



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino
Dipartimento di Psicologia

ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)

«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Μαρίας Νανοπούλου

με Αριθμό Μητρώου: 12132012034

Διπλωματούχου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Πατρών
2012

Η Προεπαγγελματική Εκπαίδευση στα άτομα με Νοητική Υστέρηση

Pre-vocational education for persons with mental retardation

La Formazione Pre-professionale delle persone con Disabilità Mentale

Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Τσιναρέλης

Επίκουρος Καθηγητής

Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Μαρία Δροσινού – Κορέα

Επίκουρη Καθηγήτρια

Μαργαρίτα Σωτηρίου

Λέκτορας

Καλαμάτα, Ιανουάριος 2015

Φύλλο εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: _____

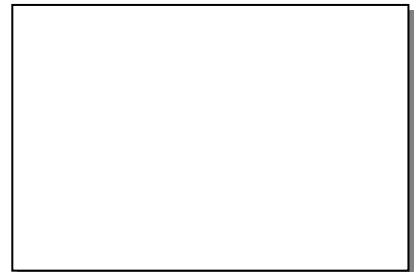
Επόπτης Καθηγητής:

Γεώργιος Τσιναρέλης (Επίκουρος Καθηγητής)

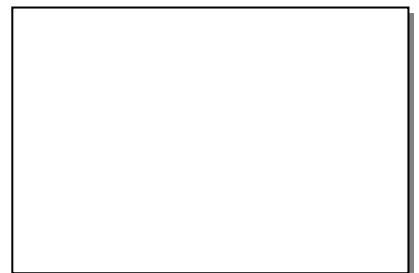


Μέλη τριμελούς εξεταστικής επιτροπής:

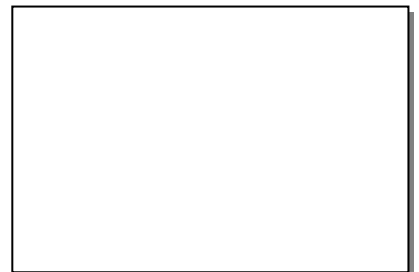
Μαρία Δροσινού – Κορέα



Μαργαρίτα Σωτηρίου



Βαθμός:



Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κο Τσιναρέλη Γεώργιο για την αμέριστη συμπαράσταση και καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της παρούσας έρευνας. Οι επισημάνσεις, τα σχόλια και οι διορθώσεις του ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες καθώς συνέβαλαν στην αντιμετώπιση κάθε δυσκολίας με τελικό στόχο την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τόσο τις συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες, κα Δροσινού και κα Σωτηρίου όσο και τον κο Σάββα Παπαπέτρου, καθώς ήταν διαθέσιμοι να με βοηθήσουν κάθε στιγμή. Τέλος, δε θα μπορούσα να μην αναγνωρίσω την ιδιαίτερα σημαντική βοήθεια που έλαβα τόσο από τη μαθήτριά και τη μητέρα της όσο και από το προσωπικό, τους εθελοντές και τους γονείς μαθητών του ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ Καλαμάτας όπου έλαβε χώρα η έρευνα. Όλοι τους υπήρξαν ιδιαίτερα υποστηρικτικοί και εγκάρδιοι με διάθεση για κάθε είδους βοήθεια προς το πρόσωπό μου παράλληλα με την προσφορά προσωπικού τους χρόνου για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και όχι μόνο.

Συντομογραφίες

- **ΑμΕΕΑ** (ΑΤΟΜΑ με ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ)
- **ΑΠΣ** (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ)
- **ΔΕΠΠΣ** (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ)
- **ΔΝ** (ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ)
- **ΕΑΕ** (ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)
- **ΕΔΑ** (ΕΝΤΥΠΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ)
- **ΚΕΔΔΥ** (ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ και ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ)
- **ΛΕΒΔ** (ΛΙΣΤΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ)
- **ΝΥ** (ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ)
- **ΠΑΠΕΑ** (ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ)
- **ΣΑΔΕΠΕΑΕ** (ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΟ ΑΤΟΜΙΚΟ ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΕΝΤΑΞΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)
- **BSC** (BASIC SKILLS CHECKLISTS)
- **DSM** (DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS)
- **ICD** (INTERNATIONAL STATISTICAL CLASSIFICATION OF DISEASES AND RELATED HEALTH PROBLEMS)
- **LCBC** (LISTE di CONTROLLO di BASE COMPETENZE)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετάται το θέμα της Προεπαγγελματικής Εκπαίδευσης των ατόμων με Νοητική Υστέρηση.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ενώ ταυτίζεται με την πρακτική άσκηση, που περιλαμβάνει την μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με Νοητική Υστέρηση με συμμετοχική παρατήρηση. Για την παρατήρηση αξιοποιήθηκαν τόσο οι πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης ΛΕΒΔ, του ΠΑΠΕΑ και των γενικών μαθησιακών δυσκολιών όσο και η εμπειρική παρατήρηση. Παράλληλα, λήφθηκε υπόψη και ο μακροπρόθεσμος διδακτικός στόχος που σχετίζεται με τη συνεργασία με τους άλλους. Ο τελευταίος αποτέλεσε το έναυσμα για τη διαμόρφωση του Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ), το οποίο βασίστηκε στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της μαθήτριας. Έτσι υλοποιήθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις διάρκειας τριών μηνών, τα αποτελέσματα των οποίων αξιολογήθηκαν μέσα από κοινωνικές ιστορίες. Κατά την εφαρμογή των πέντε πειραμάτων - κοινωνικών ιστοριών, ζητήθηκε από τη μαθήτρια να επιλύσει αποτελεσματικά την εκάστοτε προβληματική κατάσταση. Επιπρόσθετα, χορηγήθηκαν και ερωτηματολόγια σε 5 εκπαιδευτικούς και 5 γονείς, με σκοπό να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με την Προεπαγγελματική Εκπαίδευση για τα άτομα με Νοητική Υστέρηση. Τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS 21 και τα αποτελέσματα απεικονίστηκαν σε πίνακες.

Λέξεις κλειδιά: Προεπαγγελματική Εκπαίδευση, Νοητική Υστέρηση, ΣΑΔΕΠΕΑΕ, δεξιότητες συνεργασίας.

ABSTRACT

In this study is studied the issue of Pre-Vocational Education for mentally retarded people.

The survey was conducted in the field of special education. The survey coincides with the practice, which includes the case study of a student with Mental Retardation with participant observation. For the observation were used the tables of informal pedagogical evaluation (Basic Skills Checklists - BSC), of the Framework Curriculum for Special Education (FCSE) for students with SEN and of general learning difficulties as well as empirical observation. Moreover, the long-term learning objective about the cooperation with others was also taken into account. The latter gave rise to the formation of a Targeted, Individualized, Structured, Membership Program in Special Education, which was based on the needs and interests of the child. So were implemented teaching interventions lasting three months, the results of which were evaluated through social stories. During the implementation of the five experiments - social stories, the student was asked to solve a problematic situation. In addition, questionnaires were distributed to 5 teachers and 5 parents, in order to properly reflect their perceptions regarding the pre-vocational training for people with intellectual disability. The resulting data were analyzed through the program SPSS21 and the results were depicted in paintings.

Keywords: Pre-Vocational Training, Mental Retardation, cooperation skills.

RIASSUNTO

In questo lavoro abbiamo studiato la questione della pre-formazione professionale delle persone con ritardo mentale.

L'indagine è stata condotta nel campo dell'istruzione e della formazione speciale. Il sondaggio coincide con la pratica, che comprende casi di studio degli studenti con ritardo mentale con l'osservazione partecipante. Per l'osservazione sfruttato entrambe le tabelle informale Liste di Controllo di Base Competenze pedagogico di valutazione, i papi e le difficoltà generali di apprendimento e di osservazione empirica. Inoltre, tenuto conto dell'obiettivo di apprendimento a lungo termine associato con la cooperazione con gli altri. Quest'ultimo ha dato luogo alla formazione di Targeted Individual Costruito adesione al programma Education Special (SADEPEAE), che era basato sui bisogni e gli interessi dello studente. Così attuato interventi di insegnamento della durata di tre mesi, i cui risultati sono stati valutati attraverso le storie sociali. Durante l'attuazione dei cinque esperimenti - storie sociali, ha chiesto allo studente di risolvere efficacemente il problema dello stato attuale. Inoltre, i questionari sono stati somministrati a 5 insegnanti e 5 genitori, al fine di riflettere adeguatamente la loro percezione in merito alla formazione pre-professionale per le persone con disabilità intellettiva. I dati ottenuti sono stati analizzati attraverso il programma SPSS21 e i risultati raffigurati nei dipinti.

Parole chiave: Pre-Formazione professionale, Ritardo Mentale, capacità di cooperazione.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΜΕΡΟΣ Α΄: Θεωρητικό υπόβαθρο	13
1. Νοητική Υστέρηση	13
1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός Νοητικής Υστέρησης	13
1.2. Αιτίες πρόκλησης.....	17
1.2.1. Γενετικά - βιολογικά αίτια	19
1.2.1.1. Χρωμοσωμικές ανωμαλίες.....	19
1.2.1.2. Ανωμαλίες μεταβολισμού.....	19
1.2.2. Περιβαλλοντικά αίτια.....	20
1.3. Μέθοδοι και εργαλεία αξιολόγησης	23
1.4. Κατηγοριοποιήσεις Νοητικής Υστέρησης	28
1.4.1. Ελαφρά νοητική υστέρηση.....	31
1.4.2. Μέτρια νοητική υστέρηση.....	31
1.4.3. Σοβαρή και βαριά νοητική υστέρηση.....	32
1.4.4. Αδιαβάθμητη νοητική υστέρηση.....	32
2. Χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική υστέρηση	32
2.1. Σε γνωστικό – αντιληπτικό επίπεδο.....	33
2.2. Σε συναισθηματικό επίπεδο	35
2.3. Σε κοινωνικό επίπεδο.....	36
3. Διδασκαλία ατόμων με Νοητική Υστέρηση.....	37
3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	37
3.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα	38
3.3. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ).....	40
3.4. Βασικές αρχές διδακτικής για άτομα με νοητική υστέρηση.....	42
3.5. Διδακτικές μέθοδοι	46
3.5.1. Άμεση διδασκαλία.....	46

3.5.2. Συνδιδασκαλία.....	47
3.5.3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	49
3.6. Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ).....	51
4. Προεπαγγελματική Εκπαίδευση.....	53
4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός Προεπαγγελματικής Εκπαίδευσης και συναφών όρων	54
4.2. Σκοπός και στόχοι Προεπαγγελματικής Εκπαίδευσης ατόμων με Νοητική Υστέρηση	57
4.3. Μορφές Ειδικής Επαγγελματικής Κατάρτισης	59
4.4. Η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα - Νομοθεσία	61
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	66
5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	66
5.1. Μελέτη περίπτωσης	67
5.2. Συμμετέχοντες	68
5.3. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποιοτικών δεδομένων.....	68
5.3.1. Διάγνωση μαθήτριας.....	68
5.3.2. Ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό μαθητή.....	69
5.3.3. Παρατήρηση	71
5.3.3.1. Αρχική μέτρηση	73
5.3.3.2. Ενδιάμεση μέτρηση	73
5.3.3.3. Τελική μέτρηση.....	74
5.3.4. Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)	75
5.3.5. Αυτοπαρατήρηση.....	75
5.3.6. Ετεροπαρατήρηση.....	76
5.3.7. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα.....	77

5.4. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποσοτικών δεδομένων	78
5.4.1. Αξιολόγηση διδακτικού στόχου μέσω κοινωνικών ιστοριών - Πείραμα	78
5.4.1.1. Έννοια και δομή κοινωνικών ιστοριών	78
5.4.1.2 Παρουσίαση κοινωνικών ιστοριών.....	80
5.4.2. Ερωτηματολόγια	82
5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	83
5.6. Περιορισμοί της έρευνας	84
6. Αποτελέσματα.....	85
6.1. Ποιοτικά αποτελέσματα.....	85
6.1.1. Πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης	85
6.1.2. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα.....	87
6.1.3. Διδακτική αλληλεπίδραση.....	92
6.2. Ποσοτικά αποτελέσματα.....	92
6.2.1. Κοινωνικές ιστορίες.....	92
6.2.2. Ερωτηματολόγια	94
7. Συμπεράσματα – Προτάσεις	103
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	115

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα άτομα με νοητική υστέρηση θα πρέπει να ζουν σε ένα περιβάλλον χωρίς εμπόδια και διαχωριστικές γραμμές το οποίο θα μεγιστοποιεί τη δυνατότητα επικοινωνίας τους με το κοινωνικό σύνολο. Ένας τομέας που τους επιτρέπει και διευκολύνει παράλληλα αυτού του είδους την επικοινωνία είναι η εργασία, χάρη στην οποία τα άτομα επιτυγχάνουν την προσωπική αλλά και κοινωνική τους ολοκλήρωση. Παρά την ύπαρξη πολλών προκαταλήψεων απέναντι στην εργασιακή αποκατάσταση των ατόμων αυτών, οι σύγχρονες αντιλήψεις έχουν προκρίνει έναν ευέλικτο τρόπο αντίληψης της εργασίας (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2007).

Αν και η λήψη της απόφασης σχετικά με το επάγγελμα που θα ακολουθήσει το άτομο τοποθετείται χρονικά στην εφηβική ηλικία δεδομένων των κοινωνικών αντιλήψεων και του εκπαιδευτικού συστήματος, παρόλα αυτά, οι επαγγελματικές προτιμήσεις και στάσεις του ατόμου διαμορφώνονται ήδη από την παιδική ηλικία, όπου τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο ενώ επαγγελματικά ενδιαφέροντα εντοπίζονται ακόμα νωρίτερα, και κατά την προσχολική ηλικία. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η παρουσία της Προεπαγγελματικής Εκπαίδευσης η οποία θα δώσει στο άτομο την ευκαιρία να καταλήξει σε μια επαγγελματική επιλογή που του ταιριάζει και το εκφράζει. Χάρη στην προεπαγγελματική εκπαίδευση που έχει λάβει, το άτομο έχει πλήρη επίγνωση των λεπτομερειών που αφορούν το επάγγελμα και τις συνθήκες εργασίας, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών του.

Αξίζει να σημειωθεί πως χάρη στη εργασία τα άτομα με νοητική υστέρηση εξασφαλίζουν αυξημένη αυτοεκτίμηση, ευτυχία και ικανοποίηση παράλληλα με την οικονομική τους αυτοτέλεια, χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την ομαλή κοινωνική τους προσαρμογή και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1. ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της Ν.Υ.

Όπως αναφέρει ο Αντωνίου (2009) η νοητική υστέρηση αποτελεί ένα σύνδρομο του οποίου η ιστορία χρονολογείται από τις απαρχές του ανθρώπινου γένους ενώ οι πρώτες σχετικές αναφορές εντοπίζονται σε παπύρους της αρχαίας Αιγύπτου που χρονολογούνται περίπου το 1500 π.Χ.

Αν και, αρχικά, οι πρώτες περιγραφές των νοητικά καθυστερημένων ατόμων και οι αρχικοί ορισμοί που είχαν δοθεί δεν άφηναν περιθώριο για διαμάχες και αντιρρήσεις, παρόλα αυτά με το πέρασμα του χρόνου και τη σταδιακά αυξανόμενη διερεύνηση του θέματος ανέκυπταν όλο και μεγαλύτερα εμπόδια ως προς την αποδοχή ενός κοινού ορισμού για τη νοητική υστέρηση. Δεδομένου πως η νοημοσύνη δεν αποτελεί συγκεκριμένη έννοια και περιλαμβάνει ποικίλες συμπεριφορές οι οποίες ερμηνεύονται διαφορετικά από την εκάστοτε κουλτούρα, υπάρχει η πιθανότητα το ίδιο άτομο να μην είναι ξεκάθαρο αν χαρακτηρίζεται ή όχι από νοητική υστέρηση ανάλογα με το περιβάλλον που βρίσκεται. Κατά τον Παρασκευόπουλο (1980) ένας ακόμα παράγοντας που περιπλέκει τη διατύπωση ενός κοινού ορισμού για τη νοητική υστέρηση είναι το γεγονός πως με αυτήν ασχολούνται ποικίλες επιστημονικές ειδικότητες, όπως γιατροί, ψυχολόγοι, βιολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί κ.ά. με αποτέλεσμα κάθε ειδικότητα να εστιάζει τα ενδιαφέρον της σε συγκεκριμένες πλευρές του προβλήματος παραβλέποντας τις υπόλοιπες. Είναι, λοιπόν, φανερό πως η δυσκολία διατύπωσης και επικράτησης ενός καθολικού ορισμού αντανακλά την πολυπλοκότητα της έννοιας «νοητική υστέρηση» (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για τη νοητική υστέρηση οι οποίοι διέφεραν ως προς το βασικό τους κριτήριο. Ένα τέτοιο κριτήριο το οποίο έχει μελετηθεί ευρέως είναι η επίδοση στα τεστ γενικής νοημοσύνης μέσα από δύο ψυχομετρικούς δείκτες, τη νοητική ηλικία και το νοητικό πηλίκο. Το τελευταίο αναφέρεται στο ρυθμό νοητικής ανάπτυξης του ατόμου και δε μεταβάλλεται ιδιαίτερα από ηλικία σε ηλικία. Παρόλα αυτά ο δείκτης νοημοσύνης έχει δεχθεί έντονη κριτική από πολλούς ειδικούς καθώς σημειώνεται πως τα αποτελέσματα επηρεάζονται συχνά

από παράγοντες μη συναφείς με τη νοημοσύνη και πως ο δείκτης αυτός μπορεί να μεταβληθεί σημαντικά μέχρι την ενηλικίωση του ατόμου (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006) έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλοι όροι για να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, όπως «ιδιωτεία», «άνοια», «ολιγοφρένεια», «νοητική αδυναμία», «νοητική ανεπάρκεια», «παραφροσύνη».

Για πρώτη φορά η νοητική καθυστέρηση ορίστηκε από το Βρετανό γιατρό A. Tregold ως «μία κατάσταση ανεπαρκούς νοητικής ανάπτυξης, σε βαθμό, ώστε να καθιστά το άτομο ανίκανο να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον και να επιβιώσει χωρίς επίβλεψη, έλεγχο και εξωτερική βοήθεια» (Παρασκευόπουλος, 1980) ενώ ο Doll υποστηρίζει πως βασικά κριτήρια για τη νοητική καθυστέρηση είναι α) η ανεπαρκής κοινωνική προσαρμογή, β) η ανεπαρκής νοητική ανάπτυξη, γ) η κοινωνική ανεπάρκεια κατά την ώριμη ηλικία, δ) η εμφάνισή της κατά την γέννηση ή την πρώτη παιδική ηλικία, ε) η ύπαρξη οργανικών αιτιών και στ) η συνύπαρξή της με το άτομο σε όλη του τη ζωή (Χρηστάκης, 2006).

Οι Lehalle & Mellier (2010) έχουν υποστηρίξει πως η νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζεται από τη χαμηλή επίδοση του παιδιού σε σχέση με τους συνομηλίκους του αλλά και από τη διαταραχή των προσαρμοστικών συμπεριφορών, της ικανότητάς του να ανταποκρίνεται στους κανόνες όπως ορίζονται από την ομάδα στην οποία ανήκει. Με βάση την ψυχομετρική θεώρηση, η μέτρηση του Δείκτη Νοημοσύνης (ΔΝ) είναι που καθορίζει τη σοβαρότητα της καθυστέρησης. Έτσι, έχουμε την ελαφρά νοητική καθυστέρηση για ΔΝ μεταξύ 50 και 75, τη μέτρια νοητική καθυστέρηση για ΔΝ μεταξύ 35 και 55, τη βαριά νοητική καθυστέρηση για ΔΝ μεταξύ 20 και 40 και την πολύ βαριά για ΔΝ κάτω του 20.

Ένας άλλος ορισμός που επικράτησε για πολλά χρόνια ήταν αυτός του Αμερικανού ψυχολόγου Edgar Doll ο οποίος ορίζει ως κριτήρια της νοητικής υστέρησης τα εξής: α) εμφάνισή της κατά τη γέννηση ή στα πρώτα στάδια της ζωής, β) αιτία της η ελλιπής νοητική ανάπτυξη, γ) χαρακτηριστικό της η μειωμένη ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής, δ) κατά την ωριμότητα οδηγεί σε κοινωνική ανωριμότητα, ε) είναι οργανικής αιτίας και στ) δε θεραπεύεται. Μέσα από τον ορισμό αυτό η νοητική υστέρηση παρουσιάζεται ως κατάσταση παθολογική και μη αναστρέψιμη (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003), ο ορισμός που επικράτησε τα τελευταία χρόνια και αντικατέστησε διαφορετικούς ορισμούς από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων είναι ο ορισμός του Αμερικανικού Συνδέσμου Νοητικής Υστέρησης (A.A.M.D-American Association on Mental Deficiency). Ο ορισμός αυτός διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1959 και αναθεωρήθηκε το 1983 (Χρηστάκης, 2006). Η Αμερικανική Εταιρεία για τη Νοητική Ανεπάρκεια (A.A.M.R., 1992) δίνει ως ορισμό της νοητικής καθυστέρησης τον ακόλουθο: *«η νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε ουσιώδεις περιορισμούς της κείμενης λειτουργικότητας του ατόμου. Την χαρακτηρίζει σημαντική και κάτω του μέσου όρου νοητική λειτουργία, η οποία όμως θα πρέπει να σχετίζεται με δύο ή περισσότερα περιοριστικά στοιχεία από τα ακόλουθα πεδία βιοτικών προσαρμοστικών ικανοτήτων: όπως η επικοινωνία, η αυτοϋπηρετήση, αυτοσυντήρηση στο σπίτι, κοινωνικές ικανότητες, βιοτική χρήση της κοινότητας, αυτοδιάθεση, συντήρηση της προσωπικής υγείας-υγιεινής και ασφάλειας, λειτουργικές σχολικές ικανότητες (βασικές γνώσεις γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής), εργασία και ψυχαγωγία. Η νοητική καθυστέρηση θα πρέπει να είναι εμφανής πριν από την ηλικία των δεκαοχτώ χρόνων»* (Ξηρομερίτη, 1997: 141).

Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του αμερικανικού διαγνωστικού εγχειριδίου ψυχικών διαταραχών, του **DSM-IV-TR** (2004), η νοητική υστέρηση προσδιορίζεται ως ένας συνδυασμός τριών βασικών περιοχών. Πρώτον, η πνευματική λειτουργία του ατόμου είναι σημαντικά κατώτερη σε σχέση με το μέσο όρο καθώς το IQ του είναι ίσο ή και λιγότερο του 70. Δεύτερον, παράλληλα με την περιορισμένη πνευματική λειτουργία, συνυπάρχουν ελλείμματα ή έκπτωση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς σε τουλάχιστον δύο από τους ακόλουθους τομείς: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, διαβίωση στο σπίτι, κοινωνικές/διαπροσωπικές δεξιότητες, χρήση κοινοτικών πηγών, αυτονομία, λειτουργικές σχολικές δεξιότητες, εργασία, ελεύθερος χρόνος, υγεία και ασφάλεια. Τρίτον, η νοητική υστέρηση εμφανίζεται πριν από την ηλικία των 18 ετών.

Το διαγνωστικό εγχειρίδιο **ICD-10**, που εκδίδεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) στη Γενεύη, εντάσσει τη Νοητική Υστέρηση στην κατηγορία F70-79 «Ψυχικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς» ταξινομώντας την σε 6 επιμέρους τύπους:

F70 Ήπια νοητική υστέρηση

F71 Μέτρια νοητική υστέρηση

F72 Βαριά νοητική υστέρηση

F73 Βαρύτατη νοητική υστέρηση

F78 Άλλες περιπτώσεις νοητικής υστέρησης

F79 Μη καθορισμένη νοητική υστέρηση

«Πρόκειται για μία κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αναστολή της ανάπτυξης ή ατελή ανάπτυξη του εγκεφάλου, και εξασθένηση των δεξιοτήτων που εκδηλώνονται κατά την περίοδο ανάπτυξης ή των δεξιοτήτων που συνεισφέρουν στο συνολικό επίπεδο ευφυΐας, όπως οι γνωστικές γλωσσικές, κοινωνικές και κινητικές ικανότητες. Η καθυστέρηση μπορεί να συμβεί με ή χωρίς κάποια άλλη ψυχική ή σωματική κατάσταση. Ο βαθμός της νοητικής υστέρησης εκτιμάται συμβατικά με τη χρήση σταθμισμένων τεστ ευφυΐας. Αυτά συμπληρώνονται από βαθμίδες αξιολόγησης της κοινωνικής προσαρμογής σε ένα δεδομένο περιβάλλον. Οι μετρήσεις αυτές παρέχουν μια κατά προσέγγιση ένδειξη για το βαθμό της πνευματικής καθυστέρησης. Οι νοητικές ικανότητες και η κοινωνική προσαρμοστικότητα μπορούν να μεταβάλλονται με το χρόνο και να βελτιωθούν μετά από προσπάθειες εκπαίδευσης και αποκατάστασης. Η διάγνωση θα πρέπει να βασίζεται στα τρέχοντα επίπεδα λειτουργικότητας.»
[\(<http://www.galinos.gr/web/drugs/main/icdcodes/F70-F79#content>\)](http://www.galinos.gr/web/drugs/main/icdcodes/F70-F79#content)

Όπως γίνεται φανερό προκειμένου ένα άτομο να χαρακτηριστεί ως άτομο με νοητική υστέρηση θα πρέπει να συνυπάρχουν νοητική ικανότητα κάτω του μέσου όρου, ελλείψεις στην προσαρμοστική συμπεριφορά και εμφάνιση της νοητικής υστέρησης κατά τη γέννηση ή κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου (Χρηστάκης, 2006·Παρασκευόπουλος, 1980·Αντωνίου, 2009).

Νοητική λειτουργία κάτω από το μέσο όρο σημαίνει πως η βαθμολογία που σημειώνει ένα άτομο σε ένα σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης είναι μικρότερη από αυτή που επιτυγχάνει το 96-97% ατόμων της ίδιας ηλικίας. Ως προσαρμοστική συμπεριφορά νοείται η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις τόσο του φυσικού όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος όντας αυτόνομο και κοινωνικά υπεύθυνο σε συνάρτηση με την ηλικία του και την κοινωνική ομάδα όπου ανήκει. Στα

άτομα με νοητική υστέρηση η ανεπαρκής προσαρμοστική συμπεριφορά εστιάζεται περισσότερο στο ρυθμό ωρίμανσης, τη μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή. Τέλος, η περίοδος κατά την οποία μπορεί να εκδηλωθεί η νοητική υστέρηση αρχίζει από τη στιγμή της γέννησης μέχρι την ηλικία των 16-18 χρόνων.

Συνολικά, εάν συγκρίνουμε το συγκεκριμένο ορισμό με άλλους παλιότερους, η διαφορά του έγκειται στην αισιοδοξία που εμπνέει αναφορικά με την εξέλιξη του ατόμου με νοητική υστέρηση καθώς η νοητική υστέρηση δε θεωρείται ως μια παθολογική κατάσταση που βαραίνει το άτομο για όλη του τη ζωή (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ο Αντωνίου (2009) υπογραμμίζει πως με τον ορισμό αυτό τονίζεται η λειτουργικότητα των ατόμων με νοητική υστέρηση δεδομένης της έμφασης στην επίδραση των περιβαλλοντικών επιρροών για την προσαρμογή των δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική υστέρηση. Τέλος, ο συγκεκριμένος ορισμός απέβαλε το σύστημα ταξινόμησης της σοβαρότητας της διαταραχής και έδωσε μεγαλύτερη προσοχή στο είδος της φροντίδας που χρειάζονται τα άτομα (ελάχιστη, περιορισμένη, εκτενή, σημαντική).

Παράλληλα με τους ιατρικούς ορισμούς, όπως είναι φυσικό, και επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων έχουν προτείνει ανάλογους ορισμούς. Οι κοινωνιολόγοι με την Mercer υποστηρίζουν πως το κοινωνικό σύστημα είναι αυτό που καθορίζει τη νοητική υστέρηση του ατόμου καθώς πρόκειται για μία ετικέτα που του αποδίδεται. Από την άλλη πλευρά, συμπεριφοριστικοί ορισμοί υπογραμμίζουν τον περιορισμό των ευκαιριών για μάθηση και την έλλειψη ενθάρρυνσης του παιδιού ως βασικές αιτίες της νοητικής υστέρησης, κάτι το οποίο, ωστόσο, ισχύει κυρίως στην περίπτωση παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση (Πολυχρονοπούλου, 1998).

1.2. Αιτίες πρόκλησης

Λαμβάνοντας υπόψη πως η νοητική υστέρηση ανήκει στην κατηγορία με τα μεγαλύτερα κοινωνικά, οικονομικά και εθνικά προβλήματα υγείας των ανεπτυγμένων χωρών καθώς προσβάλλει διπλάσια άτομα από όσα η τύφλωση, η πολιομυελίτιδα, η

εγκεφαλική παράλυση και η ρευματική καρδιοπάθεια, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι αιτίες της (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Αν και η ταξινόμηση των αιτιολογικών παραγόντων είναι δύσκολη γιατί στις περισσότερες περιπτώσεις οι αιτίες συμπλέκονται, παρόλα αυτά, έχουν προταθεί αρκετές διαφορετικές ταξινομήσεις των παραγόντων που προκαλούν νοητική υστέρηση. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2006), έχει προταθεί:

α) ταξινόμηση σε

- γενετικούς παράγοντες
- παράγοντες στο ενδομήτριο περιβάλλον
- συμβάντα την ώρα του τοκετού
- παθήσεις ή άλλες καταστάσεις μετά τη γέννηση

β) ταξινόμηση σε

- γενετικούς παράγοντες (κατά τη σύλληψη και σχετικοί με την κληρονομικότητα)
- περιβαλλοντικούς παράγοντες (στο περιβάλλον του παιδιού κατά την κύηση, τον τοκετό, μετά τον τοκετό, κατά την εξελικτική περίοδο)

γ) ταξινόμηση σε

- βιολογικούς παράγοντες (γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες)
- ψυχολογικούς παράγοντες (ψυχολογικές εμπειρίες και οικογενειακό περιβάλλον)

Η Αμερικανική Ένωση για τη Νοητική Υστέρηση έχει υποδιαιρέσει τις αιτίες της νοητικής υστέρησης σε προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές. Στο 20-30% των ατόμων με σοβαρή νοητική υστέρηση αυτή έχει αποδοθεί σε προγεννητικούς παράγοντες ενώ στο 30-40% η αιτιολογία παραμένει άγνωστη. Στις περιπτώσεις ατόμων με ήπια νοητική υστέρηση το 45-63% αποδίδεται σε άγνωστα αίτια (Αντωνίου, 2009).

1.2.1. Γενετικά – βιολογικά αίτια

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται χρωμοσωμικές και μεταβολικές διαταραχές (Πολυχρονοπούλου, 2003).

1.2.1.1. Χρωμοσωμικές ανωμαλίες

Ο πυρήνας κάθε κυττάρου αποτελείται από τη χρωματίνη, γενετική ουσία η οποία μετασχηματίζεται σε νηματοειδείς σχηματισμούς, τα χρωμοσώματα. Το ανθρώπινο κύτταρο αποτελείται από 46 χρωμοσώματα διαρρυθμισμένα σε 23 ζεύγη. Τα 22 ζεύγη είναι όμοια ως προς τη σύνθεση, τη μορφή και το μέγεθος και ορίζονται από τον τύπο xx. Το 23^ο ζεύγος που καθορίζει το φύλο εξαιρείται και είναι διαφορετικό. Το χρωμόσωμα αυτό ορίζεται με τον τύπο xy. Το γυναικείο κύτταρο περιέχει όμοια χρωμοσώματα τύπου x ενώ το ανδρικό ανόμοια χρωμοσώματα τύπου xy.

Ορισμένες φορές κατά τη διάρκεια της μείωσης πραγματοποιείται λανθασμένη κατανομή των χρωμοσωμάτων, όπως η απώλεια ενός χρωμοσώματος, η παρουσία ενός ακόμα επιπλέον, η ανταλλαγή τμημάτων που ανήκουν στο ίδιο ζεύγος κ.ά. Πρόκειται, δηλαδή, για λανθασμένη σύζευξη είτε στο ωάριο είτε στο σπερματοζωάριο, αποτέλεσμα της οποίας είναι διάφορες χρωμοσωμικές διαταραχές.

Η συνηθέστερη μορφή είναι η τρισωμία (τριπλό χρωμόσωμα) όπου αντί για 46 χρωμοσώματα υπάρχει ένα επιπλέον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η τρισωμία 21 ή σύνδρομο Down. Παράλληλα σε διαταραχές των χρωμοσωμάτων του φύλου οφείλεται το σύνδρομο Turner και το σύνδρομο Klinefelter (Παρασκευόπουλος, 1980·Πολυχρονοπούλου, 2003·Χρηστάκης, 2006).

1.2.1.2. Διαταραχές μεταβολισμού

Εκτός από τις χρωμοσωμικές διαταραχές που οφείλονται στον αριθμό των χρωμοσωμάτων και προκαλούν νοητική υστέρηση, υπάρχουν και χρωμοσωμικές διαταραχές που αναφέρονται στη βιοχημική σύσταση των χρωμοσωμάτων και έχουν και αυτές ως συνέπεια νοητική υστέρηση (Παρασκευόπουλος, 1980).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, κάθε χρωμόσωμα αποτελείται από αναρίθμητες ουσίες, τις γονάδες, οι οποίες αναπαράγονται από γενιά σε γενιά με βάση συγκεκριμένο κώδικα που παραμένει αμετάβλητος ώστε το θυγατρικό κύτταρο να είναι όμοιο με το μητρικό. Ωστόσο, κάποιες φορές για λόγους που δεν είναι γνωστοί λαμβάνουν χώρα σφάλματα στην αναπαραγωγή των γονάδων. Ως αποτέλεσμα είτε δεν παράγονται τα ένζυμα που είναι απαραίτητα για την κανονική λειτουργία του οργανισμού είτε σχηματίζονται νέα ένζυμα και πρωτεΐνες διαφορετικές από τις αρχικές. Η απόκλιση μεταξύ νέων και αρχικών ενζύμων προκαλεί διάφορες βιοχημικές διαταραχές που συνοδεύονται από νοητική υστέρηση αλλά και ακόμη και το θάνατο (Παρασκευόπουλος, 1980·Χρηστάκης, 2006).

Τέτοιες διαταραχές είναι η φαινυλκετονουρία και η γαλακτοζαιμία. Η πρώτη οφείλεται στην έλλειψη φαινυλαλανίνης, ενζύμου απαραίτητου για το μεταβολισμό οξέων και πρωτεϊνών ενώ, αν η κατάσταση δε διαγνωστεί εγκαίρως, το οξύ που δεν έχει διασπαστεί συσσωρεύεται στο αίμα και καταστρέφει τον εγκέφαλο (Πολυχρονοπούλου, 1998). Η γαλακτοζαιμία οφείλεται στην έλλειψη ενός ενζύμου που μετατρέπει τη γαλακτόζη σε γλυκόζη. Έτσι η γλυκόζη συσσωρεύεται στο κεντρικό νευρικό σύστημα προκαλώντας νοητική υστέρηση (Παρασκευόπουλος, 1980). Άλλες βιοχημικές διαταραχές είναι η αμαυρωτική ιδιοτεία, ο κρετινισμός, η μικροκεφαλία, η υδροκεφαλία κ.ά.

1.2.2. Περιβαλλοντικά αίτια

Τα περιβαλλοντικά αίτια μπορούν να υποδιαιρεθούν σε προγεννητικά (ενδομήτρια ζωή), περιγεννητικά (τοκετός) και μεταγεννητικά (βρεφική, νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία του παιδιού). Αναφορικά με τους προγεννητικούς παράγοντες, αυτοί περιλαμβάνουν τόσο παράγοντες που δρουν πριν από τη σύλληψη και σχετίζονται με την προηγούμενη ζωή και υγεία των γονέων (κληρονομικότητα) όσο και παράγοντες που και πάλι αφορούν τους γονείς αλλά επιδρούν κατά τη διάρκεια της κύησης (Χρηστάκης, 2006).

Όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1980), μολυσματικές ασθένειες της μητέρας, όπως η παρωτίτιδα, η ιλαρά, η ερυθρά και η γρίπη μπορεί να προκαλέσουν σοβαρές αναπηρίες στο έμβρυο, όπως τύφλωση, κώφωση, μικροκεφαλία, σωματική

αναπηρία, νοητική υστέρηση ή και θάνατο. Παράλληλα η λήψη φαρμάκων αλλά και διαφόρων ειδών δηλητηριάσεις της μητέρας (μόλυβδος, αρσενικό, υδράργυρος, μονοξείδιο του άνθρακα κ.ά.) μπορεί να έχουν αρνητικές επιδράσεις (Χρηστάκης, 2006). Ένας ακόμα επιβλαβής παράγοντας είναι η έκθεση της εγκύου σε ακτινοβολίες, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε διαταραχές στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα του εμβρύου, σε σωματικές παραμορφώσεις και μικροκεφαλία (Πολυχρονοπούλου, 1998).

Η διατροφή και η συναισθηματική κατάσταση της εγκύου είναι επίσης παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την υγεία του εμβρύου. Ο υποσιτισμός, από τη μία πλευρά, μπορεί να προκαλέσει πρόωρο τοκετό και αλλοιώσεις στα εμβρυικά κύτταρα (Πολυχρονοπούλου, 1998) ενώ συνδέεται άμεσα με την ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού (Παρασκευόπουλος, 1980). Και η κακή συναισθηματική ζωή της εγκύου η οποία βιώνει συναισθήματα φόβου, θυμού και άγχους επηρεάζει αποφασιστικά την υγεία του εμβρύου καθώς αυτού του είδους τα συναισθήματα συνοδεύονται από την έκκριση ορμονών που διοχετεύονται στον οργανισμό του εμβρύου (Παρασκευόπουλος, 1980). Ο Χρηστάκης (2006) σημειώνει πως παλιότερες έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά μητέρων οι οποίες κατά την εγκυμοσύνη αντιμετώπισαν σοβαρές καταστάσεις αρνητικά φορτισμένες παρουσίασαν νευρολογικά προβλήματα, νοητική υστέρηση, διαταραχές στη συμπεριφορά κ.ά.. Εξίσου επιβλαβής κρίνεται και η κατανάλωση μεγάλης ποσότητας αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, γνωστή ως «εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ» το οποίο καταστέλλει τη λειτουργία του ΚΝΣ του εμβρύου και εγκυμονεί κινδύνους σωματικών παραμορφώσεων και νοητικής υστέρησης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Τέλος, μια άλλη εξίσου σοβαρή αιτία είναι η ασυμφωνία Rhesus (Rh) των γονέων. Πρόκειται για μια πρωτεΐνη που κληρονομείται και βρίσκεται στα ερυθρά κύτταρα του αίματος. Η πρωτεΐνη αυτή μπορεί να αποτελέσει αιτία νοητικής υστέρησης υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Πολυχρονοπούλου, 1998).

Όσον αφορά τους περιγεννητικούς παράγοντες αυτοί συνοψίζονται στα εγκεφαλικά τραύματα, την περιγεννητική ασφυξία και τον παρατεταμένο τοκετό. Τα εγκεφαλικά τραύματα μπορεί να προκληθούν από ισχυρές πιέσεις ή από την χρήση μηχανικών μέσων. Από την άλλη πλευρά, η παρατεταμένη διάρκεια της ανοξίας ή ανοξαιμίας είναι δυνατόν να οδηγήσει σε νοητική υστέρηση καθώς πρόκειται για

ανεπαρκή οξυγόνωση ή για διακοπή της οξυγόνωσης του εγκεφάλου. Τέλος, ο παρατεταμένος τοκετός αναφέρεται στην καθυστέρηση γέννησης του εμβρύου για δύο ή και περισσότερες εβδομάδες μετά το πέρας των 40 εβδομάδων κανονικής κύησης, διάστημα κατά το οποίο ο πλακούντας αδυνατεί να παράσχει επαρκή τροφή και οξυγόνο στο «υπερώριμο έμβρυο» (Χρηστάκης, 2006). Ο Παρασκευόπουλος (1980) αναφέρεται, επίσης, στην περίπτωση του πρόωρου τοκετού δεδομένου πως τα πρόωρα νεογνά αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες.

Τέλος, για να ολοκληρωθεί η αναφορά στους περιβαλλοντικούς παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για τη νοητική υστέρηση, θα ακολουθήσει μια σύντομη παράθεση και των μεταγεννητικών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί περιλαμβάνουν ασθένειες, τραύματα, κακή διατροφή, δηλητηριάσεις, ελαττωματικά αισθητήρια όργανα. Στις ασθένειες περιλαμβάνονται όσες μολυσματικές και μη προκαλούν υψηλό πυρετό ή προσβάλλουν με άλλο τρόπο τα εγκεφαλικά κύτταρα, π.χ. εγκεφαλίτιδα, μηνιγγίτιδα, ίλαρά, παρωτίτιδα κ.ά. Παράλληλα, τραύματα στον εγκέφαλο από πτώσεις ή ατυχήματα μπορεί να προκαλέσουν ανεπανόρθωτη ζημιά στις νοητικές λειτουργίες. Όπως και κατά την κύηση έτσι και κατά τη βρεφική, νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία τόσο η κακή διατροφή, ο υποσιτισμός ή η δίαιτα για μεγάλα χρονικά διαστήματα όσο και οι κάθε μορφής δηλητηριάσεις δρουν ανασταλτικά στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, η ύπαρξη βλαβών ή η ελαττωματική λειτουργία των αισθητηρίων οργάνων αποτρέπουν την κανονική ανάπτυξη της νοημοσύνης του παιδιού δεδομένου του λειτουργικού τους ρόλου ως διόδων μετάβασης των ερεθισμάτων στον εγκέφαλο (Παρασκευόπουλος, 1980·Χρηστάκης, 2006).

Σημαντική παράμετρος που επηρεάζει τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού είναι οι ψυχολογικές εμπειρίες και το οικογενειακό περιβάλλον. Αν και από ορισμένους ερευνητές αμφισβητείται η σχέση μεταξύ νοημοσύνης και ψυχολογικών παραγόντων, παρόλα αυτά φαίνεται πως ορισμένοι πράγματι επιδρούν στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (Χρηστάκης, 2006). Από την άλλη πλευρά, ο Παρασκευόπουλος (1980), η Πολυχρονοπούλου (1998) και ο Χρηστάκης (2006) συμφωνούν στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει και το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στην ψυχοπνευματική εξέλιξη του παιδιού. Τονίζεται πως στο 70% των ατόμων με νοητική υστέρηση η αιτιολογία εντοπίζεται στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2006). Δυσάρεστες οικογενειακές συνθήκες αναστέλλουν τη συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού ενώ η αποδιοργανωμένη

οικογένεια εξαιτίας διαζυγίου ή διαταραγμένων σχέσεων, οι συγκρούσεις των γονέων ενώπιον των παιδιών και η έλλειψη στοργής οδηγούν σε παραμέληση των ψυχικών του αναγκών και σε μειωμένες εμπειρίες και ευκαιρίες για μάθηση (Παρασκευόπουλος, 1980).

Κατ' επέκταση η κοινωνική τάξη και το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας ενός παιδιού καθορίζουν σημαντικά τη νοητική του ανάπτυξη δεδομένου πως στις φτωχές οικογένειες συναντώνται συχνότερα παράγοντες που προκαλούν νοητική υστέρηση, όπως προβλήματα υγείας, δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα, δομή της οικογένειας κ.ά. (Μπαρδής, 1993). Η Πολυχρονοπούλου (1998) σημειώνει πως ο όρος «φτώχεια» δεν αναφέρεται μόνο στην έλλειψη χρημάτων αλλά και στην απουσία περιβαλλοντικών ερεθισμάτων απαραίτητων για τη σωστή νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Σύμφωνα με τη Μόττη-Στεφανίδη (1999), στις περιπτώσεις που η νοητική υστέρηση δεν έχει συγκεκριμένη βιολογική αιτιολογία, εντοπίζεται συχνότερα, σε ελαφριά μορφή, στα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Αναφορικά με την ελαφριά νοητική υστέρηση, ο Tizard (όπως αναφέρεται από τον Τσιαντή, 1988) υποστηρίζει πως αυτή δεν είναι αθεράπευτη και αμετάβλητη αλλά περισσότερο μια διοικητική κατηγοριοποίηση που συνδέεται με τις υπηρεσίες που υπάρχουν για την αντιμετώπισή της.

1.3. Μέθοδοι και Εργαλεία Αξιολόγησης

Όπως υπογραμμίζει ο Χρηστάκης (2006), όταν ένα παιδί παρουσιάζει εμφανείς διαφορές συγκριτικά με τους συνομηλίκους του από πλευράς μάθησης και κοινωνικής προσαρμογής, αυτό αποτελεί μια πρώτη ένδειξη ότι χρειάζεται ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Με τον όρο «εκτίμηση» (assessment) εννοείται η συστηματική εργασία ώστε να συγκεντρωθούν οι αναγκαίες πληροφορίες που αφορούν την εκπαίδευση του παιδιού, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση του αναπτυξιακού και μαθησιακού προφίλ του. Η διαδικασία εκτίμησης περιλαμβάνει το γενικό έλεγχο με την επισήμανση των παιδιών που εμφανίζουν ενδείξεις για ειδική εκπαιδευτική βοήθεια, τη διάγνωση, ταξινόμηση και τοποθέτηση κατά τις οποίες αιτιολογείται η ανάγκη

εξατομικευμένης υποστήριξης του συγκεκριμένου παιδιού και, τέλος, ο σχεδιασμός της εξατομικευμένης διδασκαλίας του.

Η Πολυχρονοπούλου (2003) αναφερόμενη στη διαδικασία της «διάγνωσης» των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ενός παιδιού τη διακρίνει από τη διάγνωση όπως αυτή ορίζεται από το ιατρικό πρότυπο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ιατρικό πρότυπο, η διάγνωση νοείται ως η ακριβής γνώση για τη φύση μιας παθολογικής κατάστασης και η διάκρισή της από μια άλλη αλλά και από την υγιή κατάσταση, γεγονός που οδηγεί στην ετικετοποίηση του ατόμου με μια συγκεκριμένη μορφή παθολογίας. Αντίθετα, στην περίπτωση της ειδικής αγωγής η διάγνωση αναφέρεται στην έρευνα μέσω μιας πλήρους διαδικασίας αξιολόγησης με αφετηρία τον εντοπισμό του προβλήματος και κατάληξη την ολοκληρωμένη εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού και περιλαμβάνει την ιατρική, ψυχολογική και παιδαγωγική του εξέταση. Όπως υπογραμμίζει και ο Παρασκευόπουλος (1980), η διάγνωση δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά την αρχή για τη δημιουργία και εφαρμογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Προκειμένου να εντοπιστούν οι δυσκολίες ενός μαθητή χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι, όπως το εξελικτικό ιστορικό (ιατρικό, οικογενειακό, σχολικό), τυπικά τεστ, τεστ διάγνωσης της ανάπτυξης, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, παρατήρηση και άτυπα τεστ για την εκτίμηση των δεξιοτήτων (Χρηστάκης, 2006· Πολυχρονοπούλου, 2003).

Ωστόσο, παράλληλα με την χρήση των παραπάνω μεθόδων, κρίνεται σκόπιμη και η συγκέντρωση ορισμένων απαραίτητων πληροφοριών που συγκροτούν το ατομικό προφίλ του παιδιού και αναφέρονται στο οικογενειακό περιβάλλον, το εξελικτικό ιστορικό του παιδιού και την παρούσα κατάστασή του (Παρασκευόπουλος, 1980). Ξεκινώντας από τη μελέτη του οικογενειακού πλαισίου αυτή είναι καθοριστικής σημασίας καθώς μπορεί να παρέχει στοιχεία και ίσως ερμηνεία για τις συνθήκες που προκάλεσαν τη νοητική υστέρηση. Η συλλογή πληροφοριών για την οικογένεια φανερώνει α) τα συναισθήματα και τη γενικότερη στάση της οικογένειας απέναντι στο παιδί με νοητική υστέρηση καθώς και τη φροντίδα και το ενδιαφέρον της για τη σωματική ακεραιότητα αλλά και την πνευματική του πρόοδο, β) το είδος των ενδοοικογενειακών σχέσεων και κυρίως των συζυγικών, γ) το κοινωνικο-οικονομικό της επίπεδο και την πιθανή εξάρτησή της από συγγενείς ή/και ιδρύματα και δ) το γενεαλογικό δέντρο αναφορικά με την ύπαρξη και άλλων περιπτώσεων νοητικής υστέρησης (Παρασκευόπουλος, 1980).

Επιπρόσθετα, το εξελικτικό ιστορικό του παιδιού ενημερώνει σχετικά με τη σωματική, νοητική, κοινωνική του ανάπτυξη αλλά και τη σχολική του επίδοση και πρόοδο. Σχετικά με τη σωματική του ανάπτυξη συγκεντρώνονται πληροφορίες για πιθανές σοβαρές ασθένειες και τις επιπτώσεις τους, για το είδος της κατοικίας και της διατροφής του, ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, για πιθανά σωματικά ελαττώματα και αισθητηριακές βλάβες αμέσως μετά τη γέννηση ή στα πρώτα χρόνια παράλληλα με το ιστορικό του τοκετού.

Η μελέτη της κοινωνικής του ανάπτυξης αφορά τις σχέσεις του με τους άλλους, την επαφή και συνεργασία του με άλλα παιδιά ή την τάση των παιδιών να το αποφεύγουν, το είδος των παιχνιδιών, την αποφυγή των ομαδικών παιχνιδιών, τη συναναστροφή του με μεγαλύτερα ή μικρότερα παιδιά, την πιθανή προσκόλλησή του στην οικογένεια ή σε ένα συγκεκριμένο μέλος της καθώς και την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα και καταστροφική διάθεση.

Από την άλλη πλευρά, η μελέτη της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού εξυπηρετεί τη συλλογή πληροφοριών για το ρυθμό ανάπτυξης των κινητικών και αντιληπτικών ικανοτήτων του παράλληλα με τις γνωστικές του λειτουργίες που περιλαμβάνουν την προσοχή, τη μνήμη, την κρίση. Καθοριστικής σημασίας πληροφορίες είναι ο χρόνος που το παιδί στάθηκε όρθιο, μίλησε για πρώτη φορά και μπόρεσε να αυτοεξυπηρετηθεί.

Τέλος, στον τομέα της σχολικής προόδου ερευνάται αν το παιδί έχει απορριφθεί στο σχολείο, έχει φοιτήσει σε ειδική τάξη καθώς και η επίδοσή του στα μαθήματα αλλά και η στάση του απέναντι στο σχολείο (Παρασκευόπουλος, 1980).

Ο Παρασκευόπουλος (1980) υπογραμμίζει την ανάγκης καταγραφής και της παρούσας κατάστασης του παιδιού, η οποία είναι απαραίτητη για να ολοκληρωθεί η διαγνωστική εικόνα του παιδιού. Αυτή περιλαμβάνει την παρούσα σωματική του ανάπτυξη (σωματική υγεία, παραμορφώσεις στη σωματική δομή, ανάπτυξη νευρικού συστήματος, έλεγχος αισθητηρίων οργάνων, ανωμαλίες στη στάση, την κίνηση και το συντονισμό των κινήσεων, μολυσματικές ή χρόνιες ασθένειες, ανωμαλίες του μεταβολισμού κ.ά.), την ψυχολογική του κατάσταση (κινητικές και αντιληπτικές ικανότητες, νοημοσύνη, προσοχή, ενεργητικότητα, αντοχή και κόπωση, μνήμη, γλωσσική ανάπτυξη, συναισθηματικές αντιδράσεις, συμπεριφορά και διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά.), την κοινωνική προσαρμογή (ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις

του κοινωνικού συνόλου, προσαρμογή στο περιβάλλον) καθώς και τη σχολική επίδοση (παρούσα επίδοση στα σχολικά μαθήματα και συνολική εικόνα σχολικής προσαρμογής).

Κατά τον Wechsler, νοημοσύνη είναι «η ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται λογικά, να ενεργεί έχοντας κάποιο σκοπό και να μπορεί να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του». Για τον καθορισμό της λαμβάνονται υπόψη στοιχεία, όπως η γλωσσική ικανότητα, η επίλυση προβλημάτων, η ανάπτυξη αφηρημένης σκέψης, η δημιουργικότητα και η ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών (Suyderman & Roth όπως αναφέρεται από τους Κάκουρο & Μανιαδάκη, 2006).

Τα τεστ γενικής νοημοσύνης αφορούν τις γενικές πληροφορίες που έχει αποκομίσει το άτομο, το επίπεδο της γλωσσικής του ανάπτυξης, το λεξιλόγιό του καθώς και τις λύσεις που μπορεί να δώσει σε πρακτικά θέματα. Περιλαμβάνουν προβλήματα και ερωτήσεις με στόχο τον προσδιορισμό των επιδόσεων του παιδιού, των ειδικών ικανοτήτων που μπορεί να έχει αλλά και στοιχείων της προσωπικότητάς του (Παρασκευόπουλος, 1980·Μπαρδής, 1993). Τα τεστ νοημοσύνης αξιολογούν δύο μορφές διεργασιών: α) τη λεκτική νοημοσύνη, δηλαδή το επίπεδο ικανότητας του ατόμου να χρησιμοποιεί γλωσσικά και αριθμητικά σύμβολα, να ορίζει έννοιες κ.ά. και β) την πρακτική νοημοσύνη που αφορά τον χειρισμό αντικειμένων, τον οπτικοκινητικό συντονισμό κ.ά. Οι δείκτες που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της νοημοσύνης είναι η χρονολογική ηλικία, η νοητική ηλικία και ο δείκτης νοημοσύνης (Μπαρδής, 1993).

Τα τεστ νοημοσύνης που χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο στην χώρα μας είναι η κλίμακα Stanford-Binet και η κλίμακα Wechsler. Η κλίμακα Stanford-Binet είναι η πρώτη κλίμακα που δημιουργήθηκε για τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης. Κατασκευάστηκε το 1905 από τους Alfred Binet και Theodore Simon και σταθμίστηκε από τον Lewis Terman το 1916 ενώ άρχισε να χρησιμοποιείται στην Αμερική. Δημιουργήθηκε με σκοπό να βοηθήσει στον εντοπισμό των παιδιών μέσα στις σχολικές τάξεις που εξαιτίας νοητικής υστέρησης δεν ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός κανονικού σχολείου (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

Η κλίμακα Stanford-Binet εστιάζει στις γνώσεις του ατόμου συμπεριλαμβανομένων των μαθηματικών και της γλώσσας. Αποτελείται από 122

ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας που κατατάσσονται σε 20 διαφορετικές βαθμίδες. Τα τεστ χορηγούνται σε παιδιά ηλικίας από 2 έως 12 ετών. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με τη μνήμη, τον ορισμό εννοιών, τη γλωσσική ανάπτυξη, την αναγνώριση παραλογισμών, την κατανόηση ομοιοτήτων και διαφορών καθώς και το συντονισμό κινητικών και αντιληπτικών ικανοτήτων. Η κλίμακα Stanford-Binet σχετίζεται με τις επιδόσεις στο σχολείο καθώς αποτελείται από τεστ γλωσσικής νοημοσύνης και έχει προγνωστικό χαρακτήρα για τη σχολική πρόοδο (Παρασκευόπουλος, 1980).

Η κλίμακα Wechsler διαχωρίζεται σε κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-6,5 ετών (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-WPPSI), για παιδιά σχολικής ηλικίας 5-15 ετών (Wechsler Intelligence Scale for Children-WISC) και για ενήλικες από 17 ετών και πάνω (Wechsler Adult Intelligence Scale-WAIS) (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006·Παρασκευόπουλος, 1980). Η κλίμακα για τα παιδιά σχολικής ηλικίας περιλαμβάνει δύο είδη δοκιμασιών, τις πρακτικές και τις γλωσσικές. Στις γλωσσικές δοκιμασίες περιλαμβάνονται δοκιμασίες για τη γενική κατανόηση, για γενικές πληροφορίες, για την εύρεση ομοιοτήτων, τη μαθητική σκέψη και τον ορισμό εννοιών. Οι πρακτικές δοκιμασίες περιλαμβάνουν συμπλήρωση εικόνων, σχέδια με κύβους, διαρρύθμιση εικόνων, λαβύρινθους και κωδικογράφηση.

Η κλίμακα για τους ενήλικες περιλαμβάνει 6 λεκτικές και 5 μη λεκτικές υποδοκιμασίες. Οι λεκτικές υποδοκιμασίες μετρούν τη γενική κατανόηση, το εύρος των πληροφοριών και τη μαθηματική ικανότητα. Στις μη λεκτικές υποδοκιμασίες περιλαμβάνονται δοκιμασίες που στοχεύουν στη μέτρηση της συνθετικής και αναλυτικής ικανότητας, την ικανότητα αντίληψης και την ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί μια κατάσταση στο σύνολό της (π.χ. να είναι σε θέση να βάλει τις εικόνες στη σωστή σειρά). Η κλίμακα Wechsler δίνει διαφορετικό δείκτη νοημοσύνης για κάθε δοκιμασία, καθώς και το γενικό δείκτη νοημοσύνης. Επιπλέον, σε κάθε κατηγορία δοκιμασιών μετριέται η επίδοση σε κάθε τεστ και με αυτό τον τρόπο διαφαίνονται οι διαφορές στις επιδόσεις του ατόμου στις επιμέρους λεκτικές ή πρακτικές δοκιμασίες (Παρασκευόπουλος, 1980).

Οι δύο προηγούμενες κλίμακες αποτελούν τις πιο αξιόπιστες για τη μέτρηση της νοημοσύνης παιδιών και ενηλίκων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Ωστόσο, προκειμένου να διαγνωστεί ένα άτομο με νοητική υστέρηση, θα πρέπει εκτός από ελλιπή νοητική ανάπτυξη, να χαρακτηρίζεται και από σοβαρή ανεπάρκεια στον τομέα της κοινωνικής ωριμότητας (Παρασκευόπουλος, 1980). Για την αξιολόγηση της λειτουργικότητας και της προσαρμογής ο Doll κατασκεύασε την Vineland Social Maturity Scale, την πρώτη τέτοιου είδους κλίμακα. Χάρη στον Doll προβλήθηκε η ανάγκη να προσμετρηθεί η λειτουργικότητα και η ικανότητα προσαρμογής του ατόμου στα βασικά κριτήρια διάγνωσης της νοητικής υστέρησης (Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Δεδομένου του ότι η προσαρμοστική συμπεριφορά ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου για προσωπική και κοινωνική αυτάρκεια στην ολοκλήρωση των καθημερινών δραστηριοτήτων, η κλίμακα του Doll αξιολογεί τους παρακάτω τέσσερις τομείς: την ικανότητα επικοινωνίας, την ικανότητα ικανοποίησης βασικών καθημερινών αναγκών, την κοινωνικοποίηση και τις κινητικές δεξιότητες, από τις οποίες προκύπτει ένας δείκτης προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης κλίμακας αποτελεί το γεγονός πως χορηγείται είτε υπό τη μορφή συνέντευξης είτε υπό τη μορφή ερωτηματολογίου στις οποίες απαντά κάποιο οικείο πρόσωπο του παιδιού (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

1.4. Κατηγοριοποιήσεις Νοητικής Υστέρησης

Απόδειξη της δυσκολίας εξεύρεσης ενός κοινά αποδεκτού συστήματος ταξινόμησης των ατόμων με νοητική υστέρηση αποτελούν τα 23 συστήματα ταξινόμησης που έχουν μέχρι σήμερα προταθεί (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Οι λόγοι μπορούν να διακριθούν σε τρεις βασικές θεματικές. Πρώτον, το γεγονός πως τα άτομα με νοητική υστέρηση αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ως προς διάφορα χαρακτηριστικά, την αιτία και το βαθμό της νοητικής υστέρησης, τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τους, την ύπαρξη και το είδος άλλων διαταραχών που συνυπάρχουν με τη νοητική υστέρηση, το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Η δεύτερη βασική θεματική αφορά τη δυσκολία εξεύρεσης κοινών κριτηρίων στα οποία θα συμφωνούν οι επιστημονικές ειδικότητες που ασχολούνται με τη νοητική υστέρηση. Όπως είναι φυσικό, κάθε ειδικότητα χρησιμοποιεί και αποδέχεται τα δικά της κριτήρια. Τέλος, η τρίτη αιτία σχετίζεται άμεσα με τον καθορισμό των ορίων κάθε κατηγορίας. Συγκεκριμένα, καθώς η νοημοσύνη, η οποία αποτελεί και τη βάση για το διαχωρισμό των ατόμων με νοητική υστέρηση σε κατηγορίες, εκτείνεται

σε μεγάλο εύρος, ο διαχωρισμός σε κατηγορίες μπορεί να θεωρηθεί αυθαίρετος, με αποτέλεσμα την πρόκληση διαφωνιών ως προς το ανώτερο και κατώτερο όριο κάθε προτεινόμενης κατηγορίας (Παρασκευόπουλος, 1980).

Το παλαιότερο κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για τη διάκριση των ατόμων με νοητική υστέρηση είναι ο Δείκτης Νοημοσύνης με πρώτο εισηγητή τον Lewis Terman. Σύμφωνα με την ταξινόμησή του, ΔΝ μεταξύ 80 και 90 τοποθετεί το άτομο στην Κατώτερη Μέση βαθμίδα (κανονική νοημοσύνη), ΔΝ μεταξύ 50 και 79 στη βαθμίδα της Οριακής ή Ελαφριάς Νοητικής Υστέρησης και ΔΝ μικρότερος από 50 στη βαθμίδα της Βαριάς Νοητικής Υστέρησης (Χρηστάκης, 2006).

Άλλες γνωστές προτάσεις ταξινόμησης που ακολούθησαν μετά τον Terman περιλαμβάνουν την πρόταση του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συνδέσμου, του Εθνικού Συνδέσμου για τη Νοητική Υστέρηση, της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας κ.ά.

Σήμερα περισσότερο αποδεκτό γίνεται το σύστημα ταξινόμησης του Συνδέσμου Α.Α.Μ.Δ (Πολυχρονοπούλου, 2003). Σύμφωνα με το DSM-IV-TR (2004), η κωδικοποίηση γίνεται με βάση το βαθμό ή τη βαρύτητα του επιπέδου πνευματικής έκπτωσης. Έτσι διακρίνονται οι εξής κατηγορίες:

- 317 Ήπια Νοητική Υστέρηση: ΔΝ 50-55 μέχρι περίπου 70
- 318.0 Μέτρια Νοητική Υστέρηση: ΔΝ 35-40 μέχρι 50-55
- 318.1 Βαριά Νοητική Υστέρηση: ΔΝ 20-25 μέχρι 35-40
- 318.2 Βαθιά Νοητική Υστέρηση: ΔΝ κάτω από 20 ή 25
- 319 Νοητική Υστέρηση, Απροσδιόριστη Βαρύτητα : Όταν υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις Νοητικής Υστέρησης αλλά η νοημοσύνη δεν μπορεί να μετρηθεί με σταθμισμένα τεστ (π.χ. σε άτομα μη συνεργάσιμα, διαταραγμένα ή σε βρέφη).

Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου του Illinois S.A. Kirk έθεσε εκπαιδευτικά κριτήρια για την ταξινόμηση της νοητικής υστέρησης. Έτσι διέκρινε τέσσερις κατηγορίες ατόμων με νοητική υστέρηση: α) *τους βραδυμαθείς*, β) *τους εκπαιδευσίμους*, γ) *τους ασκήσιμους*, δ) *τους ιδιώτες*.

Οι βραδυμαθείς χαρακτηρίζονται από φυσιολογική σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενώ νοητικά βρίσκονται στο κατώτατο όριο της

φυσιολογικής νοημοσύνης. Εξαιτίας αυτού συναντούν δυσκολία στο να παρακολουθήσουν τα σχολικά μαθήματα και είναι απαραίτητη η προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στη νοητική τους ανάπτυξη. Παρόλα αυτά η παραμονή τους στη γενική τάξη είναι η προτεινόμενη μορφή εκπαίδευσής τους. Ως ενήλικες τα άτομα αυτά καθίστανται αυτόνομα τόσο σε κοινωνικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο επιτυγχάνοντας και επαγγελματική ανέλιξη.

Οι εκπαιδευσιμοι, από την άλλη πλευρά, είναι σε θέση να αποκτήσουν βασικές σχολικές γνώσεις και δεξιότητες, όπως ανάγνωση, γραφή, αριθμητική ώστε να μη θεωρούνται αναλφάβητοι. Παράλληλα, αυτοεξυπηρετούνται και αποκτούν δεξιότητες στον κοινωνικό και επαγγελματικό τομέα προκειμένου να ενταχθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και να ζήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο ανεξάρτητοι από όλες τις απόψεις.

Στην επόμενη βαθμίδα, τους ασκήσιμους, ανήκουν τα άτομα με περιορισμένη νοητική ανάπτυξη, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή και να αποκτήσουν τις συνήθειες σχολικές γνώσεις και δεξιότητες. Παρόλα αυτά, μπορούν να «ασκηθούν» και να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. Καθαριότητα, ένδυση, παρασκευή και λήψη φαγητού) όντας σε θέση να ανταποκριθούν στα ερεθίσματα της αγωγής. Βέβαια για την επιβίωσή τους κρίνεται απαραίτητο ένα προστατευμένο περιβάλλον με διαρκή φροντίδα και εποπτεία.

Τέλος, οι ιδιώτες βρίσκονται στην κατώτερη βαθμίδα κατά τον Kirk. Η καθυστέρησή τους είναι τόσο βαριά και συνοδεύεται από εξίσου σοβαρές μειονεξίες που οποιαδήποτε μορφή αγωγής και αν τους παρασχεθεί θα τους είναι άωφελη. Δεν είναι ικανοί να κατακτήσουν ούτε τις απλούστερες γνώσεις και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης ενώ για να επιβιώσουν είναι απαραίτητη η συνεχής ιατρική τους περίθαλψη, η οποία τις περισσότερες φορές παρέχεται σε ειδικά ιδρύματα για όλη τους τη ζωή (Κρασσανάκης, 1997· Παρασκευόπουλος, 1980).

Όπως υπογραμμίζει η Πολυχρονοπούλου (2003), η κατηγοριοποίηση του Kirk για τα άτομα με νοητική υστέρηση χρησιμοποιήθηκε σε σχολικά συστήματα από εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παράλληλα με τον ορισμό της νοητικής υστέρησης του Συνδέσμου AAMD αποδεκτό έγινε και το σύστημα ταξινόμησης που προτείνει αντικαθιστώντας το προηγούμενο μοντέλο και δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σύγχρονη αντίληψη πως όλα τα άτομα μπορούν να εκπαιδευτούν

(Πολυχρονοπούλου, 2003). Παρόλα αυτά, κάποιες μορφές του ορισμού αυτού συναντώνται σήμερα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο (Βασιλείου, 1998).

1.4.1. Ελαφρά νοητική υστέρηση

Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2003), τα άτομα με ελαφρά νοητική υστέρηση, των οποίων ο Δείκτης Νοημοσύνης κυμαίνεται από 50-55 μέχρι 70, υστέρηση μπορούν να αναπτυχθούν σε τρεις τομείς:

- Κατανοούν τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου ή τουλάχιστον των περισσότερων τάξεων.
- Προσαρμόζονται κοινωνικά ώστε να είναι σε θέση να κινηθούν ανεξάρτητα μέσα στην κοινότητα.
- Μπορούν να εκπαιδευτούν σε κάποιο επάγγελμα ώστε να συντηρούν εξ' ολοκλήρου ή εν μέρει τον εαυτό και την οικογένειά τους.

Στην πλειονότητα των ατόμων με ελαφριά νοητική υστέρηση δεν παρουσιάζονται εμφανείς παθολογικές καταστάσεις οι οποίες είναι υπεύθυνες για τη μειονεξία.

1.4.2. Μέτρια νοητική υστέρηση

Τα άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση έχουν Δείκτη Νοημοσύνης από 35-40 μέχρι 50-55 και αυτή έχει τις ρίζες της σε παθολογικές αιτίες, όπως η εγκεφαλική βλάβη, οι μεταβολικές διαταραχές, οι γενετικές διαταραχές κ.ά. Τα άτομα αυτά είναι σε θέση να:

- Να αποκτήσουν βασικές σχολικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, απλές αριθμητικές έννοιες) για τη διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους.
- Να γίνουν ως ένα βαθμό κοινωνικά υπεύθυνοι, να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, να ντύνονται, να τρώνε, να προστατεύονται από κινδύνους στο σπίτι και το σχολείο, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, να συνεργάζονται.

- Να ασκήσουν ένα απλό επάγγελμα ώστε να εργαστούν σε προστατευμένο περιβάλλον ή να ακολουθήσουν μια στερεότυπη δουλειά υπό εποπτεία (Πολυχρονοπούλου, 2003).

1.4.3. Σοβαρή και βαριά νοητική υστέρηση

Η μεν σοβαρή νοητική υστέρηση αφορά άτομα με Δείκτη Νοημοσύνης από 20-25 μέχρι 35-40 η δε βαριά άτομα με Δείκτη Νοημοσύνης κάτω από 20-25. Αυτά τα δύο είδη νοητικής υστέρησης συνοδεύονται συχνά από σοβαρές μειονεξίες, όπως εγκεφαλική παράλυση, απώλεια όρασης ή ακοής κ.ά. Στόχος για τα άτομα που εντάσσονται σε μία από τις δύο αυτές κατηγορίες είναι η προσαρμογή τους σε ελεγχόμενο περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2003).

1.4.4. Αδιαβάθμητη νοητική υστέρηση

Στην περίπτωση αυτή η κλινική εκτίμηση του ψυχολόγου είναι πως, αν και το παιδί λειτουργεί νοητικά σε σημαντικά χαμηλότερο επίπεδο από τους συνομηλίκους του, παρόλα αυτά η νοημοσύνη του δεν μπορεί να αξιολογηθεί με κάποια κλίμακα νοημοσύνης είτε γιατί το ίδιο δε συνεργάζεται είτε γιατί πάσχει από αισθητηριακές ή/και κινητικές διαταραχές (Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Τα άτομα με νοητική υστέρηση αποτελούν μια ομάδα ανομοιογενή καθώς διαφέρουν ως προς το βαθμό της νοητικής υστέρησης, τις αιτίες του προβλήματος, την πρόγνωση για το τελικό επίπεδο νοητικής ανάπτυξης με αποτέλεσμα το κάθε άτομο να πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή οντότητα με τις δικές του ανάγκες και χαρακτηριστικά (Πολυχρονοπούλου, 2003). Ακόμα και οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι τόσο ευρείες που ποτέ δεν μπορούν να είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικές των διαφορετικών ατόμων που τις αποτελούν (Herbert, 1998). Ωστόσο, ο Σταύρου (2002) σημειώνει χαρακτηριστικά

πως τα άτομα με νοητική υστέρηση μοιάζουν με «σπίτια χτισμένα χωρίς γερές βάσεις και θεμέλια» εξαιτίας του «φρεναρίσματος» που συμβαίνει στην εξελικτική πορεία της νοημοσύνης τους με αποτέλεσμα να σταματά εντελώς ή να μειώνεται ο ρυθμός ανάπτυξής της.

2.1. Σε γνωστικό - αντιληπτικό επίπεδο

Αναφορικά με τα γνωστικά τους χαρακτηριστικά κυρίαρχη είναι η μειωμένη ικανότητά τους για μάθηση. Συναντούν δυσκολίες σε όλους τους τομείς της γνωστικής λειτουργίας και, αν και η ανάπτυξή τους δε διαφέρει από αυτή των υπόλοιπων παιδιών, καθώς ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια και ολοκληρώνεται σε ηλικία 16-18 ετών, παρόλα αυτά ο ρυθμός που αυτή ακολουθεί είναι πιο αργός και ως εκ τούτου δεν ολοκληρώνεται.

Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν προβλήματα προσοχής, μνήμης και γλώσσας. Σχετικά με την προσοχή, τα άτομα με νοητική υστέρηση δυσκολεύονται να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε αυτό στο οποίο τους ζητείται να συγκεντρωθούν. Από την άλλη πλευρά, η βραχυπρόθεσμη μνήμη βρίσκεται σε αναλογία με τη νοημοσύνη τους με αποτέλεσμα να δημιουργεί εμπόδια στη μάθηση. Αντιθέτως, η μακρόχρονη μνήμη δεν παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα. Τέλος, η γλώσσα αποτελεί έναν τομέα με μεγάλες προκλήσεις για τα άτομα αυτά τα οποία έχουν τόσο γλωσσικές ελλείψεις όσο και προβλήματα στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας που επιτείνονται ανάλογα με το βαθμό της νοητικής υστέρησης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Αναφορικά με τη σχέση νοητικής καθυστέρησης και γνωστικών δυσκολιών, πρόσφατες εργασίες έχουν διαμορφώσει τη θεωρία της ανεπάρκειας. Πιο συγκεκριμένα, η θεωρία αυτή, στηριζόμενη στη Γνωστική Ψυχολογία, υποστηρίζει πως στα άτομα με νοητική υστέρηση η γνωστική επεξεργασία εξελίσσεται πιο αργά και καλύπτει μικρότερη ποσότητα πληροφοριών σε σχέση με τη γνωστική επεξεργασία ενός παιδιού χωρίς αναπηρία, με αποτέλεσμα οι περίπλοκες επεξεργασίες να καθίστανται αδύνατες. Η άποψη αυτή έχει επικριθεί κυρίως γιατί τα όσα υποστηρίζει δεν έχουν επαληθευτεί. Εξέλιξη αυτής της θεωρίας αποτελεί η πιο μετριοπαθής «πρόταση του μεταγνωστικού ελλείμματος» η οποία αναφέρεται σε

διαφορά των ατόμων με νοητική υστέρηση ως προς την ιεράρχηση των γνώσεων, σε ανεπαρκή ταχύτητα εκτέλεσης που ενισχύει τη λήθη, σε ελλειμματική προσοχή και έλλειψη κινήτρων από πλευράς τους. Αυτές οι εκτελεστικές λειτουργίες επηρεάζουν καθοριστικά το σχεδιασμό και την εκτέλεση των γνωστικών δραστηριοτήτων (Lehalle & Mellier, 2010).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι αυτή του Zazzo (όπως αναφέρεται στους Lehalle & Mellier, 2010), σύμφωνα με την οποία, στα παιδιά με νοητική υστέρηση οι διάφοροι τομείς γνώσης δεν αναπτύσσονται με την ίδια ταχύτητα ενώ οι χωρικές και χρονικές γνώσεις είναι αυτές που καθυστερούν περισσότερο να εξελιχθούν.

Κατά τον Χρηστάκη (2011) η ελλιπής νοητική ανάπτυξη των ατόμων με νοητική υστέρηση δημιουργεί δυσκολία στη μάθηση. Πιο αναλυτικά, η αντίληψη και η κατανόηση παρουσιάζουν ανεπάρκειες ενώ μεγάλη δυσκολία συναντάται στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών, στην αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών, στην αντίληψη της μορφής και του βάθους, του όλου και του μέρους καθώς και του χώρου. Όσον αφορά την προσοχή αυτή είναι ασθενής και μικρής διάρκειας ενώ αδύνατη είναι και η μνήμη.

Η Βλάχου-Μπαλαφούτη (2000) υπογραμμίζει ως γνωστική δυσκολία των ατόμων με νοητική καθυστέρηση την αδυναμία τους να επιλέξουν από ένα σύνολο τα στοιχεία αυτά που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν ένα πρόβλημα, με αποτέλεσμα να αποδιοργανώνονται και να μην είναι σε θέση να καταλάβουν ποια στοιχεία είναι σχετικά με το πρόβλημα και ποια όχι, αδυναμία που οφείλεται στην *«ανάπτυξη μη αποτελεσματικών εξερευνητικών ικανοτήτων»*. Ακόμα μία γνωστική αδυναμία που παρουσιάζουν είναι η ανάπτυξη αυθόρμητης συγκριτικής συμπεριφοράς που θα τους βοηθούσε να ξεπεράσουν το επίπεδο της αναγνώρισης και να περάσουν σε αυτό της κριτικής σκέψης. Ωστόσο, εξαιτίας της αποσπασματικής αντίληψης του κόσμου δεν καθίστανται ικανοί να φτάσουν στο επίπεδο αυτό και ως εκ τούτου αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να αφηγηθούν ιστορίες με λογική σειρά. Τέλος, η *«εγωκεντρική νοοτροπία επικοινωνίας»* που έχουν αναπτύξει τα άτομα με νοητική υστέρηση, η αδυναμία τους, δηλαδή, να διακρίνουν τον εαυτό τους από τους άλλους, λειτουργεί ως εμπόδιο στην επίλυση προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον Schoon (όπως αναφέρεται από την Goddard Blythe, 2012: 5) «η καθυστέρηση στην αδρή και λεπτή κινητική ανάπτυξη στον πρώτο χρόνο ενός παιδιού συνδέεται σημαντικά με τη γνωστική ανάπτυξη και τη συμπεριφορική προσαρμογή του στην ηλικία των 5 ετών» γεγονός που συνδέεται άμεσα με τη νοητική υστέρηση όπου η αδρή και λεπτή κινητικότητα των παιδιών υπολείπονται σε σχέση με αυτή των φυσιολογικών παιδιών με αποτέλεσμα να επηρεάζεται άμεσα και η γνωστική τους εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Χαρίτου (χ.η.), τα κινητικά χαρακτηριστικά ατόμων με νοητική καθυστέρηση περιλαμβάνουν χαμηλή φυσική κατάσταση, αποκλίσεις στη στάση του κορμού, υπερευκαμψία, ατελή κινητικά πρότυπα, δυσκολίες στο συντονισμό χεριού-ματιού και ποδιού-ματιού, δυσκολίες ισορροπίας του σώματος.

2.2. Σε συναισθηματικό επίπεδο

Ο Χρηστάκης (2006) σημειώνει ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τους υπόλοιπους συνομηλικούς τους. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο γνωστικό τομέα δεν τους βοηθούν ώστε να επιλέξουν τις κατάλληλες στρατηγικές για να επιλύσουν τα προβλήματά τους, με αποτέλεσμα να χλευάζονται και να αντιμετωπίζονται υποτιμητικά από το περιβάλλον τους. Ως αποτέλεσμα, έχουν μειωμένο αυτοσυναίσθημα, εκδηλώνουν άγχος, ανησυχία αλλά και επιθετικότητα.

Στα παραπάνω συμφωνεί και η Πολυχρονοπούλου (1998), η οποία αναφέρει πως τα νοητικά υστερημένα άτομα έχουν μεγάλες πιθανότητες να εμφανίσουν ψυχολογικές και ψυχιατρικές διαταραχές, καθώς αδυνατώντας να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις αντιδρούν επιστρατεύοντας μέσα όπως το ψέμα, τις φοβίες, την επιθετικότητα ενώ είναι άτομα παρορμητικά, αγχώδη με χαμηλή αυτοεκτίμηση που δεν είναι σε θέση να υπομείνουν ματαιώσεις. Ο Τσιαντής (1988) υπογραμμίζει το χαμηλό κοινωνικό κύρος (social standing) των ατόμων με νοητική υστέρηση χρησιμοποιώντας το παράδειγμα του Coffman στο οποίο οι τρόφιμοι ενός ασύλου προσπαθούσαν να αποδείξουν ότι ήταν ψυχικά πάσχοντες και όχι άτομα με νοητική υστέρηση, γεγονός που αποδεικνύει πόσο υποτιμητικό θεωρείται να έχει κανείς νοητική υστέρηση. Ο Lieury (2003) υπογραμμίζει την υπερτίμηση της νοημοσύνης

στη σύγχρονη κοινωνία σε βάρος άλλων χαρακτηριστικών, όπως η κοινωνική αλληλεγγύη τονίζοντας πως αντί η νοητική υστέρηση να κάνει τους ανθρώπους πιο μετριοπαθείς, καθώς αποτελεί μια σοβαρή ανεπάρκεια, οι σύγχρονες κοινωνίες γίνονται όλο και πιο απαιτητικές αναφορικά με το πνευματικό επίπεδο του ατόμου.

Σχετικά με την χαμηλή προσδοκία επιτυχίας και την έλλειψη πρωτοβουλίας στα άτομα με νοητική υστέρηση, οι Wenar & Kerig (2008) υποστηρίζουν ότι, από τη μία πλευρά, τα παιδιά με νοητική υστέρηση λόγω των επαναλαμβανόμενων αποτυχιών που βιώνουν τείνουν να έχουν και χαμηλότερες προσδοκίες επιτυχίας, με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν συχνότερα την προσπάθεια σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, από την άλλη πλευρά δε, χαρακτηρίζονται από μειωμένο ενδιαφέρον και ευχαρίστηση με την επίτευξη νέων στόχων. Η Πολυχρονοπούλου (1998) σημειώνει πως οι αποτυχίες του παιδιού στο σπίτι και το σχολείο επιδρούν αρνητικά στο ενδιαφέρον του για μάθηση και το μαθαίνουν να αναμένει την αποτυχία, να αντιδρά παθητικά, να αποφεύγει δύσκολες καταστάσεις και να αντιδρά αμυντικά επινοώντας δικαιολογίες αλλά και επιθετικά όταν αισθάνεται να απειλείται από μία περίπτωση. Σύμφωνα με τη Σιδηροπούλου-Δημακάκου (1995), τα παιδιά με αναπηρίες έχοντας γνώση των ανεπαρκειών τους, προσεγγίζουν με μεγάλη έλλειψη αυτοπεποίθησης τις υποχρεώσεις τους για σπουδές, κατάρτιση, εργασία.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως οι όποιες συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών με νοητική υστέρηση δεν είναι απόρροια τόσο της αναπηρίας τους όσο των κινήτρων και του περιβάλλοντός τους.

2.3. Σε κοινωνικό επίπεδο

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση συχνά δε γίνονται αποδεκτά από τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους ενώ ακόμα και, όταν δημιουργηθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ ενός παιδιού με νοητική υστέρηση και ενός παιδιού χωρίς, τα παιδιά λειτουργούν περισσότερο σαν γνωστοί παρά σαν φίλοι. Το φαινόμενο αυτό οφείλεται *«στην περιορισμένη ικανότητα κατανόησης της προοπτικής του άλλου, στις λιγότερες δεξιότητες ερμηνείας των κοινωνικών σημάτων και στις λιγότερο προηγμένες κοινωνικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων»*. Παράλληλα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση προσανατολίζονται περισσότερο

στους ενήλικους και εξαρτώνται από αυτούς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά τα οποία βασίζονται κυρίως στον εαυτό τους και χρησιμοποιούν τη δική τους κρίση (Wenar & Kerig, 2008: 527).

Παράλληλα τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον σε σύγκριση με άτομα με φυσιολογική νοημοσύνη καθώς δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και αυτοβοήθειας και τις γλωσσικές, αισθητηριακές, κοινωνικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες. Περιοχές που επηρεάζονται είναι η επικοινωνία, η οικογενειακή και κοινωνική ζωή, ο αυτοέλεγχος, η μετακίνηση, η αυτονομία, η υγεία και η ασφάλεια, η χρήση υπηρεσιών της κοινότητας, οι ακαδημαϊκές λειτουργίες, ο ελεύθερος χρόνος και η επαγγελματική απασχόληση (Kirk et al, 2003). Έχει, τέλος, παρατηρηθεί ότι πολλές φορές άτομα με νοητική υστέρηση, αν και παρουσιάζουν μικρή πρόοδο στη σχολική επίδοση, συμπεριφέρονται με ιδιαίτερη επιτυχία στο σπίτι και στο κοινωνικό περιβάλλον (Χρηστάκης, 2006).

3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Χρηστάκης (2006), με την κατάλληλη εκπαίδευση όλα τα άτομα με νοητική υστέρηση είναι σε θέση να μάθουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να απασχολούνται επαγγελματικά. Γίνεται, επομένως, φανερό πως η έγκαιρη διάγνωση και η πρόιμη εκπαιδευτική παρέμβαση αποτελούν βασικές αρχές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με νοητική υστέρηση.

3.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση

Σύμφωνα με τον Sander (όπως αναφέρεται από τον Σούλη, 2000) η διδακτική αναφέρεται σε κάθε μορφή μάθησης και κάθε είδους διδασκαλία, σε όλα τα επίπεδα, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και το διδακτικό περιεχόμενο. Η διδακτική μελετά κυρίως θέματα που σχετίζονται με τη μεθοδολογία και τη διδακτική πράξη.

Ασχολείται, επομένως, με το «τι» πρέπει να διδαχθεί αλλά και το «πώς», δηλαδή τον τρόπο, με τον οποίο πρέπει να διδαχθεί ένα γνωστικό αντικείμενο (Δελλασούδας, 2005·Χατζηδήμου, 2007).

Η διδασκαλία διακρίνεται σε δύο είδη: α) τη φυσική διδασκαλία και β) τη σχολική ή συστηματική διδασκαλία. Κατά τη φυσική διδασκαλία το άτομο μαθαίνει με τρόπο φυσικό, χωρίς πρόγραμμα. Αντίθετα, το δεύτερο είδος διδασκαλίας αποτελεί ένα *«οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών, άμεσων και έμμεσων, πνευματικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ενεργειών με στόχο την προώθηση της μάθησης και της μόρφωσης των μαθητών με αυτενεργό συμμετοχή των ιδίων και τη βοήθεια των δασκάλων τους»* (Χαραλάμπους, 1987:17).

Πρωταρχικός στόχος της είναι η μετάδοση γνώσεων από το άτομο που κατέχει τη γνώση, τον εκπαιδευτικό σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, προς κάποιον που επιθυμεί να την αποκτήσει (Τριλιανός, 1991·Smith, 1960). Ωστόσο, πέρα από τη μετάδοση των γνώσεων, η διδασκαλία σχετίζεται και με τους τρόπους μετάδοσης των γνώσεων, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Με βάση τη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητής να μη δέχεται παθητικά τη γνώση αλλά και να την παράγει παράλληλα. Το επιστημονικό ενδιαφέρον εστιάζεται κατά κύριο λόγο στην αντίδραση του μαθητή, ως προς τη μετάδοση και οικειοποίηση της γνώσης (Σούλης, 2000).

3.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα

Στην εκπαίδευση ως Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) ορίζεται το *«σύνολο των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές κατά την διάρκεια ορισμένη εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει να επιτύχει παιδαγωγικούς σκοπούς και να εφοδιάσει τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες»* (Taylor & Richards, 1979: 25). Ο όρος αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μετάφραση του λατινικού όρου «curriculum» (Χατζηγεωργίου, 2001). Μέσω του αναλυτικού προγράμματος καθορίζεται το πλαίσιο των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, που πραγματοποιούνται στο σχολικό χώρο και προσδιορίζονται οι γνώσεις, στάσεις και αξίες που πρέπει να μεταδοθούν στους διδασκόμενους (Φλουρής, 1992·Ματσαγγούρας, 1997).

Σε αντίθεση με τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα στηρίζονταν στη διατύπωση γενικών αρχών ποικίλου περιεχομένου (θρησκευτικού, κοινωνικού και εθνικού και διατύπωναν τους γενικούς στόχους της διδασκαλίας που απέρρεαν από τις παραπάνω αρχές. Επιπλέον, στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα δε συμπεριλαμβανόταν ούτε ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας ούτε τα μέσα διδασκαλίας. Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα δεν ανανεώνονταν ούτε αναμορφώνονταν, ώστε να συμβαδίζουν με τις επιταγές της σύγχρονης κοινωνίας αλλά παρέμεναν αγνοώντας τις εξελίξεις σε πολλούς τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας. Τέλος, δεν υπήρχε πρόβλεψη για αξιολόγηση των στόχων ούτε για την επίτευξή τους και σε ποιο βαθμό (Δελλασούδας, 2005·Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα (curriculum) που εφαρμόζονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) τους σκοπούς, οι οποίοι περιλαμβάνουν τις δεξιότητες και τις στάσεις που πρέπει να αποκτηθούν, β) το διδακτικό περιεχόμενο, το οποίο αναφέρεται στα γνωστικά αντικείμενα που είναι αναγκαία για την υλοποίηση των στόχων, γ) την οργάνωση (μέθοδο) διδασκαλίας, δηλαδή τα μέσα και τους τρόπους με τους οποίους θα επιτευχθούν οι στόχοι, δ) την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, δηλαδή αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι (Χατζηγεωργίου, 2001).

Τέλος, τα αναλυτικά προγράμματα διακρίνονται σε κλειστού και ανοιχτού τύπου ανάλογα με το βαθμό πρωτοβουλίας που επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό. Τα «ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα» παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να καθορίσει ο ίδιος τους στόχους ή να αναθεωρήσει τους ήδη υπάρχοντες επιλέγοντας μόνος του τα περιεχόμενα και τη μέθοδο διδασκαλίας που θα ακολουθήσει, γεγονός που προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε διαρκή επιμόρφωση για να μπορεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις στον επιστημονικό χώρο και την κοινωνία. Τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα, από την άλλη πλευρά, διαμορφώνονται από διεπιστημονική ομάδα που περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους κ.λπ. και παίρνουν την τελική μορφή τους από κεντρικές υπηρεσίες και ιδρύματα. Μετά την ολοκλήρωσή τους παρέχονται στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την πλήρη εφαρμογή τους (Δελλασούδας, 2005·Σούλης, 2000).

3.3. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ)

Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) συντάχθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχοντας ως αφετηρία την αρχή της ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Για την επίτευξη αυτού του στόχου κρίθηκε απαραίτητη η αναζήτηση και υιοθέτηση κατάλληλων τεχνικών και μεθόδων οι οποίες θα διευκόλυναν την ένταξη. Το ΠΑΠΕΑ ψηφίστηκε ως επίσημος νόμος του κράτους (Προεδρικό Διάταγμα 301, ΦΕΚ: 208, τχ. Α΄ 29/8/1996) και διακρίνεται σε πέντε γενικές υποενότητες: α) τη σχολική ετοιμότητα, β) τις βασικές σχολικές δεξιότητες, γ) την κοινωνική προσαρμογή, δ) τις δημιουργικές δραστηριότητες και ε) την προεπαγγελματική ετοιμότητα (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003).

Συγκεκριμένα, η σχολική ετοιμότητα νοείται ως *«η συστηματική και οργανωμένη παρέμβαση, η οποία έχει στόχο να κινητοποιήσει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, να τα προετοιμάσει και να τα υποστηρίξει διδακτικά ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν με διαφοροποιήσεις το σχολικό πρόγραμμα»* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003: 11). Η σχολική ετοιμότητα, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011), περιλαμβάνει τον προφορικό λόγο, τις ψυχοκινητικές δεξιότητες, τις νοητικές ικανότητες, τη συναισθηματική οργάνωση και την ετοιμότητα για την ομαλή είσοδο στις βασικές σχολικές δεξιότητες.

Με τον όρο «σχολικές δεξιότητες» νοούνται οι δεξιότητες αυτές που αποτελούν τα βασικά εργαλεία για το σχολείο, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και πράξεων και η παραγωγή λόγου (Χρηστάκης, 2011). Η κοινωνική προσαρμογή εστιάζει στην επαφή και γνωριμία του παιδιού με το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, στην αποδοχή του περιβάλλοντος από το παιδί και αντίστροφα καθώς και στην επίτευξη του μέγιστου δυνατού βαθμού αυτονομίας από το άτομο (Χρηστάκης, 2011).

Από την άλλη πλευρά, οι δημιουργικές δραστηριότητες επιτρέπουν στο παιδί να βιώσει την χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης, να εμπεδώσει τις σχολικές δεξιότητες και, τέλος, να αξιοποιήσει σωστά τον ελεύθερό του χρόνο. Τέλος, η προεπαγγελματική ετοιμότητα υπογραμμίζει την αναγκαιότητα του επαγγελματικού προσανατολισμού. Από τους μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να οργανώσουν την προσωπικότητά τους, να συνειδητοποιήσουν τα δυνατά και

αδύναμα σημεία τους, να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες προσανατολιζόμενοι επαγγελματικά (Χρηστάκης, 2011).

Για την κατάκτηση και εμπέδωση των παραπάνω γνώσεων κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη των ακολούθων τομέων: α) του προφορικού λόγου, β) της ψυχοκινητικότητας, γ) των νοητικών ικανοτήτων και δ) της συναισθηματικής οργάνωσης (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2003).

Πιο αναλυτικά, ο προφορικός λόγος είναι το μέσο που μας βοηθάει να εξωτερικεύσουμε τα συναισθήματα, τις σκέψεις μας και γενικότερα να επικοινωνήσουμε (Τσιναρέλης, 2011). Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2003), η μάθηση της γλώσσας είναι μια διαδικασία εξελικτική που στηρίζεται στην απόκτηση τριών συστημάτων, του φωνολογικού, του συντακτικού και του σημασιολογικού.

Ο ψυχοκινητικός τομέας, από την άλλη πλευρά, προσεγγίζεται ως ο συνδυασμός της κίνησης και της ψυχής του ατόμου. Ως Ψυχοκινητική ορίζουμε *«τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα, σ' αυτό που αντιλαμβάνεται το άτομο με τη βοήθεια των αισθητηρίων οργάνων και στις εμπειρίες που αυτό κάνει κινούμενο μέσα στο περιβάλλον»* ενώ σκοπός της αγωγής μέσα από την κίνηση είναι το άτομο να αναπτύξει μια πολυδιάστατη προσωπικότητα και μέσα από τις κινητικές εμπειρίες που θα βιώσει να αναπτύξεις τις δεξιότητες που θα το οδηγήσουν στην ένταξη και ενσωμάτωση στην κοινωνία (Δράκος & Μπίνιας, 2005: 26-27).

Με τον όρο «νοητικές ικανότητες» εννοούνται η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η σκέψη, ο συλλογισμός και όλες γενικά οι νοητικές διεργασίες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επεξεργασία των γνωστικών πληροφοριών. Η αποτελεσματικότητα αυτών επηρεάζει ανάλογα και τις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, 2003).

Η «συναισθηματική οργάνωση», τέλος, είναι ένας από τους σημαντικότερους τομείς της προσωπικότητας του ανθρώπου. Συνδέεται άμεσα με την εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του (self concept), την αποδοχή ή μη πιθανών προβλημάτων και αναπηριών, την αποδοχή ή μη άλλων προσώπων κ.λπ., γεγονότα που επιδρούν καταλυτικά σε πολλαπλούς τομείς (ανάπτυξη προσωπικότητας, βαθμός κοινωνικής προσαρμογής, βαθμός μαθησιακής ετοιμότητας) (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2003). Τα συναισθήματα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των συναλλαγών μας με τον κόσμο που μας περιβάλλει. Σύμφωνα με την Arnold (όπως αναφέρεται από τον Σράουφ, 2000: 41) *«από κοινή πείρα γνωρίζουμε ότι τα συναισθήματα μας βάζουν σε κίνηση,*

γεμίζουν τις μέρες μας με φως και σκιά, μας καθιστούν πρωταγωνιστές και όχι απλώς θεατές της ζωής».

3.4. Βασικές αρχές διδακτικής για άτομα με νοητική υστέρηση

Τα άτομα με νοητική υστέρηση αποτελούν έναν πληθυσμό ιδιαίτερα ανομοιογενή. Εξαιτίας αυτής της ανομοιογένειας ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας κοινή για όλους τους μαθητές. Παρόλα αυτά, υπάρχουν βασικές αρχές που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό καθώς μπορούν να τον κατευθύνουν, προκειμένου η διδασκαλία του να καταστεί επιτυχής και αποτελεσματική (Smith et al., 1995). Οι παρακάτω αρχές διατυπώθηκαν από τον Bach το 1980 επηρεάζοντας αποφασιστικά την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική υστέρηση ενώ παραμένουν ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικές μέχρι και τις μέρες μας.

1. **Αντιστοιχία με την ανάπτυξη:** Τα θέματα και οι μέθοδοι εργασίας για τα άτομα με νοητική υστέρηση πρέπει να συμφωνούν με το ρυθμό ανάπτυξης τους και τις δυνατότητές τους συμφωνώντας παράλληλα με την ψυχοπνευματική τους ηλικία.
2. **Ευκινησία:** Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών σε γνωστικό, ψυχοκοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο είναι αυτά που θα καθορίσουν και το πρόγραμμα διδασκαλίας που θα ακολουθηθεί. Κάθε πρόγραμμα συντάσσεται ειδικά για κάθε παιδί ή για κάθε ομάδα παιδιών και αποτελεί το κυρίαρχο πλαίσιο της διδασκαλίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να τροποποιηθεί αν οι συνθήκες το απαιτήσουν.
3. **Δομή:** Η δομή της διδασκαλίας πρέπει να ακολουθεί το ρυθμό εργασίας του παιδιού αποφεύγοντας κάθε βιασύνη και ο εκπαιδευτικός να μην περιορίζεται από τα χρονικά όρια της διδακτικής ώρας.
4. **Σταθερή ροή:** Το ημερήσιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα θα πρέπει να διατηρείται σταθερό με όσο το δυνατόν λιγότερες αλλαγές οι οποίες δυσκολεύουν την προσαρμογή του μαθητή σε αυτό.

5. **Ολικότητα:** Τα θέματα διδασκαλίας πρέπει να προέρχονται από ποικίλους τομείς της ζωής του ατόμου με νοητική υστέρηση, ώστε το άτομο να αναπτυχθεί πολύπλευρα (κοινωνικά, γλωσσικά, αισθητηριακά) χωρίς να οριοθετούνται συγκεκριμένοι κλάδοι εργασίας.
6. **Διαφοροποίηση:** Οι οδηγίες που θα δίνονται στο άτομο πρέπει να είναι ατομικές και προσαρμοσμένες ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του και την ανάπτυξή του.
7. **Έμφαση:** Τόσο οι οδηγίες όσο και η ενίσχυση που δίνεται στο μαθητή πρέπει να είναι έντονες, πρακτικές και επαναλαμβανόμενες για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία.
8. **Τονισμός:** Κάθε τμήμα της εργασίας, ακόμα και μικρό, πρέπει να έχει σαφή οριοθέτηση προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να κατανοήσει το σκοπό της εργασίας.
9. **Διάρθρωση:** Η εργασία πρέπει να διαρθρώνεται σε μικρότερα επιμέρους βήματα με σκοπό να γίνεται κατανοητή. Πρέπει να ακολουθείται μια πορεία από το εύκολο στο δύσκολο ενώ τα δύσκολα τμήματα της εργασίας είναι προτιμότερο να προσεγγίζονται ένα προς ένα.
10. **Προσωπική δοκιμή:** Απαραίτητη κρίνεται η πρακτική εφαρμογή των δεξιοτήτων που διδάχθηκαν από τους εκπαιδευόμενους, καθώς μόνο μέσω της προσωπικής δοκιμής και της πρακτικής ενασχόλησης κατακτάται η γνώση σε βάθος.
11. **Ζωηρότητα:** Δεδομένου του ότι οι δραστηριότητες ακολουθούν το στάδιο ανάπτυξης του ατόμου για να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον του για τη διδασκαλία, όσο πιο νέο είναι το άτομο τόσο συχνότερη πρέπει να είναι η εναλλαγή του είδους των δραστηριοτήτων.
12. **Παραστατικότητα:** Σημαντική παράμετρο αποτελεί η χρήση όλων των αισθήσεων (ώραση, αφή, όσφρηση, γεύση) στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς οι δραστηριότητες δε θα πρέπει να περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο στη λεκτική παρουσίαση τους.

13. **Συγκεκριμενοποίηση:** Οι έννοιες που παρουσιάζονται στα άτομα με νοητική υστέρηση θα πρέπει να συνδέονται άμεσα με προσωπικά τους βιώματα ή να επεξηγούνται με παραδείγματα της καθημερινής ζωής. Με αυτόν τον τρόπο τα άτομα καθίστανται ικανά να αντιληφθούν πως η σχολική γνώση δεν είναι αποκομμένη από την καθημερινότητά τους.
14. **Εναποτύπωση:** Η συνεχής εξάσκηση και επανάληψη όσων διδάχτηκαν είναι καθοριστική για να διατηρηθούν οι έννοιες και οι δεξιότητες που κατακτήθηκαν.
15. **Αυτοτέλεια:** Η παρέμβαση του δασκάλου θα πρέπει να περιορίζεται μονάχα στο επίπεδο της παρότρυνσης και της ενίσχυσης του μαθητή, καθώς οποιαδήποτε άλλου είδους παρέμβαση από μέρους του είναι πιθανό να αποθαρρύνει το άτομο και να εκληφθεί από αυτό ως ένδειξη δικής του αδυναμίας.
16. **Απομονωτική προστασία:** Επειδή η προσοχή στα άτομα με νοητική υστέρηση αποσπάται εύκολα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει πως το περιβάλλον μάθησης θα είναι προστατευμένο από εξωτερικούς παράγοντες που πιθανώς να προκαλέσουν διάσπαση προσοχής
17. **Έμφαση στην ευχαρίστηση:** Βασική παράμετρος για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία είναι η όποια εργασία να προσφέρει όσο το δυνατόν συνεχή ευχαρίστηση τόσο στο μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό (Anstötz, 1997).

Ο Καλαντζής (όπως αναφέρεται από τον Χρηστάκη, 2011) ορίζει τις γενικές και ειδικές διδακτικές αρχές για τα άτομα με νοητική υστέρηση. Στις γενικές αρχές ανήκουν η αρχή των προσαρμοσμένων προγραμμάτων, η οποία εστιάζει στις ενδοατομικές αλλά και διατομικές διαφορές των ατόμων, η αρχή του εντοπισμού του διδακτικού προγράμματος στο χωρο-χρονικό σύστημα του άμεσου, συγκεκριμένου φυσικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος με μακροπρόθεσμο στόχο την προετοιμασία για την ενήλικη ζωή μέσα από βιώματα, στάσεις ζωής, γνώσεις, εμπειρίες και συμπεριφορές ταιριαστές με την κουλτούρα και το ευρύτερο περιβάλλον όπου τα άτομα αυτά ζουν. Ακόμα μία βασική αρχή είναι αυτή της βοήθειας και της

θεραπευτικής παρέμβασης μέσα από την ανάπτυξη του εξελικτικού μηχανισμού και των ικανοτήτων του ατόμου καθώς και τον έλεγχο του περιβάλλοντος.

Παράλληλα η αρχή της εγγύτητας (ή χρησιμότητας) στη ζωή εξασφαλίζει πως η διδασκαλία των ατόμων με νοητική υστέρηση αφορά γνώσεις, εμπειρίες, συμπεριφορές κ.λπ. που τους είναι κατανοητές και χρήσιμες για τη ζωή, αρχή άρρηκτα συνδεδεμένη με την προετοιμασία για την ενήλικη ζωή. Τέλος, η παιδοκεντρική αρχή είναι κυρίαρχη καθώς βασικό κριτήριο επιλογής και διδασκαλίας της ύλης αποτελεί το ίδιο το άτομο με δυσκολίες μάθησης ενώ εξίσου σημαντική κρίνεται και η αρχή της εμπέδωσης και της άσκησης προκειμένου να παγιωθεί η εκάστοτε γνώση ή δεξιότητα.

Αναφορικά με τις ειδικές διδακτικές αρχές ξεχωρίζουν η αρχή της κινητοποίησης και δραστηριοποίησης του εξελικτικού λειτουργικού μηχανισμού, η αρχή της ισόρροπης ανάπτυξης με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου από κοινού με την ισόρροπη ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων του αξιοποιώντας πιθανές κλίσεις του οι οποίες μπορεί να καθορίσουν τη μελλοντική του επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση. Επιπρόσθετα, η αρχή της φυλογενετικής σκέψης πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη καθώς δεν είναι δυνατόν να παραβλεφθούν οι ελλείψεις – ανεπάρκειες του ατόμου στη συγκεκριμένη ηλικία και απλώς να αντιμετωπίζεται ως ένα άτομο χωρίς ανεπάρκειες μικρότερης ηλικίας.

Η αρχή του θυμογενούς αυτοματισμού προωθεί το συναίσθημα και την αξιοποίησή του κατά τη διδακτική πορεία μέσα από την χρήση τεχνικών, όπως η μίμηση, η κίνηση, η δραματοποίηση, ο χορός κ.λπ. χάρη στις οποίες το παιδί αποφορτίζεται και κοινωνικοποιείται καλύτερα. Άλλες βασικές αρχές είναι η αρχή της αγωγής των αισθήσεων με έμφαση στην ανάπτυξη των αντιληπτικών λειτουργιών, η αρχή της αγωγής της κινητικότητας που βασίζεται στην κίνηση και βοηθά το άτομο να κατακτήσει τον κόσμο ποικιλοτρόπως (ικανοποίηση βιολογικών αναγκών, γραφή, επαγγελματική απασχόληση κ.ά.), η αρχή της ποιοτικής-δυναμικής της παιδαγωγικής θεραπείας με έμφαση στην ποιότητα και όχι την ποσότητα, η αρχή της αληθινής παιδαγωγικής επαφής, η αρχή της συνειδητοποίησης των ασκήσεων από πλευράς του μαθητή και, τέλος, αυτή της γενικής στοιχειώδους πρακτικής μόρφωσης συνδυάζοντας τις δυνατότητες του ατόμου και τις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Τόσο η αρχή του θυμογενούς αυτοματισμού όσο και η αρχή της αγωγής της κινητικότητας έχουν ως κοινή συνισταμένη την κίνηση η οποία συνδέεται με την ψυχοκινητικότητα.

3.5. Διδακτικές μέθοδοι

3.5.1. Άμεση διδασκαλία

Ευρέως διαδεδομένη διδακτική μέθοδος η οποία εφαρμόζεται στην περίπτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η άμεση διδασκαλία καθώς έχει φανεί πως αποδίδει περισσότερο από κάθε άλλη στην περίπτωση των ατόμων αυτών (Χρηστάκης, 2011). Πρόκειται για μια μέθοδο την οποία χαρακτηρίζουν η αμεσότητα και ο συστηματικός τρόπος, ενώ έχει κυρίως συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για δασκαλοκεντρική διδασκαλία όπου η γνώση παρέχεται σχεδόν έτοιμη στους μαθητές (Χρηστάκης, 2011). Στη συγκεκριμένη μέθοδο, η ύλη παρουσιάζεται σταδιακά βήμα προς βήμα ενώ ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία για εξάσκηση και γενίκευση προκειμένου να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που τους παρουσίασε στην αρχή (Δελλασούδας, 2005·Ματσαγγούρας, 1997·Χρηστάκης, 2011). Η χρήση της άμεσης διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει στη ρύθμιση και τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά κύριο λόγο από τον εκπαιδευτικό (Wehmeyer et al., 2003).

Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται με την άμεση διδασκαλία στηρίζονται σε συγκεκριμένες αρχές. Πιο αναλυτικά, για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων στόχων, οι οποίοι βασίζονται στο επίπεδο ανάπτυξης του μαθητή και έχουν προκύψει από την αξιολόγησή του (Χρηστάκης, 2011). Η διδασκαλία αποσκοπεί στην πραγματοποίηση στο τέλος της αυτής της αξιολόγησης για το αν επιτεύχθηκαν ή όχι οι αρχικοί στόχοι που τέθηκαν (Wehmeyer et al., 2003). Επίσης, απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία ενός σταθερού και δομημένου πλαισίου, το οποίο προσδιορίζει με σαφήνεια τις δραστηριότητες καθώς και τον τρόπο μετάβασης από τη μία δραστηριότητα στην επόμενη (Χρηστάκης, 2011).

Βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η παρουσίαση της νέας ύλης που πρόκειται να διδαχτεί με τρόπο απλό και κατανοητό. Σε αυτό συμβάλλει καθοριστικά η χρήση απλού λεξιλογίου, ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, καθώς διευκολύνει την κατανόηση των εννοιών και την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων από το μαθητή. Ο έλεγχος των εργασιών γίνεται μέσω ερωτήσεων και ασκήσεων εξάσκησης (Δελλασούδας, 2005).

Αν και πρόκειται για μέθοδο δασκαλοκεντρική, παρέχει σημαντικές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητή καθώς περιλαμβάνει ερωταποκρίσεις, ανακεφαλαιώσεις πρακτική εξάσκηση και διόρθωση των λαθών των μαθητών (Τριλιανός, 2004).

3.5.2. Συνδιδασκαλία

Μια ακόμα διδακτική μέθοδος που εφαρμόζεται ευρέως στην περίπτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως τα άτομα με νοητική υστέρηση, είναι αυτή της συνδιδασκαλίας. Η συνδιδασκαλία στηρίζεται στη συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για ορισμένες ώρες την εβδομάδα ή για ορισμένα μαθήματα με στόχο τη διδασκαλία ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα άτομα (Bowens & Hourcade, 1995· Πολυχρονοπούλου, 2003). Την ευθύνη της διδασκαλίας επωμίζονται και οι δύο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνεργάζονται, με τον ειδικό παιδαγωγό να επικεντρώνει το έργο του περισσότερο στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποφεύγοντας την ετικετοποίησή του. Οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού το πρόγραμμα διδασκαλίας και διαμορφώνουν τη στοχοθεσία βασιζόμενοι στις ανάγκες και τις δυνατότητες του μαθητή έχοντας διαρκή και καθημερινή επικοινωνία (Thousand & Villa, 1995). Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής λειτουργεί υποστηρικτικά για τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής.

Παράλληλα με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, από τη συνδιδασκαλία ωφελείται κατά κύριο λόγο ο μαθητής χάρη στις στρατηγικές που ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής είναι σε θέση να του διδάξει ώστε να βελτιωθούν ελλείμματα σε τομείς, όπως η μνήμη, η οργάνωση του χώρου και των δραστηριοτήτων του και η κοινωνική του ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, με τη βοήθεια των δύο εκπαιδευτικών, οι

μαθητές αντιλαμβάνονται περισσότερο το επίπεδο των δυσκολιών τους και βοηθούνται ώστε να αντιμετωπίζουν καταστάσεις που θα συναντήσουν κατά την ενήλικη ζωή τους και να ζουν ανεξάρτητοι (Smith et al., 1995).

Οι μορφές συνδιδασκαλίας που μπορούν να εφαρμοστούν ποικίλλουν ανάλογα με τον τρόπο λειτουργίας της τάξης, τους εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και το επίπεδο ανάπτυξης των μαθητών. Οι πιο κοινές μορφές συνδιδασκαλίας είναι οι ακόλουθες πέντε (Δελλασούδας, 2005·Friend & Bursuck, 2002):

1. Το μοντέλο καθοδήγησης και υποστήριξης (ή αλληλεπιδραστική διδασκαλία) όπου η τάξη θεωρείται μια ομάδα με τους εκπαιδευτικούς να εναλλάσσουν τους ρόλους τους. Έτσι ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής στηρίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής διδάσκει το σύνολο της τάξης ενώ, στη συνέχεια, οι ρόλοι τους εναλλάσσονται. Σε μία παραλλαγή του ίδιου μοντέλου, την ώρα που ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ο άλλος απλώς παρατηρεί τους μαθητές. Σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας, ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτικών λειτουργεί περισσότερο ως βοηθός του άλλου, παρά ως συνδιδάσκαλος.

2. Η διδασκαλία με σταθμούς, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί χωρίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε δύο μέρη και ο καθένας αναλαμβάνει την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διδασκαλία του κάθε μέρους. Έτσι η διδασκαλία μοιράζεται σε δυο σταθμούς και οι μαθητές, αφού χωριστούν σε μικρότερες ομάδες, μπορούν να μετακινηθούν από τον έναν σταθμό στον άλλον. Είναι δυνατόν να αναπτυχθεί και μια τρίτη ομάδα μαθητών (ή και περισσότερες), ως ανεξάρτητος σταθμός, όπου οι μαθητές θα εργάζονται αυτόνομα χωρίς την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Οι εργασίες-δραστηριότητες αποτελούν «σταθμούς», τον έλεγχο των οποίων έχουν οι εκπαιδευτικοί ενώ το ιδιαίτερο σε αυτό το μοντέλο συνδιδασκαλίας είναι πως όλες οι ομάδες περνούν και εργάζονται από όλους τους «σταθμούς».

3. Η παράλληλη διδασκαλία, κατά την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Οι δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία, την οποία προσφέρουν σε δύο ετερογενείς ομάδες που σχηματίζονται με το ένα δεύτερο των μαθητών της τάξης η καθεμία. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται η αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, ενώ οι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών αντιπαραβάλλονται προς τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των

μαθητών. Χαρακτηριστικό των ομάδων αυτών είναι πως συμμετέχουν και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διδάξει σε μία ομάδα.

4. Η *εναλλακτική διδασκαλία*, κατά τη διάρκεια της οποίας η τάξη χωρίζεται σε δύο ομάδες, μια μικρή όπου συμμετέχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διδάσκει ο ειδικός παιδαγωγός και μια μεγάλη όπου ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής διδάσκει τους υπόλοιπους μαθητές ακολουθώντας την προγραμματισμένη διδασκαλία. Ενώ ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής διδάσκει στη μεγαλύτερη ομάδα μαθητών, ο ειδικός παιδαγωγός διδάσκει στη μικρότερη ομάδα μαθητών προετοιμάζοντάς τους για τη διδασκαλία που θα ακολουθήσει ή εμπλουτίζοντας τη διδακτική διαδικασία ή επαναλαμβάνοντας τη διδασκαλία.

5. Η *ομαδική διδασκαλία*, όπου οι δύο εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μοιράζονται από κοινού την ευθύνη του σχεδιασμού και της υλοποίησης της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ως ομάδα σε ό,τι αφορά την οργάνωση του περιεχομένου διδασκαλίας, την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, την αποσαφήνιση εννοιών, τη διευκόλυνση της μάθησης και τη διαχείριση της τάξης. Όλα αυτά απαιτούν την ανάπτυξη και τη διατήρηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και την υιοθέτηση μιας ανοιχτής στάσης απέναντι στα διαφορετικά στυλ διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού.

3.5.3. Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Με τον όρο «διαφοροποίηση» εννοούνται οι προσπάθειες ομαδοποίησης ώστε να αξιοποιηθούν καλύτερα οι ικανότητες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να πραγματοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (Κοσσυβάκη, 2002· Hopf, 1982). Η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό της διδασκαλίας για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προκειμένου αυτή να είναι αποτελεσματική δομείται με γνώμονα τον μαθητή και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι απλά μια αναδιοργάνωση της διδασκαλίας αλλά μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση, η οποία εστιάζει στην

αλλαγή των τρόπων διδασκαλίας και των τρόπων μάθησης, με στόχο τη μάθηση όλων των μαθητών ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων τους, τα ενδιαφέροντα και το προνομιακό τρόπο μάθησής τους. (Παντελιάδου, 2008).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά (Lawrence-Brown, 2004·Παντελιάδου, 2008·Tomlinson, 2004):

1. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία η διδασκαλία δομείται με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.
2. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση.
3. Χαρακτηρίζεται από ευέλικτη ομαδοποίηση. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί όλες τις μορφές ομαδοποίησης των μαθητών (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία). Η ομαδοποίηση, δηλαδή, δε γίνεται πάντα με γνώμονα τις επιδόσεις αλλά και με γνώμονα τα ενδιαφέροντά τους καθώς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας.
4. Ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς η διδασκαλία καθορίζεται από τα ενδιαφέροντά του, την κουλτούρα του, το μαθησιακό του στιλ και αποτελεί συνδυασμό των επιλογών εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο δάσκαλος γίνεται περισσότερο διευκολυντής, σχεδιαστής δραστηριοτήτων και αξιολογητής παρά δάσκαλος (Theoux, 2004). Στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι η «λύση» του προβλήματος του μαθητή αλλά η ανάπτυξη και πρόοδος του.

Οι διαφοροποιήσεις πραγματοποιούνται γύρω από δύο κεντρικούς άξονες, το μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα. Για το μαθητή λαμβάνονται υπόψη η ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό του στιλ. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός διευκολύνεται στην οργάνωση της διδασκαλίας ενώ η δόμηση της διδασκαλίας γύρω από τα ενδιαφέροντα του μαθητή ανατροφοδοτεί το κίνητρο του ίδιου του ατόμου για ενεργότερη συμμετοχή και μάθηση (Παντελιάδου, 2008·Lawrence-Brown, 2004·Βαστάκη, 2010).

Αναφορικά με την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, αυτή περιλαμβάνει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την επεξεργασία του περιεχομένου, το

προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον. Αρχικά, επιλέγονται οι βασικές έννοιες και γνώσεις που θα διδαχθούν με βάση τις ανάγκες του μαθητή. Εναλλακτικά μέσα διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν είναι κάρτες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, γραφικοί οργανωτές, οπτικοακουστικά μέσα. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων του μαθητή και στη σύνδεση των νεοαποκτηθεισών με την καθημερινή ζωή. Αναφορικά με την αξιολόγηση δεν ακολουθούνται παραδοσιακοί τρόποι, όπως ερώτηση-απάντηση ή παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά κριτήριο αποτελεί η προσωπικότητα του μαθητή (Παντελιάδου, 2008·Lawrence-Brown, 2004· Βαστάκη, 2010).

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει το ρόλο του καθώς δεν αποτελεί πλέον κάτοχο και αναμεταδότη της γνώσης αλλά διευθυντή μίας ορχήστρας με στόχο την καθοδήγηση των μελών της (μαθητών) στη μέγιστη επίδοσή. Αφού ο καθένας πετύχει τη μέγιστη ατομική του επίδοση, όλοι μαζί θα λειτουργήσουν ως ομάδα και θα δημιουργήσουν το τελικό αποτέλεσμα με τη βοήθεια του διευθυντή της ορχήστρας, ο οποίος βοηθά τους μουσικούς να ερμηνεύσουν τη μουσική, αλλά δεν την ερμηνεύει ο ίδιος (Tomlinson, όπως αναφέρεται από την Παντελιάδου, 2008·Soro, 2013).

3.6. Στοχευμένο Ατομικό Δομημένο Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ)

Για τον επιτυχημένο σχεδιασμό ενός Στοχευμένου Ατομικού Δομημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ) είναι απαραίτητη η συνεργασία πολλών προσώπων συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης όπου φοιτά ο μαθητής, του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, της οικογένειας, του σχολικού συμβούλου, του ίδιου του μαθητή, του σχολικού ψυχολόγου και άλλων ειδικών επαγγελματιών από κοινού με το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ το οποίο απαρτίζεται από διεπιστημονική ομάδα με ψυχολόγο, αναπτυξιολόγο, ειδικό παιδαγωγό, λογοθεραπευτή και εργοθεραπευτή (Χρηστάκης, 2006).

Δεδομένης της καθοριστικής σημασίας που διαδραματίζει η έγκυρη αξιολόγηση και η πρόωμη παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη του όλες τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του για τον μαθητή οργανώνει την εκπαιδευτική

διαδικασία κάνοντας πρώτα και τη δική του αξιολόγηση με διάφορα εργαλεία. Όπως σημειώνει ο Σούλης (2000), η ανάλυση και η συνεχής παρατήρηση των συμπεριφορών του παιδιού θα πρέπει να προηγούνται της τελικής διαμόρφωσης του μαθησιακού στόχου.

Με τον όρο «στοχευμένο» αναφερόμαστε στην ύπαρξη ενός βασικού στόχου στον οποίο και τελικά αποβλέπει το εφαρμοζόμενο διδακτικό πρόγραμμα. Κατά τον Χρηστάκη (2013: 134), *«ο διδακτικός στόχος περιλαμβάνει δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες και στάσεις τις οποίες ο μαθητής πρέπει να κατακτήσει ή να αναπτύξει με τη διδακτική διαδικασία που ακολουθεί»*. Ο διδακτικός στόχος για να είναι ρεαλιστικός και επιτεύξιμος θα πρέπει να καταταμηθεί σε μικρότερα βήματα, υποστόχους, με την μέθοδο της ανάλυσης έργου (task analysis) (Χρηστάκης, 2011).

Το πρόγραμμα ορίζεται ως «ατομικό» δεδομένου πως ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις δραστηριότητες με βάση τις ανάγκες και τις ικανότητες του συγκεκριμένου μαθητή. Είναι απαραίτητο το πρόγραμμα να έχει ατομικό χαρακτήρα καθώς υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ των ατόμων με νοητική καθυστέρηση λόγω των διατομικών και ενδοατομικών τους διαφορών ενώ η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας είναι κορυφαίας σημασίας για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χρηστάκης, 2006). Μόνο όντας ατομικό θα συμπεριλάβει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή και θα είναι απόλυτα προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του, πράγμα απαραίτητο για να του κεντρίσει το ενδιαφέρον (Θανόπουλος, 2005).

Παράλληλα το πρόγραμμα θα πρέπει να είναι δομημένο. Το σταθερό και δομημένο πλαίσιο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία συνίσταται στο σαφή προσδιορισμό των δραστηριοτήτων καθώς και στη σαφή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη. Σύμφωνα με τη Δροσινού (2007), η δόμηση των διδακτικών προγραμμάτων περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις: α) την εμπειρική καταγραφή του ατομικού ιστορικού του μαθητή από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, τη γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ και άλλων ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών, β) την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση με καταγραφές στους άξονες του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΠΑΠΕΑΕ), γ) τον σχεδιασμό του διδακτικού προγράμματος, δ) την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης με δραστηριότητες άμεσα συνδεδεμένες με τα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες του μαθητή και ε) την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης

αξιοποιώντας παράλληλα και πληροφορίες από τις καθημερινές, εβδομαδιαίες και μηνιαίες καταγραφές της προόδου του μαθητή.

Το πρόγραμμά θα πρέπει να είναι, επίσης, «ενταξιακό» καθώς αναμένεται μέσα από την κατάκτηση του τελικού στόχου ο μαθητής να αποκτήσει μία γνώση που θα διευκολύνει την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Επιδιώκεται η αποδοχή του ατόμου μέσα στη συγκεκριμένη ομάδα όπου βρίσκεται ήδη και η κατάκτηση μιας θέσης στο πλαίσιο του ευρύτερου συνόλου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Τέλος, αναφερόμαστε σε «πρόγραμμα» καθώς πρόκειται για «*πλαίσιο στο οποίο περιλαμβάνονται ο διδακτικός στόχος, τα μέσα και τα υλικά διδασκαλίας και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων που περιέχονται στο στόχο οποίος είναι καθορισμένος με σαφήνεια και ακρίβεια. Πρόκειται, με άλλα λόγια, για τον οδηγό με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διεκπεραιώνει τη διδακτική του εργασία*» (Χρηστάκης, 2011: 18-19). Τέλος, μιλώντας για «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» εννοούμε πως το πρόγραμμα δομείται με βάση το Π.Α.Π.Ε.Α. (ειδική αγωγή) αλλά συνδέεται και με γνωστικά αντικείμενα (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική) λαμβάνοντας υπόψη τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ.

4. ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο και για την προσωπική τους ισορροπία αποτελεί η επαγγελματική τους κατάρτιση και κυρίως η επαγγελματική τους αποκατάσταση (Κασσωτάκης κ.ά., 1996). Η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας πιστοποιεί πως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πολύ περισσότερο από τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, μέσω της εργασίας διασφαλίζουν αυξημένη αυτοεκτίμηση, ευτυχία και ικανοποίηση καθώς και ομαλή κοινωνική προσαρμογή (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1995). Τέλος, ο Wolfenwberger (όπως αναφέρεται από τον Δημητρόπουλο, 1995) υποστηρίζει πως τα ίδια τα άτομα θεωρούν ότι η εργασία τους παρέχει ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, συνεπάγεται συναισθηματική ευχαρίστηση και αυξάνει το αίσθημα ασφάλειας. Επομένως, δεδομένης της δεσπόζουσας σημασίας που αποδίδεται στην απασχόληση τόσο από το κοινωνικό σύνολο όσο και από τον ίδιο τον εργαζόμενο, αποτελεί επιτακτική ανάγκη η εξασφάλιση και παροχή ίσων

δικαιωμάτων και ευκαιριών για ικανοποιητική απασχόληση στα ΑμΕΕΑ (Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Δημητρόπουλος, 2004).

4.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός Προεπαγγελματικής Εκπαίδευσης και συναφών όρων

Παράλληλα με τον όρο «προεπαγγελματική εκπαίδευση» στη βιβλιογραφία συναντώνται και οι όροι «επαγγελματική εκπαίδευση» και «επαγγελματική κατάρτιση». Αν και από ορισμένους οι δύο τελευταίοι χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι με αποτέλεσμα να προκαλείται σύγχυση, στην ουσία πρόκειται για διακριτούς όρους.

Σύμφωνα με τον Weisberger (1980: 40), η προεπαγγελματική εκπαίδευση ορίζεται *«ως η εκτίμηση των δυνατοτήτων και των αναγκών του μαθητή στις περιοχές της ανεξάρτητης διαβίωσης, των συνηθειών και των στάσεων που σχετίζονται με την εργασία και της νοητικές και κινητικές πλευρές που σχετίζονται με την εκτέλεση εργασιών»*. Η προεπαγγελματική εκπαίδευση είναι το είδος εκπαίδευσης που διδάσκει δεξιότητες τόσο επαγγελματικής προετοιμασίας όσο και καθημερινής ζωής. Ειδικότερα, στόχος της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών που είναι απαραίτητα για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (Neubert & Taymans, 1982). Γενικότερα, η προεπαγγελματική εκπαίδευση αποσκοπεί στην επαφή και γνωριμία των μαθητών με δεξιότητες που θα αξιοποιήσουν όχι μόνο στην επαγγελματική τους πορεία αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Δεδομένης της ανάγκης για εκπαίδευση που θα ικανοποιεί τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και την εργασία έκανε την εμφάνισή του στις αρχές της δεκαετίας του '70 στις Η.Π.Α το ρεύμα της εκπαίδευσης για τη σταδιοδρομία (career education) (Marland, 1971). Για το λόγο αυτό έγινε αντικατάσταση του όρου «προεπαγγελματική εκπαίδευση» με τον ευρύτερο όρο «εκπαίδευση για τη σταδιοδρομία» (career education) ο οποίος εμπεριέχει και την παράμετρο της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης (Muester, 1982). Οι Kokaska & Brolin (1979) σημειώνουν την αδυναμία διατύπωσης ενός παγκόσμια αποδεκτού όρου για την «εκπαίδευση για τη σταδιοδρομία». Οι επιστήμονες συμφωνούν ότι απαιτεί το συγκερασμό πολλών

επιστημονικών τομέων (Clark, 1979) ενώ ο Brolin (1995) υποστηρίζει ότι ο συγκεκριμένος όρος δεν προσδιορίστηκε σαφώς εξ αρχής.

Μερικοί ορισμοί την προσδιορίζουν ως τις εμπειρίες μέσω των οποίων το άτομο μαθαίνει να ζει μια ουσιαστική ζωή ή ως το σύνολο των προσπαθειών της δημόσιας εκπαίδευσης και της κοινότητας (Hoyot, 1975). Άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση για τη σταδιοδρομία (career education) αναφέρεται στο συστηματικό συντονισμό του σχολείου, της οικογένειας και της δουλειάς, με σκοπό την οικονομική, κοινωνική και προσωπική εξέλιξη του ατόμου (Brolin & Kokaska, 1979). Με την άποψη αυτή συμφωνούν και άλλοι ερευνητές εξάγοντας τα πολλαπλά περιβάλλοντα (σπίτι, σχολείο, επάγγελμα, κοινότητα) και τους πολλούς ρόλους (μαθητή, εργαζόμενου, καταναλωτή, πολίτη, μέλους οικογένειας) που περιλαμβάνονται στον όρο αυτό.

Ωστόσο, η εκπαίδευση για τη σταδιοδρομία και η επαγγελματική εκπαίδευση δε θα πρέπει να συγχέονται μεταξύ τους. Αν και οι δύο αναφέρονται σε δεξιότητες μερικώς κοινές, η πρώτη διαχέεται σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Clark et al., 1991).

Ο όρος εκπαίδευση για τη σταδιοδρομία περιλαμβάνει τόσο τη γενική όσο και την ειδική εκπαίδευση. Στη γενική εκπαίδευση αφορά κυρίως στις θεωρίες επιλογής επαγγέλματος (theories of vocational choice), οι οποίες έχουν μετονομαστεί σε θεωρίες ανάπτυξης της σταδιοδρομίας (theories of career development). Σύμφωνα με τον Super (1976), η «ανάπτυξη της σταδιοδρομίας» είναι όρος περισσότερο αντιπροσωπευτικός γιατί αφορά όχι μόνο την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και τη σταδιοδρομία του ατόμου η οποία αποτελείται από ποικίλους ρόλους (επαγγελματικούς, χρήσης του ελεύθερου χρόνου, οικογενειακούς, πολίτη της κοινωνίας, κ.α.). Η επαγγελματική επιλογή αναφέρεται στην επιλογή επαγγέλματος οποιαδήποτε στιγμή, ενώ η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία με την ενσωμάτωση προσωπικών και περιβαλλοντικών πληροφοριών (Super, 1980).

Κατ' επέκταση οι Κάντας και Χαντζή (1991: 1) κάνουν λόγο για την εξέλιξη που έχει σημειωθεί και στον ελληνικό χώρο. Συγκεκριμένα αναφέρονται στην αντικατάσταση του όρου «επαγγελματικός προσανατολισμός» από το διαδεδομένο όρο «επαγγελματική ανάπτυξη ή ανάπτυξη/εξέλιξη της σταδιοδρομίας» (career development «που αποσκοπεί στο να δείχτει ότι η είσοδος σε ένα επάγγελμα δεν είναι

αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας απόφασης αλλά μιας μακροχρόνιας αναπτυξιακής διαδικασίας που συμβαδίζει με την ψυχολογική εξέλιξη του ατόμου».

Αν λάβουμε υπόψη πως οι αντιλήψεις για τη σταδιοδρομία διαμορφώνονται από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, κρίνεται σκόπιμο η εκπαίδευση για τη σταδιοδρομία να ξεκινά όσο το δυνατόν νωρίτερα στη σχολική ζωή του μαθητή. Σύμφωνα με τον Gillet (1983), είναι ιδιαίτερα δύσκολο να τροποποιηθούν συμπεριφορές και στάσεις που ανέπτυξαν μαθητές με νοητική υστέρηση και σχετίζονται με την ενήλικη ζωή. Επομένως, η εκπαίδευση για τη σταδιοδρομία θα πρέπει να ξεκινά από το δημοτικό σχολείο και όχι την περίοδο της εφηβείας, καθώς έρευνες έχουν δείξει πως, όταν οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας ξεκινούν από νωρίς, οι μαθητές διαθέτουν επαρκή χρόνο ώστε να μελετήσουν τα επαγγέλματα αποκτώντας έτσι τις απαραίτητες δεξιότητες για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν μελλοντικά.

Στην Ελλάδα, ο όρος προ-επαγγελματική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος και εύχρηστος. Αναφέρεται στο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ειδικής Αγωγής για Μαθητές με Μέτρια και Ελαφριά Νοητική Καθυστέρηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005: 7) όπου σημειώνεται ότι: *«Η προ-επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να αναπτύσσει διαπροσωπικές δεξιότητες, να εκπαιδεύει στην ικανότητα διαχείρισης πόρων να αναπτύσσει την αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους και τις δεξιότητες συνεργασίας»*, αναδεικνύοντας μια αρκετά διευρυμένη αντίληψη του όρου.

Στο πλαίσιο της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης οι μαθητές δεν εκπαιδεύονται ούτε ειδικεύονται σε κάποια μορφή εργασίας με την προοπτική να εργαστούν στο συγκεκριμένο επάγγελμα όταν ενηλικιωθούν. Πρόκειται για τη βασική διαφορά μεταξύ προεπαγγελματικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα προεπαγγελματικά μαθήματα προετοιμάζουν το άτομο για επαγγελματική απασχόληση θέτοντας τις βάσεις για μελλοντική εργασία στηρίζοντας παράλληλα ολόπλευρα το άτομο.

Ως επαγγελματική εκπαίδευση ορίζεται κάθε συστηματικά οργανωμένη προσπάθεια με σκοπό αφενός μεν την απόκτηση γνώσεων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, εμπειριών και δεξιοτήτων στον τομέα του επαγγέλματος κατά την προετοιμασία του ατόμου για κάποια απασχόληση ή κατά τη διάρκεια άσκησης ενός επαγγέλματος, αφετέρου δε την επαγγελματική κοινωνικοποίηση του ίδιου του εργαζομένου (Κωτσίκης, 2002). Σύμφωνα με τον Βούτσινο (2001), η επαγγελματική εκπαίδευση έχει στόχο το άτομο να αποκτήσει βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε έναν ευρύτερο κλάδο οικονομικής δραστηριότητας ή επαγγελμάτων.

Από την άλλη πλευρά, η επαγγελματική κατάρτιση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία απόκτησης εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες εργασιακές απαιτήσεις και αποσκοπούν στην εκμάθηση ενός επαγγέλματος (Κωτσίκης, 2002).

Ο Δελλασούδας (1992) αναφέρει πως η επαγγελματική κατάρτιση ταυτίζεται με τη θεωρητική εκπαίδευση και την πρακτική άσκηση για την απόκτηση ή αναβάθμιση των επαγγελματικών προσόντων ενώ η επαγγελματική κατάρτιση αποτελεί τη «συστηματική οργανωμένη διαδικασία απόκτησης εξειδικευμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες εργασιακές απαιτήσεις» (Βούτσινος, 2001).

Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η επαγγελματική εκπαίδευση διακρίνεται από την επαγγελματική κατάρτιση καθώς η πρώτη έχει ευρύτερο περιεχόμενο και εμπεριέχει την αρχική εκπαίδευση για το επάγγελμα. Με αυτόν τον τρόπο η επαγγελματική εκπαίδευση αποκτά παιδαγωγικό περιεχόμενο και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την απόκτηση της επαγγελματικής κατάρτισης.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στο ότι και οι δύο διαδικασίες υπηρετούν τον ίδιο σκοπό, που δεν είναι άλλος από την προετοιμασία του ατόμου για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι η μεν επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί διαδικασία με ευρύτερο φάσμα η οποία στηρίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της επαγγελματικής συγκρότησης και της ανάπτυξης της προσωπικότητας ενώ η επαγγελματική κατάρτιση αφορά την πρακτική προετοιμασία για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος.

4.2. Σκοπός και στόχοι Προεπαγγελματικής Εκπαίδευσης ατόμων με νοητική υστέρηση

Η εργασία αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο στη ζωή του ατόμου. Ανεξαρτήτως των οικονομικών απολαβών που του προσφέρει, του παρέχει ευκαιρίες για κοινωνική επαφή, προσφορά στην κοινωνία και επίδειξη δημιουργικότητας. Το εξασφαλιζόμενο από την εργασία εισόδημα διευκολύνει την κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου διευρύνοντας παράλληλα το εύρος των επιλογών του και ενισχύοντας την ανεξαρτησία του (Will, 1984). Κατ' επέκταση και για το άτομο με νοητική υστέρηση η επιδιωκόμενη ανεξαρτησία του είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομική ανεξαρτησία του, η οποία προϋποθέτει την επαγγελματική κατάρτιση του ατόμου.

Σύμφωνα με τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ για Μαθητές με Ελαφριά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση (2003γ), τα άτομα αυτά μπορούν με την κατάλληλη βοήθεια να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην ευρύτερη οικονομική και κοινωνική ζωή ενώ η προεπαγγελματική τους εκπαίδευση έχει τους ακόλουθους ειδικούς στόχους:

- **Καλές συνήθειες εργασίας:** η έγκαιρη προσέλευση στον χώρο του σχολείου, η ολοκλήρωση της εργασίας και η ποιοτική βελτίωσή της σε προβλεπόμενα χρονικά όρια, η διατήρηση καθαρού και τακτοποιημένου χώρου εργασίας και η φροντίδα των εργαλείων δουλειάς (τετράδια, μολύβια κ.λπ.).
- **Συμπεριφορά στον χώρο εργασίας:** η πειθαρχία σε κανονισμούς εργασίας, η εκτέλεση οδηγιών ανωτέρων και η συμμόρφωση σε υποδείξεις, η ομαδική και ατομική εργασία, όπως και η αναγνώριση και ενημέρωση για πιθανούς κινδύνους αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά σωστής συμπεριφοράς στην εργασία.
- **Συναισθηματική και προσωπική επάρκεια σε σχέση με την εργασία:** η ατομική καθαριότητα και υγιεινή, η ευγένεια, ο έλεγχος των συναισθημάτων, η βίωση επιτυχιών, η παροχή βοήθειας, η κατανόηση απλών οδηγιών επιδρούν αποφασιστικά στην ολοκληρωμένη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου.
- **Γνωριμία και επαφή με τους χώρους εργασίας της κοινότητας:** η γνωριμία με τα επαγγέλματα και τις υπηρεσίες της κοινότητας, ο προβληματισμός και η γνώση των απαιτούμενων δεξιοτήτων για κάθε επάγγελμα από κοινού με τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ύπαρξης ποικίλων επαγγελματιών παίζουν καθοριστικό ρόλο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό του ατόμου και την επιλογή επαγγέλματος.
- **Απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων:** η ασφαλής χρήση απλών εργαλείων και ηλεκτρικών συσκευών καθώς και η εξοικείωση και εργασία με ποικιλία υλικών.

Οι Bordy-Hasazi, Salembier & Fink (1983) αναφέρουν ως στόχους της επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους εξής:

- α) εκτίμηση που θα προβάλλει τόσο τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή που σχετίζονται με το μελλοντικό επάγγελμα όσο και τη δυνατότητα για εύρεση εργασίας στην κοινότητα όπου αυτός ζει
- β) παροχή κατάλληλων υπηρεσιών υποστήριξης, ώστε να εξασφαλίζεται η πρόσβαση του μαθητή σε τάξεις επαγγελματικής εκπαίδευσης
- γ) δυνατότητα εργασιακής εμπειρίας τουλάχιστον έξι έως οκτώ εβδομάδων, για τέσσερα τουλάχιστον είδη εργασιών σε τομείς ενδιαφέροντος του ατόμου στην ηλικία 15-18 ετών
- δ) παροχή βοήθειας για την ανεύρεση και εξασφάλιση επαγγέλματος πριν από την αποφοίτηση
- ε) δυνατότητα εποπτείας κατά τη μερική ή ολική απασχόληση του μαθητή μέχρι και την αποφοίτησή του
- στ) εφαρμογή προγραμμάτων ατομικού χαρακτήρα για τη μετάβαση από το σχολείο στο μετασχολικό περιβάλλον της εργασίας, με τη συμμετοχή των απαραίτητων υπηρεσιών. Μεταξύ άλλων αυτό το σχέδιο θα περιλαμβάνει τη μορφή της μελλοντικής κατοικίας, το μελλοντικό επάγγελμα που επιθυμεί ο μαθητής, τις υπηρεσίες που θα συνδράμουν στην εκπλήρωση των στόχων του και ένα χρονοδιάγραμμα που θα προβλέπει το απαραίτητο χρονικό διάστημα για την επίτευξη των στόχων.

4.3. Μορφές Ειδικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η σύγχρονη οργάνωση της Ειδικής Επαγγελματικής Κατάρτισης διακρίνεται στις ακόλουθες μορφές (Ζερβός, 2004· Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2007):

- **Εργασία μέσα στο σχολείο:** Με βάση αυτό το σύστημα στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον κατασκευάζονται δομές που εξυπηρετούν τόσο τις ιδιαιτερότητες των ατόμων με νοητική υστέρηση όσο και τις ανάγκες ενός πραγματικού εργασιακού χώρου.
- **Προσομοίωση της εργασίας στο σχολείο:** Πρόκειται για παραλλαγή του προηγούμενου μοντέλου με το επίκεντρο να βρίσκεται στην τροποποίηση του περιεχομένου ή της ακολουθίας ενός έργου προκειμένου να προσαρμοστεί περισσότερο στην ιδιαιτερότητα του ατόμου που θα το εκτελέσει.

- **Μερική φοίτηση/μερική εργασία:** Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει τις γνώσεις εν μέρει στο σχολείο και εν μέρει στον χώρο εργασίας συνδυάζοντας με αυτόν τον τρόπο θεωρητική και πρακτική γνώση.
- **Μαθητεία:** Αυτή παρέχεται αποκλειστικά στον χώρο εργασίας υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση ενός έμπειρου επαγγελματία.
- **Εκπαίδευση στον εργασιακό χώρο:** Η συγκεκριμένη εκπαίδευση πραγματοποιείται σε ένα εργασιακό περιβάλλον όπου μια ομάδα ατόμων ενώ εκπαιδεύεται αναλαμβάνει και την ολοκλήρωση ενός παραγωγικού έργου.
- **Υποστηρικτική εργασία:** Σε αυτό το μοντέλο ένας έμπειρος επαγγελματίας που γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο της εργασίας είναι αυτός που αναλαμβάνει να εκπαιδεύσει ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων.

Η Πολυχρονοπούλου (2004γ) υποστηρίζει πως η επαγγελματική εκπαίδευση ατόμων με νοητική υστέρηση πρέπει να περιλαμβάνει:

- Αυτονομία (δεξιότητες για την προσωπική τους φροντίδα χωρίς τη βοήθεια της οικογένειας, όπως υγιεινή του σώματος, γενική εμφάνιση, πρώτες βοήθειες, χρησιμοποίηση των μέσων μεταφοράς)
- Κοινωνικές δεξιότητες, (δεξιότητες που καθιστούν το άτομο ικανό να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, όπως συμπεριφορά, πειθαρχία, ανοχή, κοινωνική προσαρμογή)
- Τεχνικές επαγγελματικές δεξιότητες (βασικές συνήθειες εργασίας, εκμάθηση επαγγελματικών δεξιοτήτων)
- Πρακτικές σχολικές γνώσεις
- Προγραμματισμό ελεύθερου χρόνου

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης ατόμων με νοητική υστέρηση, σύμφωνα με την ίδια (Πολυχρονοπούλου, 1991) περιλαμβάνει τα ακόλουθα έξι στάδια:

1. Εκτίμηση της ζήτησης επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας.
2. Αρχική αξιολόγηση των ικανοτήτων και των ανεπαρκειών του ατόμου.

3. Επαγγελματικό προσανατολισμό (στάδιο προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, όπου γίνεται το ταίριασμα των ικανοτήτων του εκπαιδευόμενου με το είδος επαγγέλματος που του αρέσει).
4. Εκπαίδευση σε ένα επάγγελμα, με μαθητεία μέσα στη σχολή, πρακτικές σχολικές γνώσεις για τη στήριξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης, έμφαση σε κοινωνικές δεξιότητες και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, ευαισθητοποίηση των εργοδοτών και της κοινότητας, μαθητεία στον ανοικτό χώρο εργασίας.
5. Επαγγελματική τοποθέτηση μετά τη λήξη των σπουδών.
6. Συμβουλευτική και υποστήριξη μετά την επαγγελματική τοποθέτηση.

Προκειμένου να θεωρηθεί μια σχετική πρόοδος αναφορικά με την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία μέσω της εργασίας απαιτείται η επίτευξη τριών επιπέδων ενσωμάτωσης κατά την Παπανικολοπούλου (2000). Τα τρία αυτά στάδια περιλαμβάνουν α) τη φυσική ενσωμάτωση με την απλή φυσική παρουσία του ατόμου στον εργασιακό χώρο, β) την ενσωμάτωση στο πρόγραμμα, κατά την οποία το άτομο έχει συγκεκριμένα καθήκοντα που μπορεί να μάθει και τα οποία απαιτούνται από τον εργοδότη και γ) την κοινωνική ενσωμάτωση όπου το άτομο με αναπηρία αποκτά και εδραιώνει θετικές κοινωνικές επαφές με συναδέλφους στο πλαίσιο της κοινής ρουτίνας ενός εργασιακού χώρου.

4.4. Η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα - Νομοθεσία

Προσφάτως η Ειδική Αγωγή και κατ' επέκταση η Ειδική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση οργανώθηκαν στην Ελλάδα με τρόπο συστηματικό. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που οι τομείς αυτοί δεν έχουν να παρουσιάσουν ιδιαίτερα μακρά πορεία. Δεδομένης της περιορισμένης κρατικής μέριμνας και πρόβλεψης για τη στήριξη των ΑμΕΕΑ για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, από την ίδρυση του Νεοελληνικού κράτους μέχρι και το 1900, το βάρος ανέλαβαν ιδιώτες με δική τους πρωτοβουλία. Οι πρώτες προσπάθειες για επαγγελματική κατάρτιση των ΑμΕΕΑ στην Ελλάδα αφορούσαν τόσο τα άτομα με προβλήματα όρασης με τον «Οίκο Τυφλών» (Καλλιθέα, 1905) όσο και τα κωφά άτομα με την ίδρυση του «Οίκου των Κωφαλάων» (Αθήνα, 1923). Μερικά χρόνια αργότερα, κατά τη

δεκαετία του 1940, σημαντική ήταν η προσφορά της Ελληνικής Εταιρείας Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδών (ΕΛΕΠΑΠ) (Αθήνα, 1937) για τους κινητικά αναπήρους, η δραστηριότητα της οποίας περιελάμβανε και Τεχνική Επαγγελματική Κατάρτιση (Στασινός, 2001).

Αναφορικά με τη σχετική σύγχρονη νομοθεσία, έξι νόμοι που ψηφίστηκαν σε διάρκεια τριάντα πέντε χρόνων στην χώρα μας παρουσιάζουν τη δομή της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Αν και κατά τη δεκαετία του '80 δεν υπήρχε νομοθετικό πλαίσιο, ακολουθούνταν ένα είδος επαγγελματικής κατάρτισης με βάση ορισμένες διατάξεις του νόμου 963/1.9.79 «Περί επαγγελματικής αποκαταστάσεως αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων» ο οποίος αναγνώριζε την ιδιότητα του «προστατευόμενου ατόμου» και παρείχε κίνητρα στους εργοδότες για την απασχόληση των ατόμων αυτών (Στασινός, 2001). Συγκεκριμένα, ο νόμος προέβλεπε πως η επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση των αναπήρων ηλικίας άνω των 15 ετών αποτελεί αρμοδιότητα του Ο.Α.Ε.Δ., ο οποίος είχε δημιουργήσει υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού, κατάρτισης, και απασχόλησης των ατόμων σε θέσεις εργασίας ανάλογες της εξειδίκευσής τους. Με την κοινή απόφαση Φ3-3/Γ4/1551/80 των Υπουργών Εργασίας και Κοινωνικών Υπηρεσιών ορίστηκαν τα πρώτα τέσσερα ιδρύματα εποπτείας του Υπουργείου Κοινωνικών Υπηρεσιών που παρείχαν επαγγελματική εκπαίδευση σε ανάπηρους (Δελλασούδας, 1992).

Στη συνέχεια οι νόμοι 1143/81 και 1566/85 μεταβιβάζουν στο Υ.Π.Ε.Π.Θ την αποκλειστική ευθύνη για τη λειτουργία του θεσμού της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο νόμος 1143/81 θεωρήθηκε κατάκτηση για τον χώρο της Ειδικής Αγωγής, αφού «για πρώτη φορά η πολιτεία ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες». Αποτέλεσε τον πρώτο νόμο πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή η οποία για πρώτη φορά ενσωματώνεται στο ευρύτερο νομικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από πολλούς, ωστόσο, θεωρήθηκε ότι όχι μόνο δε συνέβαλε στην πολιτική της ένταξης, αλλά ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα σε φυσιολογικά και μη φυσιολογικά άτομα, κατατάσσοντας τους μαθητές σε κατηγορίες προβληματικών ατόμων οδηγώντας τους με αυτόν τον τρόπο στην περιθωριοποίηση. Με βάση το νόμο αυτό ιδρύονται οι Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) με στόχο τη μετάδοση γνώσεων τεχνικού και επαγγελματικού χαρακτήρα και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, προκειμένου οι

απόφοιτοι να κατέχουν τα απαραίτητα εφόδια για την μελλοντική άσκηση ενός επαγγέλματος από κοινού με τον εμπλουτισμό των γενικών τους γνώσεων.

Ο νόμος 1566/30.9.85 περιελάμβανε τέσσερα άρθρα αναφορικά με το σκοπό και τη μορφή της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία (άρθρο 32), την ιατροδιαγνωστική εξέταση, τη φοίτηση, τα προγράμματα και τα μέσα (άρθρο 33), τους φορείς (άρθρο 34), το προσωπικό (άρθρο 35) και τις αρμοδιότητες άλλων φορέων και οργανισμών (άρθρο 36).

Στο νόμο 1836/89 αποτυπώνεται μία προσπάθεια συντονισμού των αρμόδιων φορέων με τη σύσταση του Συντονιστικού Συμβουλίου Επαγγελματικής Κατάρτισης και Αποκατάστασης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, με τη συμμετοχή εκπροσώπων των Υπουργείων Εργασίας, του Υ.Π.Ε.Π.Θ., του Υ.Υ.Π. και Κ.Α. και του Ο.Α.Ε.Δ. Στο άρθρο 14 του νόμου, γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στα Παραγωγικά Ειδικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα οποία είναι γνωστά ως «Προστατευτικά Εργαστήρια». Αν και ο συγκεκριμένος νόμος αποτέλεσε σημαντική καινοτομία για τα άτομα με αναπηρία, ωστόσο, δεν εφαρμόστηκε ουσιαστικά, καθώς τα σημαντικότερα θέματα που αφορούσαν τη λειτουργία των ΠΕΚ, θα ρυθμίζονταν με υπουργικές αποφάσεις που δεν εκδόθηκαν ποτέ (Δημητρόπουλος, 1995).

Ο νόμος 2009/92, στη συνέχεια, καθιέρωσε το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης χωρίς, ωστόσο, η Ειδική Επαγγελματική Κατάρτιση να αντιμετωπίζεται ως μέρος της ευρύτερης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, παρά να διαχωρίζεται η γενική και ειδική αγωγή όπως συνέβαινε μέχρι το 1981 και καταργήθηκε με την ψήφιση του νόμου 1143/81.

Ο νόμος 2817/2000 για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ανέτρεψε τον διαχωρισμό αυτό. Προβλέπει μεταξύ άλλων την ίδρυση ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α΄ και Β΄ βαθμίδας και Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ) που υπάγονται στο Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Ειδικότερα, στην παράγραφο 11 ορίζεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν: «... (β) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα σε σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης». Στην παράγραφο 13 αναφέρεται ότι: «Τα αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής είναι: ... (δ) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Α΄ βαθμίδας. Στα Τ.Ε.Ε. αυτά εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου. Η φοίτηση διαρκεί επί πέντε τουλάχιστον σχολικά έτη, από το 14ο μέχρι το 19ο έτος της ηλικίας των φοιτούντων (ε) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.)

ειδικής αγωγής Β' βαθμίδας που περιλαμβάνουν τους Α' και Β' κύκλους σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998. Στην Α' τάξη του Α' κύκλου εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου. Η φοίτηση διαρκεί δύο τουλάχιστον σχολικά έτη σε κάθε κύκλο σπουδών. Στο Β' κύκλο σπουδών μπορούν να εγγράφονται και απόφοιτοι του Τ.Ε.Ε. Α' βαθμίδας της προηγούμενης περίπτωσης, από το 19ο έτος μέχρι το 22ο της ηλικίας των φοιτούντων (στ) εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (όπου φοιτούν μαθητές) από το 14ο μέχρι και το 22ο έτος». Αυτό αποτελεί ένα θετικό στοιχείο του συγκεκριμένου νόμου, καθώς για πρώτη φορά υπογραμμίζεται η δυνατότητα των μαθητών με νοητική υστέρηση να φοιτήσουν σε τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην παράγραφο 16 αναφέρεται ότι τα Τ.Ε.Ε. Ειδικής Αγωγής Α' και Β' βαθμίδας «...είναι ισότιμα προς τα αντίστοιχα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα σχολεία αυτά εκτός από το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας εφαρμόζεται και πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης. Στα σχολεία ειδικής αγωγής εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα αναλυτικά και διδακτικά προγράμματα. Στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου ειδικής αγωγής περιλαμβάνονται και δραστηριότητες προεπαγγελματικής εκπαίδευσης. Στο πρόγραμμα γυμνασίων και λυκείων ειδικής αγωγής μπορεί να περιλαμβάνονται και μαθήματα τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το περιεχόμενο των παραπάνω προγραμμάτων, καθώς και τα γυμνάσια και τα λύκεια ειδικής αγωγής στα οποία διδάσκονται και μαθήματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθορίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδίδονται υστέρη από εισήγηση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου....». Στην ίδια παράγραφο ορίζεται επίσης ότι: «Για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στα άλλα σχολεία γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που καθορίζονται με απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από Εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου».

Τέλος, στην παράγραφο 23 του πρώτου άρθρου καθορίζονται τα επαγγελματικά δικαιώματα των αποφοίτων ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής Α' και Β' βαθμίδας και υπογραμμίζεται η χορήγηση απολυτήριου τίτλου στους απόφοιτους των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

Σύμφωνα με τον Δελλασούδα (1992), αν και στο νόμο 2817/2000 εντοπίζονται αρκετά θετικά χαρακτηριστικά, παρόλα αυτά, υπάρχουν και ορισμένοι περιορισμοί. Πιο συγκεκριμένα, αν και το ΥΠΕΠΘ ορίζεται ως αποκλειστικός φορέας Ειδικής

Αγωγής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξακολουθεί να μην αναλαμβάνει την εποπτεία των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης που συνδέονται με φορείς του Υπουργείου Υγείας (άρθρο 1, παράγραφος 10). Ο υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων απλώς συμπράττει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, στην ίδρυση, λειτουργία και εποπτεία κέντρων και ΕΕΕΕΚ στα οποία φοιτούν άτομα σχολικής ηλικίας, αλλά αρμόδιο παραμένει το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας. Εξαιτίας αυτής της τακτικής τα προγράμματα ειδικής επαγγελματικής κατάρτισης είχαν περισσότερο προνοιακό παρά εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Ο τελευταίος νόμος με αντικείμενο την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ο 3699/2008. Στο άρθρο 8 απαριθμούνται οι δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης οι οποίες είναι τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια και λύκεια, η ειδική επαγγελματική σχολή και τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Παράλληλα, καθορίζονται οι προϋποθέσεις για την εγγραφή των μαθητών και ο χρόνος φοίτησης στην ανάλογη δομή.

Επιπρόσθετα, στο άρθρο 28 του ίδιου νόμου, οι παράγραφοι 1 και 2 αναφέρονται στο Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Καλλιθέας που περιλαμβάνει τμήματα ειδικότητας: (α) ξυλουργικής, (β) κεραμικής – αγγειοπλαστικής, (γ) κοπτικής – ραπτικής – πλεκτικής, (δ) κηπουρικής και (ε) υδραυλικής ενώ καθορίζεται και η διάρκεια της φοίτησης από πέντε μέχρι οκτώ συνολικά χρόνια ανάλογα με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών.

Η διασφάλιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένου αυτού της εργασίας, ανυψώνει συνολικά το θεσμό της εκπαίδευσης. Παρά τις σημαντικές προόδους που έχουν σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στον χώρο της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, με αποκορύφωμα τους δύο τελευταίους νόμους όπου γίνεται προσπάθεια για την ενίσχυση της δευτεροβάθμιας ειδικής τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης, απομένουν ακόμα πολλά που πρέπει να επιτευχθούν ώστε να βελτιωθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση. Τα μέτρα αυτά αφορούν στη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, στην εφαρμογή ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή, στη συμμετοχή των μαθητών και της ευρύτερης οικογένειάς τους στο ατομικό πρόγραμμα, στη βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων, στην εξειδίκευση των καθηγητών κ.ά. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι Cohen και Manion (1997) με τον όρο «μέθοδοι» προσδιορίζουν το σύνολο των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, με στόχο τη συλλογή δεδομένων προς αξιοποίηση ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης. Από την άλλη πλευρά, οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006: 42) διακρίνουν τις μεθόδους από τη μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως *«οι μέθοδοι είναι τεχνικές ή εργαλεία για τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων, ενώ η μεθοδολογία είναι η θεωρία της γνώσης και το ερευνητικό πλαίσιο που καθοδηγεί τη συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνητική στρατηγική»*.

Αναφορικά με τα παραδείγματα (σύνολο πεποιθήσεων που καθοδηγεί τη δράση) που κυριαρχούν στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας ξεχωρίζει το θετικιστικό, το ερμηνευτικό/κονστρουκτιβιστικό και το κριτικό παράδειγμα. Από τη μία πλευρά, ο θετικισμός, ο οποίος κυριάρχησε τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας δεδομένης της ραγδαίας ανάπτυξης των φυσικών επιστημών, στηρίζεται στη λογιστική και εμπειρική φιλοσοφία υιοθετώντας μια αντικειμενιστική επιστημολογία. Σε αυτή την περίπτωση, ο ερευνητής χρησιμοποιεί εμπειρικές μεθόδους, όπως την χρήση ερωτηματολογίων και στατιστικών αναλύσεων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Το ερμηνευτικό/κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα, από την άλλη πλευρά, συγκρούεται με τη θέση της μίας και μοναδικής πραγματικότητας και πρεσβεύει την ύπαρξη πολλών υποκειμενικών πραγματικοτήτων. Η έρευνα αποτελεί προϊόν των αρχών και των αξιών των ερευνητών και δεν υφίσταται ανεξάρτητα από αυτούς, καθώς οι προσωπικές τους πεποιθήσεις εισέρχονται στην ερευνητική διαδικασία. Για τους ερευνητές του παραδείγματος αυτού, *«σκοπός της έρευνας είναι η απόκτηση πληρέστερων περιγραφών του κοινωνικού κόσμου μέσα από συμμετοχικές ποιοτικές μεθοδολογίες»* (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 28-30).

Τέλος, οι κριτικοί ερευνητές αντικρούουν την αμεροληψία μιας έρευνας που παραμένει ανεπηρέαστη από τις προσωπικές προτιμήσεις του ερευνητή. Για το λόγο αυτό, δε στοχεύουν σε μια απλή απεικόνιση και περιγραφή του κοινωνικού κόσμου, αλλά στην αλλαγή του μέσα από την ενδυνάμωση των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα τα οποία πολλές φορές αποτελούν κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι κριτικοί ερευνητές αξιοποιούν για τη διεξαγωγή της

έρευνάς το συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων (ποσοτικών και ποιοτικών), προκειμένου να αποδώσουν πιο σφαιρικά το υπό μελέτη κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

5.1. Μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης (case study) χρησιμοποιείται συνήθως στην εκπαιδευτική έρευνα καθώς αποτελεί έναν ερευνητικό τρόπο για τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Περιλαμβάνει τη λεπτομερή εξέταση ενός μεμονωμένου ατόμου, μιας ομάδας, ενός περιβάλλοντος ή ενός οργανισμού. Πρόκειται για μια καλά εδραιωμένη ερευνητική στρατηγική, και όχι μέθοδο, με επίκεντρο μία περίπτωση καθαυτή, ενώ λαμβάνεται παράλληλα υπόψη και το πλαίσιο της. Τυπικά περιλαμβάνει πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων και μπορεί να περιλαμβάνει τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα, ένα συνδυαστικό μοντέλο έρευνας, η χρήση του οποίου συναντάται ολοένα και πιο συχνά (Robson, 2007).

Οι Αβραμίδης και Καλύβα (2006) αναφέρουν πως μια ποσοτική μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει την αρχική εξέταση των δυνατοτήτων του παιδιού και, στη συνέχεια, την εφαρμογή του ανάλογου ενισχυτικού προγράμματος. Μετά την πάροδο ενός εύλογου χρονικού διαστήματος, μετράται και πάλι η απόδοση του παιδιού. Κατ' αυτό τον τρόπο, αξιολογείται η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία των ενισχυτικών παρεμβάσεων.

Ο Robson (2007) βασιζόμενος στον ορισμό του Yin για τη μελέτη περίπτωσης παραθέτει τα σημαντικά σημεία της τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- πρόκειται για στρατηγική, δηλαδή μια στάση ή προσέγγιση παρά μια μέθοδο
- ενδιαφέρεται για την έρευνα
- είναι εμπειρική καθώς βασίζεται στη συλλογή αποδείξεων
- αφορά το συγκεκριμένο
- εστιάζει σε ένα φαινόμενο στο πλαίσιο του
- διεξάγεται με την χρήση πολλαπλών μεθόδων συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία της αποτελείται από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα όντας μεικτή. Η ομάδα στόχου αποτελείται από μαθήτρια με νοητική υστέρηση και ενήλικες (γονείς και εκπαιδευτικούς) που σχετίζονται με άτομα με νοητική υστέρηση. Ο τρόπος και

χρόνος απασχόλησης της ομάδας στόχου ταυτίζεται με την πρακτική άσκηση, και τη μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με νοητική υστέρηση με συμμετοχική παρατήρηση για 140 ώρες.

Η μελέτη περίπτωσης κρίθηκε ως η καταλληλότερη ερευνητική στρατηγική, με παράλληλη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων και εστιάζει στη μαθήτρια με νοητική υστέρηση, αλλά και στο οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο όπου εντάσσεται.

5.2. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν ενήλικα άτομα. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν η μαθήτρια, εκπαιδευτικοί και γονείς. Εκτός από τη μαθήτρια με νοητική υστέρηση (B.), στην οποία εστίασαμε, συμπληρώθηκαν ερωτηματολόγια από 10 ενήλικες, 5 γονείς και 5 εκπαιδευτικούς που σχετίζονται με μαθητές με νοητική υστέρηση. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα καθώς τα άτομα με νοητική υστέρηση με τα οποία έρχονται σε επαφή ανήκουν σε διάφορες ηλικιακές βαθμίδες και παρουσιάζουν πιθανώς και επιπρόσθετα προβλήματα ή αναπηρίες. Στόχος ήταν να εξεταστεί η άποψη των ενηλίκων συνολικά και γι' αυτό το λόγο δεν επιλέχθηκε δείγμα συγκεκριμένου φύλου, ηλικίας κ.λπ.

5.3. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποιοτικών δεδομένων

5.3.1. Διάγνωση μαθήτριας

Η διάγνωση αποτελεί το πρώτο και βασικό βήμα της θεραπευτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης. Δεδομένου ότι η διάγνωση αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα και μόνο από εξειδικευμένη διεπιστημονική ομάδα σε συνεργασία με την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού (Χρηστάκης, 2006· Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η μαθήτρια B., δεδομένης της ηλικίας της (33 ετών) δεν έχει διάγνωση από ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Οι διαγνώσεις τις οποίες έχει είναι από τον Ε.Ο.Π.Υ.Υ και από την Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή Νομού Μεσσηνίας Περιφέρειας

Πελοποννήσου. Η πρώτη αναφέρει «πολυεστιακή επιληψία και νοητική υστέρηση» ενώ η δεύτερη αναφέρεται σε «Βαριά νοητική καθυστέρηση με δείκτη νοημοσύνης μικρότερο από 30».

5.3.2. Ατομικό, σχολικό και οικογενειακό ιστορικό μαθήτριας

Η Β. γεννήθηκε στις 13/07/1980 και είναι σήμερα 33 ετών. Ο πατέρας της είναι 74 ετών και εργάζεται ως έμπορος ξυλείας ενώ η μητέρα είναι 64 και διατηρεί κατάσταση ρούχων όπου και εργάζεται έχοντας αναλάβει παράλληλα και τη φροντίδα της κόρης της στο σπίτι. Η Β. ήταν το πρώτο παιδί της οικογένειας καθώς ακολούθησαν τρεις γιοι ηλικίας 32, 30 και 28 ετών αντίστοιχα οι οποίοι ζουν στην Καλαμάτα σε δικό τους σπίτι ο καθένας αλλά βρίσκονται καθημερινά στο πατρικό τους και βοηθούν με τη Β. η οποία κατοικεί με τους γονείς της στην Καλαμάτα.

Σύμφωνα με τη μητέρα, η κύηση ήταν φυσιολογική αν και είχε κλείσει τους εννέα μήνες όταν γέννησε. Ο τοκετός ήταν φυσιολογικός. Το πρόβλημα εντοπίστηκε σε ηλικία ενός έτους οπότε και εκδηλώθηκε η πρώτη επιληπτική κρίση της Β. Η διάγνωση από τον Ε.Ο.Π.Υ.Υ αναφέρει «πολυεστιακή επιληψία και νοητική υστέρηση» ενώ αυτή από την Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή Νομού Μεσσηνίας Περιφέρειας Πελοποννήσου αναφέρεται σε «Βαριά νοητική καθυστέρηση με δείκτη νοημοσύνης μικρότερο από 30». Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η πρώτη επιληπτική κρίση της Β. σημειώθηκε σε ηλικία ενός έτους. Ακολούθησαν αρκετές με μεγάλη συχνότητα. Οι γονείς πήγαν, αρχικά, στο Νοσοκομείο Παίδων όπου ο παιδονευρολόγος τους συνέστησε φαρμακευτική αγωγή μετά από αξονική και εγκεφαλογράφημα. Στη συνέχεια, η οικογένεια επισκέφθηκε γιατρούς και στο εξωτερικό (Ευρώπη και Αμερική) οι οποίοι έδωσαν την ίδια διάγνωση. Σήμερα η Β. παρακολουθείται από νευρολόγο στην Καλαμάτα και ακολουθεί φαρμακευτική αγωγή η οποία, ωστόσο, αλλάζει αρκετά συχνά. Μάλιστα η μητέρα αναφερόμενη σε αυτό σημείωσε πως ούτε και οι γιατροί γνωρίζουν ποια φάρμακα πρέπει να πάρει η Β. αφού τακτικά αλλάζουν και πειραματίζονται με διαφορετικά φάρμακα και δοσολογίες. Οι κρίσεις έχουν περιοριστεί σε 3-4 το μήνα, συνήθως κατά τις νυχτερινές ώρες. Η επιληπτική κρίση μπορεί να είναι μόνο αφαιρετική και η Β. να εστιάζει το βλέμμα της σε ένα σημείο ή μπορεί και να χάσει τις αισθήσεις της. Όταν το καταλαβαίνει η ίδια, λέει πως ζαλίζεται.

Αναφορικά με το σχολικό ιστορικό της, η Β. έχει φοιτήσει σε νηπιαγωγείο και παρακολούθησε τμήμα κωφών στο 6^ο Δημοτικό Σχολείο. Σε ηλικία 14 ετών πήγε στην Παμμακάριστο όπου έμεινε για ένα χρόνο καθώς, σύμφωνα με τη μητέρα, η Β. ήταν ήδη μεγάλη σε ηλικία και θα έπρεπε να είχε πάει νωρίτερα. Παράλληλα από το νηπιαγωγείο μέχρι και 28 ετών είχε δασκάλες Ειδικής Αγωγής που της δίδασκαν κατ' οίκον ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά. Στα 28 της ξεκίνησε τη φοίτηση στο ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ Καλαμάτας όπου παραμένει για πέντε συνεχόμενα χρόνια. Σύμφωνα με τη μητέρα της, γνωρίζει να διαβάζει και να γράφει και γενικά είναι λειτουργική. Ωστόσο, θεωρεί πως τα τελευταία πέντε χρόνια που φοιτά στο ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ τα έχει ξεχάσει καθώς οι δραστηριότητες του κέντρου αφορούν κυρίως δημιουργική απασχόληση.

Σχετικά με τη συμπεριφορά της Β. η μητέρα υποστηρίζει πως είναι «καλό παιδί» αλλά νευριάζει όταν δε γίνεται αυτό που εκείνη θέλει. Η μητέρα δεν επιμένει ιδιαίτερα σε κάτι που πρέπει να κάνει η Β. προκειμένου να μη συγκρουστεί μαζί της με αποτέλεσμα να μην την πιέζει ιδιαίτερα και έτσι η Β. να μην κάνει σχεδόν τίποτα στο σπίτι και να έχει αποκτήσει χειριστική συμπεριφορά. Όπως σημείωσε και η μητέρα της, η Β. έχει και ορισμένες αντιπαραθέσεις κατά καιρούς με άλλους συμμαθητές της στο κέντρο, όπως μια διαφωνία με μια άλλη κοπέλα για το ποια φοράει πιο ωραία ρούχα. Η απασχόληση της Β. τα απογεύματα που είναι στο σπίτι είναι να παρακολουθεί τουρκικά σίριαλ στην τηλεόραση ενώ ακολουθεί την οικογένεια σε εξόδους και συμμετέχει σε κοινωνικές εκδηλώσεις με τους γονείς και τους αδερφούς της, πράγμα που συνέβαινε εξ αρχής, όπως τόνισε η μητέρα. Πριν από την ενασχόλησή της με το ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ η Β. συνόδευε τη μητέρα της στο κατάστημα που διατηρεί αλλά τώρα πια δε δείχνει κανένα ενδιαφέρον καθώς της αρέσει ιδιαίτερα το κέντρο και οι δραστηριότητές του. Τέλος, αναφορικά με την αυτοφροντίδα της η Β. ντύνεται με βοήθεια, τρώει μόνη της, πλένει μόνη της τα χέρια της, πηγαίνει μόνη της στο μπάνιο, πλένει τα δόντια της με επίβλεψη και κάνει μπάνιο με βοήθεια. Όλες αυτές οι δραστηριότητες, βέβαια, γίνονται με παρακίνηση από την οικογένεια καθώς η Β. χρειάζεται έντονη παρότρυνση για να φροντίσει τον εαυτό της.

5.3.3. Παρατήρηση

Μιλώντας για παρατήρηση εννοούμε την ικανότητά μας να συλλέγουμε πληροφορίες μέσω των αισθήσεών μας με τον περιορισμό ότι με αυτόν τον τρόπο είμαστε σε θέση να καταγράψουμε μόνο συμπεριφορές και όχι στάσεις ή πεποιθήσεις των ατόμων. Στη διεξαγωγή της θα πρέπει να συμπεριλάβουμε τον χώρο, τον χρόνο και τον τρόπο που γίνεται, αλλά και τον πληθυσμό που παρατηρούμε. Η μέθοδος αυτή παρέχει τη δυνατότητα να αποκτήσουμε πρόσβαση και σε μη-λεκτικές μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδραση. Αν και είναι αρκετά υποκειμενική, καθώς ο ερευνητής αποφασίζει το πού θα εστιάσει την προσοχή του, η παρατήρηση μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα αλλά και επικουρικά από κοινού με άλλες ερευνητικές μεθόδους (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Το βασικό πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι η αμεσότητά της ως τεχνικής καθώς δεν χρειάζεται να ρωτήσουμε τους ανθρώπους για τις ιδέες τους ή τα αισθήματά τους, αρκεί απλώς να παρακολουθούμε τι λένε και τι κάνουν. Παράλληλα η παρατήρηση είναι η κατάλληλη μέθοδος εξέτασης της πραγματικής ζωής καθώς εξασφαλίζει την έλλειψη τεχνητότητας (Robson, 2007). Σύμφωνα με τους Αβραμίδη και Καλύβα (2006) ένα ακόμα πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι η ταυτόχρονη εμφάνιση της συμπεριφοράς και η καταγραφή της από τον ερευνητή, γεγονός που εξασφαλίζει αμεσότητα χωρίς να υποχρεώνει το συμμετέχοντα να ανακαλέσει κάτι από τη μνήμη του που πιθανώς θα αλλοίωνε την αξιοπιστία της απάντησής του. Τέλος, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, η παρατήρηση ως τεχνική μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε και πληθυσμιακές ομάδες μη ικανές να εκφραστούν λεκτικά, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ωστόσο, όπως και κάθε άλλη τεχνική, έτσι και η παρατήρηση έχει και κάποια μειονεκτήματα. Σύμφωνα με τον Robson (2007) σημαντικό ζήτημα είναι το κατά πόσο ο παρατηρητής επηρεάζει την υπό παρατήρηση κατάσταση. Κατά τον Stangor (όπως αναφέρεται από τους Αβραμίδη & Καλύβα, 2006) η άγνοια των συμμετεχόντων ότι αποτελούν αντικείμενο παρατήρησης μπορεί να αμβλύνει το πρόβλημα, εγείρει, ωστόσο, ηθικά διλήμματα. Από την άλλη πλευρά, και η πλήρης ακόμα εξοικείωση των συμμετεχόντων με τον παρατηρητή δεν εξαφανίζει το πρόβλημα αλλά θέτει σε κίνδυνο το ρόλο του ερευνητή (Robson, 2007). Επομένως, η θέση που θα κρατήσει ο παρατηρητής επηρεάζει με ορισμένο τρόπο τα αποτελέσματα της παρατήρησής του.

Η παρατήρηση διακρίνεται σε ποιοτική και ποσοτική. Σε αντίθεση με την ποσοτική, η ποιοτική παρατήρηση είναι καθαρά περιγραφική καθώς ο παρατηρητής δε διαμορφώνει εκ των προτέρων προκαθορισμένες ιδέες για τη συμπεριφορά που θα παρατηρήσει αλλά περιγράφει ό,τι παρατηρεί και του φαίνεται σημαντικό. Η ποιοτική παρατήρηση διακρίνεται σε δύο επιμέρους υποκατηγορίες, την εθνογραφία και τη συμμετοχική παρατήρηση. Η διαφορά μεταξύ των δύο έγκειται στο ρόλο του παρατηρητή. Στην εθνογραφία ο παρατηρητής παρακολουθεί και μόνο τα γεγονότα χωρίς να έχει κανέναν άλλο ρόλο. Στη συμμετοχική παρατήρηση, αντίθετα, ο παρατηρητής εντάσσεται και συμμετέχει στην ομάδα που παρατηρεί. Με αυτόν τον τρόπο βιώνει ό,τι και τα άτομα που παρατηρεί σε επίσημα αλλά και ανεπίσημα περιβάλλοντα. Όπως, όμως, γίνεται φανερό αυτού του είδους η παρατήρηση εγκυμονεί κινδύνους για την αντικειμενικότητα της έρευνας, αφού η επιρροή του παρατηρητή στα γεγονότα και τα πρόσωπα που μελετά είναι αναμφισβήτητη. Επομένως, σε αυτή την περίπτωση κρίνεται απαραίτητος ο τακτικός έλεγχος της αξιοπιστίας της παρατήρησης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, η παρατήρηση που ακολουθήθηκε είναι ποιοτική συστηματική περιγραφική, αλλά και συμμετοχική.

«Στην πρώτη φάση, της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης, εξετάζεται τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διαφοροδιάγνωση και τη σχέση με τον βαθμό σοβαρότητας της αναπηρίας και των μαθησιακών δυσκολιών» (Δροσινού, Μαρκάκης, Μιχαηλίδου, Τσαγκαράκη, Τσιάμαλος & Χρηστάκης, 2007: 28). Περιγράφονται, λοιπόν, οι αποκλίσεις σε σχέση με τη γραμμή βάσης όπου τοποθετείται ο μαθητής, σύμφωνα με την τάξη και το εξάμηνο φοίτησής του, με τη βοήθεια των πινάκων ετοιμότητας, ΠΑΠΕΑ, γενικών μαθησιακών δυσκολιών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Κατά αυτό τον τρόπο, από κοινού με τις Λίστες Ελέγχου Βασικών Δεξιοτήτων (ΛΕΒΔ) οι οποίες βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, καταγράφονται οι δυνατότητες του μαθητή και ορίζονται οι διδακτικοί στόχοι οι οποίοι θα πρέπει να είναι επιτεύξιμοι και λειτουργικοί (Δροσινού, 2014).

5.3.3.1. Αρχική μέτρηση

Η πρώτη μέτρηση έγινε στις 13 Νοεμβρίου 2013, δύο περίπου εβδομάδες μετά την έναρξη της παρατήρησης. Περιελάμβανε τον προφορικό λόγο, την ψυχοκινητικότητα, τις νοητικές ικανότητες και τη συναισθηματική οργάνωση. Η Β. παρουσίασε μεγάλη απόκλιση σε όλες τις κατηγορίες η οποία κυμαινόταν από 13 έως και 17 χρόνια. Σημαντικότερη απόκλιση παρουσίασε στον τομέα της Ψυχοκινητικότητας και της Συναισθηματικής Οργάνωσης, με τις δυσκολίες να αφορούν αντίστοιχα αδρή και λεπτή κινητικότητα, πλευρίωση, ρυθμό και χρόνο και το αυτοσυναίσθημα και τη συνεργασία με τους άλλους.

Αναφορικά με τα επίπεδα του ΠΑΠΕΑ για τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα οποία εξετάζουν τις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημιουργικές δραστηριότητες και την προεπαγγελματική ετοιμότητα, σημειώθηκαν και πάλι αποκλίσεις σε όλους τους τομείς μέχρι και 25 έτη. Σε όλες τις υποκατηγορίες του ΠΑΠΕΑ εντοπίστηκαν εξίσου μεγάλες αποκλίσεις.

Παράλληλα, συμπληρώθηκαν τα επίπεδα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών για τις δεξιότητες της γλώσσας, της μαθησιακής ετοιμότητας, τις δεξιότητες των μαθηματικών και της συμπεριφοράς. Οι σημαντικότερες αποκλίσεις εντοπίστηκαν στις δεξιότητες της γλώσσας και στις δεξιότητες των μαθηματικών χωρίς αυτό να σημαίνει πως οι αποκλίσεις στις υπόλοιπες κατηγορίες ήταν ιδιαίτερα μικρότερες.

Με βάση τις αρχικές μετρήσεις και αποκλίσεις που εντοπίστηκαν από την ερευνήτρια η οποία στηρίχθηκε στο ΠΑΠΕΑ (Προεπαγγελματική Ετοιμότητα- Προεπαγγελματικές δεξιότητες- Συμπεριφορά στην εργασία) δόθηκε προτεραιότητα στη συναισθηματική οργάνωση, και ειδικότερα στην ανάπτυξη της συνεργασίας της Β., υποστηρίζοντάς την παράλληλα και σε όποιον άλλο τομέα κρινόταν σκόπιμο.

5.3.3.2. Ενδιάμεση μέτρηση

Οι ενδιάμεσες μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν στις 25 Φεβρουαρίου 2014, έπειτα από δέκα εβδομάδες από την έναρξη της συμμετοχικής παρατήρησης. Στα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας παρουσιάστηκαν οι ίδιες γενικά αποκλίσεις. Βελτίωση δύο περίπου εξαμήνων σημειώθηκε στον τομέα της ψυχοκινητικότητας, όπως επίσης και στη συναισθηματική οργάνωση, όπου ενισχύθηκε τόσο το αυτοσυναίσθημα όσο και η συνεργασία με τους άλλους. Στον πίνακα του ΠΑΠΕΑ για τη μαθησιακή ετοιμότητα, σημειώθηκε βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες, τις δημιουργικές

δραστηριότητες και την προεπαγγελματική ετοιμότητα της τάξης του ενός εξαμήνου κατά μέσο όρο.

Τέλος, ο πίνακας των γενικών μαθησιακών δυσκολιών παρουσίασε και αυτός μικρές αλλαγές συγκριτικά με την αρχική μέτρηση. Η Β. παρέμεινε κυρίως σταθερή στους περισσότερους τομείς αλλά παρουσίασε ελαφρά βελτίωση στην κατανόηση (δεξιότητες γλώσσας) και στις θετικές και αρνητικές συμπεριφορές (δεξιότητες συμπεριφοράς).

5.3.3.3. Τελική μέτρηση

Οι τελικές μετρήσεις ολοκληρώθηκαν στις 20 Μαρτίου 2014, μετά την εφαρμογή του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος με έμφαση στη συναισθηματική οργάνωση, είκοσι τέσσερις εβδομάδες ύστερα από την έναρξη της παρατήρησης.

Η Β. παρουσίασε σχετική βελτίωση, καθώς στα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας μείωσε την απόκλιση της από τη γραμμή βάσης. Συγκεκριμένα, μείωσε την απόκλιση στην έκφραση με σαφήνεια, όπου παρουσίασε άνοδο κατά εξάμηνο. Στον τομέα της ψυχοκινητικότητας παρουσίασε, επίσης, βελτίωση καθώς ανέβηκε κατά ένα εξάμηνο στην αδρή και λεπτή κινητικότητα και τον προσανατολισμό και κατά ένα στον ρυθμό και χρόνο. Στις νοητικές ικανότητες παρουσίασε άνοδο ενός εξαμήνου στην εργαζόμενη μνήμη και δύο εξαμήνων στο συλλογισμό. Τέλος, μείωσε την απόκλιση και στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης καθώς βελτιώθηκε τόσο στο αυτοσυναίσθημα όσο και στη συνεργασία με τους άλλους κατά πέντε και έξι εξάμηνα αντίστοιχα.

Με βάση την τελική μέτρηση των επιπέδων του ΠΑΠΕΑ για τη μαθησιακή ετοιμότητα παρουσιάστηκε άνοδος τόσο στην ψυχοκινητικότητα όσο και στη συναισθηματική οργάνωση. Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες παρέμεινε σταθερά χαμηλά δημιουργικές δραστηριότητες παρουσιάστηκε σταθερότητα, ενώ στις κοινωνικές δεξιότητες βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο. Ο τομέας των δημιουργικών δραστηριοτήτων σημείωσε άνοδο ενός εξαμήνου αναφορικά με τον ελεύθερο χρόνο και τριών αναφορικά με τα αισθητικές τέχνες. Τέλος, στον τομέα της προεπαγγελματικής ετοιμότητας η μαθήτρια ανέβηκε κατά ένα εξάμηνο.

Στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών οι δεξιότητες της γλώσσας (ανάγνωση, γραφή, παραγωγή) παρέμειναν σταθερές με εξαίρεση την κατανόηση η οποία βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο. Οι δεξιότητες των μαθηματικών δε σημείωσαν

μεταβολή ενώ στις δεξιότητες της ετοιμότητας βελτιώθηκε η ψυχοκινητικότητα και η συναισθηματική οργάνωση. Αναφορικά με τις δεξιότητες συμπεριφοράς, όλες (θετικές, αρνητικές, παραβατικές) παρουσίασαν βελτίωση δύο μέχρι και τριών εξαμήνων.

Συνολικά, η εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος βοήθησε τη μαθήτρια να πλησιάσει, έστω και λίγο σε ορισμένους τομείς, πιο κοντά στη γραμμή βάσης μειώνοντας τις αποκλίσεις της και ενισχύοντάς την όπου χρειαζόταν.

5.3.4. Έντυπο Διδακτικής Αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ)

Μετά το τέλος κάθε επίσκεψης στο ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ, συμπληρωνόταν από την ερευνήτρια το έντυπο διδακτικής αλληλεπίδρασης (ΕΔΑ). Σε αυτό σημειωνόταν ο στόχος της παρέμβασης, ενώ το ίδιο αποτελούνταν από πέντε στήλες. Στην πρώτη σημειωνόταν ο αύξων αριθμός του εντύπου και η ημερομηνία, στη δεύτερη ενδεικτικά λόγια της μαθήτριας που ξεχώριζε η ερευνήτρια, στην τρίτη τα λόγια της ερευνήτριας ως απάντηση στη μαθήτρια, στην τέταρτη στήλη σημειωνόταν η απάντηση της μαθήτριας και στην πέμπτη και τελευταία στήλη ο σχολιασμός της ερευνήτριας και ο παιδαγωγικός της αναστοχασμός. Στόχος του ΕΔΑ ήταν η διευκόλυνση της αυτοπαρατήρησης και της ετεροπαρατήρησης.

5.3.5. Αυτοπαρατήρηση

Μέσω της αυτοπαρατήρησης η ερευνήτρια κατάφερε να εστιάσει στον εαυτό της και στα συναισθήματα που βίωνε κατά τη διάρκεια της επαφής της με τη μαθήτρια τόσο την ώρα των ομάδων όπου συμμετείχε όσο και στον υπόλοιπο χρόνο παρουσίας της στο κέντρο.

Παρατηρώντας τον εαυτό μας από απόσταση και αναγνωρίζοντας πώς αισθανόμαστε στις διαφορετικές καταστάσεις προβαίνουμε σε μια εις βάθος ενδοσκόπηση η οποία μας βοηθάει να εξετάσουμε την εμπειρία μας από διάφορες πλευρές με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία και ειλικρίνεια. Έτσι, αποκτάμε τη δυνατότητα να μάθουμε τι είναι αυτό που προκαλεί το κάθε συναίσθημα και ποιες

καταστάσεις το ενισχύουν ή το περιορίζουν. Η αυτοπαρατήρηση μας βάζει σε θέση άσκησης ελέγχου πάνω στα συναισθήματά μας.

Συγκεκριμένα, στην περίπτωση της Β. τα συναισθήματα που αρχικά γεννήθηκαν στην ερευνήτρια ήταν ανάμεικτα καθώς χρειάστηκε χρόνος για να κερδίσει την εμπιστοσύνη της μαθήτριας και να την προσεγγίσει. Δεδομένης της έντονης ορισμένες φορές συμπεριφοράς της και των συχνών συγκρούσεων με ορισμένους συμμαθητές της ήταν δύσκολη η προσέγγισή της καθώς και η ανταπόκριση της Β. ήταν διαφορετική από φορά σε φορά. Παρόλα αυτά με την πάροδο των ημερών η ερευνήτρια ήρθε κοντά με τη μαθήτρια η οποία γινόταν όλο και πιο εξοικειωμένη με την παρουσία της και επεδίωκε τη συνεργασία τους τόσο σε ομάδες όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Επέλεγε να καθίσει κοντά της, να συζητήσουν την ώρα του διαλείμματος και να της δείξει ό,τι καινούριο μάθαινε ή αποκτούσε.

Αν και υπήρξαν και δύσκολες στιγμές έντονων ξεσπασμάτων της Β. προς συμμαθητές ή και εργαζομένους και εθελοντές του κέντρου τα οποία δημιούργησαν ένταση και αμηχανία στην ερευνήτρια ως προς τον τρόπο που θα έπρεπε να αντιδράσει, παρόλα αυτά, η σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ των δύο ήταν ιδιαίτερα φιλική, γεγονός που χαροποίησε την ερευνήτρια και αποτέλεσε ενισχυτικό παράγοντα και για την επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

5.3.6. Ετεροπαρατήρηση

Η ετεροπαρατήρηση αφορά στην παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή, γεγονός που οδηγεί σε συμπεράσματα σχετικά με τα συναισθήματά του. Πρόκειται για την προσεκτική παρακολούθηση των φαινομένων από τη θέση του εξωτερικού παρατηρητή χωρίς καμία πρόθεση τροποποίησής τους. Η ετεροπαρατήρηση χρησίμευσε στο να παρατηρήσουμε τη Β. κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ώστε να κατανοήσουμε πώς εκείνη βίωνε κάθε στιγμή και τι συναισθήματα της γεννιόνταν. Με τη μεγαλύτερη δυνατή αντικειμενικότητα η ερευνήτρια επιχείρησε να παρατηρήσει την μαθήτρια ως προς τον τρόπο που λειτούργησε, την ανταπόκριση που είχε και την αποδοχή ή μη που έδειξε σε κάθε δραστηριότητα.

Η παρουσία της ερευνήτριας προκαλούσε κατά κύριο λόγο θετικά συναισθήματα στην μαθήτρια, η οποία την αναζητούσε και επεδίωκε να βρίσκεται κοντά της. Ήταν ιδιαίτερα πρόθυμη και συνεργάσιμη σε ό,τι της ζητούνταν ενώ κατά τη διάρκεια των

παρεμβάσεων υπήρξε ιδιαίτερα φιλική ξεπερνώντας τις όποιες δυσκολίες της. Κάθε φορά ανυπομονούσε να δουλέψει με την ερευνήτρια και δεν έφερνε αντίρρηση. Ήθελε μάλιστα, να κερδίζει την αναγνώριση και τα εύσημα της ερευνήτριας και κάθε φορά που η προσπάθεια και η πρωτοβουλίες της ενθαρρύνονταν αισθανόταν υπερήφανη και συνέχιζε σταθερά να προσπαθεί.

5.3.7. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες της Β. και να ικανοποιηθούν οι ειδικές εκπαιδευτικές της ανάγκες, κρίθηκε αναγκαίος ο σχεδιασμός ενός διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος. Σε αυτό αναφέρονται ο μακροπρόθεσμος και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι, η ημερομηνία έναρξης και λήξης του προγράμματος, καθώς και τα κίνητρα που χρησιμοποιήθηκαν, ώστε η εφαρμογή του να είναι επιτυχής. Επίσης, προσδιορίζονται η μέθοδος, τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποιούνται. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος αποτελεί η καλή οργάνωση και τάξη (Χρηστάκης, 2013).

Το διδακτικό πρόγραμμα ολοκληρώθηκε σε διάρκεια δύο μηνών και εξυπηρετούσε τον ετήσιο στόχο, αλλά και τους επιμέρους μηνιαίους και εβδομαδιαίους, μεσοπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους αντίστοιχα. Οι φάσεις που ακολουθήθηκαν είναι οι εξής:

1. Η συστηματική εμπειρική παρατήρηση της μαθήτριας
2. Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση
3. Το σχέδιο δόμησης διδακτικού προγράμματος παρέμβασης με βάση στόχους που προέκυψαν από την προηγούμενη φάση
4. Η υλοποίηση των διαφοροποιημένων δραστηριοτήτων και
5. Η αξιολόγηση του προγράμματος (Δροσινού, 2014)

Οι στόχοι που ορίστηκαν αφορούσαν στη συναισθηματική οργάνωση της μαθήτριας και συγκεκριμένα στη συνεργασία της με τους άλλους. Ως ετήσιος στόχος ορίστηκε η μαθήτρια να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του κέντρου, συμμαθητές και προσωπικό.

Με βάση το μηνιαίο στόχο, η μαθήτριά έπρεπε να συνεργάζεται με τους συμμαθητές της στο πλαίσιο της ομάδας σε δραστηριότητες προεπαγγελματικού χαρακτήρα. Οι εβδομαδιαίοι στόχοι που ορίστηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

- Να αναγνωρίζει την αξία της ομάδας εργαζόμενη μέσα σε αυτήν.
- Να συναποφασίζει τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας.
- Να γνωρίζει και να εφαρμόζει τρόπους καλής συμπεριφοράς.
- Να γνωρίζει τους κανόνες ατομικής υγιεινής.
- Να συνεργάζεται για μια ομαδική εργασία.
- Να αναγνωρίζει τα θετικά συναισθήματα που βιώνει μέσα από την ομάδα.
- Να μαθαίνει τα σήματα οδικής κυκλοφορίας μέσα από ομαδικές δραστηριότητες.
- Να γνωρίζει σωστά τα βήματα για να βάλει πλυντήριο μέσα από ομαδικές δραστηριότητες.
- Να συμμετέχει σε εργασίες καθαριότητας του κήπου βοηθώντας την ομάδα.
- Να κυκλοφορεί με τους συμμαθητές της στην πόλη.

Προκειμένου να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι του διδακτικού προγράμματος, χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα υλικά, όπως πλαστικοποιημένες κάρτες, έγχρωμα φυλλάδια, παπουτσόκουτο, περιοδικά, βίντεο κ.ά. ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον της μαθήτριάς.

5.4. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ποσοτικών δεδομένων

5.4.1. Αξιολόγηση του διδακτικού στόχου μέσω κοινωνικών ιστοριών – Πείραμα

5.4.1.1. Έννοια και δομή κοινωνικών ιστοριών

Πρόκειται για έναν τρόπο γραφής ο οποίος ορίστηκε ως «Κοινωνική Ιστορία» στις αρχές του 1991. Οι κοινωνικές ιστορίες αναπτύχθηκαν από την Carol Gray με στόχο να υποστηριχθούν τα άτομα με αυτισμό, ώστε να μπορούν να «διαβάζουν» και να κατανοούν τις διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Σήμερα με τον όρο αυτό

εννοούμε μια μέθοδο που καταλήγει σε ένα κείμενο με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι άνθρωποι με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού και όχι μόνο. Μια κοινωνική ιστορία ως κείμενο, είναι μια μικρή ιστορία με ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που περιγράφει καταστάσεις ή γεγονότα, γενικές ιδέες, πολιτισμικές αντιλήψεις ή κοινωνικές δεξιότητες, με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει νόημα ανάλογα με τον αποδέκτη της (Δίπλα, 2012).

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξυπηρετήσουν τους παρακάτω στόχους: α) να περιγράψουν μία κατάσταση παρέχοντας ταυτόχρονα σαφείς ενδείξεις για τη συμπεριφορά και την αντίδραση που πρέπει να εκδηλώσει το παιδί, β) να προσωποποιήσουν και να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, γ) να διδάξουν στο παιδί προσαρμοστικές ρουτίνες και να το υποστηρίξουν προκειμένου να κατορθώσει να μεταβάλλει ορισμένες «μη αποδεκτές κοινωνικά» συμπεριφορές, δ) να διδάξουν τις κατάλληλες συμπεριφορές σε ένα ρεαλιστικό κοινωνικό πλαίσιο για να μπορέσουν να τις γενικεύσουν ευκολότερα και ε) να αντιμετωπίσουν ένα εύρος «προβληματικών» συμπεριφορών, όπως η επιθετικότητα, η εμμονή σε κάποιες ρουτίνες, το άγχος και ο φόβος (http://kaleidoskopio-ea.blogspot.gr/2012/03/blog-post_12.html).

Οι κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό την αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Ο διδακτικός στόχος που τέθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης ήταν «η μαθήτρια να συνεργάζεται με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος». Οι πέντε κοινωνικές ιστορίες στηρίχτηκαν στις αδυναμίες που παρουσίαζε η Β. ενώ η χορήγησή τους στη μαθήτρια έγινε μετά την εφαρμογή του ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Οι πέντε ιστορίες περιελάμβαναν έγχρωμες εικόνες, ήταν πλαστικοποιημένες και τοποθετημένες σε ντοσιέ ενώ είχαν ως στόχο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον της Β. Ήταν ευανάγνωστες και δόθηκαν σε δύο σελίδες ενός φύλλου, ώστε να μην κουράζουν τη μαθήτρια. Στη συνέχεια, σε διαφορετική σελίδα δίνονταν οι τρεις, για κάθε ιστορία, ερωτήσεις προς απάντηση.

5.4.1.2. Παρουσίαση κοινωνικών ιστοριών

Αριθμός Πειράματος – Κοινωνική Ιστορία	1	2	3	4	5
Ημερομηνία	31/03/2014	01/04/2014	02/04/2014	08/04/2014	09/04/2014
1. Τίτλος Κειμένου	Πότε πλένω τα χέρια μου	Είμαι καθαρή όλη μέρα	Έχω καλούς τρόπους όταν μιλάω	Πώς διασχίζω τον δρόμο	Πώς βάζω πλυντήριο
2. Αριθμός σειρών	6	9	6	13	11
3. Αριθμός λέξεων	59	68	54	105	113
4. Τύπος λέξεων	πολλαπλός (ΣΣΦΣΣΦΣΦ - πράγματα, ΣΣΦΣΦΣΦ – βρώμικα)	πολλαπλός (ΣΦΣΣΦΣΣΦΣ - παντόφλες, ΣΦΣΣΦΦ – δόντια)	πολλαπλός (ΣΦΣΦΣΣΦΦ - συναντάω, ΣΦΣΦ - λένε, ΣΦΣΦΣ - φορές)	πολλαπλός (ΣΦΣΦΣΦΣΦ - περιμένω, ΣΦΣΦΣΣΦΣΦΦ - πεζοδρόμιο)	πολλαπλός (ΦΣΣΦΣΦ - άπλυτα, ΣΦΣΣΦ - πόρτα, ΣΦΣΦΣΣΦΣΦ - μαλακτικό)
5. Αριθμός φωτογραφιών – ενισχυτών	4	4	3	4	4

Πίνακας 1: Συνοπτικός πίνακας κοινωνικών ιστοριών - πειράματος

Η 1^η κοινωνική ιστορία έχει τίτλο «Πότε πλένω τα χέρια μου» και επιδιώκεται μέσω αυτής η ανάπτυξη προεπαγγελματικών δεξιοτήτων της μαθήτριας. Χρησιμοποιήθηκε πολλαπλός τύπος λέξεων (ΣΣΦΣΣΦΣΦ - πράγματα, ΣΣΦΣΦΣΦ – βρώμικα) και 4 φωτογραφίες - ενισχυτές. Η Β. έπρεπε μετά από προσεκτική μελέτη της ιστορίας να διαβάσει τις τρεις ερωτήσεις και να επιλέξει για κάθε μία από αυτές

τη σωστή απάντηση. Για κάθε ερώτηση οι εναλλακτικές απαντήσεις που δίνονταν ήταν τρεις.

Η 2^η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Είμαι καθαρή όλη μέρα» επιδιώκει να βοηθήσει τη μαθήτριά με νοητική υστέρηση ώστε να τηρεί τους κανόνες ατομικής υγιεινής καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Χρησιμοποιήθηκε και εδώ πολλαπλός τύπος λέξεων (ΣΦΣΣΦΣΣΦΣ - παντόφλες, ΣΦΣΣΦΦ - δόντια) και 4 φωτογραφίες - ενισχυτές που είχαν στόχο να βοηθήσουν τη μαθήτριά να διαβάσει συγκεντρωμένη την ιστορία. Η μαθήτριά έπρεπε, αφού διαβάσει την ιστορία, να απαντήσει τις τρεις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.

Η 3^η κοινωνική ιστορία με τίτλο «Έχω καλούς τρόπους όταν μιλάω» περιλαμβάνει πολλαπλό τύπο λέξεων (ΣΦΣΦΣΣΦΦ - συναντάω, ΣΦΣΦ - λένε, ΣΦΣΦΣ - φορές). Βοηθά τη μαθήτριά να ελέγξει τη συμπεριφορά της στην επικοινωνία της με τρίτους που μπορεί να γνωρίζει και να έχει οικειότητα αλλά και με άτομα που γνωρίζει για πρώτη φορά. Αξιοποιήθηκαν 3 φωτογραφίες – ενισχυτές οι οποίες απεικονίζουν άτομα που φέρονται ευγενικά κατά τη συνομιλία τους με άλλα πρόσωπα.

Η 4^η κοινωνική ιστορία έχει τίτλο «Πώς διασχίζω το δρόμο» και στοχεύει στην τροποποίηση της συμπεριφοράς της μαθήτριάς αναφορικά με την κυκλοφοριακή αγωγή ως πεζής. Ο τύπος των λέξεων εξακολουθεί να είναι πολλαπλός ((ΣΦΣΦΣΦΣΦ - περιμένω, ΣΦΣΦΣΣΦΣΦΦ - πεζοδρόμιο) και χρησιμοποιούνται 4 φωτογραφίες - ενισχυτές. Οι φωτογραφίες της συγκεκριμένης ιστορίας απεικονίζουν περιστάσεις της καθημερινής ζωής στο δρόμο και εικόνες που συναντά κάθε πεζός διασχίζοντας έναν κεντρικό δρόμο της πόλης. Μάλιστα περιλαμβάνεται και φωτογραφία που απεικονίζει την ίδια την Β. να κυκλοφορεί στο δρόμο η οποία τραβήχτηκε κατά την επίσκεψη μιας ομάδας του ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ στο Πολεμικό Μουσείο της Καλαμάτας όπου συμμετείχε και η Β.

Η 5^η κοινωνική ιστορία έχει τίτλο «Πώς βάζω πλυντήριο» και στοχεύει στην ενίσχυση των προεπαγγελματικών δεξιοτήτων της μαθήτριάς. Και σε αυτή χρησιμοποιήθηκε πολλαπλός τύπος λέξεων (ΦΣΣΦΣΦ - άπλυτα, ΣΦΣΣΦ - πόρτα, ΣΦΣΦΣΣΦΣΦ - μαλακτικό) από κοινού με 4 φωτογραφίες - ενισχυτές ώστε να διατηρηθεί εστιασμένο το ενδιαφέρον της στην ιστορία. Μετά την προσεκτική μελέτη του κειμένου, η μαθήτριά κλήθηκε να απαντήσει στις τρεις σχετικές ερωτήσεις κατανόησής του.

Ο αριθμός των σειρών του κειμένου δεν ξεπερνά σε καμία ιστορία τις 13 και ο αριθμός των λέξεων κυμαίνεται γύρω στις 100 σε κάθε ιστορία, καθώς η Β. θα κουραζόταν με κείμενα μεγαλύτερα σε έκταση και θα δυσκολευόταν να συγκεντρωθεί ώστε να τα κατανοήσει.

Δεδομένου πως στόχος του ΣΑΔΕΠΕΑΕ ήταν η ενίσχυση της συνεργασίας της Β. με τα πρόσωπα του κέντρου επιλέχθηκε ακόμα μία συμμαθήτρια της Β. η οποία παρακολουθούσε τις ίδιες ομάδες και με την οποία υπήρχαν αρκετές συγκρούσεις κατά τη διάρκεια της έρευνας ώστε να λειτουργήσει επικουρικά στην πραγματοποίηση του Πειράματος. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές ιστορίες χορηγούνταν παράλληλα και στις δύο μαθήτριες αλλά το ενδιαφέρον της ερευνήτριας παρέμενε εστιασμένο στη Β. Ο ρόλος της Λ. ήταν να κινητοποιήσει τη συμμαθήτριά της ώστε να εκδηλώσει διάθεση συνεργασίας προκειμένου να επιβεβαιωθεί ή όχι αν και κατά πόσο επιτεύχθηκε ο αρχικός στόχος.

5.4.2. Ερωτηματολόγια

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων οι οποίες παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη σειρά και στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι:

- Στοιχίζουν λιγότερο από τις συνεντεύξεις.
- Μπορούν να σταλούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων.
- Είναι εύκολη η κατασκευή και η χρήση τους.
- Οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα (έλλειψη άμεσης επικοινωνίας)
- Τυποποιημένοι τρόποι ανάλυσης του υλικού.
- Ο ερευνητής δεν μπορεί να επηρεάσει τις απαντήσεις.
- Είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος.

Τα κυριότερα μειονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι:

- Ο ερευνητής δεν είναι σε θέση να αποσαφηνίσει τις ανοιχτές ερωτήσεις.
- Υποχρεώνει τον ερωτηθέντα να απαντήσει με έναν συγκεκριμένο

τρόπο (Ζαφειρίου, 2003).

Το δείγμα αποτελείται από 10 ενήλικες, 5 γονείς και 5 εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για πρωτότυπο ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει κλίμακες τύπου Likert (Πάρα πολύ, Αρκετά, Μέτρια, Λίγο, Καθόλου), οι οποίες μετρούν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων σε μια σειρά από φράσεις που τους παρατίθενται (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου με πιθανές απαντήσεις «Πάρα πολύ», «Αρκετά», «Μέτρια», «Λίγο» ή «Καθόλου». Στην αρχή, προηγείται ο σκοπός της έρευνας και η συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων των ερωτώμενων. Για την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS 21 και τα αποτελέσματα απεικονίστηκαν σε πίνακες. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα.

5.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, στις 18 Νοεμβρίου 2014, μοιράστηκαν 10 ερωτηματολόγια για ενήλικες, 5 από τα οποία απευθύνονταν σε γονείς ενώ τα υπόλοιπα σε εκπαιδευτικούς. Εξασφαλίζοντας την ανωνυμία όλων των συμμετεχόντων, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν επιτόπου, παρουσία της ερευνήτριας στο ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ Καλαμάτας. Επομένως, η ταυτότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα παραμένει άγνωστη στην ερευνήτρια, καθώς δεν αναγράφονται ονόματα στα φύλλα των ερωτηματολογίων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων εκτός από τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνει και την παρατήρηση της μαθήτριας μέσα στην τάξη και στον χώρο του εντευκτηρίου. Η παρατήρηση της μαθήτριας με νοητική υστέρηση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης και είχε διάρκεια 140 ώρες. Η παρέμβαση έλαβε χώρα στην αίθουσα χειροτεχνίας και μαγειρικής όπου συγκεντρωνόταν η ομάδα όπου συμμετείχε η Β., ενώ για την αξιολόγησή της μέσω των κοινωνικών ιστοριών, πραγματοποιήθηκαν ακόμη πέντε συναντήσεις, στον χώρο της βιβλιοθήκης του κέντρου.

Η παρατήρηση απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες από τον παρατηρητή και ενέχει κινδύνους αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της καθώς τίθεται θέμα

αμεροληψίας κατά την καταγραφή των δεδομένων. Ο παρατηρητής – ερευνητής εισερχόμενος σε μια ομάδα ή σε μια κατάσταση χρειάζεται να βρει τρόπους επικοινωνίας και να προσδιορίσει το ρόλο του. Η εργασία του βασίζεται στη συναίσθησή του και στη δυνατότητα του να ελέγχει τις συγκινησιακές καταστάσεις όσων παρατηρεί. Το ζητούμενο για έναν παρατηρητή είναι να κατορθώσει να διεισδύσει τόσο πολύ σε μια ομάδα ή κατάσταση ώστε να καταγράψει και να ερμηνεύσει σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις και εμπειρίες (Κεδράκα, χ.η. Barisone, 2013).

Πρέπει να σημειωθεί πως η θέση τόσο της Β. όσο και των υπόλοιπων μαθητών κατά τη διάρκεια των ομάδων δεν ήταν καθορισμένες και σταθερές. Κάθε μαθητής καθόταν σε όποια θέση ήθελε. Η θέση της Β. που φαίνεται στο παραπάνω σκαρίφημα είναι η συνηθισμένη θέση της χωρίς αυτό να είναι απόλυτο. Η ερευνήτρια λειτουργούσε ως βοηθός όποιου μαθητή χρειαζόταν κάθε φορά έχοντας, ωστόσο, στο μυαλό της να παρατηρεί την Β. διευκολύνοντας και τους υπόλοιπους μαθητές. Γενικότερα η θέση της ερευνήτριας ως παρατηρητή (Π) είναι τέτοια ώστε να υπάρχει οπτική επαφή τόσο με τη Β. όσο και τους υπόλοιπους μαθητές για να αποτελεί αντικείμενο παρατήρησης η σχέση της με αυτούς. Ενώ στις αρχικές παρατηρήσεις ο ρόλος της ερευνήτριας ήταν πιο απόμακρος και διακριτικός, σταδιακά η εμπλοκή της αυξανόταν όλο περισσότερο καθώς η Β. είχε εξοικειωθεί με την παρουσία της.

Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Πασχαλιώρη και Μίλεση (2005: 25) «...(ο παρατηρητής) οφείλει να βρει τη σωστή απόσταση από τα μέλη της ομάδας οικοδομώντας εμπιστοσύνη και οικειότητα, δείχνοντας γνήσιο ενδιαφέρον και αποφεύγοντας να γίνει κριτής των λόγων και πράξεών τους...».

5.6. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε είχε ορισμένους περιορισμούς οι οποίοι κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν. Αρχικά, το δείγμα των ενηλίκων στους οποίους χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια είναι περιορισμένο με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η γενίκευση των συμπερασμάτων μας. Παράλληλα το δείγμα έχει μεγάλο εύρος αναφορικά με τις περιπτώσεις ατόμων με νοητική υστέρηση καθώς τόσο η ηλικία και το φύλο όσο και οι μορφές αναπηρίας κάθε παιδιού ξεχωριστά παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις και δεν μπορούν να ομαδοποιηθούν σε μία κατηγορία. Αναφορικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από μέρους των

γονέων αντιμετωπίστηκε μια σχετική δυσκολία η οποία στο τέλος ξεπεράστηκε. Ορισμένοι από αυτούς ήταν αρκετά διστακτικοί στη συμμετοχή τους στην έρευνα, αν και τελικά όλοι δέχτηκαν να συμμετάσχουν συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.

Απαραίτητη προϋπόθεση κάθε έρευνας αποτελεί η διασφάλιση της ανωνυμίας συμμετεχόντων, ώστε να εξασφαλίζεται η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Για το λόγο αυτό, ο ερευνητής περιορίζεται σε γενικές περιγραφές ενώ είναι υπεύθυνος για την ηθική συμπεριφορά των ατόμων με τα οποία συνεργάζεται κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Οφείλει να αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες με σεβασμό και να αποφεύγει την εκμετάλλευσή τους. Βασική ηθική αρχή του ερευνητή πρέπει να είναι ο προσεκτικός χειρισμός των συμμετεχόντων, ειδικά στην περίπτωση παιδιών, καθώς και η αποφυγή παραποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Τέλος, αναγκαία κρίθηκε τόσο η επίσημη έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας έπειτα από συνεννόηση με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, ώστε να διεξαχθεί απρόσκοπτα η έρευνα στον συγκεκριμένο χώρο, όσο και η συγκατάθεση των γονέων της μαθήτριας, προκειμένου η ερευνήτρια να ασχοληθεί με την ίδια Σύμφωνα με την Πηγιάκη (1988), η παρατήρηση και γενικά η διεξαγωγή μιας έρευνας προϋποθέτει την έγκριση σχετικής άδειας από τον αρμόδιο κρατικό φορέα προκειμένου ο ερευνητής να αποφύγει το ενδεχόμενο άρνησης ή απόρριψης από πλευράς των συμμετεχόντων.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. Ποιοτικά αποτελέσματα

6.1.1. Πίνακες άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης

Οι πίνακες της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης αποτέλεσαν βασικό εργαλείο για τη διαπίστωση και τον προσδιορισμό των διδακτικών προτεραιοτήτων που έπρεπε να τεθούν για τη μαθήτρια. Μέσα από την παρατήρηση κατέστη εφικτή η συμπλήρωσή τους σε τρεις διαφορετικές φάσεις (αρχική, ενδιάμεση και τελική μέτρηση). Προκειμένου η συμπλήρωση να είναι ακριβής και λεπτομερής λήφθηκαν υπόψη παρατηρήσεις τόσο των εργαζομένων στο κέντρο όσο και της μητέρας της Β. καθώς και η συνολική εικόνα που αποκόμισε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της

παρατήρησης στο πλαίσιο των ομάδων στις οποίες συμμετείχε η μαθήτρια αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.

Η πρώτη μέτρηση και συμπλήρωση των πινάκων της άτυπης παιδαγωγικής αξιολόγησης υπέδειξε στην ερευνήτρια τις αδυναμίες της μαθήτριας, ενώ η δεύτερη κατά την οποία παρουσιάστηκε μικρή βελτίωση ή σταθεροποίηση επιβεβαίωσε τις ανάγκες αυτές. Για το λόγο αυτό, κρίθηκε σκόπιμος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος που στόχευε στη συναισθηματική οργάνωση και, ειδικότερα, στη συνεργασία με τους άλλους, βασικό τομέα της προεπαγγελματικής εκπαίδευσης. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ακολούθησε η αξιολόγησή του με την πραγματοποίηση της τελικής μέτρησης.

Συνολικά οι αποκλίσεις της μαθήτριας από τη γραμμή βάσης ήταν ιδιαίτερα μεγάλες και στους τρεις πίνακες. Αυτονόητο είναι πως δεν υπήρχε εξ αρχής δυνατότητα μεγάλης βελτίωσης ειδικά αν ληφθεί υπόψη η σύντομη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Συγκεκριμένα, στον πίνακα της μαθησιακής ετοιμότητας η μαθήτρια παρουσίαζε μεγάλη απόκλιση σε όλες τις κατηγορίες, η οποία κυμαινόταν από 13 έως και 17 χρόνια. Σημαντικότερη απόκλιση παρουσίασε στον τομέα της Ψυχοκινητικότητας και της Συναισθηματικής Οργάνωσης, με τις δυσκολίες να αφορούν αντίστοιχα αδρή και λεπτή κινητικότητα, πλευρίωση, ρυθμό και χρόνο και το αυτοσυναίσθημα και τη συνεργασία με τους άλλους.

Στον πίνακα του ΠΑΠΕΑ, παρουσιάζονταν και πάλι αποκλίσεις σε όλους τους τομείς μέχρι και 25 έτη. Σε όλες τις υποκατηγορίες του ΠΑΠΕΑ εντοπίστηκαν εξίσου μεγάλες αποκλίσεις.

Τέλος, στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών οι σημαντικότερες αποκλίσεις εντοπίστηκαν στις δεξιότητες της γλώσσας και στις δεξιότητες των μαθηματικών χωρίς αυτό να σημαίνει πως οι αποκλίσεις στις υπόλοιπες κατηγορίες ήταν ιδιαίτερα μικρότερες.

Καταλήγοντας, οι παραπάνω δυσκολίες, και ιδιαίτερα οι δυσκολίες στη συναισθηματική οργάνωση και ειδικότερα στη συνεργασία με τους άλλους που εντοπίστηκαν στη μαθήτρια με νοητική υστέρηση αποτελούν σημαντικό εμπόδιο στην καλλιέργεια και απόκτηση προεπαγγελματικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα να απαιτείται η ενίσχυση του συγκεκριμένου τομέα.

Η Β. παρουσίασε σχετική βελτίωση, καθώς στα επίπεδα μαθησιακής ετοιμότητας μείωσε την απόκλισή της από τη γραμμή βάσης. Συγκεκριμένα, μείωσε την απόκλιση στην έκφραση με σαφήνεια, όπου παρουσίασε άνοδο κατά εξάμηνο. Στον τομέα της

ψυχοκινητικότητας παρουσίασε, επίσης, βελτίωση καθώς ανέβηκε κατά ένα εξάμηνο στην αδρή και λεπτή κινητικότητα και τον προσανατολισμό και κατά ένα στον ρυθμό και χρόνο. Στις νοητικές ικανότητες παρουσίασε άνοδο ενός εξαμήνου στην εργαζόμενη μνήμη και δύο εξαμήνων στο συλλογισμό. Τέλος, μείωσε την απόκλιση και στον τομέα της συναισθηματικής οργάνωσης καθώς βελτιώθηκε τόσο στο αυτοσυναίσθημα όσο και στη συνεργασία με τους άλλους κατά πέντε και έξι εξάμηνα αντίστοιχα.

Μετά το πέρας της εφαρμογής του διδακτικού προγράμματος τα επίπεδα του ΠΑΠΕΑ για τη μαθησιακή ετοιμότητα παρουσίασαν άνοδο τόσο στην ψυχοκινητικότητα όσο και στη συναισθηματική οργάνωση. Στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες τα επίπεδα παρέμειναν σταθερά χαμηλά με τις κοινωνικές δεξιότητες να βελτιώνονται κατά ένα εξάμηνο. Ο τομέας των δημιουργικών δραστηριοτήτων σημείωσε άνοδο ενός εξαμήνου αναφορικά με τον ελεύθερο χρόνο και τριών αναφορικά με τα αισθητικές τέχνες. Τέλος, στον τομέα της προεπαγγελματικής ετοιμότητας η μαθήτρια ανέβηκε κατά ένα εξάμηνο.

Με τις τελικές μετρήσεις στον πίνακα των γενικών μαθησιακών δυσκολιών οι δεξιότητες της γλώσσας (ανάγνωση, γραφή, παραγωγή) παρέμειναν σταθερές με εξαίρεση την κατανόηση η οποία βελτιώθηκε κατά ένα εξάμηνο. Οι δεξιότητες των μαθηματικών δε σημείωσαν μεταβολή ενώ στις δεξιότητες της ετοιμότητας βελτιώθηκε η ψυχοκινητικότητα και η συναισθηματική οργάνωση. Αναφορικά με τις δεξιότητες συμπεριφοράς, όλες (θετικές, αρνητικές, παραβατικές) παρουσίασαν βελτίωση δύο μέχρι και τριών εξαμήνων.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή του εξατομικευμένου προγράμματος βοήθησε τη μαθήτρια να μειώσει έστω και λίγο τις αποκλίσεις της από τη γραμμή βάσης και να παρουσιάσει άνοδο σε ορισμένους τομείς.

6.1.2. Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα

Το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα για τη Β. πραγματοποιήθηκε τόσο στο πλαίσιο της ομάδας «Αυτόνομη διαβίωση και Προεπαγγελματικές δεξιότητες» όσο και στη διάρκεια της ομάδας της Μαγειρικής όπου συμμετείχε η Β. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στόχευαν στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στη Β. και τα υπόλοιπα μέλη του κέντρου, μαθητές και προσωπικό. Όλες οι

δραστηριότητες βασίζονταν στην καλλιέργεια προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και η διάρκειά τους κυμαινόταν στα 30'. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένες από τις διδακτικές παρεμβάσεις του προγράμματος.

Οι πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις αφορούσαν την έννοια «ομάδα». Σε πρώτη φάση στόχο αποτέλεσε η αναγνώριση της αξία της ομάδας και της συμμετοχής σε αυτήν. Περιελάμβανε την κατασκευή κολλάζ με θέμα την ομάδα (κόψιμο εικόνων από περιοδικά και επικόλλησή τους σε χαρτόνι) και πραγματοποιήθηκε από δύο ομάδες στις οποίες χωρίστηκε συνολικά η τάξη. Οι μαθητές καλούνταν να ξεφυλλίσουν περιοδικά, διαφημιστικά φυλλάδια, εφημερίδες κ.λπ. και να ξεχωρίσουν εικόνες που αποτύπωναν κατά αυτούς την έννοια της ομάδας. Στη συνέχεια, τα μέλη κάθε ομάδας κολλούσαν τις εικόνες σε χαρτόνι κατασκευάζοντας το δικό τους κολλάζ. Στο τέλος της δραστηριότητας, με αφορμή τις διαφορετικές εικόνες κάθε ομάδας έγινε μια συζήτηση-ανακεφαλαίωση για την έννοια της ομάδας και τα χαρακτηριστικά της.

Σε δεύτερη φάση στόχος ήταν η Β. να συναποφασίζει τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας. Για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου έγινε συζήτηση των χαρακτηριστικών της ομάδας ως επανάληψη στα όσα είχαν ήδη συζητηθεί σε προηγούμενη ομάδα καθώς και καταγραφή των κανόνων της ομάδας σε χαρτόνι οι οποίοι συναποφασίστηκαν από όλα τα μέλη. Η Β. έγραψε και η ίδια τη λέξη «στόχος» στο χαρτόνι. Στη συνέχεια, ακολούθησε στον πίνακα της αίθουσας δραστηριότητα με κρεμάλα που περιελάμβανε λέξεις – χαρακτηριστικά της ομάδας.

Σε επόμενη παρέμβαση θεματική αποτέλεσαν οι κανόνες καλής συμπεριφοράς. Ο διδακτικός στόχος ήταν η Β. να γνωρίζει και να εφαρμόζει καλούς τρόπους συμπεριφοράς τόσο με άτομα που ήδη γνωρίζει όσο και με τρίτους που συναντάει για πρώτη φορά. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν αφορούσαν παιχνίδι ρόλων με κάρτες, ερωτήσεις για τη σωστή συμπεριφορά απέναντι σε μεγαλύτερους, φίλους και δασκάλους και εφαρμογή κανόνων καλής συμπεριφοράς στο τραπέζι με την παρασκευή τoστ από τους ίδιους τους μαθητές. Στο παιχνίδι με τις κάρτες συμμετείχαν δύο μαθητές κάθε φορά οι οποίοι προέρχονταν από κλήρωση. Η περίπτωση που θα έπρεπε να δραματοποιήσουν οι μαθητές ήταν μία από τις ακόλουθες: δύο φίλοι, δύο συμμαθητές πριν από το μάθημα, δάσκαλος με μαθητή στην τάξη. Για καθεμιά από τις παραπάνω περιπτώσεις υπήρχαν δύο προτεινόμενοι διάλογοι για την καθοδήγηση των μαθητών, ο ένας ήταν ο σωστός και ο άλλος ο λανθασμένος.

Όλοι οι μαθητές με τη σειρά πέρασαν από τη δραματοποίηση κάποιας από τις παραπάνω περιπτώσεις. Η Β. συνεργάστηκε με έναν άλλο συμμαθητή της ώστε να δραματοποιήσουν την περίπτωση του δασκάλου με το μαθητή ο οποίος, ωστόσο, του απευθύνεται με λανθασμένο τρόπο μιλώντας του στον ενικό σαν να μιλάει σε ένα φίλο του. Μετά το πέρας του διαλόγου ακολουθούσε μια σύντομη συζήτηση κατευθυνόμενη από δικές μας ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που μίλησαν και οι δύο πλευρές. Έτσι οι ερωτήσεις που ακολούθησαν ήταν οι εξής: «Τι ρόλους έπαιξαν τα δύο παιδιά;», «Ο μαθητής μίλησε με σωστό τρόπο στο δάσκαλο;», «Πώς θα έπρεπε να του μιλήσει;» κ.ά. Σκοπός της παραπάνω δραστηριότητας ήταν να κατανοήσει η Β. πως ανάλογα με την περίπτωση και το άτομο που έχουμε απέναντί μας θα πρέπει να μιλάμε αναλόγως, φιλικά αλλά πάντα ευγενικά με τους φίλους μας και με θετική διάθεση αλλά σεβασμό προς τους δασκάλους ή μεγαλύτερης ηλικίας ανθρώπους. Για την παραπάνω παρέμβαση αξιοποιήθηκαν υλικά, όπως κάρτες με διαλόγους, καθώς και το παιδικό βιβλίο «Καλοί τρόποι» του Mario Gomboli.

Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με τους κανόνες ατομικής υγιεινής. Οι παρεμβάσεις που έλαβαν χώρα στόχευαν στο να γνωρίζει η Β. τους κανόνες αυτούς και να τους εφαρμόζει. Για την υλοποίηση της παρέμβασης αξιοποιήθηκαν καταγισμός ιδεών για την ατομική υγιεινή καθώς και καταγραφή των συνηθειών ατομικής υγιεινής στον πίνακα ανά ομάδα (πρωί, μεσημέρι, βράδυ). Τέλος, ακολούθησε και παντομίμα των συνηθειών (χτένισμα μαλλιών, πλύσιμο δοντιών κ.λπ.) από όλους τους μαθητές της τάξης.

Σε άλλες συναντήσεις με την ομάδα της Β. στόχος ήταν η Β. να συνεργάζεται για μια ομαδική εργασία. Ορισμένες παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Μαγειρικής με αντικείμενο την παρασκευή μπισκότων ή γλυκού (ραβανί) ενώ άλλες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο άλλων δραστηριοτήτων του κέντρου, όπως ο καθαρισμός του κήπου του από μαθητές και εθελοντές. Στις ομάδες της Μαγειρικής, κάθε φορά, αφού διαβάζοταν η φωτοτυπία με τη συνταγή η οποία ανέφερε τόσο τα υλικά όσο και την εκτέλεση, η Β. μαζί με άλλους συμμαθητές της σε ομάδα αναλάμβαναν να εκτελέσουν τα βήματα της συνταγής βοηθώντας ο ένας τον άλλον και φυσικά και με τη βοήθεια της ερευνήτριας όταν χρειαζόταν.

Μία ακόμα θεματική η οποία προσεγγίστηκε στο πλαίσιο των διδακτικών παρεμβάσεων ήταν αυτή των σημάτων οδικής κυκλοφορίας με στόχο η Β. να γνωρίζει τα σήματα οδικής κυκλοφορίας μέσα από ομαδικές δραστηριότητες. Για την επίτευξη του στόχου αυτού προηγήθηκε αρχικά μια πρώτη επαφή με τρεις μεγάλες

κατηγορίες σημάτων (απαγόρευσης, υποχρεωτικής πορείας, κινδύνου) καθώς και τους φωτεινούς σηματοδότες. Ακολούθησαν ομαδικές δραστηριότητες εμπέδωσης, όπως η κατασκευή τριών διαφορετικών κολλάζ, ενός για καθεμία κατηγορία σημάτων καθώς και συζήτηση για τη σωστή συμπεριφορά των πεζών στο δρόμο. Τα μέσα που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο των συγκεκριμένων παρεμβάσεων ήταν χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλα, φωτοτυπίες με εικόνες σημάτων, μαρκαδόροι, το παιδικό βιβλίο «Στο δρόμο» του Mario Gomboli, προτζέκτορας για την προβολή διαφανειών με τα σήματα οδικής κυκλοφορίας και το ποίημα του «Κυρίου Κ.Ο.Κ» που τραγούδησαν και δραματοποίησαν οι μαθητές. Στο τέλος, των σχετικών παρεμβάσεων, με αφορμή μια επίσκεψη της ομάδας της Β. στο Πολεμικό Μουσείο της πόλης, η Β. μαζί με τους συμμαθητές της επέστρεψε με τα πόδια στο κέντρο και είχε την ευκαιρία να εφαρμόσει στην πράξη όσα έμαθε για τη σωστή κυκλοφοριακή αγωγή στην πόλη.

Τέλος, μια εξίσου βασική θεματική αναφορικά με την προεπαγγελματική εκπαίδευση ήταν αυτή της εκπαίδευσης της Β. ώστε να γνωρίζει πώς να βάζει πλυντήριο για τα ρούχα. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν και πάλι οι ομάδες και σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε μια εισαγωγική ομαδική δραστηριότητα ενώ σε επόμενα μαθήματα θα εφαρμόστηκε πρακτικά όσα έμαθε η Β. και οι συμμαθητές της προκειμένου να πλύνουν στο πλυντήριο του κέντρου.

Η δραστηριότητα ξεκίνησε με μια σύντομη συζήτηση σχετικά με τις δουλειές του σπιτιού. Δεδομένου πως η Β. ασχολείται με το πλύσιμο των πιάτων και το στρώσιμο του κρεβατιού της, οπότε έχει ήδη σχέση με τις δουλειές του σπιτιού, ενώ παλιότερα είχε αναφερθεί στο ότι βοηθάει τη μητέρα της στο άπλωμα και το μάζεμα των ρούχων, κρίθηκε απαραίτητο να επεκτείνει τις γνώσεις της και σε αυτόν τον εξίσου πρακτικό τομέα.

Η βασική δραστηριότητα αναφερόταν στα βήματα που ακολουθούνται για να βάλουμε πλυντήριο. Έτσι, η τάξη χωρίστηκε σε 3 μικρότερες ομάδες των 2-3 ατόμων. Σε καθεμία από αυτές μοιράστηκαν ορισμένες από τις 9 καρτέλες από χαρτόνι, πάνω στις οποίες ήταν κολλημένες φωτογραφίες από διάφορα βήματα (π.χ. μαζεύω τα άπλυτα, ξεχωρίζω τα ρούχα ανάλογα με το χρώμα, βάζω απορρυπαντικό στο πλυντήριο κ.ά.). Έχοντας ανοίξει ένα μεγάλο άδειο χαρτόνι μπροστά από τους μαθητές τους ζητήθηκε να σκεφτούν με ποια σειρά θα έπρεπε να βάλουν τις καρτέλες προκειμένου τα βήματα να τοποθετηθούν στη σωστή σειρά. Με κατευθυντήριες ερωτήσεις και τη συνεργασία της ομάδας ο κάθε μαθητής σηκωνόταν και κολλούσε τη σωστή καρτέλα με τη σειρά στο χαρτόνι. Έτσι δημιουργήθηκε μια ακολουθία από

9 καρτέλες που παρουσίαζαν τα εξής βήματα: 1. Συγκέντρωση άπλυτων ρούχων, 2. Κινητοποίηση για να βάλουμε το πλυντήριο, 3. Διαχωρισμός ρούχων με βάση το χρώμα, 4. Χρήση πλυντηρίου, 5. Τοποθέτηση ρούχων μέσα στον κάδο, 6. Ολοκλήρωση τοποθέτησης ρούχων, 7. Χρήση απορρυπαντικού και μαλακτικού, 8. Κλείσιμο πόρτας πλυντηρίου, σύνδεση με το ρεύμα, επιλογή προγράμματος και πάτημα κουμπιού για έναρξη, 9. Άπλωμα ρούχων στο τέλος.

Σε δεύτερη φάση, για την εμπέδωση των παραπάνω βημάτων επαναλήφθηκε η διαδικασία με ένα διαφορετικό τρόπο αυτή τη φορά. Οι καρτέλες ξεκολλήθηκαν από το χαρτόνι και μοιράστηκαν και πάλι τυχαία στις 3 ομάδες. Πίσω από κάθε καρτέλα ήταν γραμμένος ένας αριθμός από το 1 έως το 9 που αντιστοιχούσε στο ανάλογο βήμα. Και στην πίσω πλευρά του χαρτονιού είχαν, επίσης, τοποθετηθεί με σειρά οι αριθμοί από το 1 έως το 9. Κάθε μαθητής θα έπρεπε να κολλήσει την καρτέλα του στην κατάλληλη θέση ώστε να συμφωνεί ο αριθμός της καρτέλας με αυτόν της θέσης όπου κολλήθηκε αυτή. Με τον τρόπο αυτό σχολιάστηκε η ανάγκη να ακολουθούνται τα βήματα που περιγράφηκαν με ακρίβεια καθώς διαφορετικά δεν είναι δυνατόν να καταλήξουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Κάθε μαθητής, αφού κολλούσε την καρτέλα του, περιέγραφε την εικόνα της καρτέλας ενώ με το τέλος της δραστηριότητας όλοι οι μαθητές επανέλαβαν φωναχτά τη σειρά που ακολουθείται με την ερευνήτρια να τους δείχνει και την αντίστοιχη καρτέλα-φωτογραφία.

Συνολικά, η Β. καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν αρκετά συνεργάσιμη και θετική ενώ συνεργαζόταν ιδιαίτερα επιτυχημένα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδα της κάθε φορά. Σίγουρα υπήρξαν στιγμές, κατά τις οποίες αντιδρούσε και λόγω άλλων παραγόντων, όπως οι διαφωνίες με τη συμμαθήτριά της, Α. οι οποίες την αποσυντόνιζαν και συχνά την αποθάρρυναν από το να μπει στην ομάδα. Παρόλα αυτά, καταλήγοντας, η μαθήτριά ικανοποιούνταν σε μεγάλο βαθμό με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, κατά τη διάρκεια των οποίων παρέμενε αρκετά συγκεντρωμένη. Χάρη στο διαφοροποιημένο υλικό βελτιώθηκε στον τομέα της συνεργασίας, γεγονός που επιβεβαίωσαν και οι τελικές μετρήσεις στις οποίες σημειώθηκε άνοδος στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης. Μάλιστα, αυτό επιβεβαιώνεται και από τη γενικότερη εικόνα της Β. στο κέντρο η οποία είναι περισσότερο συνεργάσιμη και συζητήσιμη στις ομαδικές δραστηριότητες όπου συμμετέχει τόσο με συμμαθητές της όσο και με άλλα πρόσωπα που εργάζονται στο ΚΕ.Φ.Ι.ΑΠ αλλά και εθελοντές.

6.1.3. Διδακτική αλληλεπίδραση

Μετά από κάθε παρέμβαση, η ερευνήτρια προέβαινε σε προσωπικό παιδαγωγικό αναστοχασμό. Η αυτοαξιολόγηση την βοηθούσε, καθώς την ενημέρωνε για το τι πήγε καλά και τι όχι υποδεικνύοντάς της έτσι τα σημεία που χρειάζονταν διαφοροποίηση στη συνέχεια της παρέμβασης. Όπως γίνεται φανερό, η αυτοαξιολόγηση αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι της όλης διαδικασίας χωρίς την οποία η παρέμβαση θα ήταν μη αποτελεσματική καθώς θα παρέβλεπε σημαντικές πληροφορίες. Μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων η ερευνήτρια ήρθε πολύ κοντά με τη μαθήτριά της πλησιάζοντάς την και δημιουργώντας της συναισθήματα εξοικείωσης και φιλικής διάθεσης. Σε διαφορετική περίπτωση, η συνεργασία μεταξύ των δύο θα ήταν ιδιαίτερα δύσκολη, αν όχι αδύνατη, δεδομένης και της έντασης των ξεσπασμάτων της μαθήτριάς ορισμένες φορές. Και η ίδια η ερευνήτρια ικανοποιήθηκε ιδιαίτερος από την επιτυχία του προγράμματος καθώς ανταμείφθηκε η προσπάθειά της καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Η μαθήτριά της ήταν από την πρώτη στιγμή ιδιαίτερα χαρούμενη με τη χρήση των διαφοροποιημένων υλικών καθώς δεν εργαζόταν συχνά με αυτού του είδους τα μέσα. Την περιέργεια της κίνησαν ιδιαίτερα τα κολλάζ αλλά και τα παιχνίδια δραματοποίησης από κοινού με το παπουτσόκουτο για τους κανόνες ατομικής υγιεινής, το οποίο δεν είχε ξαναδεί. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ήταν αρκετά συγκεντρωμένη και χαιρόταν με την αμοιβή της ενισχύοντας τη θετική της συμπεριφορά κάθε φορά που επαινούσαν.

6.2. Ποσοτικά αποτελέσματα

6.2.1 Κοινωνικές ιστορίες

Μετά το πέρας της εφαρμογής του διδακτικού προγράμματος, χορηγήθηκαν στη μαθήτριά της πέντε κοινωνικές ιστορίες με σκοπό την αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων που προηγήθηκαν. Οι κοινωνικές ιστορίες ήταν πλαστικοποιημένες και δόθηκαν μία κάθε φορά από 31/03-09/04/2014. Μετά την επεξεργασία τους, χορηγήθηκαν, επίσης πλαστικοποιημένα, και τα φυλλάδια με τις ερωτήσεις κατανόησης. Οι ερωτήσεις κατανόησης ήταν τρεις με τρεις εναλλακτικές απαντήσεις η καθεμία και στηρίζονταν στην κοινωνική ιστορία που μόλις είχε διαβάσει η μαθήτριά της. Ήταν πολλαπλής επιλογής και η μαθήτριά της έπρεπε να επιλέξει τη σωστή

κάθε φορά. Για να γνωστοποιήσει την επιλογή της, κολλούσε το αυτοκόλλητο βέλκρο στη θέση που αντιστοιχούσε στην απάντηση που επέλεγε.

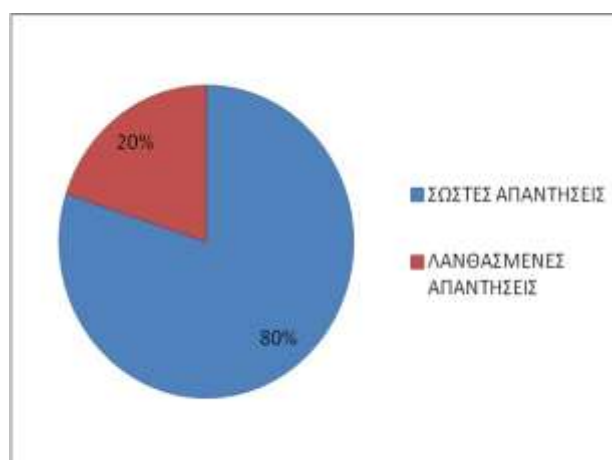
Για κάθε κοινωνική ιστορία στη μαθήτριά δινόταν χρονικό διάστημα 15 λεπτών για την ολοκλήρωσή της. Από τις δεκαπέντε (15) συνολικά ερωτήσεις που κλήθηκε να απαντήσει, η Β. απάντησε λανθασμένα στις τρεις (3). Το ποσοστό επιτυχίας της ήταν αρκετά υψηλό (80%), γεγονός που επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα του διδακτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε. Το πρώτο λάθος της αφορούσε την 1^η κοινωνική ιστορία («Πότε πλένω τα χέρια μου») και συγκεκριμένα τη 2^η κατά σειρά ερώτηση. Αν και το κείμενο της συγκεκριμένης ιστορίας ήταν σύντομο και απλό χωρίς να κουράσει τη μαθήτριά, παρόλα αυτά, στη συγκεκριμένη ερώτηση η μαθήτριά δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τι ακριβώς ζητούσε η ερώτηση, με αποτέλεσμα να επιλέξει λανθασμένη απάντηση. Δεδομένου ότι επρόκειτο για την πρώτη ημέρα του περάματος και η Β. αισθανόταν λιγάκι αγχωμένη με την όλη διαδικασία, το λάθος της μπορεί να αποδοθεί στη γενικότερη ψυχολογική της κατάσταση. Ωστόσο, οι υπόλοιπες ερωτήσεις απαντήθηκαν σωστά.

Αναφορικά με το δεύτερο λάθος, αυτό έγινε στην 3^η κοινωνική ιστορία («Έχω καλούς τρόπους όταν μιλάω»), στην 2^η ερώτηση η οποία αφορούσε τη συμπεριφορά που θα πρέπει να έχει όταν συναντά κάποιον στο κέντρο. Είχε να επιλέξει ανάμεσα στις εξής εναλλακτικές: «Τον χαιρετώ ευγενικά και χαμογελαστά», «Δεν του δίνω σημασία» και «Του μιλάω απότομα». Η Β. επέλεξε τη 2^η θεωρώντας πως δε θα πρέπει να μιλάει σε αγνώστους, το οποίο είναι μεν σωστό αλλά δεν αφορά τη συγκεκριμένη περίπτωση που παρουσιαζόταν στην ερώτηση. Πιθανώς ερώτηση θα έπρεπε αν είναι σαφέστερα διατυπωμένη ώστε να μην της προκαλέσει σύγχυση.

Τέλος, το τρίτο και τελευταίο λάθος ήταν περισσότερο θέμα βιασύνης και απροσεξίας. Έγινε στην τελευταία (5^η) κοινωνική ιστορία με θέμα «Πώς βάζω πλυντήριο» στην 1^η ερώτηση, η οποία ζητούσε από τη μαθήτριά να επιλέξει σχετικά με το διαχωρισμό των ρούχων σε λευκά και χρωματιστά προτού βάλει πλυντήριο. Αντί να επιλέξει ως σωστή απάντηση την δεύτερη κατά σειρά εναλλακτική «Χωρίζω τα ρούχα σε λευκά και χρωματιστά», η μαθήτριά βιάστηκε και επέλεξε την τρίτη εναλλακτική «Βάζω μαζί τα λευκά με τα χρωματιστά».

Συνολικά, κατά τη διεξαγωγή του πειράματος η μαθήτριά ήταν αρκετά συγκεντρωμένη, άκρως συνεργάσιμη και πολύ ευδιάθετη. Την εντυπωσίασαν οι φωτογραφίες – ενισχυτές που συνόδευαν τις ιστορίες ενώ παράλληλα τη βοήθησαν να

κατανοήσει πληρέστερα το περιεχόμενο των κοινωνικών ιστοριών. Μέσω των εικόνων με τα πρόσωπα η μαθήτρια ταυτιζόταν με το υποκείμενο της ιστορίας και κατανοούσε περισσότερο το νόημά της.



Γράφημα 1: Ποσοστά σωστών και λανθασμένων απαντήσεων στις κοινωνικές ιστορίες

Συμπερασματικά, το παραπάνω γράφημα φανερώνει πως το διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στη μαθήτρια με νοητική υστέρηση υπήρξε αποτελεσματικό επιβεβαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ερευνητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία και η συμπεριφορά των ατόμων με νοητική υστέρηση μπορεί να βελτιωθεί με τη βοήθεια ενός διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος που υποστηρίζει τις αδυναμίες τους.

6.2.2 Ερωτηματολόγια

Από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους ενήλικες (γονείς και εκπαιδευτικούς) που συνδιαλέγονται με μαθητές με νοητική υστέρηση προέκυψαν μια σειρά αποτελεσμάτων τα οποία παρατίθενται σύντομα στη συνέχεια. Για την επεξεργασία των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 21.

Σε γενικές γραμμές, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία τίθενται μακροπρόθεσμοι, ενδιάμεσοι και άμεσοι και ειδικοί στόχοι. Οι στόχοι πρέπει να είναι εξατομικευμένοι και να έχουν ρεαλιστικό περιεχόμενο. Έτσι κατά την άποψή τους, όπως χαρακτηριστικά παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, οι μακροπρόθεσμοι στόχοι για ένα άτομο με νοητική υστέρηση σε πρόγραμμα προκατάρτισης είναι ή πρέπει να είναι:

Οι απαντήσεις όλων των ερωτημάτων κυμάνθηκαν από $M = 1,00$, $TA = 0,00$ έως $M = 2,90$, $TA = 1,99$.

1. Η ανεξαρτητοποίηση στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης και δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής.
2. Η απόκτηση φυσικής αντοχής και απλών αλλά αρμονικών κινητικών δεξιοτήτων.
3. Η βελτίωση στο μέγιστο δυνατό των αισθητικοκινητικών και αντιληπτικών λειτουργιών, που είναι η βάση για την γνωστική εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση.
4. Η απόκτηση ή η βελτίωση της εικόνας εαυτού και η επικοινωνία με το περιβάλλον με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.
5. Η απόκτηση ή η συντήρηση, η εμπέδωση και η γενίκευση ακαδημαϊκών γνώσεων.
6. Η αρχική επαγγελματική αξιολόγηση και ο αρχικός επαγγελματικός προσανατολισμός.
7. Η απόκτηση προεπαγγελματικών γνώσεων και συνηθειών.
8. Η προετοιμασία για ομαλή ένταξη στα εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης.
9. Η αξιοποίηση και η διαχείριση ελεύθερου χρόνου, το παιχνίδι και η ψυχαγωγία.

Πίνακας 1

II. Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Στην εκπαιδευτική διαδικασία τίθενται μακροπρόθεσμοι στόχοι, άμεσοι και ειδικοί στόχοι και ενδιάμεσοι. Οι στόχοι πρέπει να είναι εξατομικευμένοι και να έχουν ρεαλιστικό περιεχόμενο.

1. Κατά την άποψή μου οι μακροπρόθεσμοι στόχοι για ένα άτομο με νοητική υστέρηση σε πρόγραμμα προκατάρτισης είναι ή πρέπει να είναι:

	Γονείς		Εκπαιδευτικοί	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Η ανεξαρτητοποίηση στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης και δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής	1,33	,188	2,71	,158
2. Η απόκτηση φυσικής αντοχής και απλών αλλά αρμονικών κινητικών δεξιοτήτων	1,93	,194	1,67	,188
3. Η βελτίωση στο μέγιστο δυνατό των αισθητικοκινητικών και αντιληπτικών λειτουργιών, που είναι η βάση για την γνωστική εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση	2,13	,140	1,20	,132
4. Η απόκτηση ή η βελτίωση της εικόνας εαυτού και η επικοινωνία με το περιβάλλον με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους	2,73	,158	2,72	,158
5. Η απόκτηση ή η συντήρηση, η εμπέδωση και η γενίκευση ακαδημαϊκών γνώσεων.	2,60	,107	1,21	,132
6. Η αρχική επαγγελματική αξιολόγηση και ο αρχικός επαγγελματικός προσανατολισμός.	2,71	,158	1,21	,133
7. Η απόκτηση προεπαγγελματικών γνώσεων και συνηθειών	1,67	,188	1,64	,128
8. Η προετοιμασία για ομαλή ένταξη στα εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης	1,20	,132	1,32	,118
9. Η αξιοποίηση και η διαχείριση ελεύθερου χρόνου, το	1,40	,128	1,32	,113

παιχνίδι και η ψυχαγωγία				
--------------------------	--	--	--	--

N = 10

Παράλληλα θεωρούν, όπως χαρακτηριστικά παρουσιάζεται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, ότι οι μακροπρόθεσμοι στόχοι για ένα άτομο με νοητική υστέρηση ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες σε πρόγραμμα προκατάρτισης είναι ή πρέπει να είναι: (Οι απαντήσεις όλων των ερωτημάτων κυμάνθηκαν από M = 1,00, TA = 0,00 έως M = 2,90, TA = 1,99.)

1. Η ανάπτυξη και η εδραίωση σχέσης με τους άλλους (π.χ. με τον εκπαιδευτή)
2. Η ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του
3. Η συναισθηματική εμπλοκή με γεγονότα που συμβαίνουν στην καθημερινή του ζωή
4. Η κοινωνικά αποδεκτή έκφραση των συναισθημάτων του
5. Η βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του
6. Η βελτίωση της ικανότητας δημιουργίας δυαδικών σχέσεων αρχικά και αργότερα περισσότερο πολύπλοκων διαπροσωπικών σχέσεων και η δημιουργία φιλίας
7. Η ικανότητα δημιουργίας διαφυλικών σχέσεων
8. Η απόκτηση ικανότητας προσαρμογής σε τυχόν αλλαγές του περιβάλλοντός του
9. Η απόκτηση της ικανότητας προσαρμογής και ελέγχου της συμπεριφοράς του ανάλογα με τον τόπο και τους ανθρώπους που συναλλάσσεται.

Πίνακας 2

II. Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Στην εκπαιδευτική διαδικασία τίθενται μακροπρόθεσμοι στόχοι, άμεσοι και ειδικοί στόχοι και ενδιάμεσοι. Οι στόχοι πρέπει να είναι εξατομικευμένοι και να έχουν ρεαλιστικό περιεχόμενο.

2. Κατά την άποψή μου οι στόχοι για ένα άτομο με νοητική υστέρηση σε πρόγραμμα προκατάρτισης είναι ή πρέπει να είναι:

Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες:

	Γονείς		Εκπαιδευτικοί	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Η ανάπτυξη και η εδραίωση σχέσης με τους άλλους (π.χ. με τον εκπαιδευτή).	2,60	2,17	2,31	1,27
2. Η ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του.	1,93	1,28	1,23	1,18
3. Η συναισθηματική εμπλοκή με γεγονότα που συμβαίνουν στην καθημερινή του ζωή.	2,71	1,40	1,67	1,14
4. Η κοινωνικά αποδεκτή έκφραση των συναισθημάτων του.	1,40	1,13	2,14	,140
5. Η βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής του.	1,35	1,24	2,76	,128
6. Η βελτίωση της ικανότητας δημιουργίας δυαδικών σχέσεων αρχικά και αργότερα περισσότερο πολύπλοκων διαπροσωπικών σχέσεων και η δημιουργία φιλίας.	1,20	1,18	2,67	,117
7. Η ικανότητα δημιουργίας διαφυλικών σχέσεων.	1,67	,140	2,78	,138
8. Η απόκτηση ικανότητας προσαρμογής σε τυχόν αλλαγές του περιβάλλοντός του.	2,41	,132	1,31	,128
9. Η απόκτηση της ικανότητας προσαρμογής και ελέγχου της συμπεριφοράς του ανάλογα με τον τόπο και τους ανθρώπους που συναλλάσσεται.	2,11	1,11	3,10	,110

N = 10

Αναφορικά με τους μακροπρόθεσμους στόχους για ένα άτομο με νοητική υστέρηση ως προς την αισθητικοκινητική αντιληπτικότητα σε πρόγραμμα προκατάρτισης, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι αυτοί είναι ή πρέπει να είναι (Πίνακας 3):

(Οι απαντήσεις όλων των ερωτημάτων κυμάνθηκαν από M = 1,00, TA = 0,00 έως M

= 2,90, ΓΑ = 1,99.)

1. Η γνώση του σώματος και των μερών του (σωματογνωσία)
2. Η χρησιμοποίηση του υπερέχοντος μισού του σώματος (πλευρίωση) και η αλληλεπίδραση των δύο πλευρών με συντονισμό κατά την διάρκεια μιας δραστηριότητας (αμφιπλευρικότητα)
3. Η γνώση των κινήσεων του σώματος και η σκοπιμότητά τους (κιναίσθηση)
4. Η βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού
5. Η αντίληψη και η αναγνώριση αισθητηριακών ερεθισμάτων και η οργάνωση αντίληψης (π.χ. οπτική και ακουστική αντίληψη)
6. Η επιδεξιότητα και η σωστά οργανωμένη λειτουργικότητα των άνω και κάτω άκρων (π.χ. λεπτή και αδρή κινητικότητα).

Πίνακας 3

II. Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Στην εκπαιδευτική διαδικασία τίθενται μακροπρόθεσμοι στόχοι, άμεσοι και ειδικοί στόχοι και ενδιάμεσοι. Οι στόχοι πρέπει να είναι εξατομικευμένοι και να έχουν ρεαλιστικό περιεχόμενο.

3. *Κατά την άποψή μου οι στόχοι για ένα άτομο με νοητική υστέρηση σε πρόγραμμα προκατάρτισης είναι ή πρέπει να είναι:·*

➤ *Ως προς την Αισθητικοκινητική αντιληπτικότητα*

Αναφερόμενοι στην αισθητικοκινητική αντιληπτικότητα εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του.

	Γονείς		Εκπαιδευτικοί	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Η γνώση του σώματος και των μερών του (σωματογνωσία)	1,67	1,14	2,67	,127
2. Η χρησιμοποίηση του υπερέχοντος μισού του σώματος	2,14	,140	2,38	,138

(πλευρίωση) και η αλληλεπίδραση των δύο πλευρών με συντονισμό κατά την διάρκεια μιας δραστηριότητας (αμφιπλευρικότητα)				
3. Η γνώση των κινήσεων του σώματος και η σκοπιμότητά τους (κιναίσθηση)	2,76	,128	1,21	,118
4. Η αντίληψη και η αναγνώριση αισθητηριακών ερεθισμάτων και η οργάνωση αντίληψης (π.χ. οπτική και ακουστική αντίληψη)	2,67	,117	2,41	1,32
5. Η βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού	2,78	,138	1,24	1,32
6. Η επιδεξιότητα και η σωστά οργανωμένη λειτουργικότητα των άνω και κάτω άκρων (π.χ. λεπτή και αδρή κινητικότητα).	1,61	,128	1,10	1,38

N = 10

Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί, αποτυπώνονται οι απόψεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τους μακροπρόθεσμους στόχους για ένα άτομο με νοητική υστέρηση ως προς τις γνωστικές δεξιότητες σε πρόγραμμα προκατάρτισης. Αυτοί είναι ή πρέπει να είναι:

(Οι απαντήσεις όλων των ερωτημάτων κυμάνθηκαν από M = 1,00, TA = 0,00 έως M = 2,90, TA = 1,99.)

1. Η βελτίωση της διάρκειας συγκέντρωσης, προσοχής, μνήμης και παρατηρητικότητας.
2. Η γενίκευση και ολοκλήρωση προηγούμενων εμπειριών σε νέες καταστάσεις και η σύνθεση της προηγούμενης μάθησης σε νέα μοντέλα (π.χ. στην ανάγνωση, γραφή, κ.λπ.).
3. Η συντήρηση σχολικών γνώσεων – ικανότητα μάθησης – γνώσεις (π.χ. χρώματα, σχήματα, μεγέθη, αριθμοί, γενικές γνώσεις).
4. Η επίλυση απλών προβλημάτων καθημερινής ζωής (προσδιορισμός του προβλήματος, σχεδιασμός, λήψη απόφασης, εφαρμογή της απόφασης, κρίση).

5. Ο προσανατολισμός στον χώρο και τον χρόνο (χωροχρονικός προσανατολισμός) π.χ. ως προς τον χώρο: πάνω-κάτω, εμπρός-πίσω, ως προς τον χρόνο: ημέρες-μήνες-εποχές, πρωί-μεσημέρι-βράδυ, εκμάθηση ώρας.
6. Η κατανόηση και η τήρηση οδηγιών.

Πίνακας 4

➤ Ως προς τις Γνωστικές Δεξιότητες

Γνωστική δεξιότητα είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να αναπαριστάνει και να οργανώνει τις αισθητηριακές πληροφορίες, με στόχο την σκέψη και την επίλυση προβλημάτων.

	Γονείς		Εκπαιδευτικοί	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Η βελτίωση της διάρκειας συγκέντρωσης, προσοχής, μνήμης και παρατηρητικότητας.	1,67	1,14	2,41	1,22
2. Η γενίκευση και ολοκλήρωση προηγούμενων εμπειριών σε νέες καταστάσεις και η σύνθεση της προηγούμενης μάθησης σε νέα μοντέλα (π.χ. στην ανάγνωση, γραφή, κ.λπ.).	2,11	1,12	1,15	1,14
3. Η συντήρηση σχολικών γνώσεων – ικανότητα μάθησης –γνώσεις (π.χ. χρώματα, σχήματα, μεγέθη, αριθμοί, γενικές γνώσεις).	1,93	1,28	1,21	1,18
4. Η επίλυση απλών προβλημάτων καθημερινής ζωής (προσδιορισμός του προβλήματος, σχεδιασμός, λήψη απόφασης, εφαρμογή της απόφασης, κρίση).	2,41	1,22	2,42	1,24
5. Ο προσανατολισμός στον χώρο και τον χρόνο (χωροχρονικός προσανατολισμός) π.χ. ως προς τον χώρο: πάνω-κάτω, εμπρός-πίσω, ως προς τον χρόνο: ημέρες-μήνες-εποχές, πρωί-μεσημέρι-βράδυ, εκμάθηση ώρας.	1,14	1,12	1,12	1,11
6. Η κατανόηση και η τήρηση οδηγιών.	1,20	1,18	1,24	1,16

N = 10

Τέλος, στον Πίνακα 5 που ακολουθεί, σημειώνονται οι θέσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τους οι μακροπρόθεσμους στόχους για ένα άτομο με νοητική υστέρηση ως προς τις προεπαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε πρόγραμμα προκατάρτισης. (Οι απαντήσεις όλων των ερωτημάτων κυμάνθηκαν από M = 1,00, TA = 0,00 έως M = 2,90, TA = 1,99.) Αυτοί είναι ή πρέπει να είναι οι εξής:

1. Η πρώτη γνωριμία και εξοικείωση με τους εργασιακούς κανόνες
2. Η γνώση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων ενός εργαζόμενου
3. Η γνώση και τήρηση ωραρίου
4. Η υπευθυνότητα και στην πρωτοβουλία, στην οργάνωση και στην μεθοδικότητα και στην συνεργασία με τους άλλους.

Πίνακας 5

- Ως προς τις προεπαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες
Ως προεπαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες εννοούμε την προετοιμασία των ατόμων σε ότι αφορά τη γνώση και την ανταπόκριση του ατόμου στις συνήθειες και τις συνθήκες ενός εργασιακού περιβάλλοντος.

	Γονείς		Εκπαιδευτικοί	
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Η πρώτη γνωριμία και εξοικείωση με τους εργασιακούς κανόνες	1,14	1,12	1,24	1,61
2. Η γνώση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων ενός εργαζόμενου	2,11	1,12	2,31	1,555
3. Η γνώση και τήρηση ωραρίου	1,20	1,18	1,40	1,47
4. Η υπευθυνότητα και στην πρωτοβουλία, στην οργάνωση και στην μεθοδικότητα και στην συνεργασία με τους άλλους.	2,41	1,22	2,51	1,36

N = 10

Συνολικά και για τους πέντε πίνακες, οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (γονέων και εκπαιδευτικών) φαίνεται να μην είναι σημαντικές. Και οι γονείς και οι

εκπαιδευτικοί κατανοούν τα ερωτήματα και απαντούν με τον ίδιο περίπου τρόπο σε όλα, όπως φαίνεται από τις αντίστοιχες μέσες τιμές των επιμέρους απαντήσεων.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μέσω της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων των πινάκων παρατήρησης, του διδακτικού προγράμματος, των κοινωνικών ιστοριών και των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα συμπεράσματα που θα παραθέσουμε στο κεφάλαιο αυτό. Πρόκειται για πολλαπλά εργαλεία η χρήση των οποίων ενισχύει την εγκυρότητα των εξαγόμενων συμπερασμάτων.

Ειδικότερα, η μελέτη των πινάκων παρατήρησης από κοινού με την αυτοπαρατήρηση και την ετεροπαρατήρηση, συνέβαλαν αποφασιστικά ώστε να εντοπιστούν οι αδυναμίες της μαθήτριας, στις οποίες στηρίχτηκε ο σχεδιασμός του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος. Στόχος του προγράμματος ήταν η μαθήτρια να αναπτύξει την ικανότητα της για συνεργασία με τα υπόλοιπα άτομα του κέντρου, μαθητές και προσωπικό, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο βασικές προεπαγγελματικές δεξιότητες. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος σημειώθηκε βελτίωση στην περιοχή της συναισθηματικής οργάνωσης και συγκεκριμένα της συνεργασίας με τους άλλους, πράγμα που επιβεβαίωσε και η τελική μέτρηση. Παράλληλα, το αρκετά υψηλό ποσοστό επιτυχίας της στις κοινωνικές ιστορίες, που χορηγήθηκαν με σκοπό την αξιολόγηση της επίτευξης του στόχου, επιβεβαιώνει την επιτυχημένη εφαρμογή του Στοχευμένου Ατομικού Διαφοροποιημένου Ενταξιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Τέλος, με τα ερωτηματολόγια γονέων και εκπαιδευτικών εξετάστηκαν και οι απόψεις των ενηλίκων σχετικά με τους στόχους ενός προγράμματος προεπαγγελματικής εκπαίδευσης, οι οποίοι συμφωνούν με τους στόχους που τέθηκαν στο διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα για τη μαθήτρια με νοητική υστέρηση ενώ δίνουν σημαντικές πληροφορίες για ανάλογους στόχους που θα πρέπει να έχουν αντίστοιχα τέτοια διδακτικά προγράμματα στο μέλλον.

Αξίζει να υπογραμμιστεί πως με την εφαρμογή του διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος, η μαθήτρια γνώρισε και εξοικειώθηκε με εναλλακτικά υλικά, όπως το

παπουτσόκουτο και οι πλαστικοποιημένες κάρτες, ενώ οι δραστηριότητες κάθε παρέμβασης που είχαν έναν συγκεκριμένο στόχο προσέλκυαν την μαθήτριά αυξάνοντας τη διάθεσή της για συμμετοχή και συνεργασία. Καθοριστικός ήταν ο ρόλος της θετικής ενίσχυσης και επιβράβευσης η οποία κάθε φορά κινητοποιούσε τη μαθήτριά και την βοηθούσε να βελτιώνεται όλο και περισσότερο.

Από την άλλη πλευρά, κρίνεται σκόπιμο η παρούσα ερευνητική εργασία να αποτελέσει το έναυσμα για μελλοντικές ερευνητικές μελέτες που θα εστιάζουν στο σχεδιασμό διαφοροποιημένων διδακτικών προγραμμάτων προεπαγγελματικής ετοιμότητας για μαθητές με νοητική υστέρηση. Συγκεκριμένα, οι πίνακες παρατήρησης, τα ερωτηματολόγια, οι κοινωνικές ιστορίες αλλά και το σύνολο των εργαλείων που αξιοποιήθηκαν για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του διδακτικού προγράμματος δύνανται να χρησιμεύσουν σε εκπαιδευτικούς, που επιθυμούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, για να βοηθήσουν αποτελεσματικά μαθητές με ποικίλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό θα έχουν στη διάθεσή τους σημαντικά μέσα ώστε, αρχικά, να αξιολογήσουν και να εντοπίσουν τις αδυναμίες αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών προκειμένου, στηριζόμενοι σε αυτές, να καταρτίσουν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο διδακτικό πρόγραμμα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί και η διδακτική και εκπαιδευτική αξία των εντύπων διδακτικής αλληλεπίδρασης στα οποία αποτυπώνονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τα εφαρμοζόμενα διδακτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις αντιδράσεις και τα σχόλια των μαθητών καθώς έτσι καθίσταται δυνατόν να εντοπίσουν τα στοιχεία που θα πρέπει να διατηρήσουν γιατί ταιριάζουν στο μαθητή και τον βοηθούν αλλά και τα στοιχεία αυτά που απαιτούν διαφοροποίηση καθώς δυσκολεύουν ή κουράζουν το μαθητή και εμποδίζουν την εξέλιξή του.

Καταλήγοντας, το αίτημα για ένταξη και ενσωμάτωση των ατόμων με νοητική υστέρηση τόσο στην κοινωνία όσο και στην αγορά εργασίας είναι αναντίρρητο. Προκειμένου αυτή να γίνει ομαλά εξυπηρετώντας τις ανάγκες του ατόμου προϋποτίθεται η παροχή ανάλογης εκπαίδευσης, τόσο «γενικής» όσο και προεπαγγελματικής μέσα από την καλλιέργεια προεπαγγελματικών δεξιοτήτων. Όπως σημειώθηκε, η προεπαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ξεκινά από πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου και οι φορείς που την αναλαμβάνουν και την υποστηρίζουν ποικίλλουν. Κοινός τόπος για μια επιτυχημένη προεπαγγελματική εκπαίδευση είναι η

αξιοποίηση των κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών η οποία μπορεί να επιτευχθεί με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη συνεχή αξιολόγηση ενός διαφοροποιημένου διδακτικού προγράμματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Anstötz, C. (1997). *Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα* (Λ. Αναγνώστου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2003γ). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση. Έργο: Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Barisone, M. (2013). Θεωρία της Διαχείρισης των Ομάδων στο πλαίσιο της Ένταξης. Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση από e-class.uop.gr: <http://eclass.uop.gr/modules/>
- Βασιλείου, Γ. Ε. (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαστάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 121-135.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2000)β *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες και η Ένταξή τους*, (σελ.79-98). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βούτσινος, Γ. (2001). Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια. Στο: *Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια-Ρόλος και Προοπτικές: Συνέδριο, 30-31 Οκτωβρίου 2000, Δελφοί*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.
- Bowens, J. & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the school house for all students*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Βρεττός, Γ. & Κανάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Art of text.
- Brody - Hasazi, S., Salembier, G., & Fink, K. (1983). Vocational preparation for secondary mildly handicapped students. *Teaching exceptional children*, 15(4), 206-209.
- Brolin, D. E. (1995). *Career education: A function life skills approach* (3rd ed.).

- Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brolin, D., & Kokaska, C. J. (1979). *Career Education for Handicapped Children and Youth*, (ed). Merrill: Columbus, Ohio.
- Clark, G. (1979). *Career education for the handicapped child in the elementary classroom*. Denver: Love Publications Co.
- Clark, G. M., Carlson, B. C., Fisher, S., Cook, I. D., & D'Alonso, B. D. (1991). Career development for students with disabilities in elementary schools: A Position Statement of the Division on Career Development. *Career Development for Exceptional Individuals*, (14), 109-120.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Δελλασούδας, Λ. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Από τη θεωρία στην πράξη*, Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός.
- Δελλασούδας, Λ. (1992). *Η ειδική επαγγελματική κατάρτιση*. Αθήνα: Σειρά αυτοτελών Δημοσιευμάτων του περιοδικού *Παρουσία*.
- Δημητρόπουλος, Α. (1995). *Η επαγγελματική εκπαίδευση των νοητικώς καθυστερημένων στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας.
- Διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV-TR (2004). (Κ. Γκοτζαμάνης, Μτφρ. - Επιμ.). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Δράκος, Γ. & Μπίνιας, Ν. (2005). *Ψυχοκινητική αγωγή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δροσινού, Μ. (2007). Δομημένα διδακτικά προγράμματα προεπαγγελματικής ετοιμότητας στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 114-128.
- Δροσινού, Μ. (Επιμλ), Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β. & Χρηστάκης, Κ. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας – Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ): Προφορικός λόγος, Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Συναισθηματική οργάνωση. Αθήνα: Π.Ι., ΟΕΔΒ.
- Δροσινού, Μ. (2014). Ειδική Διδακτική: Στοχευμένο, Ατομικό, Δομημένο, Ενταξιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΑΔΕΠΕΑΕ). Καλαμάτα: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου – Τμήμα Φιλολογίας. Ανάκτηση από e-

class.uop.gr:

<https://eclass.uop.gr/modules/document/document.php?course=LITD178>.

- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers (3rd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ζαφειρίου, Γ. (2003). Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία. Διδακτικές σημειώσεις, Σίνδος, Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.
- Ζερβός, Γ. Θ. (2004). *Ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η επαγγελματική κατάρτιση των ΑΜΕΑ (εφήβων με κινητικά και νοητικά προβλήματα) στην Ελλάδα. Κατάσταση και προοπτικές*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, 2004). Ανακτήθηκε 2 Οκτωβρίου 2014, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17826#page/1/mode/1up>
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2012). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους - Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gillet, P. (1983). Career Education Activities for Mildly Handicapped Students. *Teaching Exceptional Children*, 15(4), 199-205.
- Goddard Blythe, S. (2012). *Assessing Neuromotor Readiness for Learning: The INPP Developmental Screening Test and School Intervention Programme*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Gray, G. (2012). *Κοινωνικές ιστορίες – Αυθεντικές ιστορίες* (Ν.Α. Δίπλα, Μτφρ.). Αθήνα: Γλαύκη.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας - Πλήρης οδηγός για όλους τους ενδιαφερομένους*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας* (Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Hoyot, K. B. (1975). An introduction to career education: A survey of teacher preparation institutions. *Exceptional Children*, 44, 516-518.
- Θανόπουλος, Θ. Γ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: Στοιχεία συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κασσωτάκης, Μ., Παπαπέτρου, Σ., Φακιάλας, Ν. (1996). *Φραγμοί στην εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*. Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, Αθήνα: ΕΚΚΕ, 449-473.
- Κεδράκα, Κ. (χ.χ.). *Μεθοδολογία παρατήρησης*. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2014 από, <https://docs.google.com/document/d/1C5eH9tQFDiCLHyKxAKDMBX4p-SgWo4jPUKFjCIfRWqw/edit?hl=en&pli=1>
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρασσανάκης, Γ. Ε. (1997). *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Κωτσίκης, Β. (2002). *Εισαγωγή στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class, *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Lehalle, H. & Mellier, D. (2010). *Ψυχολογία της ανάπτυξης: Παιδική ηλικία και εφηβεία*. (Επιμέλεια: Λ. Μπεζέ). Αθήνα: Πεδίο.
- Lieury, A. (2003). *Η νοημοσύνη του παιδιού σε 40 ερωτήσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Marland, S. P., Jr. (1971). *Career Education now*. Speech presented before the annual convention of the National Association of Secondary School Principals, Houston.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαρδής, Π. Δ. (1993). *Νοητική καθυστέρηση: Φύση, αιτιολογία, αντιμετώπιση*. Καρδίτσα: Εκτυπωτική Καρδίτσας.
- Muester, E. G. (1982). The career development process at the elementary level. *Journal of Career Education*, 8(4), 238-245.
- Neubert, D., & Taymans, J. (1982). *Prevocational Skill Development for Handicapped Students*, ERIC, ED234582.
- Νόμος 963/79 (ΦΕΚ 202/1979/Τ.Α'). «Περί επαγγελματικής αποκατάστασης αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων».

- Νόμος 1143/81 (ΦΕΚ 80/31.3.81, τ. Α'). «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».
- Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167/85/τ.Α'). «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 1836/89 (ΦΕΚ 79/τ.Α'/14-3-89). «Προώθηση της απασχόλησης και της επαγγελματικής κατάρτισης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2009/92 (ΦΕΚ 18/τ.Α'/14-2-1992). «Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/14.3.2000). «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008). «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».
- Ξηρομερίτη, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές - Ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). Πλαίσιο Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση. Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο Παντελιάδου, Σ. και Αντωνίου, Φ. (επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2007). *Ειδική Αγωγή, Επαγγελματικός Προσανατολισμός ατόμων με αναπηρίες και Αποασυλοποίηση*. Μυτιλήνη: Ι.Κ.Π.Α. «Η Θεομήτωρ».
- Παπανικολοπούλου, Π. (2000). Μετά το σχολείο τι; Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σελ. 193-200). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική καθυστέρηση: Διαφορική διάγνωση, αιτιολογία- πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 20-33.

- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία - Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004γ). Από τη ζωή του σχολείου στην παραγωγική διαδικασία και την αυτόνομη διαβίωση: κριτήρια ομαλής μετάβασης. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 4, 1-12.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες- Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1998). *Νοητική υστέρηση: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1991). Πρότυπο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης εφήβων με νοητική καθυστέρηση. *Λόγος και Πράξη*, 44, 18-28.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της: Γνωστική προσέγγιση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1995). Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός μαθητών με αναπηρίες-υπόθεση ανύπαρκτη. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 34, 56-66. Αθήνα: ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.-Ελληνικά Γράμματα.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Δημητρόπουλος, Α. (2004). Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με ειδικές ανάγκες και ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις-Τόμος Β' Πράξη* (σελ. 181-206). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Smith, B. D. (1960). *A concept of teaching*. N.Y.: Teacher College Board.
- Smith, T., Polloway E., Patton J. & Dowdy, C. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. U.S.A: Ally & Bacon.
- Soro, G. (2013). Προσωπικές σημειώσεις στο μάθημα: «Θεωρία της Διαχείρισης των Ομάδων στο πλαίσιο της Ένταξης», Διακρατικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Καταγράφηκαν στις 15 Ιουλίου 2013.

- Σούλης, Σ. Γ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα-βήμα στο σχολείο και στο σπίτι: Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Σράουφ, Α. (2000). *Συναισθηματική ανάπτυξη: Η οργάνωση της συναισθηματικής ζωής στα πρώιμα χρόνια*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Στασινός, Δ. (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταύρου, Λ. Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή. Τόμος Α': Λογικομαθηματικές έννοιες και νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Άνθρωπος.
- Super, D. A. (1976). *Career education and the meanings of work*. Monographs on career education, US Department of Health Education and Welfare, US Office of Education.
- Super, D. A. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Taylor, P. & Richards, C. (1979). *An introduction to curriculum studies*. New York: Humanities Press.
- Theroux, P. (2004). Strategies for Differentiating, Updated 20 June, 2004, Retrieved June 29, 2008 from <http://members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html>
- Thousand, J. S. & Villa, R. A. (1995). Strategies for educating learners with severe disabilities within their local home schools and communities. In Huebner, K. M., Prickett J. G., Welch, T. R. & Joffe, E. (ed.). *Hand in hand: Selected reprints and annotated bibliography on working with students who are deaf-blind*, pp. 149-172. New York: American Foundation for the Blind.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Η διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ, Μτφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τριλιανός, Θ. Α. (1991). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2004). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.
- Τσιαντής, Γ. (1988). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*, Τεύχος Β'. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Μια πρόταση ένταξης παιδιών με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας- Βιβλίο για δασκάλους ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Argan, M., Garner, N. & Yeager, D. (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of intellectual disability in the inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 7(4), 415-428.
- Weisberger, R. A. (1980). *A special educator's guide to vocational training*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία* (Δ. Μαρκούλης & Ε. Γεωργάκα, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Will, M. (1984). *Programs for the Handicapped: Bridges from School to Working Life*. Department of Education: Office of Special Education and Rehabilitative Services. Washington D.C. 20202.
- Φλουρής, Γ. (1992). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χαραλάμπους, Β. (1987). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαρίτου, Σ. (χ.η.). Νοητική Καθυστέρηση. Ανακτήθηκε 10 Οκτωβρίου 2014 από, <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2236/697.pdf>
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2007). Διδακτική. Στο Π.Δ. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σελ. 145-148). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2013). *Προγράμματα και στρατηγικές διδασκαλίας για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2011). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.

Ηλεκτρονικές Πηγές

<http://www.galinos.gr/web/drugs/main/icdcodes/F70-F79#content>

Ημερομηνία ανάσυρσης: 20/09/2014

http://kaleidoskopio-ea.blogspot.gr/2012/03/blog-post_12.html

Ημερομηνία ανάσυρσης: 13/10/2014

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητέ/ή Κύριε/α

Η έρευνα, σκοπό έχει τη μελέτη της Προεπαγγελματικής Εκπαίδευσης στα άτομα με Νοητική Υστέρηση.

Ειδικότερα εξετάζουμε την αντιμετώπιση δυσκολιών που προκύπτουν στην Προεπαγγελματική Εκπαίδευση στα άτομα με Νοητική Υστέρηση και πόσο η επικοινωνία και η συμπεριφορά των ατόμων με Νοητική Υστέρηση μπορεί να βελτιωθεί.

Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη την συμβολή σας και οφείλουμε να σας ενημερώσουμε ότι τα στοιχεία, τα οποία θα μας δοθούν είναι άκρως εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικό σκοπό.

Σας ευχαριστούμε για την συνεργασία

Ια. Στοιχεία παιδιού

1. Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

2. Ηλικία σε έτη:

3. Κατάσταση:

Νοητική Υστέρηση Προβλήματα Λόγου Προβλήματα Όρασης Μαθησιακές Δυσκολίες

Κινητικά Προβλήματα (π.χ. εγκεφαλική παράλυση) Προβλήματα Ακοής

4. Πού μένει: Στο σπίτι Αλλού

5. Πού φοιτά: Ειδικό Δημοτικό Τμήμα Ένταξης Κατ' οίκον Παράλληλη Στήριξη

II. Μακροπρόθεσμοι στόχοι

Στην εκπαιδευτική διαδικασία τίθενται μακροπρόθεσμοι στόχοι, άμεσοι και ειδικοί στόχοι και ενδιάμεσοι. Οι στόχοι πρέπει να είναι εξατομικευμένοι και να έχουν ρεαλιστικό περιεχόμενο.

1. Κατά την άποψή μου οι μακροπρόθεσμοι στόχοι για ένα άτομο με νοητική υστέρηση σε πρόγραμμα προκατάρτισης είναι ή πρέπει να είναι:

Βαθμός συμφωνίας	Συμφωνώ: →	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
1.Η ανεξαρτητοποίηση στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης και δραστηριοτήτων καθημερινής ζωής						
2.Η απόκτηση φυσικής αντοχής και απλών αλλά αρμονικών κινητικών δεξιοτήτων						
3.Η βελτίωση στο μέγιστο δυνατό των αισθητικοκινητικών και αντιληπτικών λειτουργιών, που είναι η βάση για την γνωστική εκπαίδευση και την επαγγελματική αποκατάσταση						
4.Η απόκτηση ή η βελτίωση της εικόνας εαυτού και η επικοινωνία με το περιβάλλον με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους						
5.Η απόκτηση ή η συντήρηση, η εμπέδωση και η γενίκευση ακαδημαϊκών γνώσεων.						
6.Η αρχική επαγγελματική αξιολόγηση και ο αρχικός επαγγελματικός προσανατολισμός.						
7.Η απόκτηση προεπαγγελματικών γνώσεων και συνηθειών						
8.Η προετοιμασία για ομαλή ένταξη στα						

εργαστήρια επαγγελματικής κατάρτισης					
9.Η αξιοποίηση και η διαχείριση ελεύθερου χρόνου, το παιχνίδι και η ψυχαγωγία					

2. Κατά την άποψή μου οι στόχοι για ένα άτομο με νοητική υστέρηση σε πρόγραμμα προκατάρτισης είναι ή πρέπει να είναι:

Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες

Βαθμός συμφωνίας	Συμφωνώ: →	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
1.η ανάπτυξη και η εδραίωση σχέσης με τους άλλους (π.χ. με τον εκπαιδευτή)						
2.η ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του						
3.η συναισθηματική εμπλοκή με γεγονότα που συμβαίνουν στην καθημερινή του ζωή						
4.η κοινωνικά αποδεκτή έκφραση των συναισθημάτων του						
5.η βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του						
6.η βελτίωση της ικανότητας δημιουργίας δυαδικών σχέσεων αρχικά και αργότερα περισσότερο πολύπλοκων διαπροσωπικών σχέσεων και η δημιουργία φιλίας						
7.η ικανότητα δημιουργίας διαφυλικών σχέσεων						

8.η απόκτηση ικανότητας προσαρμογής σε τυχόν αλλαγές του περιβάλλοντός του					
9.η απόκτηση της ικανότητας προσαρμογής και ελέγχου της συμπεριφοράς του ανάλογα με τον τόπο και τους ανθρώπους που συναλλάσσεται.					

3. Κατά την άποψή μου οι στόχοι για ένα άτομο με νοητική υστέρηση σε πρόγραμμα προκατάρτισης είναι ή πρέπει να είναι:

➤ **Ως προς την Αισθητικοκινητική αντιληπτικότητα**

Αναφερόμενοι στην αισθητικοκινητική αντιληπτικότητα εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το περιβάλλον χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του.

Βαθμός συμφωνίας	Συμφωνώ: ➔	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
1. γνώση του σώματος και των μερών του (σωματογνωσία)						
2.η χρησιμοποίηση του υπερέχοντος μισού του σώματος (πλευρίωση) και η αλληλεπίδραση των δύο πλευρών με συντονισμό κατά την διάρκεια μιας δραστηριότητας (αμφιπλευρικότητα)						
3.η γνώση των κινήσεων του σώματος και η σκοπιμότητά τους (κιναίσθηση),						
4.η αντίληψη και η αναγνώριση αισθητηριακών ερεθισμάτων και η οργάνωση αντίληψης (π.χ. οπτική και ακουστική αντίληψη),						
5.η βελτίωση του οπτικοκινητικού						

συντονισμού,					
6.η επιδεξιότητα και η σωστά οργανωμένη λειτουργικότητα των άνω και κάτω άκρων (π.χ. λεπτή και αδρή κινητικότητα).					

4. Κατά την άποψή μου οι στόχοι για ένα άτομο με νοητική υστέρηση σε πρόγραμμα προκατάρτισης είναι ή πρέπει να είναι:

➤ **Ως προς τις Γνωστικές δεξιότητες**

Γνωστική δεξιότητα είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται, να αναπαριστάνει και να οργανώνει τις αισθητηριακές πληροφορίες, με στόχο την σκέψη και την επίλυση προβλημάτων.

Βαθμός συμφωνίας	Συμφωνώ: ➔	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
1.η βελτίωση διάρκειας συγκέντρωσης, προσοχής, μνήμης και παρατηρητικότητας						
2.η γενίκευση και ολοκλήρωση προηγούμενων εμπειριών σε νέες καταστάσεις και η σύνθεση της προηγούμενης μάθησης σε νέα μοντέλα (π.χ. στην ανάγνωση, γραφή, κ.λ.π.)						
3.η συντήρηση σχολικών γνώσεων – ικανότητα μάθησης –γνώσεις (π.χ. χρώματα, σχήματα, μεγέθη, αριθμοί, γενικές γνώσεις)						
4.η επίλυση απλών προβλημάτων καθημερινής ζωής (προσδιορισμός του προβλήματος, σχεδιασμός, λήψη						

απόφασης, εφαρμογή της απόφασης, κρίση)					
5.ο προσανατολισμός στον χώρο και τον χρόνο (χωροχρονικός προσανατολισμός) π.χ. ως προς τον χώρο: πάνω-κάτω, εμπρός-πίσω, ως προς τον χρόνο: ημέρες-μήνες-εποχές, πρωί-μεσημέρι-βράδυ, εκμάθηση ώρας					
6.η κατανόηση και η τήρηση οδηγιών					

5. Κατά την άποψή μου οι στόχοι για ένα άτομο με νοητική υστέρηση σε πρόγραμμα προκατάρτισης είναι:

➤ **Ως προς τις Προεπαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες**

Λέγοντας προεπαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες εννοούμε την προετοιμασία των ατόμων σε ότι αφορά τη γνώση και την ανταπόκριση του ατόμου στις συνήθειες και τις συνθήκες ενός εργασιακού περιβάλλοντος.

Βαθμός συμφωνίας	Συμφωνώ: ➔	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
1.η πρώτη γνωριμία και εξοικείωση με τους εργασιακούς κανόνες						
2.η γνώση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων ενός εργαζόμενου						
3.η γνώση και τήρηση ωραρίου						
4.η υπευθυνότητα και στην πρωτοβουλία, στην οργάνωση και στην μεθοδικότητα και στην συνεργασία με τους άλλους.						

ΕΝΤΥΠΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

2. Είμαι καθαρή όλη μέρα

Όλοι οι άνθρωποι θέλουν να είναι καθαροί.

Το πρωί που ξυπνάω πλένω τα δόντια μου, το πρόσωπό μου και χτενίζω τα μαλλιά μου.



Το μεσημέρι που γυρίζω στο σπίτι φοράω καθαρά ρούχα, παντόφλες και πλένω τα χέρια μου.



Το βράδυ, πριν κοιμηθώ, κάνω ένα μπάνιο, πλένω τα δόντια μου και φοράω καθαρές πιτζάμες.



Θα προσπαθώ να είμαι καθαρή όλη μέρα κάθε μέρα, γιατί όλοι συμπαθούν τους καθαρούς ανθρώπους!



1. Όταν ξυπνάω το πρωί...

α) πλένω τα δόντια μου, το πρόσωπό μου και χτενίζομαι

β) ντύνομαι και φεύγω κατευθείαν για το κέντρο

γ) πλένω μόνο το πρόσωπό μου και φεύγω κατευθείαν για το κέντρο



2. Το μεσημέρι, όταν γυρίζω στο σπίτι,...

α) τρώω κατευθείαν

β) δεν αλλάζω ρούχα και παπούτσια

γ) φοράω καθαρά ρούχα, παντόφλες και πλένω τα χέρια μου



3. Το βράδυ...

α) πέφτω αμέσως για ύπνο

β) πέφτω για ύπνο χωρίς να αλλάξω ρούχα

γ) κάνω μπάνιο, πλένω τα δόντια μου και φοράω καθαρές πιτζάμες



ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΑΔΕΠΕΑΕ



Δραστηριότητα διδακτικής παρέμβασης με θέμα την ομάδα



Δραστηριότητα διδακτικής παρέμβασης με θέμα τη μαγειρική



Δραστηριότητα διδακτικής παρέμβασης με θέμα την ατομική υγιεινή



Δραστηριότητα διδακτικής παρέμβασης με θέμα το πλυντήριο