

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**«Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΜΩΝ ΝΟΗΤΙΚΑ
ΥΣΤΕΡΗΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ»**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Αναγνωστοπούλου Αρετή

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ:

Καραμπά Αργυρούλα

A.M.: 10391

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2012



«Κουράστηκα

και δεν μπορώ να τα καταφέρω όλα

όταν βιάζεσαι,

και θέλεις να βιάζομαι και εγώ.

Τότε το κάθε τι

παίρνει πολύ περισσότερο χρόνο.

Μπορώ να κάνω πολύ περισσότερα

απ' όσα πιστεύεις,

όταν μου επιτρέπεις να το κάνω

με τον τρόπο που θέλω εγώ.»

Από το «Ποιήματα για όλους» του Benkt Erik Hedin

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η γέννηση είναι ένα θαύμα, αφού κάθε άνθρωπος γεννιέται με απεριόριστες δυνατότητες. Κάθε άτομο έχει τη δύναμη να δημιουργεί, να συμμετέχει, να ανακαλύπτει καινούριες εναλλακτικές λύσεις και να προσφέρει ζωντανή ελπίδα στην ανθρωπότητα. Η γέννηση για τις περισσότερες οικογένειες είναι μια στιγμή χαράς, υπερηφάνειας, συνάθροισης αγαπημένων ανθρώπων που γιορτάζουν την ανανέωση της ζωής.

Για πολλές οικογένειες, η γέννηση δεν είναι ίσως μία τόσο χαρούμενη περίσταση. Αντίθετα μπορεί να αποτελεί στιγμή δακρύων, απόγνωσης, σύγχυσης και φόβου. Μπορεί να προαναγγέλλει έναν εντελώς καινούριο τρόπο ζωής, γεμάτο με μυστηριώδεις και ασυνήθιστες καταστάσεις.

Το παιδί τους γεννιέται με μια «ατέλεια». Τους προσφέρουν μόνο λιγοστή ιατρική πληροφόρηση κι ακόμη λιγότερη παρηγοριά και ελπίδα. Το παιδί επιστρέφει στο σπίτι. Όταν ζητούν «βοήθεια» ακόμη και ο γιατρός, οι νοσοκόμες ή οι κοινωνικοί λειτουργοί δείχνουν ανίκανοι κι ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν την «ατυχία» των γονιών. Αρχίζουν τότε τα χρόνια της σύγχυσης, του φόβου, της αυτοκατηγορίας, της μεμψιμοιρίας, της αυτοκαταφρόνησης. Οι ατελείωτες ώρες στα ιατρεία, η αναμονή, οι αδιάκοπες εξετάσεις, οι διαγνώσεις και οι επαναδιαγνώσεις. Η έλλειψη λεπτομερούς πληροφόρησης. Οι επεξηγηματικές γενικότητες. Η παραπληροφόρηση. Η αντιφατική πληροφόρηση. Οι συνεχείς πιέσεις χωρίς καμία ανακούφιση. Δε βρίσκουν καν ανθρώπους να τους φυλάξουν το μωρό για μερικές ώρες. Τα οικογενειακά προβλήματα ολοένα μεγαλώνουν. Οι ανησυχίες για τα χρήματα και τις υποχρεώσεις. Οι αυξανόμενες εντάσεις. Οι διενέξεις. Η αβεβαιότητα. Ένα σωρό προβλήματα πέρα από τα κοινά, καθημερινά προβλήματα μιας οικογένειας. Συναισθήματα που τους μπερδεύουν και τους τρομοκρατούν, συναισθήματα κυρίως αδυναμίας, καθώς στέκονται και παρατηρούν το παιδί τους, το οποίο αγαπούν τόσο πολύ, ν' απομακρύνεται όλο και περισσότερο από το «φυσιολογικό» κόσμο που λαχταρούν να του προσφέρουν. Τι να κάνουν όμως;

Ύστερα ο αγώνας με τα σχολεία. Άδεια φοίτησης. Χαρακτηρισμοί που δεν εξηγούνται ποτέ. Κι άλλες επαναξιολογήσεις! Σωροί εγγράφων που αφορούν στο παιδί τους, σε αρχεία χωρίς πρόσβαση, καλυμμένα με μυστήριο. Άγχος για το αν θα επιτρέψουν στο παιδί να παραμείνει στο σχολείο ή όχι. Απειλές από τους υπεύθυνους

του σχολείου, ξεκάθαρα διατυπωμένες ή υπονοούμενες. Όμως η εκπαίδευση των παιδιών είναι απαραίτητη ανεξάρτητα από το επίπεδο της αγωγής που το κάθε παιδί μπορεί να δεχθεί.

Και τα παιδιά; Τι θα συμβεί καθώς μεγαλώνουν; Ανησυχία για τους φόβους τους, το συναίσθημα απομόνωσης, τη μοναξιά και τη σύγχυσή τους που αυξάνονται, τις διαψεύσεις τους, τα ερωτηματικά γύρω από τα συναισθήματα, το αύριο, το μέλλον. Φόβο για την αυξανόμενη οργή τους. Απόρριψη από έναν κόσμο που τα φοβάται, και τον οποίο τα παιδιά όλο και περισσότερο μαθαίνουν να φοβούνται. Απογοήτευση από το γεγονός ότι μαθαίνουν τόσα πολλά για τα θαυμαστά της Αιγύπτου, τη μαγεία της Αναγέννησης στην Ιταλία και τη λαμπρότητα της αυλής του Λουδοβίκου του 15^{ου} αλλά τόσο λίγα για την αίσθηση του κενού μέσα τους και την αυξανόμενη απελπισία που τα κατατρώει. Ειδικές ανάγκες, φροντίδες, πιεστικά ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα... αλλά κανείς για να βοηθήσει, κανείς να κουβεντιάσει μαζί τους, κανείς που να φαίνεται πως καταλαβαίνει. Κάπως έτσι είναι η ιστορία τους (Dykens & Hodapp, 1997).

Όλα αυτά ίσως φαίνονται σε κάποιους υπερβολικά δραματικά, επαναλαμβάνονται όμως καθημερινά, στα μαιευτήρια όλου του κόσμου. Κάθε ώρα της ημέρας γεννιούνται παιδιά με κάποια δυσλειτουργία.

Μέσα από αυτή την πτυχιακή θα ερευνήσουμε τους ορισμούς των όρων νοητική υστέρηση και ειδική αγωγή καθώς και τη σημασία τους. Θα εστιάσουμε ιδιαίτερα σε μια ομάδα παιδιών, τα εκπαιδεύσιμα νοητικά υστερημένα παιδιά, επιθυμώντας να διαπιστώσουμε τις ευκαιρίες που προσφέρονται μέσω της Ειδικής αγωγής ώστε να μπορέσουν να γίνουν όσο το δυνατόν πιο αυτόνομα και να αποκτήσουν την ελπίδα που χρειάζεται για να αποδεχθούν τη μεγαλύτερη από τις ανθρώπινες προκλήσεις, το αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου στην αυτοπραγμάτωση.

Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου και με την παρακολούθηση και την παρέμβαση στα ειδικά σχολεία κατά τη διάρκεια της κλινικής άσκησης θαύμασα πραγματικά τη θέληση αυτών των παιδιών με νοητική υστέρηση για μάθηση, την ανάγκη τους για παιχνίδι, για στοργή, για επιβεβαίωση, για αποδοχή και για αγάπη. Τότε κατάλαβα ότι αν πιστέψεις πραγματικά σε αυτά τα εκπαιδεύσιμα παιδιά μπορούν να σου αποδείξουν ότι εκτός από κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες, έχουν και πολλές δυνατότητες. Τότε εκτίμησα το έργο των ειδικών παιδαγωγών που ασχολούνται με την

αγωγή των παιδιών αυτών και μέσα από την πτυχιακή αυτή θέλησα να μελετήσω τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα μέσα που είναι διαθέσιμα ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εποχή μας οι κοινωνίες επιδεικνύουν ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στην ανάγκη για γενίκευση της εκπαίδευσης σε όλα ανεξαρτήτως τα μέλη τους. Αυτό σημαίνει ότι είναι ακόμη μεγαλύτερη η ανάγκη για κατανόηση των ιδιομορφιών των ατόμων εκείνων που δεν μπορούν άμεσα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Η γνώση των γνωστικών, θυμικών, και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των ατόμων με νοητική υστέρηση είναι βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων για την αποτελεσματική εκπαίδευση των ατόμων αυτών (Borthwick – Duffy, 1994).

Είναι γνωστό ότι η αιτιολογία της νοητικής υστέρησης δεν είναι πάντα προσδιορίσιμη και ότι όλα τα άτομα με νοητική υστέρηση δεν έχουν το ίδιο προφίλ ικανοτήτων ούτε τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οι γνωστικές δυνατότητες και περιορισμοί των εκπαιδευόμενων παιδιών με νοητική υστέρηση παρουσιάζονται με καθαρότητα και συστηματικό τρόπο και γίνονται προτάσεις για την αξιοποίησή τους ώστε να αντιμετωπισθούν οι δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να υποστηριχθεί η διεργασία της μάθησης.

SUMMARY

Nowadays societies show increased sensitivity to the need for widespread education to all irrespective of their members. This means it is even more necessary for understanding the specifics of those who can not immediately meet the requirements of education. The knowledge of cognitive, thymus, and behavioral characteristics of mentally retarded people is key to developing educational programs and interventions for effective training of these trainable individuals.

It is known the etiology of mental retardation is not always identifiable, and all persons with mental retardation don't have the same profile of abilities or the same educational needs.

The cognitive capabilities and limitations of trainable children with mental retardation are presented with clarity, in a systematic way, and make suggestions to use them to overcome difficulties of the educational process and support the process of learning.

**ΤΙΤΛΟΣ: Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΙΜΩΝ ΝΟΗΤΙΚΑ
ΥΣΤΕΡΗΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ»**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<u>Πρόλογος</u>	4
Περίληψη.....	6
Summary.....	7
Εισαγωγή.....	11
1.Νοητική υστέρηση.....	13
1.1. Τα χαρακτηριστικά των νοητικά υστερημένων παιδιών	15
1.1.1. Συνοδά προβλήματα της νοητικής υστέρησης.....	16
1.1.2. Διαφορική διάγνωση.....	21
1.2. Ταξινόμηση των νοητικά υστερημένων παιδιών.....	23
1.2.1. Ταξινόμηση των νοητικά υστερημένων παιδιών σύμφωνα με τον αμερικανικό σύνδεσμο νοητικής ανεπάρκειας (A.A.M.D.).....	25
1.2.1.2 Ταξινόμηση των νοητικά υστερημένων παιδιών σύμφωνα με το TEST GOODENOUGH.....	27
1.2.1.3. Ταξινόμηση των νοητικά υστερημένων παιδιών με βάση εκπαιδευτικά κριτήρια.....	33
1.3. Γενετικά σύνδρομα νοητικής υστέρησης	40
1.3.1. Αιτιολογία	47
1.3.2. Γενετικές αιτίες της νοητικής ανεπάρκειας.....	50
1.3.3. Προγεννητικές αιτίες.....	50
1.3.4. Περιγεννητικές αιτίες	51
1.3.5. Μεταγεννητικές αιτίες	52
1.3.6. Αιτίες που οφείλονται σε αποστέρηση των πολιτικών ερεθισμάτων.....	55

2. Η έννοια της συνεκπαίδευσης στα σχολεία	57
2.1. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευσιμων νοητικά υστερημένων παιδιών	61
2.2. Σκοπός της αγωγής των νοητικά υστερούντων παιδιών.....	65
2.3. Εκπαιδευτικές μονάδες για τα εκπαιδευσιμα νοητικά υστερημένα παιδιά.....	68
2.4. Γενικές διδακτικές αρχές	71
2.4.1. Η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας.....	71
2.4.2. Η τρίπτυχη διδακτική αρχή: από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το εύκολο στο δύσκολο, από το κοντινό στο μακρινό.....	75
2.4.3. Η αρχή της συνειδητοποίησης της πρακτικής αναγκαιότητας και χρησιμότητας των μαθήσεων για τη ζωή.....	76
2.4.4. Η αρχή της εποπτείας.....	78
2.4.5. Η αρχή της αγωγής της ψυχοκινητικότητας.....	81
2.4.6. Η αρχή της δομημένης οργάνωσης.....	83
2.4.7. Η αρχή της απλοποίησης και συστηματικοποίησης της εργασίας.....	83
2.4.8. Η αρχή της υπεράσκησης – υπερμάθησης.....	84
2.4.9. Η αρχή της εμπέδωσης.....	85
2.4.10. Η αρχή της αναπλήρωσης.....	86
2.4.11. Η αρχή της εξειδικευμένης αυτενέργειας ως σκοπό της ειδικής αγωγής.....	87
2.4.12. Η αρχή της υπεραξιοποίησης του συναισθήματος.....	88
2.4.13. Η αρχή της κοινωνικοποίησης.....	89
2.4.14. Η αρχή της εξελικτικής βοήθειας στην αγωγή του λόγου.....	90
2.4.15. Η αρχή της εργατικότητας.....	91
2.4.16. Η αρχή του παιχνιδιού.....	91
2.4.17. Η αρχή της δραματοποίησης της διδασκαλίας.....	93

2.4.18. Η αρχή της βιωματικής μάθησης.....	95
2.4.19. Η αρχή της αιτιατικής μάθησης.....	97
3. Κινητική και αισθητηριακή αγωγή.....	98
3.1. Κινητική αγωγή.....	99
3.2. Αγωγή των αισθήσεων και της προσοχής.....	104
3.2.1. Παιχνίδια για την αγωγή των αισθήσεων.....	108
3.3. Η γλωσσική προετοιμασία.....	118
3.3.1. Ασκήσεις για τη γλωσσική προετοιμασία.....	118
3.3.2. Βασική εξάσκηση για τη γλωσσική προετοιμασία.....	121
3.3.3. Συνέχεια της εκπαίδευσης για τη γλωσσική προετοιμασία και την κατανόηση της γλώσσας.....	127
3.3.4. Άσκηση για την εκπαίδευση της ομιλίας και της γλώσσας.....	129
3.3.4.1. Η διαφοροποίηση αντίθετων εννοιών.....	129
3.4. Διδακτική μεθοδολογία εισαγωγής του νοητικά υστερημένου παιδιού στις λογικομαθηματικές έννοιες.....	130
3.4.1. Στάδια της διδακτικής διαδικασίας.....	130
4. Η επικοινωνία με τους γονείς.....	134
4.1. Η σημασία της ακρόασης και η συμβουλευτική.....	135
4.1.1 Η ακρόαση ως ικανότητα	136
4.2. Η επίλυση των προβλημάτων	137
4.2.1. Οικογένεια και εκπαιδύσιμο νοητικά υστερημένο παιδί	139
<u>Επίλογος</u>	142
<u>Βιβλιογραφία</u>	143

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ορισμός της νοητικής υστέρησης που έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτός είναι αυτός της Αμερικανικής Εταιρείας Νοητικής Υστέρησης από τον Luckasson και τους συνεργάτες του (1992, 2002): *«Η νοητική υστέρηση αναφέρεται ως μια σημαντική κάτω από το μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτο – καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία – ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών \ πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου»*. Στις αναθεωρήσεις αυτές, έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στις δυνατότητες του ατόμου, στο περιβάλλον στο οποίο ζει και εργάζεται και τέλος στο λειτουργικό επίπεδο, το οποίο επιτυγχάνεται μέσα σ' αυτά τα περιβάλλοντα. (Schalock, Luckasson, & Shogren, 2007. Wehmeyer, Buntinx, Lachapelle, Lucksson, Schalock, & Verdugo, 2008).

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναλύεται η γενική συμπτωματολογία της νοητικής υστέρησης και τα συνοδά προβλήματα μαζί με τη διαφορική διάγνωση, γίνεται διάκριση των κλινικών μορφών της και αναφορά στα αίτια που την προκαλούν. Παρουσιάζεται η ταξινόμηση των νοητικά υστερημένων παιδιών σύμφωνα με τον αμερικανικό σύνδεσμο νοητικής ανεπάρκειας (A.A.M.D). Ακολούθως γίνεται η ανάλυση των νοητικά υστερημένων παιδιών ανάλογα με τα εκπαιδευτικά τους κριτήρια

Το δεύτερο μέρος της εργασίας πραγματεύεται τις γενικές διδακτικές αρχές της ειδικής αγωγής των εκπαιδευσιμων παιδιών με νοητική υστέρηση, την έννοια της συνεκπαίδευσης και τις εκπαιδευτικές μονάδες. Αναλύεται η κινητική και η αισθητηριακή αγωγή. Τέλος, αναφέρεται στη γλωσσική προετοιμασία, με ασκήσεις και παραδείγματα για κάθε τομέα. Η επικοινωνία είναι η θεμελιώδης λειτουργία της καθημερινής ζωής. Δεν είναι μονάχα το μέσον με το οποίο εκφράζουμε τις ανάγκες μας, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο μοιραζόμαστε τα συναισθήματά μας, τις απόψεις μας και τις εμπειρίες μας. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διατήρηση της κοινωνικής λειτουργικότητας. Για το λόγο αυτό, στην παρέμβαση της νοητικής υστέρησης θα πρέπει να περιλαμβάνεται η αποκατάσταση του λόγου και της επικοινωνίας που συντελεί στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, στην ευκαιρία επαγγελματικής αποκατάστασης και στην ένταξή του στη φυσιολογική ζωή. Στην αγωγή των

εκπαιδύσιμων νοητικά υστερημένων παιδιών δε θα μπορούσε να παραλειφθεί η διαφοροποίηση αντίθετων εννοιών και η διδακτική μεθοδολογία εισαγωγής του νοητικά υστερημένου παιδιού στις λογικομαθηματικές έννοιες.

Κλείνοντας γίνεται αναφορά στην οικογένεια του εκπαιδύσιμου νοητικά υστερημένου παιδιού αλλά και στη συμβουλευτική διαδικασία με τους ειδικούς. Επισημαίνεται η σημασία της ακρόασης για τη σωστή επίλυση των προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζει η οικογένεια που το ένα μέλος της παρουσιάζει νοητική ανεπάρκεια.

1. Νοητική υστέρηση

Οι αντιπαραθέσεις γύρω από τον ορισμό της νοητικής υστέρησης έχουν τις ρίζες τους βαθιά στους αιώνες της ανθρώπινης κοινωνικής ύπαρξης. Όσοι ασχολούνται με άτομα που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση έχουν ασχοληθεί κυρίως με πρακτικές εφαρμογές παρά με θεωρητικά σχήματα και θέματα. Η περίοδος του 1960 ήταν μία εποχή κατά την οποία άρχισε να γίνεται η αναγνώριση των πολλαπλών και ποικίλων προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζουν ακόμη και τα ελαφρώς νοητικά υστερημένα παιδιά και ενήλικες που αγωνίζονται να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες που θέτει η καταναλωτική κοινωνία μας.

Η περίοδος του 1970 βρήκε τα νοητικά υστερημένα άτομα σε κάπως καλύτερες συνθήκες από πριν, αφού αναγνωρίζεται το γεγονός ότι τα νοητικά υστερημένα άτομα μπορούν να διατηρήσουν προσωπικές συμπεριφορές και χαρακτηριστικά (Βασιλείου, 1998).

Δόκιμοι ορισμοί της νοητικής υστέρησης

A) Ένας πρώτος δόκιμος ορισμός της νοητικής υστέρησης, που προκαλεί ιδιαίτερο πάντοτε ενδιαφέρον δόθηκε από το βρετανό γιατρό A.F. Tredgold το 1937. Αυτός ορίζει τη νοητική υστέρηση «ως μια κατάσταση ανεπαρκούς νοητικής ανάπτυξης τέτοιου βαθμού και είδους, ώστε να μην μπορεί το άτομο να προσαρμοστεί στο συνηθισμένο περιβάλλον του και να ζει χωρίς επίβλεψη, έλεγχο, προστασία και τη βοήθεια των συνανθρώπων του». Επισημαίνεται ότι στον ορισμό αυτό λείπουν ιατρικοί όροι και έννοιες και αντιμετωπίζεται το πρόβλημα μόνο από κοινωνιολογική σκοπιά. Κυρίως ο ορισμός αυτός ασχολείται με το βαθμό προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του.

B) Ο πιο πρόσφατος και γενικότερα αποδεκτός ορισμός διατυπώθηκε το 1961 από επιστήμονες πολλών μαζί ειδικοτήτων του Αμερικανικού Συνδέσμου Νοητικής Υστέρησης (American Association of Mental Deficiency). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό «νοητική υστέρηση είναι μία παθολογική κατάσταση, που εμφανίζεται την περίοδο της ανάπτυξης και χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής». Καθένας από τους κυρίαρχους – βασικούς όρους που εμπεριέχονται στον παραπάνω ορισμό αποτελεί

συνάρτηση πολλών εννοιών, από πολλές επιστήμες, γι' αυτό και θεωρείται ο ορισμός αυτός ως ο εγκυρότερος και επικρατέστερος διεθνώς.

Οι κυρίαρχοι όροι στον παραπάνω ορισμό είναι οι ακόλουθοι:

❖ **Νοητική υστέρηση.** Ο όρος αυτός, σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Σύνδεσμο Νοητικής Υστέρησης, αναφέρεται στο επίπεδο της παρούσας συμπεριφοράς του ατόμου και δεν κάνει καθόλου διάκριση στα αίτια που την προκάλεσαν (γενετικά, βιολογικά, περιβαλλοντικά).

❖ **Νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο.** Αφορά στη γενική νοημοσύνη, όπως αυτή αξιολογείται από τις κλίμακες Stanford-Binet, WISC, κ.τ.λ.

❖ **Εμφάνιση της νοητικής υστέρησης κατά την περίοδο της ανάπτυξης.** Δηλαδή από τη σύλληψη μέχρι το 16^ο-18^ο έτος της ηλικίας. Μόνο τότε, σύμφωνα πάντοτε με τον ορισμό αυτό, όταν δηλαδή η νοητική υστέρηση εμφανιστεί κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής, μιλάμε για νοητική υστέρηση. Ύστερα από το 16^ο -18^ο έτος, πρόκειται για άλλες παθολογικές καταστάσεις και διαταραχές της προσωπικότητας.

❖ **Ικανότητα προσαρμογής.** Δηλαδή επαρκής προσαρμοστική συμπεριφορά στο φυσικοκοινωνικό περιβάλλον όπου το άτομο συναντά μια ατελείωτη πληθώρα αναγκών, απαιτήσεων και δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα αδυναμίες ή δυσκολίες προσαρμογής παρουσιάζουν τα νοητικώς υστερημένα άτομα στους παρακάτω τομείς:

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας:

✓ Ψυχοκινητικότητα, γλώσσα, αυτοεξυπηρέτηση, κοινωνικοποίηση.

Κατά τη διάρκεια της λανθάνουσας περιόδου (6-12 ετών) και προεφηβικής ηλικίας:

✓ Αδυναμίες ή δυσκολίες στη χρησιμοποίηση στοιχειωδών σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων στην καθημερινή πρακτική.

✓ Αδυναμίες ή δυσκολίες στην κοινωνική ενσωμάτωση (ενδοομαδικές, διωποκειμενικές σχέσεις, κ.τ.λ.) κατά τη διάρκεια της εφηβικής και ώριμης ηλικίας.

✓ Αδυναμίες ή δυσκολίες στην κοινωνική ενσωμάτωση, που εκφράζονται ιδιαίτερα στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα.

1.1. Τα χαρακτηριστικά των νοητικά υστερημένων παιδιών

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Edgar Doll ειδικός σε θέματα νοητικής υστέρησης και κοινωνικής προσαρμογής (είναι επινοητής της κλίμακας ‘Vineland Social Maturity Scale’ κλίμακα για τη μέτρηση της κοινωνικής προσαρμογής), διατύπωσε το 1941 τα χαρακτηριστικά της νοητικής υστέρησης. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι:

- ❖ Το άτομο με νοητική ανεπάρκεια είναι κοινωνικά ανίκανο, δηλαδή παρουσιάζει ανεπάρκεια στις κοινωνικές και επαγγελματικές του δραστηριότητες και γενικά σ’ όλο το φάσμα της κοινωνικής προσαρμοστικότητας.
- ❖ Η γνωστική εξέλιξή του βρίσκεται κάτω του φυσιολογικού επιπέδου.
- ❖ Η νοητική υστέρηση εμφανίζεται χρονικά από τη γέννηση ή πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία.
- ❖ Η κοινωνική του ανωριμότητα συνεχίζεται και μετά την παιδική ηλικία, σ’ όλη του τη ζωή.
- ❖ Η νοητική υστέρηση οφείλεται σε οργανικά αίτια
- ❖ Παραμένει ανίατη

Τα χαρακτηριστικά αυτά καλύπτουν όλες σχεδόν τις διαστάσεις του προβλήματος πλην όμως, τα τρία τελευταία κριτήρια έχουν σοβαρότατα αμφισβητηθεί. Σήμερα είναι πια βεβαιωμένο ότι η νοητική υστέρηση οφείλεται και σε περιβαλλοντικά αίτια.

Τέλος, η ανεπαρκής κοινωνική προσαρμοστικότητα δεν είναι οπωσδήποτε αποτέλεσμα του χαμηλού Δ.Ν. Έτσι, π.χ. άτομα με οριακό Δ.Ν. και καλή προσαρμοστικότητα δε θεωρούνται υποχρεωτικά νοητικά υστερημένα.

1.1.1. Συνοδά προβλήματα της νοητικής υστέρησης

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζουν συχνά και άλλες αναπτυξιακές δυσκολίες καθώς και διάφορα προβλήματα σωματικής υγείας. Υπολογίζεται ότι το 10-40 % των παιδιών με νοητική υστέρηση αντιμετωπίζει τουλάχιστον μια επιπλέον αναπτυξιακή δυσκολία (Nesu, Nesu, & Gill – Weiss, 1992). Οι διαταραχές λόγου και ομιλίας, οι διαταραχές στην προσοχή, η επιληψία, οι νευρομυικές, ψυχοκινητικές διαταραχές, οι ψυχώσεις, η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι ορισμένα μόνο από τα συνοδά προβλήματα που εμφανίζονται συχνά στα παιδιά με νοητική υστέρηση (Γκαλλάν, Α., & Γκαλλάν Ζ., 1997. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002. Κουτσούκη, 1997. Μάνος, 1997).

Επικρατεί επίσης η άποψη ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση εμφανίζουν ψυχοπαθολογίες, συχνότερα απ' ό,τι οι πληθυσμιακές ομάδες χωρίς νοητική υστέρηση. Εκτιμάται μάλιστα ότι η συχνότητα εμφάνισης συναισθηματικών προβλημάτων και δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών στα παιδιά με νοητική υστέρηση είναι 4 – 6 φορές υψηλότερη σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (Borthwick – Duffy, 1994. McLean, 1993). Αυτή, όμως, η δήλωση πρέπει να διατυπώνεται με επιφύλαξη λόγω των πολλών δυσκολιών που παρουσιάζει η μέτρηση της ψυχοπαθολογίας σε ομάδες ατόμων με νοητική υστέρηση (Reiss, Levitan, & Szysko, 1982).

Το ποσοστό της ψυχοπαθολογίας φαίνεται να είναι το ίδιο σε άνδρες και γυναίκες, ο τύπος όμως της παθολογίας μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το φύλο, το βαθμό της αναπηρίας, τις μορφές και τους τύπους της νοητικής υστέρησης (Borthwick – Duffy, 1994. Dykens & Hodapp, 1997. Dykens, Hodapp, & Evans, 1994. Dykens, Leckman, & Cassidy, 1996. Koller, Richard – son, Katz, & McLaren, 1983). Πιο συγκεκριμένα, τόσο τα αγόρια, όσο και τα κορίτσια με σύνδρομο του εύθραυστου Χ παρουσιάζουν ντροπαλότητα, αποφυγή του βλέμματος, υπερκινητικότητα και προβλήματα προσοχής. Στο σύνδρομο Prader – Willi κυριαρχούν η ενασχόληση με το φαγητό και διάφορες ιδεοψυχαναγκαστικές διαταραχές, ενώ στο σύνδρομο Williams είναι συνηθισμένη η απουσία κοινωνικών αναστολών, η υπερβολική οικειότητα και το άγχος (Hodapp, 1995).

Επιπρόσθετα, ήδη από τη δεκαετία του '70, ο Zigler, τόνισε ότι τα νοητικώς υστερημένα παιδιά δε θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στενά ως όντα παραγωγής σκέψης

και γλώσσας, αλλά ως ολοκληρωμένα άτομα με τις δικές τους εμπειρίες ζωής και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και κινήτρων (Zigler, 1969.Hodapp & Zigler, 1995.). Αυτές οι σκέψεις οδήγησαν τον Zigler να διαμορφώσει μια σειρά από παράγοντες προσωπικότητας – κινήτρων που φαίνεται να επηρεάζουν τη γνωστική λειτουργία των νοητικώς υστερημένων παιδιών (Zigler, 1971.Merighi, Edison, & Zigler, 1990. Hodapp & Zigler,1995).

Οι Hodapp & Zigler (1997), σε μία ανασκόπησή τους, παρουσιάζουν τους παράγοντες αυτού που έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες. Οι κυριότεροι απ' αυτούς είναι οι εξής: η προσδοκία της αποτυχίας, η τάση της θετικής αντίδρασης προς τους ενήλικες, η ιεραρχία της ενίσχυσης, η έννοια του εαυτού και η αναζήτηση εξωγενών λύσεων. Παρακάτω γίνεται μια σύντομη περιγραφή των παραγόντων αυτών, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κάθε παράγοντας.

1. Η προσδοκία της αποτυχίας. Οι Borkowski και συνεργάτες (1987) ανέφεραν ότι τα παιδιά ήπιας νοητικής υστέρησης έχουν περισσότερα αρνητικά κίνητρα σε σχέση με τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλικούς τους ως προς τη λύση προβλημάτων. Τα νοητικώς υστερημένα παιδιά επειδή αποτυγχάνουν συχνότερα σε έργα λύσης προβλημάτων, αναπτύσσουν ένα ισχυρό αίσθημα αποτυχίας (MacMillan, 1969. MacMillan & Keogh, 1971) γνωστό ως «μαθημένη αδυναμία», που αυξάνεται όσο αυξάνεται η νοητική ηλικία (Weisz, 1979). Αναπτύσσουν, δηλαδή, μια παθητική στάση που ενισχύει τα αρνητικά κίνητρα, με αποτέλεσμα ακόμα και αν υπάρχουν εμπειρίες επιτυχίας να αποδίδονται σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως τύχη ή ευκολία του έργου.

2. Η τάση της θετικής αντίδρασης προς τους ενήλικες. Έχει παρατηρηθεί ότι τα νοητικώς υστερημένα παιδιά εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους ενήλικες, με στόχο να κερδίσουν την αποδοχή τους και την κοινωνική ενίσχυση. Σε μια από τις έρευνες του ο Zigler (1961) έδωσε στα παιδιά να παίζουν ένα βαρετό, μονότονο παιχνίδι, ενώ ο πειραματιστής ήταν παρών. Διαπίστωσε ότι τα νοητικώς υστερημένα παιδιά έπαιζαν περισσότερο χρόνο απ' ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα, εξισωμένα ως προς τη νοητική ηλικία. Επιπρόσθετα, τα ιδρυματοποιημένα παιδιά έπαιζαν περισσότερο χρόνο απ' ότι τα μη- ιδρυματοποιημένα νοητικώς υστερημένα, της ίδιας νοητικής και χρονολογικής ηλικίας (Green & Zigler, 1962). Αποδείχθηκε ότι τα ιδρυματοποιημένα παιδιά έπασχαν σε μεγάλο βαθμό από μακροχρόνια κοινωνική αποστέρηση (Zigler, Balla, & Butterfield,

1968). Για το λόγο αυτό επιθυμούσαν να αποσπάσουν την προσοχή και τον έπαινο από τους ενήλικες.

3. Η ιεραρχία της ενίσχυσης. Σύμφωνα με την ιεραρχία της ενίσχυσης, η ιεραρχία των ποικίλων ενισχυτών ίσως διαφέρει στις δύο ομάδες. Δηλαδή, η σωστή λύση σ' ένα πρόβλημα ίσως δρα περισσότερο ενισχυτικά στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά σε σχέση με τα νοητικώς υστερημένα. Η θετική στάση του ερευνητή ίσως προσδίδει μεγαλύτερη ικανοποίηση στα τελευταία απ' ότι η σωστή λύση αυτή καθαυτή. Τέτοιου είδους διαφορές στην ιεραρχία είναι εμφανείς και στους «απτούς» και «μη απτούς» ενισχυτές (Zigler, 1966). Έτσι, συγκρινόμενα με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, τα νοητικώς υστερημένα επηρεάζονται περισσότερο από «απτές» παρά από «μη απτές» αμοιβές (Zigler & deLabry, 1962). Όταν δίνονταν «απτές» αμοιβές σε νοητικώς υστερημένα ιδρυματοποιημένα παιδιά με οργανική αιτιολογία, αυτά έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και οι επιδόσεις τους ήταν καλύτερες (Stevenson&Zigler,1957). Στα έργα επεξεργασίας πληροφοριών τέθηκε το ερώτημα αν η παρουσία αμοιβών θα επηρέαζε την επίδοση των δύο ομάδων (Weiss, Weisz, & Bromfiwld, 1986). Στόχος ήταν να αποκτήσουν κάποιου είδους κίνητρο για επιτυχία. Τα αποτελέσματα της μεταανάλυσης έδειξαν ότι έρευνες που περιελάμβαναν κάποιου τέτοιου είδους χειρισμό ήταν λιγότερο πιθανό να παρουσιάζουν διαφορές αλλά αυτές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές.

Σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών

Το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών έχει εφαρμοστεί με επιτυχία στην εκπαίδευση ατόμων με σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Πρόκειται για ένα ενισχυτικό σύστημα που κάνει χρήση συμβολικών αμοιβών (αυτοκόλλητα, σφραγίδες, πόντοι κ.λ.π.). Οι συμβολικές αμοιβές (tokens) ανταλλάσσονται με άλλους ατομικούς ενισχυτές.

Σύμφωνα με τον Uppper (1977), το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών ορίζεται από τρεις παράγοντες:1) ορίζεται η συμπεριφορά που θα ενισχυθεί, 2) επιλέγεται η συμβολική αμοιβή που θα χρησιμοποιηθεί, 3) παρέχονται οι άμεσοι ενισχυτές, που ανταλλάσσονται με τη συμβολική αμοιβή.

Παράδειγμα: Κάθε φορά που η Μαρία δείχνει σωστά το χρώμα που της ζητείται, παίρνει ένα αυτοκόλλητο. Μόλις συγκεντρώσει 10 αυτοκόλλητα, μπορεί να τα ανταλλάξει με το παιχνίδι, που έχει επιλέξει.

Μια εξίσου σημαντική διαδικασία, που χρησιμοποιείται κατεξοχήν στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης, είναι η Τμηματική Βοήθεια.

Είναι το βοηθητικό ερέθισμα που χρησιμοποιείται και οδηγεί στην αύξηση της πιθανότητας εμφάνισης της επιθυμητής αντίδρασης. Με απλά λόγια, είναι η προτροπή που δίνουμε στο παιδί προκειμένου να εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά. Το παιδί ενισχύεται για την εκδήλωσή της και έτσι αυξάνεται η πιθανότητα ανεξάρτητης εκδήλωσης της συμπεριφοράς στο μέλλον. Η τμηματική βοήθεια στηρίζει τη μάθηση χωρίς λάθη, που ενδείκνυται για την εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Οι μορφές που μπορεί να έχει είναι οι εξής: λεκτική καθοδήγηση, καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα, παρουσίαση προτύπου προς μίμηση και σωματική καθοδήγηση.

Η λεκτική καθοδήγηση περιλαμβάνει οποιαδήποτε μορφή λεκτικής παρέμβασης που συμβάλλει στην αύξηση της συμπεριφοράς (Γενά, 2002). Για παράδειγμα, στο πλύσιμο χεριών μπορούμε να υπενθυμίζουμε στο παιδί τη σειρά των βημάτων που πρέπει να εκτελέσει, λέγοντας π.χ. «Άνοιξε τη βρύση», «Βάλε σαπούνι» κ.ο.κ.

Η καθοδήγηση με οπτικά ερεθίσματα γίνεται με κάθε είδους οπτικό υλικό (φωτογραφίες, εικόνες, σκίτσα, σύμβολα κ.λ.π.). Τα οπτικά ερεθίσματα ωθούν το παιδί να εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά. Για παράδειγμα, αν θέλουμε να διδάξουμε στο παιδί, τι χρειάζεται για να φτιάξει μόνο του ένα σάντουιτς, μπορούμε να έχουμε τις αντίστοιχες φωτογραφίες των υλικών που απαιτούνται (ψωμί, τυρί, ζαμπόν, ντομάτα κ.λ.π.), καθώς και τον τρόπο και τη σειρά εκτέλεσής του.

Η παρουσίαση προτύπου προς μίμηση αναφέρεται στην εκτέλεση της επιθυμητής συμπεριφοράς από το θεραπευτή ή άλλο άτομο, με σκοπό την αντιγραφή της από το παιδί (Γενά, 2002). Η χρήση αυτού του είδους βοήθειας προϋποθέτει ότι το παιδί διαθέτει δεξιότητες μίμησης. Για παράδειγμα, αν θέλουμε να διδάξουμε στο παιδί τον τρόπο που ζητάμε κάτι από κάποιον, επιδεικνύουμε με το παράδειγμά μας (κάνοντας χρήση προφορικού λόγου ή με νοήματα) τον τρόπο και το παιδί μιμείται το μοντέλο μας.

Τέλος, με τη σωματική καθοδήγηση, καθοδηγούμε το παιδί με τα χέρια μας προκειμένου να εκτελέσει την επιθυμητή πράξη. Για παράδειγμα, αν θέλουμε να διδάξουμε στο παιδί πως να κόβει με το ψαλίδι, βάζουμε τα χέρια μας πάνω στα δικά του και εκτελούμε μαζί την όλη διαδικασία.

Πρέπει να σημειωθεί, πως όλες οι μορφές τμηματικής βοήθειας που παρέχουμε, πρέπει να αποσύρονται σταδιακά. Στόχος είναι η ανεξάρτητη εκδήλωση της συμπεριφοράς από το ίδιο το παιδί και όχι η εξάρτησή του από αυτές. Επίσης, αρχικά παρέχουμε ενίσχυση για τις βοηθούμενες αντιδράσεις που εκδηλώνει το παιδί και σταδιακά ενισχύουμε, μόνο τις ανεξάρτητες.

4.Η έννοια του εαυτού. Το θέμα αυτό, αν και παίζει κεντρικό ρόλο σε σχέση με την ευρύτερη θεωρία της προσωπικότητας, δεν απασχόλησε ιδιαίτερα τους ερευνητές της νοητικής υστέρησης (Balla & Zigler, 1979). Παλαιότερα η έννοια αυτή θεωρούνταν μονοδιάστατη. Ωστόσο, νεότερες έρευνες αναφέρονται στην πολλαπλότητα των στοιχείων που συνιστούν την έννοια του εαυτού καθώς και της διαφορετικής δυνατότητας προσέγγισής τους (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1995). Συγκεκριμένα ο Harter (1982) έδειξε ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά 7-10 ετών έχουν τέσσερις τομείς εαυτού: ακαδημαϊκό, κοινωνικό, αθλητικό και φυσικής εμφάνισης. Οι έφηβοι, εκτός από τους προαναφερόμενους τομείς, έχουν και άλλους τρεις: εργασιακός, φιλίας και ρομαντικής σχέσης (Harter, 1988). Οι Silon & Harter (1985) εξετάζοντας νοητικώς υστερημένα παιδιά έδειξαν ότι η εικόνα του εαυτού τους ήταν λιγότερο διαφοροποιημένη σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Μια δεύτερη διαφοροποίηση αφορά στο «πώς βλέπει κανείς τον εαυτό του» (η πραγματική εικόνα του εαυτού) και στο «πώς θα ήθελε να είναι» (η ιδανική εικόνα του εαυτού). Η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα δύο ονομάζεται «ανομοιότητα» της εικόνας του εαυτού». Έχει παρατηρηθεί ότι η «ανομοιότητα» αυτή αυξάνεται, καθώς τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά μεγαλώνουν, διότι είναι σε θέση να αξιολογήσουν καλύτερα την έννοια του «ιδανικού» και της «ιδανικής επίδοσης» (Katz & Zigler, 1967). Αντίθετα, τα νοητικώς υστερημένα παιδιά παρουσιάζουν μακρότερη «ανομοιότητα της εικόνας του εαυτού», καθώς έχουν χαμηλότερη ιδανική εικόνα του εαυτού (Leathy, Balla, & Zigler, 1982). Και αυτό, διότι τα τελευταία έχουν χαμηλούς στόχους και φιλοδοξίες, εξαιτίας, μερικώς τουλάχιστον, του μεγάλου αριθμού εμπειριών αποτυχίας (Hodapp & Zigler, 1995).

5.Η αναζήτηση εξωγενών λύσεων. Σύμφωνα με αυτήν, τα νοητικώς υστερημένα παιδιά δεν εμπιστεύονται τον εαυτό τους για τη λύση των προβλημάτων και αναμένουν οδηγίες και βοήθεια από το άμεσό τους περιβάλλον. Αντίθετα, τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά βασίζονται περισσότερο στις δικές τους γνωστικές ικανότητες, παρά σε εξωτερικές υποδείξεις, παρουσιάζοντας αυτοδημιούργητες λύσεις (Αλευριάδου

& Γρούιος, 1999. MacMillan & Wright, 1974. Zigler & Yando, 1972). Ίσως οι επανειλημμένες αποτυχίες που βιώνουν τα νοητικώς υστερημένα παιδιά έχουν ως αποτέλεσμα να μην εμπιστεύονται τις λύσεις τους και να ζητούν υποδείξεις και βοήθεια από τους ενήλικες. Έως σήμερα η υπόθεση του ιστορικού αποτυχίας εξακολουθεί να είναι η πιο πειστική εξήγηση για το φαινόμενο της αναζήτησης των εξωγενών λύσεων, εκ μέρους των νοητικώς υστερημένων παιδιών (Bybee & Zigler, 1992).

1.1.2 Διαφορική διάγνωση

Η διαφορική διάγνωση της νοητικής υστέρησης πρέπει να γίνει από τις μαθησιακές δυσκολίες, τις διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, την άνοια, την οριακή διανοητική λειτουργία:

α) *Μαθησιακές δυσκολίες*: Οι διαταραχές της μάθησης όταν δε συνυπάρχουν με τη νοητική υστέρηση πρέπει να διαχωριστούν απ' αυτή με βάση το ότι σ' αυτές υπάρχει έλλειμμα σε κάποια συγκεκριμένη λειτουργία (π.χ.: ανάγνωση, γραφή κ.λ.π.) και όχι γενικευμένη ανεπάρκεια της διανοητικής λειτουργίας και της προσαρμοστικότητας. Σε περίπτωση ύπαρξης νοητικής υστέρησης η συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών θα διαγνωσθεί εφόσον οι τελευταίες δε δικαιολογούνται από τη βαρύτητα της καθυστέρησης (Μάνος, 1997).

Αν ένας μαθητής δεν εμφανίζει κάποια αισθητηριακή διαταραχή, νοητική υστέρηση, ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που φρενάρουν τη μαθησιακή του κατάσταση και παρ' όλα αυτά μαθησιακά υπολείπεται τουλάχιστον κατά δυο χρόνια τότε πλέον μιλάμε για Μαθησιακές δυσκολίες (Dykens, Hodapp, & Evans, 1994).

“*Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης*”. Συχνά παρατηρείται μία σύγχυση ανάμεσα στους όρους μαθησιακή δυσκολία και νοητική υστέρηση. Αυτό που ισχύει είναι το εξής: Για να χαρακτηριστεί κάποιος ως άτομο με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει υποχρεωτικά να έχει φυσιολογική νοημοσύνη. Δηλαδή να έχει κανονικό ή υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Η κατανομή των δεικτών νοημοσύνης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες είναι παρόμοια με αυτή των φυσιολογικών ατόμων (Dykens, Leckman, & Cassidy, 1996).

β) *Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*: Η διαφορική διάγνωση από τη νοητική υστέρηση θα γίνει με βάση το ότι σ' αυτές υπάρχει ποιοτική έκπτωση στην ανάπτυξη διαπροσωπικής επικοινωνίας, καθώς και λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων. Σε ένα

ποσοστό όμως που ανέρχεται σε 75%-80%, τα άτομα με εκτεταμένες διαταραχές στην ανάπτυξη εμφανίζουν και νοητική υστέρηση (Μάνος, 1997).

Τα περισσότερα παιδιά με νοητική υστέρηση αναπτύσσουν ικανότητες με έναν ομοιογενή ρυθμό μάθησης, παρόλο που είναι πιο αργός από εκείνον των παιδιών της ίδιας ηλικίας. Τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν αποκλειστικά ανομοιογενή εξέλιξη ικανοτήτων. Τείνουν να έχουν ελλείψεις σε συγκεκριμένους τομείς, με πιο κοινή τη δυσκολία τους να επικοινωνήσουν και να συνδεθούν με τους άλλους, ενώ συχνά αναπτύσσουν πολύ μεγαλύτερες ικανότητες σε κάποιους άλλους τομείς π.χ. μνήμη. Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τον αυτισμό από τη νοητική υστέρηση ή από άλλες διαταραχές. Η λανθασμένη διάγνωση θα οδηγήσει σε λανθασμένη θεραπεία και εκπαίδευση (Καλύβα, 2005)

γ) *Άνοια*: Στην περίπτωση της άνοιας η έκπτωση των νοητικών λειτουργιών έχει παρουσιαστεί μετά την περίοδο της ανάπτυξης (16 - 18 ετών). Μερικές φορές η επιπρόσθετη αυτή διάγνωση μπορεί να δοθεί όταν η κλινική εικόνα του ατόμου δεν εξηγείται επαρκώς από τη νοητική υστέρηση (Μάνος, 1997).

δ) *Οριακή διανοητική λειτουργία*: Η διαφορική διάγνωση πρέπει να γίνει από τη νοητική υστέρηση ελαφράς μορφής. Στην οριακή διανοητική λειτουργία το νοητικό πηλίκο κυμαίνεται μεταξύ 71 και 84. Επομένως είναι δυνατό να διαγνώσουμε νοητική υστέρηση σε ένα άτομο με το παραπάνω νοητικό πηλίκο. Για να δοθεί η συγκεκριμένη διάγνωση πρέπει να υπάρχουν σημαντικά ελλείμματα στην προσαρμοστικότητα και να συνεκτιμηθούν και άλλα κριτήρια.

Ως αποτέλεσμα, ένα άτομο με κάτω του μέσου όρου δείκτη νοημοσύνης (BAIQ) δεν μπορεί να θεωρηθεί διανοητικά υστερημένος. **Συνδρομική νοητική υστέρηση** είναι η νοητική υστέρηση που συνδέεται με άλλες ιατρικές και συμπεριφοράς σημεία και συμπτώματα. Η μη-συνδρομική νοητική υστέρηση αναφέρεται σε διανοητικές ανεπάρκειες που εμφανίζονται χωρίς άλλες ανωμαλίες.

1.2. Ταξινόμηση των νοητικά υστερημένων παιδιών

Περισσότερα από 23 συστήματα ταξινόμησης έχουν προταθεί για το σχηματισμό ομοιογενών περιπτώσεων, με σκοπό τη διευκόλυνση του κοινωνικού προγραμματισμού, της έρευνας και της διδασκαλίας. Τα περισσότερα απ' αυτά έχουν προσεγγίσει τα πρόβλημα από την πλευρά της σοβαρότητας, του επιπέδου της αναπηρίας, της αιτιολογίας και της εικόνας των συμπτωμάτων ή του συνδρόμου (Πολυχρονοπούλου, 2001β).

Ένα από τα πιο γνωστά συστήματα ταξινόμησης είναι αυτό, το οποίο βασίζεται στις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών αυτών και χρησιμοποιήθηκε κυρίως για την ένταξή τους στο κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η κατηγοριοποίηση των νοητικά υστερημένων παιδιών σε εκπαιδύσιμα, ασκίσιμα και ιδιώτες (Kirk, 1973) είναι ένας τρόπος που χρησιμοποιήθηκε σε όλα σχεδόν τα σχολικά συστήματα από τη δεκαετία του είκοσι μέχρι τη δεκαετία του ογδόντα. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αυτού του είδους η ταξινόμηση, που θέτει όρια ως προς το είδος της εκπαίδευσης, από το οποίο μπορούν να ωφεληθούν τα άτομα αυτά, έχει δεχτεί αυστηρή κριτική και έχει εγκαταλειφθεί (Πολυχρονοπούλου, 1990, 2001β. Σούλης, 2000).

Παράλληλα, η χρήση του όρου «σοβαρά προβλήματα μάθησης» για την περιγραφή των εκπαιδευτικών ανεπαρκειών των ατόμων με νοητική υστέρηση οδήγησαν σε προβληματισμό τους επαγγελματίες, ιδιαίτερα λόγω έλλειψης διευκρινίσεων στην οριοθέτησή του. Έτσι, ο εν λόγω όρος είναι εξαιρετικά ευρύτερος και πολυδιάστατος. Ειδικότερα, τα προβλήματα μάθησης των παιδιών αυτών συνδέονται κυρίως με νοητικά προβλήματα, με αναπτυξιακή καθυστέρηση ή με κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες. Αποτελούν, επομένως, έναν εξαιρετικά ετερογενή πληθυσμό, προκαλώντας σύγχυση σχετικά με τα όρια της κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών (Kavale & Nye, 1981. Kavale & Forness, 1985. Μαριδάκι – Κασσωτάκη, 2005. Παντελιάδου, 2000).

Επιπλέον, μέχρι το 1992, οι προτάσεις της Αμερικανικής Εταιρείας Νοητικής Υστέρησης (AAMR, 1992) ως προς τον ορισμό και την ταξινόμησή της δε διέφεραν ιδιαίτερα από αυτές του DSM (Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ένωσης Ψυχιάτρων). Ωστόσο, η Εταιρεία αυτή πρότεινε έναν ορισμό της νοητικής υστέρησης και διαφοροποίησε τα κριτήρια ταξινόμησης των ατόμων αυτών. Σύμφωνα με τον ορισμό του Luckasson και των συνεργατών του (1992): ένα άτομο θεωρείται ότι παρουσιάζει

νοητική υστέρηση, όταν ο δείκτης νοημοσύνης του είναι ίσος ή μικρότερος του 75, παρουσιάζει ελλείμματα στην προσαρμοστική του συμπεριφορά σε δύο από δέκα προτεινόμενες τομείς και τα συμπτώματά του έχουν εμφανιστεί πριν από την ηλικία των 18 ετών. Σύμφωνα με την ταξινόμηση αυτή, δε δίνεται πλέον έμφαση στη βαρύτητα της νοητικής υστέρησης, αλλά στην ανάγκη του ατόμου για στήριξη, προκειμένου να προσαρμόζεται λειτουργικά στην κοινότητα.

Ωστόσο, παρά τα ελκυστικά της στοιχεία, η νέα αυτή ταξινόμηση που αποδέχεται ως σημείο τομής το δείκτη νοημοσύνης «IQ 70 ως 75», δεν φαίνεται να γίνεται ευρέως αποδεκτή από τους ερευνητές, καθώς παρουσιάζει πολλές αδυναμίες και προβλήματα κατά τη διαγνωστική διαδικασία (Hodapp, 1995. Jacobsen & Mulick, 1992. Rondal, Hodapp, Soresi, Dykens, & Nota, 2004). Με βάση λοιπόν αυτό το κριτήριο μεγαλύτερος αριθμός ατόμων θα κατατάσσονταν στη νοητική υστέρηση.

Από την άλλη μεριά, ανάλογα με τη βαρύτητα της, η νοητική υστέρηση ταξινομείται σε τέσσερις κατηγορίες σύμφωνα με τα εγχειρίδια DSM – IV & DSM – TR (APA, 1994, 2000):

α) Ήπια νοητική υστέρηση (Δείκτης Νοημοσύνης IQ από 50 – 55 έως 70),

β) Μέτρια νοητική υστέρηση (IQ από 35 – 40 έως 50- 55),

γ) Σοβαρή νοητική υστέρηση (IQ από 20- 25 έως 35- 40) και

δ) Βαριά νοητική υστέρηση (IQ κάτω από 20 ή 25).

Τα επίπεδα επομένως, της νοητικής υστέρησης καθορίζονται από το δείκτη νοημοσύνης, όπως προκύπτει από σταθμισμένες νοομετρικές δοκιμασίες. Η ταξινόμηση αυτή είναι η ευρέως αποδεκτή στις μέρες μας.

1.2.1. Ταξινόμηση των νοητικά υστερημένων παιδιών σύμφωνα με τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικής Ανεπάρκειας (A.A.M.D.)

Ο Αμερικανικός Σύνδεσμος Νοητικής Ανεπάρκειας (American Association on Mental Deficiency, 1959) προτείνει την παρακάτω ταξινόμηση:

<u>ΕΠΙΠΕΔΑ</u>	<u>TEST W.I.S.C.</u>	<u>TEST TERMAN</u>
Φυσιολογικό	85-115	84-116
Οριακό	70-84	68-83
Ελαφρά ανεπάρκεια	55-69	52-67
Μέση ανεπάρκεια	40-54	36-51
Αυστηρή ανεπάρκεια	25-39	20-35
Βαριά ανεπάρκεια	< = 25	< = 20

Σημειώνεται ότι το test Terman – Merrill είναι έκδοση αναθεωρημένη (1937) του test Binet- Simon. Ο Terman (1916) δεν περιορίστηκε στη μετάφραση του τεστ νοημοσύνης του Binet για τις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά επιπλέον θέλησε να το προσαρμόσει στην Αμερικάνικη κουλτούρα επιδιώκοντας τη στάθμισή του. (Kaufman, 2000)

Το test W.I.S.C. (Wechsler Intelligence Scale for Children) είναι test νοημοσύνης και προσωπικότητας (γλωσσικό και μη γλωσσικό) για παιδιά ηλικίας 5-15 ετών. Η τυπική απόκλιση είναι 15 για το test του W.I.S.C. και 16 για το test του Terman.

Ψυχομετρική αξιολόγηση νοημοσύνης (W.I.S.C III)

Το ελληνικό **WISC-III** είναι η ελληνική έκδοση της γνωστής κλίμακας νοημοσύνης για παιδιά **Weschler Intelligence Scale for Children**, η οποία κατασκευάστηκε από τον Αμερικάνο ψυχολόγο **David Wechsler** και κυκλοφόρησε στην πρώτη του έκδοση το 1949.

Το ελληνικό **WISC-III** είναι κατάλληλο για παιδιά ηλικίας **6-16 ετών** και αποτελείται από επιμέρους κλίμακες που η καθεμία αξιολογεί μία διαφορετική πλευρά της νοημοσύνης και που όλες μαζί εκφράζουν αυτό που αποκαλούμε γενική νοημοσύνη του παιδιού. Έτσι λοιπόν το ελληνικό **WISC-III** αξιολογεί τη νοημοσύνη μέσω δύο δίοδων επικοινωνίας, της **ακουστικο-γλωσσικής** και της **οπτικο-κινητικής**, ενώ ταυτόχρονα αξιολογεί διάφορες νοητικές λειτουργίες, όπως τη μνήμη, την αφαιρετική σκέψη κτλ.

Από την αθροιστική, στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων εξάγεται ένας ενιαίος βαθμός για τη **Λεκτική Νοημοσύνη** και ένας για την **Πρακτική Νοημοσύνη**. Το άθροισμα και των δύο εξάγει το βαθμό για τη **Γενική Νοημοσύνη** με μέσο όρο το 100 και τυπική απόκλιση 15.

Το ελληνικό **WISC-III**, ως πολυθεματικό τεστ, βοηθά στην **ενδοατομική αξιολόγηση** των νοητικών ικανοτήτων του παιδιού, το οποίο έχει τεράστια ψυχοδιαγνωστική αξία στην κλινική πράξη, γιατί έτσι είναι δυνατόν να εντοπιστούν τομείς ανάπτυξης του παιδιού, οι οποίοι χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Το ελληνικό **WISC-III** είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί σε αρκετές περιπτώσεις, όπως π.χ. στην ψυχολογική αξιολόγηση ατομικών περιπτώσεων, στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην πρόβλεψη για τη μελλοντική σχολική και επαγγελματική επίδοση κτλ.

1.2.1.2. Ταξινόμηση των νοητικά υστερημένων παιδιών σύμφωνα με το Test Goodenough

Το test Goodenough εφαρμόζεται σε παιδιά ηλικίας 3-13 ετών. Παιδιά με Δ.Ν. μεταξύ 70-80 θεωρούνται ότι είναι βραδυμαθή, χαρακτηρίζονται δηλαδή από μία διανοητική βραδύτητα, ενώ όσα έχουν Δ.Ν. κάτω του 70 θεωρούνται ότι έχουν σημαντική νοητική ανεπάρκεια.

Παραθέτουμε παρακάτω πίνακα αξιολόγησης της νοημοσύνης σύμφωνα με το test Goodenough.

<u>Επίπεδα</u>	<u>Δ.Ν.</u>
Φυσιολογική ή μέση νοημοσύνη	90-109
Διανοητική βραδύτητα	80-89
Οριακή ζώνη της νοητικής ανεπάρκειας	70-79
Κατώτατο όριο της ομαλότητας	69
Μωρία (ελαφρά, μέση, βαριά)	50-68
Ηλιθιότητα	20\25 -49
Ιδιωτεία	< 20 \ 25

Η Goodenough (1926) δημιούργησε το τεστ «Ζωγράφησε έναν άνθρωπο» βασιζόμενη στην υπόθεση ότι ορισμένες πτυχές του σχεδιασμού σχετίζονται με τη νοητική ηλικία και επομένως μπορούν να συμβάλλουν στην αξιολόγηση της νοημοσύνης. Επιπλέον, η Goodenough παρατήρησε ότι εκτός από τη νοημοσύνη το «Z-E-A» αποκαλύπτει και κάποια στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα θεωρήθηκε ότι μια ανθρώπινη μορφή σχεδιασμένη από ένα παιδί, παρέχει πληροφόρηση για τα ίδια, αλλά και για την εικόνα που έχουν για τους άλλους.

Η παραπάνω άποψη αποτελεί και τη βάση ερμηνείας των προβολικών τεστ στα οποία συγκαταλέγονται και οι ζωγραφιές των παιδιών. Αντανακλούν στοιχεία της προσωπικότητας, σκέψεις, αντιλήψεις και συναισθήματα τα οποία δεν μπορούν να εκφραστούν με τρόπο λεκτικό και ιδιαίτερα από παιδιά των οποίων το λεξιλόγιο δεν ακολουθεί την ηλικία τους.

Η παιδική ζωγραφιά φαίνεται ότι χρησιμεύει και σε άλλα επίπεδα έκφρασης του παιδιού. Στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής διαδικασίας το σχέδιο αποτελεί ένα μέσο για το

παιδί να φέρει, να ανασύρει συναισθήματα, εμπειρίες, αλλά και να λύσει προβλήματα (Rudolph & Arheim, 1974). Το σχέδιο λοιπόν δεν είναι πια μόνο ένα μέσο αξιολόγησης τόσο της νοημοσύνης, όσο και των συναισθηματικών συγκρούσεων του παιδιού, αλλά και ένα μέσο διευκολυντικό για την ανάπτυξη του. Η ζωγραφική του παιδιού θεωρήθηκε και ως ένα μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο θεραπευτή και το παιδί.

Ιχνογράφημα και γνωστική ανάπτυξη

Τις δεκαετίες 1960, '70 & '80 τέθηκε το θέμα της σχέσης και σύνδεσης των σχεδίων των παιδιών με την ανάπτυξη των γνωστικών τους δεξιοτήτων (Winner, 1982). Μάλιστα μια έρευνα (Kellogg, 1969) βασισμένη στη μελέτη 200.000 παιδικών σχεδίων κατέδειξε τις κοινές μορφές, τα σχήματα και τις διατάξεις που παρουσιάζονται στα δημιουργήματα των παιδιών ανάλογα με τη γνωστική τους ανάπτυξη.

Παιδικό Ιχνογράφημα: Γενικά στοιχεία αξιολόγησης των σχεδίων στα παιδιά

Πολύ έντονο και επαναλαμβανόμενο σβήσιμο

1. Ανασφάλεια.
2. Πιθανό άγχος.
3. Πιθανόν αποτέλεσμα χρόνιας ασθένειας.

Θέση ζωγραφιάς

Στο κέντρο

1. Φυσιολογικό και ασφαλές άτομο.
2. Ανασφάλεια και ακαμψία όταν βρίσκεται ακριβώς στο κέντρο, ιδιαίτερα στις διαπροσωπικές σχέσεις.
3. Τάση για επικέντρωση στον εαυτό.
4. Τάση για συναισθηματική συμπεριφορά

Στη δεξιά πλευρά της σελίδας

1. Σχετικά σταθερή και ελεγχόμενη συμπεριφορά.
2. Πιθανές τάσεις διανοητικοποίησης που πιθανόν αναστέλλουν τη συναισθηματική έκφραση.

Στην αριστερή πλευρά

Δεν υπάρχουν στοιχεία που να αφορούν στα παιδιά.

Ψηλά στη σελίδα

Πιθανόν υψηλά επίπεδα τάσης επίτευξης.

Χαμηλά στη σελίδα

1. Συναισθήματα ανασφάλειας και ανεπάρκειας.
2. Πιθανή νεύρωση.

Στην πάνω αριστερή γωνία

1. Νοητική υστέρηση.
2. Συχνά στα παιδιά χρησιμοποιείται κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Πάνω δεξιά γωνία

Δεν υπάρχουν στοιχεία για παιδιά.

Στην άκρη του χαρτιού κάτω ή πάνω (κέντρο)

Πιθανή νοητική υστέρηση.

Πίεση στο χαρτί

Φυσιολογική στα παιδιά και μάλιστα τα αγόρια συνήθως τείνουν να πιέζουν πολύ περισσότερο από τα κορίτσια.

Ασυνήθιστα ελάχιστη πίεση, αχνές γραμμές

1. Χαμηλό επίπεδο ενέργειας.
2. Παλινδρόμηση.
3. Πιθανό ιστορικό στέρησης ή απόρριψης.

Μέγεθος σχεδίου

Ασυνήθιστα μεγάλα σχέδια

Φυσιολογικό και αναμενόμενο από τα παιδιά, εκτός εάν είναι πάνω από εννέα ίντσες σε χαρτί με μέγιστο μέγεθος τις 11. Σε αυτήν την περίπτωση πιθανόν υπάρχει ένα συναισθηματικό πρόβλημα.

Ασυνήθιστα μικρά σχέδια

1. Άγχος.
2. Τάσεις απόσυρσης, ντροπαλότητας.

3. Φυσιολογικό για τα πολύ μικρά παιδιά, αν και μπορεί να συνδέονται με δυσκολίες στην ανάγνωση. Εάν η ανθρώπινη φιγούρα είναι μικρότερη σε ύψος από 2 ίντσες, τότε ίσως υπάρχει ένα συναισθηματικό πρόβλημα.

Υπερβολική σκίαση

Προβλήματα συναισθηματικής προσαρμογής, αν και θεωρείται φυσιολογικό στα πολύ μικρά παιδιά.

Λεπτομέρειες

Οι περίεργες λεπτομέρειες στα παιδιά υποδηλώνουν αποδιοργάνωση της προσωπικότητας, ιδίως όταν έχουν να κάνουν με λεπτομέρειες του προσώπου ή των άκρων, οι οποίες να είναι τόσο περίεργες (να ξεφεύγουν τελείως από την πραγματικότητα) που να προσηλώνουν το βλέμμα σε οποιονδήποτε παρατηρητή.

Μικρή διαταραχή της συμμετρίας

Συναντάται στα παιδιά που βρίσκονται σε συνθήκες πίεσης και θεωρείται φυσιολογικό, ενώ συναντάται και στα παιδιά με φτωχή προσαρμογή και φτωχή σχολική επίδοση

Αξιοσημείωτη διαταραχή της συμμετρίας

Φανερή επιθετικότητα με πιθανή νευρολογική διαταραχή.

Με τον όρο Διαφάνειες εννοούμε τη δυνατότητα που δίνει ή απεικόνιση ενός σχεδίου να δεις τι συμβαίνει μέσα από το σχέδιο αυτό π.χ. το κύριο σχέδιο να είναι ένα σπίτι με τοίχους αλλά παρ' όλα αυτά να απεικονίζεται η διακόσμηση του εσωτερικού μέρους αυτό του σπιτιού. (Φτωχή σύνδεση με την πραγματικότητα)

Φυσιολογικές για μικρά παιδιά, αν και σε μεγαλύτερα παιδιά υποδηλώνουν ανωριμότητα και προβλήματα προσαρμογής. Έχουν εμφανιστεί και σε παιδιά με οργανικά συμπτώματα.

Το σχέδιο του ανθρώπου πρόσωπο / κεφάλι

Τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου λειτουργούν ως βασική πηγή αισθητικής ικανοποίησης ή αντίθετα αισθητικής δυσαρέσκειας, ενώ αποτελεί και το μέσο για τη διαπροσωπική επικοινωνία.

Το κεφάλι θεωρείται ως το μέρος της διανοητικής δράσης και της φαντασίας και συνδέεται με τον έλεγχο των ορμών και των συναισθημάτων, με τις ανάγκες της αλληλεπίδρασης με άλλους, την επικοινωνία. Με όρους ψυχαναλυτικούς το κεφάλι συμβολίζει το εγώ. Φυσιολογικοί ενήλικες δίνουν συνήθως μικρότερη έμφαση στο κεφάλι από ό,τι σε άλλα μέρη του σώματος.

Τα στοιχεία που αξιολογούνται είναι τα εξής:

Ασυνήθιστα μεγάλα κεφάλια

1. Επιθετικές τάσεις.
2. Φτώχη συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή σε παιδιά με σχολικές δυσκολίες.
3. Πιθανόν άγχος.

Τα ασυνήθιστα μεγάλα κεφάλια είναι αναμενόμενο φαινόμενο στα σχέδια σε παιδιά μικρότερα των 7 ετών.

Ασυνήθιστα μικρά κεφάλια

Είναι μια πιθανή ένδειξη προβλημάτων προσαρμογής στο περιβάλλον.

Άλλα στοιχεία σε σχέση με το πρόσωπο είναι τα εξής:

- **Ο αποκλεισμός χαρακτηριστικών του προσώπου ενώ το υπόλοιπο σώμα είναι ζωγραφισμένο επαρκώς** αποτελεί ένδειξη φτώχης προσαρμογής με πιθανούς καταναγκασμούς και άγχος.
- **Η έλλειψη ματιών** δείχνει φτώχη προσαρμογή με πιθανούς καταναγκασμούς και άγχος, ενώ έχει βρεθεί σε περιπτώσεις κατάθλιψης.
- **Η σχεδίαση κλειστών ματιών** αποτελεί ένδειξη συναισθηματικής διαταραχής για παιδιά ηλικίας μεγαλύτερης των 5 ετών.
- **Η έμφαση στη μύτη** είναι φυσιολογική και αναμενόμενη για τα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας.
- **Η έμφαση στο πρόσωπο** γενικότερα είναι αναμενόμενη από τα παιδιά και ιδιαίτερα από εκείνα της μικρής ηλικίας. Αποτελεί μια ένδειξη της φυσιολογικής εξάρτησης των παιδιών από τους ενήλικες και ένα στοιχείο που μαρτυρά τη συναισθηματική τους ανωριμότητα ως αποτέλεσμα της νεαρής τους ηλικίας.
- **Η έλλειψη στόματος** αποτελεί ένδειξη πιθανών καταναγκασμών και άγχους ή αλλιώς φανερώνει μια ντροπαλότητα και τάσεις για κοινωνική απόσυρση.
- **Τα δόντια** είναι πιθανόν να εμφανιστούν σε παιδιά με επιθετική συμπεριφορά.
- **Η έλλειψη λαιμού** είναι αναμενόμενη στα παιδιά της μικρής ηλικίας και αποτελεί μια ένδειξη της φτώχης προσαρμογής όταν εμφανίζεται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας.
- **Η έντονη σκίαση στο λαιμό** σε σχέδια παιδιών ηλικίας μεγαλύτερης των 5 ετών αποτελεί μια ένδειξη συναισθηματικής διαταραχής.

Κορμός

Ο κορμός στο σχέδιο συνδέεται με τις βασικές ορμές. Η έλλειψη σημαντικών λεπτομερειών (ώμοι, στήθος, μέση κ.λ.π.) αποτελεί μια ένδειξη φτωχής προσαρμογής του παιδιού στο περιβάλλον που βρίσκεται τη δεδομένη χρονική περίοδο.

Τα στοιχεία που αξιολογούνται είναι τα εξής:

- **Η έλλειψη ολόκληρου του κορμού** στα παιδιά της σχολικής ηλικίας αποτελεί μια ένδειξη φτωχής προσαρμογής και φτωχής σχολικής επίδοσης.
- **Η σχεδίαση των γεννητικών οργάνων με τρόπο εμφανή** αποτελεί ένδειξη μιας φανερής επιθετικότητας του παιδιού, ενώ έχει σχεδιαστεί και από παιδιά με σοβαρή ψυχική διαταραχή.
- **Τα μακριά, δυνατά μπράτσα** αποτελούν μια ένδειξη ανταγωνιστικών φιλοδοξιών, ανάγκης για επίτευξη ή ανάγκη για σωματική δύναμη. Επίσης, αποτελούν μια ένδειξη ενεργητικής επαφής με το περιβάλλον που πιθανόν να έχει και στοιχεία επιθετικότητας.

Αντίθετα, η έλλειψη μπράτσων αποτελεί μια ένδειξη ύπαρξης παθητικών τάσεων σε παιδιά με φτωχή προσαρμογή.

Ομοίως, τα πολύ κοντά μπράτσα δηλώνουν φτωχή προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του.

- **Ως προς τα δάχτυλα** τα παιδιά σχολικής ηλικίας συνήθως ζωγραφίζουν τα δάχτυλα και μάλιστα τον ακριβή αριθμό αυτών. Τα παιδιά με οργανική διαταραχή έχει βρεθεί να ζωγραφίζουν λιγότερα από 5 δάχτυλα και αυτό αποτελεί μια ένδειξη συναισθηματικής ανεπάρκειας που σχετίζεται με το οργανικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν.
- **Τα πόδια** συνήθως λείπουν σε σχέδια παιδιών τα οποία είναι ντροπαλά, επιθετικά ή παρουσιάζουν κάποια συναισθηματική διαταραχή. Τα ενωμένα πόδια ή αυτά που δεν είναι χωρισμένα με κενό ανάμεσα τους αποτελεί μια ένδειξη πιθανής συναισθηματικής διαταραχής.

Η έμφαση που δίνεται στα κουμπιά αποτελεί μια φυσιολογική αντίδραση στα παιδιά μικρής ηλικίας, ενώ στα μεγαλύτερα φανερώνει εξάρτηση από τη μητέρα.

Στο σχέδιο του ανθρώπου από παιδιά δεν αναμένονται στοιχεία διάκρισης του φύλου. Ωστόσο, τα περισσότερα παιδιά ζωγραφίζουν μεγαλύτερο το γυναικείο σχέδιο.

1.2.1.3 Ταξινόμηση των νοητικά υστερημένων παιδιών με βάση εκπαιδευτικά κριτήρια

Η ταξινόμηση αυτή προτάθηκε κυρίως από τον καθηγητή Samuel A. Kirk, και περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες νοητικά υστερημένων παιδιών:

- 1) Τους ιδιώτες
- 2) Τους ασκήσιμους
- 3) Τους εκπαιδεύσιμους
- 4) Τους βραδυμαθείς

➤ Οι ιδιώτες ή πλήρως εξαρτημένα νοητικά υστερημένα άτομα.

Οι ιδιώτες ή πλήρως εξαρτημένα άτομα (custodial ή totally dependent) αποτελούν την κατώτερη βαθμίδα των νοητικά υστερημένων. Η υστέρησή τους είναι τόσο μεγάλη και με τόσο σημαντικές ανεπάρκειες, ώστε τα άτομα αυτά δεν μπορούν ουσιαστικά να επωφεληθούν από οποιαδήποτε μορφή αγωγής ή άσκησης.

Για να διατηρηθούν στη ζωή χρειάζονται διαρκή ιατρική και φαρμακευτική θεραπεία και μέριμνα. Η πλειονότητα των ιδιωτών περιθάλπεται σε ιδρύματα- άσυλα για όλη τους τη ζωή. Η γνωστική τους εξέλιξη έχει καθηλωθεί σ' ένα από τα κατώτερα υποστάδια της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης.

Ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται κάτω του 20-25. Η νοητική ανεπάρκεια των πλήρως εξαρτημένων ατόμων (ιδιωτών) είναι βαρύτερης μέχρι καθολικής μορφής. Βρίσκονται σε ίδιο ποσοστό σ' όλες τις κοινωνικές τάξεις, 0.3 % περίπου.

Η δυνατότητά τους για λειτουργική απόδοση σε κινητικές και λειτουργικές ικανότητες είναι περιορισμένη. Έχουν ανάγκη από συνεχή φροντίδα και επιτήρηση. Οι ιδιώτες δεν μπορούν να μάθουν ακόμα και τις απλούστερες δεξιότητες για αυτοεξυπηρέτηση.

Η γλωσσική τους ανάπτυξη είναι πολύ περιορισμένη κι όταν ακόμα ενηλικιωθούν.

Τα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά, η σωματική τους κατάσταση και η ατελέστατη ψυχοκινητική τους λειτουργικότητα προδίδουν σε οποιαδήποτε ηλικία της ζωής τους τη βαριά τους νοητική ανεπάρκεια (Πολυχρονοπούλου, 2001β).

Τα ασκήσιμα νοητικά υστερημένα παιδιά.

Οι ασκήσιμοι (trainable) αποτελούν τη μέση βαθμίδα των νοητικά υστερημένων των οποίων ο δείκτης νοημοσύνης είναι 25-55.

Συνήθως διακρίνονται σε δυο κατηγορίες:

- ❖ Μέση: Δ.Ν. 40-54 ή 36-51 ή 35-52
- ❖ Αυστηρή: Δ.Ν. 25-39 ή 20-35

Η γνωστική εξέλιξη των νοητικά υστερημένων παιδιών με αυστηρή νοητική ανεπάρκεια έχει καθηλωθεί σ' ένα από τα υποστάδια της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης (0-2 ετών στο κανονικό παιδί), ενώ στα νοητικά υστερημένα παιδιά με μέση ανεπάρκεια, δεν ξεπερνά το στάδιο της προλογικής σκέψης (2-7 ετών στο κανονικό παιδί).

Οι ασκήσιμοι υπάγονται στη μέση βαθμίδα των νοητικά υστερημένων ατόμων και σε μεγάλο μέρος της αμέσως κατώτερης βαθμίδας με βαριά νοητική υστέρηση. Έχουν χαρακτηριστεί κατά καιρούς οι ασκήσιμοι και με άλλους όρους, όπως «βαριά καθυστερημένοι, ημιεξαρτώμενοι, κ.τ.λ.».

Κατά τα τελευταία χρόνια επικράτησε διεθνώς ο όρος «ασκήσιμοι». Λέγονται ασκήσιμοι, διότι είναι δυνατή η άσκησή τους στην απόκτηση ορισμένων δεξιοτήτων, που είναι χρήσιμες και απαραίτητες για την αυτοεξυπηρέτησή τους και την κοινωνική τους ημιαutάρκεια. Οι ασκήσιμοι βρίσκονται σε ίδιο σχεδόν ποσοστό σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, περίπου 1.3%. Συναντάμε τους ασκήσιμους και ιδιώτες σε ίσο ποσοστό σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, γιατί η νοητική υστέρηση βαριάς μορφής οφείλεται σε βιολογικές και εγγενείς κυρίως αιτίες, που απαντώνται με την ίδια περίπου συχνότητα σε όλες τις κοινωνικές τάξεις.

Αποτελούν το 13% του συνολικού αριθμού των νοητικά υστερημένων και το 2 με 4% του γενικού αριθμού παιδιών σχολικής ηλικίας.

Η νοητική ανάπτυξη των ασκήσιμων μπορεί να φθάσει από το ένα τέταρτο ως το μισό του κανονικού. Οι ασκήσιμοι δεν είναι ικανοί να παρακολουθήσουν τάξεις εκπαιδευσιμων νοητικά υστερημένων παιδιών, μπορούν όμως να ασκηθούν σε βασικές

ατομικές δεξιότητες για την αυτοεξυπηρέτησή τους και την ημιεξαρτωμενη συντήρησή τους.

Οι αντιληπτικές και μνημονικές ικανότητες των ασκήσιμων βρίσκονται σε χαμηλότατο επίπεδο. Λείπει η εσωτερική ώθηση για δράση και κίνηση. Παρουσιάζουν τεράστιες δυσκολίες στην κατάκτηση βασικών εννοιών του χώρου, του χρόνου, της ποσότητας, του μεγέθους, του μήκους, του βάρους, κ.τ.λ.

Στις καθαρά σχολικές γνώσεις και κυρίως στην κατάκτηση του γραφοαναγνωστικού μηχανισμού και των απλών αριθμητικών σχέσεων η αδυναμία τους είναι μεγάλη. Ακόμη και όταν, έπειτα από μακρόχρονη προσπάθεια, αποκτήσουν μερικά παιδιά κάποια αναγνωστική ή γραφική ικανότητα, αυτή η ικανότητα είναι εντελώς μηχανική και δεν αξιοποιείται για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής.

Στη συντριπτική τους πλειονότητα, οι ασκήσιμοι μένουν εντελώς αναλφάβητοι και μόλις ένα ελάχιστο ποσοστό μπορεί να αποκτήσει γραφοαναγνωστικές και αριθμητικές δεξιότητες του επιπέδου της πρώτης δημοτικού.

Ο λόγος τους είναι συνήθως υποτυπώδης και το λεξιλόγιό τους πολύ φτωχό και σε αρκετές περιπτώσεις περιορίζεται σε λίγες μόνο λέξεις. Η φράση είναι πολύ απλοϊκή και ατελής και η άρθρωση ελαττωματική, μερικές φορές σε τέτοιο βαθμό, που η ομιλία τους πολύ δύσκολα γίνεται κατανοητή ή είναι τελείως ακατάληπτη. Ακόμη παρατηρούνται και φαινόμενα ηχολαλικά.

Είναι βέβαια αυτονόητο ότι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, δε συγκεντρώνονται αναγκαστικά όλα στο ίδιο άτομο και στον ίδιο βαθμό. Για να θεωρείται ένα παιδί ασκήσιμο δεν είναι απαραίτητο να παρουσιάζει όλα τα γενικά χαρακτηριστικά της βαθμίδας του (Αλευριάδου & Γρούιος, 1999).

➤ Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά υστερημένα παιδιά.

Οι εκπαιδεύσιμοι (educable) αποτελούν την ανώτερη βαθμίδα των νοητικά υστερημένων και αντιπροσωπεύουν περίπου το 83-89% του όλου πληθυσμού των νοητικά υστερημένων παιδιών.

Ο όρος «εκπαιδεύσιμοι» αναφέρεται σε επαρκή απόδοση σε σχολικές, κοινωνικές και επαγγελματικές γνώσεις- δεξιότητες. Η γνωστική εξέλιξη των εκπαιδεύσιμων νοητικά υστερημένων παιδιών έχει καθηλωθεί, στο στάδιο της

συγκεκριμένης λογικής σκέψης, που αντιστοιχεί, σύμφωνα με τον Piaget στη χρονική περίοδο 7-12 ετών. Σύμφωνα με την κλίμακα του Wechsler ο Δ.Ν. των εκπαιδευσιμων κυμαίνεται από 55-70.

Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα νοητικής ανεπάρκειας με τις νοομετρικές κλίμακες.

A) Stanford – Binet

B) Wechsler, διαπιστώνουμε ότι τα εκπαιδευσιμα νοητικά υστερημένα παιδιά καταλαμβάνουν ολόκληρη τη βαθμίδα της ελαφράς υστέρησης, τα ανώτερα όρια της μέτριας υστέρησης και τα κατώτερα όρια της οριακής νοημοσύνης.

Βαθμίδες νοητικής υστέρησης	Δείκτης Νοημοσύνης Stanford-Binet & Cattell (Τυπική απόκλιση 16)	Wechsler(Τυπική απόκλιση 15)	Ποσοστό %
*Οριακή	53-86	84-70	-
Ελαφρά (Mild)	68-52	69-55	89
Μέτρια (Moderate)	51-36	54-40	6
Βαριά (Severe)	35-20	39-25	3,5
Πολύ βαριά (Profound)	19 και άνω	39 και κάτω	1,5

*Η βαθμίδα αυτή διαγράφηκε από τον πίνακα το 1973.

Όσον αφορά στη σχολική επίδοση, τα εκπαιδευσιμα παιδιά είναι ικανά να μάθουν στοιχεία των σχολικών γνώσεων και δεξιοτήτων και να αφομοιώσουν σχολική ύλη.

Έχουν χαμηλή διανοητικότητα και υπολείπονται από τα κανονικά όρια κατά δύο-τρία έτη ή και περισσότερο. Ένας εκπαιδευσιμος λ.χ. μαθητής χρονολογικής ηλικίας 12 ετών μοιάζει στη νοητική του λειτουργία με «κανονικό» παιδί 6 μέχρι 9 ετών.

Μεταξύ των «εκπαιδευσιμων» και «κανονικών» παιδιών της ίδιας νοητικής ηλικίας, υπάρχουν μεγάλες διαφορές και στο ρυθμό και στην ποιότητα της μάθησης. Οι εκπαιδευσιμοι δεν μπορούν να μάθουν και να κατανοήσουν όσα και οι «κανονικοί» μαθητές της ίδιας χρονολογικής ηλικίας.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευσιμοι δεν έχουν την ικανότητα της αντιστρεψιμότητας της σκέψης τους και της επεξεργασίας αφηρημένων συμβόλων. Η σκέψη τους είναι εμπράγματα και συγκεκριμένη βασίζεται δηλαδή στα πράγματα και στη χρησιμότητά τους, στο σχήμα, το μέγεθος, το χρώμα, κ.τ.λ. Οι εκπαιδευσιμοι δυσκολεύονται πολύ να μεταφέρουν σε νέες καταστάσεις τις γνώσεις που κατέχουν και δεν μπορούν να τις αξιοποιήσουν για την επιτυχή αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων. Η αντίληψή τους είναι αμβλεία, η μνήμη τους αδύνατη, η ικανότητα για γενικεύσεις και συσχετίσεις καταστάσεων πολύ περιορισμένη και η φαντασία τους μικρή και συγκεκριμένη.

Οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη, παρουσιάζουν ιδιαίτερη καθυστέρηση. Η συγκέντρωση της προσοχής τους σ' ένα οποιοδήποτε αντικείμενο μάθησης διαρκεί ελάχιστα και συνεχώς αποσπάται σε οτιδήποτε άλλο και ασήμαντο.

Οι εκπαιδευσιμοι δεν επιδιώκουν αυτόβουλα τη μάθηση και χρειάζονται συνεχή παρότρυνση για να εκτελέσουν κάποια εργασία. Η παρατηρητικότητά τους είναι μειωμένη και δυσκολεύονται πολύ να ανακαλύψουν βασικές διαφορές και ομοιότητες ακόμη και μεταξύ συγκεκριμένων πραγμάτων. Μεγάλη είναι η δυσκολία τους στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου, καθώς και στη συνειδητοποίηση τοποχρονικών εννοιών και τοποχρονικών αλληλοσυσχετίσεων.

Η ετοιμότητά τους για σχολική εργασία και ο ρυθμός της σχολικής τους προόδου, ακολουθούν το ρυθμό της νοητικής τους ανάπτυξης. Κατά την είσοδο στο σχολείο, στην ηλικία δηλαδή των 6 ετών, δεν είναι ώριμοι οι εκπαιδευσιμοι για να διδαχθούν τα βασικά σχολικά μαθήματα (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική κ.τ.λ.). Αυτή την ωριμότητα την αποκτούν στην ηλικία των 9 ετών ή και ακόμη αργότερα.

Οι ελαφρότερα νοητικά υστερημένοι εκπαιδευσιμοι μαθητές, δηλαδή αυτοί που βρίσκονται πλησιέστερα προς τη βαθμίδα της οριακής νοημοσύνης, είναι δυνατό να καλύψουν στην ηλικία των 12 ετών (όταν οι «κανονικοί» μαθητές τελειώνουν το δημοτικό) ύλη και γνώσεις σχολικές ως το επίπεδο των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού.

Οι βαρύτερα νοητικά υστερημένοι εκπαιδευσιμοι, δεν μπορούν να φθάσουν ούτε μέχρι το επίπεδο της δευτέρας δημοτικού. Στα μαθηματικά οι δυσκολίες τους είναι ακόμα περισσότερες. Υστερούν πολύ στο να ορίζουν και να χρησιμοποιούν τους κατάλληλους αριθμητικούς όρους και σύμβολα. Δεν μπορούν να διαχωρίσουν το ουσιώδες από το επουσιώδες. Προτιμούν τη μέτρηση από το λογισμό. Η σκέψη τους παραμένει προσκολλημένη πάνω στα συγκεκριμένα μόνο πράγματα. Για τη λύση απλών

προβλημάτων τείνουν στην άμεση εικασία (μάντεμα) και στην τυχαία και αβασάνιστη επιλογή των πράξεων.

Μπορούν να μάθουν καλά την πράξη της πρόσθεσης και του πολλαπλασιασμού, ενώ πολύ δύσκολα μπορούν να μάθουν την πράξη της αφαίρεσης και της διαίρεσης. Αδυνατούν όμως να επιλέξουν τις κατάλληλες αριθμητικές πράξεις για τη λύση ενός προβλήματος (Πολυχρονοπούλου, 2001β).

➤ Τα βραδυμαθή ή βραδέως μαθάνοντα παιδιά

Τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη (Δ.Ν. 70\80- 85-90) είναι μια ενδιάμεση κατηγορία στην οποία εντάσσονται τα βραδυμαθή παιδιά. Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής τα συναντούμε στη βιβλιογραφία (Παντελιάδου, 2000) και με άλλους όρους, όπως δυσμαθή, βραδέως μαθάνοντα, λιγότερο προικισμένα και λίγο προικισμένα.

Στην κατηγορία αυτή ανήκει το 20% του σχολικού πληθυσμού. Η νοημοσύνη των παιδιών αυτών φθάνει με σχετικά μικρή δυσκολία στο στάδιο της τυπικής –λογικής σκέψης ή στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών (operations formelles) κατά τον Piaget. Θα λέγαμε ότι χαρακτηρίζονται από λιγότερο επεξεργασμένη τυπική συλλογιστική σκέψη, σε σχέση μ' ένα «κανονικό» παιδί. Τα παιδιά αυτά στη συναισθηματικο- κοινωνική, σωματική και κινητική ανάπτυξη είναι φυσιολογικά, βρίσκονται όμως στο κατώτερο όριο της νοημοσύνης του «κανονικού» παιδιού.

Εντάσσονται στα γενικά σχολεία λόγω του γεγονότος ότι η απόκλισή τους είναι μικρή και η τροποποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος γίνεται χωρίς πολλές δυσχέρειες μέσα στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Ως ενήλικα, τα άτομα αυτά, συνήθως είναι αυτάρκη από οικονομικό- κοινωνική άποψη.

Τα παιδιά αυτά συγκρινόμενα με τα «κανονικά» χαρακτηρίζονται:

α) από μια επιβραδυσμένη ταχύτητα της σκέψης, στοιχείο κυρίως ποσοτικό και όχι ποιοτικό (διαφορά) σε σχέση με το «κανονικό» παιδί. Η παρατηρούμενη, λοιπόν, βραδύτητα στη μάθηση και στις πνευματικές λειτουργίες είναι αποτέλεσμα αυτής της επιβραδυσμένης ταχύτητας της σκέψης. Αυτό, όμως, δεν εμποδίζει να πραγματοποιούν σπουδές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

β) από την ικανότητα για λογικομαθηματικές έννοιες, δεδομένου ότι φθάνουν, όπως προαναφέραμε, στο στάδιο της τυπικής – λογικής σκέψης κατά τον Piaget, πράγμα που δε συμβαίνει με τα νοητικά υστερημένα παιδιά.

γ) από μια πνευματική κόπωση, πολύ μεγαλύτερη από εκείνη των «κανονικών» παιδιών, και ευκολότερη παλινδρόμηση σε προηγούμενα στάδια γνωστικής και ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης.

Για το λόγο αυτό έχουν ανάγκη από ιδιαίτερη κινητοποίηση και εξατομικευμένη, ψυχοπαιδαγωγική και ψυχοθεραπευτική παρέμβαση (Σταύρου, 2002).

1.3. Γενετικά συνδρομή νοητικής υστέρησης

Η μελέτη της νοημοσύνης είναι ένα από τα κύρια αντικείμενα ενδιαφέροντος της ψυχολογικής έρευνας τον 20ό αιώνα. Παλαιότερα για τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς επιστήμονες της νοητικής υστέρησης, το μοναδικό ενδιαφέρον εστιαζόταν στο επίπεδο μέτρησης της συνολικής ανεπάρκειας του ατόμου, γνωστού και ως Δείκτη Νοημοσύνης. Σιγά – σιγά, όμως, και με τη βοήθεια της γνωστικής ψυχολογίας, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στη μελέτη των γνωστικών διεργασιών από άτομα με νοητική υστέρηση διαφορετικής (οργανικής) αιτιολογίας (Tager- Flusberg, 1999, Burack, Hoddapp, & Zigler, 1988).

Απ' την άλλη, η αξιοσημείωτη πρόοδος που συντελείται στο πρόγραμμα καταγραφής των γονιδίων έφερε στο φως καινούριες γενετικές αιτίες που προκαλούν νοητική υστέρηση (Opitz, 1996). Έτσι, τα ευρήματα που έχουν προκύψει τα τελευταία 15 χρόνια είναι, πράγματι, εντυπωσιακά. Σήμερα γνωρίζουμε, από τη σύζευξη της γνωστικής νευροψυχολογίας με τη γενετική επιστήμη, ότι συγκεκριμένα οργανικά σύνδρομα έχουν τα δικά τους μοναδικά γνωστικά πρότυπα αδυναμιών και δυνατοτήτων, όπως, επίσης, και χαρακτηριστικά συμπεριφορικά προφίλ (Cassidy & Morris. 2002. Denckla, 2000. Dykens & Hodapp, 1997. Hodapp & Dykens, 2004).

Η παρούσα κριτική σύνθεση αναφέρεται στα νευροψυχολογικά προφίλ, στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στα προγράμματα ψυχοεκπαιδευτικής παρέμβασης τεσσάρων συνδρόμων:

1. Turner
2. Williams
3. Prader – Willi
4. Εύθραυστου- X χρωμοσώματος



- Αν και η συχνότητα νοητικής υστέρησης σε αυτήν την ομάδα παιδιών είναι υψηλότερη από αυτήν στο φυσιολογικό πληθυσμό, πολλά κορίτσια έχουν φυσιολογική ή οριακή ευφυΐα.
- Ο προφορικός λόγος είναι συνήθως στο πλαίσιο της τυπικής ανάπτυξης.
- Στην πλειονότητα τα άτομα αυτά είναι κοινωνικά προσαρμοσμένα, χωρίς ιδιαίτερες ενδείξεις ψυχοπαθολογίας.
- Προβλήματα στις οπτικοχωρικές ικανότητες.
- Προβλήματα στις οπτικοαντιληπτικές ικανότητες
- Προβλήματα στον οπτικοκινητικό συντονισμό
- Προβλήματα στα μαθηματικά
- Προβλήματα στην προσοχή & στη συγκέντρωση
- Προβλήματα στη βραχύχρονη οπτική μνήμη
- Προβλήματα στις εκτελεστικές λειτουργίες
- Υπερδραστηριότητα & νευρική υπερκινητικότητα
- Χαμηλή αυτοπεποίθηση & αυτοεκτίμηση
- Ελαφρά κατάθλιψη
- Κοινωνική ανασφάλεια
- Δυσκολία στην αναγνώριση συναισθήματος & συγκίνησης σε πρόσωπα
- Λίγες κοινωνικές σχέσεις
- Δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο

Σύνδρομο Williams (Dykens & Hoddap, 1997)

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ

ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΟ – ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ,
ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ &
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

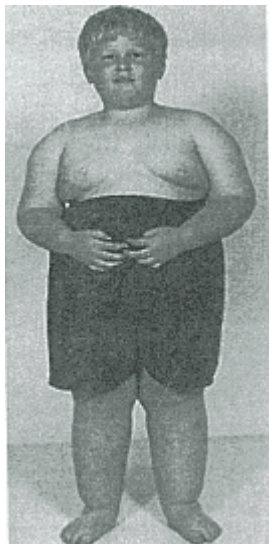


- **Ιδιαίτερο γνωστικό προφίλ με σχετική ισχύ στην βραχύχρονη ακουστική λεκτική μνήμη και γλώσσα.**
- **Η γλωσσική ανάπτυξη παραμένει σχετικά άθικτη και μάλιστα κάποια συστατικά του λόγου είναι ενισχυμένα, ιδιαίτερα σε ότι αφορά στην ποσότητα και στην ποιότητα του λεξιλογίου και στη γραμματική.**
- **Κλίση προς τη μουσική και το τραγούδι. Απόλυτη τονικότητα στη μουσική.**
- **Σπάνια ξεχθούν ονόματα και πρόσωπα.**
- Προβλήματα στην οπτικοχωρική κατασκευαστική λειτουργία και τοποθέτηση στο χώρο.
- Προβλήματα στην οπτικοκινητική ολοκλήρωση (δυσκολεύονται να δουν μια πλήρη εικόνα και βλέπουν μόνο τα συστατικά της) και στον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας.
- Προβλήματα στη μακρόχρονη λεκτική και στη βραχύχρονη και μακρόχρονη οπτικοχωρική μνήμη.
- Προβλήματα στην ανάγνωση και γραφή.
- Προβλήματα στα μαθηματικά.
- Προβλήματα στην προσοχή και συγκέντρωση.
- Υπερευαισθησία σε ήχους.
- Υπερκινητικότητα.
- Συμπεριφορά αναζήτησης της προσοχής των άλλων.
- Δυσκολία στον έλεγχο των συναισθημάτων.

-
- Συμπαθητική, ελκυστική προσωπικότητα με στοιχεία υπερβολικά φιλικής διάθεσης, κοινωνικότητας και ομιλητικότητας.
 - Δείχνουν συναισθηματική κατανόηση (εμπάθεια).
 - Άγχος για επικείμενα συμβάντα.
 - Ανησυχία.
 - Υπερβολική οικειότητα.
 - Φλυαρία.
 - Πραγματολογικές δυσκολίες της γλώσσας (σημασιολογικά παράξενη, φτωχή διατήρηση του θέματος).
-

Σύνδρομο Prader – Willi (Dykens & Cassidy, 1999)

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ



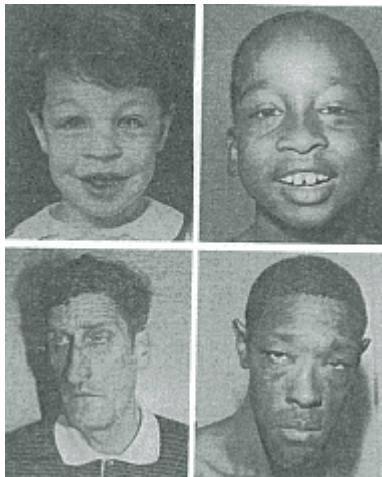
- **Καλή μακροπρόθεσμη μνήμη, ανακαλούν καλά μαθημένες πληροφορίες ή γεγονότα του παρελθόντος πολύ εύκολα και με πολλές λεπτομέρειες.**
- **Καλή προσληπτική γλώσσα.**
- **Υπεροχή στην οπτική επεξεργασία και σε έργα που απαιτούν << παράλληλη >> ολιστική επεξεργασία.**
- **Καλή οπτικοχωρική αντίληψη, οργάνωση, ολοκλήρωση, οπτική προσοχή και συναρμολόγηση αντικειμένων.**
- **Ελαφρά υπεροχή στην αναγνωστική δεξιότητα και γραφή.**

ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΟ – ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ, ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ & ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

- Δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία πληροφοριών.
- Πτωχές λεπτές και αδρές κινητικές δεξιότητες και δυσκολίες στον οπτικοκινητικό συντονισμό.
- Προβλήματα στην ακουστική βραχύχρονη μνήμη.
- Δυσκολία στη << σειροθετική>> επεξεργασία.
- Προβλήματα στα μαθηματικά.
- Προβλήματα λόγου (άρθρωση, υπερενρυνισμό, περιορισμένο λεξιλόγιο)
- Λεκτικές εμμονές για ένα περιορισμένο αριθμό θεμάτων.
- Μυϊκή υποτονία
- Παχυσαρκία και βουλιμική διαταραχή.
- Συναισθηματική ευμεταβλητότητα.
- Προβλήματα στις κοινωνικές δεξιότητες.
- Κατάθλιψη.
- Εκρήξεις θυμού και έντονο πείσμα.
- Ιδιοψυχαναγκαστική διαταραχή.
- Τσίμπημα του δέρματος.

Σύνδρομο Εύθραυστου X Χρωμοσώματος (Dykens & Leckman, 1990)

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ



- Καλές επιδόσεις σε έργα που απαιτούν «ταυτόχρονη» επεξεργασία, ή ενσωμάτωση ερεθισμάτων μ' έναν ολιστικό, συχνά χωρικό τρόπο (π.χ. συμπλήρωση εικόνων, λεξιλόγιο)
- Ικανότητες τόσο στο εκφραστικό, όσο και στο προσληπτικό λεξιλόγιο (κατανοούν και ονοματίζουν το συνολικό νόημα της λέξης)
- Καλύτερες ικανότητες σε δεξιότητες της καθημερινής τους ζωής (οικιακές δεξιότητες και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης π.χ. ντύσιμο, καθάρισμα, τουαλέτα, μαγείρεμα)
- Καλή βραχύχρονη και

ΑΝΤΙΑΛΗΠΤΙΚΟ – ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ, ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ & ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

- Δυσκολίες στην ακουστική και οπτική βραχύχρονη μνήμη κυρίως για αφηρημένες έννοιες
- Πτώση του δείκτη νοημοσύνης των αγοριών, η οποία σχετίζεται με τη χρονολογική ηλικία
- Δυσκολίες στη «σειροθετική», διαδοχική επεξεργασία πληροφοριών
- Η συντακτική τους ανάπτυξη παρουσιάζει καθυστέρηση
- Σοβαρές πραγματολογικές δυσκολίες του λόγου (άστοχες, εκτός θέματος εισηγήσεις, φτωχή διατήρηση θέματος, παθητικό ρόλο στη συζήτηση, δυσκολία επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας του σώματος)
- Αδυναμίες στην άρθρωση και στην προσωδία
- Εύθυμο λόγο σε υψηλό τόνο
- Δυσκολίες στα μαθηματικά
- Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης
- Υπερδραστηριότητα και υπερκινητικότητα
- Αγχώδης διαταραχή
- Επαναληπτική, στερεοτυπική συμπεριφορά, ηχολαλία, αυτοτραυματισμούς και επιμονή

-
- | | |
|---|--|
| <p>μακρόχρονη μνήμη για πληροφορίες που έχουν νόημα και σημασία για τους ίδιους</p> <ul style="list-style-type: none">• Αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και καλή αναγνώριση προσώπων | <ul style="list-style-type: none">• Διαταραχές του ύπνου, αποφυγή βλέμματος• Συγκινησιακά προβλήματα και συχνά επιθετικά ξεσπάσματα• Κατάθλιψη στα κορίτσια• Ντροπαλότητα• Κοινωνικά άγχη• Χαμηλή αυτοεκτίμηση στα κορίτσια |
|---|--|
-

1.3.1. Αιτιολογία

Στις αρχές της δεκαετίας του '60, διάφοροι θεωρητικοί εξέφραζαν διαφορετικές απόψεις για τα πρωταρχικά αίτια της νοητικής υστέρησης. Οι Zeaman & House (1963) θεωρούσαν ότι η βασική αίτια βρισκόταν στις διαδικασίες της προσοχής. Ο Luria (1963) ανέφερε ότι το βασικό πρόβλημα συνδέονταν με ανεπαρκή λεκτική διαμεσολάβηση της σκέψης. Ο Ellis (1963) υποστήριζε ότι αφορούσε μηχανισμούς του εγκεφάλου που σχετίζονταν με ακατάλληλα αποτυπώματα ερεθισμάτων. Έδειξε μάλιστα, ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση είχαν μεγαλύτερη δυσκολία να καταστείλουν μια καλά μαθημένη (αυτοματοποιημένη) αντίδραση, η οποία είχε πάνυ να είσαι προσαρμοστική, εμφανίζοντας «γνωστική αδράνεια», σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα.

Σύγχρονοι ερευνητές (Cicchetti & Beeghly, 1990. Emerson, Hatton, Thompson, & Parmenter, 2004. Hodapp, 1997. Hodapp, Burack, & Zigler, 1990. Hodapp & Zigler, 1997. Zigler & Hodapp, 1986. Matson & Boisjoli, 2008. Natsopoulos, Stavroussi, & Alevriadou, 1998), συνεχίζουν να μελετούν την έννοια της νοητικής υστέρησης με σκοπό να φωτίσουν πλευρές της, όπως την ανάπτυξη ποικίλων γνωστικών μηχανισμών (σκέψη, μνήμη, αντίληψη, κ.ά), αλλά και τη σχέση της με τη γλώσσα, την κοινωνική προσαρμογή και τα κίνητρα. Ο Cicchetti (1984) θεωρεί ότι η έρευνα που διεξάγεται είναι πολύ σημαντική, διότι, όπως παρατηρεί, *«μπορούμε να μάθουμε πολλά για τη 'φυσιολογική λειτουργία' ενός οργανισμού, μελετώντας την παθολογία του και αντιστρόφως»*. Πολλοί ερευνητές επίσης έχουν τονίσει το ρόλο της προσωπικότητας και των κινήτρων ως προς τη γνωστική επίδοση, αλλά και την ικανότητα προσαρμογής και τις περιβαλλοντικές εμπειρίες των παιδιών με νοητική υστέρηση (Bybee & Zigler, 1992. Zigler, 1971. Zigler & Burack, 1989).

Η αξιοσημείωτη πρόοδος των τελευταίων χρόνων στο χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας προσθέτει συνεχώς ερευνητικά δεδομένα και φωτίζει νέες γενετικές αιτίες που προκαλούν νοητική υστέρηση. Οι καταμετρήσεις δείχνουν περίπου 750 οργανικά – λειτουργικά αίτια της νοητικής υστέρησης (Opitz, 1996) και νέα (κυρίως γενετικά) αίτια ανακαλύπτονται κάθε χρόνο (Moser, 1992). Ορισμένες από τις πιο ενδιαφέρουσες οργανικές – λειτουργικές μορφές νοητικής υστέρησης είναι οι γενετικές – χρωμοσωμικές διαταραχές (σύνδρομο Down, σύνδρομο του εύθραυστου X, σύνδρομο Williams, σύνδρομο Prader – Willi, σύνδρομο Άνγκελμαν, σύνδρομο Turner, κ.ά.).

Οι ερευνητές (Zigler & Hodapp, 1986) διακρίνουν συνήθως τα αίτια της νοητικής υστέρησης σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα οργανικά αίτια, τα οποία συνδέονται κυρίως με τις βαρύτερες μορφές νοητικής υστέρησης, ενώ η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τα κοινωνικο – πολιτισμικά αίτια, τα οποία συνδέονται με την ήπια νοητική υστέρηση και αναφέρονται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Ο Zigler απέρριψε την ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι με νοητική υστέρηση είναι όμοιοι. Δανείστηκε από τους Pearson & Jaederholm (1914), Lewis (1933) και Werner (1941) την άποψη ότι υπάρχουν δύο μορφές νοητικής υστέρησης (Burack, 1990). Η πρώτη μορφή συνίσταται σε νοητική υστέρηση με μία ή δύο συγκεκριμένες οργανικές – λειτουργικές αιτίες. Οι αιτίες που εμφανίζονται προγεννητικά περιλαμβάνουν γενετικές βλάβες, έκθεση στη θαλιδομίδη, ερυθρά και ενδομήτρια ατυχήματα. Οι περιγεννητικές αιτίες περιλαμβάνουν τον πρόωρο τοκετό και την περιγεννητική ανοξία και οι μεταγεννητικές αιτίες περιλαμβάνουν τις κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις και τη μηνιγγίτιδα μεταξύ πολλών άλλων (Hodapp, 1996).

Συνολικά όμως, τα οργανικά αίτια επηρεάζουν λιγότερο από το 50% των ατόμων με νοητική υστέρηση. Οι άνθρωποι αυτοί συνήθως έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης που κυμαίνεται κάτω από το IQ 50 – 55 (Zigler & Hodapp, 1986).

Η δεύτερη μορφή νοητικής υστέρησης δεν έχει εμφανή οργανικά αίτια. Τα άτομα δείχνουν φυσιολογικά όσον αφορά στην υγεία, στην εμφάνιση και στην ανάπτυξη, με μόνη διαφορά τα χαμηλότερα επίπεδα νοημοσύνης που παρουσιάζουν. Με βάση τη θεωρία του Zigler, τα νοητικώς υστερημένα παιδιά μη οργανικής αιτιολογίας δεν είναι ατελή, ούτε ποιοτικώς διαφορετικά από τα τυπικά αναπτυσσόμενα. Απλώς διαφέρουν από τα άτομα του μέσου όρου δείκτη νοημοσύνης ως προς την ταχύτητα της γνωστικής ανάπτυξης και καταλήγουν εξελικτικά σ' ένα κατώτερο επίπεδο γνωστικής επίτευξης. Η αναπτυξιακή υστέρηση των ατόμων αυτών είναι γενετική ως προς τη φύση της και δεν μπορεί να αποδοθεί σε συγκεκριμένες γνωστικές βλάβες. Επομένως, μπορούν να εφαρμοστούν οι αρχές της γνωστικής ανάπτυξης που ισχύουν στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Για τις οργανικές περιπτώσεις, η αντίληψη περί ατέλειας έχει νόημα, δημιουργώντας έτσι το <<δυναδικό σύστημα>> μελέτης της νοητικής υστέρησης.

Ο πληθυσμός της ομάδας των ατόμων μη οργανικής αιτιολογίας ανήκει στο κατώτερο τμήμα της ομαλής κατανομής της φυσιολογικής νοημοσύνης και είναι συνήθως ήπιας νοητικής υστέρησης (50-70 IQ). Ο Zigler και οι συνεργάτες του (Burack, 1990. Burack, Hodapp, & Zigler, 1990. Zigler & Hodapp, 1986) προτείνουν την ύπαρξη τριών υποκατηγοριών στην ομάδα των νοητικώς υστερημένων ατόμων μη οργανικής αιτιολογίας: α) άτομα τα οποία έχουν έναν τουλάχιστο συγγενή με νοητική υστέρηση (οικογενής υστέρηση), β) άτομα που έχουν κληρονομήσει <<φτωχό γενετικό υπόβαθρο>>, σύμφωνα με τους νόμους της πολυγονιδιακής κληρονομικότητας, αν και οι γονείς τους έχουν φυσιολογική νοημοσύνη και γ) άτομα με κοινωνικοπολιτισμική αποστέρηση (φτώχεια, ιδρυματοποίηση, κακή διατροφή ανθυγιεινές συνθήκες διαβίωσης).

Αυτό το λεπτομερέστερο σύστημα έχει προσφέρει πολλές πληροφορίες για μερικές ομάδες με συγκεκριμένη αιτιολογία (Burack et al., 1988), αν και αναγνωρίζεται ότι προκαλεί δυσκολίες με την πολυδιάσπαση που προτείνει (Hodapp, 1997).

1.3.2. Γενετικές αιτίες

Μερικές φορές η αναπηρία προκαλείται από γονιδιακή ανωμαλία που κληρονομείται από τους γονείς, από λάθη στο συνδυασμό των γονιδίων ή άλλους λόγους. Οι πιο συνηθισμένες γενετικές καταστάσεις περιλαμβάνουν το σύνδρομο Down, το σύνδρομο Klinefelter, το Fragile X σύνδρομο (Εύθραυστο- X), την Νευροϊνωμάτωση, το συγγενή υποθυρεοειδισμό, το σύνδρομο Williams, τη φαινυλκετονουρία (PKU), και το σύνδρομο Prader – Willi. Σε σπανιότερες περιπτώσεις, οι ανωμαλίες με το X ή Y χρωμόσωμα μπορούν επίσης να προκαλέσουν ανικανότητα. Το XXXX και το 49, XXXXX σύνδρομο επηρεάζει ένα μικρό αριθμό των κοριτσιών σε όλο τον κόσμο, ενώ τα αγόρια μπορούν να επηρεαστούν από το 47, XYY, το 49, XXXXY, ή 49, XYYYYY σύνδρομο

1.3.3. Προγεννητικές αιτίες

Αίτια που προκαλούν νοητική ανεπάρκεια κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης η κατάσταση της μητέρας παίζει σημαντικότερο ρόλο στη φυσιολογική ανάπτυξη του εμβρυακού εγκεφάλου. Οι παρακάτω καταστάσεις μπορούν να έχουν καταστρεπτικές συνέπειες για το έμβρυο :

- ❖ μολύνσεις κάθε μορφής.
- ❖ χρόνιες αρρώστιες (πίεση, υπέρταση, διαβήτης, νεφρά, κ.τ.λ.).
- ❖ διάφοροι σοβαροί τραυματισμοί (πέσιμο, αυτοκινητικό ατύχημα).
- ❖ κακή διατροφή.
- ❖ λήψη ναρκωτικών, αλκοόλ και φαρμάκων.
- ❖ διάφορες ακτινοβολίες.
- ❖ τοξαιμία, (δηλητηρίαση του αίματος).
- ❖ διαφορετικό αίμα ανάμεσα στη μητέρα και το έμβρυο.
- ❖ αναιμία.
- ❖ υπερβολικό κάπνισμα.
- ❖ η ασυμβατότητα του παράγοντα Resus (αιμολυτική αναιμία, βαρύνει ίκτερος, εμβρυοπλακουντικός ύδρωπας).
- ❖ η λήψη κινίνου ή άλλων δηλητηριωδών ουσιών για απόρριψη του εμβρύου.

- ❖ γενικά κάθε ανωμαλία στην εναλλαγή της ύλης και κάθε παρέμβαση στην φυσιολογική ανάπτυξη του εμβρυακού οργανισμού.

Οι παραπάνω καταστάσεις μπορούν να προκαλέσουν στο νεογέννητο διάφορες μορφές και βαθμούς Ν.Α.

1.3.4. Περιγεννητικές αιτίες

Επικίνδυνη είναι η παράταση της εγκυμοσύνης πάνω από τους 9 μήνες ή ο πολύ πρόωρος τοκετός. Κατά τη διάρκεια του τοκετού το παιδί διατρέχει τον κίνδυνο (από σφήνωμα στον κόλπο της μητέρας, τύλιγμα του λώρου στο λαιμό κ.τ.λ.) να μην μπορέσει για λίγο να αναπνεύσει και να τροφοδοτήσει με το ανάλογο οξυγόνο τα κύτταρα του εγκεφάλου του, οπότε αυτά αχρηστεύονται. Επίσης, μπορεί το σχετικά μαλακό κρανίο του νεογέννητου να υποστεί ζημιές από παρεμβάσεις με αντικείμενα που υποβοηθούν τη γέννηση (εμβρυουλκό). Από τον αριθμό των κυττάρων που αχρηστεύονται και από το μέρος του εγκεφάλου που βρίσκονταν αυτά θα εξαρτηθούν οι παρεκκλίσεις που θα παρουσιάσει στην μετέπειτα ζωή του το Ν.Α άτομο (ομιλία, περπάτημα). Στις περιπτώσεις καισαρικής τομής η απότομη έξοδος του παιδιού από την κοιλιά της μητέρας του στον έξω κόσμο λόγω διαφοράς πιέσεων – μπορεί να οδηγήσει σε καταστροφές εγκεφαλικών κυττάρων. Στη φυσιολογική ανάπτυξη του εμβρύου συμβάλλει το γεγονός, οι γονείς να επιθυμούν τη γέννηση του παιδιού. Υπάρχουν και αρνητικές συνέπειες για το έμβρυο οι οποίες προκαλούνται από ψυχολογικές διαταραχές της μητέρας, τέτοιες είναι: το στρες, η δυνατή απογοήτευση, η στενοχώρια, οι διανοητικές ασθένειες, η σχιζοφρένεια, η μανιοκατάθλιψη, οι ψυχώσεις, οι νευρώσεις κ.ά. Οι ψυχολογικοί λόγοι και η σημασία τους κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης γίνονται παραδεκτές από τους ειδικούς επιστήμονες (Αλευριάδου & Γρούιος, 1999). Ωστόσο λείπουν ακόμα τα επιστημονικά δεδομένα γύρω από αυτούς τους παράγοντες. Μπορούμε όμως με σιγουριά να πούμε ότι αν ένα παιδί γεννηθεί φυσιολογικό αυτό εξαρτάται σε μεγάλο ποσοστό από την καλή βιολογική και συναισθηματική κατάσταση της μητέρας.

1.3.5. Μεταγεννητικές αιτίες

Όταν ο τοκετός αποβεί αίσιος, πάλι οι κίνδυνοι που απειλούν την ομαλή σωματοψυχοδιανοητική ανάπτυξη του εμβρύου είναι πολυποίκιλοι. Οι κίνδυνοι που είναι δυνατό να προκαλέσουν νοητική αναπηρία προέρχονται από τους εξής παράγοντες:

❖ ΕΝΔΟΚΡΙΝΙΚΕΣ ΑΝΩΜΑΛΙΕΣ

Γνωστός είναι ο ρόλος των ενδοκρινών αδένων στην ανάπτυξη και υγεία του ατόμου. Η καλή λειτουργία τους σημαίνει καλή ανάπτυξη και καλή υγεία του ατόμου, ενώ η κακή λειτουργία τους προκαλεί βλάβες και στα δύο. Τέτοια ενδοκρινική ανωμαλία, είναι η υπολειτουργία του θυρεοειδούς αδένου, με συνέπεια τον κρετινισμό. Κατά την περίοδο της ανάπτυξης ο κρετινισμός προκαλεί βαριάς μορφής νοητική ανεπάρκεια. Η έγκαιρη διάγνωση και η κατάλληλη ιατρική αντιμετώπιση αυτής της ενδοκρινικής ανωμαλίας περιορίζουν τις ανεπιθύμητες συνέπειές της. Η συχνότητα αυτής της πάθησης είναι 1/20.000 και μειώνεται συνέχεια (Σταύρου, 2002).

❖ ΑΣΘΕΝΕΙΕΣ

Οι μολυσματικές και οι άλλες ασθένειες που προκαλούν υψηλό πυρετό και προσβάλλουν άμεσα ή έμμεσα τον εγκέφαλο, αποτελούν σοβαρότατο κίνδυνο πρόκλησης νοητικής αναπηρίας. Οι απειλητικότερες από αυτές είναι:

✓ Η εγκεφαλίτιδα

Προκαλεί φλεγμονή του εγκεφάλου και εμφανίζεται πολλές φορές με επιδημική μορφή. Προκαλείται από έναν ειδικό ιό, εκδηλώνεται με πολλές μορφές και συχνά αποβαίνει θανατηφόρα. Οι υψηλοί πυρετοί πρέπει να προλαμβάνονται με κάθε τρόπο, πριν φθάσουν σε όρια επικινδυνότητας για τα εγκεφαλικά κύτταρα, αμέσως δε το παιδί να οδηγείται σε γιατρό.

✓ Η μηνιγγίτιδα

Η ασθένεια αυτή προκαλεί οξεία φλεγμονή των μηνίγγων και εκδηλώνεται με υψηλό πυρετό και εμετούς. Η διάγνωσή της διαπιστώνεται με εξέταση του εγκεφαλονωτιαίου υγρού, που λαμβάνεται με παρακέντηση. Έχει πολλές μορφές και συχνά γίνεται επιδημική ασθένεια.

Από τις παραπάνω ασθένειες, καθώς και από την πολιομυελίτιδα, την ιλαρά, τον τύφο, την παρωτίτιδα κ.λ.π., προστατεύεται η παιδική ηλικία με το γενικό μέτρο του προληπτικού εμβολιασμού, που είναι υποχρεωτικός. Γενικά κατά την παιδική ηλικία, κυρίως κατά τα πρώτα έτη, απαιτείται συνεχής επαγρύπνηση και συστηματική παρακολούθηση της υγείας του παιδιού από τους γονείς και τον οικογενειακό παιδίατρο (Σταύρου, 2002).

❖ Τα τραύματα

Πριν σημειώσει τα πρώτα του βήματα το παιδί αναπτύσσει μία καταπληκτική κινητικότητα, που αποτελεί και τη βασικότερη λειτουργική προϋπόθεση για τη φυσιολογική σωματοψυχοδιανοητική του ανάπτυξη. Με τα πρώτα του βήματα αυτή η κινητικότητα δε γνωρίζει όρια. Για κανένα λόγο δεν πρέπει να περιορίζεται και να καταστέλλεται η κινητικότητα του παιδιού. Αντίθετα, πρέπει το παιδί να διευκολύνεται και να ενθαρρύνεται μέσα στο χώρο του σπιτιού για την ανάπτυξη της κινητικότητάς του με κάθε τρόπο.

Η λειτουργικότητα του χώρου πρέπει να είναι τέτοια ώστε να δίνεται προτεραιότητα στη δυνατότητα να ικανοποιεί το παιδί όσο είναι δυνατό τις ανάγκες του για ελεύθερη κίνηση.

Παράλληλα πρέπει όμως να λαμβάνονται με κάθε επιμέλεια όλα τα προστατευτικά μέτρα για την αποφυγή τραυματισμών του παιδιού από πτώσεις και οποιαδήποτε άλλη αιτία. Οι τραυματισμοί στο κεφάλι είναι δυνατό να προκαλέσουν μόνιμες βλάβες στα εγκεφαλικά κύτταρα με συνέπεια τη νοητική αναπηρία. Όσο ακίνδυνες κι αν φαίνονται από πρώτη άποψη οι κρανιακές κακώσεις από πτώσεις και χτυπήματα, πρέπει το παιδί να υποβάλλεται σε ιατρική εξέταση αμέσως, για να μην τυχόν μείνει απαρατήρητη καμία βλάβη στα εγκεφαλικά κύτταρα. Η έγκαιρη διαπίστωση τέτοιας βλάβης, μπορεί να προλάβει δυσάρεστες συνέπειες για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού (Σταύρου, 2002).

❖ ΟΙ ΔΗΛΗΤΗΡΙΑΣΕΙΣ

Οι τροφικές δηλητηριάσεις και οι δηλητηριάσεις από χημικές ουσίες αποτελούν μεγάλο κίνδυνο για την υγεία του παιδιού και την ομαλή νοητική του ανάπτυξη. Πρέπει λοιπόν να προστατεύεται το παιδί με κάθε επιμέλεια και σχολαστικότητα από τέτοιους κινδύνους. Ποτέ να μην αφήνουν οι γονείς φιαλίδια και κουτάκια με φάρμακα σε προσιτά στο παιδί μέρη. Κινδυνεύει ακόμα και η ζωή του, γιατί η περιέργειά του να τα δοκιμάζει όλα με το στόμα είναι ακατανίκητη (Σταύρου, 2002).

❖ Η ΚΑΚΗ ΔΙΑΤΡΟΦΗ

Ο γοργός ρυθμός ανάπτυξης του σώματος και των νοητικών δυνάμεων του παιδιού, επιβάλλουν την ανάγκη της επαρκούς και κατάλληλης διατροφής του. Πρέπει οι τροφές να περιέχουν όλα τα συστατικά που χρειάζεται ο αναπτυσσόμενος οργανισμός, σε κατάλληλη ποσότητα και ποιότητα. Γι' αυτό το λόγο πρέπει το διαιτολόγιο του παιδιού να καθορίζεται από παιδίατρο. Ο υποσιτισμός έχει καταστρεπτικές επιπτώσεις στην ομαλή σωματοψυχοδιανοητική εξέλιξη του ατόμου (Σταύρου, 2002).

❖ ΒΛΑΒΕΣ ΑΙΣΘΗΤΗΡΙΩΝ ΟΡΓΑΝΩΝ

Η καλή λειτουργία των αισθητηρίων οργάνων αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση της ομαλής νοητικής εξέλιξης του ατόμου. Χωρίς τις αισθήσεις, θα ήταν αδύνατη κάθε μορφή επικοινωνίας του ατόμου με το εξωτερικό περιβάλλον του. Όλα τα ψυχογόνα και πνευματογόνα εξωτερικά ερεθίσματα προσλαμβάνονται μέσω των αισθητηριακών λειτουργιών, για να μεταβιβαστούν στη συνέχεια στον εγκέφαλο, όπου αναλύονται και ερμηνεύονται, σημασιοδοτούνται και εσωτερικοποιούνται. Επομένως η κακή λειτουργία και οι σοβαρές βλάβες των αισθήσεων (κυρίως όρασης και ακοής), εμποδίζουν την ομαλή νοητική εξέλιξη του ατόμου σε βαθμό ανάλογο της αποστέρησης των εξωτερικών ερεθισμάτων. Στις μικρές ηλικίες τυχόν βλάβες και ελαττωματική λειτουργία της όρασης και της ακοής δε γίνονται εύκολα αντιληπτές από το περιβάλλον του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο επιβάλλεται η περιοδική παρακολούθηση του παιδιού από οφθαλμίατρο και ωτορινολαρυγγολόγο. Η έγκαιρη διαπίστωση τέτοιων ανωμαλιών και ασθενειών καθιστά αποτελεσματικότερη τη διόρθωση και τη θεραπεία τους (Σταύρου, 2002).

1.3.6. Αιτίες που οφείλονται σε αποστέρηση πολιτιστικών ερεθισμάτων

Ο άνθρωπος είναι μία βιο-ψυχοκοινωνική ολότητα, αδιαίρετη και αδιάσπαστη. Αν κάποιο από τα συνθετικά στοιχεία αυτής της ολότητας δε λειτουργεί καλά την περίοδο της εξέλιξης του ατόμου (ως το 16^ο έτος περίπου της ηλικίας), οι συνέπειες θα είναι αρνητικές για την ολοκλήρωση. Απ' την ποσότητα και την ποιότητα των εμπειριών που αποκτά το παιδί από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του εξαρτάται σε μέγιστο βαθμό η γλωσσική του ανάπτυξη. Και μόνο με τη γλωσσική του ανάπτυξη το παιδί αποκτά και ενισχύει την ικανότητά του να ανακαλύπτει και να σχηματίζει τις διάφορες έννοιες, να κάνει κρίσεις, γενικεύσεις, συσχετίσεις, να συνειδητοποιεί τις διαφορές μεταξύ πραγμάτων και εννοιών, να τροφοδοτεί τη μνήμη του, να κινητοποιεί τη δημιουργική του φαντασία κ.τ.λ. Είναι τόσο μεγάλη λοιπόν η σχέση μεταξύ γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξης, ώστε πολλοί ψυχολόγοι ταυτίζουν σχεδόν τις δυο αυτές έννοιες και υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος γίνεται τόσο ευφυής, όσος είναι ο αριθμός των λέξεων που μπορεί να κατανοήσει και να χρησιμοποιήσει στη ζωή του (Bray & Turner, 1986. Butterfield, Wambold, & Belmont, 1973).

Είναι συγκλονιστικό το γεγονός ότι οι έρευνες (Παρασκευόπουλος, 1985) ανεβάζουν το ποσοστό των νοητικά υστερημένων ατόμων από έλλειψη πολιτιστικών ερεθισμάτων πάνω από το 50% του συνολικού αριθμού τους. Αυτό σημαίνει πως οι περισσότεροι από τους μισούς νοητικά υστερημένους ανθρώπους σε κάθε πληθυσμό, οφείλουν τη νοητική τους υστέρηση όχι σε καμία άλλη αιτία, αλλά στις δυσμενείς μόνο από πολιτιστικής άποψης συνθήκες του περιβάλλοντος (Σταύρου, 2002).

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτεί το οικογενειακό περιβάλλον. Δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες επιδρούν ανασταλτικά στη συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η αποδιοργάνωση της οικογένειας λόγω διαζυγίου ή διαταραγμένων σχέσεων των γονέων, οι διαπληκτισμοί των γονέων μπροστά στα παιδιά και η έλλειψη στοργής έχουν ως συνέπεια την παραμέληση των ψυχικών αναγκών του παιδιού, την απουσία επαρκών εμπειριών και κατάλληλων ευκαιριών μάθησης, την έλλειψη κάθε επιτήρησης και καθοδήγησης του παιδιού και την παραμελημένη αγωγή, με αποτέλεσμα την επιβράδυνση της γλωσσικής και νοητικής ανάπτυξής του. Επιβάλλεται λοιπόν η ενίσχυση του θεσμού της οικογένειας με κάθε μέσο. Το κράτος και η κοινωνία μπορούν να συμβάλλουν στον τομέα αυτό με την παροχή οικονομικής, ιατρικής και καθοδηγητικής βοήθειας προς τους γονείς και τους μέλλοντες συζύγους. (Παρασκευόπουλος, 1985).

Στην καθημερινή ζωή αποτελεί γεγονός ότι οι δυσκολίες προσαρμογής παρατηρούνται με εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα στα παιδιά που έμειναν ορφανά ή οπωσδήποτε στερήθηκαν την παρουσία των γονέων τους από τη βρεφική ηλικία και ανατράφηκαν στο περιθώριο συγγενικών οικογενειών. Σε πολύ πιο μειονεκτική θέση βρίσκονται ορισμένα άλλα παιδιά που μεγαλώνουν σε ιδρύματα. Το ίδρυμα έστω και με καλές συνθήκες λειτουργίας δεν μπορεί από τη φύση του να υποκαταστήσει μια μέσης στάθμης οικογένεια.

Η απουσία των γονέων, ιδιαίτερα της μητέρας είναι καθοριστική. Η διαβίωση στα πλαίσια μιας οικογένειας, έστω και με την απουσία των γονέων, εξασφαλίζει κάποιο επίπεδο προσωπικών ανταλλαγών, επαφών, ερεθισμάτων. Στο ίδρυμα οι καταστάσεις αυτές σπανίζουν. Η επαρκής προσωπική ενασχόληση με το κάθε παιδί ξεχωριστά αποτελεί ανέφικτη, αδιανόητη πολυτέλεια. Το παιδί εκεί δεν επιτρέπεται να «ενοχλεί» τους άλλους. Πρέπει να είναι «φρόνιμο», να παραμένει απαρατήρητο στη γωνιά του. Η διαβίωση στο ίδρυμα συνοδεύεται έτσι από μία βραδύτητα στο ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού, κάποτε μάλιστα πολύ σοβαρή, καθώς και από άλλες δυσάρεστες καταστάσεις, που σαν σύνδρομο αποδίδονται συνήθως με τον όρο ιδρυματισμός.

Μερικοί ερευνητές όπως η Rovet (1995) υποστηρίζουν ότι αν παραταθεί για αρκετό διάστημα η παραμονή του μικρού παιδιού σε ίδρυμα, οι διαταραχές της προσαρμογής, ανάμεσά τους και η ατελής νοητική εξέλιξη, μονιμοποιούνται. Η άποψη όμως αυτή δεν επαληθεύεται. Οι διαταραχές που παρατηρούνται δεν αποτελούν πρωτογενή κατάσταση αλλά σύμπτωμα άλλων καταστάσεων. Θα μπορούσε έτσι να τις κατατάξει κανείς μάλλον στις ψευδοκαθυστερήσεις, παρά στις πραγματικές νοητικές ανεπάρκειες. Πραγματικά, παιδιά της κατηγορίας αυτής, από τη στιγμή που δέχτηκαν ειδική σε προσωπικό επίπεδο και σε οικογενειακό περιβάλλον φροντίδα βρεφοκόμου, ψυχολόγου ή άλλου κατάλληλου προσώπου παρουσίασαν γρήγορη και θεαματική βελτίωση (Κυπριωτάκης, 2000).

2. Η έννοια της συνεκπαίδευσης στα σχολεία

Ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός παιδιών προσχολικής ηλικίας τα οποία φοιτούν σε νηπιαγωγεία καθιστά αναγκαία τη λειτουργία πολλών νηπιαγωγείων. Κάποια παιδιά έχουν διάφορα προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς όταν εγγράφονται σε νηπιαγωγεία. Στη χώρα μας τα ειδικά νηπιαγωγεία είναι ελάχιστα. Σύμφωνα με το νόμο 1566\85, τα νήπια με ειδικές ανάγκες από την ηλικία των 4 ετών πρέπει να εκπαιδεύονται σε γενικά νηπιαγωγεία. Για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί η αυξανόμενη ανάγκη προσχολικής αγωγής παιδιών με προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς, είναι αναγκαίο να καταρτιστούν πρότυπα προγράμματα συνεκπαίδευσης στα γενικά νηπιαγωγεία, υπό τον όρο ότι θα εξασφαλιστούν και τα κατάλληλα μέσα στήριξης των προγραμμάτων αυτών. Είναι αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός των υπηρεσιών προσχολικής παρέμβασης, ώστε να είναι δυνατή η συνεκπαίδευση νηπίων με και χωρίς διάφορα προβλήματα μάθησης ή/και συμπεριφοράς σε γενικά νηπιαγωγεία. Για να εκπαιδευτούν όμως τα παιδιά αυτά πρέπει να υπάρχει ένα σωστά οργανωμένο πρόγραμμα ανάλογο με τις ανάγκες τους.

Οι Bailey και οι συνεργάτες του (1998) αναφέρουν ότι ένα επιτυχημένο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης μικρών παιδιών πρέπει να έχει τα εξής επτά χαρακτηριστικά.

Πρώτον, το πρόγραμμα πρέπει να μην περιορίζει τις υπηρεσίες που παρέχει μόνο στο παιδί, αλλά να υποστηρίζει και τους γονείς του. Οι γονείς χρειάζονται οικονομική ενίσχυση, για να αντιμετωπίσουν τα έξοδα της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης των παιδιών τους καθώς και συμβουλευτική και ηθική υποστήριξη. Δεύτερον, το νηπιαγωγείο συνεκπαίδευσης πρέπει να επιδιώκει τη δημιουργική συνεργασία των νηπίων με ιδιαίτερες ανάγκες με τους συνομηλίκους και με όλο το προσωπικό του νηπιαγωγείου, και να διαθέτει σε κοινή χρήση όλα τα διαθέσιμα υλικά. Τα νήπια με ιδιαίτερες ανάγκες δεν πρέπει να μένουν αδρανείς παρατηρητές αλλά να γίνονται ενεργά μέλη της ομάδας. Η ανεξαρτησία των κινήσεών τους και η αυτοεξυπηρέτησή τους πρέπει να ενισχύονται και να προωθούνται με την καλλιέργεια κατάλληλων δεξιοτήτων και με την προσαρμογή του εξοπλισμού και των υλικών του νηπιαγωγείου στις ανάγκες των παιδιών. Το νηπιαγωγείο συνεκπαίδευσης πρέπει πραγματικά να εκπαιδεύει όλα τα παιδιά.

Τρίτον, τα νήπια με ιδιαίτερες ανάγκες πρέπει να καλλιεργούν στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητες και δεξιότητες στις οποίες υστερούν με την υποστήριξη του προσωπικού του νηπιαγωγείου και της οικογένειας. Για το λόγο αυτό πρέπει να εκπαιδεύονται

ανάλογα με τις ανάγκες τους. Όταν μάλιστα έχουν ανάγκη θεραπευτικής ή εκπαιδευτικής υποστήριξης από ειδικούς (π.χ. λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές κ.τ.λ.), αυτή πρέπει να παρέχεται αν είναι δυνατόν μέσα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Τέταρτον, το νηπιαγωγείο συνεκπαίδευσης πρέπει να προωθεί την κοινωνικοποίηση του νηπίου και να ενισχύει την αυτοπεποίθησή του. Τα μικρά παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση για να αναπτύσσουν φιλίες και να μαθαίνουν να συμπεριφέρονται όπως αρμόζει στις προσωπικές τους σχέσεις. Το νήπιο με ιδιαίτερες ανάγκες χρειάζεται κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορεί να αντιμετωπίζει τις διάφορες καταστάσεις μέσα στο νηπιαγωγείο, να μπορεί να ζητά βοήθεια όταν χρειάζεται και να εκφράζει τα συναισθήματά του με την πλέον αρμόζουσα συμπεριφορά. Εξάλλου η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και οικογένειας μπορεί να προωθήσει την κοινωνικοποίηση του παιδιού και να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του.

Πέμπτον, το νηπιαγωγείο συνεκπαίδευσης σε συνεργασία με την οικογένεια αλλά και με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, πρέπει να συμβάλλει στη διατήρηση και γενίκευση της αποκτηθείσας συμπεριφοράς, επειδή τα νήπια με ιδιαίτερες ανάγκες δυσκολεύονται να συμπεριφερθούν όπως έμαθαν σε άλλους χώρους εκτός του νηπιαγωγείου και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Οι επισκέψεις ενηλίκων βοηθούν τα παιδιά να εξοικειωθούν με άτομα τα οποία δε γνωρίζουν. Αλλά και η οικογένεια πρέπει να βοηθήσει στη γενίκευση της συμπεριφοράς του παιδιού με τη συμμετοχή της σε κοινωνικές εκδηλώσεις και επισκέψεις σε φιλικά σπίτια.

Έκτον, η προσπάθεια για την πλήρη ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο πρέπει να συνεχίζεται και εκτός νηπιαγωγείου, επειδή η εκπαίδευση και η συμμετοχή του νηπίου με ιδιαίτερες ανάγκες σε νηπιαγωγείο συνεκπαίδευσης καλύπτουν μόνο ένα κομμάτι της καθημερινής του ζωής. Για το λόγο αυτό η οικογένεια πρέπει να συνεχίζει το πρόγραμμα ένταξης, για παράδειγμα με την οργάνωση μιας παιδικής συγκέντρωσης στην οποία δίνεται μεν στο παιδί η ευκαιρία και η δυνατότητα συμμετοχής στα παιχνίδια και τις δραστηριότητες των συνομήλικων του, στην οικογένεια δε να συναναστραφεί με άλλους γονείς.

Έβδομον, ένα αποδοτικό πρόγραμμα συνεκπαίδευσης παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες πρέπει να αξιολογεί συνεχώς τις επιδόσεις των παιδιών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Μια καθυστέρηση, παραδείγματος χάρη, στη γλωσσική ανάπτυξη και συγκεκριμένα στην εκφορά του λόγου σε ένα νήπιο 4 ετών έχει επιπτώσεις στις συναναστροφές του με τους συνομηλίκους του, στα παιχνίδια ή στη διάρκεια των διαφόρων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο. Με τη συνεχή αξιολόγηση, οι δυσκολίες

εντοπίζονται έγκαιρα και το παιδί μπορεί να μάθει να αντιδρά με εναλλακτικούς τρόπους (Τάφα,1998).

Ο Σπετσιώτης (1999), έκανε λόγο για τα τρία είδη ενσωμάτωσης τα οποία προσδιόρισε η Mary Warnock (1995):

- ❖ Το πρώτο είδος είναι η χωροταξική ενσωμάτωση, που σημαίνει δηλαδή ότι το παιδί είναι στο σχολείο του.
- ❖ Το δεύτερο είδος ενσωμάτωσης που έχει προσδιορίσει είναι η κοινωνική ενσωμάτωση. Ο στόχος της κοινωνικής ενσωμάτωσης είναι η επιστροφή στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και η κοινωνική συναλλαγή και επαφή με τα άλλα παιδιά. Αυτός είναι συνήθως ο κύριος λόγος για τον οποίο οι γονείς απαιτούν σθεναρά να μπουν τα παιδιά τους στο κανονικό σχολείο. Αλλά και αυτό πρέπει να αξιολογηθεί με προσοχή, γιατί μερικές φορές και αυτή η κοινωνική συναλλαγή των παιδιών δεν είναι το αναμενόμενο. Αυτό που έχει σημασία είναι να αναπτυχθεί έτσι, ώστε να υπάρχουν εκπαιδευτικά οφέλη για τα παιδιά.
- ❖ Το τελευταίο είδος είναι η λειτουργική ενσωμάτωση. Κι αυτό σημαίνει ότι το παιδί που είναι στο κανονικό σχολείο πραγματικά έχει οφέλη εκπαιδευτικά. Υπάρχει η ανάπτυξη των ικανοτήτων του, κυρίως των εκπαιδευτικών, και επίσης γνώσεις και έννοιες (Σπετσιώτης, 1999).

Το πρόγραμμα συνδιδασκαλίας μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής στοχεύει στη δημιουργία ευκαιριών γνωριμίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών ειδικής και γενικής αγωγής, με απώτερο στόχο να πραγματοποιηθεί μια από τις βασικότερες επιδιώξεις της ειδικής αγωγής, που είναι η αποδοχή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η ισότιμη κοινωνική τους ένταξη. Σημαντική δυσκολία για να γίνει πράξη η κοινωνική ένταξη είναι τα αρνητικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που είναι βαθιά ριζωμένες στην κοινωνία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ουσιαστικότερη παρέμβαση για να αρθούν αυτές οι προκαταλήψεις, μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερα στους μαθητές που δεν έχουν ισχυροποιήσει τα στερεότυπά τους και που είναι σε θέση να αφομοιώσουν πληροφορίες και να διαμορφώσουν στάσεις, στηριζόμενες όχι σε προκαταλήψεις αλλά σε πραγματικά στοιχεία μέσα από τα βιώματα τους.

Έτσι βασική προϋπόθεση για να αποδεχτούν οι μαθητές της γενικής αγωγής τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι να τους γνωρίσουν, να συνυπάρξουν, να

κάνουν κοινές δραστηριότητες με τελικό στόχο να δουν ότι τα άτομα με αναπηρία είναι άνθρωποι σαν και αυτούς με συναισθήματα και ανάγκη για επικοινωνία.

Οι μαθητές της ειδικής αγωγής ωφελούνται από μια τέτοια συνύπαρξη διότι, έχουν ένα διαφορετικό πρότυπο από το οποίο μπορούν να πάρουν θετικά στοιχεία, να αποκτήσουν δεξιότητες ζωής και επικοινωνίας, να δεχθούν θετικές επιδράσεις από συνομηλίκους τους που είναι σε θέση να λειτουργήσουν με συγκροτημένο και υποστηρικτικό τρόπο απέναντί τους.

Η όποια απόρριψη, αμηχανία, φόβος και προκατάληψη των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους της ειδικής αγωγής μπορεί να μεταμορφωθεί σταδιακά και μέσα από την αλληλεπίδραση σε αποδοχή, συνεργασία και σεβασμό, που θα βασίζονται σε μια θετική και αληθινή εικόνα που θα διαμορφώσουν οι μαθητές των σχολείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα για τους μαθητές της ειδικής αγωγής.

Η εδραίωση αρνητικών στερεοτύπων για τα άτομα με νοητική υστέρηση έχει τις ρίζες της στην άγνοια, στην έλλειψη εμπειριών συνύπαρξης με τα άτομα με αναπηρία και στην αρνητική εικόνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, που έχει επιβάλλει ο πολιτισμός μας, που προωθεί εικόνες ανθρώπων ως πρότυπα, εντελώς ψεύτικες με ιδανικό την τέλεια εξωτερική εμφάνιση και όχι την πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη (Δημητρόπουλος, 1992).

2.1. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευσιμων νοητικά υστερημένων παιδιών

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1977) τα βασικότερα χαρακτηριστικά της σωματικής, της νοητικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης των εκπαιδευσιμων νοητικά υστερημένων παιδιών και οι ικανότητές τους για σχολική μάθηση, κοινωνική προσαρμογή και επαγγελματική αποκατάσταση, συνοψίζονται ως εξής:

A) Οι εκπαιδευσιμοι αποτελούν το 2% ως το 3% του μαθητικού πληθυσμού και το 83% περίπου του συνόλου των νοητικώς υστερημένων. (Είναι η πολυπληθέστερη κατηγορία νοητικώς υστερημένων)

B) Η πορεία και τα στάδια της σωματικής τους ανάπτυξης είναι σχεδόν φυσιολογικά. Αν συγκριθούν όμως με τους κανονικούς συνομηλίκους τους, οι εκπαιδευσιμοι είναι σχετικά κατώτεροι σε βάρος και σε ύψος και λίγο περισσότερο επιρρεπείς στις ασθένειες.

Παλιότερα (Kanner, 1964) πίστευαν ότι οι νοητικώς υστερημένοι παρουσιάζουν ιδιαίτερα ελαττώματα και στίγματα εκφυλισμού. Στα πρώτα εγχειρίδια για τη νοητική υστέρηση γίνονταν εκτενείς περιγραφές διαφόρων κλινικών τύπων νοητικώς υστερημένων, όπως των κρετινικών, μογγολοειδών, υδροκεφαλικών, μικροκεφαλικών, κλπ. Αυτά όμως τα σωματικά χαρακτηριστικά και ελαττώματα συναντώνται σε μικρό μόνο ποσοστό των νοητικώς υστερημένων (5%) και μάλιστα μόνο στους βαριά νοητικώς υστερημένους (ασκήσιμους και ιδιώτες) και όχι στην ομάδα των εκπαιδευσιμων. Πολύ σπάνια ένα υδροκεφαλικό άτομο έχει τόσο ελαφριά υστέρηση ώστε να χαρακτηριστεί ως εκπαιδευσιμο.

Οι διαφορές στη σωματική ανάπτυξη μεταξύ των εκπαιδευσιμων νοητικώς υστερημένων και των κανονικών παιδιών οφείλονται περισσότερο στις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης της κατώτερης κοινωνικής βαθμίδας από την οποία προέρχονται οι περισσότεροι εκπαιδευσιμοι. Αν δηλαδή γίνει σύγκριση ανάμεσα στους εκπαιδευσιμους νοητικά υστερημένους και στα κανονικά παιδιά του ίδιου κοινωνικού –οικονομικού επιπέδου, θα διαπιστωθεί ότι ως προς τη σωματική ανάπτυξη δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά. Αποκλίσεις στη σωματική ανάπτυξη παρουσιάζουν μόνο εκείνοι που η νοητική τους υστέρηση οφείλεται σε οργανική αιτία και μάλιστα εκείνοι που έχουν εγκεφαλικό τραύμα (σύνδρομο Strauss). Γενικά οι αποκλίσεις που παρουσιάζουν οι εκπαιδευσιμοι στη σωματική ανάπτυξη, εκτός από τις περιπτώσεις των εγκεφαλικών τραυμάτων, είναι τόσο μικρές ώστε δεν αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης ούτε για τη διάγνωση ούτε για τη διδακτική πράξη.

Γ) Οι εκπαιδευσιμοι, αν και παρουσιάζουν συνήθως περισσότερα ελαττώματα και βλάβες στην ακοή, στην όραση και στο συντονισμό των κινήσεων από ότι οι κανονικοί συνομήλικοί τους, εντούτοις έχουν σε ένα σημαντικό ποσοστό ανέπαφα τα αισθητήρια όργανα και ικανοποιητική ευρυθμία στο συντονισμό κινήσεων.

Δ) Η νοητική ανάπτυξη των εκπαιδευσιμων ακολουθεί πορεία όμοια με εκείνη των κανονικών παιδιών. Διαφορά όμως υπάρχει κυρίως στο ρυθμό και στο τελικό επίπεδο ανάπτυξης. Ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι μεταξύ 50 και 75. Η νοητική τους ηλικία μετά την ολοκλήρωση της ανάπτυξης – γύρω στο 16^ο έτος της χρονολογικής ηλικίας – κυμαίνεται μεταξύ 8 και 12 ετών, η νοητική τους δηλαδή ανάπτυξη είναι περίπου το μισό ως τα τρία τέταρτα του κανονικού.

Ε) Οι εκπαιδευσιμοι παρουσιάζουν αμβλεία αντίληψη, αδύνατη μνήμη, πτωχή γλωσσική ανάπτυξη, περιορισμένη ικανότητα γενίκευσης και ευκαιριακής μάθησης, καθώς και ελλιπή συντονισμό χεριού - ματιού. Ιδιαίτερη καθυστέρηση παρουσιάζουν στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως είναι η κριτική και δημιουργική νόηση, η επεξεργασία αφηρημένων συμβόλων, κλπ. Οι ορισμοί που δίνουν στις διάφορες έννοιες αναφέρονται κυρίως σε συγκεκριμένες παραστάσεις και σε μορφολογικά χαρακτηριστικά. Αν τους ζητηθεί να δώσουν π.χ. τον ορισμό του πορτοκαλιού, θα περιοριστούν στη χρησιμότητα, το σχήμα, το μέγεθος, το χρώμα κλπ.

ΣΤ) Η ετοιμότητά τους για σχολική εργασία και ο ρυθμός της σχολικής τους προόδου είναι ανάλογοι προς το ρυθμό της νοητικής τους ανάπτυξης, είναι δηλαδή το μισό ως τρία τέταρτα του κανονικού. Στην ηλικία των έξι ετών δεν είναι ώριμοι να διδαχθούν τα βασικά σχολικά μαθήματα (ανάγνωση, ορθογραφία, αριθμητική). Την ετοιμότητα αυτή την αποκτούν στην ηλικία των εννέα ετών ή και αργότερα ακόμη. Ένα παιδί π.χ. με νοητικό πηλίκο 70 μπορεί να παρακολουθήσει συστηματικά σχολική εργασία στην ηλικία των 9 ετών. Ένα άλλο με νοητικό πηλίκο 65 αποκτά την ετοιμότητα αυτή στην ηλικία των δέκα ετών, ενώ ένα άλλο με νοητικό πηλίκο 50 την αποκτά στην ηλικία των 12 ετών. Αν τα παιδιά αυτά αρχίσουν να φοιτούν στο σχολείο στην ηλικία των έξι ετών, θα χρειαστούν τρία ως τέσσερα έτη προπαρασκευαστικής εργασίας. Επίσης δεν πρέπει να αναμένεται από τους εκπαιδευσιμους να καλύψουν τη διδακτέα ύλη μιας συνήθους τάξης μέσα σε ένα μόνο σχολικό έτος αλλά μέσα σε ένα και μισό έτος περίπου. Στο τέλος της σχολικής τους φοίτησης – κατά την εφηβική ηλικία – φθάνουν συνήθως την επίδοση των κανονικών παιδιών της Γ΄ τάξης και κατά ανώτερο όριο της Ε΄ τάξεως του δημοτικού σχολείου.

Z) Αν και παρουσιάζουν διαταραχές λόγου και φτωχό λεξιλόγιο, η ομιλία και η γλωσσική τους ικανότητα επαρκεί για τις συνήθεις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής.

H) Τα διαφέροντά τους για το παιχνίδι και τις λοιπές ασχολίες στον ελεύθερο χρόνο αντιστοιχούν περισσότερο με τα διαφέροντα των παιδιών της ίδιας νοητικής παρά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Ως έφηβοι π.χ. προτιμούν να παίζουν συνήθως με παιδιά χρονολογικής ηλικίας 8 έως 10 ετών με τα οποία έχουν την ίδια νοητική ηλικία, παρά με τους συνομηλίκους τους.

Θ) Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών των εκπαιδευσιμων παιδιών είναι ως επί το πλείστον χαμηλό. Αν εξαιρέσουμε τα παιδιά που η νοητική τους υστέρηση οφείλεται σε οργανικά αίτια, τα υπόλοιπα προέρχονται από οικογένειες κατώτερης κοινωνικο – οικονομικής στάθμης. Οι οικογένειες αυτές χαρακτηρίζονται συνήθως από έλλειψη διαφερόντων και ευκαιριών μάθησης, πτωχή διατροφή, κακές συνήθειες υγιεινής και καθαριότητας, διαταραγμένες ενδοοικογενειακές σχέσεις, ψυχικές διαταραχές κλπ.

Οι εκπαιδευσιμοι παρουσιάζουν περισσότερα και σοβαρότερα συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς απ' ότi τα κανονικά παιδιά. Συμπτώματα που συνήθως παρουσιάζουν τα εκπαιδευσιμα παιδιά είναι η επιθετικότητα, η πτωχή μνήμη, η έλλειψη συγκεντρώσης της προσοχής, η καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη, το υψηλό επίπεδο άγχους, το μειωμένο αυτοσυναίσθημα, κλπ. Επίσης είναι συνήθως ανήσυχα, ευερέθιστα και παρουσιάζουν αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Τα συμπτώματα αυτά προέρχονται κυρίως από τις δυσάρεστες εμπειρίες που τόσο συχνά δοκιμάζουν τα νοητικώς υστερημένα παιδιά. Οι συνεχείς σχολικές αποτυχίες και οι δυσκολίες μάθησης δημιουργούν σε αυτά άγχος και συναισθήματα κατωτερότητας.

Πρέπει να σημειωθεί ότi όταν τα νοητικώς υστερημένα παιδιά φοιτούν στις συνήθεις τάξεις με κανονικά παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας, είναι κοινωνικώς απομονωμένα, γιατί τα άλλα παιδιά αποφεύγουν τη συναναστροφή και τη φιλία τους. Αυτό οφείλεται όχι τόσο στη χαμηλότερη νοημοσύνη και στη μειωμένη επίδοσή τους, αλλά κυρίως στην ανάρμοστη συμπεριφορά, στην έλλειψη καθαριότητας, στην πλημμελή γενική εμφάνιση κλπ.

I) Οι εκπαιδευσιμοι στη μετασχολική ζωή μπορούν, ως ενήλικοι πλέον με σχετική βοήθεια και καθοδήγηση, να προσληφθούν σε μια αυτόνομη εργασία, ως ανειδίκευτοι ή ημειδίκευμένοι εργάτες, να παραμείνουν σ' αυτή και να αποκτήσουν οικονομική ανεξαρτησία. Η απομάκρυνσή τους από την εργασία γίνεται περισσότερο για λόγους συναισθηματικής αστάθειας και οικονομικής ανεπάρκειας (αδυναμία να τηρήσουν το

ωράριο, ανάρμοστοι τρόποι συμπεριφοράς, ασυνέπεια) και όχι για λόγους μειωμένης απόδοσης και έλλειψης ειδικών γνώσεων.

Έρευνες (Hodapp & Dykens, 2004) σχετικές με ενηλίκους εκπαιδευσίμους, έχουν δείξει ότι το 80% περίπου έχει ικανοποιητική κοινωνική προσαρμογή, εργάζεται με επιτυχία σε πρακτικά επαγγέλματα και συντηρεί τον εαυτό του και την οικογένειά του, μερικώς ή ολικώς. Πολλοί εκπαιδευσίμιοι, μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, ζουν ομαλό βίο, ακόμα και ως έγγαμοι οικογενειάρχες, με οικονομική ανεξαρτησία.

Πρέπει να σημειωθεί ότι όσα αναφέρονται χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευσίμους ως ομάδα και όχι ως κάθε άτομο μεμονωμένα. Ένας εκπαιδευσίμιοι είναι δυνατόν να συγκεντρώνει λίγα ή πολλά ή ακόμα και όλα τα χαρακτηριστικά αυτά. Για να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου παιδιού απαιτείται ατομική διαγνωστική εργασία.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναφέρονται μόνο στις διαφορές, στις αποκλίσεις και στα ελαττώματα των εκπαιδευσίμων και λιγότερο στις ομοιότητές τους και στις κοινές ανάγκες με τα κανονικά παιδιά. Μαθαίνουν όπως τα κανονικά παιδιά με τη μίμηση και την καθοδήγηση, ο ρυθμός όμως μάθησής τους είναι βραδύτερος.

2.2. Σκοπός της αγωγής των νοητικά υστερούντων παιδιών

Ενώ παλιότερα θεωρούσαν (Πολυχρονοπούλου, 2001β) ως καλύτερο τρόπο αντιμετώπισης της νοητικής υστέρησης την ιδρυματική περίθαλψη, σήμερα παρατηρείται διεθνώς η τάση για ομαλοποίηση των νοητικώς υστερημένων ατόμων. Παρέχεται δηλαδή σε αυτά συστηματική βοήθεια ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο και να ζήσουν οικονομικά και κοινωνικά ανεξάρτητοι, όσο βέβαια επιτρέπουν οι περιορισμένες ικανότητές τους. Το σχολείο λοιπόν πρέπει να αναπτύξει στα άτομα αυτά κατά κύριο λόγο τις κινητικές, γνωστικές, συναισθηματικές, βουλευτικές, ατομικές και κοινωνικές συνήθειες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για μια ικανοποιητική επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική προσαρμογή (Παρασκευόπουλος, 1994).

Έτσι μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο τελικός σκοπός της αγωγής των νοητικώς υστερημένων διαφέρει ουσιαστικά από το σκοπό της αγωγής των κανονικών παιδιών και κάθε άλλης ομάδας παιδιών. Κάθε σχολικό πρόγραμμα πρέπει να βοηθάει το παιδί να αναπτύσσει τις ικανότητές του στο μέγιστο βαθμό και να του παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να καταστεί ικανό στη μετασχολική ζωή του, να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, να ανταποκριθεί στις ατομικές, οικογενειακές και κοινωνικές του υποχρεώσεις και να συμβάλλει στη διατήρηση και προαγωγή των πνευματικών και υλικών αγαθών. Διαφορές μεταξύ του σκοπού της αγωγής των νοητικώς υστερημένων και του σκοπού της αγωγής των κανονικών παιδιών υπάρχουν μόνο ως προς τους ειδικότερους τομείς και ως προς την έμφαση η οποία δίνεται σε κάθε τομέα.

Για να καθορίσουμε τους ειδικούς σκοπούς της αγωγής των νοητικώς υστερημένων, φυσικό σημείο εκκίνησης θα μπορούσε να είναι η απαρίθμηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών – σχολικών, ατομικών, κοινωνικών, επαγγελματικών – τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για μια επιτυχή κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Αυτά τα δεδομένα θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως κατευθυντήριες γραμμές, σε κάθε προσπάθεια κατάρτισης διδακτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα που καταρτίζονται μ' αυτόν τον τρόπο πρέπει ν' αναθεωρούνται περιοδικά και να προσαρμόζονται στα νέα κοινωνικό – πολιτιστικά δεδομένα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να καθορίσουν τις βασικές δεξιότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται για μία επαρκή κοινωνική προσαρμογή. Ο Oliver Kolstoe, καθηγητής της ειδικής αγωγής στο Πανεπιστήμιο του Colorado, μελέτησε τη σχετική βιβλιογραφία και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα γενικά

χαρακτηριστικά που θεωρούνται ως το κατώτερο όριο για την επιτυχή άσκηση ενός πρακτικού επαγγέλματος και για μια αυτάρκη κοινωνική διαβίωση σε μια μέση αστική κοινωνία, είναι τα εξής:

Σχολικές γνώσεις: α) να κατέχει τις συνήθειες σχολικές γνώσεις και δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) τουλάχιστον των 2 ½ πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, β) να έχει αναπτύξει επαρκώς τις γλωσσικές ικανότητες της έκφρασης και της κατανόησης, ώστε να μπορεί να δίνει και να κατανοεί απλές οδηγίες.

Ατομικά χαρακτηριστικά: α) να έχει αποκτήσει τις βασικές συνήθειες υγιεινής, διαβίωσης και ατομικής περιποίησης εν γένει, β) να έχει τη δυνατότητα αυτοελέγχου, να μπορεί δηλαδή να συγκρατεί παρορμήσεις που καταλήγουν σε εκρήξεις θυμού και επιθετικότητας, γ) να μπορεί να βρίσκει εναλλακτικές λύσεις στα καθημερινά προβλήματα και να προβλέπει τις επιπτώσεις καθεμιάς, δ) να χαρακτηρίζεται από κοινωνικώς παραδεκτές αξίες, όπως π.χ. από εντιμότητα, ειλικρίνεια, αξιοπιστία, υπευθυνότητα κλπ. και ε) να χρησιμοποιεί ορθά τον ελεύθερο χρόνο.

Κοινωνικές συνήθειες: α) να έχει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, να συμπεριφέρεται δηλαδή προς τους συνανθρώπους του με κοσμιότητα και να ζει με τους άλλους αρμονικά, β) να αποδέχεται την καθοδήγηση και την επίβλεψη, γ) να αντιστέκεται στις κοινωνικές πιέσεις και να διάγει μια αυτόνομη ζωή, δ) να έχει ευχαρίστηση διάθεση και ε) να είναι ικανό να προφυλάσσει τον εαυτό του από τους συνήθεις κινδύνους και να διατηρεί τη σωματική του ακεραιότητα.

Επαγγελματικές δεξιότητες: α) να έχει επαρκή μυϊκή δύναμη και αντοχή, καθώς και ταχύτητα και συντονισμό κινήσεων, β) να κατανοεί τη σημασία του προγραμματισμού της εργασίας, γ) να φροντίζει για τα υλικά και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί στην εργασία, δ) να επιμένει στην εργασία που αναλαμβάνει κάθε φορά, μέχρι να την ολοκληρώσει, ε) να μπορεί ν' ασκεί αυτοκριτική και να εκτιμά ορθά την ποιότητα της εργασίας του στ) να μπορεί να χρησιμοποιεί σωστά τα κοινά μέσα συγκοινωνίας και ζ) να τηρεί σωστά το ωράριο εργασίας.

Οικογενειακές υποχρεώσεις και καθήκοντα: α) να μπορεί να προϋπολογίζει τα οικογενειακά έξοδα με βάση τα οικογενειακά έσοδα, β) να φροντίζει για την διατήρηση της περιουσίας (οικίας, μηχανημάτων, ρούχων, δέντρων κλπ.), γ) να γνωρίζει τους τρόπους παρασκευής και σερβιρίσματος φαγητών και δ) να φροντίζει για τα παιδιά του και την οικογένειά του εν γένει (Παρασκευόπουλος, 1994).

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω χαρακτηριστικά η αγωγή των εκπαιδευσιμων νοητικώς καθυστερημένων πρέπει να αποβλέπει στα εξής:

A) να δώσει τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες όπως είναι η προφορική και γραπτή έκθεση ιδεών και συναισθημάτων, η κατανόηση απλών αριθμητικών προβλημάτων και φυσικών φαινομένων, η εκμάθηση βασικών στοιχείων από το βιολογικό κόσμο και το ανθρώπινο περιβάλλον κλπ.

B) να ασκήσει τα παιδιά σε συνήθειες ατομικής καθαριότητας και υγιεινής και να τα βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη διαφύλαξης και προαγωγής της σωματικής τους υγείας, ευεξίας και ακεραιότητας.

Γ) να προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας και την απόκτηση της συναισθηματικής ισορροπίας. Να καλλιεργεί το συναίσθημα της ατομικής αξίας και αξιοπρέπειας και να τα συνηθίσει να ζουν αρμονικά με τους εαυτούς τους.

Δ) να ασκήσει τα παιδιά στις βασικές κοινωνικές συνήθειες και να τα βοηθήσει στην ανάπτυξη του κοινωνικού συναισθήματος και στην απόκτηση υγιών κοινωνικών σχέσεων.

Ε) να δώσει στα παιδιά βασικές γνώσεις σχετικές με την οικογενειακή διοίκηση και τον προγραμματισμό, να τους προσφέρει ευκαιρίες ώστε να συνειδητοποιήσουν και να εκπληρώσουν τις ατομικές και τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις.

Στ) να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν καλές συνήθειες στον τομέα της εργασίας τους, όπως η κόσμια συμπεριφορά απέναντι στους συναδέλφους και τους προϊστάμενους, η τήρηση του ωραρίου εργασίας, η ολοκλήρωση του έργου που αναλαμβάνουν κάθε φορά, η συνέπεια στις υποχρεώσεις τους, η συνεργασία, η αξιοπιστία κλπ. (Παρασκευόπουλος, 1994).

2.3. Εκπαιδευτικές μονάδες για τα εκπαιδευσιμα νοητικά υστερημένα παιδιά

Οι εκπαιδευτικές μονάδες που χρησιμοποιούνται συνηθέστερα για τους εκπαιδευσιμους νοητικώς υστερημένους, σύμφωνα με τον Στάθη (1994) είναι: 1) τα ειδικά σχολεία- οικοτροφεία 2) τα ημερήσια ειδικά σχολεία και 3) οι παράλληλες ειδικές τάξεις.

Ειδικά σχολεία- οικοτροφεία: τα ειδικά σχολεία- οικοτροφεία στεγάζονται σε ιδιαίτερα κτίρια και εξυπηρετούν αποκλειστικά παιδιά υστερημένα διαφόρων ηλικιών ή ακόμα και παιδιά με άλλες μορφές απόκλισης όπως είναι τα κοινωνικώς απροσάρμοστα και τα ψυχικώς διαταραγμένα. Στα ειδικά σχολεία- οικοτροφεία τα παιδιά παραμένουν εκεί όλο το εικοσιτετράωρο, καθ' όλο το διάστημα της φοίτησης, ως την επαγγελματική τους αποκατάσταση και την τελική τους ένταξη στην κοινωνία.

Τα ειδικά σχολεία- οικοτροφεία είναι η παλαιότερη μορφή εκπαιδευτικής μονάδας για τα νοητικώς υστερημένα παιδιά. Σήμερα τείνουν να εκλείψουν όχι μόνο γιατί είναι πολυδάπανα αλλά κυρίως γιατί η απομάκρυνση του παιδιού από το φυσικό οικογενειακό περιβάλλον του στερεί πολλαπλές ευκαιρίες υγιούς συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης. Επιπλέον το απρόσωπο περιβάλλον του ιδρύματος προκαλεί ιδρυματισμό στο παιδί με ανεπανόρθωτες επιπτώσεις για την ψυχολογική του ανάπτυξη και δυσχεραίνει έτσι την επαναφορά του στο φυσικό κοινωνικό περιβάλλον.

Τα περισσότερά ειδικά σχολεία- οικοτροφεία που λειτουργούν σήμερα είναι ιδιωτικά. Δημόσια ειδικά σχολεία- οικοτροφεία είναι ελάχιστα και περιορίζονται μόνο για εξαιρετικές περιπτώσεις νοητικώς υστερημένων παιδιών με ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον και για περιπτώσεις βαριάς υστέρησης όπως είναι οι ιδιώτες, στους οποίους παρέχεται ιδρυματική προστασία για όλη τους τη ζωή (Παρασκευόπουλος, 1977).

Ημερήσια ειδικά σχολεία: τα ημερήσια ειδικά σχολεία στεγάζονται όπως και τα ειδικά σχολεία-οικοτροφεία, σε ιδιαίτερα κτίρια. Στα κτίρια αυτά φοιτούν αποκλειστικώς παιδιά νοητικώς υστερημένα ή και άλλες ομάδες αποκλινόντων παιδιών όπως είναι τα κοινωνικώς απροσάρμοστα και τα ψυχικώς διαταραγμένα. Στα ημερήσια ειδικά σχολεία τα παιδιά παραμένουν ορισμένες μόνο ώρες, για την καθημερινή σχολική τους εργασία.

Το ημερήσιο ειδικό σχολείο, σε σύγκριση με το σχολείο- οικοτροφείο, έχει το πλεονέκτημα ότι το παιδί παραμένει μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και έτσι

επωφελείται από τις ποικίλες μορφωτικές ευκαιρίες (Στάθης, 1994). Σοβαρό μειονέκτημα των ειδικών ημερήσιων σχολείων είναι η απομόνωση του παιδιού σε ιδιαίτερο κτίριο, με αμιγή ελαττωματικό πληθυσμό, και από το οποίο απουσιάζουν τα κανονικά πρότυπα για συναναστροφή και μίμηση (Παρασκευόπουλος, 1977).

Το ειδικό σχολείο είναι κατ' αρχήν και αυτό 'σχολείο' γιατί έχει κυρίαρχο και παιδαγωγικό χαρακτήρα, γιατί ασκεί αγωγή έχει δηλαδή για αντικείμενό του, να διδάσκει και να διαπαιδαγωγεί παιδιά.

Το ειδικό σχολείο δεν είναι ένα συμπλήρωμα υποκατάστατο του Δημοτικού σχολείου ή ακόμα ένα δευτέρας τάξεως σχολείο αλλά ένα αυτοτελές σχολείο ιδίου τύπου. Ο σκοπός του ειδικού σχολείου απαιτεί την κοινωνική κηδεμονία για τον τρόφιμό του, τον οδηγεί στο χώρο της προσωπικής πρακτικής εργασίας, στο χώρο των τυποποιημένων μορφών του πολιτισμού.

Το ειδικό σχολείο λυτρώνει το παιδί από τη φοίτηση στο κανονικό δημοτικό σχολείο, που μπορεί να του δημιουργήσει ψυχικά τραύματα, να το κάνει επιθετικό, αντικοινωνικό ή να το ρίξει στην παθητικότητα.

Το ειδικό σχολείο πρέπει να είναι και αυτό σχολείο υποχρεωτικής φοίτησης και δωρεάν εκπαίδευσης για να εκπληρωθεί το χρέος προς το μορφωτικό και κοινωνικό δικαίωμα του παιδιού. Το ειδικό σχολείο δεν είναι ειδικό μόνο από την άποψη του αντικείμενου (του ειδικού παιδιού), του σκοπού και της δομής του αλλά και από την άποψη του διδακτικού του προγράμματος. Τρία είναι τα χαρακτηριστικά σημεία που σ' αυτό ξεχωρίζει από το κανονικό δημοτικό σχολείο: α) η απαίτηση της εξατομικεύσεως της εργασίας ως εκεί που δε θα διαλυθεί η ομάδα, β) η κατά το μέγιστο μέρος τοπική δέσμευση του αναλυτικού προγράμματος και γ) η ελεγχόμενη και σχεδιασμένη ειδική διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση.

Το ειδικό σχολείο δεν ασκεί μόνο αγωγή αλλά συγχρόνως προφυλάσσει, προλαμβάνει, επαγρυπνεί, προστατεύει και βοηθά. Το ειδικό σχολείο τέλος δεν είναι κλινική ούτε ειδικό επαγγελματικό εργαστήριο. Δεν είναι κλινική γιατί δεν νοσηλεύει, δεν ασκεί ιατρική θεραπεία στη βιολογική της έννοια αλλά μια θεραπεία στην παιδαγωγική-κοινωνική της έννοια. Έτσι δεν είναι επαγγελματικό εργαστήριο γιατί μορφώνει τον κοινωνικό άνθρωπο, τον οδηγεί προς την εργασία με τη γενική στοιχειώδη πρακτική εκπαίδευση που του προσφέρει. Δεν ειδικεύει σε οποιοδήποτε επαγγελματικό κλάδο αλλά τον προετοιμάζει για να δεχθεί την επαγγελματική ειδίκευση (Καλαντζή, 1973).

Παράλληλες ειδικές τάξεις: οι παράλληλες ειδικές τάξεις στεγάζονται μέσα στα κανονικά σχολεία, συνήθως στα πολυθέσια της περιφέρειας. Στις τάξεις αυτές εγγράφονται και φοιτούν τα νοητικώς υστερημένα παιδιά της περιφέρειας του σχολείου. Εκεί διδάσκουν ειδικοί δάσκαλοι και ακολουθείται ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα. Το μεγαλύτερο μέρος της καθημερινής διδακτικής διδασκαλίας κατέχει η ειδική διδασκαλία στην παράλληλη τάξη. Τον υπόλοιπο χρόνο τα νοητικώς υστερημένα παιδιά συνδιδάσκονται, με τα κανονικά παιδιά, τα δευτερεύοντα μαθήματα, στα οποία η νοητική υστέρηση δεν αποτελεί εμπόδιο. Επίσης συμμετέχουν στις δραστηριότητες των κανονικών παιδιών στην αυλή, στο παιχνίδι, στις εκδρομές, στα σπορ κ.λ.π. Οι παράλληλες ειδικές τάξεις είναι η πιο συνηθισμένη μορφή αγωγής των εκπαιδευσιμων νοητικώς υστερημένων παιδιών (Στάθης, 1994).

2.4. Γενικές διδακτικές αρχές

Οι παιδαγωγικές αρχές που αποτελούν τη βάση της ειδικής αγωγής είναι καρπός της μακρόχρονης ψυχολογικής και παιδαγωγικής έρευνας όλων των προβλημάτων της νοητικής υστέρησης και όλων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που κατά καιρούς μέχρι τώρα εφαρμόστηκαν σε διάφορες χώρες (Πολυχρονοπούλου, 2001β). Έχουν όλες τον ίδιο μεταξύ τους βαθμό σημαντικότητας και αποβλέπουν εξίσου όλες μαζί και η κάθε μια ξεχωριστά, με τρόπο σφαιρικό, στην αποτελεσματικότερη προσέγγιση του τελικού σκοπού, του σκοπού της κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων αυτών. Οι αρχές λοιπόν αυτές δεν αποβλέπουν στην επίτευξη ενός μονάχα σκοπού, αλλά στη διαδοχική εξυπηρέτηση πολλών με τη φυσική τους σειρά σκοπών, σύμφωνα και παράλληλα με την αύξηση της ηλικίας των νοητικά υστερημένων ατόμων και των συγκεκριμένων σε κάθε ηλικία αναγκών τους. Επιπλέον, μπορεί και πρέπει να εφαρμόζονται αυτές οι αρχές όχι μόνο από τους ειδικούς παιδαγωγούς αλλά και από τους ίδιους τους γονείς, όσο είναι δυνατό σε κάθε περίπτωση.

Οι διδακτικές αρχές που θα αναλυθούν παρακάτω, αποτελούν- πρέπει να αποτελούν- σοβαρότατο γνώμονα και πρώτιστο κριτήριο ρύθμισης των ειδικών σχολικών προγραμμάτων εκπαίδευσης των νοητικά υστερημένων παιδιών. Αυτές οι αρχές ισχύουν για κάθε κατηγορία νοητικά υστερημένων παιδιών, για κάθε ηλικία, για κάθε γνωστικό αντικείμενο και για κάθε μαθησιακή προσπάθεια και δεξιότητα, ακόμα και για την προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτισή τους (Σταύρου,2002).

2.4.1. Η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας

Οι βαθμίδες των νοητικά υστερημένων και τα χαρακτηριστικά της κάθε βαθμίδας είναι γενικοί όροι και περιλαμβάνουν μεγάλη ποικιλία περιπτώσεων. Κάθε άτομο κανονικό ή υστερημένο αποτελεί μια απόλυτη ιδιαιτερότητα σε σχέση και σύγκριση με όλα τα άλλα άτομα. Οι διαφορές των νοητικά υστερημένων ατόμων στις ανικανότητες είναι πολυποίκιλες και οφείλονται στην αιτιολογία και στο βαθμό της νοητικής τους υστέρησης, στο πλήθος και το είδος των συνοδευτικών διαταραχών και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του καθενός (Σταύρου,2002).

Για να είναι λοιπόν αποτελεσματική η εκπαίδευση των νοητικά υστερημένων παιδιών, πρέπει απαραίτητα να εφαρμόζεται με κάθε πληρότητα η αρχή της

εξατομίκευσης της εργασίας. Πρέπει ο ειδικός παιδαγωγός να έχει σε κάθε στιγμή υπόψιν του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ειδικές ικανότητες και ανικανότητες του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Να έχει επίσης υπόψη του τη δυναμική της προσωπικότητας του κάθε παιδιού, όλα τα στοιχεία της διαγνωστικής ομάδας, το οικογενειακό του ιστορικό, τις συγκεκριμένες κλίσεις και ενδιαφέροντά του, την αναμενόμενη από την οικογένεια βοήθεια και συμπαράσταση και κάθε στοιχείο γενικά που καθορίζει τη δική του ιδιαιτερότητα. Με βάση αυτές τις απαιτήσεις η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας δεν πρέπει να εφαρμόζεται περιστασιακά αλλά, αντίθετα πρέπει να αποτελεί το βασικό μέλημα του ειδικού παιδαγωγού για το κάθε παιδί ξεχωριστά, με τη μεγαλύτερη δυνατή συνέπεια και συνέχεια.

Η εξατομίκευση της εργασίας συνεπάγεται αυξημένες για τον παιδαγωγό ευθύνες και ενέργειες, που σημαίνει ότι πρέπει:

- Να τηρεί ατομικό φάκελο του παιδιού
- Να καταχωρεί από την αρχή μέσα στο φάκελο όλα τα στοιχεία της διαγνωστικής ομάδας, το ατομικό και το οικογενειακό ιστορικό του παιδιού
- Να παρατηρεί συνεχώς το παιδί στις διάφορες εκδηλώσεις του μέσα στη σχολική κοινότητα και να καταγράφει σε ιδιαίτερο ημερολόγιο του ατομικού φακέλου αυτές τις παρατηρήσεις
- Να καταγράφει την εξελικτική μαθησιακή πορεία κάθε μαθητή όσον αφορά στους από κοινού (μαθητή – εκπαιδευτικού) τιθέμενους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους ώστε να καθίσταται εφικτή και αποδεδειγμένα κατανοήσιμη και μετρήσιμη η επίτευξή τους και η συνακόλουθη αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου.

Χωρίς τα απαραίτητα αυτά τυπικά στοιχεία, χωρίς τη συνεχή ατομική παρακολούθηση και ψυχοδιαγνωστική παρατήρηση και χωρίς ατομική βοήθεια χωριστά σε κάθε παιδί, με βάση τις κάθε τόσο διαπιστώσεις για το επίπεδο των ικανοτήτων και ανικανοτήτων του, δεν μπορεί να γίνει σοβαρός λόγος για εξατομικευμένη διδασκαλία. Απαιτεί η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας την προσαρμογή, σε κάθε στιγμή της ύλης, των ασκήσεων, των εργασιών, και όλων γενικά των μαθησιακών αντικειμένων στο επίπεδο του κάθε παιδιού, όπως το εμφανίζει η συνεχής ψυχοδιαγνωστική παρατήρηση και αξιολόγηση από τον ειδικό παιδαγωγό.

Φυσικά η αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας δεν αποκλείει τις ομαδοποιήσεις των παιδιών για διδασκαλία και μάθηση πάνω σε κοινή ύλη, σε κοινά

μαθήματα (ανάγνωση, αριθμητική, χειροτεχνικές εργασίες κ.λ.π). Αποκλείει όμως τις συνήθειες και τις γενικές οδηγίες, εντολές, εξηγήσεις, αξιολογήσεις κ.λ.π., που χαρακτηρίζουν την κάθε ομαδική μορφή διδασκαλίας.

Εξατομικευμένη λοιπόν διδασκαλία είναι η παρακολούθηση όλων των χαρακτηριστικών της ατομικότητας του κάθε παιδιού χωριστά και η προσαρμογή της διδασκαλίας, της βοήθειας και των απαιτήσεων, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη κάθε μία ιδιαιτερότητα.

Τα παραπάνω ισχύουν για όλα τα μαθήματα, για όλες τις εργασίες και για όλες τις δεξιότητες, που εντάσσονται στους βασικούς στόχους αγωγής των νοητικά υστερημένων παιδιών.

Οι έννοιες της νοητικής υστέρησης και της εξατομικευμένης διδασκαλίας συνυπάρχουν σε ότι αφορά στην οποιαδήποτε προσπάθεια αγωγής, εκπαίδευσης, άσκησης και επαγγελματικής κατάρτισης αυτών των ατόμων. Είναι μεγάλο ξάφνιασμα των ειδικών παιδαγωγών όταν πολύ συχνά διαπιστώνουν ότι μαθητές ηλικίας 9-12 χρονών δεν καταλαβαίνουν, δεν ξέρουν λ.χ. τι είναι αυτό που το λέμε 'περιστέρι- αετό- φωλιά- ανηφόρα- κατηφόρα κ.λ.π. αυτές όμως και άλλες τέτοιες διαπιστώσεις δεν μπορεί να γίνονται τυχαία και περιστασιακά. Πρέπει να αποτελούν καθημερινό μέλημα του ειδικού παιδαγωγού με βάση την αρχή της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Δεν πρέπει να θεωρούμε ποτέ επαρκή την ερώτηση λ.χ. 'ποιες λέξεις δεν ξέρετε;', γιατί τα νοητικά υστερημένα παιδιά δε συνειδητοποιούν τι ξέρουν και τι δεν ξέρουν. Μόνο με ατομική εξακρίβωση γνωστοποιείται τι ξέρουν και τι δεν ξέρουν και ανάλογα να ρυθμίζεται η προσφορά, η μέθοδος, τα μέσα και ο ρυθμός της διδασκαλίας. Στη γραφή, επίσης, χρειάζεται το κάθε παιδί εξατομικευμένη βοήθεια για το πώς πρέπει να πιάνει το μολύβι, για το μέγεθος και την απόσταση μεταξύ των γραμμάτων, για τα διαστήματα μεταξύ των λέξεων, για τη σωστή παρατήρηση και απόδοση των λέξεων που αντιγράφει κ.λ.π. Η κιναισθητική αγωγή, οι χειροτεχνικές εργασίες και η αριθμητική, χωρίς εξατομίκευση της διδασκαλίας, συνιστούν ελάχιστη προσφορά στα νοητικά υστερημένα παιδιά. Τα παιδιά αυτά δεν έχουν μόνα τους τη θέληση και το ενδιαφέρον, ούτε ζητούν βοήθεια στις δυσκολίες που συναντούν για να συνεχίσουν την προσπάθεια. Γι' αυτό απαιτείται συνεχής ετοιμότητα του ειδικού παιδαγωγού για να βοηθήσει το κάθε παιδί, μόλις μια δυσκολία το οδηγήσει στην εγκατάλειψη της προσπάθειας. Αλλά και χωρίς να συναντούν δυσκολίες πραγματικές, η ατομική προτροπή και ενθάρρυνση είναι αναγκαία.

Παρατίθεται ένα παράδειγμα εξατομικευμένης διδασκαλίας: Ο δάσκαλος παρακολουθεί και παρατηρεί το κάθε παιδί ξεχωριστά πώς εκτελεί την κάθε κίνηση και άσκηση. Βοηθά το κάθε παιδί στο πώς να κάνει σωστά τις διάφορες κινήσεις των χεριών, των ποδιών, του κεφαλιού κ.λ.π. Δεν αρκείται σε γενικά παραγγέλματα και σε γενικές υποδείξεις της κάθε σωστής κίνησης και άσκησης. Πρέπει να παρατηρεί και να πλησιάζει ένα-ένα τα παιδιά, να διορθώνει με τα χέρια του τα λάθη του κάθε παιδιού μια, δυο και τρεις φορές να επιμένει, να εξηγεί να βοηθάει το κάθε παιδί να συνειδητοποιήσει την κίνηση που πρέπει να κάνει.

Με την ατομική βοήθεια του παιδαγωγού, πρέπει το κάθε παιδί να κατανοήσει πρώτα-πρώτα τις λέξεις (παραγγέλματα) που χρησιμοποιούνται συνήθως στο μάθημα της γυμναστικής (πάνω, κάτω, μπροστά, πίσω, δεξιά, αριστερά, κλειστά τα δάχτυλα, τεντωμένα τα δάχτυλα, γρήγορα, αργά κ.λ.π)

Να βοηθάει στη συνέχεια το κάθε παιδί να κυριαρχήσει με τη σκέψη του στις διάφορες κινήσεις των μελών του σώματος. Παράδειγμα: Σήκωσε, Γιώργο το δεξί σου χέρι πάνω, τεντωμένο, με κλειστά τα δάχτυλα. Ακολουθεί παρατήρηση αν ο Γιώργος εκτέλεσε σωστά όλες αυτές τις κινήσεις, τι κατάλαβε καλά από όλα αυτά και τι δεν κατάλαβε, τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει σωστά. Αν ο Γιώργος έκανε λάθος στο χέρι, ο παιδαγωγός του πιάνει το δεξί χέρι και προσπαθεί με όλους τους τρόπους να βοηθήσει το Γιώργο να καταλάβει και να μάθει ποιο είναι το «δεξί» του χέρι. Παράλληλα καλεί και τα άλλα παιδιά να του δείξουν ένα- ένα ποιο είναι το δεξί τους χέρι. Έτσι και τα άλλα παιδιά μαθαίνουν το «δεξί» τους χέρι και ο παιδαγωγός συνειδητοποιεί ο ίδιος εκείνη τη στιγμή ακόμη ποιο είναι το δεξί και ποιο το αριστερό τους χέρι. Αν έκανε ο Γιώργος λάθος ή λάθη στις έννοιες και στις κινήσεις ακολουθεί ανάλογη βοήθεια για να κατανοήσει σωστά αυτές τις έννοιες και να εκτελέσει σωστά αυτές τις κινήσεις.

Οι κινητικές ασκήσεις δεν είναι μόνο σωματικές ασκήσεις είναι κατά κύριο λόγο νοητικές ασκήσεις. Εννοείται ότι ο χωροχρονικός προσανατολισμός και η συνειδητοποίηση του σωματικού σχήματος και της εικόνας του εαυτού των παιδιών αυτών αποτελεί το βασικότερο παράγοντα και «προαπαιτούμενο» για την αγωγή, εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωσή τους. Το ίδιο απαιτείται και για τα χειροτεχνικά μαθήματα (ιχνογραφία, χαρτοκοπτική κ.λ.π), να βρίσκεται δηλαδή ο παιδαγωγός κοντά σε κάθε παιδί για να το βοηθήσει στο ξεπέρασμα των συγκεκριμένων δυσκολιών του, για το πώς λ.χ. θα χειρίζεται το χάρακα ή το ψαλίδι κ.λ.π. Θα χρειαστεί πολλές φορές

με το χέρι του ο παιδαγωγός να βάζει το ψαλίδι στα δάχτυλα ενός παιδιού, να ανοιγοκλείνει μαζί του το ψαλίδι, να κόβουν μαζί ένα χαρτί, μέχρις ότου μόνο του το παιδί να συνηθίσει το χειρισμό αυτό (Σταύρου,2002).

2.4.2. Η τρίπτυχη διδακτική αρχή: από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το εύκολο στο δύσκολο, από το κοντινό στο μακρινό

Αυτή η διδακτική αρχή ισχύει για όλα τα ‘κανονικά’ παιδιά με βάση τη φυσιολογική εξελικτική πορεία της προσωπικότητάς τους. Για τα ‘κανονικά’ παιδιά αναμένεται φυσιολογικά το πέρασμά τους στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης (μετά το ενδέκατο – δωδέκατο έτος της ηλικίας τους). Για τα νοητικά υστερημένα παιδιά αυτή η προσδοκία δεν υπάρχει. Επομένως για τα νοητικά υστερημένα παιδιά θεωρείται απαραίτητη η τροποποίηση της παραπάνω διδακτικής αρχής: από το συγκεκριμένο στο ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ, από το εύκολο στο ΕΥΚΟΛΟ και από το κοντινό στο ΚΟΝΤΙΝΟ. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι δεν υπάρχει κανένα στον κόσμο συγκεκριμένο πράγμα, που μπορεί να φθάσει στη νόησή μας απαλλαγμένο από κάθε αφηρημένη έννοια και συμβολισμό. Λέμε λ.χ. ‘τραπέζι’ και τραπέζι δεν είναι τίποτα άλλο, παρά το αντικείμενο εκείνο που συγκεντρώνει ορισμένες ιδιότητες και χαρακτηριστικά. Αυτές όμως οι ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά του τραπεζιού είναι αφηρημένες έννοιες.

Η διαφορά μεταξύ νοητικά υστερημένων και ‘κανονικών’ παιδιών δεν είναι μόνο ποσοτική ως προς το δυναμικό της νοημοσύνης τους. Συμβαίνει λοιπόν ώστε, αυτά που κατά τεκμήριο θεωρούνται εύκολα (και κοντινά, τοπικά και χρονικά) για τα ‘κανονικά’ παιδιά, να είναι διαρκώς δύσκολα για τα νοητικά υστερημένα παιδιά. Επομένως θα είναι μεγάλη ωφέλεια για τα νοητικά υστερημένα παιδιά, αν δε παρασύρει τούτη η διδακτική αρχή ως προς το ‘δυσκολότερο και μακρινότερο’ αλλά αντίθετα κατευθύνει στο πιο ‘εύκολο’ κατανοητό και το ‘κοντινό’ κοντινότερο στα παιδιά αυτά (Σταύρου, 2002).

Ας αρκεστεί η ειδική αγωγή στο πλήθος των συγκεκριμένων πραγμάτων, στο πλήθος των αλληλοσυσχετίσεων τους και στο πλήθος των χρησιμοτήτων τους στην πρακτική ζωή.

Καταστρέφεται κάθε έννοια ‘οικονομίας’, όταν προσπαθούμε να δώσουμε στα νοητικά υστερημένα παιδιά ‘λίγα απ’ όλα’. Αντίθετα, επιβάλλεται να δίνουμε ‘λίγα και καλά’. Όχι να δίνουμε πολλές και μισές γνώσεις και δεξιότητες, όχι στην τύχη, όχι

απρόσιτες στο διανοητικό επίπεδο των παιδιών, όχι άσχετες και άχρηστες για τη ζωή τους. Να δίνουμε λίγες γνώσεις και δεξιότητες καλοδιαλεγμένες, ολοκληρωμένες, καλά στερεωμένες. Για τα ‘κανονικά’ παιδιά είναι και εφικτό και απαραίτητο να ακολουθεί η διάρθρωση και η προσφορά της διδακτέας ύλης μια ‘ανιούσα προοδευτική κλίμακα’ (σε ποσότητα, σύνθεση, δυσκολίες).

Επειδή στο παιδί με νοητική υστέρηση δεν αναμένεται φυσιολογικά το πέρασμά του στο στάδιο αφηρημένης σκέψης (μετά το 11ο -12ο έτος της ηλικίας του) και οι δυνατότητές του είναι περιορισμένες, απαιτείται να δίνονται λίγες γνώσεις και δεξιότητες καλοδιαλεγμένες, ολοκληρωμένες και καλά στερεωμένες (Maistre de M. and Berthet, 1963, Mannoni, 1973).

2.4.3. Η αρχή της συνειδητοποίησης της πρακτικής αναγκαιότητας και χρησιμότητας των μαθήσεων για τη ζωή

Η παραπάνω αρχή δε μοιάζει άμεσα σαν διδακτική αρχή, γιατί αποτελεί αρχή για την εκλογή κυρίως της διδακτέας ύλης, σε στενή συνάφεια με το γενικό σκοπό της αγωγής. Για τα νοητικά υστερημένα όμως παιδιά προβάλλεται η αρχή αυτή σαν διδακτική αρχή της καθημερινής σχολικής πράξης, σε σχέση με το βασικό σκοπό της αγωγής και εκπαίδευσης αυτών των ατόμων (κοινωνική ένταξη).

Έτσι λοιπόν, πρέπει ο ειδικός παιδαγωγός να επιμένει ιδιαίτερα σε γνώσεις και δεξιότητες που είναι αναγκαίες για τη ζωή κάθε παιδιού, για τις άμεσες και μελλοντικές του ανάγκες.

Όταν οι νοητικά υστερημένοι μαθητές (ιδιαίτερα οι εκπαιδεύσιμοι) συνειδητοποιούν τη χρησιμότητα των παρεχομένων γνώσεων για τη ζωή τους, όταν προσδοκούν από αυτές άμεση ή μελλοντική κοινωνική αναγνώριση, όταν συνειδητοποιήσουν κατά τρόπο φυσικό και αβίαστο ότι αυτό που τώρα θα μάθουν είναι απαραίτητο για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, τότε «βάζουν όλα τους τα δυνατά» για να αποκτήσουν αυτές τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Αντίθετα, όταν οι γνώσεις των σχολικών προγραμμάτων δεν έχουν κανένα προσανατολισμό στις ψυχικές ανάγκες του παιδιού και στις πρακτικές ανάγκες της ζωής, είναι σχεδόν αδύνατο να αποσπάσουν έστω και το παραμικρό ενδιαφέρον του παιδιού. Αυτό πολύ σοφά διακήρυξε ο Pestalozzi (1990): «στον άνθρωπο μόνο μερικές από τις γνώσεις του γένους

του είναι απαραίτητες για τη ζωή. Και αυτές είναι κοντά του. Μόνο που αυτές πρέπει σωστά να τις ξέρει και σωστά να τις χρησιμοποιεί για το καλό του».

Οι περιορισμένες δυνατότητες των νοητικά υστερημένων παιδιών για μάθηση ακαδημαϊκή και άσχετη προς τις βιοτικές ανάγκες της ζωής τους, επιβάλλουν στην ειδική αγωγή και στον ειδικό παιδαγωγό να δίνουν και να επιμένουν στο πρακτικά ουσιώδες, στο άμεσο, στο ζωντανό, στο σημερινό και στο προσανατολισμένο στις άμεσες και μελλοντικές ανάγκες της ζωής τους.

Με αυτήν τη διδακτική αρχή, είναι χίλιες φορές προτιμότερο και ωφελιμότερο για τα νοητικά υστερημένα παιδιά να ασκούνται και να μαθαίνουν πώς να κόβουν χαρτόνια με το ψαλίδι, παρά να μαθαίνουν ημερομηνίες ιστορικών γεγονότων και τοπωνύμια (Σταύρου, 2002).

Οι περιορισμένες όμως δυνατότητες των νοητικά υστερημένων παιδιών δεν παρέχουν σοβαρά περιθώρια για μεγάλα ‘ανοίγματα’ και μεγάλες απαιτήσεις στην κλιμάκωση της ύλης.

Οι διδακτικές αρχές που ‘εμφανίζονται’ στα κανονικά παιδιά, δεν είναι δυνατό να εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο όλες και στα νοητικά υστερημένα παιδιά, προσαρμοσμένες μόνο στις αναλογίες του νοητικού τους επιπέδου.

2.4.4. Η αρχή της εποπτείας

Η αισθητηριακή αγωγή, η κινητική αγωγή και η ενίσχυση της αντιληπτικότητας των νοητικά υστερημένων παιδιών βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την αρχή της εποπτικής μάθησης – διδασκαλίας. Τα νοητικά υστερημένα παιδιά υστερούν στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και συμβόλων (λέξεων, αριθμών, λεκτικών σχημάτων κ.λ.π.), μπορούν όμως να εργάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό με συγκεκριμένα αντικείμενα, με πράγματα γνωστά από το σπίτι τους και από την καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον τα απτά και συγκεκριμένα πράγματα, όντας γνωστά από πριν, ενισχύουν τα κίνητρα για προσπάθεια και μάθηση, γιατί αποτελούν ‘βατό δρόμο’ για το παιδί και περιορίζουν την ψυχική του ασφάλεια. Τα συγκεκριμένα πράγματα είναι ‘του χεριού’ τους και δε διστάζουν να επιχειρήσουν οποιαδήποτε μ’ αυτά προσπάθεια, έχοντας λιγότερες ελπίδες για επιτυχία και λιγότερους φόβους για αποτυχία. Όλος σχεδόν ο βιωματικός και εμπειρικός κόσμος του παιδιού είναι θεμελιωμένος πάνω στα όσα από το άμεσο περιβάλλον προσφέρουν σ’ αυτό οι αισθήσεις του.

Γι’ αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να γίνεται στη διδασκαλία ευρύτατη, χρήση φυσικού εποπτικού υλικού κυρίως και να ενισχύεται η μάθηση μ’ όλες τις αισθήσεις και με ολόκληρη την κινητικότητα των παιδιών. Η βαρύνουσα σημασία της εποπτείας για τη μάθηση επισημάνθηκε από τα αρχαία χρόνια. Στον Αριστοτέλη αποδίδεται το αξίωμα: « ουδέν εν τω νοώ ο μη προτέρον εν τη αίσθηση»(τίποτα δεν μπαίνει στο νου, αν δεν περάσει πρώτα από τις αισθήσεις). Για πολλούς όμως αιώνες ξεχάστηκε αυτή η αρχή και υπήρξαν εποχές που επικρατούσε στο σχολείο η αφόρητη λογοκοπία (βερμπαλισμός).

Ο Κομένιος, ο Ρουσσώ και προπάντων ο Pestalozzi, πρόβαλαν στην εποχή τους έντονα την ανάγκη της εποπτικής διδασκαλίας. Από γνωσιολογική (φιλοσοφική) άποψη τόνισε την αναγκαιότητα της εποπτείας και ο Καντ (1772) με την επιγραμματική του ρήση : «έννοιες χωρίς εποπτείες είναι άδειες, εποπτείες χωρίς έννοιες είναι τυφλές».

Πρέπει να τονιστεί ότι εποπτεία δε σημαίνει παράσταση ενός αντικειμένου για οπτική (με την όραση) μονάχα αντίληψη, αλλά παράσταση με τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων και όλων των αντιληπτικών δυνάμεων του ατόμου. Ακόμα δεν περιορίζεται η έννοια της εποπτείας σε παραστάσεις μόνο από τον έξω κόσμο αλλά καλύπτει και τις παραστάσεις εκείνες που προέρχονται από τη λειτουργία της ανάμνησης και της φαντασίας, από βιώματα και εμπειρίες. Επιπλέον το συνηθισμένο φυσικό εποπτικό

υλικό έχει άμεση σχέση με την περιβαλλοντική αγωγή. Οι εποπτείες του είδους αυτού διεγείρουν το συναίσθημα και διευκολύνουν το δρόμο προς τη μάθηση.

Παρ' όλη όμως την απ' όλους αναγνωρισμένη σημασία της εποπτείας για την ενίσχυση και το «στέριωμα» της μάθησης, υπόκειται δυστυχώς αυτή η διδακτική αρχή σε πολλές παρανοήσεις και πολλούς κινδύνους «κακομεταχείρισής» της και στην κανονική και στην ειδική εκπαίδευση: Πρώτα- πρώτα στο σχηματισμό των εποπτειών, όπως προαναφέρθηκε, πρέπει να παίρνουν μέρος εκτός από την όραση και οι άλλες αισθήσεις, που συχνά παραμελούνται. Και όταν μιλάμε για εποπτεία οπωσδήποτε πρέπει να αποκλείεται το όχι πολύ σπάνιο φαινόμενο να μεταβάλλονται οι μαθητές σε παθητικούς παρατηρητές ενός αντικειμένου, ενός πράγματος, μιας εικόνας. Πρέπει να εξασφαλίζεται η ενεργοποίηση όλων των δυνάμεων του παιδιού, για να πιάσει με τα χέρια του το αντικείμενο και να το ψηλαφίσει, για να «χαρεί», να το παρατηρήσει, να δοκιμάσει το βάρος του κ.λ.π. Επίσης δεν έχει σχέση με την πραγματική διδακτική έννοια της εποπτείας η υπερπροσφορά υλικού και εικόνων στους μαθητές. Η αφθονία εποπτικών μέσων δεν εξασφαλίζει από μόνη της, αυτόματα την εφαρμογή της διδακτικής αυτής αρχής. Απαιτείται οπωσδήποτε η σύνδεση του κάθε εποπτικού μέσου, (αντικειμένου, πράγματος, εικόνας κ.λ.π.), με όλο το αισθητηριακό σύστημα υποδοχής των ερεθισμάτων του ατόμου και με όλες, παράλληλα τις ιδιότητες, τα χαρακτηριστικά και τα συστατικά δομικά στοιχεία του αντικειμένου. Η πλήρης και ολοκληρωμένη εφαρμογή της διδακτικής αρχής της εποπτείας συναρτάται ταυτόχρονα:

- Με την άσκηση της παρατηρητικότητας:

Με οπτική παρατήρηση των σχημάτων, μεγεθών και χρωμάτων των αντικειμένων (οπτική μάθηση), με πιάσιμο των πραγμάτων και ψηλάφηση της επιφάνειας (απτική μάθηση). Με ακουστική παρατήρηση για τον ήχο που παράγουν (ακουστική μάθηση). Με το να σηκώνουν και να μετακινούν τα πράγματα για να δοκιμάζουν το βάρος τους (κινητική μάθηση). Με την οσφρητική και γευστική παρατήρηση των πραγμάτων (καρποί, καραμέλες, φρούτα) που προσφέρονται για τέτοιες παρατηρήσεις (π.χ. αυτή η καραμέλα μυρίζει σαν πορτοκάλι, σαν λεμόνι ή σαν φράουλα;).

- Με την άσκηση της προσοχής

Με φυσικό και βιομηχανικό υλικό, για ταυτίσεις, διαχωρισμούς, αντιστοιχίες, κατατάξεις, συνδυασμούς, συναρμολογήσεις πραγμάτων κ.λ.π.

- Με την άσκηση της αντιληπτικότητας, της φαντασίας, της κρίσης και της σκέψης:

Από την αισθητηριακή αντίληψη και την «εποπτική παράσταση» του αντικειμένου, προχωρούμε στα πολλά και ομοειδή πράγματα, στην κατανόηση των εννοιών τους στον ενικό και πληθυντικό, στη συνειδητοποίηση των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων τους, στην ανακάλυψη των αναγκαίων συσχετίσεων κ.λ.π

Γίνεται λόγος για το «τραπέζι»: Παρατηρούν οι μαθητές το «τραπέζι» (μέγεθος, σχήμα, χρώμα, αριθμό ποδιών κ.λ.π.). Το πιάνουν με τα χέρια τους και ψηλαφίζουν την επιφάνειά του (σκληρή, μαλακή, λεία, κ.λ.π.). Δοκιμάζουν τον ήχο που παράγει. Το μετακινούν για να δοκιμάσουν το βάρος του. Βέβαια όλες αυτές οι διεργασίες γίνονται με κατάλληλα ερεθίσματα που δίνει ο παιδαγωγός. Γίνεται συζήτηση για τη χρησιμότητα του τραπεζιού, για συγκρίσεις με άλλα τραπέζια (ως προς το σχήμα, το χρώμα, το υλικό που είναι φτιαγμένα κ.λ.π).

Γίνεται συζήτηση για τη σχέση των συστατικών του στοιχείων (ξύλινο, μεταλλικό κ.λ.π.) , για το βάρος και την ανθεκτικότητά του.

Συνεχίζονται οι συσχετίσεις για το ποιος κατασκευάζει τα τραπέζια (επιπλοποιός-επιπλοποιείο) για το πού, πώς και ποιοι εργάζονται για την παραγωγή των υλικών (ξύλεια, μετάλλων, μαρμάρων χρωμάτων κ.λ.π).

Εποπτικό υλικό

Τα φυσικά και τυποποιημένα (βιομηχανικά) εποπτικά μέσα υπάρχουν άφθονα. Το φυσικό εποπτικό υλικό είναι προτιμότερο από το βιομηχανικό, γιατί τα τυποποιημένα αντικείμενα παρασύρουν σε ασκήσεις ξηρού μνημοτεχνικού και μηχανικού τύπου. Επίσης το τυποποιημένο υλικό εντυπωσιάζει το παιδί και αποσπά τη προσοχή του σαν κατασκευή, σαν χρώμα, σαν νέο είδος. Αντί να χρησιμοποιήσει τα τυποποιημένα μέσα το παιδί για το σκοπό που του δίνονται, απλώς παραμένει στο να περιεργάζεται και να παίζει με αυτά.

Βέβαια υπάρχει έτοιμο εποπτικό υλικό, που είναι απαραίτητο για το σχολείο και δεν μπορεί να αντικατασταθεί με φυσικά πράγματα. Πρέπει όμως να αποφεύγονται εκείνα που εντυπωσιάζουν, εκείνα που εξυπηρετούν μόνο εμπορικούς σκοπούς, τα πολύχρωμα, τα φανταχτερά κ.λ.π.

Μεγάλη αξία έχουν τα εποπτικά μέσα που κατασκευάζει ο ίδιος ο θεραπευτής, με τη σύμπραξη – όσο το δυνατόν - των μαθητών του, γιατί αυτά είναι συνήθως πιο προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και στις ανάγκες των παιδιών.

Φυσικό εποπτικό υλικό είναι όλα τα πράγματα που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού: φασόλια, αμύγδαλα, καρύδια, κουκιά, σπέρτα, και σπιρτόκουτα, σπόροι, κομμάτια από ύφασμα, χαρτόνια, πλαστελίνη, χρώματα, λαχανικά, λουλούδια, καρποί, εικόνες ζώων και φυτών, πηλός, ξυλάκια κ.λ.π.

Τα τυποποιημένα βιομηχανικά μέσα και όργανα είναι τα διάφορα ενσφηνώματα, τα lotos, τα dominos, τα μωσαϊκά, το υλικό decroly, το υλικό της Montessori, οι συναρμολογήσεις, οι ταξινομήσεις κ.λ.π. Είναι επίσης τα διάφορα ξυλουργικά εργαλεία, το κουκλοθέατρο, το μαγνητόφωνο, οι δίσκοι, οι διαφάνειες, οι κύβοι με γράμματα ή με αριθμούς, τα κινητά γράμματα και αριθμοί, το σχολικό τυπογραφείο κ.λ.π.

Για τη γυμναστική είναι τα μονόζυγα, τα πολύζυγα, μπάλες, τόπια, κλίμακες αναρρίχησης κ.λ.π. Για τη μουσική είναι τα διάφορα μουσικά όργανα, όπως το φλάουτο, το πιάνο, η φουσαρμόνικα, τα τύμπανα, τα κρόταλα κ.λ.π.

Για τα φυσιογνωστικά και τ' άλλα μαθήματα είναι τα όργανα φυσικής και χημείας, χάρτες, υδρόγειος σφαίρα, αριθμητήρια, γεωμετρικά σχήματα, κινηματογραφικές ταινίες κ.λ.π. (Σταύρου, 2002).

2.4.5. Η αρχή της αγωγής της ψυχοκινητικότητας

Η κινητικότητα του σώματος, η σκόπιμη και κατευθυνόμενη για την εκτέλεση εξειδικευμένων σκοπών, βρίσκεται στα νοητικά υστερημένα άτομα στο ίδιο επίπεδο με τη νοητική τους εξέλιξη. Τα νοητικά υστερημένα άτομα υστερούν πολύ στην κιναισθητική αντίληψη των χωρικών εννοιών (έκταση – απόσταση – κλίση εδάφους – ύψος-βάθος κ.λ.π), στην αντίληψη χρονικών εννοιών και στη συναντίληψη τοποχρονικών εννοιών. Η αρχή λοιπόν της αγωγής της ψυχοκινητικότητας είναι βασική και αφετηριακή, όχι μόνο από στενή διδακτική σκοπιά αλλά σαν γενική παιδαγωγική επίδραση στη βελτίωση και ενίσχυση της λειτουργικότητας των νοητικά υστερημένων παιδιών. Και η αγωγή της ψυχοκινητικότητας γίνεται με όλες τις μορφές παιχνιδιού, τη γυμναστική και τα αθλήματα, με τις φυσικές κινήσεις και την ελεύθερη απασχόληση, με τη σκόπιμη εργασία, με τις χειροτεχνικές εργασίες, με το χορό, τη μίμηση, το σχέδιο, τη γραφή. Η αγωγή της ψυχοκινητικότητας αποσκοπεί: στην οργάνωση και διαμόρφωση της γενικής κινητικότητας, με τη διάλυση των συμπαγών και ολικών σχημάτων και την εξειδίκευση και αυτοματοποίηση των κινήσεων.

Η αρχή αυτή δεν αποβλέπει στη μυϊκή – ορθοπεδική αγωγή με μηχανικές ασκήσεις, αλλά στην ψυχοκινητική λειτουργία γενικά, στο συντονισμό των κινήσεων, στην κυριαρχία της σκέψης πάνω στις κινήσεις του σώματος και των μελών του.

Όλα πρέπει να συγκλίνουν στην ενιαία αγωγή του παιδιού και να επιδρούν στο σύνολο της ψυχοσωματικής ολότητας.

Με την ψυχοκινητική αγωγή αποβλέπουμε στο να κατακτήσει το παιδί το περιβάλλον του, ν' αποκτήσει κινητική επαφή με τα πράγματα, κινητικές εμπειρίες και κινητική έκφραση.

Η κινητική επαφή με το άμεσο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον θεμελιώνει την προσωπικότητα του ατόμου και αποτελεί προϋπόθεση για την κοινωνικοποίησή του.

Με την ψυχική αγωγή πρέπει να επιδιώκουμε το συντονισμό και τη συνταύτιση της κίνησης με τη λογική σκοπιμότητα, τη σύνδεση της κίνησης μ' ένα σκοπό, τη συνειδητοποίηση των κινητικών ενεργειών που απαιτούνται για την επιτυχία του σκοπού, τη συναντίληψη κίνησης, χώρου, χρόνου κ.λ.π.

Τέλος, με την ψυχοκινητική αγωγή επιτυγχάνεται η εισαγωγή του παιδιού στη σκόπιμη εργασία και στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Η κινητική αγωγή στη σχολική αγωγή του παιδιού θεμελιώνει τις βάσεις για την κοινωνική του ένταξη στη μετασχολική ζωή (Σταύρου, 2002).

2.4.6. Η αρχή της δομημένης οργάνωσης

Τα νοητικά υστερημένα παιδιά δεν κατανοούν την ανάγκη για μια τάξη και οργάνωση των σχολικών τους ειδών (μολύβια, τετράδια, βιβλία κ.λ.π), των παιχνιδιών τους, των οικιακών και των σχολικών αντικειμένων (τραπεζιών, θρανίων κ.λ.π), χάνουν άσκοπα χρόνο και κινήσεις για να βρουν μέσα στη σάκα τους κάτι που χρειάζονται, ένα μολύβι, μια σβήστρα. Βγάζουν όλα τα πράγματα έξω από τη σάκα, ψάχνουν σ' όλες τις θήκες της. Δεν τοποθετούν το καθετί εκεί που πρέπει, δεν έχουν την έννοια της προτεραιότητας και της ιεράρχησης των αναγκών, των κινήσεων, των πραγμάτων. Γι' αυτό λοιπόν το λόγο απαιτείται καλή οργάνωση της σχολικής ζωής.

Επίσης, οι δραστηριότητες της σχολικής ζωής (είσοδος στην τάξη, αναχώρηση από το σχολείο κ.λ.π) πρέπει να είναι απαραίτητες για την κοινωνικοποίησή τους. Στην αγωγή και εκπαίδευση των νοητικά υστερημένων παιδιών δεν μπορούμε να ακολουθούμε πιστά στις τάσεις που επικρατούν στα γενικά σχολεία (όχι σύνταξη στη γραμμή, όχι τυποποιήσεις, όχι σχολαστικότητες κ.λ.π), γιατί αυτό που είναι κατά τεκμήριο ικανά να πράξουν από μόνα τους τα «κανονικά» παιδιά, αποτελεί σκοπό μάθησης για τα νοητικά υστερημένα παιδιά (Σταύρου, 2002).

Βοηθά τα παιδιά με νοητική υστέρηση να κατακτήσουν τις έννοιες του χώρου και του χρόνου που είναι ελλειμματικές. Έτσι μαθαίνουν την οργάνωση της σάκας τους, των σχολικών ειδών, των παιχνιδιών, την έννοια της προτεραιότητας, την ιεράρχηση των αναγκών και των κινήσεών τους.

2.4.7. Η αρχή της απλοποίησης και συστηματικοποίησης της εργασίας

Οι απαιτήσεις της διδακτικής αυτής αρχής για τα νοητικά υστερημένα παιδιά είναι ολοφάνερες. Η ύλη που διδάσκεται πρέπει να είναι απλή και να βρίσκεται μέσα στον κύκλο των εμπειριών του παιδιού. Το κάθε νέο στοιχείο που θέλουμε να προσφέρουμε, να περιλαμβάνει όσο το δυνατό λιγότερες άγνωστες έννοιες. Τα μαθησιακά αντικείμενα της διδασκαλίας να είναι απλά, όχι σύνθετα και όχι ανώτερα από τις δυνάμεις του παιδιού, ώστε να μην προκαλούν σύγχυση, αποστροφή και απωθητικές τάσεις για κάθε μορφή σχολικής εργασίας. Αυτό που διδάσκουμε να είναι απόλυτα προσιτό στις γνωστικές δυνάμεις του παιδιού, να μπορεί να προκαλεί το ενδιαφέρον του και να μπορεί να δημιουργεί την ελπίδα της επιτυχίας. Κάθε φορά

πρέπει να διδάσκεται μόνο μία έννοια και κάθε νέο στοιχείο να δίνεται σε σύντομο χρόνο γιατί τα νοητικά υστερημένα παιδιά έχουν μικρή διάρκεια προσοχής.

Εξάλλου τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να αυτενεργήσουν, να μάθουν ευκαιριακά και να κάνουν γενικεύσεις. Γι' αυτό πρέπει να είναι η διδασκαλία οργανωμένη σε εξελικτικά στάδια, χωρίς κενά και σφάλματα. Δε βιαζόμαστε να προσφέρουμε καινούρια ύλη, αλλά επιμένουμε στην κατάκτηση αυτής που διδάχτηκαν με αργό ρυθμό.

Η απλοποίηση της ύλης και η συστηματοποίηση της εργασίας να είναι καθημερινή μέριμνα του ειδικού και όχι να αρκείται μόνο σε γενικούς προγραμματισμούς κατά μήνα, δίμηνα ή τρίμηνα. Επιπλέον να επεκτείνεται αυτή η συστηματοποίηση και πέρα από τα σχολικά μαθήματα, σ' όλες δηλαδή τις ατομικές και τις κοινωνικές δεξιότητες όπως και στις άλλες δραστηριότητες (Σταύρου, 2002).

2.4.8. Η αρχή της υπεράσκησης – υπερμάθησης

Τα νοητικά υστερημένα παιδιά δεν μπορούν να αφομοιώσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας με μία ή δύο παρουσιάσεις. Απαιτούνται συνεχείς επαναλήψεις της διδασκόμενης ύλης και συνεχής επιμονή σε ερεθίσματα για ν' αποδίδουν και να χρησιμοποιούν αυτά που διδάχθηκαν. Για την απόκτηση μαθήσεων και δεξιοτήτων ο χρυσός κανόνας στην εκπαίδευση των νοητικά υστερημένων παιδιών είναι οι πολλαπλές επαναλήψεις και η συνεχής άσκηση. Λίγη λοιπόν θα είναι η προσφερόμενη ύλη, ελάχιστα μόνο τα νέα άγνωστα στοιχεία, συντομότερος ο χρόνος προσφοράς της ύλης (κατά την προηγούμενη αρχή), πολλές όμως να είναι οι επαναλήψεις, συνεχόμενες και μετά από τη μεσολάβηση νέων χρονικών διαστημάτων, επίμονη να είναι η άσκηση, να γίνεται υπεράσκηση. Η υπεράσκηση και η υπερμάθηση έχουν θετικότερα αποτελέσματα, όταν το μαθησιακό αντικείμενο – δεξιότητα συνδέονται με πραγματικά κίνητρα και ενδιαφέροντα του παιδιού. Αυτά τα κίνητρα εξασφαλίζονται περισσότερο με τα παιχνίδια, την αμοιβή, την άσκηση της ψυχοκινητικότητας.

Οι διδακτικές μηχανές και η προγραμματισμένη διδασκαλία (σκινερικές μέθοδοι μάθησης) αποτελούν για τα νοητικά υστερημένα παιδιά τα προσφορότερα μέσα υπερμάθησης. Με την υπεράσκηση και υπερμάθηση, που οι διδακτικές μηχανές διευκολύνουν, είναι δυνατό το νοητικά υστερημένο παιδί να γνωρίσει και να δοκιμάσει τελικά την επιτυχία και να τονώσει το αυτοσυναίσθημά του με τη χορήγηση της αμοιβής – αναγνώρισης. Η διδακτική λοιπόν αρχή της υπερμάθησης σημαίνει σε

τελευταία ανάλυση, όχι να μάθουν τα παιδιά πολλά (πολλή ύλη) αλλά να μάθουν «λίγα και καλά», καλά θεμελιωμένα, εμπεδωμένα, με τις πολλές επαναλήψεις και την πολλή άσκηση (Σταύρου, 2002).

2.4.9. Η αρχή της εμπέδωσης

Συνέχεια και συμπλήρωμα της προηγούμενης διδακτικής αρχής (της υπεράσκησής και υπερμάθησής), είναι η αρχή της εμπέδωσης. Αποβλέπει στη διατήρηση των αποκτημένων, στη βαθύτερη θεμελίωσή τους, στην αναπαραγωγή τους και στη κατόπιν εποικοδόμησή τους με νέες εποπτικές παραστάσεις και έννοιες, καθώς και με κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές, με νέες δεξιότητες. Η υπεράσκηση και υπερμάθηση γίνονται για να συντελεστεί η απόκτηση μιας γνώσης, μιας δεξιότητας και η εμπέδωση γίνεται για τη διατήρηση και χρησιμοποίηση του αποκτήματος σε νέες καταστάσεις.

Για την εμπέδωση πρέπει να συμμετέχουν και να συμπράττουν όσο γίνεται περισσότερες αισθήσεις, να μεταβάλλεται το απόκτημα σε «εποπτικό βίωμα» και να γίνεται σκόπιμη εφαρμογή των μαθήσεων σε νέα πρακτικά παραδείγματα, σε νέες συνθήκες, σε νέες μαθήσεις.

Η άσκηση, η επανάληψη, ο εθισμός, η συνεχής εφαρμογή και η πολύπλοκη τύπωση (αισθητηριακή, γλωσσική, κινητική) και η συναισθηματική φόρτιση του διδακτικού αντικειμένου, (ενδιαφέρον – κίνητρα) αποτελούν όλα προϋποθέσεις υλοποίησης της αρχής της εμπέδωσης.

Και ο τελικός σκοπός της εμπέδωσης είναι η οικειοποίηση των εμπεδωμένων μαθήσεων σαν λειτουργικών πλέον στοιχείων – δυνάμεων της προσωπικότητας του παιδιού (Σταύρου, 2002).

2.4.10. Η αρχή της αναπλήρωσης

Στα κανονικά άτομα λειτουργεί είτε υποσυνείδητα, είτε συνειδητά, όταν ειδικές ανάγκες το επιβάλλουν, ο ψυχολογικός νόμος της αναπλήρωσης. Σύμφωνα με το νόμο αυτό το άτομο τείνει να υπερκαλύψει τα όσα μειονεκτήματα παρουσιάζει σε έναν τομέα, με την υπερανάπτυξη – την εντυπωσιακή ανάπτυξη άλλων στοιχείων της προσωπικότητάς του.

Έτσι πολλοί δύσμορφοι έγιναν καλλιτέχνες, πολλοί βραχύσωμοι έγιναν μεγάλοι στρατηγοί και ηγέτες, πολλοί σωματικά ανάπηροι έγιναν λογοτέχνες και επιστήμονες κ.λ.π. Τα νοητικά υστερημένα άτομα μέσα στο πλήθος των ανικανοτήτων τους διατηρούν σε πολλές περιπτώσεις και ορισμένες ικανότητες – στοιχεία στο κανονικό επίπεδο (σωματική ανάπτυξη, μυϊκή δύναμη, κλίση στη μελωδία και το ρυθμό κ.λ.π). Από μόνα τους όμως τα νοητικά υστερημένα δεν μπορούν να κάνουν αναπλήρωση των ανικανοτήτων με ανάπτυξη και υπερανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Γι' αυτό λοιπόν πρέπει η καθημερινή παιδαγωγική – διδακτική πράξη να αποσκοπεί στην ενίσχυση, ανάπτυξη, αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού.

Αυτό λοιπόν που λειτουργεί στα «κανονικά» άτομα σαν νόμος ψυχολογικός, πρέπει να αποτελεί σκοπό – με κατανάλωση πολλής διδακτικής ενέργειας – της αγωγής και εκπαίδευσης των νοητικά υστερημένων ατόμων.

Από τη διδακτική πλευρά είναι ικανοποιητικά αποτελεσματική η πρακτική μάθηση (συγκεκριμένη και εμπράγματη) στα νοητικά υστερημένα παιδιά, ενώ σχεδόν ανέφικτη είναι η ακαδημαϊκή, λογοκοπική και αφηρημένη μάθηση. Αντί λοιπόν να γίνεται αλόγιστη σπατάλη χρόνου και διδακτικής ενέργειας για εκμάθηση του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης λ.χ. (που κι αν μάθουν μηχανικά την τέλεση αυτών των πράξεων, ποτέ δεν εννοούν πότε πρέπει να χρησιμοποιούνται), είναι ωφελιμότερο για τα νοητικά υστερημένα παιδιά να ασκούνται σε χειρωνακτικές, σε πρακτικές δεξιότητες.

Γιατί τέτοιες δεξιότητες μπορούν να τις αποκτήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό, και σε ικανοποιητικό επίπεδο. Μπορούν μ' αυτές τις δεξιότητες να αναπληρώσουν πολλές άλλες αδυναμίες τους. Άλλωστε ο σκοπός της κοινωνικής ενσωμάτωσης των νοητικά καθυστερημένων ατόμων θεμελιώνεται περισσότερο με την άσκηση των πρακτικών δεξιοτήτων τους (Σταύρου, 2002).

2.4.11. Η αρχή της εξειδικευμένης αυτενέργειας ως σκοπός της ειδικής αγωγής

Η «παιδαγωγική ελευθερία» και η «αυτενέργεια» του μαθητή δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν διδαχτική αρχή των νοητικά υστερημένων παιδιών, αλλά σαν σκοπός, σαν προσπάθεια για την επίτευξη ενός βαθμού συνειδητότητας και αυτοβοήθειας. Από τα «κανονικά» παιδιά μπορούμε να απαιτούμε «άμεσο έργο» δικό τους, γιατί μπορούν από μόνα τους να σκεφθούν και να ενεργήσουν για την προσέγγιση – επιτυχία κάποιου σκοπού μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων τους.

Τα νοητικά υστερημένα παιδιά όμως, μόνο μέσα στην κατευθυνόμενη διδακτική πορεία, με σκόπιμα εξελικτικά ερεθίσματα, μπορούν να ενεργήσουν «βήμα το βήμα» χωρίς να συνδέουν άμεσα τις επιμέρους ενέργειες με το σκοπό.

Για να φθάσουν λοιπόν σε δυνατότητες για αυτενέργεια πρέπει η αγωγή, η καθοδήγηση, η συνεργασία και βοήθειά μας στην καθημερινή διδακτική πράξη να αποβλέπουν (παράλληλα με τον ειδικό σκοπό του κάθε αντικειμένου) στην ολικότητα της αντίληψης, στη συνειδητοποίηση της σχέσης των «επιμέρους» με το όλο, με το σκοπό.

Χρησιμοποιούμε τις καθημερινές ευκαιρίες, ασκήσεις, μαθήσεις και εμπειρίες για την ενίσχυση των εξελικτικών λειτουργικών μηχανισμών του παιδιού, για την ενότητα και την αλληλουχία των μεμονωμένων στοιχείων – ενεργειών, που με μια σειρά και ιεράρχηση οδηγούν στην επίτευξη του σκοπού. Και όλα αυτά πάνω σε πρακτική βάση, σε πρακτικές μαθήσεις, σε πρακτικές δεξιότητες, σε πρακτικές ανάγκες (Σταύρου, 2002).

2.4.12. Η αρχή της υπεραξιοποίησης του συναισθήματος

Η συναισθηματικότητα του νοητικά υστερημένου παιδιού μπορούμε να πούμε ότι είναι «ατόφια», μη εξειδικευμένη και λίγο επεξεργασμένη από τις άμεσες κοινωνικές επιδράσεις. Το θυμικό μέρος στα νοητικά υστερημένα άτομα (στα νοητικά υστερημένα άτομα, που δεν παρουσιάζουν ψυχωσικές διαταραχές), λειτουργεί σχεδόν ανέπαφο. Χαίρονται, γελούν, θυμώνουν, λυπούνται, στενοχωριούνται κ.λ.π., όπως και τα κανονικά άτομα, απ' τις ίδιες αιτίες και σε βαθμό ομόλογο. Ο δρόμος του συναισθήματος για να προσπελάσουμε στην προσωπικότητα του παιδιού είναι ο πιο βατός από όλους.

Με το συναίσθημα απευθυνόμαστε στο σύνολο της προσωπικότητας και δημιουργούμε τις προϋποθέσεις της εναρμόνισης και της ισορροπίας της. Επιβάλλεται λοιπόν η αξιοποίηση, η υπεραξιοποίηση του συναισθήματος στην αγωγή και εκπαίδευση των νοητικά υστερημένων παιδιών, για να «θερμαίνουμε» και να «κινητοποιούμε» μ' αυτό τη βραδυκίνητη ή στάσιμη εξελικτική τους πορεία. Με το συναίσθημα επιδιώκουμε το ζύπνημα της χαράς και του ενδιαφέροντος του παιδιού για δοκιμή και μετάπλαση του υλικού, για πείρα και γνώση, για δημιουργίες και επιτεύγματα, για κοινωνική επαφή, «πρέπει να εκμεταλλευόμαστε την ψυχότροπη σκέψη και φαντασία του παιδιού και όλους τους πανάρχαιους τρόπους της μίμησης, της κίνησης, της μελωδίας, του χορού, του παιχνιδιού, του μύθου και του εποπτικού συμβόλου». Τα χειροτεχνικά και κινητικά μαθήματα γι' αυτόν ακριβώς το λόγο έχουν τόση σπουδαιότητα για την αγωγή των νοητικά υστερημένων παιδιών και ποτέ δεν πρέπει να υποσκελίζονται από τ' άλλα μαθήματα, ούτε σε χρόνο διδακτικό, ούτε σε ενέργειες διδακτικές. Η αναπαράσταση και η δραματοποίηση έχουν τεράστια σημασία σαν μέσο και μέθοδος για την ανύψωση του λειτουργικού επιπέδου των νοητικά υστερημένων παιδιών, αφού έτσι εξασφαλίζεται η καθολική τους ενεργοποίηση, για εργατικότητα, για δραστηριότητα, για θέληση, για επιτυχίες, για ικανοποίηση και για κοινωνική αναγνώριση.

Μέσα από τις διαδικασίες αυτές το παιδί αποφορτίζεται ψυχικά, λυτρώνεται, ισορροπεί, κοινωνικοποιείται και ωθείται προς τη γνωστική κατάκτηση του περιβάλλοντός του. Κάθε εμπειρία, γνώση και δεξιότητα, που στηρίζεται μόνο στην άσκηση και στην επανάληψη, μοιάζει σαν ένα ξένο στοιχείο «απόβλητο» μέσα στη λειτουργική δύναμη της προσωπικότητας. Με τη βίωση όμως και τη θεμελίωσή τους

πάνω στο θυμικό, μεταβάλλονται οι εμπειρίες και οι δεξιότητες σε εσωτερικές δυνάμεις του παιδιού σε ετοιμότητα για «ζωντανή ζωή» (Σταύρου, 2002).

2.4.13. Η αρχή της κοινωνικοποίησης

Η αρχή της κοινωνικοποίησης, δεν είναι μονάχα μια διδακτική αρχή για την καθημερινή διδακτική μας ενέργεια, αλλά είναι ο τελικός σκοπός της αγωγής και εκπαίδευσης των νοητικά υστερημένων παιδιών. Η διδακτική αυτή αρχή της κοινωνικοποίησης αποβλέπει στην καθημερινή συνδρομή και καθοδήγηση του παιδιού :

α) Στον προοδευτικό περιορισμό της εξάρτησής του από τα πρόσωπα της οικογένειάς του (μόνο του δηλαδή να φροντίζει για τα σχολικά του είδη, μόνο του να συνηθίσει να πηγαίνει και να επιστρέφει από το σχολείο κλπ.)

β) Στη μεγαλύτερη βιολογική και κοινωνική αυτάρκεια και ανεξαρτητοποίηση από το περιβάλλον του (μεγαλύτερη δηλαδή αυτοεξυπηρέτηση σ' όλες του τις βιολογικές και κοινωνικές ανάγκες, λιγότερη επιτήρηση και επίβλεψη κλπ.)

γ) Στην καλύτερη διαλεκτική τοποθέτηση και λειτουργία του «εγώ» με το «εσύ», «εσείς» κλπ. για την απόκτηση βασικών ηθικοκοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών.

Η ομαλή και κανονική συμβίωση με τα άλλα μέλη της σχολικής ομάδας (μικρή μαθητική κοινωνία) σαν καθημερινό μέλημα της αγωγής του ειδικού παιδιού, αποτελεί τη βασικότερη προϋπόθεση της κατοπινής επαγγελματικής και κοινωνικής του ένταξης (Σταύρου, 2002).

2.4.14. Η αρχή της εξελικτικής βοήθειας στην αγωγή του λόγου

Αναφερόμαστε εδώ, όχι στις γενικές και ειδικές μεθόδους που διέπουν τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων στα νοητικά υστερημένα παιδιά, αλλά στην εξελικτική βοήθεια, που απαιτείται με όλα μαζί τα μαθησιακά αντικείμενα, για τον περιορισμό των ελλείψεων - αδυναμιών από τα προγενέστερα εξελικτικά στάδια του λόγου.

Η αρχή αυτή διαπερνά, εποικοδομεί και ολοκληρώνει το διδακτικό έργο με το να υπηρετεί ταυτόχρονα τη γλωσσική μόρφωση, τη νοητική ανάπτυξη και την ειδική αγωγή του λόγου (Λογοθεραπεία) για τις γλωσσικές διαταραχές, που είναι συχνό φαινόμενο στα νοητικά υστερημένα παιδιά. Τα «κανονικά» παιδιά όταν φθάσουν στο σχολείο έχουν έτοιμο ένα επίπεδο λόγου, ένα επαρκές για τις απαιτήσεις που θα συναντήσουν γλωσσικό όργανο με το οποίο μιλούν και κατανοούν την ομιλία των άλλων. Με βάση το γλωσσικό τους αυτό επίπεδο προγραμματίζονται οι στόχοι που πρέπει να κατακτήσουν.

Για τα νοητικά υστερημένα όμως παιδιά πρωταρχικοί στόχοι πρέπει να είναι η βοήθεια για να φθάσουν, να κατακτήσουν όσο γίνεται το γλωσσικό εκείνο επίπεδο που τα «κανονικά» παιδιά το έχουν έτοιμο, «δοσμένο», όταν εισέρχονται στο σχολείο. Αυτό που για την έναρξη της σχολικής ζωής των κανονικών παιδιών αποτελεί βάση, πρέπει να αποτελεί στόχο για τα νοητικά υστερημένα παιδιά, και αυτό για πολύ χρόνο, για όλη τους τη σχολική ζωή και με όλα τα αντικείμενα, με όλες τις ασκήσεις και επαναλήψεις.

Για να κατανοήσουν λ.χ. τα νοητικά υστερημένα παιδιά τις έννοιες των λέξεων « ανήφορος – κατήφορος» δεν αρκεί η εξήγηση της σημασίας τους μια φορά στο γλωσσικό μάθημα μόνο. Πρέπει να γίνει αυτή η προσπάθεια και στη γυμναστική σε ανήφορο και κατήφορο με κινήσεις, και στα χειροτεχνικά μαθήματα και στις εκδρομές, και στην αυλή και παντού και πάντοτε (Σταύρου, 2002).

2.4.15. Η αρχή της εργατικότητας

Οι καθημερινές σχολικές εργασίες των νοητικά υστερημένων παιδιών σε όλα τα μαθήματα (και όχι μόνο στα χειροτεχνικά), γίνονται με την προτροπή, την καθοδήγηση και τη βοήθεια του ειδικού, προγραμματισμένα και μεθοδικά. Οι μαθητές προσπαθούν, δοκιμάζουν, πετυχαίνουν και αποτυγχάνουν, χωρίς συνήθως μεγάλη αυτενέργεια, αλλά κατευθύνονται σε κάθε τους βήμα από το δάσκαλο. Με τον περιορισμό των αποτυχιών και τον πολλαπλασιασμό των ευκαιριών για επιτυχίες, χρησιμοποιούμε τις καθημερινές εργασίες, για να δημιουργήσουμε και να τονώσουμε στα νοητικώς υστερημένα παιδιά ισχυρότερη θέληση για εργασία, για εργατικότητα και για αυτόβουλες δραστηριότητες. Οι «μικροχαρές» από την εργασία, φέρνουν την επιθυμία για εργασία. Η αγωγή με την εργασία να γίνεται αγωγή για την εργατικότητα (Σταύρου, 2002).

2.4.16. Η αρχή του παιχνιδιού

Τα παιδικά παιχνίδια της πρώιμης παιδικής ηλικίας είναι λειτουργικό στοιχείο της εξελικτικής πορείας προς την κιναισθητική αντίληψη και σκέψη. Βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά να βάζουν στόχους και σκοπούς, δηλαδή να εθίζονται στις σκόπιμες ενέργειες για την επίτευξή τους. Στα νοητικά υστερημένα παιδιά υπάρχουν διαφορές και ως το στοιχείο αυτό (παιχνίδι). Το παιχνίδι τους συνίσταται πιο πολύ σε «παρορμητικές κινήσεις», χωρίς μια πραγματική εξέλιξη, χωρίς σκοπό, συνέχεια, ολοκλήρωση. Προσελκύουν το ενδιαφέρον τους τα φανταχτερά και θορυβώδη κυρίως παιχνίδια, εκείνα που καλύπτουν άμεσα το οπτικό τους πεδίο. Αλλά και αυτά τα εγκαταλείπουν, παρουσιάζουν μια ροή αλλαγής, αφήνουν το ένα, αρχίζουν το άλλο και πάλι το άλλο, χωρίς σταθερότητα, χωρίς δημιουργικότητα. Υπάρχει όμως και στα νοητικά υστερημένα παιδιά, στον εσώτερο συναισθηματικό τους κόσμο, μια ορμή για παιγνιώδη απασχόληση με τη «μίμηση», μια ορμή για έκφραση και αναπαράσταση. Αυτούς τους ανοιχτούς δρόμους πρέπει να χρησιμοποιήσουμε στην αγωγή των νοητικά υστερημένων παιδιών με το μιμητικό παιχνίδι (παιχνίδι ρόλων) και τη σκηνική παράσταση (δραματοποίηση).

Έτσι το παιχνίδι γίνεται διδακτική αρχή, για καθαρά διδακτικούς σκοπούς. Τα παιδιά μιμούνται παίζοντας βιώματα και γεγονότα από το στενό περιβάλλον τους και ασκούνται μ' αυτό τον τρόπο σε συμπεριφορές και δεξιότητες.

Με τη δραματοποίηση για αναπαράσταση παραμυθιών, ιστοριών, διηγημάτων, συμβάντων κ.λ.π. κινητοποιείται η θυμική τους ζωή, καλλιεργείται η φαντασία, ασκείται η ομιλία, η μνήμη, η κινητική δεξιότητα και ενεργοποιούνται γενικά όλες οι δυνάμεις. Αυτές οι μορφές παιχνιδιού είναι το «θεραπευτικό-παιδαγωγικό παιχνίδι», που αποβλέπει σε μαθήσεις, σε δεξιότητες, σε συνήθειες και στο γενικό ανέβασμα της λειτουργικότητας, της προσωπικότητας του παιδιού.

Η «παιγνιοθεραπεία» που εφαρμόζεται σαν ειδική ψυχαναλυτική θεραπεία ψυχικών διαταραχών δεν είναι το παιδαγωγικό- διδακτικό παιχνίδι. Χρησιμοποιούμε όμως την παιγνιοθεραπεία και για παιδαγωγικούς σκοπούς. Η τεχνική στην παιγνιοθεραπεία διαφέρει από εκείνη του παιδαγωγικού παιχνιδιού.

Τα παιδιά μιμούνται παίζοντας διάφορα βιώματα και γεγονότα και ασκούνται σε συμπεριφορές και δεξιότητες. Με το παιδαγωγικό παιχνίδι δίνουμε μορφή ζωής και κίνησης σε μια γνώση ή συμπεριφορά και δένουμε τη μάθηση με τη λειτουργικότητα του παιδιού. Επίσης, με το παιχνίδι επιτυγχάνουμε τη διαχείριση των συναισθημάτων του παιδιού, αλλά το χρησιμοποιούμε και σαν βασικό μέσο για την κοινωνικοποίησή του.

Στο ρόλο του παιδαγωγού και ιδιαίτερα του ειδικού παιδαγωγού εμπλέκεται υποχρεωτικά και ο ρόλος του ψυχοθεραπευτή χωρίς ο τελευταίος να τον αποπροσανατολίζει από το παιδαγωγικό του έργο.

Το παιδαγωγικό παιχνίδι, σαν διδακτική αρχή, απαιτεί να δίνουμε μορφή ζωής και κίνησης σε μια γνώση ή συμπεριφορά, να φορτίζουμε θυμικά την άσκηση, να δένουμε τη μάθηση με τη λειτουργικότητα του παιδιού. Μπορούμε επίσης με το παιχνίδι να πετύχουμε εκφόρτωση των επιθετικών τάσεων του παιδιού και να το χρησιμοποιήσουμε ως βασικό μέσο της κοινωνικοποίησής του (Σταύρου, 2002).

2.4.17. Η αρχή της δραματοποίησης της διδασκαλίας

Η δραματοποίηση της διδασκαλίας αποτελεί και συντελεί μέθοδο διδασκαλίας και μεμονωμένη διδακτική αρχή. Δε γίνεται εδώ λόγος για τις σχηματικές τυπικές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών εννοιών, αν πρόκειται δηλαδή για διδακτική μέθοδο ή για διδακτική αρχή. Είναι και το ένα και το άλλο, αλλά σε ότι αφορά στην ουσία των διδακτικών πραγμάτων καταλήγουν στο ίδιο περίπου αποτέλεσμα. Για την αγωγή των νοητικά υστερημένων παιδιών η δραματοποιημένη διδασκαλία συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα που καμία άλλη μέθοδος διδασκαλίας δεν μπορεί να εξασφαλίσει. Και πρώτα απ' όλα η δραματοποίηση της διδασκαλίας ικανοποιεί και καλύπτει τις περισσότερες από τις έννοιες και τις απαιτήσεις της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Η δραματοποίηση προσφέρεται για την ενοποίηση πολλών μαζί στοιχείων μιας πλατιάς διδακτικής ενότητας και πολλών, επίσης, στοιχείων – των πιο βασικών – από τις περισσότερες διδακτικές ενότητες. Βρίσκεται επίσης η δραματοποίηση σε αμεσότερη συνάφεια προς το νοητικό δυναμικό των νοητικά καθυστερημένων παιδιών και τον κύκλο των εμπειριών τους, καθώς και σε αμεσότερη ανταπόκριση προς τους βασικούς της ειδικής αγωγής σκοπούς. Διευκολύνει η δραματοποιημένη διδασκαλία την πραξιακή μάθηση (μάθηση με την πράξη και πράγματα), κινητοποιεί το ενδιαφέρον για την εργασία, ενισχύει τη θέληση για προσπάθεια, εξασφαλίζει την προσδοκία της επιτυχίας και της αναγνώρισης, αναπτύσσει τη συνεργατικότητα και την κοινωνικότητα των πραγματικών συνθηκών της ζωής.

Με την απόδυση ρόλων μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν σε καθορισμούς ενεργειών, σε σχεδιασμούς σκοπών και σε διευθετήσεις διαφόρων καταστάσεων. Σκέφτονται και προβάλλουν τη γνώμη τους, προβληματίζονται, επινοούν, συμπράττουν, ενεργούν, χαίρονται. Με τη δραματοποίηση οι πραγματικές συνθήκες της πρακτικής ζωής εισάγονται «ζωντανές» μέσα στο σχολείο και η απόκτηση κοινωνικών εμπειριών γίνεται με το πιο φυσικό και αβίαστο τρόπο. Η άσκηση της κινητικότητας, οι χειροτεχνικές δεξιότητες, η αισθητηριακή αντίληψη, η παρατηρητικότητα, η προσοχή, η δημιουργικότητα, όλα αυτά με τη δραματοποιημένη διδασκαλία καλλιεργούνται και αναπτύσσονται ταυτόχρονα, ολικά, σφαιρικά, χωρίς να βρίσκονται σε παθητικότητα και εξαναγκασμό οι μαθητές, χωρίς να είναι μνημονοτεχνικές οι μαθήσεις. Όλα τα στοιχεία της δραματοποίησης προέρχονται από τη ζωή και όλα οδηγούν στη ζωή. Τίποτα δε «χωράει» στη δραματοποίηση που να μην έχει ωφελιμότητα για τη ζωή, τίποτα το άσχετο και ξέμακρο από τις πραγματικές της ανάγκες.

Μέσα στα πλαίσια των πρακτικών αναγκών της ζωής, μέσα στα επίπεδα των πραγματικών δυνατοτήτων των νοητικά υστερημένων παιδιών και μέσα στα όρια της πραξιακής μάθησης, αποβαίνει η δραματοποιημένη διδασκαλία μια κινητήρια δύναμη, που συγκεντρώνει όλες μαζί τις διδακτικές αρχές σε μία διδακτική ενέργεια, για βοήθεια εξελικτική, για ένταξη στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή. Όσα μπορεί μόνη της να κατορθώσει η δραματοποιημένη διδασκαλία δεν μπορούν να το κατορθώσουν ούτε οι κιμωλίες, ούτε τα τετράδια, ούτε οι μνημοτεχνικές απομνημονεύσεις και ούτε βέβαια η λογοκοπική (βερμπαλιστική) διδασκαλία.

Με τη σκηνοθέτηση, δραματοποίηση και αναπαράσταση ενός περιπτέρου λ.χ. ή ενός σχολικού κυλικείου, όπου με τη σειρά άλλοι θα υποδύονται το ρόλο του πωλητή και άλλοι το ρόλο των αγοραστών, μπορούν και πρέπει να γίνονται καθημερινές ασκήσεις με πραγματικά ή μη πραγματικά χρήματα. Αγοράζουν οι μαθητές αυτό που θέλουν, υπολογίζουν την τιμή του, υπολογίζουν τα υπόλοιπα χρήματα που πρέπει να πάρουν κ.λ.π. Όταν γίνονται πωλητές, πάλι ασκούνται στις ίδιες έννοιες, στις ενέργειες, στις ίδιες εμπειρίες. Με τέτοιο τρόπο οι πρακτικές αριθμητικές έννοιες γίνονται πραγματικά εφόδια για τη ζωή, η εκπαίδευση και η αγωγή των νοητικά υστερημένων παιδιών συνδέονται άμεσα με τη ζωή. Όλες οι έννοιες και οι πρακτικές δεξιότητες του επαγγελματικού προσανατολισμού γίνονται καθημερινό βίωμα από τη σχολική ζωή, για τη ζωή της ώριμης ηλικίας.

Η δραματοποίηση, της κατασκευής π.χ. μιας κατοικίας δίνει απεριόριστες δυνατότητες για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ποια υλικά χρειάζονται, που θα βρεθούν τα υλικά, ποιοι θα είναι με τη σειρά οι τεχνίτες ώσπου να τελειώσει η οικοδομή. Έτσι, τα παιδιά μέσα στα πλαίσια του δυνατού σκέφτονται και αποφασίζουν μόνα τους για το σχέδιο του σπιτιού, για τις πόρτες, τα παράθυρα, οροφή, πατώματα κ.λ.π. Μόνα τους προβληματίζονται για το καθετί, μόνα τους δίνουν λύσεις, μόνα τους παρατηρούν άλλες κατοικίες κ.λ.π, ποια είναι η δουλειά, το επάγγελμα του οικοδόμου, ποια του ξυλουργού, ποια του επιπλαποιού, ποια του σιδερά και του αλουμίνια, πόσα χρήματα βγάζουν, πως μπορούν να μάθουν τις δουλειές κ.λ.π. Όλα αυτά τα στοιχεία τα ενώνει η δραματοποίηση σε μια ολική εμπειρία και τα μετουσιώνει σε μία «ζωντανή» μάθηση, με άμεσο προσανατολισμό στη ζωή, με πολλή χαρά και με πολλή αισιοδοξία.

Πλήθος από θέματα μπορούν και πρέπει να αντιμετωπίζονται με τη δραματοποίηση της διδασκαλίας, κυρίως αυτά που έχουν σχέση με επαγγελματικές εμπειρίες και δεξιότητες, με προεπαγγελματική εξάσκηση και με πρακτικές γνώσεις

απλών επαγγελμάτων. Η δραματοποίηση λ.χ. του λαχειοπώλη, του οπωροπώλη, του εφημεριδοπώλη, του θυρωρού, του παντοπώλη, του φορτοεκφορτωτή κ.λ.π. εισάγει τα παιδιά μέσα σε «ζωντανούς» κύκλους εμπειριών, για ρόλους υπαρκτούς και γνωστούς σ' αυτά από πριν. Θέλοντας να πετύχουν στον καθένα από τους ρόλους αυτούς που με τη σειρά θα υποδύονται, ενδιαφέρονται μόνο τους πλέον για τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για το καθένα από αυτά τα επαγγέλματα. Έτσι η μάθηση, μεταβάλλεται η ίδια σε κίνητρο, σε ισχυρό κίνητρο, για την επιτυχία στο ρόλο που το κάθε παιδί υποδύεται.

Ο ρόλος, η υπόδηση ενός ρόλου, γίνεται για το νοητικά υστερημένο παιδί δικός του σκοπός, για τον οποίο επιστρατεύει όλη του τη θέληση και όλες του τις δυνάμεις. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού, που το νιώθει και το θέλει, που το χαροποιεί και το διεγείρει συναισθηματικά και νοητικά, οι μαθήσεις οι σχετικές με το ρόλο γίνονται πλέον δική του ανάγκη, δική του προσπάθεια, δικό του ακατανίκητο κίνητρο (Σταύρου, 2002).

2.4.18. Η αρχή της βιωματικής μάθησης

Βίωμα είναι το γεγονός ή η κατάσταση εκείνη, στην οποία το άτομο συμμετέχει με τη νόησή του, τη βούλησή του και το συναίσθημα μαζί. Τα βιώματα διακρίνονται σε ευχάριστα, σε έντονα και μη έντονα, σε καθοριστικά και μη καθοριστικά κ.λ.π.

Από κάθε βίωμα διατηρεί το άτομο στη μνήμη του όλα τα καίρια στοιχεία, τα οποία συντέλεσαν στη δική του χαρά ή λύπη, στη δική του δράση ή αντίδραση, στη δική του αιτιολόγηση και ερμηνεία των γεγονότων και καταστάσεων. Σε όσα αντικείμενα και πρόσωπα εμπλέκονται στη γένεση των βιωμάτων, έχει δημιουργήσει γι αυτά μία άποψη που τα χαρακτηρίζει.

Και όταν συμβεί να ξαναγίνει λόγος γι' αυτά τα πράγματα, τα πρόσωπα (με τους διάφορους ρόλους, όπως οι γονείς, τα αδέρφια κ.λ.π) και τις καταστάσεις (ορφάνια, πλούτος, φτώχεια), το κάθε άτομο έχει μια σχηματισμένη από πριν για το καθένα γνώμη, έχει μια δική του έτοιμη γνώση.

Με βάση λοιπόν αυτή την υποδομή σε βιωματικές εμπειρίες και γνώσεις, μπορεί και το νοητικά υστερημένο παιδί να συνεχίσει στο σχολείο τη διερεύνηση των κύκλων τους και την ποσοτική τους αύξηση, όταν του εξασφαλίσουμε μαζί δύο προϋποθέσεις :

- Την αξιολόγηση των όσων από το άμεσο και έμμεσο κοινωνικό του περιβάλλον (οικογένεια, γειτονιά κ.λ.π) γνωρίζει, για παραπέρα κατανόηση και συνειδητοποίηση εννοιών και καταστάσεων.

Αν λ.χ. ένα παιδί έμεινε ορφανό ή γνωρίζει κάποιο άλλο γειτονόπουλο που πέθανε η μητέρα του ή ο πατέρας του και το είδε πολλές φορές «ασυμμάζευτο» και «απροστάτευτο» στη γειτονιά, είναι εύκολο πλέον να συνειδητοποιήσει αυτό το παιδί και τις έννοιες «ορφάνια, ορφανοτροφείο, χήρος πατέρας, χήρα μητέρα κ.λ.π» και όλες τις οδυνηρές της ορφάνιας συνέπειες. Επίσης και τα άλλα παιδιά που δεν έχουν ένα τέτοιο βίωμα, θα κατανοήσουν καλύτερα και θα συνειδητοποιήσουν τις παραπάνω έννοιες και καταστάσεις, όταν αυτές δίνονται μέσα από τη ζωή και μέσα από πρόσωπα που βιωματικά τις γνωρίζουν. Το αξίωμα της βιωματικής μάθησης, σαν μια προϋπόθεση της διδακτικής αρχής «η μάθηση με την πράξη και τα πράγματα» αποτελεί την πιο σίγουρη και θετική βάση της διδακτικής μας προσφοράς στο νοητικά υστερημένο παιδί. Η υπέρβαση σε κύκλους γνώσεων, που δε διατηρούν ισχυρή σύνδεση με τη βιωματική υποδομή μαθήσεων του νοητικά υστερημένου παιδιού, μοιάζει με τη βίαιη τοποθέτηση του σε μια «κλίνη» για να τεντωθεί το σώμα τους ως εκεί που ποτέ δεν μπορεί να φτάσει.

- Την ύπαρξη τέτοιων συνθηκών ζωής και μάθησης στο σχολείο, ώστε ποτέ να μη δημιουργούνται στην ψυχή των νοητικά υστερημένων παιδιών απωθητικά βιώματα που προκαλούν όλες εκείνες οι γνώσεις, από τις οποίες μόνο τραυματικές εμπειρίες γνωρίζουν τα παιδιά, εξαιτίας των συνεχών τους αποτυχιών να τις προσεγγίσουν, ώστε και αν περάσουν από δέκα «κλίνες» (Σταύρου, 2002).

2.4.19. Η αρχή της αιτιακής μάθησης

Σε όλα τα φαινόμενα (φυσικά, κοινωνικά, βιολογικά κ.λ.π.) υπάρχει μια άμεση σύνδεση κάποιου αποτελέσματος με κάποια γενεσιουργό αιτία. Χωρίς την ύπαρξη κάποιας αιτίας, κανένα αποτέλεσμα δεν προκύπτει. Τα «κανονικά» άτομα βαθμιαία αντιλαμβάνονται και κατανοούν κατά την εξελικτική τους πορεία αυτήν τη νομοτέλεια, αρχίζοντας από τα απλούστερα και ευκολότερα σχήματα σχέσεων και φθάνοντας στα πιο σύνθετα και δυσκολότερα. Μετά το έβδομο έτος της ηλικίας τους τα «κανονικά» άτομα αρχίζουν να κάνουν λογικές κρίσεις και να κατανοούν προοδευτικά την ικανότητα για αφηρημένη σκέψη, αποβάλλοντας σιγά – σιγά τον εγωκεντρισμό τους, την τάση δηλαδή να υπαγάγουν στο ‘εγώ’ τους την αιτία όλων των φαινομένων.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από απλές και ευκολονόητες συναρτήσεις αιτίας και αποτελέσματος πάνω σε γνωστά από το βιωματικό τους κύκλο φαινόμενα, συνεχίζουμε την πολύχρονη υποβοήθηση των νοητικά υστερημένων παιδιών, για μεγαλύτερη προσέγγιση της φυσικής αιτιοκρατίας, με την πολύτροπη άσκηση των νοητικών λειτουργιών. Οτιδήποτε συναντάται στην ύλη των μαθημάτων, που προδίδει μια ευκολονόητη συνάρτηση αιτίας και αποτελέσματος πρέπει να αξιοποιείται συστηματικά για την προοδευτική αντίληψη και κατανόηση της φυσικής αιτιοκρατίας.

Οι ερωτήσεις «πώς, γιατί, πότε, πού κ.λ.π» όπου και αν συναντιούνται, όπου και αν διατυπώνονται, γραπτά ή προφορικά κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής των παιδιών, ποτέ να μη θεωρούνται σαν συνηθισμένο λεκτικό υλικό και ποτέ να μη μένουν αναξιόπιστες διδακτικά.

Χρησιμοποιούνται πάντοτε σαν τα «παραθυράκια» εκείνα της σκέψης των παιδιών, που θα τα οδηγήσουν σε μια όσο γίνεται πληρέστερη κατανόηση της φυσικής αιτιοκρατίας (Σταύρου, 2002).

3. Κινητική και αισθητηριακή αγωγή

Η σημασία της αισθητηριακής και κινητικής αγωγής για τους νοητικά υστερημένους έχει τονιστεί από όλους τους θεωρητικούς και πρακτικούς μελετητές της ειδικής αγωγής. Οι πρωτοπόροι της αγωγής των νοητικώς υστερημένων διακήρυξαν τη σπουδαιότητα του τομέα αυτού ως μέσου για την ενίσχυση της διάνοιας. Ο Itard (1975) π.χ. πίστευε ότι οι γνώσεις και η νόηση αναπτύσσονται με τις αισθήσεις. Ο Seguin (1983), ο πατέρας της νευροφυσιολογικής μεθόδου, υποστήριξε ότι η άσκηση του μυϊκού συστήματος και των αισθήσεων ισχυροποιεί το κεντρικό νευρικό σύστημα, με αποτέλεσμα την καλύτερη νοητική λειτουργία. Η Montessori εφάρμοσε ιδιαίτερο πρόγραμμα αυτοαγωγής, στο οποίο χρησιμοποιούσε ειδικό διδακτικό υλικό για την αισθητηριακή και κινητική αγωγή. Ο Decroly (1986) στο ειδικό σχολείο που ίδρυσε στις Βρυξέλλες χρησιμοποιούσε ποικίλα παιδαγωγικά παιχνίδια, που είχαν ως βάση τη φυσική δραστηριότητα του παιδιού (Παρασκευόπουλος, 1985).

Επίσης η ψυχοκινητικότητα συνδέεται άμεσα με τις βασικές πνευματικές λειτουργίες της προσοχής και της αντίληψης. Τα αισθητήρια όργανα είναι οι υποδοχείς των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και η λειτουργία τους συνδυάζεται με την κίνηση, με την κινητικότητα και τη λειτουργία των αισθητήριων οργάνων και αρχίζουν μαζί όλες οι διαδικασίες της προσοχής και της αντίληψης.

Σ' όλα τα άτομα, κανονικά και νοητικά υστερημένα, η σωματοδιανοητική ωρίμανση βασίζεται κυρίως στην κινητικότητα του οργανισμού και στη λειτουργία των αισθητήριων οργάνων. Αυτοί οι δύο τομείς κατέχουν τα πρώτα εξελικτικά στάδια στην πορεία της νοημοσύνης προς την ανάπτυξη και την ολοκλήρωσή της. Στα νοητικά υστερημένα άτομα αυτή η πορεία κάπου ανακόπτεται ή κάπου επιβραδύνεται ο ρυθμός της τόσο, ώστε ποτέ δε θα μπορέσει να φτάσει στο τερματικό της επίπεδο. Γι' αυτό το λόγο αρχίζουμε την αγωγή και την εκπαίδευσή τους από τους πρώιμους τομείς σωματοψυχοδιανοητικής ανάπτυξης. Δίνοντας έμφαση και προτεραιότητα στην αγωγή των αισθήσεων και της κινητικότητας, ενισχύουμε την προσοχή και την αντιληπτικότητα των νοητικά υστερημένων παιδιών. Έτσι ενισχύουμε την ίδια τους τη νοημοσύνη (Σταύρου, 1990).

3.1. Κινητική αγωγή

Τα νοητικώς υστερημένα παιδιά που παρουσιάζουν μεγάλη κινητική υστέρηση, παρουσιάζουν ταυτόχρονα και μεγάλη νοητική υστέρηση. Η νοητική δηλαδή ανάπτυξη συμβαδίζει με την κινητική ανάπτυξη.

Η κινητική αγωγή έχει αποτελέσει το επίκεντρο πολλών θεωριών της εξελικτικής ψυχολογίας και των προγραμμάτων θεραπείας δυσκολιών μάθησης. Πολλοί ειδικοί έχουν καταρτίσει πρόγραμμα θεραπείας δυσκολιών μάθησης που βασίζεται στην άσκηση του μυϊκού συστήματος και των κινήσεων. Ο Delacato (1995) έχει ιδρύσει, στη Φιλαδέλφεια των ΗΠΑ, ειδικό σχολείο –κλινική, όπου εφαρμόζει πρόγραμμα κινητικής αγωγής για τη θεραπεία δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει ποικιλία κινητικών ασκήσεων (έρπυση, αναρριχήσεις, βάδισμα κ.λ.π) οι οποίες, πιστεύεται, ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του νευρικού και μυϊκού συστήματος. Ο Barsch (1996) έχει καταρτίσει ένα πλήρες πρόγραμμα κινητικής αγωγής, με το οποίο το παιδί επιτυγχάνει να υπερπηδήσει προοδευτικά τη βαρύτητα του σώματός του και να αναπτύξει, με τον εαυτό του ως κέντρο, ένα σύστημα συντεταγμένων αξόνων κινήσεων (επάνω- κάτω, εμπρός-πίσω, δεξιά-αριστερά). Το πρόγραμμα αυτό του Barsch αποβλέπει στην ανάπτυξη της αντιληπτικής και κινητικής ικανότητας και χρησιμοποιείται σε παιδιά που έχουν εγκεφαλικά τραύματα ή που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Η μέθοδος θεραπείας του Barsch χρησιμοποιείται ευρύτατα σήμερα από τους ειδικούς παιδαγωγούς και καλείται κινησιογενής (movegenic). Ο Newell Kephart (1992) έχει κατασκευάσει κλίμακα που μετρά την εξέλιξη της αντιληπτικής και κινητικής ικανότητας και χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Η κλίμακα αυτή περιέχει ερωτήσεις που αναφέρονται στην οπτική αντίληψη, στην πλευρίωση, στον προσανατολισμό και στο συντονισμό των κινήσεων. Παράλληλα, ο Kephart κατασκεύασε και πρόγραμμα ψυχοτεχνικών ασκήσεων για την απάλειψη των ανεπαρκειών στους βασικούς τομείς της αντιληπτικής και κινητικής ανάπτυξης, δηλαδή στην αισθητηριακή και κινητική εξέλιξη, στο συντονισμό χεριού και ματιού, καθώς και στην αντίληψη της μορφής.

Αδιαφιλονίκητη είναι η συμβολή της κινητικής ανάπτυξης στην παρασκευή των νοητικώς υστερημένων για να προσληφθούν σε μια εργασία και στη γενικότερη επαγγελματική τους αποκατάσταση. Ένας από τους κυριότερους παράγοντες επαγγελματικής προσαρμογής (πρόσληψη σε μία εργασία, ικανοποιητική απόδοση) είναι ο βαθμός της κινητικής ανάπτυξης. Προσπάθεια επίσης έχει καταβληθεί να

καθοριστούν οι κινητικές ικανότητες που απαιτούνται, προκειμένου τα νοητικώς υστερημένα άτομα να εκτελούν μια εργασία με ακρίβεια και ταχύτητα. Οι ικανότητες αυτές είναι: η αντοχή, η ταχύτητα και ο συντονισμός των κινήσεων στα δάχτυλα, στα χέρια, στα πόδια και στον κορμό. Ένα πρόγραμμα λοιπόν κινητικής αγωγής πρέπει να περιλαμβάνει ασκήσεις και για τις τρεις αυτές ικανότητες (αντοχή, ταχύτητα, συντονισμό) στα δάχτυλα, στα χέρια, στα πόδια και στον κορμό (Παρασκευόπουλος, 1977).

Η κινητική αγωγή στα νοητικά υστερημένα παιδιά σκοπεύει κυρίως στην ενίσχυση της αντίληψης και της νόησης. Επιδιώκει προώθηση της νοητικής εξέλιξης, τη βελτίωση του κινητικού συντονισμού, την παραμέριση ελαττωματικών κινητικών σχημάτων, την ισχυροποίηση ορισμένων μελών του σώματος, του μυϊκού τόνου κ.λ.π. Είναι λοιπόν ειδικός ο σκοπός, το περιεχόμενο της κινητικής αγωγής για τα νοητικά υστερημένα παιδιά, σε σχέση με τα κανονικά. Είναι το βασικό μέσο για την αγωγή της κιναισθητηριακής αντίληψης και της νόησης (Σταύρου, 2002).

Ειδικότερα με την κινητική αγωγή στοχεύουμε άμεσα και έμμεσα:

1. Στη θετική επίδραση πάνω στο επίπεδο της νόησης
2. Στην άσκηση της παρατηρητικότητας, προσοχής, μνήμης, αντιληπτικότητας
3. Στην προαγωγή της σωματικής ευεξίας, υγείας, κινητικής δραστηριότητας, ισορροπίας του σώματος, του μυϊκού τόνου και της κινητικής ικανότητας.
4. Στην προώθηση της κινητικής εξέλιξης και του γενικού κινητικού συντονισμού.
5. Στην εξάλειψη ελαττωματικών κινητικών σχημάτων και στην ισχυροποίηση αδύνατων μελών του σώματος.
6. Στην υπερνίκηση φόβων και ψυχικών αναστολών για κινητικές δραστηριότητες, στην καταστολή της νωθρότητας και στην ενίσχυση και καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης.
7. Στην εκτόνωση και πειθάρχηση της υπερκινητικότητας με τη διοχέτευση της άσκοπης, αδιάκοπης και ασυντόνιστης κινητικότητας σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.
8. Στην άσκηση της θέλησης, της αποφασιστικότητας, της υπομονής, του θάρρους και της αντοχής (σωματικής και ψυχικής)
9. Στην καλλιέργεια της κοινωνικοποίησης και στη συνειδητοποίηση των εννοιών της πειθαρχίας, μέσα στη συνασκούμενη ομάδα.

10. Στην ψυχαγωγία, στο παιχνίδι, στη μουσική στο ρυθμό, στη χαρά και διαμέσου αυτών στην αγωγή της κιναισθητηριακής αντίληψης και της νόησης (Σταύρου, 2002).

Τα είδη της γυμναστικής που προτιμούνται είναι:

- ΦΥΣΙΚΗ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ

Για φυσική γυμναστική προσφέρονται τα διαλείμματα, η αυλή του σχολείου, οι περίπατοι, οι εκδρομές, τα παιχνίδια, η περιποίηση δέντρων και φυτών, η κηπουρική, οι πρακτικές μικροδουλειές στη ζωή της τάξης.

Τέτοιες ασκήσεις είναι:

- ✓ Τρέξιμο πάνω σε γραμμές ευθείες, σε περιφέρειες κύκλων κ.λ.π.
- ✓ Τρέξιμο πάνω σε κινούμενα τοπία
- ✓ Κουτσό με το ένα πόδι (παιχνίδια άμιλλας)
- ✓ Ανεβοκατέβασμα στη σκάλα
- ✓ Πήδημα από το τελευταίο σκαλί ή από τα δύο τελευταία
- ✓ Διάφορα παιχνίδια με την μπάλα
- ✓ Αναπηδήματα με άλματα
- ✓ Ανέβασμα και ανόρθωση σε μια καρέκλα, με τα δύο ή με το ένα πόδι (καλλιέργεια θάρρους- δεξιότητα- ισορροπίας)
- ✓ Ανέβασμα και ανόρθωση σε τραπέζι
- ✓ Κούνιες, τραμπάλες, τσουλήθρες κ.λ.π.
- ✓ Σβήσιμο του πίνακα
- ✓ Κλείσιμο των παραθύρων με ανέβασμα σε καρέκλα
- ✓ Συλλογή φύλλων, λουλουδιών, φυτών, καρπών κ.λ.π.
- ✓ Μετακίνηση αντικειμένων
- ✓ Κηπουρική, σκάλισμα, περιποίηση φυτών
- ✓ Κολύμπι
- ✓ Κινητικά παιχνίδια , μίμηση ρόλων
- ✓ Διάφοροι χοροί (Σταύρου, 2002).

- ΜΕΘΟΔΙΚΗ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ

I. Η σουηδική γυμναστική

Είναι η μόνη μεθοδική γυμναστική που ανταποκρίνεται απόλυτα στις απαιτήσεις της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Είναι αναγκαιότατη για την αγωγή της κιναισθητικής αντίληψης στα νοητικά υστερημένα παιδιά. Αποδίδει μεγάλη σημασία στις αναπνευστικές ασκήσεις γενικά που έχουν ως σκοπό τη φυσιολογική ανάπτυξη. Φυσικά οι ασκήσεις της σουηδικής γυμναστικής θα χρησιμοποιηθούν πολύ απλοποιημένες στην κινητική αγωγή των νοητικά υστερημένων παιδιών, θα ατομικοποιηθούν και θα προσαρμοστούν στις δυνάμεις τους και στις αδυναμίες τους. Στις γυμναστικές ασκήσεις επιτελούν τα νοητικά υστερημένα παιδιά ικανοποιητική πρόοδο. Πρέπει όμως να προχωρούμε βήμα προς βήμα. Έτσι παιδιά που πρωτίτερα εμφανίζονται ανίκανα να εκτελέσουν μια άσκηση, σε λίγο καιρό την εκτελούν με επιτυχία. Συνειδητοποιούν την πρόοδό τους και εκδηλώνουν πολύ μεγάλη χαρά. Δεν επιδιώκουμε την ακρίβεια στις κινήσεις και την τελειότητα, αλλά αποσκοπούμε στη νοητική κυριαρχία πάνω στις ασκήσεις, στο συντονισμό τους και στην αγωγή της κιναισθητικής αντίληψης. Αρχίζουμε λοιπόν με πολύ απλές ασκήσεις:

- ✓ Κάθονται με τα πόδια τεντωμένα μπροστά, πάνω σε θρανία ή στο πάτωμα.
 - ✓ Ανοίγουν και κλείνουν πόδια τεντωμένα
 - ✓ Ξαπλώνουν και κάνουν ασκήσεις των ποδιών και των χεριών
 - ✓ Ασκήσεις των χεριών από όρθια στάση
 - ✓ Διάφορες κάμψεις του κορμού
 - ✓ Γονάτισμα στο έδαφος, ασκήσεις χεριών, κορμού
 - ✓ Βάδισμα στη μύτη των ποδιών, μπροστά, πίσω, πλάγια
 - ✓ Βάδισμα πίσω στις φτέρνες
 - ✓ Γρήγορα βηματάκια, μεγάλες δρασκελιές
 - ✓ Ασκήσεις για τον αυχένα
 - ✓ Ασκήσεις για τους κοιλιακούς μύες
 - ✓ Βάδην, τρέξιμο
 - ✓ Αναπνευστικές ασκήσεις
 - ✓ Βήματα με τα μάτια κλειστά
- Σιγά- σιγά φθάνουμε σε κινήσεις περισσότερο περίπλοκες, ασκήσεις σύνθετες.
- ✓ Ασκήσεις των χεριών και των δακτύλων
 - ✓ Άπλωμα του χεριού δεξιά και αριστερά
 - ✓ Διάσταση και σύσφιξη των δακτύλων

- ✓ Διάσταση και σύσφιξη του αντίχειρα
- ✓ Σήκωμα και κατέβασμα του αντίχειρα

Όλες αυτές οι ασκήσεις γίνονται με τα χέρια τεντωμένα μπροστά, πάνω, πλάγια ή κολλημένα στο σώμα.

Συνεχίζονται οι ασκήσεις των δακτύλων με το άπλωμα της παλάμης πάνω στο τραπέζι. Πιέζουν το τραπέζι με ένα- ένα δάχτυλο, με δύναμη ώσπου να λυγίζει. Ο αντίχειρας πιέζει με όση δύναμη μπορεί ένα- ένα τα δάχτυλα. Βάζουν την άκρη κάθε δαχτύλου στη ράχη του γειτονικού δαχτύλου. Δοκιμάζουν αυτές τις κινήσεις και με τα μάτια κλειστά (Σταύρου, 2002).

II. Η ρυθμική γυμναστική

Η συμβολή της στην εξελικτική βοήθεια- ανάπτυξη των νοητικά υστερημένων παιδιών είναι αδιαμφισβήτητη. Ευνοεί πολύ την αγωγή της μουσικής αίσθησης και το συντονισμό της με τις άλλες αισθήσεις. Περιλαμβάνει συνδυαστικές δραστηριότητες, στις οποίες πρέπει να συμμετέχουν πολλές αισθήσεις ταυτόχρονα.

Η ρυθμική γυμναστική συνδυάζει τις κινήσεις με το ρυθμό, τη μουσική, το τραγούδι, το χορό, τη χαρά, το γέλιο, την ψυχαγωγία. Συντελεί στην απόκτηση των εννοιών της ακρίβειας και της διάρκειας.

Ρυθμικές ασκήσεις:

- ✓ Κράτημα ρυθμού μουσικής ή τραγουδιού με παλαμάκια, με χτυπήματα των ποδιών, με δύο ξυλάκια, με τρίγωνα, κουδουνάκια, ντέφια, τύμπανα, καπάκια, βαζάκια με όσπρια κ.λ.π.
- ✓ Ελεύθερη κινητική έκφραση σε χορευτικούς ρυθμούς με ελληνικά δημοτικά και λαϊκά τραγούδια.
- ✓ Διάφορα παιχνίδια με τραγούδι ή μουσική.
- ✓ Μιμήσεις και αναπαραστάσεις γεγονότων από τη ζωή: πως γίνεται η σπορά, ο θερισμός, το σκάλισμα, το πότισμα, κ.λ.π.
- ✓ Μίμηση, αναπαράσταση κινήσεων γνωστών ζώων.
- ✓ Δραματοποίηση επίκαιρων γεγονότων.
- ✓ Διάφορες απασχολήσεις, όπως πως ξεσκονίζει η μητέρα, πως τινάζει, πως σφουγγαρίζει, κ.λ.π.
- ✓ Απαλές ή ζωηρές και γρήγορες κινήσεις σαν ανταπόκριση στη μουσική που ακούνε.
- ✓ Κουβαλήματα δοχείων με νερό, κάνοντας ρυθμικές κινήσεις με τραγούδι ή μουσική.

Σ' όλους αυτούς τους ρυθμούς και τις κινήσεις γίνονται πολλές παραλλαγές (Σταύρου, 2002).

3.2. Αγωγή των αισθήσεων και της προσοχής

Η αγωγή των αισθήσεων και της αντιληπτικής ικανότητας επιδιώκει να προσδώσει στις αισθήσεις όσο το δυνατόν μεγαλύτερη οξύτητα, ακρίβεια και λεπτότητα. Όσο περισσότερο οξύνονται οι αισθήσεις τόσο ακριβέστερα το παιδί διακρίνει τα διάφορα αντικείμενα και κατανοεί τον εξωτερικό του κόσμο.

Η αγωγή των αισθήσεων απαιτεί συστηματική προσπάθεια και κατάλληλο διδακτικό υλικό. Ασκήσεις ειδικά για τα νοητικώς υστερημένα παιδιά περιγράφουν ο Seguin, η Montessori, και ο Descouedres. Πλήρες πρόγραμμα αξιολόγησης της οπτικής αντίληψης και θεραπείας των ανεπαρκειών στην οπτική αντίληψη έχει κατασκευάσει η Marriane Frostig. Επίσης ο M.G.Frankel και οι συνεργάτες του έχουν εκδόσει σύγγραμμα που περιλαμβάνει ποικίλες ασκήσεις και δραστηριότητες αισθητηριακής αγωγής που έχουν ληφθεί τόσο από εκδόσεις παλαιότερων όσο και από σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές μελέτες.

Οι αισθήσεις είναι η πηγή όλων των γνώσεων μας για την υλική εξωτερική πραγματικότητα. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τίποτα για τις μορφές της ύλης ή για τις μορφές της κίνησης παρά μονάχα με τις αισθήσεις μας. Τα αντικείμενα και τα φαινόμενα ερεθίζουν το νευρικό ιστό που μεταφέρει το σήμα στον εγκέφαλο και προκαλεί το αίσθημα. Δηλαδή το αίσθημα οφείλεται στη μεταμόρφωση της επίδρασης ενός εξωτερικού ερεθισμού σε περιστατικό της συνείδησης με αυτήν τη διαδικασία να είναι αδιάσπαστη από το κεντρικό νευρικό σύστημα.

Οι αισθήσεις δεν πρέπει να συγχέονται με τα συναισθήματα, οι πρώτες είναι ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος, ενώ οι άλλες δημιουργούνται από τον ίδιο τον οργανισμό.

Για την αγωγή των αισθήσεων δίνονται πολλά ερεθίσματα και στο φυσικό περιβάλλον. Γι αυτό το λόγο μπορούν πολλές δραστηριότητες να πραγματοποιηθούν με διάφορες ασκήσεις που θα γίνουν στην φύση. (Παρασκευόπουλος, 1985).

Οι βασικοί θεραπευτικοί στόχοι είναι:

1. Να δώσουμε στο παιδί αισθητηριακές πληροφορίες που βοηθούν στην οργάνωση του κεντρικού νευρικού συστήματος
2. Να βοηθήσουμε το παιδί στο συντονισμό και έλεγχο της αισθητηριακής πληροφορίας και
3. Να βοηθήσουμε το παιδί να αναπτύξει μια πιο οργανωμένη αντίδραση στο αισθητηριακό ερέθισμα.

Για παράδειγμα, ένας θεραπευτής μπορεί να τυλίξει ένα παιδί, που δε μπορεί να διακρίνει ένα απειλητικό από ένα φιλικό άγγιγμα, σε ένα αφρώδες χαλάκι σαν να είναι σάντουιτς. Ή να τρίψει τα χέρια του παιδιού με διάφορα υλικά όπως μεταξένια μαντίλια, βαμβακερό ύφασμα, σφουγγάρια ή σύρμα. Τα παιδιά μέσα στις ασφαλείς και ευχάριστες συνθήκες της αίθουσας θεραπείας είναι πιο πρόθυμα να δοκιμάσουν δραστηριότητες που κανονικά θα φοβόντουσαν, και στην πραγματικότητα τις βρίσκουν διασκεδαστικές. Με κατάλληλο ρυθμό και με πολλή ενίσχυση ο θεραπευτής καθοδηγεί κάθε παιδί σε ένα πρόγραμμα που είναι σχεδιασμένο με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Στη συγκεκριμένη θεραπεία της Mikala, ενός κοριτσιού από την Αγγλία, ο θεραπευτής γύριζε το σώμα της σε ένα δοχείο με ξερά φασόλια και την άφηνε να πηδά σε μεγάλα αφρώδη τούβλα, με σκοπό να προσαρμοστεί το σώμα και ο εγκέφαλος σε μια ποικιλία ερεθισμάτων. Μετά από μόλις οχτώ εβδομάδες, το κλάμα και τα ξεσπάσματα της Mikala σταμάτησαν και ήταν πλέον ένα πολύ πιο ήρεμο και χαρούμενο παιδί. “Το πρώτο πράγμα που θέλει να κάνει τώρα είναι να αγκαλιάζει και να φιλάει όλο τον κόσμο” λέει η μητέρα της. Τώρα, αφιερώνουν 15 λεπτά με δραστηριότητες αισθητηριακές στο σπίτι, και ύστερα η μητέρα της μπορεί να την κάνει μπάνιο, να τη λούσει, να της βουρτσίσει τα δόντια, ακόμη και να της κόψει τα νύχια – δραστηριότητες που παλαιότερα θα ήταν η έναρξη για μια θύελλα από δάκρυα και κραυγές. “Ολόκληρο το πρόσωπο της Mikala φαίνεται πιο ήρεμο μετά από μια θεραπευτική συνεδρία” λέει η μητέρα της. “Είναι σαν να είναι υπερ-φορτωμένη και υπερ-ερεθισμένη και όλη αυτή η πίεση να αδειάζει από μέσα της, αφήνοντας τον αληθινό εαυτό της να λάμπει” (Miller-Kuhaneck, 2006).

A. Η προσοχή στους νοητικά υστερημένους

Διακρίνουμε δύο τύπους προσοχής στα νοητικά υστερημένα παιδιά: σε άλλους είναι αργή, είναι οι απαθείς, οι νωθοί, οι παθητικοί. Σε άλλους, η προσοχή υπάρχει, μα διατηρείται δύσκολα και διασκορπίζεται σε πλήθος θέματα: είναι οι νευρικοί, οι ταραγμένοι, οι απειθάρχητοι.

Η παρατήρηση των παιδιών αποκαλύπτει επίσης πως υπάρχει όχι μία προσοχή, μα πολλές: η οπτική, η ακουστική, η κινητική. Μπορούμε να παρατηρήσουμε ακόμη μεικτούς τύπους, με διαλειπτική προσοχή, που ανάλογα με τις στιγμές, είναι απόλυτα ανίκανοι να προσηλώνουν την προσοχή τους ή απεναντίας, ξεπερνάνε σε επιμέλεια πολλά κανονικά παιδιά (Descoeudres, 1975).

Πολλά παιδιά με νοητική υστέρηση έχουν πρόβλημα διάσπασης της προσοχής τους και σωματικής υπερδραστηριότητας. Συχνά λέγεται και "υπερκινητική διαταραχή". Τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτό το πρόβλημα είναι απροσεξία, διάσπαση (της προσοχής) και υπερκινητικότητα.

Μεταξύ του 30% και του 50% των παιδιών με ADHD έχουν επίσης προβλήματα συμπεριφοράς (εναντιωματική συμπεριφορά) και αυτός ο συνδυασμός είναι πιο δύσκολο να αντιμετωπιστεί.

Τα παιδιά με ADHD παρουσιάζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά σημεία:

- Ανησυχία και υπερκινητικότητα. Δεν μένουν για πολύ στο ίδιο μέρος ή κάνουν την ίδια δραστηριότητα.
- Στριφογυρίζουν νευρικά, μιλούν ασταμάτητα και διακόπτουν τους άλλους όταν μιλούν.
- Διασπάται εύκολα η προσοχή τους και δεν ολοκληρώνουν καμιά εργασία.
- Το εύρος προσοχής τους είναι περιορισμένο και δεν μπορούν να συγκεντρωθούν σε εργασίες που απαιτούν περίσκεψη.
- Εμφανίζουν παρορμητικότητα, ξαφνικά κάνουν πράγματα χωρίς να τα σκεφτούν.
- Αδυνατούν να περιμένουν τη σειρά τους στην τάξη, σε παιχνίδια, στη συζήτηση ή σε άλλη κοινωνική κατάσταση. Μπορεί ακόμη να έχουν και άλλες δυσκολίες:

- Τα παιδιά με ADHD μπορεί να έχουν καθυστερημένη ανάπτυξη λόγου.
- Έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση.
- Μένουν πίσω στις σχολικές εργασίες. Αυτό μπορεί επίσης να συνδεθεί με την αδυναμία τους να συγκεντρωθούν και να μάθουν νέες πληροφορίες, ιδιαίτερα σε μεγαλύτερες τάξεις.
- Είναι κοινωνικά ανώριμα και δυσκολεύονται να αναπτύξουν και να διατηρούν φιλίες.
- Έχουν χαμηλή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αισθάνονται ότι είναι ανόητοι, συνήθως γιατί δεν μαθαίνουν τόσο γρήγορα όσο τα άλλα παιδιά.
- Έχουν συνυπάρχοντα εναντιωματικά προβλήματα, όπως επιθετικότητα, δεν ανταποκρίνονται στην πειθαρχία και έχουν ξεσπάσματα θυμού. Έχουν ανήσυχο ύπνο, αργούν να κοιμηθούν και ξυπνούν πολύ νωρίς το πρωί. Αυτό είναι εξαντλητικό για την υπόλοιπη οικογένεια (Kanner,1964).

Όλα αυτά τα σημεία θα πρέπει να συγκεντρωθούν μέσα σε μεγάλη χρονική περίοδο και μέσω διαφορετικών καταστάσεων στο σπίτι και στο σχολείο. Η χρονολογική ηλικία του παιδιού θα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν για την ερμηνεία της συμπεριφοράς του.

Όπως λέει ο Vaney (1911) στο αφιερωμένο στις «Τάξεις για καθυστερημένα παιδιά» τεύχος του Δελτίου της Ελεύθερης Εταιρίας για την Ψυχολογική Μελέτη του Παιδιού: « Με παιδιά που δεν ξέρουν μήτε ν' ακούνε, μήτε να κοιτάζουνε, μήτε να στέκονται ήσυχα, πρέπει να βρούμε μέσα, για να προκαλέσουμε το ζύπνημα της ακούσιας προσοχής τους και για να τη συγκρατήσουμε όλο και περισσότερο χρόνο. Να σε τι χρησιμεύουν οι ασκήσεις της μουσικής, αισθητηριακής και νοητικής ορθοπεδικής. Όπως επανορθώνουμε τις σωματικές αναπηρίες με μια σειρά κινήσεις καλά μελετημένες, έτσι μπορούμε να καλλιεργήσουμε, να δυναμώσουμε την προσοχή, τη μνήμη, την αντίληψη, την κρίση κ.λ.π» (Descouedres,1975).

B. Αγωγή των αισθήσεων

Στις ειδικές τάξεις, δεν υπάρχουν μόνο απρόσεκτοι: συναντάμε σε αναλογία πολύ μεγαλύτερη παρά στις κανονικές τάξεις ελαττωματικούς της όρασης, της ακοής, της

αφής και της μυϊκής αίσθησης, σε άλλους είναι άρρωστο το όργανο, σε άλλους είναι ανεπαρκής η αντίληψη εξαιτίας της διανοητικής ελαττωματικότητας. Αν η άσκηση είναι ικανή να αναπτύξει την αισθητηριακή ικανότητα σε αντιστάθμισμα μορφώνει και καλυτερεύει την αντίληψη.

Το σύνορο ανάμεσα στις ασκήσεις των αισθήσεων και στις ασκήσεις προσοχής δεν μπορεί να χαραχθεί: οι ασκήσεις των αισθήσεων αποτελούν ασκήσεις προσοχής και το αντίστροφο. Πειραματικές έρευνες του Fletcher και των συνεργατών του (1995) έχουν αποδείξει πως τα κέντρα και οι αισθητηριακές αντιλήψεις αναπτύσσονται πρώτες, πως η μνήμη αυξάνει σε ποιότητα και σε ποσότητα, μαζί με την ανάπτυξή τους.

Η αγωγή των αισθήσεων δεν είναι μόνο προνόμιο των νοητικά υστερημένων, που η αγωγή τους είναι συχνά, από τη δύναμη των πραγμάτων, πιο ορθολογιστική από εκείνη των κανονικών παιδιών.

Ανεξάρτητα από την αναμφισβήτητη χρησιμότητά τους, για να καλυτερέψουν τις αισθητηριακές αντιλήψεις, για να αναπτύξουμε την παρατηρητικότητα, για να δυναμώσουμε την προσοχή και συνεπώς, τη βούληση, μια αγωγή των αισθήσεων καλά νοημένη κάνει το παιδί ικανό να χαίρεται αμέτρητες χαρές, που τις στερούνται όσοι δεν ξέρουνε ούτε να βλέπουν, ούτε να ακούνε (Δράκος, 2002).

3.2.1 Παιχνίδια για την αγωγή των αισθήσεων

Με σκοπό να ασκήσουμε την αγωγή, να αναπτύξουμε την αισθητηριακή ικανότητα και την παρατηρητικότητα ο Decroly και οι συνεργάτες του (1989), εφαρμόζοντας αρχές του Itard, του Seguin, του Bourneville, δημιούργησαν μια σειρά παιδαγωγικά παιχνίδια. Η μεγάλη αξία των παιχνιδιών αυτών προέρχεται από το γεγονός ότι έχουν επινοηθεί με μεγάλη επιστημονική αυστηρότητα. Ξεκινάνε από τα χάσματα που παρατηρούνται στα παιδιά και επιζητούν να τα γεμίσουν σύμφωνα με τους νόμους της ψυχολογίας. Οι συγγραφείς φαίνονται έτσι οι συνεχιστές του Froebel που στα εβδομήντα του χρόνια έγραψε: «Για τα παιδιά όλα τα ξέρω, και όμως ακόμα κάτι μαθαίνω για αυτά.»

Ο Decroly αναγνωρίζει στα παιχνίδια του μια τριπλή χρησιμότητα:

1. Χρησιμεύουν στο να καλλιεργούν την αυθόρμητη προσοχή του μαθητή και στο να τον οδηγούν σε μια προσωπική εργασία. Όλοι όσοι έχουνε δουλέψει στη

αγωγή των νοητικά υστερημένων παιδιών ξέρουν πόσο δύσκολο είναι να απασχολούν χρήσιμα τα παιδιά αυτά, όταν δεν ξέρουν ούτε να διαβάσουν, ούτε να γράψουν: εδώ ίσα- ίσα έχουμε ένα μέσο για να αναπτύξουμε την προσοχή και τη δραστηριότητα των παιδιών αυτών χωρίς να ξεπεράσουμε τις ικανότητές τους.

2. Χρησιμεύουν στο να ελέγχουμε τις γνώσεις, που το παιδί απόκτησε. Αφού προχωρήσουμε μαζί του σε ένα καινούριο θέμα, το καλούμε να δείξει με την προσωπική του εργασία αν αφομοίωσε ό,τι δοκιμάσαμε να του εντυπώσουμε.

3. Τέλος τα παιχνίδια είναι πολύτιμα για το δάσκαλο σαν δοκιμαστικά κριτήρια, σαν τεστ, είτε για να καθορίσει το πνευματικό επίπεδο του υστερημένου παιδιού κατά την είσοδό του στην τάξη, είτε για να μετρήσει τις προόδους του (σημειώνοντας το χρόνο που χρησιμοποιήθηκε, τους δισταγμούς, τα λάθη).

Πρέπει να έχουμε δει τη χαρά των παιδιών όταν του υποσχόμαστε ένα παιχνίδι. Πρέπει να τα έχουμε δει τόσο απορροφημένα από τα παιχνίδια τους, ώστε το κουδούνι για το διάλειμμα, δεν κατορθώνει να τα αποσπάσει από τις ασχολίες τους. Πρέπει να τα έχουμε δει στην εργασία μετά τις σχολικές ώρες χωρίς να νοιάζονται για την παρουσία ξένων επισκεπτών, με την ίδια επιμέλεια όπως την πρώτη ώρα του πρωινού, για να καταλάβουμε πόσο αρέσουν στα παιδιά αυτά τα παιχνίδια, πόσο είναι φτιαγμένα γι' αυτά και πόσο είναι τέλεια ταιριασμένα στις ανάγκες τους και στη νοοτροπία τους (Descouedres, 1975).

Ως μία από τις σημαντικότερες ασχολίες του παιδιού, το παιχνίδι αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα ανάπτυξης και αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως καθοριστική επιρροή στη διαδικασία της μάθησης.

Στη νηπιακή ηλικία, το παιδί περνάει στα “αυτοδιδασκτικά” παιχνίδια, όπως συναρμολογούμενα, κούκλες κ.ά., με τα οποία μαθαίνει να κάνει συνδυασμένες κινήσεις με το μάτι και τα χέρια και αρχίζει να ξεχωρίζει τις μορφές, τα μεγέθη και τα χρώματα. Τα παιχνίδια κατασκευών φέρνουν το παιδί σε μια πρώτη επαφή με τη γεωμετρία, τη βαρύτητα, τα σχήματα και την ισορροπία. Ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση της ηθικής και αισθηματικής πλευράς της προσωπικότητας έχουν οι κούκλες και τα ομοιώματα μικρών ζώων, όπως αρκουδάκια, λαγουδάκια και ούτω καθεξής. Το παιδί προστατεύει και φροντίζει την κούκλα του και δημιουργεί ιστορίες, σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες και τη φαντασία του. Βιώνει γεγονότα και καταστάσεις, μέσω ενός φανταστικού φίλου. Χαρακτηριστικά, ο Jean Piaget, διάσημος ψυχολόγος, αναφέρει : *“Μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι όλα τα συμβάντα στη ζωή*

του παιδιού, ευχάριστα ή δυσάρεστα, θα έχουν αντίκτυπο στις κούκλες του”. Στην ίδια ηλικία μπαίνουν στη ζωή του και τα παιχνίδια-αντίγραφα αληθινών αντικειμένων, όπως εργαλεία, οικιακές συσκευές, αμάξια, που μαθαίνουν στο παιδί τη θέση των αντικειμένων, το χειρισμό των εργαλείων και αναπτύσσουν την επιδεξιότητά του.

Τα παιδιά χρειάζονται χρόνο για να εξερευνήσουν τις δικές τους ιδέες κι εμείς, για να διευκολύνουμε αυτή τη διαδικασία, πρέπει να προσπαθούμε να ενεργούμε με το δικό τους τρόπο. Καταρχήν, μπορούμε να ενθαρρύνουμε το δημιουργικό και εποικοδομητικό παιχνίδι προσφέροντας ένα φιλικό περιβάλλον στο παιδί, κατάλληλο για παιχνίδι. Είναι πολύ σημαντικό να προσπαθούμε με κάθε ευκαιρία να διευρύνουμε και να αναπτύξουμε τις ιδέες του παιδιού, χωρίς όμως να παρεμβάλλουμε τη δική μας λογική σκέψη και το ρεαλισμό. Λέγοντας στο παιδί πώς θα πρέπει να είναι τα πράγματα καθώς αυτό παίζει, επηρεάζουμε αρνητικά την αξία και το σκοπό του παιχνιδιού. Αντίθετα, διασκεδάζοντας μαζί του και εκτιμώντάς το γι’ αυτό που είναι, προσφέρουμε τα καλύτερα εφόδια για τη σωστή του ανάπτυξη. Η παρουσία του ενήλικου θεωρείται απαραίτητη για τις διαδικασίες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Όσον αφορά στο χρόνο που διατίθεται για παιχνίδι, αυτός θα πρέπει να είναι αρκετός ώστε να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα που επέλεξε το παιδί χωρίς να διακόπτεται απότομα, αλλά όχι τόσος που να οδηγεί σε πλήξη.

➤ Αγωγή της οπτικής αίσθησης

Ο Liebmann για την οπτική αίσθηση προτείνει σαν πρώτες ασκήσεις:

- Να αναγνωρίζει οικεία αντικείμενα πάνω σε ένα συνθετικό πίνακα
- Αν το παιδί δεν καταφέρνει κάτι τέτοιο να αναγνωρίζει αντικείμενα σε μια εικόνα όπου το καθένα να αναπαριστάνεται απομονωμένο
- Αν τα παιδιά είναι ανίκανα να κάνουν αυτές τις δύο ασκήσεις γιατί δεν καταλαβαίνουν την ομιλία, τους ζητάμε να δείξουν πάνω σε μια εικόνα ένα αντικείμενο, που με τη δική μας φροντίδα, έχουν δει νωρίτερα στη φύση
- Τέλος ασκήσεις με τη βοήθεια γεωμετρικών σχημάτων, χρωματικές ασκήσεις, άλλες άσχετες με τον προσανατολισμό κ.λ.π. (Descouedres, 1975).

Ας εξετάσουμε μερικά από τα παιχνίδια Decroly τα οποία περιλαμβάνουν τα ατομικά παιχνίδια και τις συλλογικές ασκήσεις. Με την έκφραση ατομικά παιχνίδια εννοούμε παιχνίδια που μπορούμε να δώσουμε μόνο σε ένα παιδί, μα αυτό δεν εμποδίζει καθόλου να παίζουν συλλογικά μ’ αυτά και τα άλλα παιδιά, ή ένα

προχωρημένο να οδηγεί ένα πιο μικρό να εργάζεται μ' αυτά με ή χωρίς τη δασκάλα. Θα μεγαλώνουμε τη δυσκολία τους διακόπτοντας την άσκηση πρώτα μερικά λεπτά, έπειτα μερικές ώρες, μια μέρα, ζητώντας απ' τους μαθητές να θυμηθούνε την εικόνα που πρέπει να ταυτοποιήσουν (Descoeudres, 1975).

Αναγνώριση οικείων αντικειμένων από εικόνες. Αρχίζουν από εικόνες που δείχνουν ένα μόνο αντικείμενο, χρωματιστές και ασπρόμαυρες. Συνεχίζουμε με εικόνες που δείχνουν πολλά μαζί αντικείμενα, χρωματιστές και ασπρόμαυρες.

Οι ασκήσεις περιλαμβάνουν:

- Τόμπολες – λοτοί σχημάτων και χρωμάτων
- Τόμπολες – λοτοί αγοριών και κοριτσιών
- Ταξινομήσεις συσκευών
- Τόμπολες – λοτοί με διπλές εικόνες
- Τόμπολες – λοτοί ξεραμένων λουλουδιών
- Γεωμετρικό ντόμινο
- Το οπτικό τεστ του LIEBMANN
- Ταξινομήσεις σύμφωνα με το χρώμα
- Τόμπολες - λοτοί αποχρώσεων
- Τόμπολες – λοτοί γεωμετρικών σχημάτων
- Η παρατήρηση των φυσικών φαινομένων
- Παρατήρηση και μίμηση κινήσεων και άλλων φαινομένων
- Ασκήσεις για παρατήρηση και οπτική μνήμη
- Παρατήρηση διαφορών

➤ Αγωγή της ακουστικής αίσθησης

Η διερεύνηση αυτής της αίσθησης έχει πολύ μεγάλη σημασία από την άποψη της διδασκαλίας. Συχνά στο σχολείο πολλά άτομα θεωρήθηκαν ανίκανα, ενώ έφταιγε μια ελαττωματική ακοή μονάχα.

Μπορούμε να διερευνήσουμε την ακοή χτυπώντας με πάταγο, φωνάζοντας το παιδί πολύ δυνατά με το όνομά του, παρακινώντας το να αναγνωρίσει ήχους γνωστών αντικειμένων (σφυρίχτρα, κουδουνάκι, κ.λ.π.). Στη Γάνδη, ασκούνε ο Decroly και οι συνεργάτες του τη διάγνωση των διαφόρων ειδών των ήχων, που παράγονται από το πέσιμο ή από την επαφή, με συνηθισμένα ηχογόνα αντικείμενα. Έπειτα, ασκούνε στη

διάκριση των τόνων της κλίμακας , των λυγισμάτων της φωνής (χαρά, φόβος, πόνος, κ.λ.π).

Ο Dr Simon (1993) προτείνει να μετρήσουμε την ακοή με τη βοήθεια συνηθισμένων αντικειμένων που διαφοροποιούνται όλο και πιο δύσκολα με την ακοή.

Δίπλα όμως στις διαταραχές που προέρχονται από μια κώφωση λίγο – πολύ έντονη, δηλαδή της λειτουργικής ικανότητας της αίσθησης, υπάρχουν και άλλες που αφορούνε στις αισθητηριακές αντιλήψεις, μια ελαττωματική ακουστική μνήμη ή στην έλλειψη νόησης, που εμποδίζει το παιδί να αξιοποιήσει τα αισθήματα.

Στις αιτίες αυτές πρέπει να αποδώσουμε το γεγονός πως μερικά παιδιά δεν γνωρίζουν ακόμα τα ονόματα των συμμαθητών τους, ή δεν έχουνε συγκρατήσει τη σειρά των τριών ή τεσσάρων πρώτων αριθμών, ύστερα από πολλές σχολικές χρονιές. *«Δύο νοητικά υστερημένα παιδιά 10 χρονών (το ένα έχει την αίσθηση του ρυθμού πολύ ανεπτυγμένη, το άλλο τρελαίνεται για τη μουσική) δεν μπορούνε να αναγνωρίσουν τη φωνή συμμαθητών που μερικοί τους φοιτούν εδώ και δύο ως τρία χρόνια στην ίδια τάξη. Ακόμα και όταν παίρνω μόνο τέσσερα ή πέντε παιδιά, τη μαθητική ομάδα ακριβώς, που στα μαθήματά της παίρνουνε μέρος, δεν ξεχωρίζουν ποιο μίλησε πάρα πολύ κοντά τους, ενώ είχανε κλειστά τα μάτια.. Ένα παιδί, που άκουσε ένα αντικείμενο να πέφτει σε μία ορισμένη διεύθυνση, κατευθύνεται στην αρχή προς εκείνη τη μεριά: είχε λοιπόν εντοπίσει την ακουστική εντύπωση. Αυτό δεν το εμποδίζει, ένα λεπτό αργότερα, να ακολουθήσει τους συμμαθητές, που γυρεύουνε το αντικείμενο σε μία ολότελα άλλα διεύθυνση»* (Descoeurdes, 1975).

Στις ασκήσεις που ακολουθούν καταλαβαίνουμε τη σημασία τους από την άποψη της απόκτησης της στοματικής έκφρασης: όσο πιο πολύ θα ασκηθεί το αυτί στο να αδράχνει, να διαφοροποιεί τους ήχους κάθε φύσης, τόσο πιο πολύ το παιδί θα είναι ικανό να στρέφει την προσοχή του πάνω στους ήχους, να διαβάζει, να γράφει.

1. Το παιδί αναγνωρίζει από τον ήχο διάφορα οικεία αντικείμενα (κουδουνάκι, σφυρίχτρα, ρολόι, κρίκο κλειδιού, ποτήρι, νομίσματα, κ.τ.λ.). Στη Γάνδη, παρακινούνε τα παιδιά, στην αρχή, να βλέπουνε και να αγγίζουνε τα αντικείμενα, που τον ήχο τους πρέπει να αναγνωρίσουν. Αυτά ξεχωρίζονται ύστερα από τον ήχο και με την ακοή μονάχα. Το παιδί ονομάζει το αντικείμενο ή αν δεν μπορεί ακόμα να μιλήσει, το δείχνει ανάμεσα σε άλλα.

2. Αναγνωρίζει με τα μάτια κλειστά, πάνω σε ποια ύλη (ξύλο, σίδηρο, μέταλλο, πέτρα, χαρτόνι, κ.λ.π.) χτυπήσαμε.
3. Αφήνουμε να πέσουνε διάφορα αντικείμενα, στην αρχή πολύ ανόμοια (ένα λαστιχένιο τόπι και ένα κλειδί, μια ομπρέλα και ένα ψαλίδι), έπειτα όλο και πιο όμοια (νομίσματα). Το παιδί ακούει στην αρχή, κοιτάζοντας, τον ήχο που παράγει κάθε αντικείμενο πέφτοντας, έπειτα οφείλει να τα ξεχωρίσει, με τα μάτια κλειστά.
4. Αναγνωρίζει τα βήματα ενός ενήλικου από τα βήματα ενός παιδιού, δυο παιδιών που το ένα τους έχει πιο ελαφριά παπούτσια από το άλλο. Διακρίνει πόσα παιδιά βαδίζουνε ταυτόχρονα, στην τάξη ή στο δρόμο. Μαντεύει ποιες πράξεις εκτελεί η δασκάλα. Αναγνωρίζει το όχημα που πλησιάζει, το κελάδημα των πουλιών. Γενικά μια καλή άσκηση και συνάμα μια καλή προπόνηση της ακουστικής αίσθησης συνιστάται στο να ονομάζουμε στα παιδιά είτε μέσα στη τάξη, την ώρα του μαθήματος, είτε στον περίπατο- όλους τους ήχους που ακούν έχοντας τα μάτια κλειστά.
5. Αναγνωρίζει την φωνή των διάφορων παιδιών: ένας μαθητής είναι σε μια γωνία της τάξης, ένας από τους συμμαθητές του τον ρωτάει, αυτός οφείλει να μαντέψει ποιος είναι.
6. Πολλά παιδιά ταυτόχρονα λογαριάζουν μεγαλόφωνα, τραγουδάνε ή απαγγέλουν ένα ποίημα. Πρέπει να μαντέψει: πόσα; και ποια ;
7. Ένα παιδί είναι στη γωνιά της τάξης και όσο το δυνατό πιο μακριά από τους άλλους μαθητές: φωνάζει ψιθυριστά έναν από τους συμμαθητές, που οφείλει να πάει να τον συναντήσει περπατώντας όσο πιο σιγανά μπορεί. Έπειτα ο τελευταίος αυτός οφείλει να φωνάξει έναν άλλο, ώσπου να κουβαληθούν όλοι, όσο το δυνατό πιο σιγά, στην άκρη της τάξης.
8. Η δασκάλα έχει όλη τη μικρή μαθητική ομάδα της κοντά της, με τα ματιά κλειστά: μέσα στην πιο μεγάλη σιωπή, ρίχνει ένα κομμάτι σοκολάτα, τυλιγμένο με χαρτί: ορμούνε προς το μέρος όπου ακούστηκε ο θόρυβος, το παιδί που πέτυχε οφείλει να εγκαταλείψει το παιχνίδι, έπειτα ξαναρχίζουμε με τους άλλους ώσπου να έρθει στον καθένα η σειρά του.
9. Με τα μάτια δεμένα, πάτε προς τη διεύθυνση ενός κουδουνιού, μιας σφυρίχτρας, ενός παιδιού που σας φωνάζει (στο ύπαιθρο). Λέτε από ποιο μέρος έρχεται ένας ήχος, αφού προκαταβολικά οριστήκανε πολλά μέρη.

10. Ακουστικά σφυριά (Γάνδη). Κυλινδρικά κουτιά από τενεκέ με διαστάσεις 4 εκατοστόμετρα X 8 εκατοστόμετρα. Συναρμολογούνται σε ξύλινα χερούλια. Δυο περικλείουν άμμο, δύο άλλα πίτουρα, βρώμη, χάντρες, μικρές και μεγάλες, κ.τ.λ. : πρέπει να τα ξανασυνταιριάσουμε δυο – δυο έπειτα να γυρέψουμε να βρούμε κείνα που παράγουν ήχους κούφιους ή οξείς.
11. Μπουκάλια λίγο- πολύ γεμάτα με νερό, κρόταλα, σφυρίχτρες με διαφορετικούς ήχους που πρέπει να συνταιριάζονται πάντοτε δύο –δύο (Γάνδη).
12. Στη Βιέννη βάζουμε κυκλικά στεφάνια πάνω στο πάτωμα, και το παιδί οφείλει να βαδίζει από το ένα στο άλλο, με τα μάτια δεμένα χωρίς να τα αγγίζει. Επιπλέον, οφείλει να θυμάται τη σειρά των χρωμάτων μια που κάθε στεφάνι έχει χρώμα διαφορετικό.
13. Σε ποια απόσταση παράγεται ένας ήχος; για τους μεγαλύτερους σε πόσα βήματα και σε πόσα μέτρα;
14. Ξεχωρίζει τους ήχους (πίانو, τραγούδι) σε βαριούς και οξείς.
15. Παρακινούμε να αναπαραγάγει ορισμένο αριθμό από χτύπους, ένα ρυθμό που εκτελεί ο δάσκαλος , με ένα χάρακα, χτυπώντας πάνω σε ένα σώμα σκληρό, παρακινούμε να αναγνωρίσει γνωστές μελωδίες δείχνοντας απλώς ένα ρυθμό.
16. Παρακινούμε να αναγνωρίσει ένα φθόγγο της ομιλίας ανάμεσα σε μια σειρά άλλους.
17. Τέλος μια εξαιρετη ακουστική άσκηση συνίσταται στο να γυρεύουν την αναπαραγωγή μιας μελωδίας ή στο πιάνο ή με τη βοήθεια μιας φλογέρας ενός πιάνου – παιχνιδιού, μιας φουσαρμόνικας με το στόμα κ.λ.π.

Πρέπει ακόμα να υπαγάγουμε στην αγωγή της ακοής κάθε μουσική αγωγή. Μαθαίνοντας τους νοητικά υστερημένους να ακούνε τη μουσική, τους κάνουμε ικανούς να χαίρονται βαθιά. Αν οι μαθητές μπορούν να παίξουν ατομικά : φλογέρες, τυμπανάκια, τρομπέτες, θα μπορούσαμε έτσι να τελειοποιήσουμε τη ρυθμική και μουσική τους μόρφωση, αναπτύσσοντάς τους με ένα τρόπο ευχάριστο. Το τραγούδι δεν είναι μόνο μία ευκαιρία για να εκφράζονται περισσότερο. Είναι επίσης πηγή χαράς και όπως λέει ο Lightart (1995) ο Ολλανδός παιδαγωγός: «*Η θύμηση των όμορφων ωρών που πέρασε στο σχολείο έχει μεγαλύτερη σημασία από όσα έχει μάθει το παιδί*» (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

➤ Ασκήσεις για την απτική και μυϊκή αίσθηση

Η ανάπτυξη της απτικής και της μυϊκής αίσθησης προηγείται, συνοδεύει, βοηθάει και δυναμώνει την εξέλιξη των άλλων αισθήσεων. Το μικρό παιδί καθετί που βλέπει θέλει να το πιάνει και να το περιεργάζεται με τα χέρια του και με το στόμα του. Είναι αναμφισβήτητα κυρίαρχος ο ρόλος της μυϊκής αίσθησης στην ανάπτυξη της νόησης. Δεν μπορούν να χαραχθούν ευδιάκριτα σύνορα στις ασκήσεις για τη μία ή την άλλη αίσθηση. Για την καθαυτό απτική αίσθηση οι ασκήσεις που προβλέπονται είναι:

1. Η αναγνώριση αντικειμένων που το παιδί πιάνει στο χέρι του και τα ψηλαφίζει. Δηλαδή: μέσα σε ένα κουτί συγκεντρώνουμε μια σειρά αντικειμένων σε διπλό δείγμα (δύο δαχτυλήθρες, δύο καρφιά, δύο κρίκους, δύο σπιρτόκουτα, κ.λ.π.). Απ' όλα αυτά βάζουμε ένα μέσα στο χέρι του παιδιού, που με τα μάτια κλειστά το ψηλαφίζει και μετά ψάχνει μέσα στο κουτί να βρει το όμοιό του.

Μπορεί να γίνει η άσκηση με τα μάτια ανοιχτά, αλλά να έχουμε το κουτί καλυμμένο με πανί.

2. Αναγνώριση μονάχα με την αφή εποχιακών φρούτων και λαχανικών, που είναι στο παιδί από πριν γνωστά με την όραση και το όνομά τους.

3. Κομμάτια από διάφορα υφάσματα κομμένα στα δύο, τα αναγνωρίζουν τα παιδιά με την αφή τους και ενώνουν τα δύο μισά μέρη τους.

4. Σακουλάκια όμοια γεμισμένα δύο – δύο με ίδια αντικείμενα. Επίσης και σακουλάκια με διαφορετικές διαστάσεις, γεμισμένα ανά δύο με το ίδιο υλικό. Τα παιδιά με τα μάτια κλεισμένα ταξινομούν δύο – δύο τα όμοια σακουλάκια με το ίδιο υλικό ή δύο – δύο τα όμοια σακουλάκια που μόνο το υλικό τους είναι το ίδιο.

5. Αναγνώριση με την αφή διαφόρων νομισμάτων που στην αρχή διαφέρουν αρκετά στις διαστάσεις και μετά είναι όλο και πιο όμοια. Επίσης ασκούμε τα παιδιά να διακρίνουν δύο νομίσματα κρατώντας από ένα σε κάθε χέρι, συγκρίνοντας τις διαφορετικές διαστάσεις τους. Αργότερα να αναγνωρίζουν το ένα από τα νομίσματα, με τη μνήμη, χωρίς να κρατούν το άλλο στο χέρι.

6. Αναγνώριση δύο όμοιων γραμματικών ή αριθμητικών ψηφίων από κομμένο χαρτόνι, από ξύλο ή από άλλο υλικό. Ταξινομούν δηλαδή γραφικά σύμβολα σε διπλό δείγμα, με την αφή χωρίς να χρειάζεται πρώτα η γνώση των γραμμάτων και των αριθμών.

7. Ταξινομήσεις διαφόρων αντικειμένων (κοχύλια, διάφορα στο σχήμα και στο μέγεθος, σπόροι, κουμπιά, ραβδάκια κ.λ.π.) με τα μάτια δεμένα. Αυτές οι ταξινομήσεις γίνονται άλλοτε με τα σχήματα και άλλοτε με τις διαστάσεις.
8. Συναρθρώσεις κουτιών με διαστάσεις που προοδευτικά μικραίνουν. Βάζουν δηλαδή μέσα στο μεγαλύτερο το αμέσως μικρότερό του, ώσπου να τελειώσουν όλα τα κουτιά (π.χ. ρώσικες κούκλες).
9. Κατασκευές πύργων με κυλινδρικά ή κυβικά κουτιά, ξεκινώντας από το μεγαλύτερο και προχωρώντας στο μικρότερο.
10. Ταξινομήσεις γεωμετρικών στερεών σωμάτων σε σειρές από το μικρότερο στο μεγαλύτερο και αντίθετα.
11. Ταξινομήσεις γεωμετρικών σχημάτων σε σειρές από κομμένα χαρτόνια ή λεπτά σανιδάκια. Αραδιάζουν π.χ. τα παιδιά τους κύκλους σε μια σειρά από το μεγαλύτερο στο μικρότερο ή από το μικρότερο στο μεγαλύτερο. Το ίδιο κάνουν με τα τρίγωνα, τα τετράγωνα κ.λ.π. Αυτά τα σχήματα χρησιμεύουν επίσης και για προπαρασκευαστικές ασκήσεις στο ιχνογράφημα. Περνούν τα παιδιά γύρω – γύρω το μολύβι, ώσπου να μάθουν να τα παρασταίνουν ελεύθερα.
12. Οι κύλινδροι Montessori, έχουν τρεις διαδοχικές σειρές:
 - i. κύλινδροι με το ίδιο ύψος και διαφορετικές διαμέτρους
 - ii. κύλινδροι με την ίδια διάμετρο και διαφορετικό ύψος
 - iii. κύλινδροι που διαφέρουν στο ύψος και στη διάμετρο.
13. Το παιχνίδι των καρφιών: τοποθετούνται καρφιά σε διαφορετικές τρύπες με διαφορετικά μεγέθη. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με γλάστρα αναποδογυρισμένη πάνω σε πιάτο, το παιδί πρέπει να περάσει από τη μικρή τρύπα της γλάστρας χάντρες ή χαλίκια που διαλέγει ανάμεσα σε πολλά μεγέθη.
14. Ελατήρια με διαφορετική ελαστικότητα για συμπίεση από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα, από τα πλάγια, από μπροστά και από πίσω.
15. Παιχνίδια για το πάχος: κομμάτια από ξύλο, από χαρτόνι, από πλαστικό κ.λ.π. τοποθετούνται στην σειρά ανάλογα με το πάχος τους.
16. Ταξινόμηση σωμάτων με τη σειρά ανάλογα με την υφή της επιφάνειάς τους, από το σκληρότερο στο μαλακότερο ή από το πιο λείο στο πιο τραχύ.
17. Τρία δοχεία γεμάτα νερό ζεστό, χλιαρό και κρύο. Με την αίσθηση της θερμοκρασίας δοκιμάζει το παιδί ένα από αυτά και πρέπει μετά να το αναγνωρίσει ανάμεσα στα άλλα.

18. Η προηγούμενη άσκηση γίνεται και με διπλή σειρά από 5 δοχεία, που τα δύο πρώτα είναι γεμάτα με νερό κρύο, τα δύο επόμενα με νερό κρύο κατά 4/5 και με νερό ζεστό κατά το 1/5 κ.ό.κ. Τα παιδιά ασκούνται στο να τακτοποιούν δύο – δύο τα δοχεία να τα βάζουν σε σειρά ανάλογα με την ποσότητα του ζεστού νερού που έχει το καθένα.

19. Ασκήσεις για την αίσθηση του βάρους γίνονται με ταξινομήσεις αντικειμένων σε ελαφριά ή με σειρές από τα βαρύτερα στα ελαφρύτερα.

➤ **Ασκήσεις για τη γευστική και οσφρητική αίσθηση**

i. Ασκήσεις γεύσης

1. Να αναγνωρίζουν τα παιδιά τη γεύση του καφέ, τη ζάχαρη, το κακάο, το αλάτι κ.λ.π.
2. Να αναγνωρίζουν τα διάφορα εποχιακά φρούτα και λαχανικά.
3. Να αναγνωρίζουν χυμούς
4. Να αναγνωρίζουν την ίδια την τροφή (ρύζι, πατάτες κ.λ.π.) παρασκευασμένη με διάφορους τρόπους
5. Να αναγνωρίζουν τα γευστικά αισθήματα αλμυρό, γλυκό, πικρό κ.λ.π. χρησιμοποιώντας άγνωστα προϊόντα

ii. Ασκήσεις όσφρησης

1. Να αναγνωρίζουν, χωρίς να επεμβαίνει η όραση και η αφή τα διάφορα λουλούδια, φρούτα της εποχής.
2. Τα διάφορα λαχανικά.
3. Τους διάφορους χυμούς.
4. Τα διάφορα αφεψήματα (μέντα, τίλιο, χαμομήλι κ.λ.π.).

3.3. Η γλωσσική προετοιμασία

Η γλωσσική προετοιμασία για τα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση θεωρείται αναγκαία. Θα ήταν καλό όμως αυτή η προετοιμασία εκτός από τους γονείς να γίνεται και με τη βοήθεια κάποιου εξειδικευμένου προσώπου. Στη συνέχεια αναφέρονται κάποιοι παράγοντες οι οποίοι αυξάνουν την πιθανότητα επιτυχία των προτεινόμενων ασκήσεων. Αυτοί είναι:

- Ηλικία κάτω των τεσσάρων ετών
- Θα πρέπει να υπάρχει τουλάχιστον μια ουσιώδης λέξη (λέξη-κλειδί) που θα χρησιμοποιείται ως δυνατότητα εισαγωγής στον επικοινωνιακό- γλωσσικό κώδικα
- Θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα προσανατολισμού
- Θα πρέπει να υπάρχει η αντίδραση παρατηρητικότητας, ακόμη και αν το παιδί είναι επιθετικό ή υπερκινητικό
- Θα πρέπει να μπορεί να μιμείται απλές καταστάσεις.

Το παιδί που αν και παρουσιάζει νοητική υστέρηση, βλέπει και ακούει και δεν έχει προβλήματα στα όργανα ομιλίας του, πληροί όλες εκείνες τις απαραίτητες προϋποθέσεις επιτυχίας των ασκήσεων γλωσσικής προετοιμασίας. Αυτές οι ασκήσεις μπορούν να μετατραπούν ή να διευρυνθούν. Δε χρειάζεται να υπενθυμίζεται συνεχώς ότι οι ασκήσεις που προτείνονται έχουν μια καλή εμπειρική αξία, για τον αναγνώστη όμως θα πρέπει να λειτουργούν ως ερέθισμα για την ανάπτυξη της φαντασίας του και της εφευρετικότητάς του (Σούλης, 2002).

3.3.1. Ασκήσεις για τη γλωσσική προετοιμασία

ΣΤΟΧΟΣ: Επιδιώκεται μετά από την ολοκλήρωση του προγράμματος το παιδί να είναι σε θέση για τη βασική γλωσσική προετοιμασία του.

ΒΑΣΙΚΗ ΑΡΧΗ: Δημιουργία του επιθυμητού τρόπου συμπεριφοράς μέσω ενίσχυσης και βοήθειας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: Θα πρέπει το παιδί να μην παρουσιάζει δυσλειτουργίες στα όργανα ομιλίας (πνεύμονες, βρόγχοι, τραχεία, λάρυγγα, φωνητικές χορδές, φαρυγγική, ρινική και στοματική κοιλότητα), ούτε στα αισθητήρια όργανα.

ΣΤΟΧΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ:

1. Το παιδί πρέπει να μάθει να κάθεται ήσυχα, καθημερινά, τρία με τέσσερα λεπτά στο τραπέζι χωρίς να φωνάζει ή να φεύγει.
2. Όση ώρα κάθεται στο τραπέζι να κοιτάζει τον ειδικό
3. Μίμηση απλών χειρονομιών
4. Μιμήσεις των κινήσεων της γλώσσας και του στόματος.

ΒΗΜΑ 1^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Το παιδί πρέπει να μάθει να κάθεται ήσυχα στο τραπέζι για 3 έως 5 λεπτά

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Γνωρίζετε με ποιο αγαπημένο παιχνίδι του παιδιού μπορείτε να κρατήσετε την προσοχή του προσηλωμένη σ' αυτό. Το τοποθετείτε στο τραπέζι.

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Δίνετε την οδηγία στο παιδί: «..., κάθισε» και δείχνετε την καρέκλα. Σε περίπτωση που το παιδί δε σας καταλαβαίνει, κάθεστε εσείς. Κάθεστε κοντά του και προσπαθείτε να παίξετε μαζί του. Όταν το χρειάζεται το αμείβεται, π.χ. στην αρχή κάθε 15 δευτερόλεπτα. Όταν το παιδί καταφέρει να κάθεται τακτικά για τρία λεπτά στο τραπέζι προχωρήστε στο δεύτερο βήμα (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 2^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Μόλις καθίσει ήσυχο στο τραπέζι, το παιδί πρέπει να μάθει να κοιτάζει τον εκπαιδευτικό (το παιδί θα πρέπει ήδη να διαθέτει την ικανότητα προσανατολισμού).

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Καθίζετε το παιδί στην καρέκλα, κάθεστε κοντά του και το αφήνετε να παίξει ή παίξετε μαζί του, όπως και στο πρώτο βήμα.

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Δίνετε την εντολή στο παιδί: «..., κοίταξέ με». Μόλις σας κοιτάξει το ενισχύετε και το επαινείτε. Εάν χρειαστεί στρίψτε το κεφάλι του προς τα εσάς, πιέζοντάς του ελαφρά το πιγούνι. Επαινεστε το αμέσως! Όταν πραγματοποιηθούν οκτώ πετυχημένες προσπάθειες από τις δέκα συνολικά, προχωρήστε στο τρίτο βήμα (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 3^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Το παιδί πρέπει να μάθει να μιμείται απλές χειρονομίες.

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Κάθεστε με το παιδί στο τραπέζι, σε θέση ώστε να μπορεί να σας κοιτάζει στα μάτια, και δίνετε την οδηγία: «..., κοίτα με».

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Στη συνέχεια σηκώστε τα χέρια σας ψηλά και δώστε το κάλεσμα: «... , κάνε έτσι: ο-ο-ο». Σηκώστε τα χέρια του παιδιού ψηλά επαινώντας το «ο-ο-ο». Όταν το παιδί καταφέρει με την καθοδήγησή σας να σηκώσει τα χέρια του μαζί σας ψηλά, εισάγετε μια νέα χειρονομία.

ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΤΩΝ ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΩΝ: Τοποθέτηση της παλάμης πάνω στο κεφάλι. Το ένα χέρι και στη συνέχεια και τα δύο χέρια πάνω στην κοιλιά. Με το ένα χέρι κάνουμε κυκλικές κινήσεις πάνω στην κοιλιά. Τέντωμα του ενός χεριού. Τέντωμα και των δύο χεριών προς τα πλάγια. Πιάσιμο αυτιών, μύτης και στόματος. Τοποθέτηση του ενός χεριού πάνω στο τραπέζι. Και τις δύο παλάμες πάνω στο τραπέζι. Χτύπημα του τραπεζιού με τα δύο χέρια. Με τα πόδια χτύπημα στο πάτωμα. Ρυθμικό χτύπημα. Χειροκρότημα. Ρυθμικό χειροκρότημα κ.λ.π. Οι χειρονομίες θα πρέπει να εκτελούνται ως παιχνίδι και χαλαρά. Το παιδί πρέπει να μένει καθιστό στο τραπέζι. Στην αρχή αμείβεται με κάθε σωστή μίμηση χειρονομίας, στη συνέχεια, που και που σε τυχαία χρονικά διαστήματα, π.χ. για μια ιδιαίτερη προσπάθεια που κατέβαλε το παιδί. Συνιστάται η χρήση καθρέφτη (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 4^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Το παιδί πρέπει να μάθει να μιμείται ασκήσεις με το στόμα.

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Κάθεστε με το παιδί στο τραπέζι και δίδετε το κάλεσμα: «... , κοίτα με». Επαναλαμβάνετε μερικές ασκήσεις του δεύτερου βήματος για να θυμίσετε στο παιδί την άσκηση.

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Κατόπιν κάνετε μια κίνηση με το στόμα π.χ. παίξιμο της γλώσσας και ζητάτε από το παιδί να σας μιμηθεί λέγοντάς του: «... , κάνε έτσι!»

ΟΔΗΓΙΕΣ: Αυτή η άσκηση θα μπορούσε να συνδυαστεί με ένα αστείο παιχνίδι: σβήσιμο ενός κεριού. Προσεκτικό φύσημα ενός χαρτιού ή ενός φτερού πάνω στο τραπέζι από τον εκπαιδευτικό προς το παιδί και αντίστροφα. Φύσημα ενός χάρτινου ανεμόμυλου ή δημιουργία κυμάτων σε μια λεκάνη με νερό. Στη συνέχεια θα πρέπει να εισαχθούν νέα παιχνίδια με τη γλώσσα, π.χ. να πει ένα χυμό με το καλαμάκι. Βγάλσιμο της γλώσσας. Κινήσεις της γλώσσας από τη μια άκρη του στόματος στην άλλη. Σφίξιμο των δοντιών και των χειλιών. Άνοιγμα του στόματος και κλείσιμο. Σχηματισμός με τα χείλη ενός «Π», «Τ», ή «Α». Πολλές φορές θα χρειαστεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει χρησιμοποιώντας τα χέρια του ή ένα καθρέφτη (Σούλης, 2002).

3.3.2. Βασική εξάσκηση για τη γλωσσική προετοιμασία

ΣΤΟΧΟΙ ΜΑΘΗΣΗΣ:

1. Το παιδί πρέπει να μάθει να εκφράζει τυχαία φωνήματα, όταν τα ακούει από τον εκπαιδευτικό (γενική μίμηση τόνων)
2. Το παιδί πρέπει να μάθει να μιμείται ένα συγκεκριμένο φώνημα (ειδική μίμηση τόνων).
3. Το παιδί πρέπει να μάθει να προφέρει ένα δεύτερο συγκεκριμένο φώνημα.
4. Το παιδί πρέπει να μάθει να διακρίνει διαφορετικούς και μπερδεμένους μεταξύ τους ήχους (διάκριση)
5. Το παιδί πρέπει να μάθει να εκφράζει και να διακρίνει αρχικά απλές μεμονωμένες και αργότερα σύνθετες λέξεις, όπως στα βήματα (2),(3) και (4).
6. Το παιδί πρέπει να μάθει με τις γνωστές γι' αυτό λέξεις, να κάνει λεκτικούς συνδυασμούς ή να κατονομάζει αντικείμενα (ταύτιση σημαίνον- σημαϊνόμενο).
7. Το παιδί πρέπει να μάθει τη λειτουργία των πληροφοριών.
8. Το παιδί πρέπει να μάθει να κατονομάζει δραστηριότητες.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Η εφαρμογή της προτεινόμενης εκπαίδευσης που αναφέρεται στη γλωσσική προετοιμασία δεν είναι εύκολη. Διαρκεί πολλούς μήνες (από 6 μήνες έως δύο έτη), ενώ παρατηρούνται συχνές παλινδρομήσεις. Το σημαντικότερο σημείο όμως που πρέπει να προσεχθεί είναι το παιδί να αισθάνεται χαρά κατά τη διάρκεια της έκφρασης των φωνημάτων ή της ομιλίας (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 1^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Τα παιδί πρέπει να μάθει να εκφράζει κάποια επιφωνήματα, όταν ο εκπαιδευτικός του τα δείχνει (τα προφέρει καθαρά και αργά μπροστά του).

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Τα περισσότερα παιδιά – και πολλά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση – εκφράζουν με κάποιο τρόπο διάφορα φωνήματα, όπως π.χ. φλυαρούν, διπλασιάζουν τις συλλαβές, τρίζουν τα δόντια, αποδοκιμάζουν ή δείχνουν κάπως μια άλλη αυθόρμητη γλωσσική συμπεριφορά. Αυτή η συμπεριφορά θα πρέπει να ενισχύεται συνεχώς από τους ενήλικες, στρέφοντας την προσοχή τους προς το μέρος τους και μιλώντας σ' αυτά. Θα διαπιστωθεί πολύ γρήγορα μεγάλη συχνότητα της έκφρασης των φωνημάτων.

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Κάθεστε με το παιδί στο τραπέζι και δίνετε το κάλεσμα: «... , κοίτα με»

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Όταν σας κοιτάξει το παιδί, δείξτε του με καθαρή κίνηση του στόματος το φωνήεν «α...α». Πείτε του «... , κάνε έτσι» και επαναλάβετε το «α...α». Όταν το παιδί εκφράσει οποιοδήποτε φώνημα ανταμείψτε το άμεσα (μέσα σε 2 δευτερόλεπτα). Σημειώστε ! Όταν το παιδί παράγει ή φράζει με κάποιο τρόπο κάποια φωνήματα, περίπου οκτώ φορές στις δέκα, προχωρήστε στο δεύτερο βήμα.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Σε περίπτωση που το παιδί δε θέλει να εκφράσει κανένα φώνημα, επαναλάβετε τα τελευταία βήματα της προκαταρκτικής εκπαίδευσης για τη γλωσσική προετοιμασία και προσπαθήστε να εισάγετε συνεχώς το φώνημα «α...α» (ή οποιοδήποτε άλλο φώνημα) (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 2^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Το παιδί πρέπει να μάθει να μιμείται ένα συγκεκριμένο φώνημα.

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Κάθεστε όπως συνήθως με το παιδί στο τραπέζι και του λέτε: «... , κοίτα με». Για την άσκηση που ακολουθεί βρείτε εκείνο το φώνημα που το παιδί σας χρησιμοποιεί περισσότερο (λέει πιο συχνά). Τα περισσότερα παιδιά φαίνεται να προτιμούν το φώνημα: «α...α». Γι' αυτό και χρησιμοποιείται περισσότερο. Μπορείτε όμως να χρησιμοποιείτε και τα «πα,λα,μα,μαμ» κ.λ.π.

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Δίνετε την εντολή στο παιδί: «... , κάνε α...α». Όταν το παιδί πει «α» ή κάποιο άλλο παρόμοιο φώνημα, ενισχύστε το. Αγνοείτε όλες τις άλλες λέξεις. Προσέξτε! Δεν είναι σημαντική η άψογη εκφώνηση. Όταν το παιδί στις δέκα προσπάθειες εκφράσει οκτώ σωστά το «α», προχωρήστε στο τρίτο βήμα. Μην ξεχνάτε να κρατάτε σημειώσεις. Αυτή η άσκηση μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα χρησιμοποιώντας έναν καθρέφτη (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 3^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Το παιδί πρέπει να μάθει να μιμείται ένα δεύτερο φώνημα.

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Κάθεστε μαζί με το παιδί. Για την άσκηση που ακολουθεί βρείτε ένα φώνημα, το οποίο ξεχωρίζει εμφανώς από το φώνημα του δεύτερου βήματος, π.χ. «μ» ή «π». Θα ήταν καλό η επιλογή των φωνημάτων να επιτρέπει στη συνέχεια να δημιουργηθούν οι πιο συνηθισμένες συλλαβές, όπως για παράδειγμα «μαμά», «μπαμπά», «μαμ» για το φαγητό κ.λ.π.

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Δίνετε την οδηγία στο παιδί: «... , κάνε μμμ». Μόλις το παιδί πει το «μ», ενισχύστε το άμεσα, ενώ αγνοήστε όλα τα άλλα φωνήματα που μπορεί να προφέρει,

ακόμη κι αν έχει ήδη εξασκηθεί γι' αυτά. Όταν υπάρχουν οκτώ επιτυχίες στις δέκα προσπάθειες, επαναλάβετε την ίδια άσκηση με άλλα φωνήματα. Αμείψτε το. Μην ξεχνάτε να κρατάτε σημειώσεις (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 4^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Το παιδί πρέπει να μάθει να διακρίνει μπερδεμένα φωνήματα.

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Αρχικά διαλέγετε δυο γνωστά στο παιδί φωνήματα, π.χ. «α» και «μ». Θα ήταν καλό να επιλέξετε τα φωνήματα που χρησιμοποιήσατε στα βήματα (2) και(3).

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Δίνετε την οδηγία: «..., κάνε α... α». Εάν το παιδί μιμηθεί σωστά, αμείψτε το αμέσως και δώστε του το κάλεσμα: «..., κάνε μμ». Αγνοείστε μια λανθασμένη αντίδραση. Συνεχίστε την εξάσκηση μέχρι το παιδί να διακρίνει τα φωνήματα σωστά οκτώ στις δέκα φορές. Εάν αυτό επιτευχθεί, επαναλάβετε την άσκηση διάκρισης χρησιμοποιώντας άλλα φωνήματα. Προσέξτε να μιμηθεί το παιδί πάντα το φώνημα που του έχετε ζητήσει.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Δε θα πρέπει να ξεχνάτε ότι η γλωσσική προετοιμασία είναι ανάγκη να γίνεται με φιλικό και ευχάριστο για το παιδί τρόπο. Μην επιμηκύνετε πολύ τη χρονική διάρκεια της άσκησης. Προτιμάτε τις συνεχείς, αλλά μικρές σε διάρκεια ασκήσεις (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 5^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Το παιδί πρέπει να μάθει να εκφράζει και να διακρίνει αρχικά απλές μεμονωμένες και αργότερα σύνθετες λέξεις, όπως στα βήματα (2), (3) και (4).

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Από τα φωνήματα που το παιδί ήδη εκφράζει, φτιάξτε απλές μεμονωμένες λέξεις, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιούνται από το παιδί συχνά, όπως π.χ. «μαμά», «μπαμπάς», «μαμ» κ.λ.π.

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Στην αρχή προφέρετε μια και μόνο λέξη όπως και στο βήμα δύο. Ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού το επαινείτε για κάθε σωστή αντίδραση ή μόνο για κάθε τρίτη ή τέταρτη επιτυχημένη προσπάθεια του κ.λ.π. Κατόπιν εισάγετε μια νέα λέξη, στην οποία εξασκείται όπως και στο βήμα (3). Εισάγετε συνεχώς καινούργιες λέξεις. Στο τέλος προφέρετε τις λέξεις ανακατεμένες και προσέχετε αν το παιδί κατά την απόδοσή τους τις εκφράζει και διακρίνει σωστά. Δεν είναι αναγκαία η άψογη προφορά. Προσοχή επιλέξτε λέξεις που αργότερα μπορεί να χρησιμοποιηθούν από το παιδί συχνά. Σημειώνετε πάντα κάθε καινούργια λέξη που μαθαίνει το παιδί (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 6^ο

ΣΤΟΧΟΣ: Το παιδί πρέπει να μάθει να κατονομάζει αντικείμενα με τις γνωστές γι' αυτό συλλαβές.

Παρατήρηση: Αφού το παιδί είναι σε θέση να προφέρει σωστά κάποιες λέξεις που του έχουν ζητηθεί θα πρέπει να μάθει να κρίνει την κατάσταση αυτών των λέξεων. Οι λέξεις έχουν τώρα κάποια σημασία για το παιδί. Αυτό σημαίνει ότι από δω και στο εξής μαθαίνει ορισμούς. Συνήθως η διαδικασία σύνδεσης ορισμού και λέξης- έκφρασης, και προφανώς συνολικά η διαμόρφωση ορισμών γίνεται ως εξής : Το παιδί που παρουσιάζει νοητική υστέρηση έμαθε να λέει « μαμ-μαμ» και πολλές φορές χρησιμοποιεί αυτή την έκφραση αυθόρμητα. Οι γονείς ή ο εκπαιδευτικός πρέπει όσο πιο συχνά μπορούν κατά τη διάρκεια του φαγητού και όταν το παιδί κοιτάζει το φαγητό να του το δείχνουν και να λένε «μαμ-μαμ», έτσι ώστε το παιδί να συνδέσει την έκφραση με το φαγητό. Εάν επιτευχθεί αυτή η σύνδεση, τότε το παιδί μαθαίνει τη λέξη και τον ορισμό «φαγητό».

Για αντικείμενα που συνήθως χρησιμοποιούνται από το παιδί και για καταστάσεις που συνεχώς επαναλαμβάνονται, η δημιουργία ορισμού, η σύνδεση ορισμού και λέξης, τελείται πολύ γρήγορα, ακόμη και για παιδιά που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση όταν μπορούν να προφέρουν τις λέξεις. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις η ονομασία των αντικειμένων (ταύτιση- σημαίνον- σημαινόμενο) γίνεται ως εξής: Θέση εκκίνησης: Τοποθετείτε δύο αντικείμενα πάνω στο τραπέζι, μπροστά από το παιδί, π.χ. ένα ποτήρι ή ένα κουτάλι. Δεν είναι υποχρεωτική η σωστή προφορά.

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Δείχνετε το ποτήρι και προφέρετε «ποτήρι». Δίνετε την οδηγία στο παιδί, «... , πες ποτήρι». Παράλληλα καθοδηγείτε το χέρι του παιδιού στο ποτήρι. Το αφήνετε να πάρει το ποτήρι στο χέρι, να το πιάσει από όλες τις πλευρές, να πιεί από αυτό και να το αφήσει πάνω στο τραπέζι. Επαναλάβετε: «... , ποτήρι, ποτήρι». Μόλις το παιδί πει «ποτήρι», αμείψτε το μέσα σε 2 δευτερόλεπτα. Όταν αυτό γίνεται με σταθερότητα, εξασκήστε με τον ίδιο τρόπο την ονομασία του κουταλιού. Στο τέλος επαναλάβετε την άσκηση μπερδεύοντας τα δυο αντικείμενα. Χρησιμοποιήστε περισσότερα κουτάλια και ποτήρια. Για να κάνετε τη διάκριση πιο έντονη δώστε στο χέρι του παιδιού εναλλακτικά το ποτήρι και το κουτάλι, αφού αυτά έχουν κατονομαστεί σωστά. Αμείψτε και επαινέστε το παιδί για κάθε σωστή αντίδραση.

Συνέχιση της άσκησης: Όταν το παιδί θα καταφέρει να ξεχωρίζει και να κατονομάζει τα δυο αντικείμενα, εισάγετε και άλλα μεμονωμένα αντικείμενα, το ένα μετά το άλλο. Προσέξτε! Στο τραπέζι θα πρέπει να υπάρχει μόνο ένας συγκεκριμένος αριθμός αντικειμένων, γιατί διαφορετικά το παιδί μπορεί να μπερδευτεί.

Διεύρυνση της άσκησης: προχωράτε με το παιδί μέσα στο σπίτι και του δείχνετε διάφορα αντικείμενα. Αφήστε το να σας δείξει και να κατονομάσει αντικείμενα, όπως π.χ. πόρτα, παράθυρο, τοίχος, τραπέζι, καρέκλα, τραπεζομάντιλο, ντουλάπι, βιβλίο, βάζο κ.λ.π. Όταν το παιδί έχει μάθει όλα τα αντικείμενα του σπιτιού, βγείτε έξω από αυτό, στον κήπο, στο δρόμο, στο σούπερ μάρκετ ή στην πλατεία. Χρησιμοποιήστε το λεωφορείο, το τρένο, το αυτοκίνητο, το τρόλεϊ κ.λ.π. Επειδή η εξάσκηση με όλα τα πραγματικά αντικείμενα δεν είναι εφικτή, μπορείτε να διαβάζετε- μαζί με το παιδί- βιβλία με εικόνες, εφημερίδες, περιοδικά. Φτιάξτε μαζί του ένα λεξικό με εικόνες. Έτσι θα μάθει να επαναλαμβάνει συχνά τις λέξεις που έχει μάθει. Εικόνες που έχουν δύσκολα ονόματα, μπορούν να κρεμαστούν στον τοίχο του δωματίου του ή στην τάξη. Μην ξεχνάτε να σημειώνετε κάθε καινούργια λέξη που μαθαίνει το παιδί (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 7^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Το παιδί πρέπει να μάθει τη λειτουργία των πληροφοριών.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Το παιδί έμαθε με το έκτο βήμα να κατονομάζει αντικείμενα. Αυτό σημαίνει: όταν μπροστά του βρίσκεται ένα οποιοδήποτε αντικείμενο ή όταν αυτό είναι πάνω στο τραπέζι ή όταν μπορεί να το πιάσει, μπορεί να το ονομάσει.

Η σχέση ανάμεσα στο αντικείμενο και στη λέξη- ονομασία του είναι τώρα γνωστή, αλλά ίσως το παιδί να μην έχει κατανοήσει πλήρως την πληροφοριακή λειτουργία της λέξης. Θα πρέπει να μπορεί να ονομάσει ένα αντικείμενο το οποίο δε βλέπει και στη συνέχεια να το ονομάσει στο «συνεργάτη του» (εκπαιδευτικό – γονέα- συμμαθητή), στον άλλο.

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Τοποθετήστε ορισμένα αντικείμενα, που το παιδί γνωρίζει να κατονομάζει, πάνω στο τραπέζι μπροστά του.

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Ζητάτε από το παιδί, όπως και στο έκτο βήμα, να ονομάσει ένα ένα τα αντικείμενα π.χ. ένα κουτάλι. Βάζετε το κουτάλι μπροστά σας στο τραπέζι. Ρωτάτε: «Γιώργο, που είναι το κουτάλι;» δείχνετε με μια ξεκάθαρη χειρονομία προς το κουτάλι και λέτε με έντονο τονισμό της λέξης: «εκεί!». Στη συνέχεια πιάνετε το δεξί χέρι του παιδιού, το καθοδηγείτε, έτσι ώστε να δείξει το κουτάλι και λέτε: «εδώ είναι το κουτάλι» στο τέλος εφαρμόστε την άσκηση «δώσε μου το κουτάλι» - «πάρε το κουτάλι»: δένετε ένα κουτάλι στο χέρι του παιδιού, κρατάτε το χέρι σας ανοιχτό και λέτε: «Γιώργο, δώσε μου το κουτάλι». Η τοποθετείτε το κουτάλι πάνω στο τραπέζι και δίνετε την οδηγία: «Γιώργο, πάρε το κουτάλι». Στην αρχή βοηθάτε να το πάρει στα χέρια του.

Συνεχίζετε κάνοντας την άσκηση: «Γιώργο, που είναι το κουτάλι;» αρχικά κρύψτε το κάτω από ένα πλαστικό τάπερ, έτσι που να μπορεί να το βλέπει το παιδί. Αργότερα κάτω από μία καρέκλα, κάτω από μια πετσέτα κ.λ.π. Αφήστε το παιδί να δείξει: «κουτάλι – εδώ» επαναλάβετε την άσκηση με άλλα αντικείμενα, που είναι γνωστά στο παιδί. Προχωρήστε με το παιδί όπως και στο έκτο βήμα, μέσα στο σπίτι. Αφήστε το να σας δείξει: «που είναι το τραπέζι, η καρέκλα, το ρολόι;» το παιδί πρέπει να δείξει και να πει: «τραπέζι – εδώ» ή «εδώ – τραπέζι», «εδώ – ρολόι» κ.λ.π. Επαναλάβετε χρησιμοποιώντας βιβλία με εικόνες (Σούλης, 2002).

ΒΗΜΑ 8^ο:

ΣΤΟΧΟΣ: Το παιδί πρέπει να μάθει να κατονομάζει σωστά διάφορες δραστηριότητες.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Κι εδώ ισχύει ό,τι περιγράφουμε στο βήμα έξι. Ξεκινάμε με δραστηριότητες που γίνονται συχνά και χρησιμοποιούμε λέξεις τις οποίες μπορεί να επαναλάβει το παιδί. Η ακριβής προφορά δεν είναι αναγκαία.

ΘΕΣΗ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ: Διαλέγετε π.χ. τη λέξη «πηδάω» και αφήνετε το παιδί να την επαναλάβει πολλές φορές. Μπορεί να χρησιμοποιήσετε και κάποια άλλη λέξη, που προσδιορίζει κάποια δραστηριότητα.

ΕΚΤΕΛΕΣΗ: Κάνετε ένα ή δύο πηδήματα και λέτε «πηδάω». Επαναλαμβάνετε τη δραστηριότητα με την οδηγία: «..., πηδάω, πες: πηδάω». Πηδήξτε μαζί με το παιδί. Όταν το παιδί μετά από ένα πηδήμα πει «πηδάω», επαινέστε το και αμείψτε το.

ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ: Αφού το «πηδάω» έχει ειπωθεί σωστά, ορίστε μια άλλη δραστηριότητα, η οποία δε συνδέεται με στάση – κάθισμα, αλλά με κίνηση. Ασκήστε π.χ. το «περπατάω, ντύνω, πλένω, πηγαίνω, ξεντύνω, κ.λ.π., σκουπίζω, καθαρίζω, ξεσκονίζω, στρώνω το κρεβάτι μου, στρώνω το τραπέζι». Μην ξεχνάτε να κρατήσετε σημειώσεις! Μ' αυτό τον τρόπο διευκολύνεστε να μην επαναλαμβάνετε λέξεις που ήδη έχετε εξασκήσει.

ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ: Δείχνετε τη δραστηριότητα που εξασκήσατε, σε εικόνες, σε διάφορα μεγέθη, από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Φτιάξτε μαζί με το παιδί ένα λεξικό δραστηριοτήτων με εικόνες. Προσπαθήστε οι καινούριες ονομασίες να μετατρέπονται σε ορισμούς μέσω κάποιας εμπειρίας. Ίσως στην πορεία αυτού του προγράμματος το παιδί να αποκτήσει μερικές – δέκα ή εκατό- λέξεις. Μπορείτε να βοηθηθείτε στη συνέχεια από έναν λογοθεραπευτή. Αλλά μέχρι να γίνει αυτό, θα πρέπει ο κατάλογος των γνωστών λέξεων να επαναλαμβάνεται συνεχώς (Σούλης, 2002).

3.3.3. Συνέχεια της εκπαίδευσης για τη γλωσσική προετοιμασία και την κατανόηση της γλώσσας

Όταν το παιδί διαθέτει ήδη ένα βασικό λεξιλόγιο και κατέχει τη λειτουργία της πληροφορίας «εδώ είναι...», δείχνοντας το αντικείμενο, χρησιμοποιεί ένα νοητικό σχήμα. Ένα αντικείμενο αναγνωρίζεται νοητικά και τίθεται γνωστικά σε σχέση με κάποιο πρόσωπο: «εκεί είναι... εδώ είμαι», ακόμα και αν αυτό δεν το εκφράζει το παιδί με λέξεις. Σημαντικό στοιχείο αυτής της νοητικής διαδικασίας είναι ότι η εισαγωγή αυτής της σχέσης βασίζεται στην αντίληψη (κατανόηση). Επομένως η λέξη «φαγητό» ή «μαμ» σχετίζεται με τη δραστηριότητα του φαγητού, με την αντίληψη. Η ταυτόχρονη εμφάνιση του γεγονότος «κατανόηση της λέξης 'φαγητό'» και η εκτέλεση της αντίστοιχης κινητικής διαδικασίας «άνοιγμα του στόματος, πιάσιμο της μπουκιάς με τα χείλη και μάσημα», μαζί με την αντίστοιχη κατανόηση πληροφοριών επιδρούν στο συσχετισμό των λέξεων και των πράξεων που ανήκουν σ' αυτή την διαδικασία. Η λέξη «ποτήρι» συνδέεται με την αντίληψη για το αντικείμενο ποτήρι μέσω του ταυτόχρονου ακούσματος της λέξης, της επανάληψης της λέξης και του αγγίγματος του ποτηριού. Η ενίσχυση αυτής της σύνδεσης επιτυγχάνεται με τη συνεχή επανάληψη της ίδιας διαδικασίας. Η γενίκευση γίνεται μέσω της συσχέτισης ίδιων και παρόμοιων ποτηριών κατά τη διάρκεια της άσκησης.

Μια –τις περισσότερες φορές παροδική- λάθος γενίκευση είναι όταν το παιδί κατονομάζει όλους τους άντρες «μπαμπά». Το παιδί μαθαίνει πολύ σύντομα την αντίστοιχη διαφοροποίηση – με την επιβεβαίωση αυτής της σχέσης (πατρική σχέση)- από τον πατέρα και μόνο με την παράλειψη μιας τέτοιας επιβεβαίωσης από τους υπόλοιπους άντρες (Σούλης, 2002).

Αυτή η διαδικασία σταδιακής κατάταξης ανάλογα με τις ιδιότητες και τις διαφορές των αντικειμένων και των δραστηριοτήτων και η μεταξύ τους σχέση κάνουν δυνατή την ανάπτυξη ορισμών. Επίσης, θεμελιώνεται και μια δεύτερη λειτουργία: η γνωστοποίηση σε όλους της κατονομασίας ενός αντικειμένου ή μιας δραστηριότητας. Αυτή η γνωστοποιημένη πληροφορία είναι θεμελιώδης για τη γλώσσα. Δημιουργεί τη βάση για την προφορική - επικοινωνιακή συμπεριφορά και με αυτό τον τρόπο προσφέρει στο παιδί που παρουσιάζει νοητική υστέρηση καινούριες δυνατότητες στις διαπροσωπικές του σχέσεις ως προς τη διεύρυνση του κοινωνικού περιβάλλοντός του. Με την απόκτηση της επικοινωνιακής λειτουργίας το παιδί εισέρχεται σε μια καινούρια φάση της γνωστικής- συναισθηματικής του ανάπτυξης, φαίνεται να διαθέτει ένα όργανο

με το οποίο μπορεί να κατακτήσει το περιβάλλον του, να υπερβεί τα εμπόδια και να εκφράσει τον κόσμο του.

Κατ' αρχήν η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει αντικείμενα και δραστηριότητες, να θέτει σε κάποια σχέση αντιλήψεις, καθώς επίσης να δίνει πληροφορίες σε άλλους αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξή του. Εάν αυτές οι πληροφορίες είναι θεμελιωμένες στα πλαίσια της βασικής εκπαίδευσης της γλωσσικής προετοιμασίας, τότε προχωρήστε στη δημιουργία ορισμών (Σούλης, 2002).

Ξεκινώντας με ασκήσεις που αναφέρονται στις σχέσεις με το χώρο, π.χ. «ποτήρι, εκεί», «...εδώ είμαι». Η σχέση κάποιου προσώπου με τα αντικείμενα μπορεί να γίνει κατανοητή δείχνοντας: «εκεί ο Γιώργος – εδώ η κούπα». Η προφορική έκφραση της πληροφορίας «αυτό είναι...» ή «εκεί είναι – εδώ είναι» κατακτάται χωρίς δυσκολίες. Η έννοια χώρος μπορεί στη φάση αυτή να κατανοηθεί ακόμη καλύτερα. Το παιδί βλέπει το ποτήρι πάνω στο τραπέζι, όχι το τραπέζι πάνω στο ποτήρι. Επιπλέον το παιδί παρατηρεί ακόμη μια σχέση: το ποτήρι είναι μικρότερο από το τραπέζι. Κατανοώντας αυτή τη σχέση αρχίζει τις συγκρίσεις.

Ένα άλλο παράδειγμα: ένα άλλο κουτάλι βρίσκεται σε ένα ποτήρι ή μέσα στο ποτήρι. Είναι μικρότερο από το ποτήρι. Αντίθετα, ένα μεγάλο κουτάλι δεν μπορεί να βρίσκεται μέσα στο ποτήρι. Και δε θα χρησιμοποιηθεί σε σχέση με το ποτήρι, π.χ. για να ανακατέψουμε το κακάο ή το γάλα. Στο σημείο αυτό η γνώση ανοίγει έναν ακόμη δρόμο μιας νέας σχέσης, δηλαδή τη χρονική άποψη των σχέσεων, τη στιγμή που το μικρό κουτάλι χρησιμοποιείται σε μια εντελώς διαφορετική τοπική – χρονική αλληλουχία, για παράδειγμα για να φάμε από το πιάτο. Οι σχέσεις αντικειμένων και γεγονότων εκφράζονται μέσω λέξεων, όπως «μεγαλύτερα – μικρότερο, πριν – αργότερα- ταυτόχρονα, προηγουμένως – μετά». Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας μάθησης θα πρέπει να γίνει προσπάθεια, ώστε να συστηματοποιηθούν τα βήματα – στάδια μάθησης με τις προτεινόμενες στρατηγικές σύμφωνα με την αρχή της «δημιουργία συνήθειας» (Σούλης, 2002).

3.3.4. Άσκηση για την εκπαίδευση της ομιλίας και της γλώσσας

3.3.4.1. Η διαφοροποίηση αντίθετων εννοιών

Οι αντίθετες έννοιες «μεγάλο –μικρό, μακρύ- κοντό, λεπτό- χοντρό, σκληρό-μαλακό» μπορούν να κατακτηθούν από το παιδί ακολουθώντας την ίδια μεθοδολογία, με βάση την ίδια αρχή. Χρειάζεται όμως να χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση το κατάλληλο διδακτικό υλικό που θα επιτρέπει η διαφοροποίηση – αντίθεση των εννοιών να είναι καταφανής. Για τη διάκριση των εννοιών «μεγάλο- μικρό» προσφέρονται ζάρια διαφορετικού μεγέθους, για τις έννοιες «μακρύ- κοντό», «χοντρό- λεπτό» ξυλάκια και για τις έννοιες «σκληρό- μαλακό» ύφασμα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ :

Παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα άσκησης για τη διάκριση των εννοιών «κοντό- μακρύ», αλλά με το ίδιο διδακτικό υλικό μπορεί να ασκηθεί και η διάκριση των εννοιών «μεγάλο- μικρό», γιατί δεν υπάρχει καταφανής διαφοροποίηση μεταξύ τους στην καθημερινή χρήση από το παιδί.

ΣΤΟΧΟΣ: Στην ολοκλήρωση του προγράμματος το παιδί θα πρέπει να είναι ικανό να διακρίνει μεγάλα και μικρά ή κοντά και μακριά ξυλαράκια και να μπορεί να τα κατονομάζει.

ΒΑΣΙΚΗ ΑΡΧΗ: Στην πρώτη φάση: διάκριση των δύο εννοιών. Στη δεύτερη φάση: γενική εφαρμογή σε διάφορα αντικείμενα.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ: Πέντε ξυλαράκια διαφορετικού μεγέθους. Ακολουθείται αρίθμηση: το ένα ξυλαράκι αντιστοιχεί στο κοντότερο και το πέντε στο μακρύτερο ξυλαράκι. Αντί για ξυλάκια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα παρόμοια αντικείμενα όταν δεν γίνεται κατανοητή η κατάκτηση των εννοιών από το παιδί (Σούλης, 2002).

3.4. Διδακτική μεθοδολογία εισαγωγής του νοητικά υστερημένου παιδιού στις λογικομαθηματικές έννοιες

3.4.1. Στάδια της διδακτικής διαδικασίας

Απαιτείται ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, που μπορεί καλύψει ένα ολόκληρο διδακτικό έτος, για να κατακτήσει το παιδί την ικανότητα για κατανόηση των λογικομαθηματικών εννοιών. Οι λογικομαθηματικές έννοιες είναι οι έννοιες του χώρου, του χρόνου, των ποσοτήτων, των διακρίσεων, των κατατάξεων, των βαρών, κ.λ.π.

Η μαθησιακή ικανότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη κατά τον Carrol (1969), με το ποσό που χρειάστηκε για να επιτευχθεί απ' το μαθητή ένας διδακτικός στόχος. Οι λογικομαθηματικές έννοιες πρέπει να γίνουν ένα πραγματικό στήριγμα της σκέψης του παιδιού ώστε να φτάσει κατά τον Bloom (1971) στην «επιτυχημένη μάθηση» με οποιαδήποτε δαπάνη σε χρόνο και διδακτικές ώρες (Σταύρου, 1990).

Πρώτος στόχος της διδακτικής διαδικασίας πρέπει να είναι η εισαγωγή του νοητικά υστερημένου ατόμου στις χωροχρονικές έννοιες. Πρέπει αυτές οι έννοιες να γίνουν ένα πραγματικό στήριγμα της σκέψης του παιδιού για παραπέρα ενέργειες, με κάθε τρόπο και μέσο και με οποιαδήποτε δαπάνη απαιτείται σε χρόνο και διδακτικές ώρες. Για να γίνουν κατανοητές όλες οι λογικομαθηματικές έννοιες από το νοητικά υστερημένο παιδί, πρέπει πρώτα- πρώτα να επεξεργαστούν και να αφομοιωθούν μέσα στα πλαίσια του αντιληπτικού πεδίου. Τα πραγματικά δηλαδή στοιχεία που σχετίζονται με αυτές τις έννοιες και γλωσσικά επενδύονται με λέξεις πρέπει να γίνουν πρώτα βιωματικές εμπειρίες του παιδιού μέσω της απτικής, της οπτικής και της ακουστικής αντίληψης, όπως και της οσφρητικής και γευστικής, για εκείνες τις περιοχές μάθησης που καλύπτονται από τις αισθήσεις αυτές (Σταύρου, 2002).

Ο δεύτερος στόχος της διδακτικής διαδικασίας για την κατανόηση και συνειδητοποίηση των λογικομαθηματικών εννοιών, πρέπει να είναι η λεκτικοποίησή τους να περάσουν δηλαδή, αυτές οι έννοιες στη γλωσσική έκφραση του παιδιού, για να γίνουν και δικός του γλωσσικός κώδικας. Όπως λ.χ. κατανοεί το παιδί τη λέξη «περιστέρι», όταν εκφέρει αυτήν τη λέξη, και όταν την ακούει και όταν την διαβάζει, έτσι πρέπει να κατανοεί και τη λέξη «κάτω» ή τη λέξη «κατηφόρα» ή τη λέξη «πριν» κ.λ.π. Ουσιαστικά η λέξη αντανάκλα τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο κατανοεί και οργανώνει τον κόσμο (ανθρώπινο και υλικό). Η ελλειμματική όμως δόμηση των σχέσεων του νοητικά υστερημένου παιδιού με τον εξωτερικό κόσμο παρεμποδίζει την άρτια κατανόηση των εννοιών στο επίπεδο που αντιστοιχεί στη χρονολογική του ηλικία,

όπως συμβαίνει στο «κανονικό» παιδί. Η προσπάθεια του ειδικού να οδηγήσει το νοητικά υστερημένο παιδί στην προσέγγιση εννοιών που αναφέρονται σε σχέσεις, ανάμεσα στο εγώ του και στον εξωτερικό κόσμο, που ίσως το παιδί βίωσε αλλά ουδέποτε έγιναν αφηρημένες έννοιες της σκέψης του, μοιάζει με την υποθετική προσπάθεια ενός μηχανικού που προσπαθεί να κτίσει τον τελευταίο όροφο ενός σπιτιού χωρίς θεμέλια και πρώτους ορόφους. Στην προκειμένη περίπτωση το νοητικά υστερημένο παιδί δεν πρέπει να μαθαίνει απλά και μόνο τις λέξεις αλλά πρέπει να ασκείται και να αποκτά προοδευτικά και συστηματικά εκείνη την εμπειρία η οποία καθόρισε και προσδιόρισε τη γένεση των λέξεων – εννοιών αυτών, διαμέσου πάντα μιας καλής παιδαγωγικής σκέψης (δημιουργία προνομιακών καταστάσεων, μάθηση των συναισθηματικών – αισθησιοκινητικών δομήσεων). Μ' άλλα λόγια πρέπει να βοηθηθεί το νοητικά υστερημένο παιδί να βιώσει και να εγκαταστήσει προοδευτικά τις δομήσεις, εκείνες ιδιαίτερα τις αισθησιοκινητικές, τις οποίες δεν μπόρεσε να δομήσει «αυθόρμητα», όπως συμβαίνει με τη γνωστική εξέλιξη του «κανονικού παιδιού». Συγχρόνως με τη βοήθεια για την επαναβίωση και επαναδόμηση των προηγούμενων εξελικτικών δομών, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του σκοπού αυτού είναι η συστηματική εισαγωγή του νοητικά υστερημένου παιδιού στις έννοιες – λέξεις που συμβολίζουν τις αντίστοιχες δομήσεις (Σταύρου,2002).

Ο τρίτος στόχος της διδακτικής διαδικασίας πρέπει να είναι ο αλληλοσχετισμός και η συνάρτηση των εννοιών μεταξύ τους, κυρίως των χωροχρονικών. Σε ότι αφορά στις έννοιες του χώρου υπάρχει η συγκεκριμένη πραγματικότητα που τις στηρίζει στην αντίληψη του παιδιού, υπάρχει ο χώρος. Οι σχετικές, όμως με το χρόνο έννοιες είναι εντελώς αφηρημένες και δεν υποπίπτουν στην αντίληψη, στην αισθητηριακή αντίληψη του παιδιού. Το κενό αυτό στην άμεση μεσολάβηση της αντίληψης, μπορεί και πρέπει να καλύπτεται, με τις ασκήσεις διαμέσου του σωματικού σχήματος, με τη σωματική κίνηση και τις συγκεκριμένες ενέργειες του παιδιού μέσα στο χώρο. Το ανθρώπινο, λοιπόν σώμα είναι το κυρίαρχο σύστημα αναφοράς για την οργάνωση του εξωτερικού κόσμου (ανθρώπινου και υλικού) και η γλώσσα που εκφράζει την οργάνωση αυτή αποτελεί ουσιαστικά το σύμβολο του σώματος.

Οι έννοιες π.χ. πάνω – κάτω, εμπρός – πίσω δε σημαίνουν τίποτα για ένα παιδί που δεν μπορεί να τοποθετηθεί στο χώρο. Οι έννοιες αυτές αποκτούν τότε μόνο σημασία όταν συσχετισθούν με το κεφάλι και με τα πόδια του παιδιού (έννοιες πάνω – κάτω), όταν συσχετισθούν με την κατεύθυνση του βαδίσματός του (εμπρός – πίσω), όταν συσχετισθούν με τα δύο συμμετρικά ήμισυ του σώματός του (δεξιά – αριστερά),

όταν συσχετισθούν με τις έννοιες της καθέτου, της οριζόντιας, του πλαγίου, όπου ως σταθερά θεωρείται η κάθετη στάση του σώματος.

Το ίδιο συμβαίνει με τις έννοιες του βάρους (βαρύ – ελαφρύ) στα πλαίσια πάντα των δυνατοτήτων του ανθρώπου, σε σχέση επίσης με τις έννοιες των διαστάσεων (ύψος, πλάτος, μήκος).

Το ύψος π.χ. ενός αντικειμένου αξιολογείται σε σχέση με τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο ύψος του σώματος του υποκειμένου (παιδιού) και εκείνο του αντικειμένου. Κάθε σταθερό σημείο αναφοράς της εξωτερικής πραγματικότητας γίνεται έννοια μόνο διαμέσου του συμπροσδιορισμού του συγχρόνως από το αντίθετό του, όπως π.χ. η έννοια του επάνω κ.λ.π, δηλαδή η αφομοίωση των εννοιών αυτών (π.χ. πάνω- κάτω κ.λ.π.), γίνεται αντιθετικά ζεύγη (π.χ. πάνω – κάτω, εμπρός – πίσω, δεξιά – αριστερά).

Μια έννοια δεν ορίζεται μόνο από το τι είναι, αλλά συγχρόνως και από το τι δεν είναι όπως π.χ. το κάτω, ορίζεται σε σχέση με το επάνω και το αντίθετο. Το ίδιο συμβαίνει και με τα αντικείμενα. Το κίτρινο π.χ. χρώμα ορίζεται όχι μόνο από τα ίδια τα χαρακτηριστικά του, αλλά συγχρόνως και σε σχέση με τα άλλα χρώματα (λευκό, κόκκινο).

Η διαπίστωση αυτής της δόμησης των σταθερών σημείων αναφοράς, που αφορούν στο σωματικό σχήμα και η εξωτερική αντικειμενική πραγματικότητα αποτελεί βασική ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική συγχρόνως αρχή αγωγής και εκπαίδευση του παιδιού.

Ιδιαίτερα η αρχή αυτή πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στην αγωγή και εκπαίδευση των νοητικά υστερημένων παιδιών στα οποία τα σημεία αναφοράς του ίδιου του σώματός τους δεν μπορούν να αποτελούν μια ενιαία συντακτική δομή καλά επεξεργασμένη και συντονισμένη.

Βέβαια κατά τον συνήθη τρόπο διδασκαλίας, καλούμε τα παιδιά να σηκώσουν «πάνω» το χέρι τους και μετά να το κατεβάσουν «κάτω» ή να ρίξουν «κάτω» ένα αντικείμενο για να συνειδητοποιήσουν την έννοια αυτής της λέξης. Οπωσδήποτε είναι σωστή και αναγκαία αυτή η διαδικασία δεν είναι όμως αρκετή για να συνειδητοποιήσουν τα νοητικά υστερημένα παιδιά π.χ. την έννοια της λέξης «κάτω». Γι' αυτό το λόγο πρέπει η διδακτική διαδικασία να στηρίζεται σε δύο βασικούς άξονες, αφενός τον ψυχοκινητικό – πραξιακό άξονα, και αφετέρου το γλωσσικό άξονα (λεκτικοποίηση) (Σταύρου, 2002).

Ο κινητικός πραξιακός άξονας των διδακτικών ενεργειών περιλαμβάνει πολλές σωματικές κινήσεις και δραστηριότητες των παιδιών στο φυσικό χώρο (π.χ. της αυλής) για να ανεβαίνουν «πάνω» και να κατεβαίνουν «κάτω», για να τρέχουν σε «ανηφόρα» και «κατηφόρα», για να ανεβάζουν «πάνω» ένα αντικείμενο και να το κατεβάζουν «κάτω», κ.λ.π. Ο γλωσσικός άξονας περιλαμβάνει τη δικτυωτή διακλάδωση των λέξεων – εννοιών μέσα στο άμεσο γλωσσικό – εννοιολογικό κύκλο τους, για μια συνάρτησή τους με άλλες κοντινές έννοιες και συσχετίσεις εννοιών. Δηλαδή όταν τα παιδιά συνειδητοποιήσουν, για παράδειγμα τις έννοιες «πάνω – κάτω», «ανηφόρα – κατηφόρα», με κινητικές δραστηριότητες, προχωρούμε και σε άλλες λέξεις και έννοιες που συνάπτονται με τις αρχικές, όπως «ανήφορος – κατήφορος», «ανηφορικός – κατηφορικός», «ανηφοριά – κατηφοριά», για να φτάσουμε και σε καθαρά χρονικές έννοιες που συνδέονται άμεσα με τις προηγούμενες χωρικές, όπως είναι οι έννοιες «αργά – γρήγορα», «πιο αργά – πιο γρήγορα».

Η κατανόηση λοιπόν των λογικομαθηματικών εννοιών και η μεταξύ τους λογική συνάρτηση, είναι μια κατάκτηση θεμελιακής σημασίας για την παραπέρα νοητική ανέλιξη των νοητικά υστερημένων παιδιών. Με το μολύβι λοιπόν, το τετράδιο, τον πίνακα και τον εικονικό συμβολισμό μόνο, είναι ανέφικτη η κατανόηση και κατάκτηση των λογικομαθηματικών εννοιών από το νοητικά υστερημένο παιδί. Χρειάζονται για το σκοπό αυτό φυσικές δραστηριότητες και φυσικές εμπειρίες, μέσα στις φυσικές συνθήκες που δημιουργούνται αυτές οι έννοιες, όπως επίσης χρειάζονται για το σκοπό αυτό, όλες οι διαδικασίες της δικτυωτής συνάρθρωσης και σύνδεσης των λογικομαθηματικών εννοιών με το γλωσσικό κώδικα του νοητικά στερημένου παιδιού (Σταύρου, 2002).

4. Η επικοινωνία με τους γονείς

Στο συντονισμό με τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα του γονέα μπορεί να παρουσιασθούν πολλές δυσκολίες. Η πρώτη δυσκολία έχει να κάνει με τη δυσκολία διάκρισής τους. Μερικοί γονείς δε θέλουν να αποκαλύψουν τα συναισθήματά τους και άλλοι δίνουν αντιφατικά μηνύματα (όπως το να λένε ότι είναι καλά αλλά να φαίνονται στεναχωρημένοι). Μερικοί εκφράζουν συναισθήματα και απόψεις που είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες των επαγγελματιών υγείας και έτσι δημιουργούν σύγχυση στους τελευταίους.

Κατά δεύτερο λόγο, οι γονείς μπορεί να εκφράσουν έντονα συναισθήματα (όπως θλίψη, άγχος, κατάθλιψη), τα οποία μπορεί να κατακλύσουν τον επαγγελματία. Ο επαγγελματίας μπορεί να θεωρεί ότι η υπερβολική προσέγγιση του γονέα που βρίσκεται σε φορτισμένη συναισθηματική κατάσταση, είναι δυνατόν να προκαλέσει άγχος και κατάθλιψη στον ίδιο. Ένα τρίτο πρόβλημα που μπορεί να παρουσιαστεί είναι ότι ο επαγγελματίας μπορεί να μη συλλάβει ή να μην καταλάβει τι περνάει ο γονέας, επειδή ο ίδιος δεν έχει ανάλογες εμπειρίες θλίψης ή τραύματος στη δική του ζωή. Ο επαγγελματίας μπορεί να στερείται φαντασίας ή οξυμένης διαίσθησης, ώστε να μπορεί να κάνει μια ενδοσκόπηση στις αντιδράσεις του γονέα. Οι δικές του απόψεις και ιστορικό ως επαγγελματία μπορεί να είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες του γονέα.

Δυστυχώς ένας επαγγελματίας που βρίσκει δύσκολο να επικοινωνήσει με ένα γονέα και είναι υπερβολικά ξένος σε σχέση με τις εμπειρίες του γονέα, θα αντιδράσει με πολλούς μη εποικοδομητικούς τρόπους. Μπορεί να υιοθετήσει μια σειρά αμυντικών αντιδράσεων ενάντια στη στενοχώρια και το άγχος, όπως είναι η αποφυγή της επαφής με το γονέα, η απομάκρυνση και η έλλειψη συμπάθειας που με τη σειρά τους, πιθανόν να οδηγήσουν σε αντιδράσεις ακατάλληλες για το γονέα. Μπορεί να είναι ανάρμοστα χαρούμενος, ή να δίνει ψευδείς επιβεβαιώσεις, μπορεί να χρησιμοποιεί επιλεκτικά κάποιους υπαινιγμούς ή να αποφεύγει κάποιους άλλους, μπορεί να βιαστεί να προβεί σε κάποια ενέργεια ή να δώσει κάποια συμβουλή πολύ βιαστικά, «κλέβοντας» έτσι από τους γονείς την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν τον πόνο τους για τις περιορισμένες δυνατότητες του παιδιού τους. Μπορεί επίσης να επικρίνει ή να υποτιμήσει τις αντιδράσεις του γονέα. Οι αντιδράσεις αυτές είναι δυνατόν να μη βοηθήσουν το γονέα και να μην καλύψουν τις πραγματικές του ανάγκες.

Τα παραπάνω αποτελούν απόδειξη ότι η ανάπτυξη συμπάθειας αποτελεί απαραίτητη επιδεξιότητα και ικανότητα για τη συνεταιριστική εργασία με τους γονείς.

Η εποπτεία, οι συμβουλές συναδέλφων και η ενημέρωση σε θέματα πολιτισμικά από την πλευρά της οικογένειας ή από ειδικούς συμβούλους θα είναι στοιχεία απαραίτητα, προκειμένου ο επαγγελματίας υγείας να αποκτήσει μεγαλύτερη κατανόηση των γονέων, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που ανήκουν σε διαφορετική κουλτούρα. Όμως στη συνέχεια θα χρειαστεί βοήθεια για τον έλεγχο των συναισθημάτων και αντιδράσεων και τη διαχείριση των συναισθημάτων που του δημιουργούν άγχος και τα οποία προκαλούνται από τη μεγαλύτερη συμπάθεια και προσέγγιση του γονέα (Dale, 2000).

4.1. Η σημασία της ακρόασης και η συμβουλευτική

Η ακρόαση ενός γονέα είναι πιθανόν να έχει μεγάλη σημασία στη διαδικασία της επικοινωνίας (Davis,1987,Dale,1992). Το να μη σε ακούνε αποτελεί από την πλευρά των γονέων, την πιο συχνή κριτική σε βάρος των επαγγελματιών.

Η ακρόαση είναι κεντρικός άξονας της συνεταιριστικής εργασίας. Μέσα από την ακρόαση συγκεντρώνονται οι απαραίτητες πληροφορίες γύρω από τις θέσεις και απόψεις του γονέα. Η ακρόαση στέλνει μηνύματα στο γονέα (και σε άλλα μέλη της οικογένειας), ότι αξίζει να τους ακούν και ότι η γνώμη τους έχει αξία για τη διαδικασία της επίλυσης των προβλημάτων και για τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων.

Σαν μέρος της συμβουλευτικής διαδικασίας, η ακρόαση έχει και άλλα πιθανά πλεονεκτήματα για το γονέα και την οικογένεια ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες. Έχοντας κάποιον να τον ακούει, ο γονέας ή άλλα μέλη της οικογένειας μπορεί να κερδίσουν χώρο και χρόνο για να εξερευνήσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθηθούν στο να αντιμετωπίσουν τις περιστάσεις της ζωής τους πιο αποτελεσματικά. Η ακρόαση, σαν μέρος μιας συμβουλευτικής διαδικασίας μπορεί να βοηθήσει ένα άτομο να επιδιώξει περισσότερο την προσωπική του ανάπτυξη, να ξεπεράσει ή να αντιμετωπίσει καλύτερα συγκεκριμένα προβλήματα, να πάρει αποφάσεις ή να αντεπεξέλθει σε προκλήσεις ή σε μια κρίσιμη περίοδο.

Ο Hornby (1996) και άλλοι, στο μοντέλο τους για τη διαδικασία βοήθειας, υποστηρίζουν ότι η ακρόαση έχει τρία στάδια. Ένα πρόσωπο το οποίο δέχεται βοήθεια ή συμβουλευτική, πρώτα ακροάζεται, μετά βοηθιέται να επιτύχει ένα μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης της κατάστασης και μετά βοηθιέται να λύσει τα προβλήματά του ή να δράσει αποτελεσματικά (Dale, 2002).

4.1.1.Η ακρόαση ως ικανότητα

Υπάρχει πληθώρα διαφορετικών στοιχείων συμπεριφοράς και λόγου για την ενεργή ακρόαση, όπως είναι η επικοινωνιακή προσοχή, η κατάλληλη στάση και η γλώσσα του σώματος, καθώς και η διακριτική χρήση των προφορικών προτάσεων και ερωτήσεων. Τα στοιχεία αυτά δημιουργούν την πεποίθηση στο γονέα ότι οι απόψεις του ακούγονται και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Εκτός από την αξία που έχουν σε σχέση με την αναγνώριση του ρόλου του γονέα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης για να βοηθήσουν το γονέα να εκφράζεται καλύτερα, χωρίς η σκέψη του να αποσπάται ή να διακόπτεται.

Η ακρόαση πρέπει να είναι:

- Προσεκτική
- Ακριβής
- Με συναισθηματική συμμετοχή
- Συνδεδεμένη με μηνύματα προς το γονέα ή τα μέλη της οικογένειας που ακροάζονται.

Παρόλο που η ακρόαση είναι μια σχετικά 'ήπια' παρέμβαση, μπορεί να δημιουργήσει δυσάρεστα συναισθήματα, τόσο στον επαγγελματία, όσο και στο γονέα. Ο γονέας είναι δυνατόν να μην αισθάνεται άνετα να εκμεταλλευτεί το χρόνο του επαγγελματία για να μιλήσει ή να απογοητευτεί όταν ο επαγγελματίας δεν του βρίσκει λύση στο πρόβλημά του. Ο επαγγελματίας ίσως να νιώσει μια βαθύτερη παρόρμηση να κάνει κάτι για να βοηθήσει, αλλά να δυσκολεύεται να ανταποκριθεί χωρίς να παρεμβάλλεται και να επινοεί ερμηνείες και λύσεις. Η σιωπή μπορεί να ξυπνήσει αισθήματα άγχους και στεναχώριας και στις δύο πλευρές (Dale,2002).

4.2. Η επίλυση των προβλημάτων

Παρόλο που η βοήθεια προς το γονέα προκειμένου να επιτύχει ένα μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης της κατάστασης ή του προβλήματός του μπορεί να είναι περιστασιακά επαρκής, σε άλλες περιπτώσεις, ο γονέας μπορεί να χρειάζεται βοήθεια και για την εύρεση λύσης ή θεραπείας. Η τελική φάση της διαδικασίας συμβουλευτικής/βοήθειας είναι γνωστή ως επίλυση των προβλημάτων και μπορεί να οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων. Ακολουθεί μια σύγκριση των δυο τύπων επίλυσης προβλημάτων που υπάρχουν:

1. Καθοδηγούμενη επίλυση προβλημάτων – ο όρος χρησιμοποιείται σε σχέση με τη διαδικασία βοήθειας προς το γονέα προκειμένου να βρει ο ίδιος μια λύση σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και
2. Διαπραγματευόμενη επίλυση προβλημάτων – ο όρος χρησιμοποιείται σε σχέση με τη διαδικασία κατά την οποία ο γονέας και ο επαγγελματίας πασχίζουν να καταλήξουν από κοινού σε μια απόφαση πάνω σε κάποιο πρόβλημα κοινού ενδιαφέροντος.

Παρόλο που και τα δυο είδη επίλυσης προβλημάτων μπορεί να είναι χρήσιμα, υπάρχουν σημαντικές διαφορές που πρέπει να διακρίνουμε. Τα δυο είδη έχουν διαφορετικές επιπτώσεις πάνω στις τεχνικές και σε όλη τη διαδικασία, στις σχέσεις εξουσίας, στα συναισθήματα που γεννιούνται στους επαγγελματίες και στους γονείς και στα πιθανά αποτελέσματα (Dale, 2000).

Η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων αποδείχθηκε ότι σχετίζεται με το βαθμό προσαρμογής των γονέων και των οικογενειών με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Η ακόλουθη τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί σε γονείς, κατά προτίμηση σε σχέση με ένα τρέχον πρόβλημα, ή να διδαχθεί στους γονείς για δική τους γενική χρήση.

Τα στάδια της διαδικασίας είναι :

1. Ο προσδιορισμός της φύσης του προβλήματος ή διλήμματος
2. Η δημιουργία εναλλακτικών λύσεων ενός προβλήματος
3. Η συγκέντρωση πληροφοριών για τις εναλλακτικές λύσεις
4. Η εξέταση των συνεπειών των επιλογών (π.χ. η επίδρασή τους στην οικογένεια και το παιδί, οι εντυπώσεις της οικογένειας για τις διάφορες εκβάσεις αυτών)
5. Λήψη της απόφασης (η απόφαση επιλογής μιας εναλλακτικής λύσης)
6. Η ανάπτυξη σχεδίων δράσης
7. Η ανάληψη δράσης
8. Η εκτίμηση της ορθότητας βάσει των αποτελεσμάτων (Dale, 2002).

Η καθοδηγούμενη επίλυση προβλημάτων συμβάλλει σημαντικά σε μια επιτυχή βοήθεια προς ένα γονέα προκειμένου να επιλύσει τα προβλήματά του, δεν είναι όμως κατάλληλη για την επίλυση όλων των προβλημάτων που πιθανώς να προκύψουν.

Τώρα όσον αφορά στη διαπραγματευόμενη επίλυση προβλημάτων σε αυτήν την περίπτωση ανάλογα με τον επαγγελματικό ρόλο και τις υπευθυνότητες της εργασίας, ο επαγγελματίας θα έχει ακέραια την ευθύνη της εισαγωγής της θέσης του στην τελική διαδικασία λήψης απόφασης. Οι αποφάσεις για τη διάγνωση, την εκτίμηση της κατάστασης του παιδιού, τη θεραπεία, την ιατρική παρέμβαση, την τοποθέτηση σε σχολεία και την εκπαίδευση ή των διακοπών, μπορεί να απαιτούν ενεργή ανάμειξη του επαγγελματία υγείας στη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων. Αν δεν μπορεί να μεταβιβαστεί απαραίτητα στο γονέα η εξουσία πάνω στη λήψη των αποφάσεων ή παραμένει στον επαγγελματία ή πρέπει να καταμεριστεί. Για να επιτευχθεί ο καταμερισμός εξουσιών, η διαπραγμάτευση είναι ο απαραίτητος τρόπος συναλλαγής για την από κοινού επίλυση προβλημάτων.

Η διαπραγμάτευση είναι η βασική προσέγγιση της επικοινωνίας επειδή οι απόψεις και των δυο μερών πρέπει να συζητηθούν προκειμένου να λυθεί κάποιο ζήτημα ή πρόβλημα κοινού ενδιαφέροντος. Δεν απαιτείται μόνο μεγάλος βαθμός συνεργασίας αλλά και μεγάλη αποφασιστικότητα και από τις δυο πλευρές, δηλαδή πρόθεση κάθε πλευράς να αναγνωρίσει ότι η άλλη πλευρά δικαιούται να έχει απόψεις και επιθυμίες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο πλαίσιο της διαπραγματευόμενης διευθέτησης. Απαιτείται η ανταλλαγή θέσεων και απόψεων και αλλαγή της παραδοσιακής ισορροπίας ισχύος μεταξύ του γονέα και του επαγγελματία προκειμένου να καταλήξουν σε συμφωνία ενώ περιορισμοί που οφείλονται στα άτομα και τις συνθήκες θα επηρεάσουν την έκβαση της σχέσης (Dale, 2002).

4.2.1. Οικογένεια και εκπαιδευσιμο νοητικά υστερημένο παιδί

Στις κρίσιμες περιόδους της γέννησης και της νηπιακής ηλικίας, όταν και το παιδί και οι γονείς χρειάζονται τη μεγαλύτερη βοήθεια, βρίσκουν ελάχιστη αν όχι καμία. Κι όμως, στην περίοδο αυτή οι γονείς θα αποτελέσουν κλειδί για να αναπτύξει το παιδί τη βασική εμπιστοσύνη ή δυσπιστία που θα το ακολουθήσει σε ολόκληρη τη ζωή του. Δεν υπάρχει ίσως καταλληλότερη περίοδος από αυτή για το μέλλον των παιδιών με ειδικές ανάγκες γιατί είναι η περίοδος που θα βοηθηθούν να σχηματίσουν μια βασική στάση απέναντι στη μελλοντική αισιοδοξία- απαισιοδοξία, αγάπη- μίσος, ανάπτυξη – απάθεια, ασφάλεια – διάψευση, χαρά – απόγνωση και στη γενική τάση για μάθηση. Είναι λοιπόν επιτακτικό να γίνεται σαφές στους γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες η σημασία αυτών των δύο πρώτων μηνών ζωής και των ιδιαίτερων και ξεχωριστών προβλημάτων, όπως και των συνεπειών που θα προκαλέσουν. Πρέπει να πληροφορηθούν και να μάθουν τις ευθύνες τους, καθώς επίσης και το είδος της έντονης και μόνιμης επίδρασης που μπορούν να έχουν πάνω στη συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών τους, αυτά που θα κάνουν ή θα παραλείψουν να κάνουν.

Από τη στιγμή της γέννησης και κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, πρέπει να γίνει ξεκάθαρο στους γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες ότι θα ταλαιπωρούνται τόσο συχνά από τις πολλές σωματικές απαιτήσεις των παιδιών τους, τον αληθινό, τον πραγματικό πόνο τους, τη σωματική τους κακουχία, την ανάγκη τους για ειδική διατροφή, τις συχνές επισκέψεις τους στους γιατρούς και τα ειδικά φάρμακα, που ίσως δεν κατορθώσουν να αντιληφθούν ότι τα παιδιά τους όπως και τα άλλα παιδιά, έχουν και φυσιολογικές επίσης ανάγκες. Θα αναζητούν τα ίδια αγκαλιάσματα, την ίδια αγάπη, τα ίδια νανουρίσματα, τα ίδια γλωσσικά ερεθίσματα, τις ίδιες ευκαιρίες να εξερευνήσουν τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους. Με άλλα λόγια, όλα αυτά τα απλά πράγματα που θα τους δείξουν πως τα αγαπάνε, τα φροντίζουν και τα προστατεύουν. Πράγματα που θα τους φανερώσουν ότι αποτελούν μέρος του ευρύτερου κόσμου και πως έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το περιβάλλον τους για συνεχή ανάπτυξη και ανακάλυψη (Μπουσκάλια, 1993).

Οι γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες πρέπει να διδαχθούν πώς να τους επιβάλλουν την πειθαρχία. Συχνά με τη δικαιολογία πως τα παιδιά αυτά έχουν ήδη καταφέρει αρκετά, διστάζουν να τα επιπλήξουν, να τα διαπαιδαγωγήσουν όπως τα άλλα τους παιδιά, να τους διδάσκουν τα αντικειμενικά όρια. Ίσως αυτό είναι αλήθεια, πρέπει όμως να μάθουν να ζουν με την οικογένεια και τον άλλο κόσμο. Στη νηπιακή ηλικία

πρέπει να μάθουν, όπως τα άλλα παιδιά να αποφεύγουν να βλάπτουν τον εαυτό τους και τους άλλους, όπως και το να σέβονται το ζωτικό χώρο ενός άλλου. Εκτός αν συντρέχει ιδιαίτερος διαιτητικός λόγος, πρέπει να ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα φαγητού και ύπνου με τα φυσιολογικά παιδιά. Αργότερα πρέπει επίσης να διαπαιδαγωγηθούν ως προς την τουαλέτα. Δεν είναι ασυνήθιστο να πηγαίνουν παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, για τα οποία δεν υπάρχει εύλογη δικαιολογία, χωρίς να ξέρουν να αυτοεξυπηρετούνται με τις σωματικές τους ανάγκες ή χωρίς να έχουν αίσθηση του εαυτού τους ή των άλλων.

Ίσως ένα από τα μεγαλύτερα και οδυνηρότερα προβλήματα για το οποίο οι γονείς των παιδιών με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να προετοιμαστούν, είναι εκείνο της κοινωνικής στέρησης που μπορεί να προκαλέσει η διαταραχή τους. Οι περισσότεροι άνθρωποι διστάζουν πάρα πολύ να πλησιάσουν παιδιά με διαταραχές. Φοβούνται να τα αγγίξουν, να τα παίξουν, να τα γαργαλήσουν, να τα τινάξουν ψηλά στον αέρα ή να έχουν μαζί τους δραστηριότητες τις οποίες θα απολάμβαναν με οποιοδήποτε φυσιολογικό παιδί. Κάτι τέτοιο μπορεί να πάρει ακόμη και τη μορφή της πλήρους κοινωνικής απομόνωσης για τα παιδιά αυτά, στερώντας τους τις πρώτες φυσικές διασκεδαστικές επαφές, οι οποίες τελικά θα οδηγούσαν να μάθουν τις φυσικές και πολυπλοκότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που απαιτούνται καθώς μεγαλώνουν.

Στην πραγματικότητα όμως τα βρέφη μαθαίνουν μόνο ό,τι διδάσκονται. Οι γονείς είναι οι πρώτοι τους δάσκαλοι (Μπουσκάλια, 1993).

Η στάση της μητέρας ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση πάνω στο αν το παιδί με ειδικές ανάγκες θα γίνει αποδεκτό ή θα απορριφθεί από την οικογένεια. Αν μπορέσει εκείνη ν' αντιμετωπίσει το πρόβλημα με λογική αποδοχή και αυτοπεποίθηση, με έναν αρκετά ολοκληρωμένο τρόπο, το ίδιο θα κάνει και η οικογένεια. Ο Banis (1961) βρήκε ότι τα άλλα παιδιά στην οικογένεια υιοθετούν τη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες. Αν η μητέρα κλαίει, είναι αποκαρδιωμένη, απογοητευμένη, αμήχανη και ανήμπορη, το ίδιο θα είναι και ο άντρας της και τα άλλα παιδιά.

Υπάρχουν βέβαια και άλλοι παράγοντες που θα επηρεάσουν το ρόλο της οικογένειας ως προς την αποδοχή ή την απόρριψη ενός μέλους με ειδικές ανάγκες. Είναι γνωστό, για παράδειγμα, πως ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετωπίσει μια οικογένεια τα τρέχοντα προβλήματα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που αντιμετώπισε άλλα σοβαρά προβλήματα στο παρελθόν. Αν η οικογένεια έχει ανταπεξέλθει απέναντι

σε ιδιαίτερες συγκρούσεις με καλή οργάνωση και εφαρμογή λύσεων ομαδική, το πιθανότερο είναι πως θα μπορέσει να επεξεργαστεί κατάλληλες εναλλακτικές λύσεις και απαντήσεις σε μελλοντικά προβλήματα. Οι περισσότερες υγιείς οικογένειες θα αντιμετωπίσουν την κατάσταση με ένα ρεαλιστικό και εποικοδομητικό τρόπο, ανακαλύπτοντας εκτός των άλλων πως η δυναμική της ομαδικής επίλυσης των προβλημάτων εξυπηρετεί τη μετατροπή της οικογένειας σε πιο στενή και σημαντική ενότητα.

Η ύπαρξη ενός ανθρώπου με ειδικές ανάγκες στο σπίτι, θα γεννά προβλήματα που θα απαιτούν επαναπροσδιορισμό του ρόλου και αλλαγές από κάθε μέλος της οικογένειας, ακόμη και μετά την αποδοχή του αρχικού αντίκτυπου. Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις θα βρίσκονται συνεχώς μπροστά τους. Απαιτήσεις για χρόνο, για οικογενειακή ανασυγκρότηση, για αλλαγή συνηθειών και αξιών και για ένα καινούριο τρόπο ζωής. Τις περισσότερες από αυτές δε θα τις έχουν φανταστεί, αλλά θα είναι όντως πολύ πραγματικές. Πιθανόν, στην αρχή το παιδί να χρειαστεί συνεχή περίθαλψη, ειδικά φάρμακα, ξεχωριστές θεραπείες και ιδιαίτερη διατροφή. Σαν μοναδική τροφός στις περισσότερες περιπτώσεις, η μητέρα θα υποχρεωθεί συχνά να δώσει υπέρμετρη προσοχή στο παιδί, ελαχιστοποιώντας έτσι τις ευκαιρίες για ξεκούραση και προσωπική επαφή με άλλα μέλη της οικογένειας. Ο άντρας και τα παιδιά της θα πρέπει να αναπροσαρμοστούν, να τη βοηθήσουν και να τη στηρίξουν σε όλη αυτήν την απαιτητική περίοδο. Οι πρόσθετες αυτές ευθύνες θα εξακολουθήσουν ίσως να υπάρχουν για βδομάδες, μήνες, ακόμη και χρόνια. Δε θα είναι εύκολο για κανέναν. Θα είναι μάλιστα ιδιαίτερα δύσκολο για τον πατέρα και τα άλλα παιδιά, που έχουν συνηθίσει να είναι το επίκεντρο της ζωής της μητέρας.

Η ανησυχία θα βαρύνει επίσης την οικογένεια. Ρεαλιστικές σκέψεις για την κατάσταση του παιδιού, η επιπρόσθετη προσωπική ευθύνη, το οικονομικό βάρος, η μόνιμη αβεβαιότητα, η σωματική εξάντληση που μετατρέπεται σε οξυθυμία και καταλήγει συχνά σε δάκρυα. Μπορεί ακόμη να προκύψουν παράλογες εκρήξεις θυμού, οι οποίες μοιάζουν να οδηγούν σε μια επιθυμία για απομόνωση και φυγή (Μπουσκάλια, 1993).

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Με τον κατάλληλο σχεδιασμό της εκπαίδευσης των Α.μ.Ε.Ε.Α, (προσαρμοσμένα προγράμματα, χρήση κατάλληλων μεθόδων και υλικών διδασκαλίας κ.λ.π.), είναι δυνατόν τα εκπαιδευσιμα παιδιά με νοητική υστέρηση να επιτύχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν βέβαια πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδό τους όπως είναι οι δυνατότητες ή οι ανεπάρκειες του συστήματος των λειτουργιών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Ο ειδικός αναλαμβάνει ένα πολύ δύσκολο και απαιτητικό έργο, το αποτέλεσμα του οποίου όμως τον αποζημιώνει στο μέγιστο βαθμό.

Όπως διαπιστώσαμε τα αποτελέσματα της ειδικής αγωγής επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες όπως είναι οι δυνατότητες των παιδιών, οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και της τάξης, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και της τάξης, οι στρατηγικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας κ.ά. Είναι ουσιώδες όμως να παραδεχτούμε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας είναι ο εκπαιδευτικός και ιδιαίτερα η στάση του προς τα παιδιά, το στιλ, η σχέση που διαμορφώνει με τους μαθητές του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. (Χρηστάκης, 2002). Για το λόγο αυτό πρέπει να δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη συνεχή βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής καθώς και επίσης και στην ανατροφοδότηση με βάση τις εξελίξεις που σημειώνονται κάθε φορά στη διεθνή κοινότητα. Επίσης, όπως είδαμε πολύ σημαντική είναι η συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στην οικογένεια του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία πρέπει να διασφαλίζεται το συντομότερο δυνατό για το καλύτερο συμφέρον του παιδιού. Φτάνοντας στο τέλος αυτής της εργασίας προσδοκώ κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες να έχει τη μεταχείριση που του αξίζει, εκ μέρους της κοινωνίας, της οικογένειας, των δασκάλων του, κ.λ.π. , και αυτή δεν είναι άλλη από την ίδια μεταχείριση που αξίζει κάθε παιδί πάνω στη γη.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

1. Σύνδρομο Turner:

www.tss.org.uk

www.turner-syndrome-us.org

2. Σύνδρομο Williams:

www.williams-beurdn-syndrom.de

www.heilpaedagogik-online.com

The Williams Syndrome Association

<http://www.williams-syndrome.org>

The Williams Syndrome Foundation

<http://www.wsf.org>

Centre for Rare Disorders National Hospital:

www.rh.no/ssss/English/Disorder/ED-willi.htm

Williams Syndrome Foundation (UK)

<http://www.williams-syndrome.org.uk>

3. Σύνδρομο Prader-Willi:

www.pwsa.co.uk

www.onelist.com/subscribe.cgi/Prader-Willi

The Prader-Willi Association (USA)

<http://www.pwsausa.org>

The Prader-Willi Association (UK)

<http://www.pwsa-uk.demon.co.uk>

4. Σύνδρομο Εύθραστου X Χρωμοσώματος:
<http://www.fraxa.org\whatsfrx.html#cause>
The ARC <http://thearc.org\faqs\fragpa.html>
The National Fragile X Foundation <http://www.nfxf.org\www.fragilex.org.uk>
5. Ιχνογράφημα και γνωστική ανάπτυξη:
<http://www.noesi.gr\node\2407>
6. Γενετικές αιτίες της νοητικής ανεπάρκειας:
http://en.wikipedia.org/wiki/Mental_retardatio
7. Προγεννητικές αιτίες:
(<http://4dim> – irakl.ira.sch.gr/noitiki -aneparkeia.pdf
8. Περιγεννητικές αιτίες:
<http://-iraklira.sch.gr/noitiki-aneparkeia.pdf>
9. Οριακή διανοητική λειτουργία:
<http://www.slate.com/id/111355/>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

1. Aarsland, D., Andersen, K. & Larsen, J.P. (2001). Risk of dementia in Parkinson's disease: A community-based, prospective study. *Neurology*, 56, 730 – 736.
2. Albert, M. & Cohen, C. (1992). The Test of Severe Impairment: An instrument for the assessment of patients with severe cognitive dysfunction. *Journal of the American Geriatric Society*, 40, 449 – 453.
3. Albert, M. & Moss, M. (1988). *Geriatric neuropsychology*. New York, NY, US: Guilford Press
4. Bailey, D., Hatton, D., Skinner, M. (1998). Early developmental trajectories of males with fragile X syndrome. *American journal on Mental Retardation*, 103, 29-39.
5. Balla, D., & Zigler, E. (1979). Personality development in retarded persons. In N.R. Ellis (Ed), *Handbook of mental deficiency* (2nd ed, pp. 143-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
6. Borthwick- Duffy, S.A. (1994). Epidemiology and prevalence of psychopathology in people with mental retardation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 17-27.
7. Bray, N., & Turner, L. (1986). The rehearsal deficit hypothesis. In N. ELLIS & N. Bray (Ed), *International review of research in mental retardation* (pp.47-71). New York: Academic Press.
8. Burack, J. (1990). Differentiating mental retardation: the two – group approach and beyond. In R.M. Hodapp, J. A. Burack & E. Zigler (Eds.), *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp. 27-48). New York: Cambridge University Press.
9. Burack, J., Hodapp, R., & Zigler, E. (1988). Issues in the classification of mental retardation : Differentiating among organic etiologies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 765- 769.
10. Butterfield, E.C., Wambold, C., & Belmont, J. M. (1973). On the theory and practice of improving short- term memory. *American Journal of Mental Deficiency*, 77, 654 – 669.

11. Bybee, J., & Zigler, E. (1992). Is outerdirectedness employed in a harm-ful or beneficial manner by students with and without mental retardation? *American Journal on Mental Retardation*, 69, 512- 521.
12. Cassidy, S.B., & Morris, C.A. (2002) Behavioral phenotypes in genetic syndromes: genetic clues to human behavior. *Advanced Pediatrics*, 49, 59-86.
13. Cicchetti, D. (1984).The emergence of developmental psychopathology, *Child Development*, 55, 1-7.
14. Cicchetti, D., & Beeghly, M. (1990). *Children with Down syndrome: A developmental perspective*. New York: Cambridge University Press.
15. Davis, B.H. (1987). Disability and grief. *Social Casework*, 68, 352-357.
16. Denckla, M.B. (2000) Overview: Specific behavioral/cognitive phenotypes of genetic disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6, 81-83.
17. Dykens, E., & Cassidy, S. (1999). Prader – Willi syndrome. In S. Goldstein & C. Reynolds (Eds.), *Handbook of neurodevelopmental and genetic disorders in children* (pp. 525 – 554). London: Guilford.
18. Dykens, E., & Hodapp, R. M. (1997). Treatment issues in genetic mental retardation syndromes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28, 263 – 270.
19. Dykens, E., & Leckman, J. (1990) Developmental issues in Fragile Xsyndrome.In R. M. Hodapp, J. A. Burack & E. Zigler (Eds.), *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp. 226-245). Cambridge: Cambridge University Press.
20. Dykens, E., Hodapp, R.M., & Evans, D.W (1994). Profiles and development of adaptive behavior in males with Fragile X syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 135-145.
21. Ellis, N. (1963). The stimulus trace and behavioral inadequacy. In N. Ellis (Ed.) *Handbook of mental deficiency* (pp. 213- 134). New York: McGraw-Hill.
22. Emerson, E., Hatton, Thompson, T. & Parmenter, T. (2004). *International handbook of applied research in intellectual disabilities*. West & Sons, Ltd.
23. Fletcher, K, & Bray, N.W. (1995). External and verbal strategies in children with and without mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 99, 363- 375.

24. Green, C., & Zigler, E. (1962). Social deprivation and the performance of retarded and normal children on a satiation type task. *Child Development*, 33, 499-508.
25. Hammill, D.D. (1990). A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, TX: Pro-Ed.
26. Harter, S. (1988). *Self perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver Press.
27. Hodapp, R. (1995). Definitions in mental retardation: Effects on research, practice and perceptions. *School Psychology Quarterly*, 10, 24-28.
28. Hodapp, R. (1995). Parenting children with Down syndrome and other types of mental retardation. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 233-253). NJ: Hillsdale Erlbaum.
29. Hodapp, R. (1996). Down syndrome: Developmental, psychiatric and management issues. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 5, 881- 894.
30. Hodapp, R., & Dykens, E. (2004). Studying behavioral phenotypes: Issues, benefits, challenges. In E. Emersan, C. Hatton, T. Thompson & T. Parmenter (Eds.), *International handbook of applied research in intellectual disabilities* (pp. 203 – 236). West Sussex, UK: J. Wiley & Sons, Ltd.
31. Hodapp, R., & Zigler, E. (1995). Past, present, and future issues in the developmental disabilities. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (pp. 299- 331). New York: John Wiley.
32. Hodapp, R., & Zigler, E. (1997). New issues in the developmental approach to mental retardation. In W.E. MacLean (Eds.), *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (3rd ed., pp. 115- 136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
33. Hodapp, R., Burack, J., & Zigler, E. (1990). The developmental perspective in the field to mental of mental retardation. In R. Hodapp, J.Burack & E. Zigler (Eds.), *Issues in the developmental approach to mental retardation* (pp. 3- 26). Cambridge, Mass: MIT Press.

34. Jacobsen, J., & Mulic, J. (1992). A new definition of mental retardation or a new definition of practice? *Psychology in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 18*, 9- 14.
35. Kanner, L. (1964). *A history of the care and study of the mentally retarded*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
36. Katz, P., & Zigler, E. (1967). Self- image disparity: A developmental approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*, 186- 195.
37. Kavale, K., & Forness, S. (1985). *The science of learning disabilities*. San Diego, California: College- Hill Press.
38. Kavale, K.A., & Nye, C. (1981). Identification criteria for learning disabilities: A survey of the research literature. *Learning Disability Quarterly, 4*, 383- 388.
39. Koller, H., Richardson, S.A., Katz, M., & McLaren, J. (1983). Behavior disturbance since childhood among a 5 year birth cohort of all mentally retarded young adults in a city. *American Journal of Mental Deficiency, 87*, 386- 395.
40. Lawyer, L. (2010). Rosa's Law to remove stigmatized language from law books. Ithaca, New York: The Ithaca
41. Leahy, R., Balla, D., & Zigler, E. (1982). Role taking, self- image, and imitativeness of mentally retarded and nonretarded individuals. *American Journal of Mental Deficiency, 86*, 372- 379.
42. Lewis, E.O. (1933). Types of mental deficiency and their social significance. *Journal of Mental Science, 79*, 298- 304.
43. Luria, A. (1963). Psychological studies of mental deficiency in the Soviet Union. In N.R. Ellis (Ed.), *Handbook of deficiency* (pp. 353- 387). New York: McGraw-Hill.
44. Mac Millan, D. & Wright, D. (1974). Outerdirectedness in children of three ages as a function of experimentally induced success and failure. *Journal of Educational Psychology, 68*, 919-925.
45. Mac Millan, D.L. (1969). Motivational differences: Cultural- familiar retardates vs. normal subjects on expectancy for failure. *American Journal of Mental Deficiency, 74*, 254-258.
46. Mac Millan, D.L., & Keogh, B. (1971) Normal and retarded children's expectancy for failure. *Developmental Psychology, 4*, 343-348.
47. Maistre, de M., Berthet, J. (1963). Planches illustrees destinies a l' integration des notions spatiales Lyon: Societe A, Binet et Th. Simon

48. Matson, J.L., & Boisjoli, J.A. (2008). An overview of developments in research on persons with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 30* (3), 587-591.
49. Miller-Kuhaneck, H.,(2006), Home Activities for Children with Sensory Integration Problems,
50. Natsopoulos, D., Stavroussi, P., & Alevriadou, A. (1998). On the concept of comparison in mentally retarded and nontretarded children. *Journal of Psycholinguistic Research, 27*,111-127.
51. Nesu, C.M., Nesu, A.M., & Gill- Weiss, M.J. (1992). *Psychopathology in persons with mental retardation: Clinical guidelines for assessment and treatment*. Champaign, IL: Research Press.
52. Opitz, J. (1996, March). *Historiography of the causal analysis of mental retardation*. Speech to the 29th Annual Gatlinburg Conference on Research and Theory in Mental Retardation, Gatlinburg, TN.
53. Rispens, J. (1994). Rethinking the course of integration: What can we Learn from the past? In C.J.W. Meijer, S.J. Pijl & S Hegarty (Eds.), *New perspectives in special education*. London: Routledge.
54. Rondal, J.A., Hodapp, R., Soresi, S., Dykens, E., & Nota, L. (2004). *Intellectual disabilities: Genetics, behaviour and inclusion*. London and Philadelphia: Whurr Publishers Ltd.
55. Rovet, J. (1993). The psychoeducational characteristics of children with Turner syndrome. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 333-341.
56. Rovet, J. (1995). Behavioral manifestations of Turner syndrome in children: A unique phenotype. In K. Albertsson- Wikland & M.Ranke (Eds.), *Turner syndrome in a lifespan perspective; Research and clinical aspects* (pp. 297-308). Amsterdam: Elsevier.
57. Schalock, R., Luckasson, R., Shogren, K., Borthwick – Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., et al. (2007). The renamingof mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Dvelopmental Disabilities, 45*, 116 – 124.
58. Silon, E.L., & Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology, 77*, 217-230.
59. Stevenson, H.W., & Zigler, E. (1957). Discrimination learning and rigidity in normal and feebleminded individuals. *Journal of Personality, 25*, 699- 711.

60. Tager – Flusberg, H. (1999). *Neurodevelopmental disorders*. Cambridge, MA: MIT Press.
61. Wehmeyer, M.L., Buntinx, W.H.E., Lachapelle, Y., Luckasson, R.A., Schalock, R.L., & Verduro, M.A., et al. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46, 311 – 318.
62. Weiss, B., Weisz, J., & Bromfield, R. (1986). Performance of retarded and nonretarded persons on information – processing task: Further tests of the similar structure hypothesis. *Psychological Bulletin*, 100, 157- 175.
63. Weisz, J. (1979). Perceived control and learned helplessness among mentally retarded and nonretarded children: A developmental analysis. *Developmental Psychology*, 15, 311- 319.
64. Zeaman, D., & HOUSE, B.(1963). The role of attention in retardate discriminat learning. In N.R. Ellis (Ed.), *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (pp. 159 – 223). New York: Mc Graw – Hill.
65. Zigler, E. (1966). Motivational determinants in the performance of feebleminded children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 36, 848- 856.
66. Zigler, E. (1971). The retarded child as a whole person. In H. Adams & W. Boardman (Eds.), *Advances in experimental clinical psychology* (pp. 47-121). Oxford, England: Pergamon.
67. Zigler, E., & Burack, J. (1989). Personality development and the dually diagnosed person. *Research in Developmental Disabilities*, 10, 225- 240.
68. Zigler, E., & Butterfield, E.C. (1966). Rigidity in the retarded: A further test of the Lewin- Kounin formulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 71, 224- 231.
69. Zigler, E., & deLabry, J. (1962). Concept- switching in middle – class, lower class, and retarded children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 267- 273
70. Zigler, E., & Hodapp, R. (1986). *Understanding mental retardation*. Cambridge University Press.
71. Zigler, E., & Yando, R. (1972). Outerdirectedness and imitative behavior of institutionalized and non institutionalized and noninstitutionalized younger and older children. *Child Development*, 43,413- 425.

Ελληνική-Ξενόγλωσση μεταφρασμένη

1. Dale, K. (2002). (Μτφρ. Κουτσούκη Δ.). Τρόποι συνεργασίας με οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Έλλην
2. Descoeudres, D (1975). (Μτφρ. Παντελιάδου Σ.) Η αγωγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών. Αθήνα: Δίπτυχο
3. Kirk, S. (1973). (μτφρ. Τσιμπούκης, Κ).Εκπαίδευση των αποκλινόντων παιδιών Αθήνα: Έλλην
4. Αλευριάδου, Α., & Γρούιος, Γ. (1999). Κίνητρα και γνωστική λειτουργία των ομαλώς αναπτυσσόμενων και νοητικώς καθυστερημένων παιδιών: Ο παράγοντας «αναζήτηση εξωγενών λύσεων». Στο Ε. Συγκολλίτου & Ε. Γωνίδα-Μπαμνίου (Επιμ.), Επιστημονική επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Τόμος 3, σς.169-190). Θεσσαλονίκη: Art of Text.
5. Βασιλείου, Κ. (1998). Τα εκπαιδευσιμα καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
6. Γενά, Α.(2002). Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Αξιολόγηση- διάγνωση- αντιμετώπιση .Αθήνα.
7. Γκαλλάν,Α., & Γκαλλάν Ζ. (1997).(μτφρ. Τσιμπούκης, Κ). Το παιδί με νοητική υστέρηση και η κοινωνία. Αθήνα: Πατάκης.
8. Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής. Επιθεώρηση συμβουλευτικής και προσανατολισμού . 22-33, 51-62.
9. Δράκος, Γ. (2002). Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής – Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές. Αθήνα: Ατραπός.
10. Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
11. Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2004). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
12. Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ.(2002). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
13. Καλαντζής Κ.Γ. (1973). Διδακτική των ειδικών σχολείων για νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Αθήνα: Καραβίας

14. Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός – Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Παπαζήση
15. Κουτσούκη, Δ. (1997). Ειδική Φυσική Αγωγή. Θεωρία και πρακτική. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
16. Κυπριωτάκης, Α. (2000). Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους. Αθήνα: Έλλην
17. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
19. Μάνος, Ν. (1997). Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής. Αθήνα: University Studio Press.
20. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
21. Μπουσκάλια, Α. (1993). (Μτφρ. Κωσταρίδου Α.). Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους. Αθήνα: Γλάρος
22. Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη- Τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
23. Παρασκευόπουλος, Ι. (1977). Ψυχολογία ατομικών διαφορών. Ιωάννινα
24. Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). Νοητική καθυστέρηση. Φύση – αιτιολογία-αντιμετώπιση. Αθήνα
25. Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1994). Νοητική καθυστέρηση. Διαφορετική διάγνωση – αιτιολογία- πρόληψη- ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση. Αθήνα
26. Πολυχρονοπούλου, Σ. (1990). Νοητική καθυστέρηση. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 6, 3365-3371.
27. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001α). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (Τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
28. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001β). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Νοητική υστέρηση, ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση (Τόμος Β'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

29. Πρακτικά εκπαιδευτικού σεμιναρίου. (1999). *Ο ρόλος του συμβουλευτή δασκάλου για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Επιμέλεια : Σπετσιώτης Ι., Σουγιουτζίογλου Μ., Αγγελάκος Α., Αθήνα : Ελληνικά γράμματα
30. Σούλης , Σ.Γ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
31. Σούλης , Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
32. Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Τομ. Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω
33. Σούλης, Σ. (2002). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα: Τυπωθήτω
34. Στάθης, Φ.(1994). *Θέματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Έλλην
35. Σταύρου, Λ.Σ. (1990). *Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων νηπίων- παιδιών – εφήβων*. Αθήνα: Άνθρωπος
36. Σταύρου, Λ.Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή*. Τομ 1. Αθήνα: Άνθρωπος
37. Σταύρου, Λ.Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή*. Τομ 2. Αθήνα: Άνθρωπος
38. Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς* Αθήνα : Ελληνικά γράμματα.
39. Χρηστάκης, Κ.Γ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα : Ατραπός