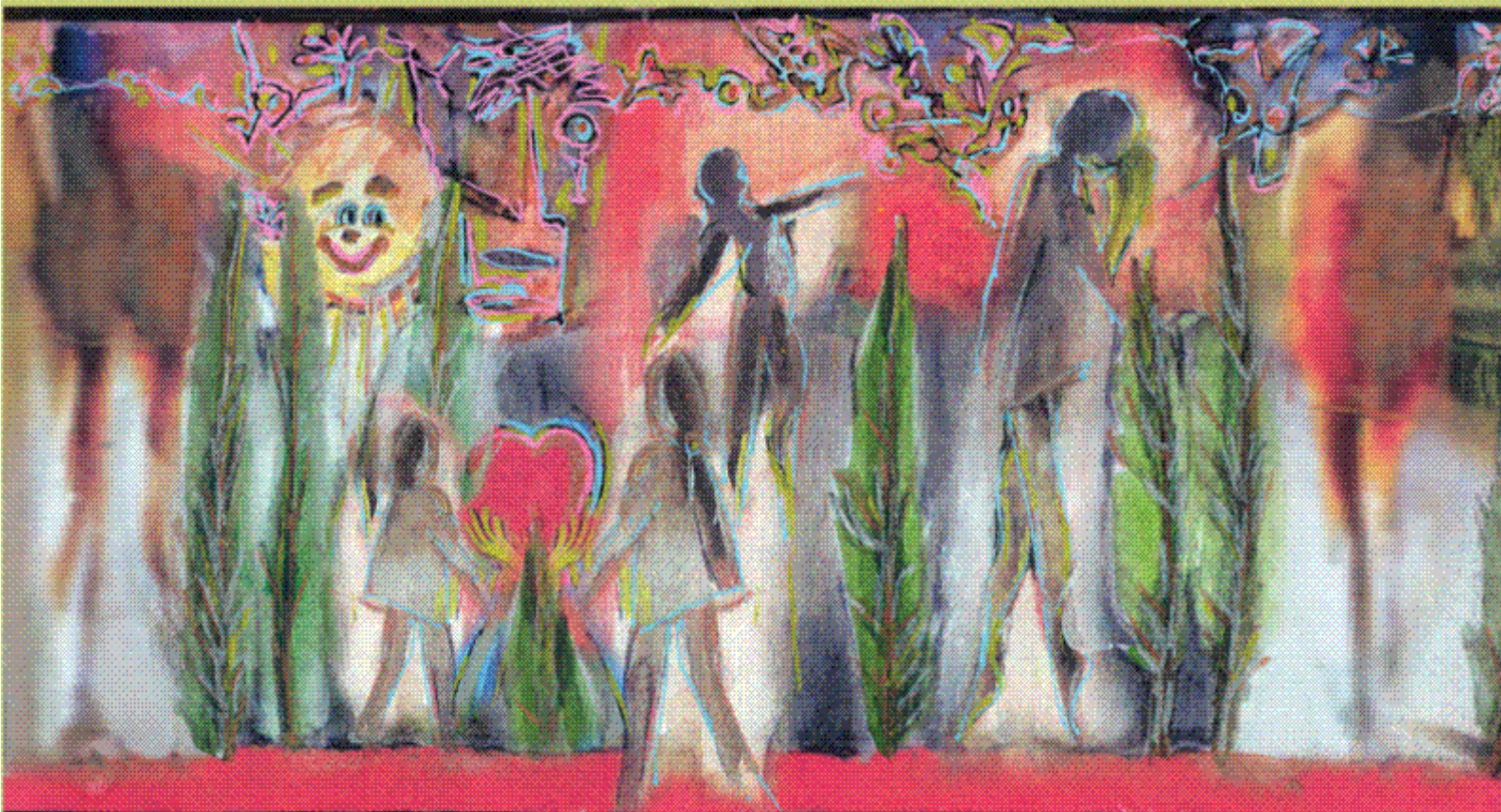


ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ



ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

για Μαθητές
με Βαριά
Νοητική Καθυστέρηση

ΑΘΗΝΑ 2004

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

και

ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ για την εκπαίδευση Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1. ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΒΑΡΙΑΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ.	1
1.2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΖΟΜΕΝΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ.	2
1.3. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ – ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ	4
2. ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ - ΜΕΡΟΣ Α΄	6
2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
2.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	7
2.2.1. Διδακτικό πλαίσιο	7
2.2.2. Μορφή και δομή της διδασκαλίας	7
2.2.3. Στοιχεία εφαρμογής εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος	8
2.2.4. Ο ρόλος των γονέων	8
2.3. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	9
2.3.1. Προδιαγραφές διδακτικού υλικού	9
2.3.2. Αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών	9
2.4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	9
2.4.1. Χαρακτηριστικά στοιχεία της αξιολόγησης	9
2.4.2. Μορφές αξιολόγησης	10
2.4.3. Τεχνικές αξιολόγησης	10
2.4.4. Φάκελος αξιολόγησης	10
2.5. ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΒΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ	11
2.6. ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΥΓΙΕΙΝΗ ΣΩΜΑΤΟΣ	16
2.7. ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΓΛΩΣΣΑ)	24
2. ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ - ΜΕΡΟΣ Β΄	35
2.8. ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ (ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ)	35
2.9. ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	38
2.10. ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ - ΕΚΦΡΑΣΗ	43
2.11. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ/ ΤΟΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟ	53
2.11.1. Μεθοδολογία ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης	53

2.11.2.	Διδακτικό πρόγραμμα	53
2.11.3.	Αξιολόγηση	54
2.12.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΣΧΕΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ (ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ)	55
2.12.1.	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	55
2.12.2.	ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	56
2.12.3.	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ-ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ	57
2.13.	ΓΕΝΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	57

3. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥ- 58 **ΣΤΕΡΗΣΗ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΜΕΡΟΣ Α΄**

3.1.	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ – ΓΛΩΣΣΑ	58
3.1.1.	Αναγκαιότητα διδασκαλίας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο Σχολείο:	58
3.1.2.	Γενική ενότητα I: Ανάπτυξη επικοινωνίας	59
3.1.3.	Γενική ενότητα II: Ανάγνωση-Γραφή	66
3.2.	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	73
3.2.1.	Φιλοσοφία, σκοποί και στόχοι	73
3.2.2.	Προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας	88
3.2.3.	Διδακτική Μεθοδολογία	88

3. ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥ- 58 **ΣΤΕΡΗΣΗ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΜΕΡΟΣ Β΄**

3.3.	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ - ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗ	90
3.3.1.	Αναγκαιότητα απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο του Σχολείου	90
3.3.2.	Γενική ενότητα I: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	91
3.3.3.	Γενική ενότητα II: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΖΩΗ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ - ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΥΤΟΕΞΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ	92
3.3.4.	Γενική ενότητα III: ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	93
3.3.5.	Γενική ενότητα IV: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ	96
3.4.	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	97
3.4.1.	Αναγκαιότητα απόκτησης προεπαγγελματικών δεξιοτήτων και στοιχείων επαγγελματικής κατάρτισης στο χώρο του σχολείου	97
3.4.2.	Γενική ενότητα I: ΠΡΟΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	98
3.5.	ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ - ΕΚΦΡΑΣΗ	99
3.5.1.	Φιλοσοφία, σκοποί και στόχοι	99

4. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 105

4.1.	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ	105
4.2.	ΦΑΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΝΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Ή ΘΕΜΑΤΟΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ	106
4.3.	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΘΕΜΑΤΩΝ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ:	106
4.4.	ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	107
4.4.1.	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΑ ΡΟΥΧΑ ΠΟΥ ΦΟΡΑΜΕ	107
4.4.2.	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΜΕΣΑ ΣΥΓΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ	112
4.4.3.	ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΑΣ	113
4.5.	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ	114
4.6.	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	115
4.7.	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΥΛΙΚΟΥ (ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ) ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	116

5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.	121
5.1. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	121
5.1.1. Σκοπός της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής (ΠΦΑ)	121
5.1.2. Άξονες, Γενικοί στόχοι, Θεμελιώδεις έννοιες της Διαθεματικής προσέγγισης	121
5.2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	128
5.2.1. Ειδικοί σκοποί	128
5.2.2. Στόχοι, Θεματικές ενότητες, Ενδεικτικές δραστηριότητες, Διαθεματικά σχέδια εργασίας	130
5.2.3. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις	135
5.2.4. Προτεινόμενες πρόσθετες συνθετικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας	136
5.2.5. Προτεινόμενες προσαρμογές	136
5.2.6. Αξιολόγηση	138
5.2.7. Βιβλιογραφία	139

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΡΓΟ:

ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ-ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
(2003ΣΕ04530072)

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΡΓΟΥ: Λαμπροπούλου Βενέττα, τ.Αντιπρόεδρος Π.Ι., τ.Πρόεδρος του Τμήματος Ειδικής Αγωγής Π. Ι., Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Πατρών.

ΜΕΤΡΟ: 1.1

ΕΝΕΡΓΕΙΑ: 1.1.4 «Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» ΠΡΑΞΗ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ: 1.1.4.α

ΔΡΑΣΗ Β': ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Μαρκάκης Εμμανουήλ, Επίτιμος Ειδικός Πάρεδρος Ειδικής Αγωγής Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
και
ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**για την εκπαίδευση
Παιδιών με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση**

Επιστημονικός Υπεύθυνος:

Σπυρίδων Σούλης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ομάδα Εργασίας:

Ιωάννης Αγαλιώτης, Λέκτορας Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Αναστασία Βουτυρά, Καθηγήτρια Δ. Ε. - Εργοθεραπεύτρια

Λευκοθέα Καρτασίδου, Λέκτορας Πανεπιστημίου Μακεδονίας

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η Ειδική Αγωγή παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Το νομικό πλαίσιο, ιδιαίτερα όπως διαμορφώθηκε με τον νόμο 2817/2000 έχει εκσυγχρονιστεί και εναρμονισθεί με την Ευρωπαϊκή πολιτική για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στα κοινά σχολεία. Έχουν, επίσης, δημιουργηθεί αρκετές και διαφορετικές σχολικές δομές, όπως για παράδειγμα τα Τμήματα Ένταξης μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, τα Ειδικά Σχολεία για διάφορες κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες, τα Προγράμματα Συνεκπαίδευσης, τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, τα ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες, κλπ. Ακόμα έχουν υλοποιηθεί πολλά προγράμματα ευαισθητοποίησης, επιμόρφωσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες.

Παρόλα αυτά όμως πολλά προβλήματα παραμένουν άλυτα, ενώ ανακύπτουν συνεχώς καινούρια με τη λειτουργία των νέων δομών ειδικής αγωγής και την αύξηση του πληθυσμού των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη συγκεντρωτικών στοιχείων για το χώρο της Ειδικής Αγωγής είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα. Για παράδειγμα, σήμερα λειτουργούν στη χώρα πάνω από 300 σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, για τις οποίες υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία. Ιδιαίτερα περιορισμένα είναι τα στοιχεία που αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές ανάγκες, τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αλλά και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που παρακολουθούν. Η τελευταία έκθεση σχετικά με τη δομή και τον πληθυσμό της Ειδικής Αγωγής δημοσιεύτηκε το 1994 με βάση στοιχεία του 1989 (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, 1994). Από τότε δεν έγινε καμιά συστηματική προσπάθεια χαρτογράφησης του χώρου της Ειδικής Αγωγής.

Η παραπάνω κατάσταση σε συνδυασμό με την ενεργητική και σημαντική προσπάθεια της Πολιτείας τα τελευταία χρόνια για αναδιοργάνωση και βελτίωση της Ειδικής Αγωγής, αναδεικνύει την αναγκαιότητα και τη σημασία της χαρτογράφησης. Η εκπόνηση και η υλοποίηση ενός σοβαρού προγραμματισμού ανάπτυξης του χώρου, προφανώς, απαιτεί γνώση σχετικά με τον πληθυσμό που εξυπηρετείται, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του. Η κατανομή των πόρων συνολικά και ειδικότερα, η ίδρυση νέων μονάδων Ειδικής Αγωγής, η επιλογή τύπων σχολικών μονάδων, η εξειδίκευση και η προετοιμασία κατάλληλων στελεχών προϋποθέτει τη χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Η χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής είναι αναγκαία, επίσης, για οποιαδήποτε επιστημονική μελέτη που θα επιτρέψει έναν εθνικό σχεδιασμό για την Ειδική Αγωγή μακριά από μιμητισμούς, στηριγμένο στις πραγματικές ανάγκες, χαρακτηριστικά και δυνατότητες της ελληνικής πραγματικότητας.

Τα τελευταία χρόνια παγκόσμια αλλά και στη χώρα μας, έχει εδραιωθεί η άποψη πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα, πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές μέσα σε ένα σχολείο για όλους. Η παροχή ίσων ευκαιριών υπερβαίνει την ισότητα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση, περιλαμβάνοντας και τη διαφοροποίηση-προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Η διασφάλιση, δηλαδή, της ύπαρξης ίσων ευκαιριών προϋποθέτει από τη μια την ενσωμάτωση των αρχών της Ειδικής Αγωγής σε αυτές του γενικού αναλυτικού προγράμματος, και από την άλλη, τη λήψη μέτρων ώστε να διασφαλίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καθώς και οι συνθήκες για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης/συνεκπαίδευσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Γενικής Εκπαίδευσης είναι ευέλικτα, ενώ παρέχονται παράλληλα και διαφοροποιημένα ή ειδικά ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών με ειδικές ανάγκες, όπως συμβαίνει στις χώρες της Ευρώπης.

Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή λειτουργεί οργανωμένα πάνω από 25 χρόνια, δεν έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, που να αντα-

ποκρίνονται στο σύνολο των ειδικών αναγκών των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έντονη διαφοροποίηση του περιεχομένου αλλά και των στόχων διδασκαλίας στις διάφορες μονάδες Ειδικής Αγωγής ή την ανεπιτυχή προσπάθεια εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης. Οι παραπάνω συνθήκες θέτουν σε σοβαρή αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας. Ακόμη, αμφισβητείται, η ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση στο βαθμό που δεν εφαρμόζεται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, στην εργασία και συνολικά στην κοινωνία αναδεικνύουν επιτακτικά την ανάγκη για ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση της εκπαίδευσης τους. Σήμερα, η Ειδική Αγωγή είναι διεθνώς ένας επιστημονικός χώρος και έχει απομακρυνθεί από τις προνοιακές-ιατρό κεντρικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Τα ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας εικοσαετίας τεκμηριώνουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών με ειδικές ανάγκες και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ένταξης στο βαθμό που δεχθούν κατάλληλη εκπαίδευση. Οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής δεν αποτελούν χώρο θεραπείας ή φύλαξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αλλά χώρο εκπαίδευσης και μάθησης. Όμως, για να είναι εφικτή η υλοποίηση μιας συστηματικής, επιστημονικής και κατάλληλης εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη η ύπαρξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε κατηγορίας αλλά και κάθε παιδιού στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορεί να υλοποιείται η εξατομικευμένη εκπαίδευση του.

Στο νόμο 2817/2000 της Ειδικής Αγωγής ορίζονται σαφώς οι κατηγορίες μαθητών που έχουν ειδικές ανάγκες και η υποχρέωση του σχολείου και της πολιτείας να εφαρμόσει ειδικά προγράμματα, μεθόδους και υλικό, ώστε να διευκολυνθεί η εκπαίδευση τους στα πλαίσια κυρίως της γενικής εκπαίδευσης.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησε πρόσφατα Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο και νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η προσπάθεια αυτή έγινε για να εναρμονισθούν τα Προγράμματα Σπουδών της γενικής εκπαίδευσης με τα καινούργια δεδομένα της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης, της πολύ πολιτισμική της αλλά και της αναγνώρισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και των δικαιωμάτων τους για ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση σε ένα ενιαίο σχολείο.

Για πρώτη φορά στα προγράμματα αυτά γίνονται αρκετές αναφορές στους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Παρ' όλα αυτά και ενώ δημιουργούνται κάποιες ευνοϊκές συνθήκες στο γενικό σχολείο, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες χωρίς κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιημένα ΑΠΣ συναντούν τεράστια εμπόδια στην εκπαίδευση τους.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανταποκρινόμενο στις παραπάνω ανάγκες του χώρου της Ειδικής Αγωγής ανέλαβε την υλοποίηση ενός αρκετά φιλόδοξου προγράμματος με σκοπό α) την πλήρη χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής και β) τη μελέτη και εκπόνηση/ προσαρμογή Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) για διαφορετικές κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες. Το πρόγραμμα αυτό εντάχθηκε στο 2^ο Επιχειρηματικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (2^ο ΕΠΕΑΕΚ) του ΥΠΕΠΘ και υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια 2003-2004. Λόγω της έλλειψης Συμβούλων και Παρέδρων στο Π.Ι. εξειδικευμένων σε διάφορες κατηγορίες Ειδικών Αναγκών, τον συντονισμό των ΑΠΣ για κάθε κατηγορία μαθητών ανέλαβαν ειδικοί του χώρου, κυρίως Πανεπιστημιακοί, δάσκαλοι, οι οποίοι συγκρότησαν συγγραφικές ομάδες για κάθε κατηγορία ειδικών αναγκών.

Την ευθύνη για τη σύνταξη των ΑΠΣ για τους μαθητές με βαριά νοητική καθυστέρηση ανέλαβε ο κ. Σπυρίδων Σούλης, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τη σύνταξη ΑΠΣ για μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση ανέλαβε η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΔΕ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου. Την ευθύνη των ΑΠΣ για τους μαθητές με προβλήματα όρασης ανέλαβε η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΝ του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Αθηνά Σιδέρη και των ΑΠΣ για τους μαθητές με κινητικές αναπηρίες η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής των ΤΕΦΑΑ Αθηνών κ. Δήμητρα Κουτσούκη. Την ανάπτυξη ΑΠΣ για τους μα-

θητές με προβλήματα ακοής ανέλαβε η υπογράφουσα, ενώ το ΑΠΣ για την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ο Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. κ. Βασίλης Κουρμπέτης. Τα ΑΠΣ για παιδιά με αυτισμό ανέλαβε η Λέκτορας Ειδικής Αγωγής του ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Σοφία Μαυροπούλου, τα ΑΠΣ για τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) ανέλαβε ο κ. Γεώργιος Αλεβίζος, διευθυντής του ΕΕΕΕΚ Καλλιθέας, ενώ τα ΑΠΣ των ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής η Πάρεδρος του Π.Ι. κ. Μαρία Δροσινού. Τη σύνταξη ειδικού πλαισίου ΑΠΣ για παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες- τυφλοκωφά ανέλαβε ο ειδικός στο αντικείμενο εκπαιδευτικός κ. Πέτρος Ορφανός. Επίσης, η κ. Ιωάννα Λόξα ανέλαβε τη σύνταξη οδηγού ΑΠΣ για τους μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα, οι οποίοι έχουν συμπεριληφθεί ως κατηγορία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρόσφατα στο νόμο της Ειδικής Αγωγής. Τον συντονισμό όλων των ομάδων ανάπτυξης των ΑΠΣ ανέλαβε ο ε.τ. Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Εμμανουήλ Μαρκάκης.

Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής έγινε σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ (τον Διευθυντή κ. Κωνσταντίνο Θηβαίο και τη Γενική Διευθύντρια κ. Ελένη Τσάπρα). Τον όλο συντονισμό της δράσης αυτής ανέλαβε η κ. Σουζάνα Παντελιάδου, Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής του ΠΤΕΑ του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας. Τα αποτελέσματα της χαρτογράφησης περιλαμβάνονται σε ειδικό τόμο, ο οποίος διατίθεται από το Π.Ι. και το ΥΠΕΠΘ (Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής). Περιλαμβάνει μια λεπτομερειακή καταγραφή α) του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), β) των δομών της Ειδικής Αγωγής, γ) των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, δ) των φορέων που δραστηριοποιούνται στην Ειδική Αγωγή και ε) της σχετικής νομοθεσίας.

Τα στοιχεία της χαρτογράφησης προέκυψαν από την ανάλυση 1.192 ερωτηματολογίων που στάλθηκαν σε όλες τις μονάδες Ειδικής Αγωγής καθώς και από συνεντεύξεις και στοιχεία που αντλήθηκαν από άλλες πηγές. Ο τόμος της χαρτογράφησης είναι ένας χρήσιμος τόμος για τους ενδιαφερόμενους φορείς και τους Επιστήμονες. Περιλαμβάνει αρκετά συγκεντρωτικά και αναλυτικά στοιχεία τα οποία διατίθενται και ηλεκτρονικά. Η πλούσια βάση δεδομένων που έχει ειδικά σχεδιαστεί μπορεί να εγκατασταθεί στις ηλεκτρονικές σελίδες του Π.Ι. ή του ΥΠΕΠΘ έτσι ώστε να αποτελεί πηγή ενημέρωσης και να εμπλουτίζεται συνεχώς.

Η ανάπτυξη των ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνει 6 κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες: α) με βαριά και μέτρια-ελαφριά νοητική καθυστέρηση, β) με προβλήματα ακοής, γ) με προβλήματα όρασης, δ) με κινητικές αναπηρίες, ε) με αυτισμό, ζ) με πολλαπλές αναπηρίες (τυφλοκωφά).

Για την κατηγορία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες θα αναπτυχθούν ΑΠΣ σε επόμενη φάση σύμφωνα με το σχεδιασμό του Π.Ι. και του 2ου ΕΠΕΑΕΚ.

Για καθεμία από τις παραπάνω 6 κατηγορίες ειδικών αναγκών αναπτύχθηκαν ειδικά ΑΠΣ ή έγιναν κατάλληλες προσαρμογές ή διαφοροποιήσεις των ΑΠΣ γενικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε κατηγορίας. Έτσι για τους μαθητές, για παράδειγμα, με κινητικές αναπηρίες ή αυτούς με προβλήματα όρασης ή ακοής, κλπ, όπου κρίθηκε απαραίτητο από τις ειδικές ομάδες συγγραφής των ΑΠΣ, χρησιμοποιήθηκαν αυτούσια ή με ελάχιστες διαφοροποιήσεις τα ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης του Π.Ι. Αυτό απαιτούσε προσεκτική μελέτη και γνώση των ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης από όλες τις ομάδες καθώς και γνώση των αναγκών κάθε κατηγορίας. Οι όποιες διαφοροποιήσεις ή η ανάπτυξη για μερικά μαθήματα ειδικών ΑΠΣ έγιναν μόνο για τις κατηγορίες των μαθητών που κρίθηκε αναγκαίο από τους ειδικούς. Για μερικές κατηγορίες μαθητών αναπτύχθηκαν (ή έγιναν προσαρμογές) ΑΠΣ τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ για άλλες κατηγορίες μαθητών, όπως για παράδειγμα για τους μαθητές με νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, κλπ, αναπτύχθηκαν ΑΠΣ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής.

Συνολικά εργάστηκαν για το έργο της χαρτογράφησης και των ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής 170 άτομα, στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διάφορες μονάδες Ειδικής Αγωγής. Πολλοί από τους συμμετέχοντες έχουν μακροχρόνιες σπουδές και εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Συμμετείχαν, επίσης, όλοι οι συνάδελφοι από

τα Πανεπιστήμια της χώρας με εξειδικευμένες γνώσεις σε κάποια κατηγορία ειδικών αναγκών. Τα μέλη του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. καθώς και άλλοι ειδικοί από την Ελλάδα και το εξωτερικό συμμετείχαν ως αξιολογητές.

Γενικά το θεωρητικό φιλοσοφικό υπόβαθρο που πλαισίωσε το έργο αυτό αντλήθηκε από τα νέα δεδομένα της επιστήμης σχετικά με την ένταξη και την ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο απώτερος σκοπός του έργου αυτού ήταν διττός:

α) να συγκεντρωθούν στοιχεία για τη χαρτογράφηση που να επιτρέπουν τον προγραμματισμό της ενσωμάτωσης της Ειδικής Αγωγής στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας,

β) να δημιουργηθούν προοπτικές μέσω των ΑΠΣ για υψηλής ποιότητας, απαιτητικής, ισότιμης και κατάλληλης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στις διάφορες δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Οι στόχοι αυτοί αποτέλεσαν και το κυριότερο κίνητρο όλων όσων εργάστηκαν συλλογικά, συντονισμένα, εντατικά και με ενθουσιασμό, για να ολοκληρωθεί το έργο αυτό με την υποστήριξη του Π.Ι., του ΥΠΕΠΘ και του 2^{ου} ΕΠΕΑΕΚ.

Βενέττα Λαμπροπούλου,
Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
Επιστημονική Υπεύθυνη του Έργου

[ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΣΤΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ](#)

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΒΑΡΙΑΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ.

Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση συνιστούν μίαν από τις πλέον ανομοιογενείς και εκπαιδευτικά απαιτητικές ομάδες ατόμων με ειδικές ανάγκες, λόγω των ποικίλων και πολύ σοβαρών μαθησιακών προβλημάτων που παρουσιάζουν στους περισσότερους από τους τομείς της λειτουργικότητάς τους. Πρόκειται για άτομα τα οποία έχουν δείκτη νοημοσύνης μικρότερο του 40 (Δ.Ν.<40) και χρειάζονται συνεχή και εκτεταμένη υποστήριξη σε όλες, σχεδόν, τις δραστηριότητές τους. Κατά την προσπάθεια προσαρμογής τους στο φυσικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν στο μέγιστο βαθμό τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται συνήθως στην κατηγορία της νοητικής καθυστέρησης. Συγκεκριμένα:

- χαμηλή γενική νοητική ικανότητα
- σημαντικά περιορισμένη μνήμη
- σοβαρές δυσκολίες στο σχηματισμό εννοιών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και στην κατανόηση λογικομαθηματικών εννοιών
- παθητικότητα
- μεγάλα προβλήματα με τη γενίκευση και τη μεταφορά μάθησης
- διαταραχές προσοχής
- αναποτελεσματικές επικοινωνιακές ικανότητες
- αδυναμία χειρισμού συμβολικών συστημάτων
- αποτυχία στην κλασική σχολική μάθηση
- χαμηλή γενική κοινωνική προσαρμοστικότητα
- δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής
- περιορισμένες ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης
- αδυναμία οργάνωσης ελεύθερου χρόνου
- σοβαρές δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων καθημερινής ζωής

Εξαιτίας όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών, τα οποία συνοδεύονται συχνά και από προβλήματα υγείας, τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν ρυθμό και τελικό επίπεδο ανάπτυξης που βρίσκονται, συνήθως, κάτω του ενός δευτέρου του ρυθμού και του επιπέδου που αντιστοιχεί σε κάθε ηλικία. Για το λόγο αυτό αποτελούσαν πάντοτε, και εξακολουθούν να αποτελούν, μια πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά και την Ειδική Παιδαγωγική ειδικότερα. Μάλιστα, οι σοβαρές δυσκολίες της εκπαίδευσής τους αποτέλεσαν την κύρια αιτία του γεγονότος ότι, σε παγκόσμιο επίπεδο, η συγκεκριμένη ομάδα σχετικά πρόσφατα (από τα τέλη της δεκαετίας του '70) απέκτησε πρόσβαση στα δημόσια (ειδικά κυρίως) σχολεία.

1.2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΖΟΜΕΝΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ.

Μια ιστορική αναδρομή στις δομές και στις διαδικασίες εκπαίδευσης των παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση κατά την τελευταία τριακονταετία επιτρέπει την επισήμανση των εξής φάσεων:

α) Μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του '70 οι οργανωμένες εκπαιδευτικές παροχές προς τα παιδιά με βαριά καθυστέρηση είχαν, σχεδόν αποκλειστικά, τη μορφή ιδρυματικής φροντίδας και περίθαλψης, στο πλαίσιο της οποίας λάμβανε χώρα κάποια μορφή άσκησης των στοιχειωδέστερων δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, καθώς τα άτομα αυτά δε θεωρούνταν ικανά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις οποιασδήποτε διαδικασίας άξιας να φέρει τον τίτλο «εκπαιδευτικό πρόγραμμα», με διακριτές γνωστικές περιοχές και συγκεκριμένη μεθοδολογία. Στη διαμόρφωση αυτού του μοντέλου αντιμετώπισης των παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση, το οποίο οδήγησε στον εξοστρακισμό της συγκεκριμένης ομάδας από τον πυρήνα του κοινωνικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, σημαντικό ρόλο έπαιξαν, ασφαλώς, οι ελλείψεις γνώσεις για τη φύση της κατάστασής τους, αλλά και η άποψη περί ανάγκης απομόνωσης των ατόμων με σοβαρές ιδιαιτερότητες και έντονη διαφορετικότητα, η οποία για πολλά χρόνια δέσμευσε την κοινωνική πολιτική και διαστρέβλωσε την εκπαιδευτική πρακτική που αφορούσε τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

β) Η σταδιακή επικράτηση νέων αντιλήψεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ειδικά για το δικαίωμα όλων των ατόμων να τύχουν μιας εκπαίδευσης που θα τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν πλήρως το ψυχοπνευματικό δυναμικό τους, σε συνδυασμό με την καθιέρωση της Ειδικής Παιδαγωγικής, ως αυτόνομου επιστημονικού κλάδου και την εξάπλωση των ιδεών για κοινωνική και σχολική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες, συνέβαλαν στη διεύρυνση και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής υποστήριξης των παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση. Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, και εντονότερα κατά τη δεκαετία του '90, σημειώθηκε μια μαζική εισαγωγή των παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση στα δημόσια ειδικά σχολεία, χωρίς βέβαια να εξαλειφθεί τελείως η ιδρυματική μορφή υποστήριξης. Όμως, η σημαντική αυτή εξέλιξη, που σηματοδότησε την παύση του χρόνιου αποκλεισμού των παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση από τον κορμό της εκπαίδευσης, δεν έλυσε τα εκπαιδευτικά προβλήματα της συγκεκριμένης ομάδας, διότι δε συνοδεύτηκε από την εκπόνηση και την εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων από τις επίσημες εκπαιδευτικές αρχές, καθώς ούτε από τη διεπιστημονική αντιμετώπιση του θέματος. Η εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση αφέθηκε στα χέρια των επαγγελματιών των μονάδων ειδικής αγωγής, οι οποίοι βρέθηκαν μπροστά στην υποχρέωση να εκπαιδεύσουν μια ομάδα παιδιών με σοβαρές ανάγκες χωρίς να διαθέτουν την απαραίτητη γνώση και εμπειρία και χωρίς να διαθέτουν τις κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές (σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών). Τα περισσότερα από τα προγράμματα με τα οποία υποστηρίχθηκαν –και εν πολλοίς εξακολουθούν να υποστηρίζονται– τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση στηρίχθηκαν, κυρίως, σε δύο άδηλες και ισχυρές, αν και αντίθετες μεταξύ τους, αντιλήψεις:

Σύμφωνα με την πρώτη αντίληψη, οι ιδιαίτερα σοβαρές ανάγκες των παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση δεν επιτρέπουν τίποτε πιο ουσιαστικό από την υλοποίηση μιας οργανωμένης απασχόλησης, εμπλουτισμένης με άσκηση της βασικής ψυχοσωματικής ωριμότητας και δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (πρόκειται για την επιβίωση των απόψεων της προ του '80 εποχής). Σύμφωνα με τη δεύτερη αντίληψη τα παιδιά αυτά είναι ανάγκη να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που περιλαμβάνονται στα κλασικά σχολικά αντικείμενα της Ανάγνωσης, της Γραφής και των Μαθηματικών, προκειμένου να έχουν ελπίδες για μια αξιοπρεπή παρουσία στο κόσμο των ενηλίκων (πρόκειται για μεταφορά των πρακτικών του γενικού σχολείου στην ειδική εκπαίδευση).

Τα προγράμματα που υλοποιούνται με βάση την πρώτη αντίληψη επικεντρώνονται σε θεματικές ενότητες και δραστηριότητες που προέρχονται κυρίως από το χώρο της αισθητικής αγωγής (παραδείγματα χάριν ζωγραφική, μουσική, κατασκευές, χειροτεχνίες κ.λπ.), των κοι-

νωνικών δεξιοτήτων (παραδείγματος χάριν επισκέψεις σε τόπους αναψυχής), της φυσικής αγωγής καθώς και από διάφορες εξειδικευμένες περιοχές, όπως τη λογοθεραπεία, την εργοθεραπεία, τη φυσικοθεραπεία κλπ. Τα προγράμματα που εδράζονται στη δεύτερη αντίληψη χαρακτηρίζονται από μια επικέντρωση στις λεγόμενες «ακαδημαϊκές δεξιότητες», οι οποίες απλουστευμένες και κατακερματισμένες προσφέρονται σε καθημερινή βάση στο μαθητή και μάλιστα χωρίς τις αναγκαίες προσαρμογές και τροποποιήσεις από άποψη διδακτικής μεθοδολογίας, αλλά και χωρίς τη διασύνδεσή τους με το χώρο της εργασίας (μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας και στην κοινότητα).

Τόσο τα προγράμματα που στηρίζονται στην πρώτη όσο και αυτά που στηρίζονται στη δεύτερη ψυχοπαιδαγωγική αντίληψη, προσφέρουν γνώσεις με χαμηλό βαθμό χρησιμότητας για την καθημερινή ζωή των συγκεκριμένων ατόμων, καθώς δεν περιλαμβάνουν ουσιαστικές δραστηριότητες προσαρμογής στο κοινωνικό σύνολο, αυτονομίας και αυτοδιάθεσης. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα περισσότερα από τα υφιστάμενα προγράμματα για τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά όχι ως μαθητές που προετοιμάζονται για την κοινωνική τους ενηλικίωση, αλλά ως αιώνια παιδιά, που θα φοιτούν σε όλη τους τη ζωή στο σχολείο. Επιπλέον και τα δύο είδη προγραμμάτων διαθέτουν ένα άλλο, κοινό, χαρακτηριστικό, το οποίο μειώνει δραστικά την αποτελεσματικότητά τους. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι η επιμονή στην «εξελικτική» ή στην «από τη βάση προς την κορυφή» προσέγγιση της ύλης, η οποία πρεσβεύει ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες κατακτώνται από όλους τους μαθητές με την ίδια προδιαγεγραμμένη σειρά. Επομένως, όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως ηλικίας, ικανοτήτων και χρόνου ενασχόλησης με τις συγκεκριμένες γνώσεις, θα πρέπει πρώτα να κατακτήσουν τις δεξιότητες που θεωρούνται προαπαιτούμενες για κάθε αντικείμενο και κατόπιν να εισαχθούν στους προχωρημένους και σύνθετους στόχους της γνωστικής περιοχής από την οποία προέρχεται το αντικείμενο αυτό. Η αντίληψη αυτή έχει ως αποτέλεσμα την καθήλωση των παιδιών με βαριά καθυστέρηση για πολλά χρόνια στους ίδιους μαθησιακούς στόχους και την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες που δεν ταιριάζουν στην ηλικία τους. Για παράδειγμα, το πέρασμα χαντρών σε κλωστή, μια συνήθης δραστηριότητα των μονάδων υποστήριξης των παιδιών με βαριά καθυστέρηση, θεωρείται ότι συμβάλλει στην ενίσχυση της λεπτής κινητικότητας, ενώ παράλληλα υποστηρίζει και την άσκηση των δεξιοτήτων παρατήρησης, επιμονής στην επίτευξη ενός σκοπού και τήρησης ακολουθιών. Οι δεξιότητες αυτές, με τη σειρά τους, παίζουν σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων της καθημερινής ζωής όπως παραδείγματος χάριν το ράψιμο, ο χειρισμός συσκευών με μικρά κουμπιά (παραδείγματος χάριν τηλεφωνικές συσκευές), το κούμπωμα ρούχων, η αγορά προϊόντων από αυτόματους πωλητές κ.λπ.. Ωστόσο, η υπόθεση ότι με την επιμονή στο έργο (πέρασμα χαντρών) για πολλά χρόνια, θα τελειοποιηθούν οι διάφορες δεξιότητές του παιδιού που συνδέονται με το συγκεκριμένο έργο και στη συνέχεια το παιδί θα μπορέσει να οδηγηθεί, μόνο του ή με σχετική διδασκαλία, στην επίτευξη των προαναφερόμενων, αλλά και άλλων συναφών, καθημερινών δραστηριοτήτων δεν είναι ρεαλιστική και μαρτυρεί μια ατελή εκτίμηση του χρονικού παράγοντα της εκπαίδευσης, αλλά και των δυσκολιών των παιδιών της συγκεκριμένης ομάδας. Ένα παιδί με βαριά καθυστέρηση θα χρειαστεί πολύ χρόνο να μάθει να περνά χάντρες με ικανοποιητική ακρίβεια και ταχύτητα και θα δυσκολευτεί ιδιαίτερα να μεταφέρει τις επιμέρους δεξιότητες της δραστηριότητας αυτής σε άλλες περιοχές γνώσης.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την προσπάθεια για ανάγνωση, όταν χρησιμοποιείται η «από τη βάση προς την κορυφή» προσέγγιση. Το παιδί μπορεί να ασχολείται για χρόνια με την αναγνώριση, μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων και τις αντιστοιχίες τους με τους σχετικούς φθόγγους, επενδύοντας –άθελά του– το χρόνο του σε μια δραστηριότητα, η οποία δεν το οδηγεί άμεσα -κι ίσως δεν τον οδηγήσει ποτέ- στην αναγνώριση λέξεων του άμεσου περιβάλλοντος (παραδείγματος χάριν «κίνδυνος», «είσοδος», «έξοδος» κ.λπ.), οι οποίες είναι απαραίτητες για την κοινωνική προσαρμογή του.

Ένα άλλο εγγενές πρόβλημα της «εξελικτικής» προσέγγισης των υφιστάμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι το γεγονός ότι οι διδακτικοί στόχοι που επιλέγονται στα πλαίσιά της αναφέρονται αποκλειστικά σε μεμονωμένες δεξιότητες, σε τμήματα σύνθετων διαδικασιών και ενοτήτων, τα οποία το παιδί καλείται να διατηρήσει στη μνήμη και να συνδυάσει, χωρίς να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα και πλήρη εμπειρία της συνολικής κατάστασης. Πρόκειται δη-

λαδή για έναν κατατεμαχισμό της γνώσης. Η προσέγγιση αυτή έχει ήδη κριθεί μη παραγωγική για τα παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες και για αυτό τα σύγχρονα προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης έχουν υιοθετήσει τη **διαθεματική** προσέγγιση της ύλης, βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η προσφορά πλήρων εμπειριών και η εξέταση ενός συνολικού θέματος από όσο το δυνατό περισσότερες γνωστικές περιοχές και σε όσο το δυνατό πιο φυσικές συνθήκες.

1.3. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ – ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ

Η έλλειψη ικανοποίησης από τα υπάρχοντα προγράμματα της εκπαίδευσης των παιδιών με βαριά καθυστέρηση οδήγησε στην αναζήτηση άλλων προσεγγίσεων. Η προσέγγιση που συγκεντρώνει αυτή τη στιγμή την προτίμηση των επιστημόνων της Αγωγής και δείχνει ότι μπορεί να προσφέρει ουσιαστικές λύσεις είναι αυτή που έχει γίνει γνωστή με τους όρους **«Λειτουργικό πρόγραμμα»**, **«πρόγραμμα στόχων ζωής»** ή **«προσέγγιση από την κορυφή προς τη βάση»**. Βασική αρχή αυτής της αντίληψης για την εκπαίδευση των παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση είναι η **«αρχή της ουσιαστικής λειτουργικότητας»**, σύμφωνα με την οποία η επιλογή των στόχων δε γίνεται με κριτήριο την αναπτυξιακή ηλικία του παιδιού, αλλά στηρίζεται σε παράγοντες όπως τη χρονολογική ηλικία, την άμεση χρησιμότητα της δεξιότητας στην καθημερινή ζωή και το βαθμό ανεξαρτησίας και αυτοδιάθεσης που θα προσφέρει η απόκτηση της δεξιότητας στον εκπαιδευόμενο. Οι δεξιότητες στις οποίες αναφέρονται οι στόχοι των λειτουργικών προγραμμάτων:

- α) είναι άμεσα χρήσιμες για την καθημερινή ζωή, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο,
- β) αποσκοπούν στη διασφάλιση της προσωπικής ύπαρξης του παιδιού,
- γ) οδηγούν σε λιγότερη εξάρτηση του παιδιού από τους ανθρώπους του άμεσου περιβάλλοντός του και άρα βοηθούν στη μεγαλύτερη ανεξαρτησία και αυτονομία τους,
- δ) διευρύνουν τις δυνατότητες πρόσβασης του παιδιού σε ποικιλία πλαισίων και περιβαλλόντων,
- ε) ενισχύουν τη συμμετοχή σε διαδικασίες επικοινωνίας μέσα σε μια ομάδα
- στ) συμβάλλουν στην κοινωνική του ένταξη,
- ζ) προωθούν την αυτονομία και αυτοδιάθεσή του,
- η) προάγουν τις όποιες ικανότητές και δυνατότητές του,
- θ) αναπτύσσουν τα ταλέντα, τις κλίσεις και τις επιθυμίες τους και
- ι) βοηθούν στον προεπαγγελματικό και επαγγελματικό προσανατολισμό τους.

Για να γίνει δυνατή η υλοποίηση της **«λειτουργικής προσέγγισης»** είναι ανάγκη να υπάρξουν κάποιες προσαρμογές της διδασκαλίας, οι οποίες συνιστούν μία ρήξη με τις γενικές παραδοχές και τις επιδιώξεις των έως τώρα εφαρμοζόμενων προγραμμάτων. Για παράδειγμα, ένας απολύτως αποδεκτός στόχος σε ένα λειτουργικό πρόγραμμα είναι η διδασκαλία με ολικό τρόπο της αναγνώρισης βασικών λέξεων καθημερινής επιβίωσης (παραδείγματος χάριν δηλητήριο, κίνδυνος,...) σε παιδί με βαριά νοητική καθυστέρηση που δε γνωρίζει πλήρως τα γράμματα και τις αντιστοιχίες τους με τους φθόγγους. Επίσης, αποδεκτό είναι να μάθει ένα παιδί με βαριά νοητική καθυστέρηση να πληρώνει με ένα νόμισμα που είναι μεγαλύτερο από το ποσό των αγορών του, χωρίς να γνωρίζει πλήρως το αριθμητικό σύστημα, τις πράξεις ή τους δεκαδικούς αριθμούς.

Η διδασκαλία, σύμφωνα με τους οπαδούς της λειτουργικής αντίληψης πρέπει να εξασφαλίζει στο μαθητή τη δυνατότητα για πλήρεις εμπειρίες, δηλαδή για ολοκληρωμένες δραστηριότητες, στο πλαίσιο των οποίων ασφαλώς διδάσκονται, και μάλιστα με ιδιαίτερη προσοχή, μεμονωμένες γνώσεις. Το ζήτημα δηλαδή, δεν είναι αν θα διδαχθούν ή όχι μεμονωμένες γνώσεις, αλλά σε ποιο πλαίσιο θα ενταχθούν, πώς θα συνδεθούν τόσο μεταξύ τους όσο και με γνώσεις και δεξιότητες από άλλες περιοχές και με ποιο τρόπο θα περάσουν στο λειτουργικό ρεπερτόριο του μαθητή με νοητική καθυστέρηση. Είναι φανερό ότι αναφερόμαστε σε μια διαθεματική

προσέγγιση της ύλης, η οποία ως γνωστόν αποτελεί την επιλογή και για το σύγχρονο γενικό σχολείο.

Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης ιδιαίτερη θέση έχουν οι δραστηριότητες που αναφέρονται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δεδομένου ότι και σύμφωνα με τη λειτουργική αντίληψη για την εκπαίδευση των παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση, η κοινωνική προσαρμογή είναι ο κυριότερος στόχος του προγράμματός τους.

Οι απόψεις, οι επιλογές και οι συγκεκριμένες πρακτικές των λειτουργικών προγραμμάτων, συμπληρωμένες με μερικές μεθοδολογικές επισημάνσεις για τον τρόπο χειρισμού των προβλημάτων συμπεριφοράς που συχνά παρουσιάζουν τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Οι δεξιότητες που διδάσκονται πρέπει να είναι λειτουργικές και να χρησιμοποιούνται συχνά ώστε να αυτοματοποιηθούν.
- Η διδασκαλία πρέπει, κατά το δυνατό, να λαμβάνει χώρα στους φυσικούς χώρους εφαρμογής των διαφόρων δεξιοτήτων ή σε πλαίσια που μοιάζουν όσο το δυνατό περισσότερο με τους χώρους αυτούς και πρέπει να δίνει την ευκαιρία για πολλές εφαρμογές σε φυσικές συνθήκες.
- Οι διάφορες δεξιότητες είναι ανάγκη να διδάσκονται στο πλαίσιο φυσικών ακολουθιών δραστηριοτήτων και να συνδέονται άμεσα με τις διάφορες πραγματικές εφαρμογές τους, ώστε να γίνει κατανοητή η σημασία τους και να διευκολυνθεί η μνημονική συγκράτησή τους.
- Οι συνήθειες ή οι εναλλακτικές μέθοδοι επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι ανάγκη να έχουν κεντρική θέση στο πρόγραμμα για να διασφαλιστεί η ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.
- Κατά τη διδασκαλία νέων δεξιοτήτων πρέπει να λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε να ενισχύονται μόνο αυτές και όχι οι παλιές, ανεπιθύμητες και ανταγωνιστικές δεξιότητες.
- Σε περίπτωση διατήρησης παλαιών ακατάλληλων συμπεριφορών, στην επίμονη δηλαδή εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών είναι ανάγκη να γίνει λειτουργική ανάλυση της κατάστασης, ώστε να εντοπισθούν τα γεγονότα ή οι συνθήκες που προηγούνται ή έπονται των συμπεριφορών αυτών και συμβάλλουν στη διατήρησή τους.
- Η παροχή προσεκτικά επιλεγμένων προτύπων μίμησης αποτελεί μια αποτελεσματική στρατηγική διδασκαλίας σύνθετων κοινωνικών συμπεριφορών.
- Η αυστηρή τήρηση των σταδίων της μάθησης και η χρησιμοποίηση συστηματικής αξιολόγησης πριν από τη λήψη διδακτικών αποφάσεων είναι κρίσιμοι παράγοντες της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.
- Αξιοποιούνται οι γονείς, οι οποίοι δρουν ως συν-εκπαιδευτές προκειμένου να εξασφαλισθεί η συνεχής εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος και στο σπίτι.

Η καθημερινή πράξη της εκπαίδευσης των παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση και οι απόψεις των ειδικών επιστημόνων συμπίπτουν στην εκτίμηση, ότι ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα με διαθεματικό χαρακτήρα είναι απαραίτητο για τη βελτίωση της ειδικής εκπαίδευσης που παρέχεται στη συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών.

Στα πλαίσια των προαναφερομένων προτείνεται το παρακάτω Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, γνωρίζοντας όμως ότι όσες θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις κι αν έχει κανείς, πάλι διatrέχει τον κίνδυνο να μην καλύψει κάποιο τμήμα αυτής της απαιτητικής ομάδας μαθητών. Θεωρούμε ωστόσο, ότι αυτή η προσπάθεια αποτελεί ένα ριζοσπαστικό μετασχηματισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση.