία (communication), την αυτοεξυπηρέτηση (self-care), την αυτόνομη διαβίωση (home living), τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills), τις ελεύθερες δραστηριότητες (leisure), την υγιεινή και ασφάλεια (health and safety), τον αυτοπροσδιορισμό (self direction), τις ακαδημαϊκές ικανότητες (functional academics) (ικανότητα γραφής, ανάγνωσης, βασικές μαθηματικές έννοιες) , την κοινωνικότητα (community) και τέλος την εργασία (work).»¹

Τα αποτελέσματα της νοητικής καθυστέρησης μεταξύ των ανθρώπων που πάσχουν ποικίλουν , όπως και η σειρά των δυνατοτήτων ποικίλλει μεταξύ των ανθρώπων που δεν πάσχουν από Ν.Κ.. Περίπου το 87% των νοητικά καθυστερημένων ατόμων θα επηρεαστούν ελαφρά και χαρακτηρίζονται ως ελαφρά καθυστερημένα. Θα είναι λίγο πιο αργά στην εκμάθηση των νέων πληροφοριών και δεξιοτήτων. σε πολλούς τομείς παρουσιάζουν ομοιότητες με τα συνομήλικά τους άτομα. Στα μικρά παιδιά η Ν.Κ. μπορεί να μην είναι εύκολα εμφανής και μπορεί να μην προσδιοριστεί έως ότου μπουν στο σχολείο. Σαν ενήλικες , πολλοί θα είναι σε θέση να συμβιώνουν μέσα στην κοινωνία με τους συνανθρώπους τους, έχοντας την ευθύνη της ζωής τους.

Το υπόλοιπο 13% των ατόμων με Ν.Κ., εκείνων με IQ μικρότερο από 50, θα συναντήσουν σοβαρά προβλήματα. Εντούτοις, με την πρώιμη παρέμβαση, με μια λειτουργική εκπαίδευση και κατάλληλη υποστήριξη ως ενήλικες, μπορούν να οδηγηθούν ικανοποιητικά μέσα στην κοινωνία.

Τα άτομα που πάσχουν από νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν δυσκολίες σε διάφορους τομείς ανάπτυξής τους. Έτσι παρουσιάζουν δυσκολία στην αντίληψη και τη μνήμη (βραχύχρονη μακρόχρονη). Δυσκολία στη κατανόηση οδηγιών. Παρουσιάζουν δυσκολία στην εξεύρεση λύσης σε καταστάσεις προβληματισμού. Σε μερικές περιπτώσεις έχουν δυσλειτουργία στον οπτικό συντονισμό, στην λεπτή κινητικότητα και στον προσανατολισμό στο

¹ <http://www.thearc.org/faqs/mrqa.html>

χώρο. Παρουσιάζουν μια καθυστέρηση στο να προσλάβουν μηνύματα από αυτό που αναμένεται. Συνήθως δεν μπορούν να συλλάβουν αφηρημένες έννοιες και η προσοχή τους δεν μπορεί να συγκεντρωθεί για πολλή ώρα σε ένα αντικείμενο (δραστηριότητα).

ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ

«Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Νοητικής Καθυστέρησης (American Association of Mental Retardation, AAMR) για να διαγνωστεί ένα άτομο ως διανοητικά καθυστερημένο, θα πρέπει να ακολουθούν τα παρακάτω τρία βήματα:

1. 1^ο Βήμα: Ένα κατάλληλο πρόσωπο να εφαρμόσει μερικά τεστ νοημοσύνης και ένα τυποποιημένο τεστ προσαρμοστικών δεξιοτήτων, σε ατομικό επίπεδο.
2. 2^ο Βήμα: Να περιγραφούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του ατόμου σε τέσσερις τομείς:
 - α. διανοητικές δεξιότητες και προσαρμοστικές δεξιότητες της συμπεριφοράς
 - β. ψυχολογικές/συναισθηματικές εκτιμήσεις
 - γ. φυσιολογικές, αιτιολογικές εκτιμήσεις και εκτίμηση της υγείας
 - δ. περιβαλλοντικές εκτιμήσεις.

Αυτές οι δυνατότητες και αδυναμίες του ατόμου μπορούν να καθοριστούν από επίσημα τεστ, με παρατηρήσεις, με συνεντεύξεις από τους άμεσους ανθρώπους του περιβάλλοντός του, από συνέντευξη του ίδιου του ατόμου, αλληλεπιδρώντας με το άτομο στην καθημερινή του ζωή ή με συνδυασμό των παραπάνω προσεγγίσεων.

3. 3^ο Βήμα: Το τρίτο βήμα απαιτεί μια διεπιστημονική ομάδα για να καθορίσει τις αναγκαίες υποστηρίξεις στους τέσσερις τομείς. Σε κάθε υποστήριξη που προσδιορίζεται, ορίζεται ένα από τα τέσσερα επίπεδα έντασης. Περιοδική, περιορισμένη, εκτεταμένη, διάχυτη.»¹

Η Αμερικανική Ένωση της νοητικής καθυστέρησης θεωρεί ότι η νοημοσύνη είναι κάτι περισσότερο από έναν δείκτη νοημοσύνης, συμπεριλαμβάνοντας τις δεξιότητες προσαρμογής στον ορισμό για τη νοητική καθυστέρηση. Ως τέτοιες δεξιότητες ορίζει την πρακτική νοημοσύνη και την κοινωνική νοημοσύνη. Η πρώτη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να τα καταφέρνει στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Ενώ η δεύτερη στην ικανότητα να συμπεριφέρεται το άτομο ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες. Μεταξύ άλλων αξιολογούνται ως ικανότητες προσαρμογής οι κινητικές δεξιότητες, η γλώσσα και η αυτοεξυπηρέτηση (προσχολική ηλικία), η επαρκή ακαδημαϊκή επίδοση και η κοινωνικοποίηση (σχολική ηλικία), η αντίληψη διαφορετικών κοινωνικών ρόλων και η ανεξαρτησία (ενήλικη ζωή).

ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ ΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

Η ιατρική επιστήμη έχει βρει πολλές αιτίες για την Ν.Κ. Οι πιο κοινές είναι: Γενετικοί παράγοντες. Μερικές φορές η Ν.Κ. προκαλείται από ανώμαλα γονίδια που κληρονομούνται από τους γονείς. Επίσης μπορεί να γίνει λάθος συνδυασμός γονιδίων.

Προβλήματα κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης. Σε περιπτώσεις δηλαδή που δεν έχουμε ομαλή ανάπτυξη του εμβρίου. Ένα πρόβλημα δηλαδή με τον

¹ <http://www.thearc.org/faqs/mrqa.html>

τρόπο που αναπτύσσονται τα κύτταρα καθώς αυτό αναπτύσσεται. Αυτό πιθανόν να προκληθεί από αλκοόλ που καταναλώνει η μητέρα ή από μόλυνση π.χ. ερυθρά, ιλαρά, τοξοπλάσμωση κλπ.

Προβλήματα στη γέννηση. Π.χ. κατά τη γέννηση πιθανόν να μην οξυγονωθεί σωστά ο εγκέφαλος του νεογέννητου.

Προβλήματα υγείας. Αρρώστιες όπως ιλαρά ή μηνιγγίτιδα μπορούν να προκαλέσουν Ν.Κ.. επίσης μπορεί να προκληθεί από πολύ κακή διατροφή του παιδιού, να μην έχει την απαιτούμενη ιατρική φροντίδα, να εκτεθεί σε δηλητήρια κλπ.

Τέλος η Ν.Κ. μπορεί να προκληθεί από πολύ στερημένο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται το παιδί. Ένα περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα, οπτικά, απτικά, ακουστικά, έχει αρνητικές συνέπειες στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού,

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ζούμε σε μια εποχή όπου όλα αλλάζουν με ραγδαίο ρυθμό. Η σύγχρονη πραγματικότητα καλεί και το σχολείο να πάρει τη θέση του, να διαδραματίσει το ρόλο του. Ένα ρόλο όμως διαφορετικό από εκείνο που μέχρι σήμερα γνωρίζαμε. Σε όλα τα σχολεία βρίσκονται παιδιά με διαφορετικότητες. Αυτές προσδιορίζονται από τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τις αξίες, τη θρησκεία, τις ιδέες, τις αναπηρίες κ.α. Το σχολείο είναι υποχρεωμένο να συνταιριάζει τα παραπάνω και να βρίσκει τη συνισταμένη τους.

Το κυρίαρχο όμως σημείο είναι η ανάπτυξη των προϋποθέσεων για μια ολόπλευρη ανάπτυξη, όσο το δυνατόν και ισόρροπη, σ' όλους τους τομείς της προσωπικότητας του παιδιού. Είναι ανάγκη να ανακαλυφθεί ο δρόμος που θα χρησιμοποιηθεί ώστε οι όποιες κοινωνικές ή προσωπικές συγκρούσεις να μην αποτελέσουν εμπόδιο για την ικανοποίηση αναγκών και ενδιαφερόντων του παιδιού. Αλλά να το ωθήσει και να το βοηθήσει στην ανακάλυψη θετικών στοιχείων, ικανοτήτων, να το βοηθήσει να κατακτήσει τη γνώση (όχι απαραίτητα σχολική) και τελικά να την χρησιμοποιήσει και να την αναδείξει.

Το βασικό στοιχείο που επιβάλλεται να αξιοποιήσει ο δάσκαλος είναι αυτή η διαφορετικότητα των μελών μιας ομάδας. Είναι σαφές πως σε μια κοινωνική ομάδα δεν μπορεί να έχουν όλοι ταυτόσημες ικανότητες. Παρ' όλα αυτά συνυπάρχουν όλοι σε μια κοινωνική ομάδα, συνεργάζονται προσφέροντας ο καθένας κάτι από τις ικανότητές του. Επομένως τη διαφορετικότητα των ατόμων τη βιώνουμε όλοι καθημερινά. Έτσι ακριβώς σε μια ομάδα μαθητών υπάρχει η διαφορετικότητα μεταξύ των μελών της,

προσδιοριζόμενη από πολλούς παράγοντες (το σχολείο φοίτησης, τα επαγγέλματα των γονέων, τη συνοικία που ζουν , τη συμπεριφορά τους, την εθνικότητά τους, τις αναπηρίες κ.λ.π.) Η διαφορετικότητα δεν αποτελεί πάντα αρνητικό παράγοντα για την ένταξη κάποιων ατόμων σε μια ομάδα. Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα μέσα από διαδικασίες βιωματικού χαρακτήρα , μέσα από δραστηριότητες ατομικές ή ομαδικές, να αφήσει να προσδιοριστεί αλλά και να καθιερωθεί η θέση κάθε μέλους. Συνήθως τη θέση του κάθε μέλους την προσδιορίζει και την κατέχει το ίδιο, με δικές του προσπάθειες. Σε περιπτώσεις όμως όπως του Αμμεα, οφείλει ο δάσκαλος να υποβοηθήσει, με διακριτικό τρόπο, αυτό το άτομο ώστε να καταλάβει κάποια θέση στην ομάδα, πάντα σύμφωνα με τις ικανότητές και δυνατότητές του.

Τα προβλήματα που προκύπτουν από τη διαφορετικότητα θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με μια νέα προοπτική, από μια διαφορετική οπτική γωνία. Ο ρόλος του δασκάλου, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, ο τρόπος αντιμετώπισης της διαφορετικότητας του παιδιού, με όποια έννοια προσδίδεται σ' αυτόν τον όρο, είναι καθοριστικός και επηρεάζει άμεσα τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της μάθησης. Αν δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες και αξιοποιηθούν οι όποιες εμπειρίες του παιδιού, μπορεί ο δάσκαλος να ελπίζει στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων στην ανάπτυξη του παιδιού. Σ' αυτή τη προσπάθεια, σε όποιες παρεμβατικές διαδικασίες, βασικό στοιχείο είναι και το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, το οποίο σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να μείνει αμέτοχο. Αυτό σημαίνει ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, με καθημερινό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης, συχνή αξιολόγηση τόσο του προγράμματος αλλά και των αποτελεσμάτων των παρεμβατικών διαδικασιών και τέλος η συνεχής επιμόρφωση και αυτομόρφωση του δασκάλου.

Ο Howard Gardner στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ εισήγαγε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης από το 1983. Αυτή είναι μια ψυχολογική θεωρία για το μυαλό. Ο Gardner στηρίζει τη θεωρία του σε μελέτες που σχετίζονται με την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, σε απόψεις που έχουν σχέση με τη γνώση, σε εμπειρίες από τραυματισμούς εγκεφάλου ατόμων και σε ψυχολογικές θεωρίες και προσεγγίσεις. Είναι γνωστό πως τα περισσότερα

tests νοημοσύνης εξετάζουν και μετρούν τη γλώσσα και τη λογικομαθηματική σκέψη ενός ατόμου. Αυτά όμως σύμφωνα με τον Gardner αποτελούν μόνο δύο από τα οκτώ είδη νοημοσύνης. Υπολείπονται άλλα έξι που είναι η μουσική (Musical), η χωρική (Spatial), η σωματική (Bodily), η διαπροσωπική (Interpersonal), η ενδοπροσωπική (Intrapersonal), και η φυσιοκρατική (Naturalistic). Αυτές είναι οι οκτώ κύριες περιοχές στις οποίες οι άνθρωποι έχουν ειδικές δεξιότητες και τις ονομάζει intelligences.

Οι έρευνα που πραγματοποίησε ο Gardner (και συνεχίζεται) ήταν μια απάντηση στην εργασία του Alfred Binet που είχε κάνει στην Γαλλία γύρω στο 1900, από την οποία εργασία οδηγήθηκε στα tests νοημοσύνης. Αυτά τα tests εξετάζουν κυρίως δυο τομείς της νοημοσύνης, τον λεκτικό και τον λογικομαθηματικό. Αν κάποιος πάει καλά σ' αυτούς τους τομείς θεωρείται πως είναι "ευφυής".

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης προτείνει ότι υπάρχουν και άλλα μέτρα της νοημοσύνης εκτός απ' αυτά τα δύο. Στο σημείο αυτό ο Gardner διαπιστώνει δυο αξιώσεις. Η πρώτη αξίωση είναι ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν μέχρι ενός βαθμού όλες τις νοημοσύνες (intelligences). Η δεύτερη αξίωση είναι ότι λόγω των γενετικών μας καταβολών, αλλά και του περιβάλλοντος που ζούμε, κανένας άνθρωπος δεν έχει ακριβώς την ίδια ανάπτυξη των intelligences, ακόμα και οι ομογενείς δίδυμοι, επειδή η εμπειρία τους είναι διαφορετική. Σε μερικούς όμως είναι περισσότερο ανεπτυγμένες κάποιες, από άλλες υπολειπόμενες. Είμαστε όμως όλοι ικανοί να βελτιώσουμε τις δυνατότητές μας, ανάλογα με τις συνθήκες όπου ζει το άτομο και τα ερεθίσματα που δέχεται.

Η πολλαπλή νοημοσύνη δεν αποτελεί έναν στόχο αλλά είναι ένα εργαλείο. Ένα εργαλείο που αξιοποιείται ώστε ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί τη γνώση στις νέες καταστάσεις. Μέχρι τώρα στόχος ήταν το παιδί να απομνημονεύει τη γνώση και κατόπιν να την αναπαράγει σε δεδομένες απαιτήσεις, με την αδυναμία όμως να την χρησιμοποιήσει σε νέες καταστάσεις. Με την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ένα θέμα μπορεί να εξεταστεί, να "διδαχθεί", να επεξεργαστεί από πολλές απόψεις, ενεργοποιώντας τα

διαφορετικά intelligences. Στο κομβικό αυτό σημείο βρίσκεται ο δάσκαλος που θα πρέπει να ψάξει να βρει το σημείο προσέγγισης που είναι κατάλληλο για κάθε παιδί. Σημείο προσέγγισης πάνω στο οποίο θα εργαστεί όχι μόνο μια στιγμή, αλλά συνέχεια, μέχρι την απόκτηση των κατάλληλων στρατηγικών για την απόκτηση της γνώσης. Έτσι π.χ. μπορεί τα μαθηματικά ή η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης γενικότερα, να αναπτυχθεί μέσα από τη μουσική, από μουσικές δραστηριότητες. Επίσης μέσα από τη μουσική μπορεί να αναπτυχθούν και άλλες δραστηριότητες που έχουν σχέση με “την τέχνη του λόγου, τις κοινωνικές σπουδές, τις θετικές επιστήμες, τη φυσική αγωγή, τις εικαστικές τέχνες, τη θεατρική αγωγή.”¹ Σήμερα με την έκρηξη της γνώσης, ένα άτομο που εκπαιδεύεται, θεωρείται ότι μπορεί να γνωρίζει πολλά γνωστικά αντικείμενα, αλλά αν αυτό δεν συμβαίνει πρέπει να γνωρίζει πώς να ανακαλύπτει και πώς να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες, πώς να χρησιμοποιεί την εμπειρία.

“ Η πολλαπλή προσέγγιση της διδασκαλίας βασίζεται στη βαθιά αίσθηση για κοινωνική δικαιοσύνη και στην πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ευκαιρίες για να πετύχουν με το δικό τους τρόπο. Η θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη φαίνεται να είναι η καλύτερη απάντηση στην κοινωνική αδικία. Εξασφαλίζει ένα πλαίσιο δράσης στο οποίο μπορούν να επεκταθούν τα ταλαντούχα και προικισμένα παιδιά, καθώς και αυτά που χρειάζονται κάποιου είδους υποστήριξη. Ο κοινός σκοπός είναι να αναπτύξει κάθε μαθητής τη μέγιστη ικανότητά του. Η πολλαπλή νοημοσύνη παρέχει το πλαίσιο, το οποίο θα του εξασφαλίσει κάτι τέτοιο και το οποίο θα υποστηριχτεί από την ανάπτυξη του αναλυτικού Προγράμματος.”²

Η πολλαπλή νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει ένα σοβαρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που αξιολογώντας το πνευματικό υλικό του παιδιού, να βρει εκείνες τις μεθόδους που θα αποτελέσουν μοχλό για την πνευματική ανάτασή του. Να καταρτίσει το κατάλληλο πρόγραμμα με γνώμονα τις ατομικές

¹ Α. Παπαζάρης, Κ. Πατσανζόπουλος, Μ. Μαγιάλου. Διαθεματικές δραστηριότητες με άξονα τη μουσική. Εκδόσεις Δίπτυχο Αθήνα 2003 Σελ. 7,8,9,10.

² Πολλαπλή νοημοσύνη-Μεταφράσεις άρθρων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Λευκωσία, Μάρτιος 2000. σελ. 4

απαιτήσεις του παιδιού, ώστε να μπορεί να χειριστεί τη γνώση σε νέες καταστάσεις. Είναι γεγονός πως όλα τα παιδιά δεν μαθαίνουν τα ίδια πράγματα, στον ίδιο χρόνο, με τον ίδιο ρυθμό. Άραγε γιατί να μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο διδασκαλίας; Είναι επίσης γνωστό πως ένα θέμα μπορεί να προσεγγιστεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Βασικές διαστάσεις αυτών των τρόπων είναι τα είδη της νοημοσύνης που προανέφερα. Αυτό δεν σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διδάξει με οκτώ διαφορετικούς τρόπους, αλλά μπορεί να διδάξει ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας διαφορετικά μαθησιακά πεδία.

«Η λεκτική/ γλωσσική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί με τα μαθηματικά (π.χ. ιστορίες με χρονικές αναφορές, σχέδια, χάρτες κτλ.)- Η λογική/ μαθηματική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί με τη δραματοποίηση (π.χ. χρονοδιαγράμματα δοκιμών θεατρικών παραστάσεων, μετρήσεις, εκτιμήσεις, υπολογισμός κόστους, προϋπολογισμοί κτλ.), Η οπτική/ χώρου νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω ομαδικών μελετών (π.χ. κατασκευή μοντέλων, χαρτών, εικόνων κτλ.). Η μουσική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της επιστήμης και τεχνολογίας (π.χ. μελέτες για τους παλμούς των μετάλλων, διάφοροι πειραματισμοί κτλ.). Η σωματική/ κιναισθητική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της μουσικής (π.χ. τραγουδώντας και χειροκροτώντας, με ρυθμικές κινήσεις και χορό κτλ.). Η διαπροσωπική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της συνεργασίας και στρατηγικών ομαδικής μάθησης για κάθε θέμα και πρόβλημα. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από συνεταιριστικές εργασίες κλπ.»¹

Είναι πολύ σημαντικό ο κάθε μαθητής να μαθαίνει με το δικό του τρόπο, αλλά και ο δάσκαλος να διδάσκει με πολλαπλούς τρόπους. Σ' αυτό το σημείο καλείται ο εκπαιδευτικός να διερευνήσει τον τρόπο που μπορεί να χρησιμοποιήσει ώστε να πετύχει το ζητούμενο.

¹ Πολλαπλή νοημοσύνη-Μεταφράσεις άρθρων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Λευκωσία, Μάρτιος 2000. σελ. 4

ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ Ή ΕΝΤΑΞΗ

Πολύς λόγος έχει γίνει γι' αυτές τις δυο έννοιες. Δεν είναι λίγοι αυτοί που ταυτίζουν τους δυο αυτούς όρους. Επειδή όμως αναφερόμαστε στο νηπιαγωγείο τα πράγματα γίνονται πιο απλά, άραγε και πιο ξεκάθαρα; Ένταξη σημαίνει, να μπει ένα άτομο σε μια ομάδα, να έχει ομαλή προσαρμογή σ' αυτήν. Τα μέλη της να το αποδεχτούν, συμβιβαζόμενοι όμως με την παρουσία του. Είναι γνωστή και φανερή η αναπηρία του,, δέχεται τον οίκτο των μελών της ομάδας. Σε μερικές περιπτώσεις παραγκωνίζεται ή καλλιεργείται αδιαφορία για την ύπαρξή του.

Η ενσωμάτωση είναι μια μακρόχρονη διαδικασία, δύσκολη. Ενσωμάτωση δεν σημαίνει υποταγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες μέσα στην ομάδα, μέσα στην υπάρχουσα κοινωνική δομή της. Ενσωμάτωση σημαίνει αμοιβαίες διαδικασίες προσαρμογής, κατανόησης και αναγνώρισης των ικανοτήτων όλων των μελών της ομάδας, σε τέτοιο βαθμό που το άτομο με ανεπάρκειες να μπορεί να συνυπάρχει, να συν-ζει και να γίνεται αποδεκτό από τους γύρω του. Είναι μια συνεχής αλληλεπίδραση, μια προοδευτική διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο διατηρεί το δικαίωμα να είναι ο εαυτός του, να είναι διαφορετικό. Τελικά είναι μια μακρόχρονη διαδικασία όπου το άτομο καταλαμβάνει τη θέση που του αρμόζει, γίνεται αποδεκτό και αποτελεί κρίκο μιας συνεχούς αλυσίδας. Όλοι μαζί πορεύονται, μαθαίνουν, δρουν, αλληλοστηρίζονται.

Η χρησιμοποίηση ετικετών για τον χαρακτηρισμό μιας ανεπάρκειας από τον/την νηπιαγωγό, μπορεί να οδηγήσει στην απαισιοδοξία για το αποτέλεσμα της παρέμβασης. Κινδυνεύει να οδηγηθεί στον προγραμματικό μηδενισμό όλη η εκπαιδευτική διαδικασία, με οδυνηρά αποτελέσματα. Σε μια τέτοια περίπτωση η στασιμότητα της κατάστασης είναι βέβαιη, αλλά υπάρχει πιθανότητα η

ανεπάρκεια και η διαφορά, να γίνουν εντονότερα. Η συμπεριφορά του/της νηπιαγωγού ασκεί μεγάλη επίδραση στα νήπια. Επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη θέση που κατέχει το κάθε νήπιο μέσα στην ομάδα. Αν αποδέχεται και αντιμετωπίζει όλα τα νήπια ισονομία και ισοτιμία τότε σίγουρα επιδρά θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται. Κατ' επέκταση επιδρά θετικά στην τόνωση του αυτοσυναισθήματος και στις μαθησιακές διαδικασίες των νηπίων με αναπηρία, αναπτύσσοντας συνεργατική διάθεση μεταξύ τους.

Τα παραπάνω προϋποθέτουν αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς προς τον διπλανό μας. Η αλλαγή της στάσης και η κοινωνική αντιμετώπιση της αναπηρίας επιβάλλεται να ξεκινά από το νηπιαγωγείο. Από τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου, τα νήπια μαθαίνουν να δέχονται το ένα το άλλο, όπως ακριβώς είναι. Η κοινή ζωή και δραστηριοποίηση στο νηπιαγωγείο δίνει τη δυνατότητα στα νήπια να αποδέχονται τον διπλανό τους, όπως ακριβώς είναι, χωρίς διακρίσεις, χωρίς διαχωρισμούς.

Βασική προϋπόθεση για την συνεκπαίδευση και την ανάπτυξη κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, χωρίς διακρίσεις είναι ο/η νηπιαγωγός. Αποτελεί έναν ισότιμο αλλά και ιδιότυπο «αρχηγό», που με τη θετική του/της στάση δημιουργεί και εδραιώνει τάσεις και στάσεις. Η κοινή αγωγή και εκπαίδευση με ολοκληρωμένα προγράμματα, μέσα από κοινές δραστηριότητες, με στόχο την καλύτερη ενσωμάτωση των ατόμων με ανεπάρκειες, θα φέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Μέσα στην ομάδα αναπτύσσονται φυσικοί τρόποι επικοινωνίας, δημιουργούνται κίνητρα για μάθηση, που συμβάλλουν στην πλήρη ενσωμάτωση.

Επομένως η επιτυχία της ενσωμάτωσης, εξαρτάται από την ευαισθητοποίηση και την επιστημονική κατάρτιση του/της νηπιαγωγού. Όσον αφορά τα παιδιά είναι γνωστό πως τα νήπια, δεν γνωρίζουν τη διαφορά που φέρει κάποιο άλλο νήπιο, αφού παρουσιάζουν κάποιες ιδιαιτερότητες μεταξύ τους. Επομένως ο/η νηπιαγωγός εφαρμόζοντας κοινές δραστηριότητες του/της δίνεται η ευκαιρία να εντάξει όλα τα νήπια σε κάποια δραστηριότητα, έτσι ώστε να μειωθεί η διαφορά και να αυξηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των νηπίων. Να

αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, να αποκτήσουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα. Αυτό δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μέλος να αναλάβει ρόλους, να ασχολείται με δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά του, που προκαλούν την προσοχή του στη διαδικασία της εξέλιξής τους. Εν τέλει του δίνει τη δυνατότητα να κάνει πράγματα που του προκαλούν ευχαρίστηση και απόλαυση.

«Το ενσωματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στηρίζει τη συνολική και σφαιρική ανάπτυξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες, εξισορροπεί το βάρος που αναγκαστικά ρίχνει στην ανεπάρκεια το εξατομικευμένο ή γνωσιοκεντρικό πρόγραμμα παρέμβασης, αναδεικνύει άλλα θετικά και ικανά σημεία της προσωπικότητας του παιδιού ενισχύοντας την θετική αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό του.»¹. Επειδή παρουσιάζει μαθησιακά προβλήματα, δεν σημαίνει πως δεν έχει συναισθήματα. Όπως όλα τα παιδιά έτσι και αυτό θέλει να είναι αρεστό στην ομάδα του και να περνά ευχάριστα στο νηπιαγωγείο.

Η παιδαγωγική κατάρτιση του/της νηπιαγωγού με ένα θεωρητικό υπόβαθρο, θα του/της δώσει τη δυνατότητα να κατανοήσει την ανεπάρκεια, την περιρρέουσα ατμόσφαιρα που επικρατεί στην ομάδα, να αξιολογήσει και τελικά θα του/της δώσει την δυνατότητα να επινοήσει πρακτικές και διαδικασίες προσέγγισης της ενσωμάτωσης. Ο/η νηπιαγωγός οφείλει να προσαρμόσει το πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε όλα τα νήπια, χωρίς αποκλεισμούς. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται θα πρέπει να έχουν στόχο ουσιαστικά την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των νηπίων στην κοινή προσπάθεια, την ανάπτυξη και βελτίωση των ικανοτήτων των νηπίων με αναπηρία, έτσι ώστε στην ενήλικη ζωή τους να είναι ικανά να ζήσουν αυτόνομα.

Η παιδαγωγική κατάρτιση θα τον/την βοηθήσει να προσδιορίσει συγκεκριμένες τεχνικές και στρατηγικές που θα υποστηρίζουν το άτομο με ανεπάρκειες μέσα στην τάξη. Θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει πως μπορεί να

¹ Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: οι απόψεις των νηπιαγωγών. Μ Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας

προσφέρει τη διαφορά στη ζωή του παιδιού, να δημιουργήσει ευκαιρίες για επιτυχία.

Όσον αφορά τους γονείς, στο νηπιαγωγείο οι σχέσεις των νηπιαγωγών με τους γονείς είναι περισσότερο ουσιαστικές από άλλη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Έχουν μεγαλύτερη αμεσότητα με τους γονείς. Άρα ο σωστός χειρισμός της συνεργασίας μαζί τους έχει ιδιαίτερη σημασία και παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία παρεμβατικών εξατομικευμένων προγραμμάτων. Είναι αυτός/ή που θα ευαισθητοποιήσει το σύνολο των γονιών του τμήματος (και όχι μόνο). Που θα ενώσει ως ομάδα, που θα τους παρέχει τις αναγκαίες πληροφορίες για τα επιτεύγματα του κάθε παιδιού χωριστά μέσα στην ομάδα.

Σήμερα που ζούμε την εποχή της επικοινωνίας, της πληροφορίας, της ανοικτής αγοράς, υπάρχει μια θέση και ένας ρόλος για όλους. Ακόμα και για τα άτομα με ανεπάρκεια. Η αντίληψη ότι ο «καλός μαθητής» μπορεί να προοδεύσει στη ζωή και να προσφέρει στην κοινωνία, ανήκει πλέον στο παρελθόν. Τα άτομα με ανεπάρκεια με τη βοήθεια των νέων επιτευγμάτων της επιστήμης και της τεχνολογία, ανοίγονται ορίζοντες προσφοράς προς όλα τα μέλη της κοινωνίας. Με την κατάλληλη εκπαίδευση (με προσανατολισμό την εξειδίκευση) δύνανται τα άτομα με αναπηρία να βγουν από την απομόνωση, την περιθωριοποίηση. Δύνανται να αξιοποιηθούν μέσα στην κοινωνία, μέσα σε συνθήκες ισονομίας.

Η ενσωμάτωση μπορεί και πρέπει να αποτελέσει στις μέρες μας μια πραγματικότητα. Οι αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία για ισότητα (ισότητα στους νόμους, στη ζωή, στις ευκαιρίες) μέρα με την ημέρα πληθαίνουν. Αυτό δείχνει πως το κοινωνικό status αλλάζει, πως είναι έτοιμο να ενσωματώσει στον οργανισμό του το διαφορετικό. Ίσο όμως δεν σημαίνει και ίδιο. Επομένως τα προγράμματα που αποσκοπούν στην ενσωμάτωση του ατόμου με αναπηρία πρέπει να έχουν την ευελιξία να τροποποιούνται και να προσαρμόζονται στις ανάγκες του παιδιού. Κύριος αλλά και αμετάκλητος στόχος της ενσωμάτωσης αποτελεί κάθε δυνατή προσπάθεια για αξιοποίηση του δυναμικού των ατόμων με ανεπάρκεια. Κάθε δυνατή προσπάθεια για

αξιοποίηση της προσωπικότητάς τους ώστε να συνειδητοποιηθεί από όλους ότι όλοι έχουν ικανότητες για κάτι, όλοι μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνία (μικρο-κοινωνία, μακρο-κοινωνία), όλοι έχουν δικαίωμα στη ζωή με ίσες ευκαιρίες.

«Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η πολιτική της ενσωμάτωσης μέσα στα πλαίσια ενός εύκαμπτου αναλυτικού προγράμματος, που έχει στο επίκεντρο του το παιδί και τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, έχει τα όρια της στις γενικότερες κοινωνικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις που επικρατούν σε μία κοινωνία. Από την άποψη αυτή θα ήταν ουτοπία να υποστήριζε κανείς ότι θα μπορούσαν όλα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ενσωματωθούν στο κανονικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Υπάρχουν περιπτώσεις σοβαρών και σύνθετων προβλημάτων που στις σημερινές συνθήκες θα ήταν αδύνατον να ενσωματωθούν ακόμα και κάτω από τις ευνοϊκότερες συνθήκες. Γι' αυτές τις περιπτώσεις η Ειδική Αγωγή αποτελεί τη μόνη δυνατότητα εκπαίδευσης και εξάσκησης. Αντί λοιπόν του εύηχου αλλά παραπλανητικού "συνθήματος" *σχολείο για όλους και ενσωμάτωση για όλους* θα ήταν αποτελεσματικότερη και ειλικρινέστερη η κατεύθυνση *όση ενσωμάτωση είναι εφικτή όση περιθωριοποίηση είναι αναγκαία.*»¹

¹ Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: οι απόψεις των νηπιαγωγών. Μ Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ως πρώιμη παρέμβαση ορίζουμε όλα εκείνα τα προγράμματα με παιδοκεντρικό χαρακτήρα, που εκπονούνται και εφαρμόζονται για παιδιά που παρουσιάζουν ή βρίσκονται σε επικινδυνότητα. Είναι ένας μηχανισμός υποστήριξης με κοινωνικο-πολιτισμικές διαστάσεις, κατάλληλα δομημένες, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, με κυριότερο στόχο την αυτονομία τους στον κοινωνικό τους περίγυρο. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται στα ίδια τα παιδιά, στους γονείς τους (την οικογένεια) και όπου είναι δυνατόν, στο ευρύτερο περιβάλλον. Οι στόχοι είναι ξεκάθαροι, συγκεκριμένοι, μα κυρίως ρεαλιστικοί.

Για την αποτελεσματικότητα της πρώιμης παρέμβασης υπήρξαν αρνητικοί ισχυρισμοί από μερικούς επιστήμονες - ερευνητές. Τα οφέλη της θεμελιώθηκαν από τους Kirk (1958) και Skeels (1966). Τα πλεονεκτήματα της πρώιμης παρέμβασης είναι σημαντικά, πρέπει όμως να υπάρχει συνέχεια και το εκπαιδευτικό πλαίσιο πρέπει να εντάσσεται στο κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο των παιδιών. (Μ. Τζουριάδου 1992)

Στις μέρες μας είναι πια γεγονός, από όλες τις ερευνητικές μεθόδους, πως τα πρώτα χρόνια του ανθρώπου είναι τα πιο χρήσιμα, τα πιο σημαντικά για την ανάπτυξή του. Είναι βέβαιο πως ότι συμβεί στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, είναι καθοριστικό για την εξέλιξή του και τη ζωή του. Μερικοί επιστήμονες ισχυρίζονται μάλιστα πως η ανάπτυξη του ανθρώπου και η εκπαίδευσή του αρχίζει από τη στιγμή της σύλληψης και όχι από τη στιγμή της γέννησης.

Είναι γνωστό πως υπάρχουν περίοδοι στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου κατά τη διάρκεια των οποίων ο εγκέφαλος είναι ικανός να αναπτύξει μια ικανότητα. Αυτές οι περίοδοι ονομάζονται “παράθυρα ευκαιρίας”(Ζαφρανά, 2001). Καλό θα ήταν, τα όποια προγράμματα παρέμβασης που αφορούν παιδιά με ανεπάρκεια να λάμβαναν σοβαρά υπ’ όψιν τους τα “παράθυρα ευκαιριών”, όπως επίσης τον χρόνο και την ποιότητα παρέμβασης. Για όλα τα παραπάνω απαιτείται έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση για την πιστοποίηση της ανεπάρκειας. Άλλωστε είναι γνωστό από πολλές έρευνες στο χώρο της ειδικής αγωγής, ότι σε όλες τις περιπτώσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση μπορεί να φέρει θεαματικά αποτελέσματα. Αποτελεί αναμφισβήτητα μια σύνθετη διαδικασία εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης, στην οποία δεν λαμβάνεται υπ’ όψιν μόνο το εξελικτικό στάδιο του παιδιού, αλλά όλες οι παράμετροι που συντελούν στην ανάπτυξή του, οι συνθήκες διαβίωσης, το κοινωνικό του περιβάλλον.

Είναι αποδεκτό από παιδαγωγούς και ψυχολόγους, πως η μάθηση συντελείται κατά τη διάρκεια της βρεφικής και νηπιακής ηλικίας. Έτσι αναγνωρίζεται η σημασία και σπουδαιότητα της πρώιμης παρέμβασης. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να προσφέρουμε ένα καλό ξεκίνημα, περισσότερες ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων σε ένα πλούσιο περιβάλλον ερεθισμάτων, τόσο υλικών όσο και μη υλικών (αγάπης, φροντίδας, ενδιαφέροντος κλπ).

«Ως πρώιμη παρέμβαση ορίζονται όλες οι μορφές παιδοκεντρικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν στην καθοδήγηση των γονέων αμέσως μετά το προσδιορισμό της αναπτυξιακής κατάστασης του παιδιού. Η πρώιμη παρέμβαση αφορά το παιδί καθώς επίσης και τους γονείς, την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον.»¹

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα πως με την “πρώιμη παρέμβαση” σηματοδοτείται ένα σύνολο ενεργειών που ξεκινά , πρώτον από την ανίχνευση, την αναγνώριση, τον εντοπισμό και δεύτερον την διάγνωση, την εκπαίδευση και την καθοδήγηση της ανεπάρκειας, που συνεχίζεται με την ουσιαστική παρέμβαση, μέσα από κατάλληλα καταρτισμένα εκπαιδευτικά

¹ Σημειώσεις από το μάθημα του Β΄ εξαμήνου «Πρώιμη παρέμβαση» Γ. Μπάρμπας

προγράμματα. Σε καμιά περίπτωση αυτά τα προγράμματα, δεν αγνοούν τους γονείς και ευρύτερα την οικογένεια, με τις απαραίτητες συμβουλευτικές πληροφορίες για συναισθηματική στήριξη και αποδοχή της ανεπάρκειας. Οι γονείς θα πρέπει να μνηθούν στους τρόπους και τις τεχνικές αντιμετώπισης συγκεκριμένων καταστάσεων, που σχετίζονται με την αναπηρία. Η συμμετοχή τους και ο ενεργός ρόλος τους στα παρεμβατικά προγράμματα θεωρείται επιβεβλημένος. Η συμμετοχή τους θα συντελέσει αποφασιστικά στη βελτίωση και σε μερικές περιπτώσεις και στην αποκατάσταση της αναπηρίας.

“Για τον κατάλληλο σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης χρειάζεται η σωστή αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του επικείμενου εκπαιδευόμενου σε όλους τους τομείς. Χωρίς την σωστή αξιολόγηση είναι σχεδόν αδύνατο για τον εκπαιδευτή να θέσει στόχους, να σχεδιάσει παρεμβατικά προγράμματα ή να χρησιμοποιήσει σωστές μεθόδους και κατάλληλα μέσα υλοποίησης κατά την εκπαίδευση. Με τον όρο "αξιολόγηση" στα πλαίσια της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες εννοείται η συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών, με στόχο τη λήψη νομικών και διδακτικών αποφάσεων, σχετικά με την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής.”¹

«Κάθε εξατομικευμένο σχέδιο παρέμβασης που αφορά το παιδί και την οικογένεια πρέπει να καταστρώνεται όσο το δυνατό νωρίτερα και να εφαρμόζεται με βάση τα αποτελέσματα της εκτίμησης. Ύστερα από κάποια περίοδο εκπαίδευσης-εξάσκησης πρέπει να αξιολογείται το ίδιο το πρόγραμμα έτσι ώστε να γίνεται η απαραίτητη επανατροφοδότηση και να καθορίζεται η περαιτέρω πορεία παρέμβασης.»²

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης προϋποθέτει την καλή γνώση των ικανοτήτων και αναγκών του παιδιού, που όπως προανέφερα, δεν στηρίζεται μόνο στις πληροφορίες των αρμοδίων υπηρεσιών, αλλά και σε άμεσες πληροφορίες από τους γονείς. Γι' αυτό καλό θα ήταν κάθε νηπιαγωγός να είχε το δικό του ερωτηματολόγιο (όχι στατικό) για συλλογή πληροφοριών.

¹ <http://disabled.gr/gr-arts/29praktikhaskhsh.html>

² Σημειώσεις από το μάθημα του Β' εξαμήνου «Πρώιμη παρέμβαση» Γ. Μπάρμπας

Οι εμπειρίες και το γνωστικό αντικείμενο του κάθε παιδιού αποτελούν χρήσιμο υλικό στον/στην νηπιαγωγό για επεξεργασία, ώστε να υποστηριχθεί η ενεργητική συμμετοχή του σε δραστηριότητες. Η διαθεματικότητα και τα σχέδια εργασίας που προτείνει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο, αποτελούν πόλο για την προσέγγιση της γνώσης, μα κυρίως για την εμπλοκή κάθε παιδιού σε δραστηριότητες συμβατές πάντοτε με τα ενδιαφέροντά του, με κύριο παράγοντα την ενεργή συμμετοχή του.

Η πρώιμη παρέμβαση αποβλέπει στην :

- δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών εξέλιξης και ανάπτυξης των ατόμων.
- συμβουλευτική των γονέων , ώστε να αποδεχτούν τη ν κατάσταση και να αποκτήσουν στάση απέναντι στο παιδί.
- αποφυγή δευτερογενών διαταραχών.
- εξάσκηση-εκπαίδευση του παιδιού.
- ένταξη του παιδιού σ' ένα ευρύτερο περιβάλλον (οικογένεια και ευρύτερο κοινωνικό)

Για όλους τους παραπάνω λόγους είναι ανάγκη το κέντρο βάρους της αγωγής των ατόμων να δοθεί στην πρώτη παιδική ηλικία (πρώτο και δεύτερο έτος) και στην προσχολική ηλικία.

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Τα παιδιά τη μεγαλύτερη διάρκεια της ημέρας την περνούν στο σπίτι τους, μαζί με τους οικείους τους. Μαθαίνουν απ' αυτούς με αυτούς. Επομένως θα ήταν τραγικό λάθος να αγνοηθεί ένα σημαντικότερο κομμάτι της ανάπτυξης του παιδιού. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης απευθύνεται και προς τους γονείς των παιδιών με αναπηρία. Η αγάπη για το παιδί τους είναι δεδομένη και αυτονόητη. Δεν αρκεί όμως αυτή. Οι γονείς (η οικογένεια) έχουν ανάγκη από ηθική, ψυχολογική και συμβουλευτική στήριξη.

Συνήθως οι γονείς καταλαβαίνουν την ύπαρξη του διαφορετικού, ίσως να μην το εκλαμβάνουν ως πρόβλημα, αφήνονται στην πάροδο του χρόνου. Αδυνατούν να το πιστέψουν και να το συνειδητοποιήσουν. Μάλλον δεν θέλουν να αποδεχτούν αυτό που βλέπουν ως διαφορετικό. Απεναντίας πιστεύουν πως κάτι μπορεί να γίνει, ελπίζουν πως κάτι θα αλλάξει. Κατ' ουσίαν όμως αν οι γονείς (η οικογένεια) δεν συνειδητοποιήσει το πρόβλημα, δεν μπορεί ν' ασκήσει την επιρροή της ώστε να παρέμβει αποτελεσματικά στην διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού με αναπηρία.

Αναμφισβήτητα η οικογένεια κατέχει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Η συνεργασία του/της νηπιαγωγού με τους γονείς είναι αναγκαία, αφού ο απώτερος στόχος του παρεμβατικού προγράμματος είναι η μεταφορά δεξιοτήτων που αναπτύσσονται ή που αποκτήθηκαν, να μεταφερθούν στο σπίτι, στην οικογένεια. Εκεί επομένως θα πρέπει να υπάρχει μια περαιτέρω επεξεργασία αλλά και επέκταση των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, πάντοτε σε συνεργασία με τον/την νηπιαγωγό. Ο ρόλος του/της είναι συντονιστικός, ενώ ο ρόλος του γονέα είναι του συνεκπαιδευτή. Το κομμάτι της συνέχισης της εκπαίδευσης και στο σπίτι, ίσως είναι και το πιο δύσκολο. Διότι ο γονέας συχνά δεν διαθέτει το χρόνο ν' ασχοληθεί με το εκπαιδευτικό κομμάτι, όχι τόσο από έλλειψη διάθεσης, αλλά το ότι δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και στρατηγικές. Στο σημείο αυτό χρειάζεται στήριξη από τον/την

νηπιαγωγό, σωστή καθοδήγηση, με κατανοητό και απλό λεξιλόγιο, αλλά και πρακτικές. Μόνον έτσι μπορεί να εξασφαλιστεί η συνέχιση του προγράμματος και η ομοιομορφία του.

Επίσης θετικά αποτελέσματα θα είχαν κοινές συναντήσεις των γονέων της τάξης με την παρουσία του/της νηπιαγωγού στο χώρο του νηπιαγωγείου. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα πρώτιστα την γνωριμία των γονέων και δευτερευόντως τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ τους. Ο διάλογος που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους, η ανταλλαγή απόψεων, θα ήταν σημαντικές και χρήσιμες για όλους. Κυρίως όμως θα ήταν επωφελές για τους γονείς των παιδιών με αναπηρία. Θα καταλάβαιναν έτσι πως δεν ήταν οι μόνοι που αντιμετωπίζουν, τουλάχιστον, προβλήματα συμπεριφοράς.

Μέσα από τέτοιες συναντήσεις δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να αλληλοβοηθούνται, να αναπτύσσουν καλές οικογενειακές σχέσεις. Μην ξεχνάμε πως κάθε σχολική τάξη είναι μια μικρή κοινωνία, ένα μικρό κομμάτι της κοινωνίας. Όταν λοιπόν σ' αυτό το κομμάτι της κοινωνίας υπάρχουν μέλη τα οποία επικοινωνούν μεταξύ τους, αλληλοκαταννοούνται και αλληλοβοηθούνται, αυτό θα μεταλλαδαμπευτεί και στο υπόλοιπο κομμάτι της κοινωνίας. Θ' αρχίσει ν' αλλάζει στάση, θέση, άποψη. Θ' αρχίσει να αντιμετωπίζει τα πράγματα από άλλη οπτική γωνία περισσότερο ανθρωπίνη, περισσότερο ισότιμη.

Επίσης οι γονείς όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσα και έξω από την αίθουσα είναι περισσότερο ωφέλιμοι. Η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου τους δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις αδυναμίες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών. Θα είναι πιο εύκολο να προσεγγίσουν κάθε παιδί ξεχωριστά, αλλά και να αντιδράσουν με συνέπεια σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό μόνο όταν υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους και αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Δεδομένης της αναγκαιότητας της συνεργασίας του νηπιαγωγείου με τον γονέα, των γονέων μεταξύ τους, ο/η νηπιαγωγός είναι υποχρεωμένος να βρει τρόπους ώστε αυτή η συνεργασία να ξεκινήσει να λειτουργήσει και να αξιοποιηθεί στο μεγαλύτερο και καλύτερο βαθμό που είναι δυνατό. Βέβαια αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να βγει έξω από τα στενά όρια του ωραρίου του/της

και των υποχρεώσεών του/της που απορρέουν από αυτό. Οφείλει όμως να δώσει ένα κομμάτι από τον εαυτό του/της στην προσπάθεια επίτευξης των στόχων που θέτει η ειδική αγωγή σε ένα πλαίσιο ανθρωπιστικό, κοινωνικό.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

“Για τον κατάλληλο σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης χρειάζεται η σωστή αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του επικείμενου εκπαιδευόμενου σε όλους τους τομείς. Χωρίς την σωστή αξιολόγηση είναι σχεδόν αδύνατο για τον εκπαιδευτή να θέσει στόχους, να σχεδιάσει παρεμβατικά προγράμματα ή να χρησιμοποιήσει σωστές μεθόδους και κατάλληλα μέσα υλοποίησης κατά την εκπαίδευση. Με τον όρο "αξιολόγηση" στα πλαίσια της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες εννοείται η συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης εκπαιδευτικά σημαντικών πληροφοριών, με στόχο τη λήψη νομικών και διδακτικών αποφάσεων, σχετικά με την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής.”¹

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης προϋποθέτει την καλή γνώση των ικανοτήτων και αναγκών του παιδιού, που όπως προανέφερα, δεν στηρίζεται μόνο στις πληροφορίες των αρμοδίων υπηρεσιών, αλλά και σε άμεσες πληροφορίες από τους γονείς. Γι' αυτό καλό θα ήταν κάθε νηπιαγωγός να είχε το δικό του ερωτηματολόγιο (όχι στατικό) για συλλογή πληροφοριών.

¹ <http://disabled.gr/gr-arts/29praktikhaskhsh.html>

“ Η πρώτη και πιο λεπτή φάση έγκειται στο να καθορίσουμε τις τωρινές δυνατότητες του παιδιού. Πριν κάνουμε το πρόγραμμα, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε ακριβώς τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει σήμερα το παιδί. Αλλιώς κινδυνεύουμε να διαλέξουμε έργα που αντιστοιχούν σε ικανότητες που έχει αποκτήσει κιόλας το παιδί και να καθυστερήσουμε έτσι την όλη διαδικασία μάθησης. Αν, αντίθετα, υπερεκτιμήσουμε τις δυνατότητες του παιδιού, θα του προτείνουμε έργα για τα οποία δεν είναι ακόμη έτοιμο.”¹

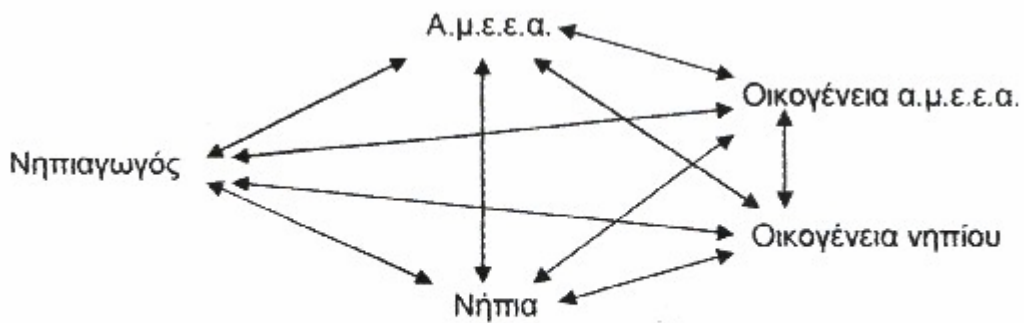
Οι εμπειρίες και το γνωστικό αντικείμενο του κάθε παιδιού αποτελούν χρήσιμο υλικό στον/στην νηπιαγωγό για επεξεργασία, ώστε να υποστηριχθεί η ενεργητική συμμετοχή του σε δραστηριότητες. Η διαθεματικότητα και τα σχέδια εργασίας που προτείνει το νέο αναλυτικό πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο, αποτελεί πόλο για την προσέγγιση της γνώσης, μα κυρίως για την εμπλοκή κάθε παιδιού σε δραστηριότητες συμβατές πάντοτε με τα ενδιαφέροντά του, με κύριο παράγοντα την ενεργή συμμετοχή του.

Μετά λοιπόν τη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών από τον/την νηπιαγωγό ή όσων τελικά στοιχείων έχει στη διάθεσή του/της, προχωρά στο σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης. Αυτά τα προγράμματα, εφόσον πρόκειται για τμήματα ένταξης, σχεδιάζονται και εκπονούνται πάντοτε σε συνεργασία με τον/την νηπιαγωγό του τυπικού τμήματος. Στην περίπτωση αυτή κρίνω αναγκαία την εξειδίκευση και του/της νηπιαγωγού αυτού του τμήματος. Τα προγράμματα παρέμβασης κινούνται σε τρεις άξονες. Αυτόν της κοινής ομάδας, της κοινής πορείας εξέλιξης των δραστηριοτήτων, αυτόν της εξειδικευμένης εξατομικευμένης παρέμβασης με το α.μ.ε.ε.α. και τέλος τον οικογενειακό άξονα (οικογένεια α.μ.ε.ε.α., οικογένεια νηπίου).

Κοινός παρονομαστής όλων των παραπάνω είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών που απαρτίζουν τον κάθε άξονα. Η σωστή σε βάση επικοινωνία, θα βοηθήσει σημαντικά και καθοριστικά την αποφυγή προβλημάτων, όπως φόβος, έλλειψη λεκτικής επικοινωνίας και γενικότερα αποφυγή αρνητικής συμπεριφοράς. Με την υλοποίηση των παραπάνω

¹ Β.Τζόνσον- Ρ.Βέρνερ. Οδηγός ανάπτυξης για προβληματικά παιδιά.. Αθήνα 2002 Εκδόσεις Καστανιώτη. Σελ.37

επιτυγχάνεται μια συνεργατική παρέμβαση, που καθιστά εύκολο το έργο τόσο του εκπαιδευτικού όσο και το έργο των γονέων.



Σχήμα 1 Συνεργατική παρέμβαση

Φυσικά δεν εννοώ με το παραπάνω σχήμα πως η συνεργατική παρέμβαση είναι ένα κλειστό σύστημα, ξεκομμένο από την κοινωνία. Απεναντίας, ήδη από μόνη της αποτελεί ένα σύστημα μέσα στο υπερσύστημα της κοινωνίας. Αποτελεί την πηγή πληροφοριών, ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων για την ένταξη των α.μ.ε.ε.α. στο κοινωνικό σύνολο.

Ο πρωταρχικός σκοπός και στόχος του/της νηπιαγωγού είναι να μπορέσει να επικοινωνήσει σωστά με τους γονείς (όχι μόνο με τους γονείς του πάσχοντος). Η επικοινωνία αυτή θα αποτελέσει το συνδετικό κρίκο μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων μελών και κατ' επέκταση με όλη την κοινωνία. Όχι όμως να μείνει εγκλωβισμένη στα στενά όρια της απλής ενημέρωσης ή της παροχής πληροφοριών. Χρειάζεται ενεργή παρουσία, ενεργητικότητα ώστε να ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα που θα βοηθήσουν να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την αναγνώριση των ικανοτήτων των παιδιών με Ν.Κ.

Βέβαια για να αλλάξει η στάση της κοινωνίας από τη μια μέρα στην άλλη είναι δύσκολο. Όχι όμως ακατόρθωτο, αν αυτή έχει ένα νέο ξεκίνημα με αφετηρία το νηπιαγωγείο. Ένα νηπιαγωγείο που θα αποτελέσει τον πόλο αυτής της αλλαγής, την πηγή της ενίσχυσης της προσωπικότητας των α.μ.ε.ε.α.

Όταν το νηπιαγωγείο θα σταθεί και θα επιμείνει στην αλλαγή του τρόπου σκέψης των ενηλίκων απέναντι στα α.μ.ε.ε.α.

Η κοινωνική ανισότητα ή η ισότητα σε μια ομάδα νηπίων εξαρτάται πρώτιστα από τον ίδιο τον/την νηπιαγωγό. Αυτός/ή είναι ένας ιδιότυπος, ισότιμος, "αρχηγός", είναι ο πρώτος μεταξύ ίσων, όπως συνηθίζεται να λέγεται. Είναι σημαντικό να θεωρεί και να βιώνει τον εαυτό του/της ως ισότιμο μέλος της ομάδας, διότι έτσι θα αναπτυχθούν κίνητρα για μάθηση. Μάθηση όμως σε δυο επίπεδα, ένα για τον εαυτό του/της και ένα για την υπόλοιπη ομάδα. Μέσα από την οργάνωση των δραστηριοτήτων της ομάδας, πάντοτε πρέπει να υπάρχει διπλός στόχος, με ένα όμως κεντρικό σημείο, που αποτελεί και την αφετηρία κάθε δραστηριότητας. Η μάθηση είναι κοινό σημείο, μάθηση πρώτα για τον/την ίδιο/α, για εμπλουτισμό των γνώσεών του/της, έναν ασταμάτητο αγώνα για μάθηση μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία και δεύτερον μάθηση και εμπλουτισμό των γνωστικών αντικειμένων των υπολοίπων μελών της ομάδας. Οι σχέσεις της μάθησης πρέπει να είναι αμφίδρομες. Αν ο δάσκαλος δεν μαθαίνει από τα παιδιά, τότε νομίζω πως και τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν από τον δάσκαλο.

Προχωράμε στο σχεδιασμό ενός κοινού προγράμματος, γνωρίζοντας πως σημαντικό κομμάτι, θα πρέπει να έχει η παροχή "δυναμικής γνώσης"¹ που απαιτεί την ενεργή συμμετοχή όλων των νηπίων σε δραστηριότητες που τελικά αποτελούν βιωματικό χαρακτήρα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως κατακτούμε κάτι μόνο όταν το βιώνουμε και όχι όταν απλώς το εκτελούμε. Βιώνουμε κάτι που μας ενδιαφέρει, μας προκαλεί, μας συγκινεί, μας καθιερώνει στην ομάδα μας. Επομένως εκείνο που έχει σημασία για έναν/μια νηπιαγωγό που ενδιαφέρεται για τα παιδιά της ομάδας του/της, είναι να παρέχει τις δυνατότητες και να δημιουργεί συνθήκες για την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων, για καλλιέργεια ελεύθερου και ανοικτού πνεύματος σ' ένα περιβάλλον ισοτιμίας, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού του/της.

Με λίγα λόγια είναι σημαντικό η δημιουργία από τον/την νηπιαγωγό κατάλληλου περιβάλλοντος, που θα βοηθά και θα υποστηρίζει την ένταξη και

¹ Κάτσιου-Ζαφρανά Μαρία ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Θεσσαλονίκη Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε. 2001 σελ. 175

ταυτόχρονα την ανάπτυξη των α.μ.ε.ε.α., μέσα στην κοινή ομάδα, ένα περιβάλλον κατάλληλο για την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, με μια βιωματική προσέγγιση.

Ο/η νηπιαγωγός, ως ισότιμο μέλος με τους προβληματισμούς που θέτει στην ομάδα, προσπαθεί να κρατήσει και να ενισχύσει την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, ώστε να μην χάσει την δυναμικότητά του κάποιο μέλος και κυρίως όταν πρόκειται για α.μ.ε.ε.α., προσπαθεί για την εδραίωση μιας επικοινωνίας απαλλαγμένης από εξουσιαστικές δομές. Ενισχύει κάθε έναν ξεχωριστά, δίνει κίνητρα αλλά και την πεποίθηση να εργαστούν περισσότερο για δικό τους όφελος, αλλά και της ομάδας. Ο ρόλος τους στην ομάδα γίνεται περισσότερο σημαντικός επειδή είναι συμπληρωματικός των υπολοίπων. Μέσα από μια τέτοια επικοινωνία επιτυγχάνεται η συνεργασία των μελών. Τότε, αδιαμφισβήτητα η συνεισφορά του κάθε μέλους σε πληροφορίες είναι πολύτιμη για την επιτυχία και επίτευξη των στόχων που θέτει η ομάδα.

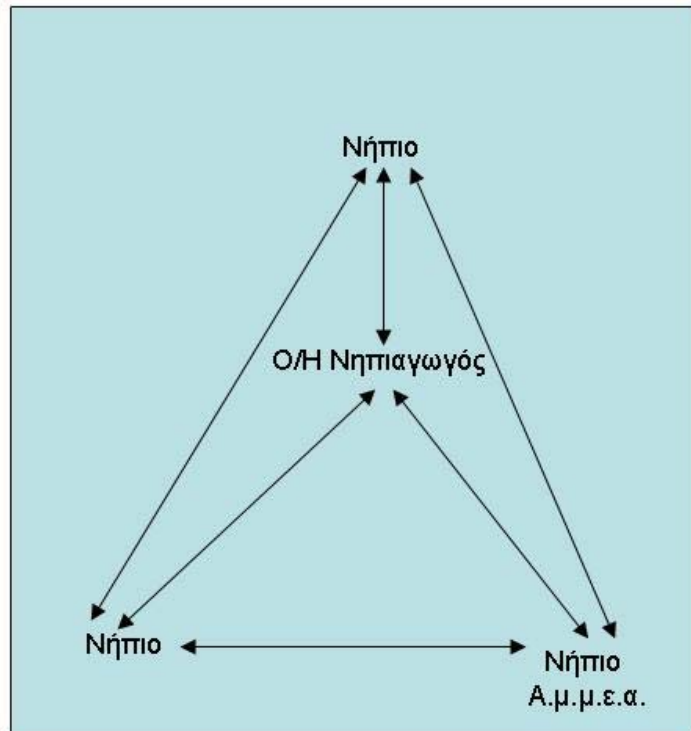
Μέσα από την ομάδα δίνεται η δυνατότητα σε κάθε α.μ.ε.ε.α. να αυτοπροσδιοριστεί, να αναγνωριστεί και τέλος να αποτελέσει για την ομάδα ένα πλήρες και ισότιμο μέλος. Η επαφή του με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας, του δίνει τη ευκαιρία να δραστηριοποιηθεί, να προτείνει, να ακουστεί η γνώμη του. Η συνεχής παρουσία και συμμετοχή του μέσα της, το βοηθάει ν' αναπτύξει ικανότητες, του δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθεί τους γύρω του ως συνεργάτες και αρωγούς στο έργο του (στη δραστηριότητα), να μάθει να επικοινωνεί με τους άλλους. Το βοηθάει να δημιουργήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τα ατομικά του όρια, να αξιοποιήσει όσο το δυνατό περισσότερο τις ικανότητές του.

Επομένως το καλό παιδαγωγικό κλίμα και η ζεστή ατμόσφαιρα, προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια και ικανοποίηση. Δίνει έμφαση στα κοινά χαρακτηριστικά των νηπίων και όχι στις διαφορές τους.

Μακροπρόθεσμος στόχος είναι ν' αποκτήσει κάθε α.μ.ε.ε.α. , όσο αυτό είναι δυνατό, την ικανότητα να μπορεί να επικοινωνεί με το περιβάλλον του, με τον άλλον, να αποδεσμευτεί από την εξάρτηση των μεγάλων, ν' αυτονομηθεί.

Ομαδική-συνεργατική
δραστηριότητα

Ο/η νηπιαγωγός ως
ισότιμο μέλος της ομάδας



Για την αντιμετώπιση των εξατομικευμένων αναγκών των παιδιών θα πρέπει να στηριχτούμε σε δυο μεταβλητές. Η μια μεταβλητή είναι ο χρόνος που αφιερώνεται για ένα γνωστικό αντικείμενο από τον εκπαιδευτικό και η δεύτερη μεταβλητή, ο χρόνος που απαιτείται από το παιδί να μάθει αυτό που του προσφέρεται (αποθήκευση της πληροφορίας). Όταν η απόσταση αυτών των δυο μεταβλητών είναι μικρή, τότε τα μηνύματα που παίρνει ο εκπαιδευτικός είναι ενθαρρυντικά. Σε διαφορετική περίπτωση οι δυσκολίες είναι περισσότερες, ποικιλόμορφες και πολυδιάστατες, ως προς τα πρόσωπα που καλούνται να εφαρμόσουν αυτό το πρόγραμμα.

Στόχος λοιπόν του/της νηπιαγωγού, αλλά και κάθε επαγγελματία που ασχολείται με τα παιδιά που εμφανίζουν Ν.Κ. είναι η ανάπτυξη αναγκαίων δεξιοτήτων που θα καταστήσουν την καθημερινή ζωή αυτών των ατόμων αυτόνομη, λειτουργική, ανεξάρτητη. Τόσο σε επίπεδο οικογένειας όσο και

κοινωνίας. Μόνο με τέτοιο στόχο μπορούν τα άτομα να ενσωματωθούν στην κοινωνία, χωρίς να αισθάνονται παραπαίοντα άτομα, αλλά ούτε και η κοινωνία να τα θεωρεί βάρος. Όσο πιο γρήγορα και άμεσα προχωρήσει η εκπαίδευση των ατόμων με Ν.Κ. σε σχολείο και οικογένεια, τόσο πιο θετικά θα είναι τα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ (Ν.Τ.)

Σ' ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης θεωρώ πως απαραίτητή είναι η χρησιμοποίηση των επιτευγμάτων των Ν.Τ. Είτε πρόκειται για τηλεόραση, video, ηλεκτρονικό υπολογιστή, είτε φωτογραφική μηχανή. Κυρίως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Η.Υ.) εκπέμπει μια μαγεία προς τα παιδιά, μέσα από την οποία δημιουργούνται δρόμοι επαφής προς αξιοποίηση. Ο Η/Υ είναι ένα μέσον που προσφέρει ταυτόχρονα εικόνα (οπτικό ερέθισμα) και ήχο (ακουστικό ερέθισμα). Επομένως το πεδίο επιρροής και επίδρασης στα παιδιά είναι ευρύ. Είναι ένα μέσο διαφορετικό από τα άλλα μέσα των Ν.Τ. , περισσότερο άμεσο, περισσότερο αλληλεπιδραστικό. Ο αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας δεν περιορίζεται μόνο μεταξύ Η/Υ και παιδιών, αλλά και μεταξύ παιδιών-παιδιών και παιδιών-νηπιαγωγού. Είναι μια προγραμματιστική μηχανή που μπορεί να προσφέρει περιβάλλον εξάσκησης και ενίσχυσης των σωστών συμπεριφορών.

΄΄Τα οφέλη που προκύπτουν από την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γεγονός που αναδεικνύει την αναγκαιότητα της πραγμάτωσής της, εντοπίζονται συνοπτικά στα παρακάτω σημεία:

- Όσο αφορά τους ίδιους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Η χρήση των ΤΠΕ συμβάλλει στην:

- α) υποκίνηση αυτών των μαθητών
- β) ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους

γ) κοινωνικοποίηση

δ) ανάπτυξη εμπιστοσύνης για τις ικανότητές τους

ε) ισόρροπη εξέλιξη του συνόλου της δυνατότητας που φέρουν

στ) συνεχή επαφή με εκπαιδευτικά αγαθά όταν δεν μπορούν, λόγω της ιδιαιτερότητάς τους, να έχουν άμεση πρόσβαση σε αυτά

ζ) συνεργατική μάθηση

η) παροχή εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που ενεργοποιούν πολλές αισθήσεις τους και επομένως το άτομο ως όλον.²³

Ένα κατάλληλο λογισμικό μπορεί να κάνει τα παιδιά να βγάλουν προς τα έξω πράγματα που πολλές φορές μας εκπλήσσουν. Οι Ν.Τ. είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του/της νηπιαγωγού, με το οποίο μπορεί να ανοίξει νέους ορίζοντες στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών, αλλά το βασικότερο μπορεί να ανοίξει κώδικες επικοινωνίας όπως “το παράδειγμα ενός αυτιστικού παιδιού το οποίο, παρόλο που δεν μπορούσε να εκφραστεί και να επικοινωνήσει με τους δασκάλους, κατάφερε να διαβάσει με τους υπολογιστές.”²⁴

Από το παραπάνω παράδειγμα βγαίνει το συμπέρασμα πως με ένα κατάλληλο λογισμικό τα παιδιά μπορούν να βρουν το δικό τους ρυθμό, να αξιοποιήσουν τα ίδια τις ικανότητές τους, όταν όλοι τις έχουν αγνοημένες. Ακόμη ο Η.Υ. έχει “μεγαλύτερη υπομονή”, θα έλεγα ανεξάντλητη. Τα παιδιά δεν τον φοβούνται, μα το κυριότερο, δίνει άμεσες επιβραβεύσεις(θετική ενίσχυση). Τα λάθη τους εντοπίζονται αμέσως. Την στιγμή ακριβώς που γίνεται κάποιο λάθος, ένα οπτικό ή ακουστικό ερέθισμα δίνει το λάθος την κατάλληλη χρονική στιγμή και στο συγκεκριμένο σημείο. Έτσι αξιοποιεί το λάθος αυτό η ομάδα, επεξεργάζεται τα δεδομένα που έχει και προχωρεί στη δημιουργία νέων καταστάσεων. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό από το γεγονός ότι αναγνωρίζεται, εντοπίζεται το λάθος και προσπαθεί η ομάδα να ξεπεράσει το λάθος κατ’ ιδίαν και όχι δημοσίως, προστατεύοντάς την (και κάθε μέλος ξεχωριστά) από κινδύνους λογοκρισίας ή επιπλήξεων απ’ την συνολική ομάδα της τάξης.

²³ www.clab.edc.uoc.gr/etpe/main.htm

²⁴ Ράπτης Α- Ράπτη Α.. Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Αθήνα 2002. Σελ. 201.

Είναι αρκετοί αυτοί που υποστηρίζουν πως η τεχνολογία είναι κακή ή προσφέρει κακές υπηρεσίες. Υπάρχουν όμως και οι αντίθετες απόψεις που υποστηρίζουν ότι οι Ν.Τ. προσφέρουν τα μέγιστα και είναι ίσως απολύτως απαραίτητα εργαλεία. Κάθε δραστηριότητα σχεδιάζεται και υλοποιείται με αυτές. Η αλήθεια βρίσκεται μάλλον κάπου στη μέση. Γεγονός είναι πως ευτυχώς η τεχνολογία από μόνη της δεν θέτει στόχους, δεν μπορεί να υπαγορεύσει στόχους στον/στην νηπιαγωγό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συγκεκριμένη θεματολογία και να διαφωτίσει τον εμπλεκόμενο (νήπιο και νηπιαγωγό). Μέσα από αυτή την εμπλοκή δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τη φαντασία τους π.χ. μέσα από ένα πρόγραμμα (software). Ειδικά στο νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά δεν γνωρίζουν να διαβάζουν νότες, μπορούν να συνθέσουν ένα μουσικό κομμάτι χρησιμοποιώντας απλά το πληκτρολόγιο του υπολογιστή. Ή ακόμα μπορούν να επιλέξουν κάποιο μουσικό όργανο και να παίξουν μια μουσική παρτιτούρα. Επομένως οι Ν.Τ. καθιστούν τα υλικά ζωντανά, μα κυρίως εύκολα προσβάσιμα.

Το σημαντικότερο στοιχείο που θα πρέπει να διαθέτει ο/η νηπιαγωγός είναι η καλή γνώση χρήσης και χρησιμότητας των Ν.Τ. Να έχει δηλαδή ένα θεωρητικό υπόστρωμα πάνω στο θέμα. Έτσι θα βρίσκεται σε θέση να ανοίξει στα παιδιά νέους τόπους συνάντησης με την πραγματικότητα, παρέχοντάς τα διακριτική βοήθεια. Επιπλέον θα του/της δώσει την δυνατότητα να αξιολογήσει σωστότερα, τα παιδιά και τις συμπεριφορές τους. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει οι νηπιαγωγοί να επαναπροσανατολίσουν τη στάση τους απέναντι στις Ν.Τ. και στα επιτεύγματά τους.

“ Η ευθύνη των φορέων της αγωγής και της εκπαίδευσης είναι μεγάλη , εφόσον μάλιστα συνεχώς έρχονται στο φως της δημοσιότητας εκπαιδευτικές εφαρμογές που αποδεικνύουν ότι, με τις κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές, μπορούν να αναδειχθούν λανθάνουσες δυνατότητες σε παιδιά, που φαινομενικά δεν έδειχναν να τις διαθέτουν και, γενικά, να κάνουν το δύσκολο ευκολότερο, το αδύνατο, δυνατό.”²⁵

²⁵ Ράπτης Α- Ράπτη Α.. Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Αθήνα 2002. Σελ. 200.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το Δημοτικό σχολείο βρίσκεται περιφερειακά της πόλης. Είναι το 10^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης. Ένα συγκρότημα μέσα στο οποίο βρίσκονται το ειδικό νηπιαγωγείο Κατερίνης, όπως επίσης το τυπικό νηπιαγωγείο και Δημοτικό σχολείο.

Έχει δυο ορόφους. Οι μικρές τάξεις βρίσκονται στο ισόγειο ενώ στον πρώτο όροφο στεγάζονται οι μεγαλύτερες. Η αίθουσα που φοιτά η Δέσποινα έχει άλλα δυο παιδιά . Το ένα είναι με Ν.Κ. και το άλλο με σύνδρομο Down. Δεν μπορώ να ισχυριστώ ότι το περιβάλλον ήταν το καλύτερο ή ότι διέθετε επαρκή εξοπλισμό. Πάρα ταύτα η δασκάλα του τμήματος έκανε ότι ήταν καλύτερο δυνατόν.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Το παιδί που θα μ' απασχολήσει λέγεται Δέσποινα και είναι 8 ετών. Έχει φοιτήσει στο ειδικό νηπιαγωγείο την προηγούμενη σχολική χρονιά. Όταν ήταν έξι ετών εγγράφηκε και φοίτησε για μικρό χρονικό διάστημα στην Α' του

Δημοτικού σχολείου. Παρουσίαζε όμως δυσκολίες στη μάθηση και στην εκφορά του λόγου. Με σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και του Διευθυντή του Σχολείου και των δασκάλων, αποφασίστηκε να φοιτήσει για πρώτη φορά στο Ειδικό νηπιαγωγείο (την προηγούμενη σχολική χρονιά).

Στη διάρκεια αυτής της χρονιάς παραπέμφθηκε στο «Κέντρο Ψυχικής Υγείας Κατερίνης» στο αρμόδιο τμήμα (Παιδοψυχιατρική υπηρεσία). Έτσι διαγνώστηκε νοητική καθυστέρηση, δυσκολία στην ομιλία (δεδομένου ότι μεγάλωσε σε δίγλωσσο περιβάλλον) και ανωριμότητα. Χρειάζεται βοήθεια στην ομιλία με λογοθεραπεία. Συνεχίζοντας διαπιστώνει πως είναι ανάγκη να φοιτήσει σ' ένα πλαίσιο ειδικής αγωγής (ειδική τάξη).

Τις παραπάνω πληροφορίες τις πήρα από τον διευθυντή του ειδικού δημοτικού σχολείου, προφορικά.

Ο διευθυντής του σχολείου και η ψυχολόγος ήταν πολύ Λακωνικοί και φειδωλοί στις πληροφορίες που μου έδωσαν. Όταν ζήτησα να διαβάσω την γνωμάτευση, αλλά και στοιχεία που συνέλεξαν για την Δέσποινα, αρνήθηκαν.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ

Η ψυχολόγος από τη στιγμή που εγγράφηκε η Δέσποινα στο ειδικό νηπιαγωγείο εφάρμοσε το WISC test για την διαπίστωση νοητικής υστέρησης. Αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει ελαφρά νοητική καθυστέρηση.

Τον Μάρτιο του 2003 μετά από πρόγραμμα παρέμβασης στο ειδικό σχολείο έκανε επαναληπτικό test αξιολόγησης νοημοσύνης (WISC). Και πάλι διαπίστωσε ελαφρά νοητική καθυστέρηση, με συνοδές δυσκολίες στον προφορικό λόγο. (λεκτική νοημοσύνη 69, πρακτική νοημοσύνη 72).

Η άποψή της είναι πως θα πρέπει η παρέμβαση να εστιαστεί στη βελτίωση της ομιλίας της Δέσποινας, με πρόγραμμα στο πλαίσιο της ειδικής

τάξης, υποβοηθούμενη παράλληλα με λογοθεραπεία. Η συνεργασία της με την οικογένεια (μητέρα) της Δέσποινας είναι πολύ καλή και ενημερώνεται δυο φορές το μήνα.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η συμβολή της δασκάλας του τμήματος ήταν σημαντική στην δημιουργία σωστού προφίλ της Δέσποινας. Η συνεργασία μαζί της κινήθηκε σε άριστα επίπεδα. Κατατάσσει και αυτή την Δέσποινα στα νοητικώς καθυστερημένα παιδιά, με έμφαση στη δυσκολία της στο λόγο. Η Δέσποινα έχει ανάγκη από οργάνωση της σκέψης της, στην καθαρότητα του εκφραστικού της λόγου. Γνώμη της είναι πως ίσως η Δέσποινα δεν θα έπρεπε να βρίσκεται σ' αυτό το μαθητικό – σχολικό πλαίσιο. Θα βοηθούσε περισσότερο η επαφή της με τα κανονικά παιδιά.

Πολύτιμη ήταν η αρωγή της στην συμπλήρωση των διαγνωστικών tests, του AAMD, των ψυχογλωσσικών ικανοτήτων, καθώς επίσης και του LDDI. Επίσης μου στάθηκε, σε ότι αφορούσε το πρόγραμμα της Δέσποινας και την βοηθούσε όσο ήταν αυτό δυνατό μέσα στην τάξη της, στα πλαίσια του προγράμματος που εφαρμόζα.

Μέσα από αυτές τις γραμμές θα ήθελα να την ευχαριστήσω ιδιαίτερα, διότι η συνεργασία μαζί της αποτελεί το σημείο εκκίνησης του εξατομικευμένου προγράμματος και της εφαρμογής του.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΡΙΑΣ

Η λογοθεραπεύτρια σε συνεργασία με τη δασκάλα της Α' τάξης και την ψυχολόγο του ειδικού σχολείου, δίνει τα απαραίτητα για την αγωγή του λόγου υλικά (λέξεις, προτάσεις κλπ.)

Η συνεργασία της με τη μητέρα της Δέσποινας είναι καλή (κινείται σε ένα καλό πλαίσιο επικοινωνίας, που ανταποκρίνεται στη γλωσσική ανάπτυξη της Δέσποινας. Ενωώ εδώ πως η μητέρα της Δ. εφαρμόζει στο σπίτι της τις συμβουλές της λογοθεραπεύτριας για την αντιμετώπιση της κατάστασης.

Δυο φορές την εβδομάδα, η λογοθεραπεύτρια, ασχολείται εξατομικευμένα με την Δ. Σε έναν ιδιαίτερο χώρο που υπάρχει στο σχολείο. Αυτή η παρέμβαση ξεκίνησε αμέσως μετά τα Χριστούγεννα.

Αυτά που έχει παρατηρήσει είναι πως έχει εδραιωμένη την αμφίπλευρη πλευρίωση. Μπορεί ν' αφηγηθεί ιστορίες μόνο από εικόνες και μέχρι τρεις. Δίνει ελάχιστα βασικά στοιχεία της εικόνας. Δεν μπορεί να αποδικοποιήσει στοιχεία της εικόνας στα οποία θα πρέπει να δουλέψει η φαντασία, όπως π.χ. τι έκανε η μαμά κλπ.

Δεν έχει σταθερό πληθυντικό κυρίως στα ουσιαστικά. Δεν μπορεί να περάσει στον πληθυντικό αυτόματα, αλλά μετά από σκέψη. Επίσης δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τα άρθρα στον ενικό και πληθυντικό

Έχει πολλές δυσλαλίες, πολλά αρθροτικά προβλήματα. Όταν μιλά ελεύθερα διορθώνει τα λάθη από μόνη της. Δεν έχει ξεκάθαρο το π, μπ.(ηχηρό, άηχο), ντ → τ, γκ → ν, μπ → π, δεν χρησιμοποιεί μόρια (να, θα, όταν κλπ.). μπορεί να κάνει συνδυασμό ουσιαστικό με επίθετο π.χ. κίτρινος ήλιος.

Στο εξατομικευμένο πρόγραμμα που εφαρμόζεται, θέτονται στόχοι κυρίως να ξεπεραστεί το πρόβλημα της καθαρότητας του λόγου και η χρησιμοποίηση σωστών χρόνων (κυρίως στα ουσιαστικά). Επίσης γίνεται προσπάθεια ώστε μέσα από διήγηση διάφορων ιστοριών να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό της, να μπορεί να διηγηθεί μια μικρή ιστορία όσο το δυνατό καλύτερα εντοπίζοντας βασικά στοιχεία της. Τέλος να αναπτύξει την μνήμη της.

Η Δέσποινα έχει τη δυνατότητα να κάνει μια πρόταση με τέσσερα στοιχεία, όχι όμως από τον ελεύθερο λόγο (δηλαδή από τη διήγηση μιας ιστορίας που έπλασε μόνη της. Μπορεί να φτάσει σε πρόταση με έξι στοιχεία, όπως επίσης να χρησιμοποιήσει και δευτερεύουσα πρόταση.

Γενικά στο λόγο της δεν βιάζεται, δίνει σημασία σ' αυτά που λέει, αλλά δεν θέλει πίεση. Το οργανωμένο την αγχώνει, ενώ αντίθετα με ελεύθερο πρόγραμμα ακολουθεί.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Στοιχεία από την οικογένεια με άμεση επαφή δεν μπόρεσα να έχω, αν και το επιδίωξα. Έτσι θεωρώ ότι ελλιπή. Η Δέσποινα γεννήθηκε στην Γερμανία και τα πρώτα χρόνια της ζωής της μεγάλωσε σ' ένα δίγλωσσο περιβάλλον, με γονείς που είχαν μεταξύ τους προβλήματα. Επομένως οι συναισθηματικές συνθήκες δεν ήταν οι ευνοϊκότερες, όπως επίσης και το περιβάλλον.

Οι γονείς δεν αναφέρουν στοιχεία που να μπορούν να αξιολογηθούν και να συσχετιστούν με τον παράγοντα κληρονομικότητα. Η Δέσποινα έχει έναν μεγαλύτερο αδελφό, χωρίς κάποιο πρόβλημα.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ

Από τη νηπιαγωγό του ειδικού νηπιαγωγείου είχα πληροφορίες οι οποίες ήταν πολύ γενικές και λιτές. Αποτελούσαν όμως τα πρώτα στοιχεία για το προφίλ της Δέσποινας.

Έτσι από τις παρατηρήσεις της βγάζει το συμπέρασμα πως παρουσιάζει προβλήματα στον ψυχοκινητικό, στον γνωστικό τομέα. Στις χωροχρονικές

έννοιες, στις γλωσσικές δεξιότητες, τόσο προσληπτικού όσο και εκφραστικού τύπου. Έχει φτωχό εσωτερικό και εξωτερικό λόγο.

Τα τραγούδια δεν μπορεί να τα επαναλάβει αν και δείχνει ότι της αρέσουν πολύ. Ίσως να μην μπορεί να τραγουδήσει λόγω έλλειψης ρυθμού. Είναι κοινωνική, έχει ασθενή μνήμη. Παρουσιάζει προβλήματα στην αυτοεξυπηρέτησή της. Κάνει κάτι μόνο μετά από υποδείξεις. Δεν μπορεί να λειτουργήσει σε βασικά πράγματα αυτόνομα.

Πιστεύει πως θέλει λογοθεραπεία για βελτίωση της ομιλίας-λόγου. Επίσης θέλει ακόμη υποστήριξη στον ψυχοκοινωνικό τομέα .

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Πριν ακόμη ξεκινήσει η οργανωμένη παρέμβαση στην ανάπτυξη της Δέσποινας, έγινε συστηματική παρατήρηση σε τομείς ανάπτυξής της. Η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της έγκειται στο να προσδιοριστούν και να καθοριστούν οι ικανότητες του παιδιού, δηλ. τι μπορεί κατά κύριο λόγο και τι δεν μπορεί να κάνει.

Η όλη διαδικασία παρέμβασης εγγράφεται σε μια προβληματική που έρχεται από ιδρύματα του εξωτερικού: “παρατηρείτε το παιδί για να μπορείτε να το βοηθήσετε περισσότερο, προγραμματίστε το έργο σας για να ελέγχετε καλύτερα τις επιτεύξεις του παιδιού και να τις λαμβάνετε υπόψη, εξατομικεύστε τους στόχους για να τους προσαρμόσετε καλύτερα σε κάθε παιδί”¹. Η συλλογιστική αυτή κάνει πιο έντονη την ανάγκη για αξιολόγηση των προβλημάτων, όπως επίσης και την ανίχνευση ή διάγνωση των ανεπαρκών περιοχών του κάθε παιδιού.

¹ Β.Τζόνσον-Ρ.Βέρνερ Οδηγός ανάπτυξης για προβληματικά παιδιά. Εκδόσεις Καστανιώτη 2002 Σελ.22

Η παρακάτω παιδαγωγική παρατήρηση έγινε από εμένα. Σ' αυτό στάθηκαν αρωγοί όλοι οι αρμόδιοι που ήταν υπεύθυνοι για την Δέσποινα. Δεν μπορώ να ισχυριστώ πως ξεκίνησα από το μηδέν. Μου έδωσαν πληροφορίες για το προφίλ του παιδιού ο διευθυντής, η δασκάλα του τμήματος, η λογοπεδικός, η ψυχολόγος και ο γυμναστής του σχολείου.

Κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς που η Δέσποινα φοιτούσε στο ειδικό νηπιαγωγείο, το επισκεπτόμουν τακτικά. Κατά τη διάρκεια αυτών των επισκέψεων συμμετείχα σε οργανωμένες δραστηριότητες, κρατούσα σημειώσεις που άπτονταν τα εξελικτικά στάδιά της.

Την επόμενη χρονιά που η Δέσποινα φοιτούσε στο Δημοτικό σχολείο επισκεπτόμουν πάλι την τάξης της. Ένα άλλο περιβάλλον πολύ διαφορετικό από το προηγούμενο. Και πάλι τον πρώτο καιρό, γινόταν διαρκής παρατήρηση και καταγραφή των ψυχοκοινωνικών, γνωστικών δεξιοτήτων, της συμπεριφοράς της. Όστε να ληφθούν στο άμεσο μέλλον αποφάσεις σχετικές με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού.

Πέραν των όσων γράφω παρακάτω, αυτό που μου έκανε εντύπωση και το θεωρώ σημαντικό, είναι ότι η Δέσποινα αισθανόταν ή τέλος πάντων γνώριζε τις αδυναμίες της. Όταν μιλούσε έκανε λάθη εκφραστικά (αρθροτικά). Δεν ήταν λίγες οι φορές που καταλάβαινε ότι κάτι δεν είπε σωστά και επαναλαμβάνοντάς το προσπαθούσε να το πει σωστά. Αυτό γινόταν και στον γραπτό λόγο. Προσπαθούσε να διορθώσει τις λέξεις που εντόπιζε λάθος ή όταν κάποιος της εφιστούσε την προσοχή. Αυτό γινόταν μετά από επανάληψη της πρότασης ή της λέξης.

Συγκέντρωσα τις εκτιμήσεις μου, τα συμπεράσματά μου πάνω σ' αυτά που κατέγραψα και διαπίστωσα την εξέλιξη της Δέσποινας στους παρακάτω τομείς:

ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ / ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ Δ.

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ

- Έχει αντίληψη του γνωστικού σχήματος του σώματός της. Μπορεί να εκτελέσει διάφορες κινήσεις σε ελεύθερο ή οργανωμένο πλαίσιο π.χ. την ώρα της γυμναστικής. Να ανέβει και να κατέβει τις σκάλες με ευκολία, να κάνει μιμητικές κινήσεις.
- Έχει κατακτήσει τη διάκριση του δεξιού # αριστερού (αμφιπλευρικότητα) που συντελείται στο ίδιο το σώμα.
- Γνωρίζει έννοιες του χώρου, όπως μπροστά # πίσω, πάνω # κάτω, μέσα # έξω, δεξιά # αριστερά.
- Γνωρίζει τις μέρες της εβδομάδας
- Γνωρίζει το χθές- σήμερα- αύριο
- Αδρή κινητικότητα ανεπτυγμένη. Βαδίζει σταθερά χωρίς να παρασύρει πράγματα τη στιγμή που περνά. Έχει την αίσθηση του ρυθμού (χτυπά ρυθμικά τα χέρια της). Έχει σταθεροποιημένη πλευρίωση.
- Λεπτή κινητικότητα ανεπτυγμένη. Κρατά σωστά το μολύβι, το μαρκαδόρο, το πινέλο. Όταν χρωματίζει εικόνες δεν ξεφεύγει από το πλαίσιο. Χρησιμοποιεί χωρίς δυσκολία το ψαλίδι. Κολλάει με ευκολία μικρά υλικά σε χειροτεχνικές εργασίες (φασόλια, φακές κλπ.)
- Φοράει σωστά και χωρίς δυσκολία το μπουφάν της.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ

- Είναι κοινωνικό παιδί. Μέσα στην αίθουσα δεν ενοχλεί τα παιδιά που κάθονται δίπλα της. Κάθεται με προσοχή χωρίς να προκαλεί αταξία.

- Είναι συνεργάσιμη κατά την ώρα των δραστηριοτήτων, πρόθυμη να βοηθήσει τους συμμαθητές της.
- Συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, τουλάχιστον μέσα στην αίθουσα, αναλαμβάνοντας μερικές φορές πρωταγωνιστικό ρόλο.
- Γνωρίζει τα ονόματα των συμμαθητών της.
- Εξυπηρετείται μόνος του στην τουαλέτα.
- Στα διαλείμματα συναναστρέφεται, κατά κύριο λόγο, με παιδιά της τάξης της.
- Της αρέσει να βρίσκεται κοντά σε ενήλικες.
- Τηρεί κανόνες διαλόγου. Παίρνει το λόγο σε μια συζήτηση με παιδιά και λέει τη γνώμη της.
- Η μη λεκτική επικοινωνία της με τον άλλον μεταδίδει το συναίσθημά της.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΣ-ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ

- Γνωρίζει τα χρώματα και μερικές μίξεις τους.
- Γνωρίζει τα γεωμετρικά σχήματα
- Γνωρίζει τους αριθμούς μέχρι το δέκα. Γνωρίζει μερικούς και μετά το δέκα. Μπορεί να κάνει προσθέσεις και αφαιρέσεις μέχρι το δέκα.
- Ομαδοποιεί αντικείμενα με ένα κοινό χαρακτηριστικό.
- Κάνει αντιστοιχήσεις ένα προς ένα.
- Κάνει διατάξεις.
- Γνωρίζει την έννοια «τόσα-όσα»
- Διαθέτει στρατηγική ώστε να συνθέσει ένα παζλ με εννέα κομμάτια.
- Κατανοεί απλούς κανόνες παιχνιδιού.

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

- Ο λόγος της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί φτωχός.
- Ο λόγος της είναι συντακτικά σωστός, αλλά όχι γραμματικά.
- Παρατηρεί και περιγράφει αντικείμενα.
- Χρησιμοποιεί επιχειρήματα σε μια συζήτηση (π.χ. ο κλέφτης είναι κακός επειδή παίρνει ξένα πράγματα).
- Όταν μιλάει δεν βιάζεται και δίνει σημασία σ' αυτά που λέει.
- Ο λόγος της δεν είναι μονότονος και άχρωμος. Τα σχόλιά της έχουν νόημα.
- Έχει καλή πρόσληψη των απλών προτάσεων.
- Ακολουθεί απλές λεκτικές οδηγίες (μέχρι τρεις).
- Χρησιμοποιεί κυρίως λέξεις της καθημερινότητας.
- Δίνει προσοχή σε όποιον της μιλάει, κοιτώντας τον στο στόμα.
- Καταλαβαίνει τα εκφραστικά της λάθη (όταν είναι λέξεις που γνωρίζει) και προσπαθεί να τα διορθώσει.
- Χρησιμοποιεί ονοματικές προτάσεις.
- Σε μερικές λέξεις κάνει υποκαταστάσεις φωνημάτων
- Παραλείπει φωνήματα μέσα από τις λέξεις (αλλάζει τη δομή των λέξεων).
- Εξομοιώνει φωνήματα σε λέξεις.
- Μπορεί να διηγηθεί μια ιστορία χρησιμοποιώντας βασικά στοιχεία από κάθε εικόνα. Πολύ Λακωνικά και φεύγει γρήγορα από μια εικόνα στην άλλη.
- Δεν χρησιμοποιεί τα άρθρα.
- Όταν μιλάει δεν βιάζεται και δίνει σημασία σ' αυτά που λέει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΑΜΔ

1^ο ΜΕΡΟΣ

«Η κλίμακα ΑΑΜΔ (American Association on Mental Deficiency) είναι ένα απλό ερωτηματολόγιο προσαρμοστικής συμπεριφοράς που δίνει πληροφορίες για τη συνολική κατάσταση του ειδικού παιδιού. Χωρίζεται σε δυο μέρη. Το πρώτο αφορά ικανότητες που έχουν σχέση με το νοητικό δυναμικό, ενώ το δεύτερο ικανότητες που σχετίζονται με την προσαρμοστική συμπεριφορά.»¹

Η προσαρμοστική κλίμακα συμπεριφοράς ΑΑΜΔ έχει ως σκοπό να μετρήσει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και την προσωπική τους ανεξαρτησία. Αποτελεί ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, με χαρακτήρα διαγνωστικό, που μετρά την ικανότητα των ατόμων με Ν.Κ. να ανταποκρίνονται στα πρότυπα της προσωπικής τους ανεξαρτησίας και της κοινωνικής τους ευθύνης, σχετιζόμενη με την αναμενόμενη για την ηλικία τους.

Το test ΑΑΜΔ εφαρμόστηκε πρώτη φορά τον Ιούνιο του 2002. Ήταν στο τέλος της φοίτησής της στο νηπιαγωγείο. Συμπληρώθηκε πριν αρχίσει το

¹ Μ. Τζουριάδου Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή σελ.115

πρόγραμμα παρέμβασης που σχεδιάζα. Αποτελεί μια προσπάθεια καταγραφής των επιδόσεων της Δέσποινας έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά του για την όσο το δυνατόν πληρέστερο σχεδιασμό κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης. Είναι μια προσπάθεια καταγραφής του προφίλ της σε διάφορους τομείς.

Από μια πρώτη ματιά φαίνεται να υπολείπεται σε όλες τις παραμέτρους που εξετάζει το AAMD. Αλλού περισσότερο κι αλλού λιγότερο.

Στις **ανεξάρτητες λειτουργίες** από το AAMD έχει ποσοστό 48%. φαίνεται να έχει δυσκολίες στην αυτοεξυπηρέτησή της, όσον αφορά την καθαρότητα του σώματός της, για την φροντίδα της ατομικής της υγιεινής. χρειάζεται βοήθεια για να πετύχει κάτι ή παρότρυνση ώστε να το εκτελέσει. Υπολείπεται σημαντικά από το αναμενόμενο αν λάβουμε υπ' όψη μας το ποσοστό που συγκεντρώνει στις ανεξάρτητες λειτουργίες.

Η **σωματική του ανάπτυξη** βρίσκεται σε αρκετά καλό σημείο με ποσοστό 92%. Φαίνεται να προσεγγίζει το αναμενόμενο.

Η **ανάπτυξη της οικονομικής** διαχείρισης και των οικονομικών δεξιοτήτων, δείχνει να έχει κατακτήσει μόνο το τέταρτο (24%) από το συνολικό αναμενόμενο.

Στην **ανάπτυξη της ομιλίας** παρουσιάζει ποσοστό 28%. Αρκετά χαμηλό από το φυσιολογικό, από το αναμενόμενο. Η εκφραστική επικοινωνία γίνεται αρκετά δύσκολα. Η κατανόηση της γλώσσας βρίσκεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Στο κοινωνικό κομμάτι της ομιλίας για την επικοινωνία της με τους άλλους, επίσης παρουσιάζει πολλές δυσκολίες.

Όσον αφορά τους **αριθμούς**, την **ώρα** και γενικότερα τις μαθηματικές έννοιες παρουσιάζει ποσοστό 42%, πολύ χαμηλό από το αναμενόμενο. Θα έπρεπε να έχει μεγαλύτερη ευκολία στη χρήση μαθηματικών εννοιών της καθημερινότητας και των σχολικών απαιτήσεων.

Στις **οικιακές δραστηριότητες** παρουσιάζει πολύ χαμηλό ποσοστό 5%. Υπολείπεται σημαντικά από το αναμενόμενο. Δυσκολεύεται στην φροντίδα για την καθαριότητα των χώρων όπου ζει, αλλά και η προσφορά της σε οικιακές δραστηριότητες είναι μηδενική.

Στον **αυτοπροσδιορισμό** της έχει ποσοστό κάτω του μέσου, 45%. Υπολείπεται αρκετά από το αναμενόμενο. Έχει χαμηλή εκτίμηση για τον εαυτό της και δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Όταν αυτές τις δίνονται δεν μπορεί να συμμετέχει ώστε να τις τελειώσει.

Στο κομμάτι που αφορά την **υπευθυνότητά** της, έχει ποσοστό 33%, πολύ χαμηλό από το αναμενόμενο.

Ως προς την **κοινωνικότητά** της συγκεντρώνει ποσοστό 58%. Η κοινωνική της επαφή με τους άλλους δείχνει να την ενδιαφέρει. ωστόσο όμως η συνεργασία και η επαφή της με τους άλλους χαρακτηρίζεται από ικανότητα υπολειπόμενη σημαντικά από άλλα συνομήλικα παιδιά.

2^ο ΜΕΡΟΣ

Στο 2^ο μέρος της AAMD παρουσιάζει σχετικά χαμηλά ποσοστά. Ας σημειωθεί πως όσο πιο χαμηλά, τόσο βρίσκεται στη σφαίρα του αναμενόμενου. Παρ' όλα αυτά όμως το κομμάτι που αφορά την ανάρμοστη στάση της κινείται σε υψηλά επίπεδα. Όπως οι ανάρμοστοι τρόποι συμπεριφοράς βρίσκονται σε ποσοστό 13%, οι ανάρμοστες φωνητικές συνήθειες στο 19%, οι ανάρμοστες και εκκεντρικές συνήθειες στο 25% και η αναξιόπιστη συμπεριφορά στο 18%.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Στη διαδικασία αυτού του προγράμματος συμπληρώθηκε το test ψυχογλωσσικών ικανοτήτων, ώστε να διερευνηθεί η περιοχή εκείνη του λόγου που πιθανόν να παρουσιάζει ενδείξεις για μαθησιακές δυσκολίες.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων θα μας δώσει στοιχεία για θεραπευτικές μεθόδους και διαδικασίες. Θα γίνει καλύτερη και ακριβέστερη κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων, έτσι ώστε να επιτευχθεί η οργάνωση του λόγου και της σκέψης της Δέσποινας. Μ' αυτόν τον τρόπο θα δοθεί η δυνατότητα να αναπτυχθούν οι περιοχές του λόγου που δυσλειτουργούν. Κατ' επέκταση θα δώσει ίσες δυνατότητες για μάθηση με τα συνομήλικα παιδιά.

Αυτό το test συμπληρώθηκε από εμένα και τη δασκάλα της Α' τάξης του ειδικού δημοτικού σχολείου. Μετά από ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκαν τα παρακάτω στοιχεία:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

-	- εφαρμογή από την δασκάλα της τάξης
<ul style="list-style-type: none"> - Ακουστική πρόσληψη: 33% - Οπτική πρόσληψη 8% - Ακουστική συσχέτιση: 25% - Οπτική συσχέτιση: 8% - Έκφραση με λόγο: 42% - Έκφραση με κινήσεις: 8% - Ακουστική μνήμη: 25% - Οπτική μνήμη: 25% - Γραμματική ολοκλήρωση: 58% - Οπτική ολοκλήρωση: 8% - Ακουστική ολοκλήρωση & Συγκερασμός φθόγγων: 50% 	<ul style="list-style-type: none"> - Ακουστική πρόσληψη: 58% - Οπτική πρόσληψη 17% - Ακουστική συσχέτιση: 58% - Οπτική συσχέτιση: 33% - Έκφραση με λόγο: 42% - Έκφραση με κινήσεις: 8% - Ακουστική μνήμη: 25% - Οπτική μνήμη: 25% - Γραμματική ολοκλήρωση: 66% - Οπτική ολοκλήρωση: 8% - Ακουστική ολοκλήρωση & Συγκερασμός φθόγγων: 50%

ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ (LDDI)

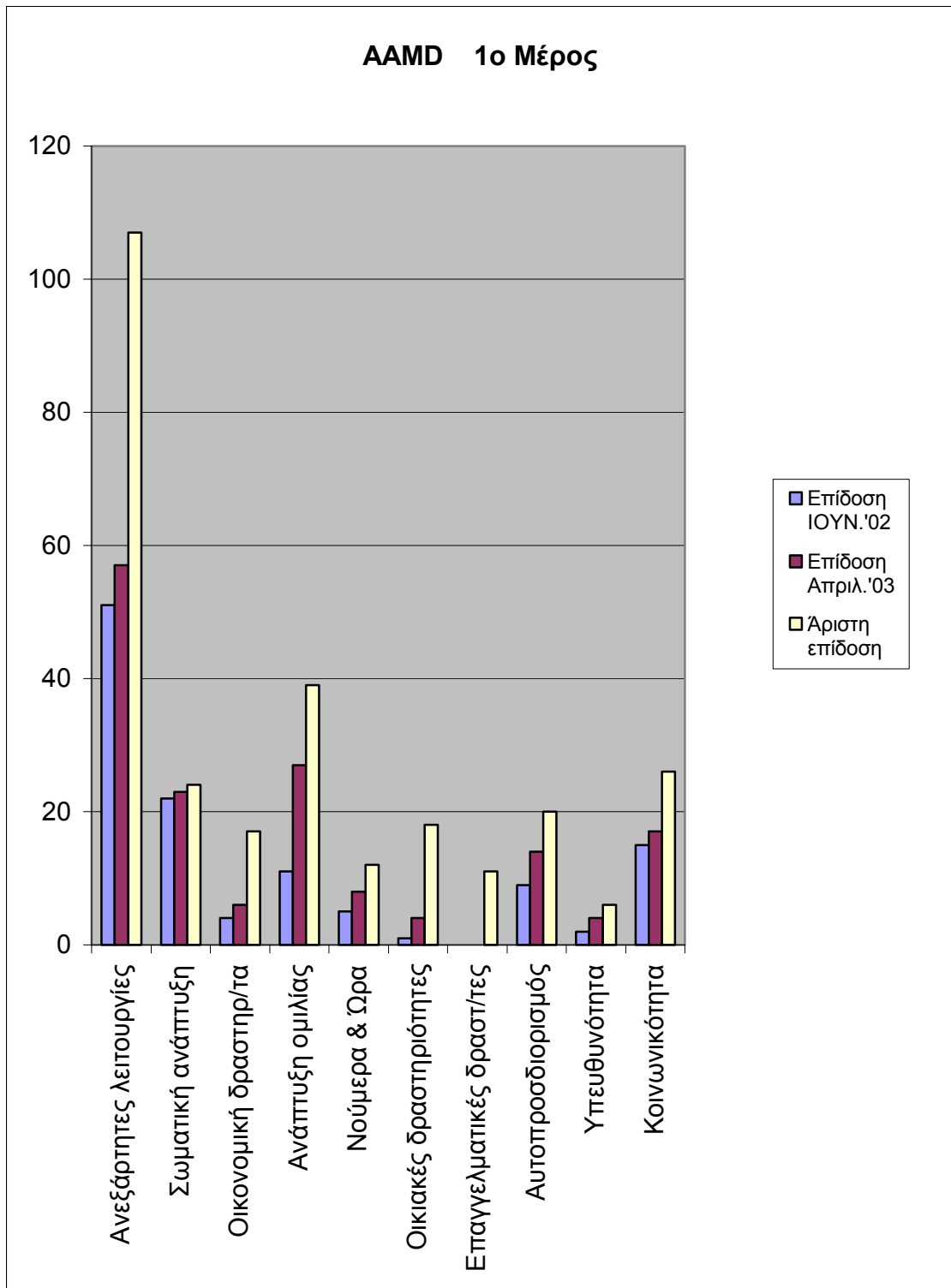
Το LDDI είναι ένα test που σκοπό έχει να βοηθήσει να εντοπιστούν , να διαγνωστούν “εγγενείς διαταραχές επεξεργασίας του λόγου και μαθησιακές δυσκολίες”¹. Αυτό το test θα δώσει εκείνες τις πληροφορίες που μπορούν να εντοπίσουν κάποια ανεπάρκεια στις περιοχές της πρόσληψης του λόγου, της έκφρασης του λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών και των συλλογισμών. (Γ. Μπάρμπας – Ε. Τουτουτζή – Μ. Παππά)

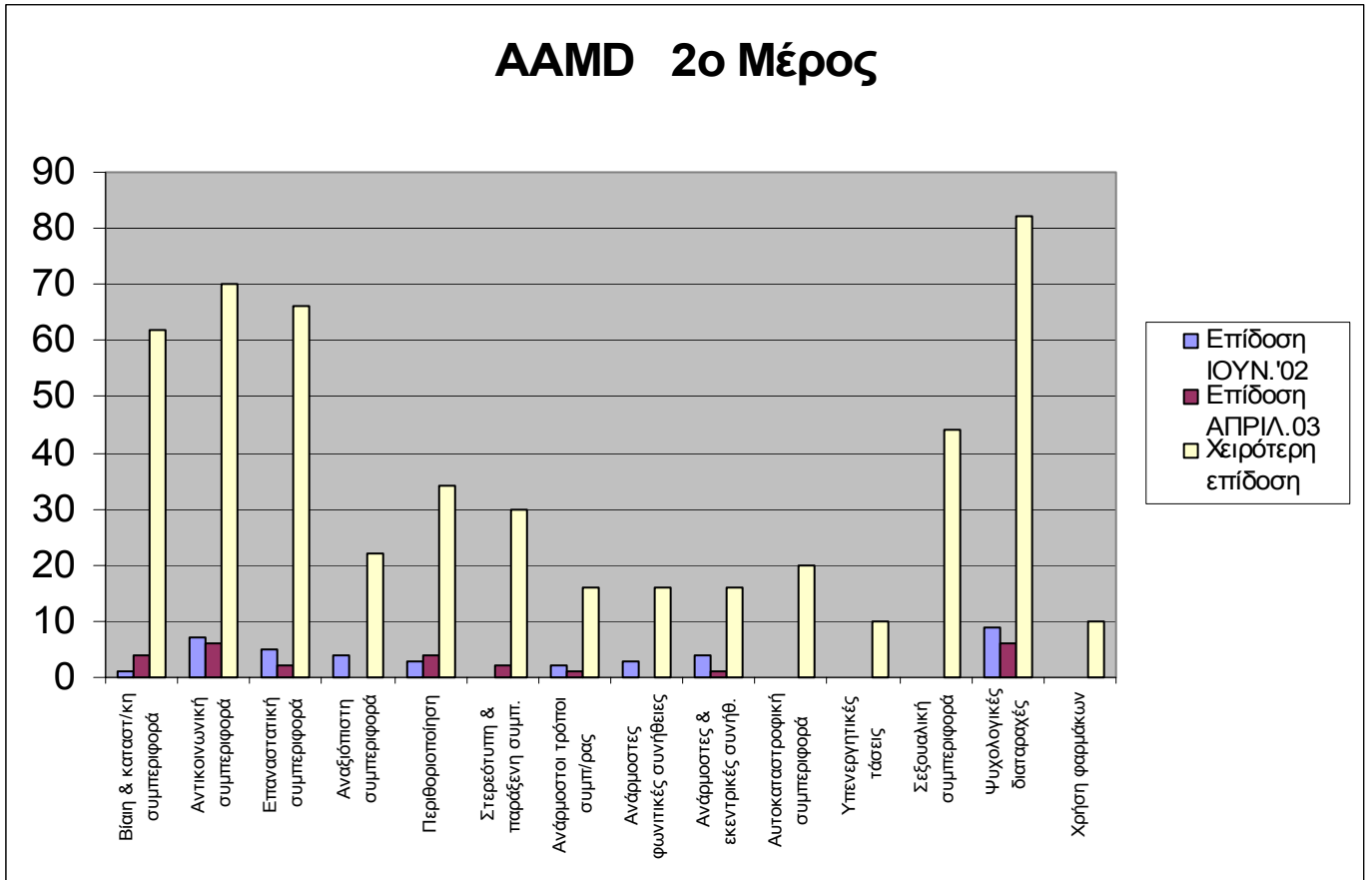
Το test συμπληρώθηκε από εμένα και τη δασκάλα της Α' τάξης του ειδικού δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα και των δυο έδειξαν πως πιθανόν να υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες. Απ' ότι δείχνει η περιοχή του LDDI που παρουσιάζει δυσκολίες είναι τα μαθηματικά.

Το test συμπληρώθηκε τον μήνα Μάιο, μετά το πέρας του εξατομικευμένου προγράμματος που ασκούσα. Ο χαρακτήρας αυτού του test είναι περισσότερο για να διαγράψει την πορεία του προγράμματος της επόμενης χρονιάς. Τα σημεία στα οποία θα πρέπει να επικεντρωθεί το πρόγραμμα.

¹ <http://www.proedaust.com.au/psyc/details.cfm?number=58>

ΠΙΝΑΚΕΣ





ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η Δέσποινα φοιτά φέτος πρώτη χρονιά στην Α΄ τάξη του ειδικού δημοτικού σχολείου. Το τμήμα έχει τρία παιδιά. Το ένα με νοητική καθυστέρηση και το άλλο με σύνδρομο down. Οι ιδιαιτερότητες και οι ατομικές διαφορές του κάθε παιδιού κάνουν δύσκολη τη λειτουργία της τάξης. Σ' αυτό έρχεται να προστεθεί ο χώρος της αίθουσας, που είναι φτωχός σε υλικοτεχνική υποδομή. Ο περιβάλλον χώρος είναι στολισμένος με εποπτικό υλικό της δασκάλας, με εργασίες των παιδιών (των ιδίων και προηγούμενου έτους.). Υπάρχει ένας πίνακας με φωτογραφίες των παιδιών, ντουλάπα όπου βρίσκεται μέσα παιδαγωγικό υλικό προσβάσιμο στα παιδιά.

Κάθε πρωί τα παιδιά ανακοινώνουν μερικά γεγονότα της προηγούμενης ημέρας, όπως τα έζησαν προσωπικά στο σπίτι τους. Στη συνέχεια γίνεται ανάπτυξη του προγράμματος που κατάρτισε η δασκάλα του τμήματος σύμφωνα πάντα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Πάντοτε όμως υπήρχε προσαρμοστικότητα στις δυνατότητες του κάθε παιδιού με εξατομίκευση, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Οι δραστηριότητες που γινόταν εξελίσσονταν με παιγνιώδη μορφή και στο τέλος υπήρχε επιβράβευση. Δεν ήταν πάντοτε υλική. Μπορεί να ήταν λεκτική ή μια χειρονομία ή επιβράβευση απ' όλη την ομάδα(χειροκρότημα). Ή άλλες που όριζε η δασκάλα του τμήματος.

Η διδασκαλία επικεντρώνονταν στην προσπάθεια να αποκτηθούν γνώσεις ανάγνωσης , γραφής, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Χωρίς όμως να εφαρμοστεί σε όλη την κλίμακα. Έτσι γινόταν ασκήσεις σε χαμηλότερο επίπεδο, σύμφωνα με τις ικανότητες των παιδιών. Στα μαθηματικά γινόταν προσπάθεια να κατακτηθούν έννοιες απλές, να γίνει προσέγγιση σε βασικούς λογικομαθηματικούς συλλογισμούς.

Ιδιαίτερη προσπάθεια γίνεται επίσης στην οργάνωση της προσοχής τους, αφού η αναστάτωση ενός παιδιού προκαλούσε μοιραία την διάσπαση προσοχής και των υπολοίπων. Μέσα στο πρόγραμμα έχει εντάξει δραστηριότητες εικαστικών, όπως κουκλοθέατρο, κατασκευές, πλαστελίνη,

χαρτοκολλιτική. (μια τέτοια εργασία της Δέσποινας βρίσκεται στο τέλος της διπλωματικής εργασίας).

Η δασκάλα τους ήταν αγαπητή στα παιδιά, τα προσέγγιζε με έναν ιδιαίτερο τρόπο. Είχε ανακαλύψει τεχνικές ώστε να επιβάλλεται και να επαναφέρει στους κανόνες της τάξης κάθε παιδί. Η ισχυρή της προσωπικότητα έχει καθιερώσει κλίμα εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη. Σε κάθε παιδί ξεχωριστά δείχνει την ευαισθησία, την αγάπη, τον σεβασμό της. Δίνει αξία στη προσωπικότητα του κάθε παιδιού και προσπαθεί να αναδείξει τις ικανότητες του κάθε παιδιού. Η θετική ενέργεια που εκπέμπει έχει δημιουργήσει πολύ όμορφη και φιλική σχέση με τα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ

«Εκείνο που πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων δεν είναι τόσο η θεματολογία αλλά οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται. Η φύση ενός θέματος είναι ουσιαστικά ίδια για κάθε μαθητή. Εκείνο που διαφοροποιείται είναι η μέθοδος διδασκαλίας, η οποία αποτελεί το μέσο για την επίτευξη των στόχων. Εάν αποτύχουμε στη διδασκαλία κάποιου γνωστικού αντικειμένου δεν πρέπει να υποθέσουμε ότι το γνωστικό αντικείμενο είναι ακατάλληλο για το παιδί , αλλά να ψάξουμε για εναλλακτικές τεχνικές παρουσίασης.»¹

Για τον κατάλληλο σχεδιασμό ενός προγράμματος παρέμβασης χρειάζεται η σωστή αξιολόγηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του παιδιού σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Χωρίς την σωστή αξιολόγηση είναι σχεδόν αδύνατο για τον/την νηπιαγωγό να θέσει στόχους, να σχεδιάσει παρεμβατικά προγράμματα και να χρησιμοποιήσει σωστές διδακτικές μεθόδους.

Τα παιδιά με Ν.Κ. έχουν ανάγκη από ένα αυστηρό πλαίσιο εκπαίδευσης και δραστηριοποίησης. Έχουν ανάγκη από ένα δομημένο περιβάλλον Είναι καλό να βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση γι' αυτό που κάνουν. Έχουν ανάγκη από συστηματοποιημένη παιδαγωγική, μαθησιακή και κοινωνική υποστήριξη. Είναι απαραίτητο να γίνονται συνεχείς ανατροφοδοτήσεις στα αντικείμενα που επεξεργάζονται, γιατί έχουν αδύνατη μακροπρόθεσμη μνήμη. Πέραν τούτου , η

¹ Μ. Τζουριάδου Εισαγωγή στην ειδική αγωγή Α.Π.Θ. 1992 σελ.144

ανατροφοδότηση, βοηθάει τη διατήρηση της αποκτούμενης γνώσης, της συμπεριφοράς, τονώνει την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή τους.

Πριν ακόμη γίνει ο προσδιορισμός της διδακτικής μεθόδου που θα ακολουθηθεί στο παρεμβατικό πρόγραμμα της Δ., έγινε συστηματική παρατήρηση σε όλους τους τομείς ανάπτυξής της. Επίσης εκτιμήθηκε η στάση του απέναντι στα παιδιά και το αντίστροφο. Η στάση της και οι αντιδράσεις της προς τους εκπαιδευτικούς και όλους τους εμπλεκόμενους του ειδικού σχολείου. Έγινε προσπάθεια κατανόησης του τι «κουβαλάει» η Δέσποινα.

Η Δέσποινα φαίνεται να υστερεί σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Εκτιμώ πως ανήκει στην κατηγορία των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Άλλωστε ο K. Lewin (1935) θεωρεί τη Ν.Κ. όχι μόνο σαν νοητικό πρόβλημα, αλλά κυρίως σαν πρόβλημα της όλης προσωπικότητας (Τομασίδης).

Θα ήταν σημαντικό για την Δέσποινα να αυτοπροσδιοριστεί, να αναγνωριστεί και τέλος να νιώθει ότι αποτελεί μέλος της ομάδας που προσφέρει. Άλλωστε αυτό που διαπίστωσα πως συγκινεί την Δέσποινα μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες, είναι η επαφή της με τα υπόλοιπα παιδιά π.χ. της αρέσει και προτείνει πολλές φορές να ακούσουμε και να παίξουμε τον Μιχάλη (μουσικό παιχνίδι με ζευγάρια), ή να βγούμε στην αυλή και να παίξουμε με τα στεφάνια. Επομένως το καλό παιδαγωγικό κλίμα και η ζεστή ατμόσφαιρα, θα πρόσφερε στην Δέσποινα (όπως και σε κάθε παιδί άλλωστε) συναισθηματική ασφάλεια και ικανοποίηση.

Το πρόγραμμα θα σχεδιαστεί στηριζόμενο στις αρχές της συμπεριφοριστικής προσέγγισης, χωρίς να αγνοεί τα απαραίτητα γνωστικά στοιχεία που πρέπει να επεξεργαστούν. Αυτό θα έδινε τη δυνατότητα συνεχούς αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας και ευελιξία σε κάθε πιθανή τροποποίηση του προγράμματος.

Κρίνω αναγκαίο και απαραίτητο τη χρησιμοποίηση ενισχυτών, πρωτογενών και δευτερογενών (Skinner). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αποφευχθεί κάθε μορφή πόνου, φοβικής κατάστασης (πρωτογενής ενισχυτής) και να ενισχυθεί με ένα χαμόγελο, ένα χάδι (δευτερογενής ενισχυτής), ώστε να

δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας, σιγουριάς, συναισθηματικής ζεστασιάς.

Σύμφωνα με τις αρχές της συντελεστικής μάθησης πρέπει να υπάρχει μια σχέση μεταξύ της ενέργειας και του αποτελέσματος (εάν....τότε ...), έτσι ώστε να φτάσουμε στην επιθυμητή συμπεριφορά. Κάθε επιθυμητή συμπεριφορά θα ενισχύεται με επιβράβευση, ενώ κάθε ανεπιθύμητη συμπεριφορά θα αγνοείται (απόσβεση)

Μέσα στη διδακτική μέθοδο που θα ακολουθηθεί ένα σημαντικό κομμάτι, θα πρέπει να έχει η παροχή “δυναμικής γνώσης”¹ που απαιτεί την ενεργή συμμετοχή όλων των νηπίων σε δραστηριότητες που τελικά αποτελούν βιωματικό χαρακτήρα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως κατακτούμε κάτι μόνο όταν το βιώνουμε και όχι όταν απλώς το εκτελούμε. Βιώνουμε κάτι που μας ενδιαφέρει, μας προκαλεί, μας συγκινεί, μας καθιερώνει στην ομάδα μας. Επομένως εκείνο που έχει σημασία είναι να παρέχονται δυνατότητες και να δημιουργούνται συνθήκες για την παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων, για καλλιέργεια ελεύθερου και ανοικτού πνεύματος σ’ ένα περιβάλλον ισοτιμίας.

«Στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ειδικά με βαριά νοητική υστέρηση, η μάθηση έχει ειδωθεί υπό μια πιο ευρεία έννοια, ως η ενότητα της εμπειρίας, της δράσης και της σκέψης αλλά και ως διαδικασία “οικείωσης” με τον κόσμο.»²

Ο Liberman αναφέρει τον όρο “ζωντανή μάθηση” . Πρόκειται για μια ολιστική διάσταση της μάθησης, όπου ο μαθητής βιώνει τη διαδικασία της μάθησης ως άτομο και ως μέρος ενός όλου (της ομάδας). Στη ζωντανή μάθηση «το παιδί βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και γι’ αυτό η ανάπτυξή του δεν είναι θέμα μόνο της διαδικασίας ωρίμανσης, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης. Παράλληλα, η μαθησιακή διαδικασία δε μένει ανεπηρέαστη από τη συναισθηματικότητα` για παράδειγμα οι έντονες θετικές συναισθηματικές καταστάσεις συγκρατώνται πιο εύκολα στη μνήμη παρά οι

¹ Κάτσιου-Ζαφρανά Μαρία ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Θεσσαλονίκη Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη α.ε. 2001 σελ. 175

² Καρτασίδου Λευκοθέα ΜΑΘΗΣΗ μέσω ΚΙΝΗΣΗΣ Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας Θεσσαλονίκη 2004 σελ.20

αρνητικές εμπειρίες (Kretschmer, 1991). Στο πεδίο της μάθησης θα πρέπει να καλλιεργείται η ύπαρξη τέτοιων έντονων συναισθημάτων, όχι ουδέτερων, έτσι ώστε να ενισχύεται η μνήμη του μαθητή.»¹

Τα προγράμματα δράσης θα κινηθούν σε τρεις άξονες. Αυτόν της κοινής ομάδας, της κοινής πορείας εξέλιξης των δραστηριοτήτων, αυτόν της εξειδικευμένης εξατομικευμένης παρέμβασης με την Δέσποινα. Και τέλος τον οικογενειακό άξονα. Κοινός παρονομαστής όλων των παραπάνω είναι η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών που απαρτίζουν τον κάθε άξονα. Η σωστή σε βάση επικοινωνία, θα βοηθήσει σημαντικά και καθοριστικά την αποφυγή προβλημάτων, όπως φόβος, έλλειψη λεκτικής επικοινωνίας και γενικότερα αποφυγή αρνητικής συμπεριφοράς.

Καλό θα ήταν στην αρχή, πριν ακόμη ξεκινήσει το παρεμβατικό πρόγραμμα να αναπτυχθεί καλή σχέση με το παιδί, έτσι ώστε να κερδηθεί η εμπιστοσύνη του, να νιώθει ωραία, άνετα. Έτσι μόνο θα εξασφαλιστεί η συνεργασία μαζί της. Παράλληλα θα ανιχνευτούν τα όρια των ικανοτήτων της, προσδιορίζοντας το σημείο από το οποίο μπορεί να ξεκινήσει η εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προγράμματος.

Οι δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν θα είναι σαφείς και συγκεκριμένες, θα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη κοινωνική διάσταση μιας πράξης. Στην αρχή με εποπτικό υλικό (εικόνες) κατόπιν θα επιδιωχθεί η ενεργητική συμμετοχή της σε πραγματικές συνθήκες ανάπτυξης της δραστηριότητας έξω από την τάξη, με τις απαραίτητες ξεκάθαρες λεκτικές κατευθύνσεις. Σε κάθε στάδιο του προγράμματος θα χρησιμοποιείται εικόνα και ότι άλλο υλικό απαιτείται.

Η εφαρμογή της δραστηριότητας θα γίνεται βήμα-βήμα, όπου και όταν χρειαστεί θα γίνεται άμεση ανατροφοδότηση. Ενδεικτικά θα ακολουθείται η πορεία: ανίχνευση της ήδη υπάρχουσας γνώσης, παρουσίαση επί χάρτου της προσδοκώμενης, επεξεργασία, εμπέδωση, κατανόηση αυτού που αποκτήθηκε, έλεγχος απομνημόνευσης, πρακτική εφαρμογή. Θα χρησιμοποιηθεί ο Η/Υ,

¹ Καρτασίδου Λευκοθέα ΜΑΘΗΣΗ μέσω ΚΙΝΗΣΗΣ Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας Θεσσαλονίκη 2004 σελ.23

όπου η χρησιμοποίηση ειδικών παιδαγωγικών, μαθησιακών προγραμμάτων θα δώσει την ευκαιρία στην Δέσποινα να μεταφέρει την αποκτηθείσα γνώση σε εικονική πραγματικότητα, με την αμεσότητα, τα λάθη και τις σωστές κινήσεις που δίνει μια τέτοια ενασχόληση.

Θα γίνεται συνεχής παρατήρηση και καταγραφή των φωνολογικών λαθών, έτσι ώστε σε επόμενη φάση να δουλεύεται περισσότερο, με καταλληλότερες ασκήσεις. Μ' αυτόν τον τρόπο αναμένεται γρηγορότερη και ασφαλέστερη βελτίωση των ικανοτήτων της. Η σχέση των φωνολογικών λαθών, με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου είναι δυναμική. Κάθε λέξη ως γνωστό αναλύεται σε δυο επίπεδα, το σημαίνον και το σημαινόμενο. Επομένως σε κάθε λέξη που μαθαίνει αυτή η σχέση θα πρέπει πρώτα να υπάρχει, να δοθεί έμφαση και δεύτερον να ενδυναμωθεί με βιωματικού τύπου δραστηριότητες / ασκήσεις.

Μακροπρόθεσμος στόχος είναι να δημιουργήσει θετική εικόνα για τον εαυτό της. Ν' αποκτήσει όσο αυτό είναι δυνατό κοινωνικές δεξιότητες, να αποκτήσει την ικανότητα να τα καταφέρνει σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, να συμπεριφέρεται ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες, να αποκτήσει γνώσεις χρηστικές στην ευρύτερη κοινωνική της ζωής. Να αποκτήσει την ικανότητα να μπορεί να επικοινωνεί με το περιβάλλον της, με τον άλλον, να της δώσει τη δυνατότητα να αντιληφθεί τους γύρω της ως συνεργάτες να αποδεσμευτεί από την εξάρτηση των μεγάλων, ν' αυτονομηθεί.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Το θέμα με το οποίο θα ασχολούμασταν με την Δ. ήταν για την «Κυκλοφοριακή αγωγή». Ήταν ένα θέμα για το οποίο ένιωθα πως έχει ενδιαφέρον γι' αυτήν. Ταξίδευε πολύ τακτικά στη Γερμανία, της άρεσαν τα ταξίδια και μιλούσε ιδιαίτερα ευχάριστα γι' αυτά.

Στην αρχή προσεγγίστηκε το θέμα μέσα από εικόνες, από το βιβλίο της κυκλοφοριακής Αγωγής της ΝΟΥΝΟΥ. Σ' αυτό το βιβλίο μαθητές με τη βοήθεια ενός σκύλου που βρέθηκε στην αυλή του σχολείου τους μαθαίνουν κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής. Είναι μια ιστορία με ήρωες. Οι αμοιβές και τα παθήματα των ηρώων δίνουν τη δυνατότητα στη Δ. να ταυτιστεί με τον ήρωα, να εκφράσει τις αντιδράσεις της, να προτείνει λύσεις σε καταστάσεις προβληματισμού. Μ' αυτόν τον τρόπο θα τονωθεί η αξιοσύνη της, το αυτοσυναίσθημά της.

Το πρόγραμμα που διαμορφώθηκε εξισορροπήθηκε ανάμεσα σε τρία μαθησιακά αντικείμενα:

- Το γνωστικό
- Το κοινωνικό
- Το δημιουργικό

Παράλληλα η Δέσποινα ακολουθούσε το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζε μέσα στην τάξη της Α' Δημοτικού Σχολείου.

Στο κομμάτι των αμοιβών βοήθησε ο Η/Υ που διέθετε το Σχολείο. Το εικονικό περιβάλλον την προσέλκυε και ήθελε συνέχεια να παίζει μ' αυτόν. Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν είχαν σχέση με την κυκλοφοριακή αγωγή. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν «Ο Σειρηνούλης». Ένα επίπεδό του είναι η σωστή κυκλοφορία ενός πεζού στους δρόμους μιας πόλης. Κυκλοφορεί μέσα σ' αυτήν εφαρμόζοντας κανόνες κυκλοφορίας. Επίσης χρησιμοποιήθηκε για την γραφή λέξεων.

Άλλο θέμα που θα μας απασχολούσε ήταν «το δάσος». Μια προσέγγιση περισσότερο μέσα από τα βιβλία. Χρησιμοποιήθηκαν τα βιβλία της Στέλλας Βλαχοπούλου με τίτλους : «Το πράσινο εργοστάσιο» και «Το καμένο δάσος».

Το πρόγραμμα αξιοποιήθηκε σε δυο άξονες:

- Αρχικά στη συλλαβική δομή των λέξεων (σύμφωνο-φωνήεν), που ήταν κατακτημένο. Σύμφωνο-σύμφωνο-φωνήεν στη συνέχεια.
- Στον αριθμό των συλλαβών (δισύλλαβες, τρισύλλαβες λέξεις)

Για τους στόχους που τέθηκαν χρησιμοποιήθηκε και το αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική αγωγή του Υπουργείου Παιδείας (ΔΕΠΠΣ) και το βιβλίο δασκάλου του ΥΠΕΠΘ (δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας).

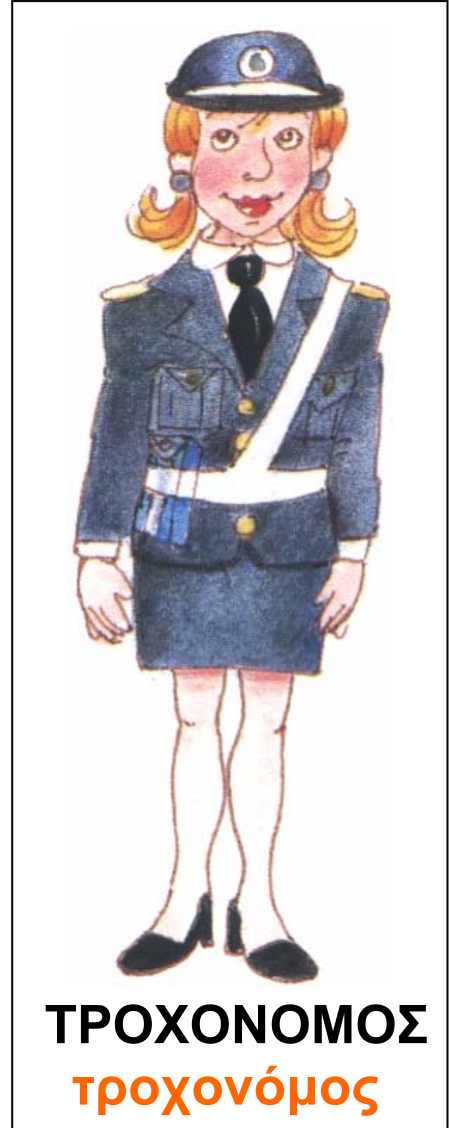
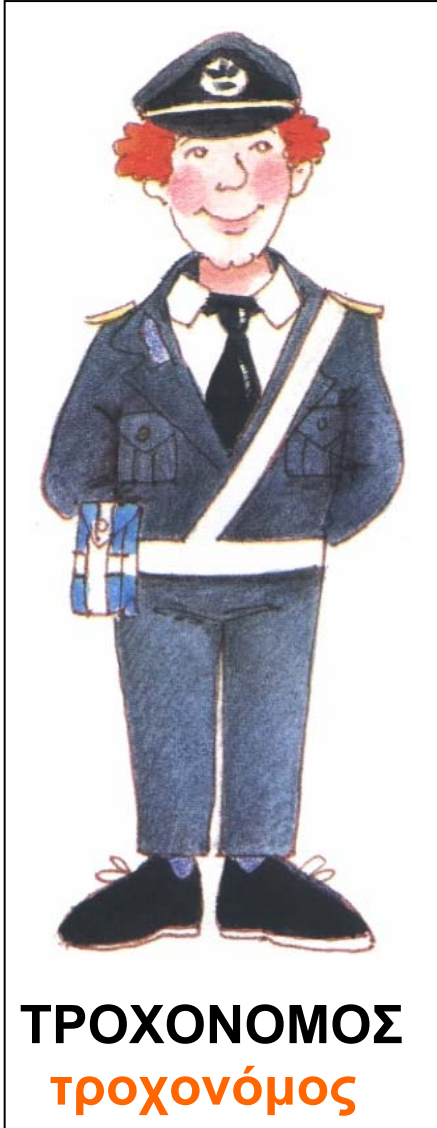
ΚΑΡΤΕΛΕΣ

Στις δραστηριότητες μέσα από τις οποίες επιδιώκονται να αναπτυχθούν ικανότητες χρησιμοποιούνται καρτέλες που είναι σχετικές με το ημερήσιο πρόγραμμα που ακολουθείται. Οι καρτέλες αυτές απεικονίζουν στοιχεία όπως «Ο Σταμάτης, ο Γρηγόρης, η διάβαση, ο τροχονόμος» κλπ.. κάτω από την εικόνα είναι γραμμένη η σχετική λέξη σε κεφαλαία και πεζά.

Μέσα από τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται παρακάτω, επιδιώκονται οι παρακάτω ικανότητες:

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Ενδεικτικές δραστηριότητες.
<ul style="list-style-type: none"> • Να συνειδητοποιήσει ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κόσμου. 	<ul style="list-style-type: none"> • Από καρτέλες που απεικονίζουν στοιχεία σχετικά με την κυκλοφοριακή αγωγή, μαθαίνονται η γραφική απεικόνιση των εικόνων.

Παρακάτω ακολουθούν οι καρτέλες που χρησιμοποιήθηκαν

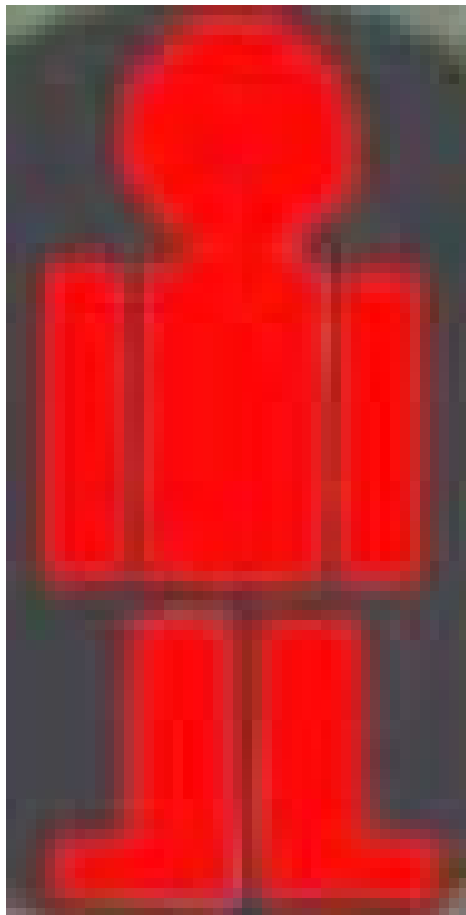




ΦΑΝΑΡΙ
φανάρι



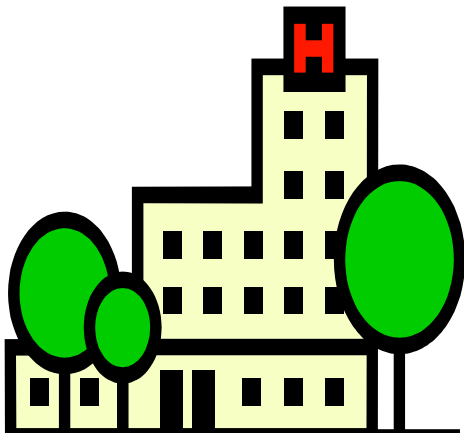
ΑΣΤΥΝΟΜΟΣ
αστυνόμος



ΣΤΑΜΑΤΗΣ
σταμάτης



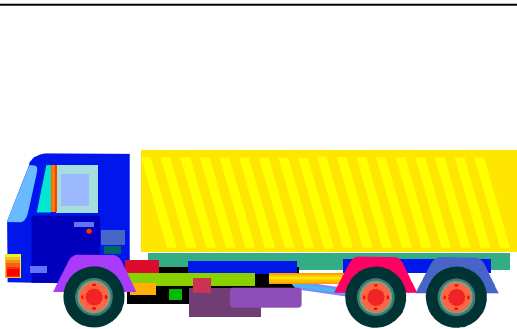
ΓΡΗΓΟΡΗΣ
γρηγόρης



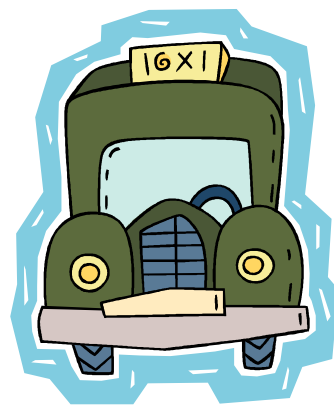
ΣΠΙΤΙ
σπίτι



ΣΧΟΛΕΙΟ
σχολείο



ΦΟΡΤΗΓΟ
φορτηγό



ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ
αυτοκίνητο

1^ο ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΚΟΠΟΣ	ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Η γλώσσα σαν εργαλείο σκέψης	Να απεικονίζει την πραγματικότητα γλωσσικά, να προχωρά πέρα απ' αυτήν, ώστε να επιτευχθεί η περαιτέρω γλωσσική και νοητική ανάπτυξη.	Να αποκτήσει την ικανότητα να αφηγείται μια ιστορία από μια εικόνα. Έχοντάς την ως σημείο αναφοράς να επεκτείνεται σε γεγονότα του μέλλοντος ή του παρελθόντος.
	ΥΠΟΣΤΟΧΟΣ	
	<ul style="list-style-type: none"> • Να τοποθετεί χρονικά σωστά τα γεγονότα. • Να περιγράφει και να διηγείται κοιτάζοντας μια σειρά από εικόνες. • Να απεικονίζει την πραγματικότητα γλωσσικά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εικόνες χωροχρονικών εννοιών • Τοποθετεί στη σειρά τις εικόνες, εξηγώντας. • Διήγηση γεγονότων μιας εικόνας.

Το παραπάνω πρόγραμμα θα υλοποιηθεί μέσα από δραστηριότητες που εντάσσονται σε μικρότερες επιδιώξεις. Μέσα απ' αυτές τις δραστηριότητες επιδιώκεται να αναπτυχθούν επιμέρους ικανότητες, όπως περιγράφονται επιμεριστικά σε κάθε δραστηριότητα, ώστε να φτάσει η Δ. στον αρχικό στόχο.

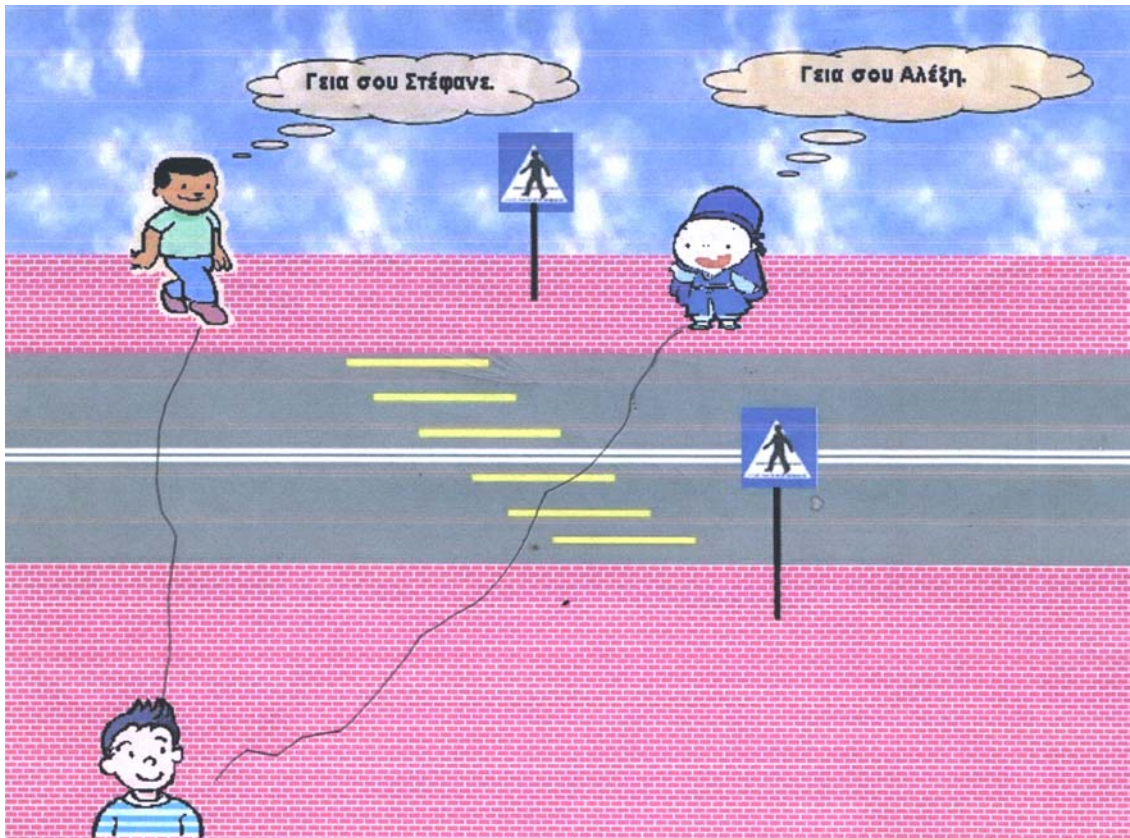
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

ΥΠΟΣΤΟΧΟΣ	
<ul style="list-style-type: none"> • Να απεικονίζει την πραγματικότητα γλωσσικά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Διήγηση γεγονότων μιας εικόνας.

Μέσα από τις δραστηριότητες των φύλλων εργασιών 1, επιδιώκονται οι παρακάτω ικανότητες:

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Ενδεικτικές δραστηριότητες.
<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίσει το εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον. • Να διαβάζει απλά σύμβολα • Να γνωρίζει βασικούς κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής 	<ul style="list-style-type: none"> • Κίνηση στους δρόμους(άνθρωποι- αυτοκίνητα) • Να αναγνωρίζει τις διαβάσεις • Με εποπτικό υλικό μαθαίνει κανόνες ασφάλειας στο δρόμο.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1



(Μ: Μπάμπης – Δ: Δ.)

- Μ: Τι βλέπεις στη φωτογραφία
- Δ: παιδά (παιδιά)
- Μ: Πόσα είναι;
- Δ: Ένα, δύο, τρία.
- Μ: Πηγαίνουν κάπου;
- Δ: Να πίσσουν –διορθώνει παίσουν–

Το τρίτο παιδί δεν είχε όνομα. Τη ρώτησα λοιπόν πως θα το έλεγαν. Το ονόμασε : Πάβο (Παύλο).

Τι έπρεπε να κάνουν για να συναντηθούν, πως θα πήγαιναν στο απέναντι πεζοδρόμιο;

Μου σχεδίασε το δρόμο που θα ακολουθούσαν . Μου τον έδειξε πρώτα με το δάκτυλό της και στη συνέχεια της ζήτησα να μου σχεδιάσει με το μολύβι όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα.

Στη συνέχεια μπήκαμε στον προβληματισμό του τι θα γινόταν αν εκείνη τη στιγμή θα περνούσε κάποιο αυτοκίνητο;

- Δ: Θα τιπήσουν

(Σε κάθε λέξη που πρόφερε λανθασμένα την επαναλάμβανε καθαρά και σωστά. Μερικές φορές επαναλάμβανε σωστά, μερικές δεν επαναλάμβανε καθόλου.)

Πήρα ένα μικρό αυτοκινητάκι και μικρά ανθρωπάκια πλαστικά πάνω στο φύλλο εργασίας και δοκιμάσαμε μαζί για το τι θα συνέβαινε.

Στη συνέχεια μιλήσαμε για τις διαβάσεις. Τι είναι, τι χρησιμεύουν, πως τις βρίσκουμε. Της έδειξα με το δάκτυλό μου την πορεία που θα έπρεπε ν' ακολουθήσουν και τα δυο παιδιά, τον έλεγχο του δρόμου από δεξιά και αριστερά. Για τον έλεγχο του δρόμου χρησιμοποίησα εικόνες του βιβλίου του Υπουργείου μεταφορών και επικοινωνιών, σχετικό με την κυκλοφοριακή αγωγή.

Στην δραστηριότητα αυτή επέμεινα στη λέξη ΔΙΑΒΑΣΗ πρώτα στη σημασία της και στη συνέχεια στη γραφή της, με στόχο να αναγνωρίζει τη λέξη.

Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα αλλά και από τις υπόλοιπες που ακολουθούσαν σχημάτιζα μικρές προτάσεις, τις οποίες επαναλάμβανε.

Όπως: «Ο Στέφανος πηγαίνει στον Παύλο»

«Ο Αλέξης πηγαίνει στον Παύλο»

Σε επόμενο στάδιο και αφού μεσολαβήσουν και άλλες δραστηριότητες, στόχος θα είναι να συνδεθούν αυτές οι μικρές προτάσεις σε μία μεγαλύτερη.

«Ο Στέφανος και ο Αλέξης πηγαίνουν στον Παύλο»

«Ο Στέφανος και ο Αλέξης πηγαίνουν στον Παύλο για να παίξουν»

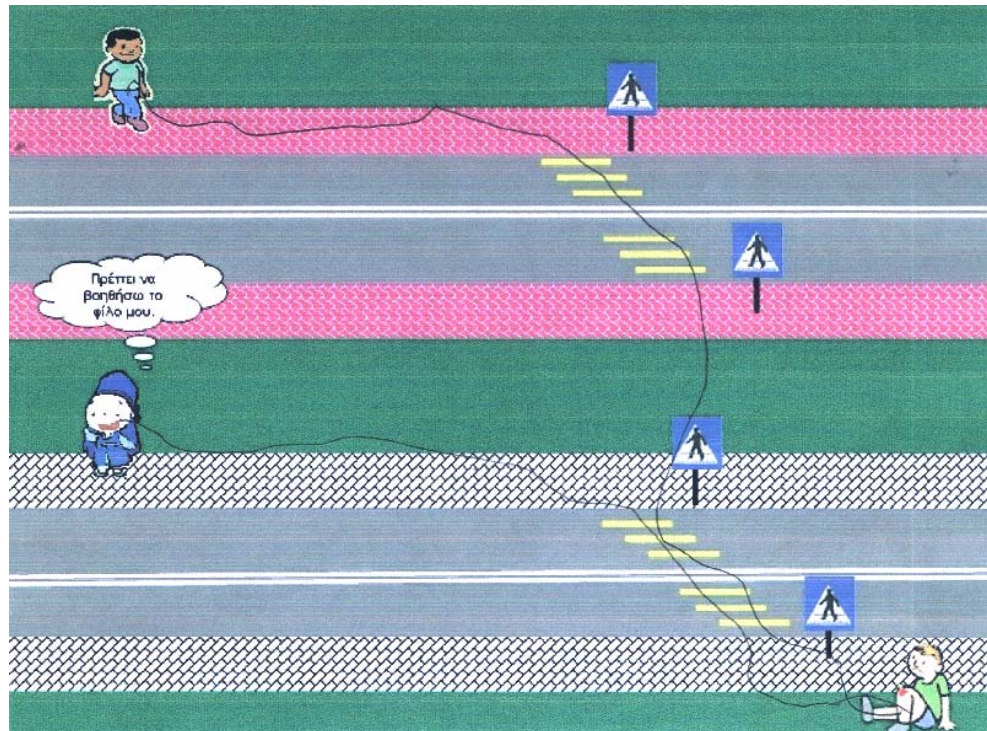
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

ΥΠΟΣΤΟΧΟΣ
<ul style="list-style-type: none">• Να τοποθετεί χρονικά σωστά τα γεγονότα.

Μέσα από τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας 2, επιδιώκονται οι παρακάτω ικανότητες:

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Ενδεικτικές δραστηριότητες.
<ul style="list-style-type: none">• Να εξηγεί και να ερμηνεύει.• Να διαβάζει απλά σύμβολα	<ul style="list-style-type: none">• Παροτρύνεται να δώσει εξηγήσεις για επιλογές της και να τις αιτιολογήσει.• Να αναγνωρίζει τις διαβάσεις και σήματα κυκλοφορίας

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2



Σ' αυτό το φύλλο εργασίας της ζήτησα να μου περιγράψει την εικόνα:

- Μ: Τι βλέπεις στη φωτογραφία;
- Δ: Είναι τρία παιδιά (παιδιά)
- Μ: Τι κάνουν;
- Δ: Αυτό τίπησε.
- Μ: Από τι χτύπησε;
- Δ: Έπεσε
- Μ: Τι κάνουν οι φίλοι του;
- Δ: Πηγαίνουν να τον βοθήσουν
- Μ: Πώς θα πάνε:
- Δ: Από δω.

Μου σχεδιάζει με το χέρι της την πορεία που θ' ακολουθήσουν και στη συνέχεια με το μολύβι.

(Σε κάθε λέξη που πρόφερε λανθασμένα την επαναλάμβανε καθαρά και σωστά. Μερικές φορές επαναλάμβανε σωστά, μερικές δεν επαναλάμβανε καθόλου.)

Στη συνέχεια μιλήσαμε για τις διαβάσεις. Τι είναι, τι χρησιμεύουν, πως τις βρίσκουμε (ανατροφοδότηση). Για να τις καταλαβαίνουμε υπάρχει το απαραίτητο σήμα με τον άνθρωπο στη μέση, μέσα σε μπλε πλαίσιο. Πως διασχίζουμε μια διάβαση. Πόσες διαβάσεις θα περάσει κάθε παιδί. Ποιος θα περπατήσει περισσότερο δρόμο. Ποιος θα φτάσει πρώτος στον Παύλο.

Μετά της ζήτησα να μου περιγράψει τι θα κάνουν τα παιδιά αφού συναντηθούν. Μετά από διαπραγμάτευση και κατανόηση μου απάντησε:

- Δ: Θα πάνε στο σπίτι να παίσουν

Στο διάλειμμα σχεδίασα στην αυλή έναν δρόμο και μια διάβαση ώστε να διαπιστώσω αν κατάλαβε αυτά που λέγαμε. Πέρασε από τη διάβαση.

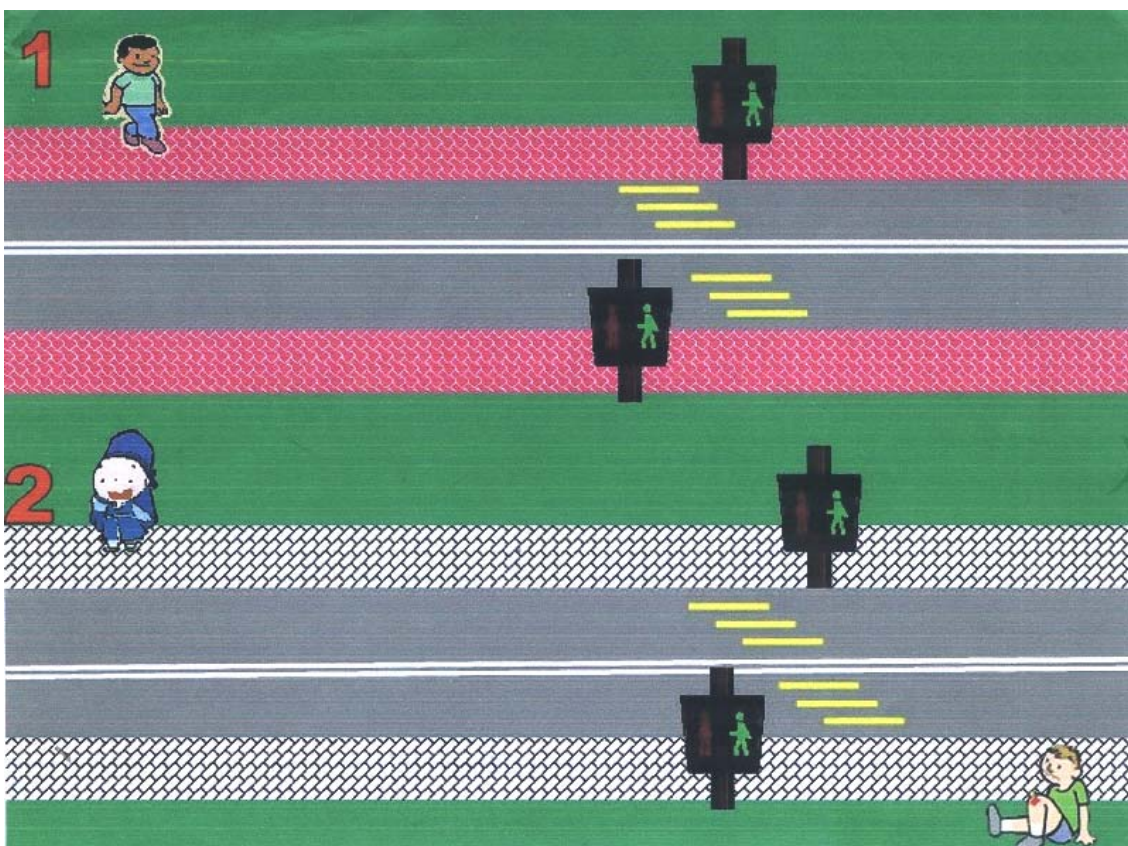
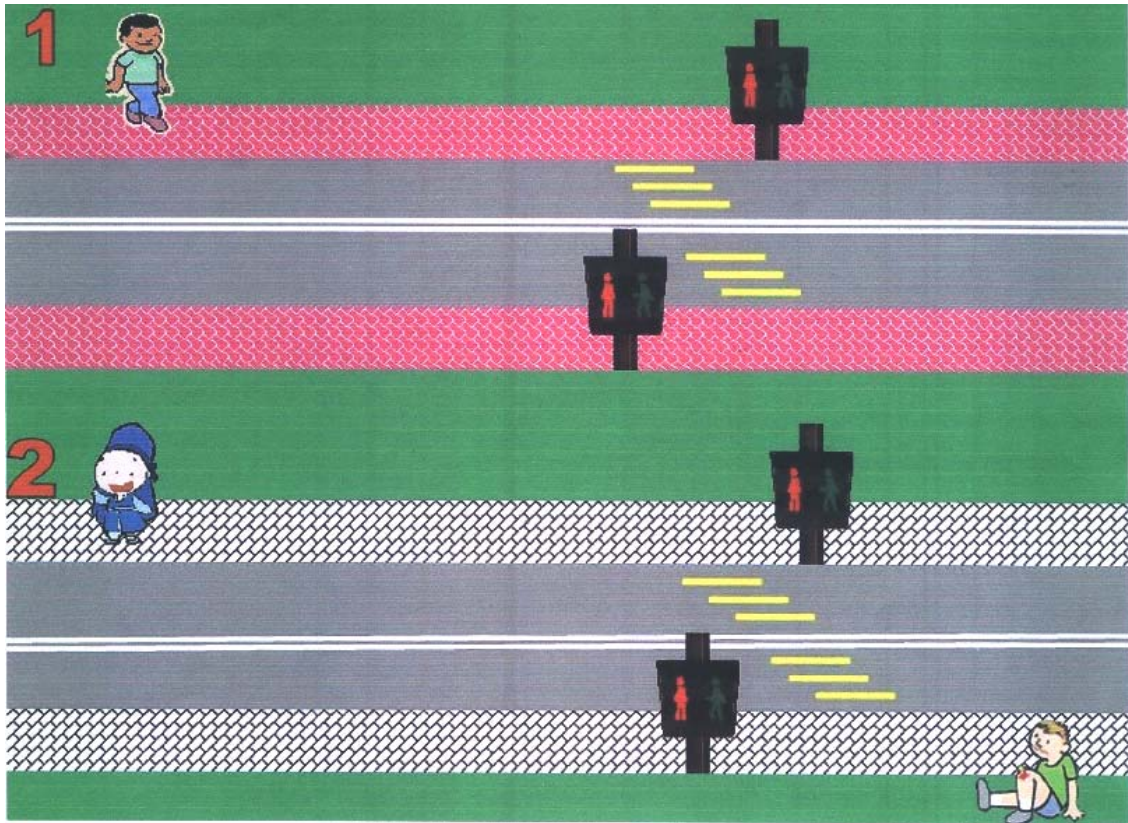
Στο τέλος της δραστηριότητας έγινε ανατροφοδότηση της λέξης ΔΙΑΒΑΣΗ. Κάναμε φωνολογική ενημερότητα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Μέσα από τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας 3, 4, επιδιώκονται οι παρακάτω ικανότητες:

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Ενδεικτικές δραστηριότητες.
<ul style="list-style-type: none">• Να βελτιώσει και να εμπλουτίσει τον προφορικό της λόγο.• Να αντιγράψει λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες.• Να αποκτήσει φωνολογική επίγνωση των λέξεων.	<ul style="list-style-type: none">• Εθίζεται ώστε να απομνημονεύσει ένα μικρό ποίημα για τον ΓΡΗΓΟΡΗ• Να αντιγράψει κατάλληλες λέξεις στο φύλλο εργασίας 4.• Γίνεται φωνολογική ενημερότητα της λέξης ΓΡΗΓΟΡΗΣ / ΣΤΑΜΑΤΗΣ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3



Πριν ξεκινήσει αυτή η δραστηριότητα έδειξα στη Δ. τα δυο ανθρωπάκια σε χοντρό χαρτόνι με διαστάσεις μισού μέτρου. Στην αρχή μιλάμε γι' αυτά τα δυο ανθρωπάκια, τα ονόματά τους, και τη βοήθειά τους.

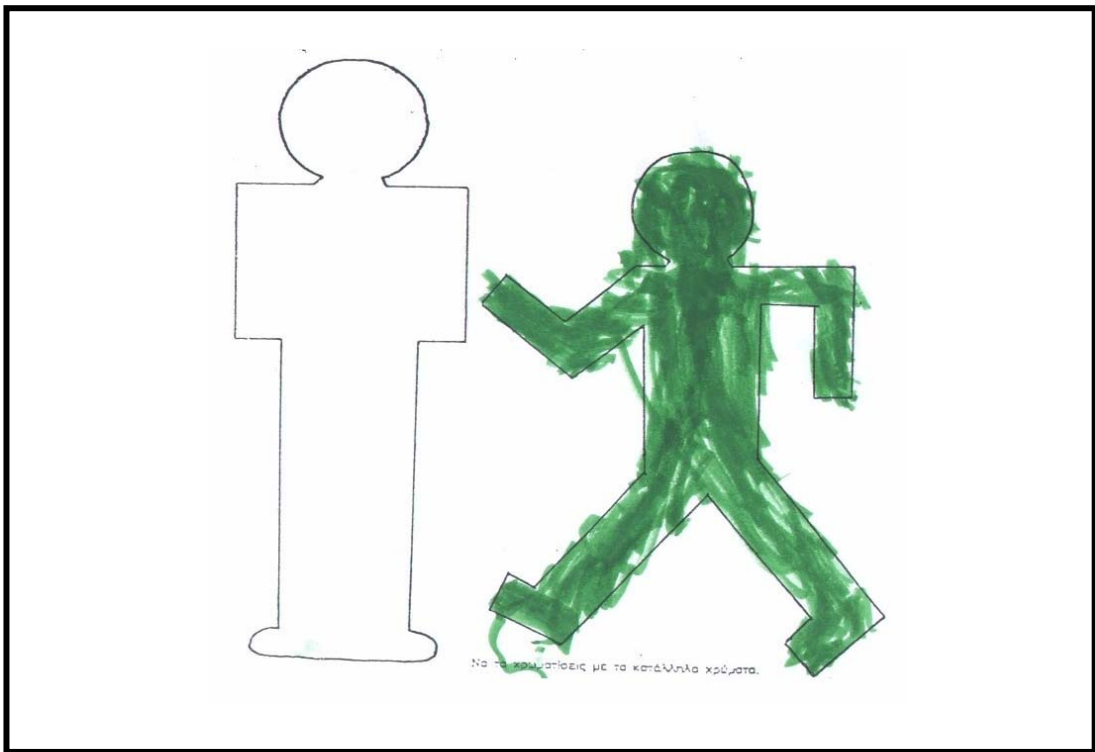
Στη δραστηριότητα αυτή μιλάμε για τον Σταμάτη αρχικά και στη συνέχεια για τον Γρηγόρη. Δυο ανθρωπάκια που μας βοηθούν να περάσουμε με ασφάλεια στο απέναντι πεζοδρόμιο, πάλι όμως από τη διάβαση. Της διάβασα ένα ποίημα που της άρεσε. Στο τέλος του προγράμματος το έμαθε και το έλεγε μόνη της.

Σε επόμενο στάδιο παραλληλίζονται και τα δυο φύλλα εργασίας ώστε να γίνει κατανοητό σε ποιες περιπτώσεις μπορεί το κάθε παιδί να πάει στο φίλο του που κτύπησε.

Στην δραστηριότητα έγινε ανατροφοδότηση της λέξης ΔΙΑΒΑΣΗ και γνωρίσαμε μέσα από τον γραπτό λόγο τις λέξεις ΣΤΑΜΑΤΗΣ και ΓΡΗΓΟΡΗΣ. Της δείχνω το κατάλληλο εποπτικό υλικό (καρτέλες με την απεικόνιση των παραπάνω).

Επίσης στο τέλος της δραστηριότητας της έδωσα ένα φύλλο εργασίας το οποίο χρωμάτισε με το ανάλογο χρώμα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4



Σ' αυτό το φύλλο εργασίας θέλησε να χρωματίσει μόνο τον Γρηγόρη

ΓΡΗΓΟΡΗΣ

Γρηγόρης τ' όνομά του
πράσινα τα ρούχα που φορεί
πράσινο και το σπιτάκι
που κατοικεί

Φωνάζει στους πεζούς και λέει:

Περάστε, περάστε
γρήγορα προσεκτικά
τ' αυτοκίνητα περιμένουν
να περάσουν τα παιδιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

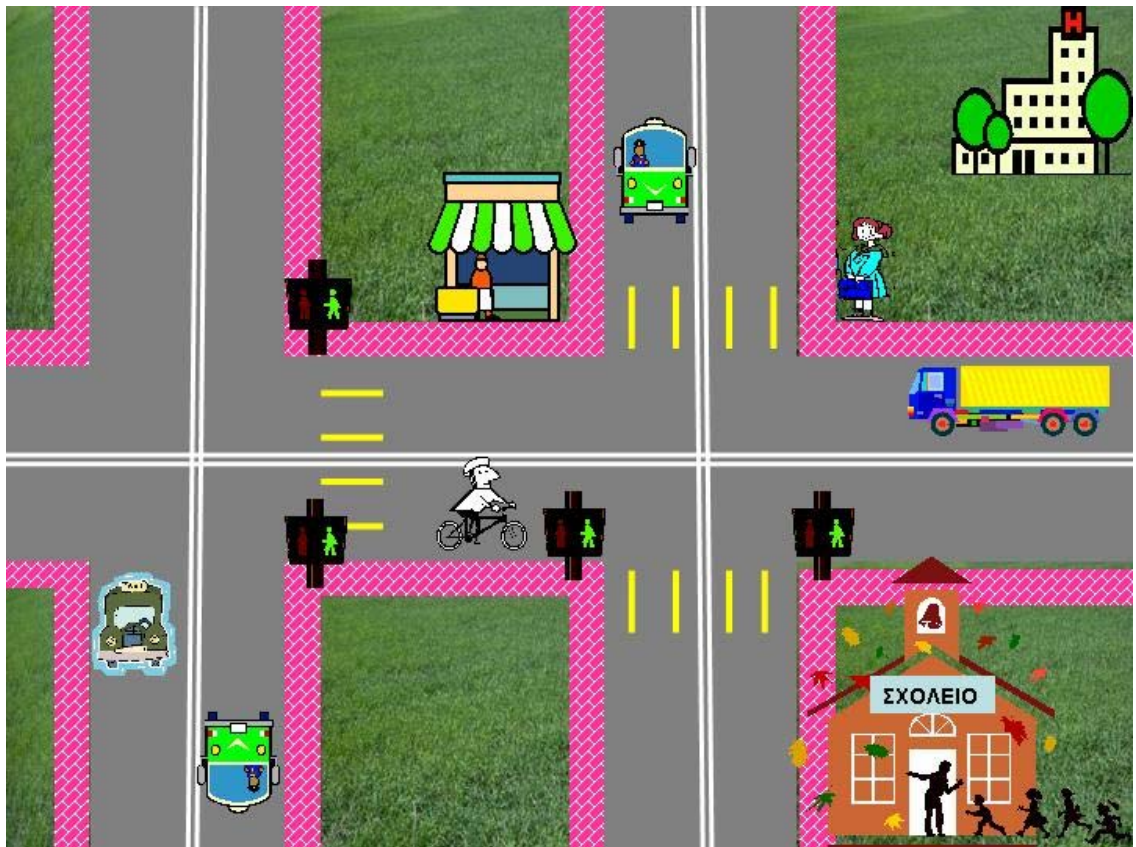
ΥΠΟΣΤΟΧΟΣ	
<ul style="list-style-type: none"> • Να απεικονίζει την πραγματικότητα γλωσσικά. • Να σχηματίζει και να λέει συλλαβές. • Να κατανοήσει τις εννοιολογικές διαφορές ανάμεσα στις λέξεις. 	<ul style="list-style-type: none"> • Καταγραφή στοιχείων μιας εικόνας. • Σύνδεση εικόνων με την γραφική τους απεικόνιση. • Διήγηση γεγονότων μιας εικόνας. • Σύνθεση φθόγγων σε συλλαβές. Από φθόγγους σχηματίζει συλλαβές και στη συνέχεια λέξεις. • Πονάω-πεινάω, πόδι-βόδι, κτυπάω-τρυπάω κλπ.

Μέσα από τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας 5, επιδιώκονται οι παρακάτω ικανότητες:

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Ενδεικτικές δραστηριότητες.
<ul style="list-style-type: none"> • Να βελτιώσει και να εμπλουτίσει τον προφορικό της λόγο. 	<ul style="list-style-type: none"> • Συσχετισμός εικόνων-λέξεων • Οργάνωση του λόγου της με μικρές προτάσεις. • Να συνδέει μικρές προτάσεις.

Το παραπάνω πρόγραμμα θα υλοποιηθεί μέσα από δραστηριότητες που εντάσσονται σε μικρότερες επιδιώξεις. Μέσα απ' αυτές τις δραστηριότητες επιδιώκεται να αναπτυχθούν επιμέρους ικανότητες, ώστε να φτάσει η Δ. στον αρχικό στόχο. Από αυτήν την δραστηριότητα προοδευτικά συνειδητοποιεί πως ότι λέμε μπορούμε να το γράψουμε. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία γνωρίζει τα φωνήματα που δομούν τις λέξεις. Έτσι σε επόμενο στάδιο επιδιώκεται να συνδυάσει φωνήματα και να γράψει ή να διαβάσει μια λέξη.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5



Έδειξα την εικόνα στη Δ. να την κοιτάξει για να εντοπίσει μόνη της βασικά της στοιχεία. Κατόπιν τη ρώτησα τι βλέπει πάνω στην εικόνα. Μου απάντησε: «πίτι», «σ(χ)ολείο», «αυτοκίνητο», «διάβαση», Γρηγόρης», «φοτηγό». Ονομάσαμε το κοριτσάκι με το δικό της όνομα : «Δέσποινα».

Στη συνέχεια της έδειχνα μία-μία τις καρτέλες με τις εικόνες (ΚΑΡΤΕΛΕΣ). Στο κάτω μέρος της εικόνας ήταν γραμμένη η λέξη (σε κεφαλαία και πεζά). Έγινε προφορική και στη συνέχεια γραπτή ανάλυση των λέξεων σε φωνήματα και σε συλλαβές.

Της ζητούσα να μου δώσει μια καρτέλα. Στη συνέχεια αντιστοιχούσε την εικόνα (χωρίς τις λέξεις από κάτω) με τις λέξεις που ήταν σε ξεχωριστά καρτελάκια. Και τέλος της ζητούσα να μου δίνει μόνο τη λέξη χωρίς την παρουσία της εικόνας. Σε επόμενο στάδιο πήγαμε στον Η/Υ και έγραφε με το

πληκτρολόγιο τις λέξεις που επεξεργαστήκαμε προηγουμένως. Το παιχνίδι με τον Η/Υ ήταν μια διαδικασία που άρεσε πολύ στη Δ. και έτσι τον χρησιμοποιούσα σαν αμοιβή στο τέλος των δραστηριοτήτων.

- M: Που πηγαίνει η Δέσποινα;
- Δ: Σ(χ)ολείο.

Πάντοτε διόρθωνα τον προφορικό της λόγο, επαναλαμβάνοντας καθαρά, σωστά φωνολογικά στοιχεία κάθε λέξης.

- M: Πως θα πάει;
- Δ: Από τη διάβαση.
- M: Πόσες είναι οι διαβάσεις;
- Δ: Μία, δύο, τρία. (Επανάλαβα τη σωστή λεκτικά αριθμηση (αριθμητικά), το ίδιο και η Δ.

Της ζήτησα να μου δείξει τον δρόμο που θα βιάδιζε η Δέσποινα για να πάει στο σχολείο της. Μου τον έδειξε με το δάκτυλό της

- M: Που πηγαίνει η Δέσποινα ;
- Δ: Πηγαίνει στο σ(χ)ολείο.

Στην εξέλιξη της δραστηριότητας σχηματίστηκε η πρόταση, η οποία στη συνέχεια εμπλουτίστηκε :

«Η Δέσποινα πηγαίνει στο σχολείο»

«Η Δέσποινα πηγαίνει κάθε πρωί στο σχολείο από τις διαβάσεις»

«Η Δέσποινα με την τσάντα της, πηγαίνει κάθε πρωί στο σχολείο, από τις διαβάσεις».

Την τελευταία πρόταση δυσκολεύτηκε να την πει χωρίς να ξεχνάει κάτι.

Κατά την εξέλιξη της δραστηριότητας δόθηκε σημασία στον αριθμό ορισμένων στοιχείων της εικόνας καταμέτρηση ορισμένων στοιχείων της εικόνας π.χ.: αριθμός των διαβάσεων, των φαναριών, των παιδιών, των αυτοκινήτων. Επίσης ασχοληθήκαμε με τα γραμματικά μέρη της εικόνας όπως π.χ. Διάβαση – διαβάσεις, παιδί – παιδιά, αυτοκίνητο – αυτοκίνητα, (ενικός – πληθυντικός).

Σε κάποια στιγμή η Δ. σχημάτισε την πρόταση: «Τα παιδιά πηγαίνουν σ(χ)ολείο. Τρέχουν». Στη συνέχεια από μόνη της συμπλήρωσε: «τα παιδιά πηγαίνουν κάθε πρωί στο σ(χ)ολείο.

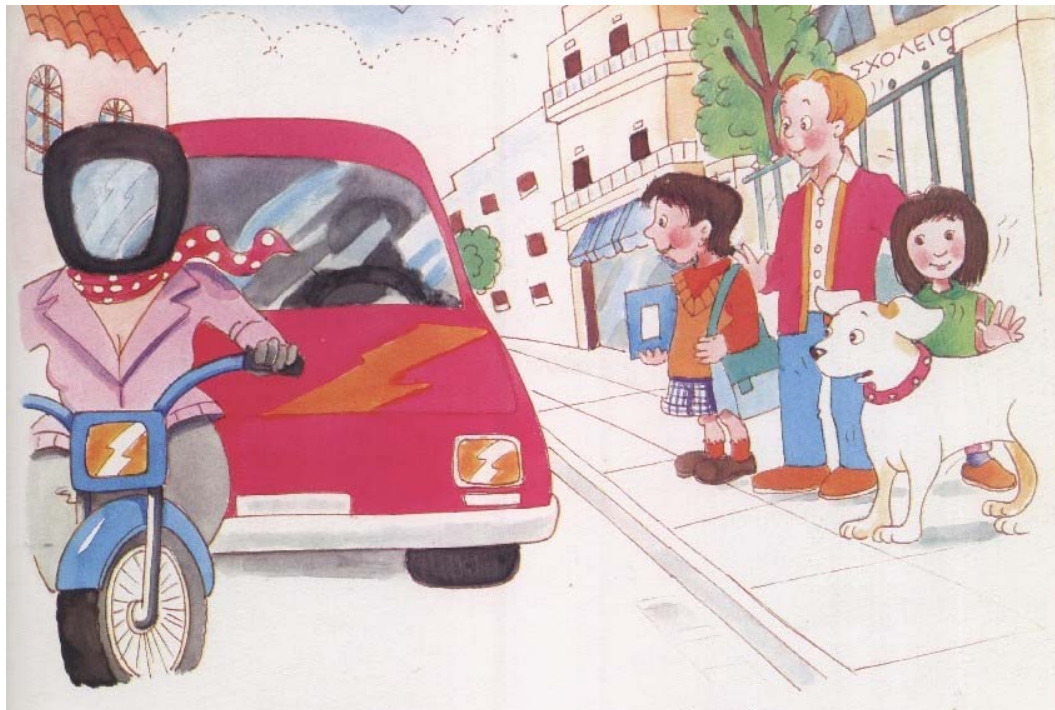
Στο σημείο αυτό τις λέξεις που έχω υπογραμμισμένες προσπάθησε να τις πει καθαρότερα, πληρέστερα.

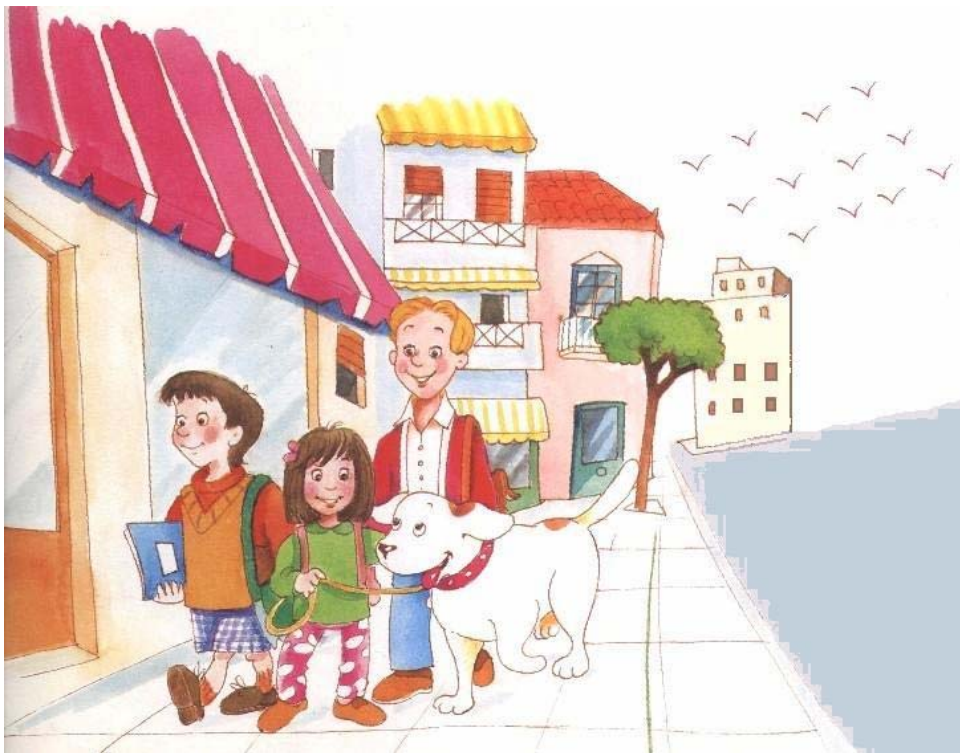
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

ΥΠΟΣΤΟΧΟΣ	
<ul style="list-style-type: none"> • Να τοποθετεί χρονικά σωστά τα γεγονότα. • Να περιγράφει και να διηγείται κοιτάζοντας μια σειρά από εικόνες. 	<ul style="list-style-type: none"> • Εικόνες χωροχρονικών εννοιών • Τοποθετεί στη σειρά τις εικόνες , εξηγώντας.

Μέσα από τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας 6, επιδιώκονται οι παρακάτω ικανότητες:

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Ενδεικτικές δραστηριότητες.
<ul style="list-style-type: none"> • Να αντιλαμβάνεται την χρονική ακολουθία των γεγονότων. • Να αναπαριστά γεγονότα σύμφωνα με την χρονική τους ακολουθία 	<ul style="list-style-type: none"> • Να αναγνωρίζει την αρχή, μέση και τέλος μιας ιστορίας. • Τοποθετεί τα βασικά θεματικά στοιχεία της ιστορίας στη σωστή ακολουθία.





Έδειξα στη Δ. τις παραπάνω εικόνες. Της ζήτησα στην αρχή να μου περιγράψει τα βασικά θεματικά στοιχεία της κάθε μιας ξεχωριστά. Στη συνέχεια της ζήτησα να μου τοποθετήσει τις εικόνες σε σειρά. Ποια μπορεί να είναι στην αρχή, ποια στη μέση και ποια στο τέλος.

Αφού τις τοποθέτησε στη σειρά της είπα να μου διηγηθεί την ιστορία μέσα από τις εικόνες. Μου διηγήθηκε την παρακάτω ιστορία:

«Τα παιδιά είναι με τον μπαμπά τους στο πεζοδρόμιο και θα περάσουν από τη διάβαση. Περιμένουν το αυτοκίνητο. Περνάει το αυτοκίνητο και φεύγει. Τα παιδιά με τον μπαμπά τους, με το σκυλί, περνούν από τη διάβαση, στο άλλο πεζοδρόμιο. Πηγαίνουν στο σπίτι τους να διαβάσουν.»

2^ο ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΚΟΠΟΣ	ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Η γλώσσα σαν αντικείμενο κατανόησης γεγονότων	Να κατανοεί και ν' αναπαράγει ιστορίες σωστά δομημένες.	Το παιδί ακούει ιστορίες και κατόπιν τις αναπαράγει με σωστή αλληλουχία γεγονότων.
	ΥΠΟΣΤΟΧΟΣ	
	<ul style="list-style-type: none"> • Να ανακοινώνει τα νέα της ημέρας. • Να ακούει και να κατανοεί ιστορίες ή παραμύθια. 	<ul style="list-style-type: none"> • Τι έκανα σήμερα. Τι έκανα στο διάλειμμα. • Αφήγηση παραμυθιού με δικά της λόγια. Ανίχνευση κατανόησής του με ερωτήσεις πάνω σε βασικά στοιχεία του παραμυθιού.

Το παραπάνω πρόγραμμα θα υλοποιηθεί μέσα από δραστηριότητες που εντάσσονται σε μικρότερες επιδιώξεις. Μέσα απ' αυτές τις δραστηριότητες επιδιώκεται να αναπτυχθούν επιμέρους ικανότητες, ώστε να φτάσει η Δ. στον αρχικό στόχο.

Μέσα από τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται παρακάτω, επιδιώκονται οι παρακάτω ικανότητες:

Ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν	Ενδεικτικές δραστηριότητες.
<ul style="list-style-type: none"> • Να διηγείται / αφηγείται . • Να μπορεί να διακρίνει σε ένα κείμενο που της διαβάζεται τα διαλογικά σημεία του. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δίνεται η δυνατότητα να ανακοινώνει κάθε πρωί γεγονότα της προηγούμενης ημέρας από την καθημερινότητα στο σπίτι της. (Δίνεται έμφαση στη χρησιμοποίηση των λέξεων «πρώτα, μετά, ύστερα» κλπ.) • Από κείμενα που διαβάζω να αναγνωρίζει τους διαλόγους

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Κάθε πρωί που έρχεται η Δ. στο σχολείο, ανακοινώνει τα πεπραγμένα της προηγούμενης ημέρας. Απαντάει στις ερωτήσεις : Τι έκανες χθες, πως τα πέρασες στο σπίτι σου χθες, πήγες βόλτα κάπου, με ποιον και τι έπαιξες. Κατά τη διάρκεια της αφήγησής της γίνονταν και άλλες ερωτήσεις διευκρινιστικές προσπαθώντας να υπάρξει σύνδεση μεταξύ των γεγονότων που αφηγούνταν.

Με φτωχό λεξιλόγιο στην αρχή μπορούσε να αποδώσει τα γεγονότα της προηγούμενης ημέρας. Μέρα με την ημέρα όμως παρουσίαζε σημάδια βελτίωσης. Σημαντικό ήταν πως όσο περνούσε ο καιρός αισθανόταν περισσότερο άνετα με το λόγο, με αυτό που ήθελε να πει. Μιλούσε με μεγαλύτερη άνεση, ευκολία, και με πιο πλούσιο λεξιλόγιο.

Μετά το διάλειμμα τη ρωτούσα με ποιον έπαιξε, τι έπαιξε, και άλλα γεγονότα που μου έκαναν εντύπωση από τη συμπεριφορά της στο διάλειμμα.

Παράλληλα διάβαζα διάφορες μικρές ιστορίες και ποιήματα σχετικά με την κυκλοφοριακή αγωγή π.χ «Ο λαγός και η χελώνα» από τους μύθους του Αισώπου, «Κυκλοφορώ με ασφάλεια στην πόλη». Της διάβασα τον «Γρηγόρη και τον Σταμάτη» της Γαλάτειας Σουρέλη. Μέσα σ' αυτό το κείμενο υπήρχαν διάλογοι μεταξύ των προσώπων της ιστορίας. Οι ιστορία της άρεσε πολύ. Μάλιστα όταν της έλεγα να την ξαναδιαβάσουμε δεν έφερνε αντίρρηση. Μετά το τέλος της ανάγνωσης γινόταν επανάληψη της ιστορίας διαλογικά μεταξύ εμού και της Δ. Δηλαδή προσπαθούσα να κρατώ τη Δ. σε εγρήγορση μέσω των διαλόγων που ακολουθούσαν. Βέβαια στην αρχή ξεχνούσε μερικούς διαλόγους, με την πάροδο του χρόνου θυμόταν περισσότερα.

3^ο ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΚΟΠΟΣ	ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Η γλώσσα σαν αντικείμενο κατανόησης γεγονότων	Να αποκτήσει έκφραση σαφή και ακριβή.	Να λέει προτάσεις με έξι ή και περισσότερα στοιχεία.
	ΥΠΟΣΤΟΧΟΣ	
	<ul style="list-style-type: none"> • Να επαναλαμβάνει προτάσεις. • Να σχηματίζει προτάσεις. 	<ul style="list-style-type: none"> • Επαναλαμβάνει μικρές προτάσεις με τρία ή τέσσερα στοιχεία. • Από εικόνες σχηματίζει προτάσεις.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1



Δείχνω την εικόνα στην Δ. και της ζητάω να μου περιγράψει αυτό που βλέπει. Αφού μου έκανε περιγραφή της εικόνας εστιάστηκα στη δημιουργία προτάσεων. Έτσι σχημάτισε μόνη της δυο προτάσεις

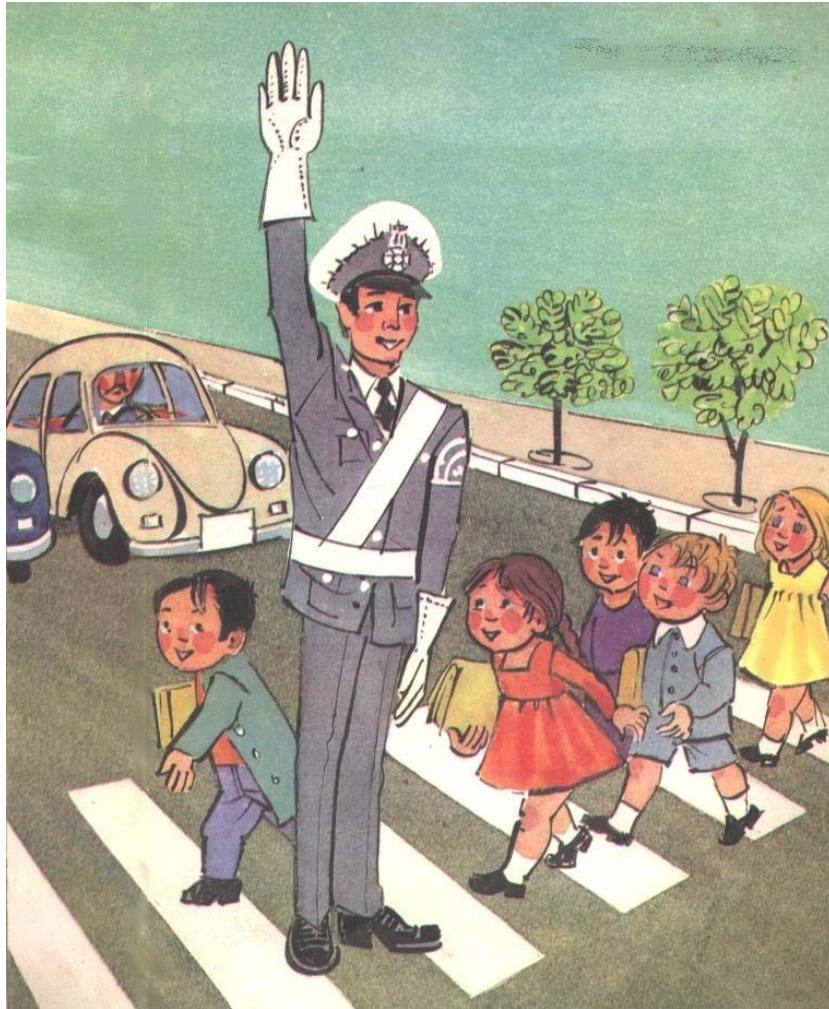
- Οι άνθρωποι περπατούν στο πεζοδρόμιο.
- Το παιδάκι περπατά στο πεζοδρόμιο.

Στη συνέχεια τις δυο προτάσεις τις κάναμε μια:

- Το παιδάκι και οι άνθρωποι περπατούν στο πεζοδρόμιο.

Από άλλες εικόνες του βιβλίου, προχώρησα στην δημιουργία και άλλων τέτοιων μικρών προτάσεων, που σε επόμενο στάδιο τις ενώσαμε για τη δημιουργία μιας σύνθετης πρότασης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2



Δείχνω την εικόνα στην Δέσποινα και της ζητάω να μου περιγράψει αυτό που βλέπει. Αφού μου έκανε περιγραφή της εικόνας εστίαστηκα στη δημιουργία μιας πρότασης :

«Ο τροχονόμος σταμάτησε τα αυτοκίνητα και τα παιδιά περνούν από τη διάβαση.»

Στη συνέχεια η Δ. επαναλάμβανε την πρόταση κοιτάζοντας την εικόνα.
Κατόπιν ακολούθησαν και άλλες τέτοιες προτάσεις με αφορμή άλλες εικόνες
σχετικές με το θέμα.

4^ο ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΚΟΠΟΣ	ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Βελτίωση των φωνολογικών λαθών.	Να βελτιώνει τη γραπτή της έκφραση σύμφωνα με τον προφορικό λόγο.	Ασκήσεις γραπτής έκφρασης, σωστής ορθογραφικής δομής λέξεων.

ΥΠΟΣΤΟΧΟΣ	
<ul style="list-style-type: none"> Να ονομάζει αντικείμενα, στοιχεία εικόνων. 	<ul style="list-style-type: none"> Βρίσκει και ονομάζει μέσα από εικόνες στοιχεία που εμπειριέχονται μέσα σ' αυτήν.

ΣΚΟΠΟΣ	ΣΤΟΧΟΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
Φωνολογική ενημερότητα.	<ul style="list-style-type: none"> Να αναλύει τις λέξεις σε συλλαβές και φθόγγους. 	<ul style="list-style-type: none"> Προφορική ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές με ρυθμό.
	ΥΠΟΣΤΟΧΟΣ	
	<ul style="list-style-type: none"> Να σχηματίζει και να λέει συλλαβές. 	<ul style="list-style-type: none"> Σύνθεση φθόγγων σε συλλαβές. Από φθόγγους σχηματίζει συλλαβές και στη συνέχεια λέξεις.
	<ul style="list-style-type: none"> Να ακούει και να κατανοεί απλά κείμενα και να αναγνωρίζει τα διαλογικά μέρη. 	<ul style="list-style-type: none"> Ανάγνωση από βιβλίο ενός κειμένου με διαλόγους. Επανάληψη παρόμοιων διαλόγων.

Το παραπάνω εξατομικευμένο πρόγραμμα αποσκοπεί στην φωνολογική βελτίωση της Δέσποινας. Οι παραπάνω στόχοι εντάσσονται σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες που θα αναπτυχθούν.

Η φωνολογική ενημερότητα γινόταν αρκετές φορές σε μια δραστηριότητα, ήταν ένα παιχνίδι που της άρεσε.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

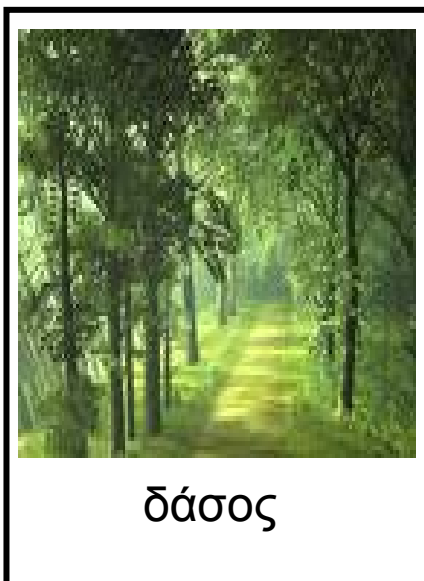
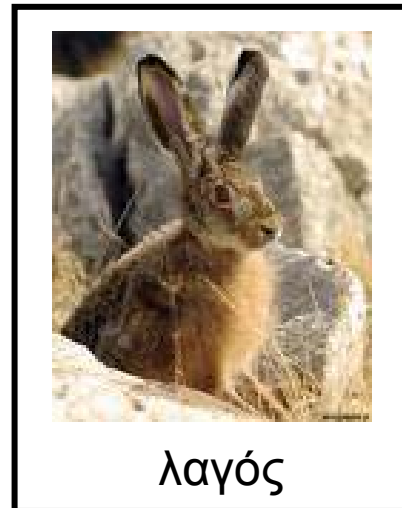
Ενώ διάβαζα το βιβλίο της Στέλλας Βλαχοπούλου «το πράσινο εργοστάσιο». Ήταν δίπλα μου στο τραπεζάκι και παρακολουθούσε το δάκτυλό μου που βρισκόταν κάτω από τη λέξη που διάβαζα. Οι εικόνες του βιβλίου είναι πλούσιες από στοιχεία της φύσης, κυρίως του δάσους. Περισσότερο βέβαια υπάρχουν ζώα του δάσους, τα περισσότερα από τα οποία τα ήξερε και τα εντόπισε.

Το βιβλίο αυτό χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Αυτό που επέλεξα να διαβάσω ήταν μόνο η πρώτη ενότητα. Ήταν ευκολότερη, είχε καταλληλότερο λεξιλόγιο, όπως και έννοιες πιο βατές για την Δ. Είχε πολλά διαλογικά μέρη μεταξύ των ηρώων της ιστορίας και ενός ελαφιού. Το ενδιαφέρον επεκτάθηκε και στο υπόλοιπο κομμάτι του βιβλίου, μόνον όμως μέσα από τις εικόνες του. Σ' αυτό το κομμάτι έγινε περισσότερο ελεύθερη συζήτηση για το τι κάνουν τα ζώα των εικόνων όπως π.χ.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Από την πρώτη δραστηριότητα έγινε μια πρώτη γνωριμία με το αντικείμενο που θα ασχολούμασταν στη συνέχεια. Έτσι της έδειξα καρτέλες ζώων που υπήρχαν μέσα στο βιβλίο και γνώριζε. Κάτω από κάθε εικόνα ήταν γραμμένο το όνομα αυτού που εικονιζόταν. Οι εικόνες ήταν οι παρακάτω:





Στην αρχή της ζητούσα να μου δώσει κάποιο ζωάκι. Σε δεύτερο επίπεδο δουλέψαμε την εικόνα και το όνομα σε ξεχωριστές καρτέλες. Έκανε δηλαδή αντιστοίχιση του ονόματος-λέξης με την εικόνα. Διαβάζαμε την λέξη ρυθμικά, συλλαβή-συλλαβή, χτυπώντας σε κάθε συλλαβή το μολύβι πάνω στο τραπέζι. Στη συνέχεια έγινε φωνολογική ενημερότητα των λέξεων και σύνθεση των συλλαβών

Σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας που έγινε σταδιακά μέρα με την ημέρα, γινόταν επανατροφοδότηση.

Στο τέλος απέσυρα τελείως τις εικόνες και της ζητούσα να μου δίνει κάποιο ζώο, έχοντας τη δυνατότητα να επιλέξει καρτελάκι με λέξη και θα έπρεπε να βρει τη σωστή.

Στη συνέχεια περάσαμε σε γραφικό επίπεδο πάνω σε φύλλο εργασίας. Δυσκολεύτηκε πολύ στο δίφθογγο **ντ**. Στις λέξεις που δεν εμπειρείχαν διπλά σύμφωνα τις έγραφε σωστά. Αυτό φάνηκε στην επόμενη δραστηριότητα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Στη δραστηριότητα αυτή διάβασα το εικονογραφημένο βιβλίο της Στέλλας Βλαχοπούλου «Το καμένο δάσος». Μάλιστα για να συνδέσει την έννοια του καμένου με την μυρωδιά του, άναψα ένα ξυλάκι από σπύρτο σβησμένο. Της έδειξα την παρακάτω εικόνα και την σχολιάσαμε όπως και σε προηγούμενες δραστηριότητες.



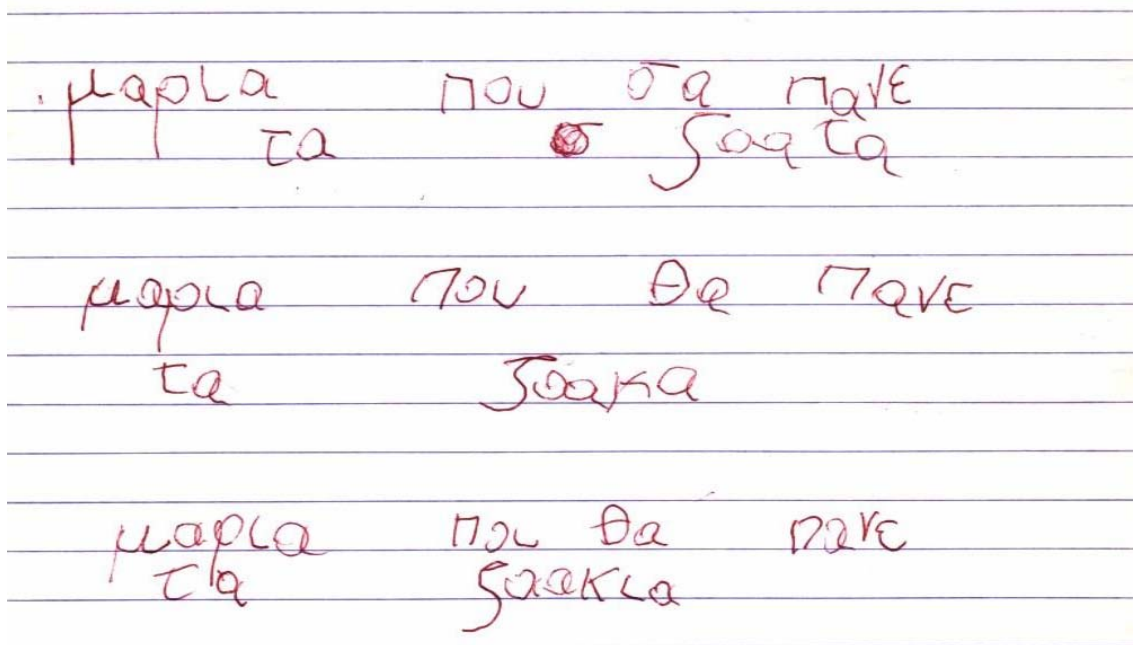
Από την εικόνα μου ονόμασε στοιχεία της, όπως και το τι κάνουν. Μου ζήτησε να της πω τι λουλούδια ήταν αυτά που βρίσκονταν στο κάτω μέρος της εικόνας. Της είπα πως ήταν «λεβάντα». Μια λέξη που είχε τον φθόγγο ντ. Μου απάντησε : «Η λεβάντα έχει ωραίο άρωμα». Της ζήτησα να μου το γράψει, όπως και ότι άλλο θέλει από την εικόνα. Μου έγραψε τα παρακάτω:

Η λεβάντα έχει ωραίο άρωμα
 που λένε ποτλκλ
 γάχος

φαίνεται πως το δίψηφο σύμφωνο **ν,τ** δεν τον έχει κατακτήσει.

Επίσης στην αρχή προσπάθησε να γράψει τη λέξη άρωμα με “λ”. Στη συνέχεια το διόρθωσε μόνη της.

Στην ερώτησή μου: «Τι να λένε τα παιδιά μεταξύ τους;», μου απάντησε και μου έγραψε:



Όταν τελείωσε την πρότασή της, της ζήτησα να μου διαβάσει τι έγραψε. Μόλις κατάλαβε το πρώτο λάθος της ξαναέγραψε την πρόταση από την αρχή. Ζήτησα και πάλι να μου διαβάσει τι έγραψε. Έτσι έγραψε για Τρίτη φορά την πρόταση σωστά.

Από αυτά που έγραψε λείπουν τα τονικά σημάδια των λέξεων. Δεν επέμεινα όμως σ' αυτό το σημείο. Ήξερα βέβαια πως αν της ζητούσα να μου τα βάλει, θα το έκανε. Δεν ήθελα όμως να την πιέσω περισσότερο.

Σε άλλη στιγμή, μπροστά στον υπολογιστή έγραφε στο πληκτρολόγιο λέξεις που της υπαγόρευα. Η διαδικασία τοποθέτησης των τονικών σημείων στον Η/Υ ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία, που δεν της την έδειξα. Όταν εκτυπώσαμε αυτό που έγραψε της ζήτησα να μου τοποθετήσει τους τόνους. Αυτό φαίνεται σε σχετικές εργασίες της στο κεφάλαιο με τις εργασίες.

ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ξεκίνησε σε έναν ιδιαίτερο χώρο που χρησιμοποιούσαν η ψυχολόγος και η λογοθεραπεύτρια για δικές τους δραστηριότητες με την Δέσποινα. Επομένως ο χώρος της ήταν γνώριμος.

Η επικοινωνία μου με την Δέσποινα τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος με την συνολική ομάδα, όσο στα διαλείμματα και του εξατομικευμένου προγράμματος, βοήθησε να αναπτυχθεί μεταξύ μας κλίμα εμπιστοσύνης, φιλίας και ελευθερίας. Πάντοτε μέσα σε όρια και δεσμεύσεις. Αυτό το θετικό κλίμα βοήθησε εμένα προσωπικά, την Δέσποινα αλλά και την δασκάλα της τάξης.

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, φάνηκε πως οι στόχοι που τέθηκαν προσεγγίστηκαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα και οι δραστηριότητες που επιλέχτηκαν για να εφαρμοστούν, θεωρώ πως ανταποκρίνονταν στο νοητικό και γνωστικό επίπεδο της Δέσποινας. Η εξέλιξη του προγράμματος ακολούθησε σαφή εξελικτική πορεία. Πάντοτε προϋπόθετε την κατάκτηση των επιδιωκόμενων ικανοτήτων για την συνέχεια σε επόμενο στάδιο. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν πλούσιο, με έντονα χρώματα, ευχάριστες παραστάσεις.

Προσπάθησα στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνταν να χρησιμοποιώ επιμελές φροντισμένο εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό, ώστε να καθιστά την δραστηριότητα ευχάριστη. Να εμπνέει διάθεση για δουλειά, για επεξεργασία του θέματος, να διατηρεί το ενδιαφέρον της ζωντανό.

Η Δέσποινα κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος έδειξε ιδιαίτερη προθυμία, ενδιαφέρον και συνεργατικότητα. Κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια για την υλοποίησή τους. Αυτό λειτούργησε θετικά στην δυαδική σχέση μαζί μου.

Προσπάθησα να χρησιμοποιήσω τον Η/Υ στην διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι χρησιμοποιήθηκε στην γραφή και την ανάγνωση. Στην αρχή έγινε μια πρώτη γνωριμία με τα μέρη που συγκροτούν τον Η/Υ (π.χ. η οθόνη, το πληκτρολόγιο, ο εκτυπωτής κλπ.). της έκανε εντύπωση το πληκτρολόγιο, στο οποίο όταν πατούσε το πλήκτρο εμφανιζόταν στην οθόνη το γράμμα που πατούσε. Στο πληκτρολόγιο υπήρχαν γράμματα μόνο στην Ελληνική γραφή. Είχα τοποθετήσει σε κάθε πλήκτρο αυτοκόλλητο με τα Ελληνικά γράμματα. Ο Η/Υ ήταν ένα περιβάλλον για την Δ. που της άρεσε ιδιαίτερα, λειτούργησε σαν ένα κίνητρο, επιβράβευση στο τέλος μιας δραστηριότητας.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος φαίνεται να είναι θετικά για την Δέσποινα. Αυτό τουλάχιστον δείχνουν τα tests που εφαρμόστηκαν μετά το πέρας του προγράμματος. Τον Απρίλιο του 2003 το AAMD και τον Μάιο το LDDI.

Το εξατομικευμένο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε έπαιξε καθοριστικό ρόλο ώστε να αναπτυχθούν δυνατότητες για περαιτέρω αξιοποίηση. Να αποκτήσει εμπιστοσύνη στο εαυτό της. αυτό οφείλεται στην άμεση ανατροφοδότηση της απαιτούμενης πληροφορίας, από τη συνεχή παρότρυνση για την ανακάλυψη και διόρθωση των λαθών της (αυτοαξιολόγηση).

Στο τέλος του προγράμματος φαίνεται να δημιουργήθηκε ένα σημείο εκκίνησης για την περαιτέρω εξέλιξη της Δ. Όμως η όλη διαδικασία της παρέμβασης δεν αποτελεί εγγύηση πως η Δ. θα χρησιμοποιήσει όλες τις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν για την ικανοποίηση των αναγκών της επόμενης μαθητικής βαθμίδας ή της προσωπικής ζωής της. Θα πρέπει να συνεχιστεί το πρόγραμμα παρέμβασης στον τομέα των μαθηματικών και να γίνει ανατροφοδότηση των όσων έχουν κατακτηθεί.

Κλείνοντας την διπλωματική εργασία θεωρώ ότι η όλη εξέλιξη του προγράμματος εδραίωσε τα θεωρητικά δεδομένα που είχαν αποκτηθεί κατά την διετή φοίτησή μου στο διδασκαλείο. Φυσικά δεν αποτελεί εμπειρία χρόνων. Αποτελεί όμως σίγουρα μια εμπειρία προβληματισμού, αυτοελέγχου, μα κυρίως μια πύλη για περισσότερη αυτομόρφωση και αναπαιδαγώγηση.

Η νοητική καθυστέρηση είναι μια κατάσταση μη επανορθώσιμη στα φυσιολογικά επίπεδα. Η ανεπάρκεια παραμένει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Παρόλα αυτά όμως, κάθε παιδί με Ν.Κ. είναι σε θέση να μάθει, να αναπτυχθεί και να αποκτήσει δεξιότητες. Με προσαρμοσμένη στις ανάγκες τους βοήθεια, όλα τα παιδιά με Ν.Κ. μπορούν να ζήσουν μια ικανοποιητική και αξιοπρεπή ζωή.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Είναι περισσότερο αναγκαίο σήμερα να γίνει μια σοβαρή προσπάθεια ώστε να αλλάξει η οπτική γωνία από την οποία βλέπουν και αντιμετωπίζουν την αναπηρία οι εκπαιδευτικοί. Κάθε άτομο αυτής της κοινωνίας έχει τις ικανότητές του, που μπορεί και πρέπει να αναδειχτούν.

Σαφώς μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνίας υπάρχουν φυσικές, ψυχολογικές και άλλες διαφορές. Η σημασία και το νόημα που δίνουμε σ' αυτές προσδιορίζει τις ενέργειές μας. Ο τρόπος που σκεφτόμαστε για τους ανθρώπους με ανεπάρκεια, είναι γεμάτος από κρίσεις για το καλό ή το κακό, για το κανονικό ή μη κανονικό. Στην εκπαίδευση το νόημα της ανεπάρκειας πηγαίνει πέρα από φυσικές ή ψυχολογικές διαφορές. Αγγίζει την κοινωνία. Αποτελεί τον κρίκο που θα συνδέσει και θα ενσωματώσει τα άτομα με ανεπάρκεια στον ιστό της. Που θ' αλλάξει τον τρόπο προσέγγισης, αντιμετώπισης και τελικά της θέσης που τους αρμόζει.

Στη σημερινή εποχή, την εποχή της τεχνολογίας και της πληροφορίας είναι υποχρέωση κάθε εκπαιδευτικού που ασχολείται με την ειδική αγωγή να βρει εκείνες τις μεθόδους ώστε να μεγιστοποιηθούν οι ικανότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Σήμερα με την εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης δίνεται μια άλλη προοπτική στην απόκτηση της γνώσης. Δεν μπορεί και δεν πρέπει ο εκπαιδευτικός να κρύβεται πίσω από ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Οποσδήποτε τα νέα προγράμματα δίνουν μεγαλύτερη ευελιξία στην διάρθρωση του ημερήσιου προγράμματος, απ' ότι τα παρελθόντα προγράμματα. Μέσα σ' αυτό το πρόγραμμα έχει θέση κάθε παιδί είτε είναι φυσιολογικό, είτε με ειδικές ανάγκες. Ένα πρόγραμμα που θα σέβεται αλλά και θα ενισχύει τις προτιμήσεις των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Αρκεί να βρει ο εκπαιδευτικός τις κατάλληλες μεθόδους ώστε να αξιοποιηθούν όλες οι ικανότητες των παιδιών.

Στη σημερινή πραγματικότητα καλείται ο εκπαιδευτικός να στηρίξει τα άτομα με ανεπάρκεια, στην μικρή κοινωνία της τάξης αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία, δίνοντας καθημερινά ένα κομμάτι από τον εαυτό του, την ψυχή του, που σε μερικές περιπτώσεις ξεπερνά ακόμη και τα όρια των υποχρεώσεών του. Ο αγώνας είναι δύσκολος μέσα σε αντίξοες συνθήκες. Απαιτείται έστω και κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, να αναδιαπαιδαγωγηθεί, βλέποντας και αντιμετωπίζοντας τα πράγματα μέσα από μια διαφορετική γωνία, όπου το κέντρο θα είναι οι ικανότητες των ατόμων με ανεπάρκεια και οι οικογένειές τους. Χρειάζεται και απαιτείται μια συνεχής επιμόρφωση και αυτομόρφωση στην υπηρεσία της κοινωνίας και όσων τον έχουν ανάγκη, πνεύμα ανησυχίας, διερευνητικότητας, τόλμης και διορατικότητας.

Μια τέτοια προοπτική μπορεί να προσφέρει στα παιδιά μια καλύτερη ζωή, πιο ανθρώπινη, αφού μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την συμπεριφορά τους, τις ικανότητές τους, μπορεί να τα αναδείξει μέσα στην κοινωνία, προσφέροντάς τους την θέση που μπορούν να έχουν και τους αρμόζει. Επομένως μπορεί να μειώσει και το κοινωνικοοικονομικό κόστος γι' αυτά τα άτομα, αφού θα μπορέσουν να σταθούν στην κοινωνία, στο χώρο της εργασίας, εφόσον μειώνοντας την εξάρτησή τους από φορείς και την αποϊδρυματοποίησή τους χρειάζονται λιγότερες υπηρεσίες ειδικής αγωγής.

Η ποιότητα ζωής των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η αξιοπρέπεια, ο σεβασμός στην προσωπικότητά τους και τέλος-τέλος η ανθρώπινη υπόστασή τους, δεν έρχονται ούτε επιβάλλονται με νομοθετικά διατάγματα. Δεν φτάνει να φερόμαστε με αξιοπρέπεια. Το σημαντικό είναι να νιώσουμε το βαθμό της δικής μας αυτο-αξιοπρέπειας και μέσα απ' αυτήν να μπορέσουμε να πλησιάσουμε τα παιδιά αυτά. Τα μεγάλα λόγια και οι ωραίες κουβέντες, προσφέρουν καλό, μόνο όταν ξεκινούν από μας και στην πορεία τους προς τους άλλους, μας παρασύρουν μέσα τους.

ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Δεσποίνα

Μπάμπης

Δώρα

Λαγός

Καρεκλα

Σταμάτης

Γρηγόρης

Διάβαση

Φανάρι

Τις λέξεις στις εργασίες αυτές τις έγραψε η Δ. στον Η/Υ. πάνω το πληκτρολόγιο είχε μόνο Ελληνικά γράμματα κολλημένα στα πλήκτρα σε αυτοκόλλητο. Τόνους δεν έβαζε γιατί η διαδικασία που ακολουθείται ήταν δύσκολη για την Δ. στη συνέχεια όμως τη ζήτησα να μου τονίσει τις λέξεις. Αυτό το έκανε όπως φαίνεται παραπάνω και παρακάτω.

Κιτρινι μπλουζα

Κιτρινο τηλεφονο

Κοκκινι καρεκλα

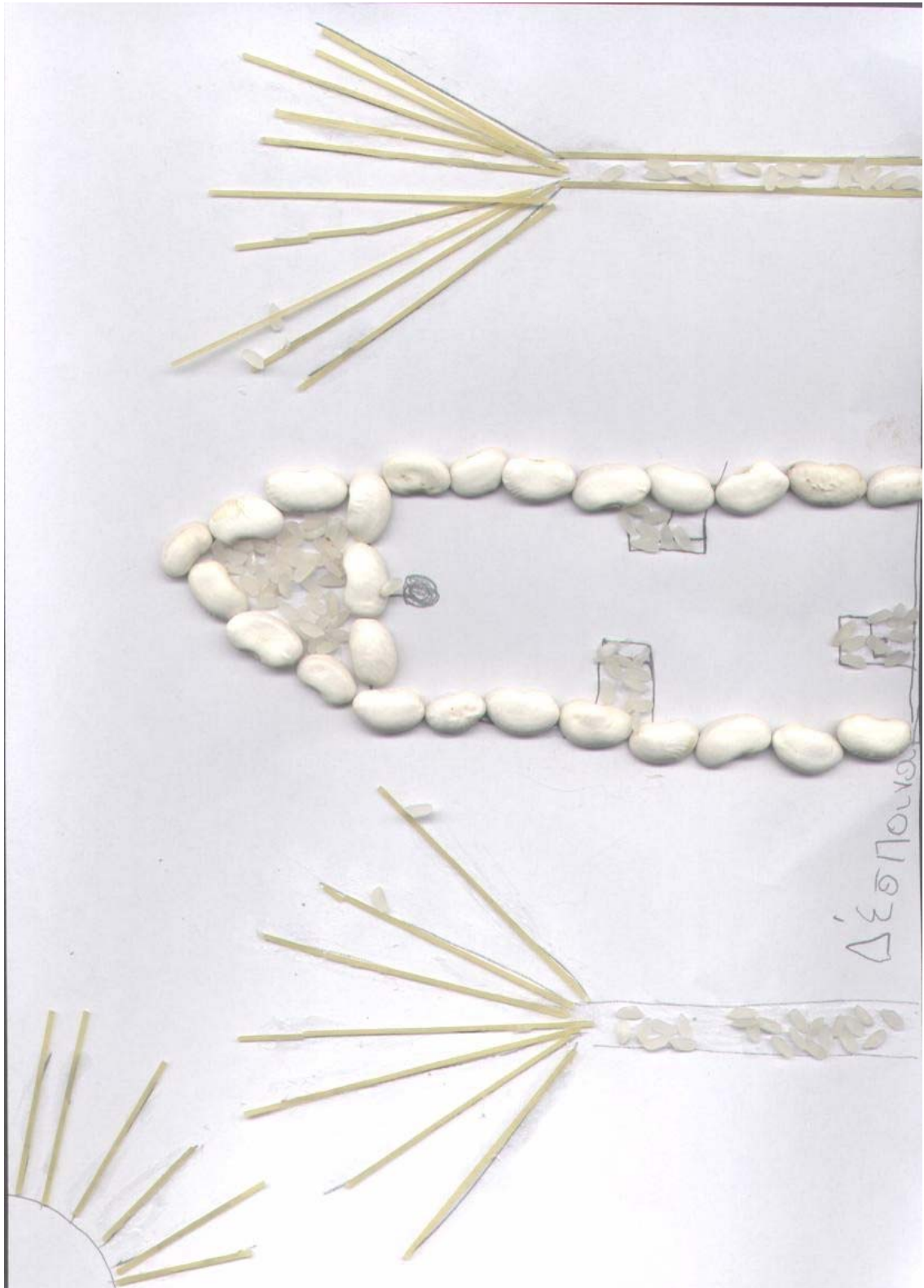
ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Στην παρακάτω εργασία η Δ. έγραφε αριθμούς κατά τύχη. Πριν όμως να γράψει έλεγε τον αριθμό που έγραφε. Γι' αυτό το λόγο είναι χωρισμένοι με κόμμα. Το 20 δεν θυμόταν να το γράψει και στο τέλος το έγγραφα εγώ, γι' αυτό σημείωσα "όχι" . Έγραψε και τη λέξη "νερό" την οποία την τόνισε μετά.

9,10,5,2,3,4,1,0,1,5,1,8,1,4,

12, 18, 20, οχι
νερο

Η παρακάτω εργασία έγινε από την Δ. χρησιμοποιώντας υλικά που φαίνονται. Πρώτα έκανε τη ζωγραφιά και στη συνέχεια κόλλησε τα υλικά.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Βλαχοπούλου Στέλλα.** Το πράσινο εργοστάσιο. Α.Σ.Ε. α.ε. Θεσσαλονίκη 1992
- **Βλαχοπούλου Στέλλα.** Το καμένο δάσος. Εκδόσεις Κέδρος Αθήνα 1997
- **Κάτσιου – Ζαφρανά Μ.** Εγκέφαλος και εκπαίδευση. Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη Θεσσαλονίκη 2001.
- **Καρτασίδου Λευκοθέα.** Μάθηση μέσω κίνησης. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη 2004.
- **Εμμανουήλ Κολιάδης.** Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Α΄ Συμπεριφοριστικές θεωρίες. Αθήνα 1996
- **Εμμανουήλ Κολιάδης.** Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Τόμος Β΄ Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα 1995.
- **Αντώνης Κυπριοτάκης.** Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Εκδόσεις Ψυχοτεχνική. Ηράκλειο 1985.
- **Μάριος Μερκοβίτης – Μαρία Τζουριάδου.** Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη. Εκδόσεις Προμηθεύς. Θεσσαλονίκη 1991
- **Παπαζάρης Α., Πατσαντζτόπουλος Κ., Μαγιάλου Μ.** Διαθεματικές δραστηριότητες με άξονα τη μουσική. Εκδόσεις Δίπτυχο. Αθήνα 2003.
- **Ράπτης Α.- Ράπτη Α.** Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Τόμος Α΄ Αθήνα 2002.
- **Τζόνσον Β. – Βέρνερ Ρ.** Οδηγός ανάπτυξης για προβληματικά παιδιά. Εκδόσεις Καστανιώτη Αθήνα 2002.
- **Μαρία Τζουριάδου.** Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Εκδόσεις Προμηθεύς. Θεσσαλονίκη 1995.
- **Μαρία Τζουριάδου.** Εισαγωγή στην ειδική αγωγή. Α.Π.Θ.
- **Μαρία Τζουριάδου – Γ. Μπάρμπας.** Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή : οι απόψεις των νηπιαγωγών.

- **Χρήστος Π. Φράγκος.** Ψυχοπαιδαγωγική. Εκδόσεις Gutenberg. Αθήνα 1995.
- **Μάνιω Χατζοπούλου.** Κυκλοφορώ με ασφάλεια στην πόλη. Εκδόσεις Friesland Hellas AEBE. Αθήνα 1996.
- **David Fontana.** Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς. Εκδόσεις Σαββάλας. Αθήνα 1996.
- **Martin Herbert.** Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα . Αθήνα 1996.
- **In need of special care.** By the teacher's of St. Christofer's School. Westbury Park, Bristol 6
- Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)
- Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Βιβλίο δασκάλου ΟΕΔΒ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Πολλαπλή νοημοσύνη. Μεταφράσεις άρθρων. Λευκωσία 2000.
- Σημειώσεις από το μάθημα "Πρώιμη παρέμβαση" Γ. Μπάρμπας, του Β' εξαμήνου του Διδασκαλείου "Γληνός"
- Σημειώσεις από το μάθημα "Μαθησιακές δυσκολίες" Μ. Τζουριάδου, του Β' εξαμήνου του Διδασκαλείου "Γληνός".
- Υπουργείο Μεταφορών. Κυκλοφοριακή αγωγή. Αθήνα 1973.

- <http://www.proedaust.com.au/psyc/details.cfm?number=58>
- <http://www.healthobservatory.org>
- <http://www.specialeducation.gr>
- <http://www.idaamerica.org>
- <http://www.iceh.org>
- <http://www.trainingvillage.gr>
- <http://users.forthnet.gr/cha/panver.teach.intel.htm#θεωρία>
- <http://www.thearc.org/faqs/mrqa.html>
- <http://www.clab.edc.uoc.gr/etpe/main.htm>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- <http://disabled.gr/gr-arts/29praktikhaskhsh.html>
- http://pzweb.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf
- <http://www.dea.gr>
- http://www.geocities.com/maurogenius/Intelligenza_Multipla.html

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	3
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ.....	3
Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	10
Ν Ο Η Μ Ο Σ Υ Ν Η.....	10
ΟΡΙΣΜΟΣ.....	10
ΜΕΤΡΗΣΗ.....	10
Περιγραφικός όρος.....	12
ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο	18
ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ.....	18
ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ.....	20
ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΠΡΟΚΑΛΕΙ ΤΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ.....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο	23
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	23
ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ Ή ΕΝΤΑΣΗ.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο	33
ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	33
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	37
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο	46
ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ (Ν.Τ.).....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο	49
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	49
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	49
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ.....	49
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ.....	50
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	51
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΡΙΑΣ.....	52
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	53
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ.....	53
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	54
ΤΙ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΚΑΝΕΙ / ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ Δ.....	56
ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ.....	56
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ.....	56
ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΣ-ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ.....	57
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο	59
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	59
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΑΜΔ.....	59
1ο ΜΕΡΟΣ.....	59

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

2 ^ο ΜΕΡΟΣ.....	61
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	61
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	62
ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	62
ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ (LDDI).....	63
ΠΙΝΑΚΕΣ	64
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο	70
ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ.....	70
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	75
ΚΑΡΤΕΛΕΣ	77
1^ο ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	82
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1	83
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2	87
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3	90
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4.....	93
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5.....	95
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6.....	99
2^ο ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	103
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1	105
3^ο ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	106
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1	107
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2	108
4^ο ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	110
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1	111
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2	112
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3	114
ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	117
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	120
ΕΡΓΑΣΙΕΣ	122
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	127
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	130