

Η πλήρης κατανόηση των περιορισμών των εμφυτευμάτων και η ποικιλία ως προς την αποτελεσματικότητά τους είναι βασικός παράγοντας επιλογής. Καθίσταται αναγκαία η ενημέρωση, κυρίως των γονέων κωφών παιδιών:

- για τους ιατρικούς κινδύνους,
- για τους περιορισμούς και
- την αβεβαιότητα των αποτελεσμάτων καθώς και
- για τις δυνατότητες των κωφών χωρίς κοχλιακά εμφυτεύματα.

Τέλος, ευθύνη του ειδικού είναι η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γονέων αλλά και στήριξη τους σε όποια εναλλακτική ακολουθήσουν, χωρίς να επιτρέπει τις προκαταλήψεις και τις αντιλήψεις του/της να επηρεάζουν τις επιλογές των γονέων.

### **Τι είναι η γλώσσα των κωφών και ποια η σημασία της;**

Η γλώσσα είναι έμφυτος μηχανισμός, άρα όλα τα κωφά παιδιά έχουν την τάση – και την ικανότητα– να αναπτύξουν γλώσσα. Για να είναι μια γλώσσα λειτουργική, πρέπει να είναι προσβάσιμη, αποτελεσματική και προβλέψιμη (Pinker 1994). Για τα κωφά παιδιά οι μόνες γλώσσες που μπορούν να εκπληρώνουν τις τρεις αυτές βασικές προϋποθέσεις είναι οι νοηματικές γλώσσες.

Οι νοηματικές γλώσσες ταιριάζουν ιδιαίτερα με την οπτική φύση των κωφών, με «τη δυνατότητα τους να βλέπουν». Αυτό καθιστά τις νοηματικές γλώσσες απόλυτα προσβάσιμες για κάθε κωφό παιδί. Οι νοηματικές γλώσσες είναι αποτελεσματικές γιατί είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιείται η οπτική λειτουργία του εγκεφάλου. Χάρη στην ελαστικότητα του εγκεφάλου, δεν έχει σημασία αν το εισαγόμενο γλωσσικό ερέθισμα είναι οπτικό ή ακουστικό. Ο εγκέφαλος ενισχύει την διαδικασία της πρόσληψης του οπτικού ερεθίσματος, την εσωτερικευση του ως γλώσσα και το ομαλοποιεί έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικό. Η ομαλοποίηση του ερεθίσματος βασίζεται σε δομές και σε έννοιες που τα κωφά παιδιά μπορούν να μάθουν. Αυτές οι δομές και αυτές οι έννοιες κάνουν την γλώσσα προβλέψιμη, άρα οι νέες πληροφορίες μπορούν να προσληφθούν και να γίνουν κατανοητές. Όλες οι νέες πληροφορίες μπορούν να αποδοθούν στην ουσία τους. Τα κωφά άτομα που γνωρίζουν και χρησιμοποιούν μια νοηματική γλώσσα μπορούν να προσλάβουν πληροφόρηση και να αποκωδικοποιήσουν τη σημασία της· στη συνέχεια μπορούν να συνενώσουν σε ολοκληρωμένο σύνολο όλη την πληροφόρηση και να την επεκτείνουν με την έκφραση της δικής τους υποκειμενικότητας. Μ' άλλα λόγια, η γλώσσα είναι αποτελεσματική όταν δύο χρήστες της μπορούν να συζητούν μεταξύ τους. Αυτό, δηλαδή η μεταφορά πληροφοριών μεταξύ δύο ανθρώπων, αποτελεί τον κύριο λόγο για τον οποίο χρειαζόμαστε τη γλώσσα. Αυτός είναι ο βασικός σκοπός της γλώσσας τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία. Οι νοηματικές γλώσσες είναι οι μόνες γλώσσες, που επιτρέπουν στους κωφούς να επικοινωνούν αβίαστα, εύκολα, φυσικά, αμφίδρομα και αποτελεσματικά. (Wilbur '79, Kourbetis '82, Woodward '90).

Για να συντελεσθεί η μάθηση μιας γλώσσας, είναι απαραίτητη η παρουσία, η συμβολή των χρηστών της και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Με άλλα λόγια πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων που χειρίζονται καλά την προς μάθηση γλώσσα. Σύμφωνα με όσα υποστηρίξαμε παραπάνω, εφόσον η γλώσσα είναι αποτελεσματική και προβλέψιμη, τα παιδιά μπορούν να τη μάθουν από τους ενήλικες. Οι νοηματικές γλώσσες δεν διαφέρουν ως προς αυτό. Τα κωφά παιδιά που θα εκτεθούν στη νοηματική γλώσσα μιας χώρας θα την αποκτήσουν με φυσικό τρόπο (Hoffmeister 1982, Hoffmeister & Bahan 1996, Newport & Meier 1985, Chamberlain, Morford & Mayberry, 2000).

### **Γιατί οι νοηματικές γλώσσες είναι πραγματικές γλώσσες;**

Από τα ευρήματα που προκύπτουν στον τομέα της γλωσσολογίας έχει πλέον αποδειχθεί ότι σε αντίθεση με τους επινοημένους οπτικο-κινητικούς κώδικες που έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως στην εκπαίδευση των κωφών οι νοηματικές γλώσσες είναι πλήρεις, φυσικές γλώσσες.

Ειδικότερα από τη γλωσσολογική ανάλυση των φυσικών νοηματικών γλωσσών προέκυψε ότι αυτές διαφέρουν μεταξύ τους, έχουν πλήρη αφαιρετική και εκφραστική δυνατότητα, αυστηρούς γραμματικούς κανόνες και παρουσιάζουν ίδιες γλωσσολογικές ιδιότητες με αυτές που έχουν όλες οι ομιλούμενες γλώσσες του κόσμου, αναπτυσσόμενες φυσικά, μεταφερόμενες από γενιά σε γενιά.

Από την κοινωνιο-γλωσσολογική ανάλυση των φυσικών νοηματικών γλωσσών προέκυψε ότι οι νοηματικές γλώσσες παρουσιάζουν ίδια χαρακτηριστικά με αυτά που έχουν παρατηρηθεί για τις ομιλούμενες γλώσσες ως προς την αλλαγή, τη γλωσσική ποικιλία, την κοινωνική και πολιτισμική χρήση τους. Έτσι για παράδειγμα στις διάφορες νοηματικές γλώσσες παρατηρούνται ίδιες διαδικασίες επέκτασης του λεξιλογίου (δανεισμός νοημάτων, παραγωγή και σύνθεση), ή παρατηρούνται διαφορές λεξιλογίου ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση των νοηματιστών ενώ επίσης κατά την επικοινωνία υπάρχουν συγκεκριμένοι πολιτισμικοί και κοινωνικοί κανόνες που έχουν προκύψει από το γεγονός ότι οι χρήστες έχουν παρόμοιες αντιλήψεις, συμπεριφορές και συνήθειες.

Τέλος από τα εμπειρικά ευρήματα σχετικά με την κατάκτηση των νοηματικών γλωσσών από τα κωφά παιδιά κωφών γονέων που μαθαίνουν μια νοηματική γλώσσα με φυσικό τρόπο έχει αποδειχθεί ότι αυτά ακολουθούν αντίστοιχη αναπτυξιακή πορεία ωρίμανσης ως προς τη γλώσσα όπως και τα ακούοντα παιδιά. Επίσης τα ακούοντα παιδιά που βρίσκονται σε περιβάλλον νοηματικής και ομιλούμενης γλώσσας, τα ακούοντα δηλαδή παιδιά που έχουν κωφούς γονείς δεν παρουσιάζουν καμία προτίμηση στην ομιλία παρόλο που μπορούν να ακούσουν, ενώ αυτά που βρίσκονται αποκλειστικά σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας από τη γέννηση τους επιτυγχάνουν τα ορόσημα στην ανάπτυξη της γλώσσας τους, στη νοηματική γλώσσα.

Σε αντίθεση με τις νοηματικές γλώσσες οι νοηματικοί κώδικες όπως οι κώδικες Cued speech, Signing exact English (SEE II), Signing Essential English, Signed English<sup>13</sup>, Sign Supported English/Sign English που έχουν εφευρεθεί κυρίως στις αγγλοσαξωνικές χώρες είναι παιδαγωγικά εργαλεία που δεν έχουν τα χαρακτηριστικά των φυσικών γλωσσών. Ειδικότερα, οι νοηματικοί κώδικες είναι τεχνητά επινοήματα που δεν χρησιμοποιούνται αυθόρμητα από κανέναν κωφό, φυσικό χρήστη της γλώσσας, δεν μεταφέρονται από γενιά σε γενιά στα κωφά άτομα, δεν σκιαγραφούν τις πολιτισμικές κοινότητες των κωφών, είναι υβρίδια, αμαλγάματα μερών μιας ομιλούμενης και μιας νοηματικής γλώσσας και δεν έχουν τη γραμματική ούτε της ομιλούμενης ούτε της νοηματικής γλώσσας από την οποία προέρχονται. Στην Ελλάδα μολονότι δεν έχει δημιουργηθεί κανένας τέτοιος συστηματικός κώδικας, στα σχολεία κωφών χρησιμοποιείται ένας μεικτός κώδικας, ο οποίος αποτελεί ανάμειξη της Ελληνικής γλώσσας και της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας της κοινότητας των Κωφών. Ο κώδικας αυτός θα μπορούσε να περιγραφεί καλύτερα ως Ελληνικά υποστηριζόμενα από νοήματα ( Ελληνικά με νοήματα) προερχόμενα από την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.

---

<sup>13</sup> Νοηματικά ελληνικά

### **Πώς το κωφό παιδί κατακτά τη νοηματική γλώσσα;**

Το κωφό παιδί που βρίσκεται σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας αμέσως μετά τη γέννησή του, προέρχεται δηλαδή από οικογένεια κωφών γονέων κατακτά τη νοηματική γλώσσα με τον ίδιο φυσικό τρόπο που τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων κατακτούν την ομιλούμενη γλώσσα, κατά την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους ενήλικες που τα μεγαλώνουν και τα φροντίζουν.

Αντίθετα η έκθεση των κωφών παιδιών ακουόντων γονέων σε νοηματική γλώσσα συμβαίνει με αρκετά μεγάλη χρονική καθυστέρηση μετά τη διάγνωση της απώλειας της ακοής, αφού οι ακούοντες γονείς και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, ακόμη και αν αποδεχθούν τη χρήση της γλώσσας κατά την επικοινωνία με τα κωφά παιδιά τους, δεν τη γνωρίζουν και χρειάζονται χρόνο για να την μάθουν. Επίσης η ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων που παρέχεται στα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων εμφανώς διαφέρει από αυτή που χρησιμοποιείται στις οικογένειες φυσικών ομιλητών νοηματικών γλωσσών.

Για να εξετάσουμε λοιπόν το θέμα της κατάκτησης των νοηματικών γλωσσών με πληρότητα θα πρέπει να το δούμε ξεχωριστά για κάθε μια από τις δυο ομάδες κωφών παιδιών.

### **Τι γίνεται με τα κωφά παιδιά ακουόντων; Πώς τελικά αυτά επικοινωνούν με το περιβάλλον τους και μαθαίνουν γλώσσα;**

Γενικότερα τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων αποτελούν μια ομάδα παιδιών που εξαιτίας της απώλειας της ακοής τους δεν μπορούν να αποκτήσουν τη γλώσσα των γονιών τους με φυσικό τρόπο χωρίς δηλαδή συνεχή, μεθοδευμένη και συστηματική διδασκαλία. Επίσης, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση η γλώσσα που αυτά αποκτούν, αν πρόκειται για ομιλούμενη γλώσσα, συνήθως υπολείπεται σημαντικά συγκρινόμενη με τη γλώσσα που αποκτούν τα ακούοντα παιδιά ακουόντων γονέων ενώ αντίστοιχα αν πρόκειται για νοηματική γλώσσα και πάλι υπολείπεται σε σχέση με τη γλώσσα που αποκτούν τα κωφά παιδιά κωφών γονέων.

Οι έρευνες ωστόσο σχετικά με τη γλώσσα των κωφών παιδιών που δεν βρίσκονται σε περιβάλλον νοηματικής γλώσσας δείχνουν ότι αυτά αναπτύσσουν αυθόρμητα ένα δικό τους σύστημα χειρονομιών προκειμένου να βρουν έναν τρόπο να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Το σύστημα αυτό των χειρονομιών που στη βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο «σπιτικά νοήματα» μολονότι προκύπτει χωρίς την ύπαρξη γλωσσικού μοντέλου παρουσιάζει κάποια γλωσσικά χαρακτηριστικά, είναι δηλαδή δομημένο με τρόπους που μοιάζουν να είναι ως ένα βαθμό γλωσσικοί. Ειδικότερα οι χειρονομίες που τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων χρησιμοποιούν αυθόρμητα περιλαμβάνουν: (α) διαφορετικά είδη χειρονομιών όπως δεικτικές χειρονομίες, χειρονομίες που προκύπτουν από στυλιζαρισμένες χειρονομίες παντομίμας και άλλες και (β) συνδυασμούς δύο συνήθως χειρονομιών που έχουν τα χαρακτηριστικά των πρώτων φράσεων που εμφανίζονται στη γλώσσα των παιδιών που έχουν πρόσβαση σε φυσική γλώσσα. Με άλλα λόγια τα κωφά παιδιά ακουόντων γονέων για να εκπληρώσουν τις βασικές επικοινωνιακές τους ανάγκες και μη έχοντας πρόσβαση σε κάποια γλώσσα (ομιλούμενη ή νοηματική) δημιουργούν μια δικιά τους πρώτη άτυπη μορφή γλώσσας, η εξέλιξη της οποίας όμως στη συνέχεια εξαρτάται και πάλι από τη έκθεση των παιδιών σε τυπικές μορφές γλώσσας.

### **Τι γνωρίζουμε σήμερα για την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας από τα κωφά παιδιά;**

Συνολικά για τη θεωρητική και εμπειρική μελέτη της ανάπτυξης της γλώσσας των κωφών παιδιών έχει χρησιμοποιηθεί ως βάση η πορεία ανάπτυξης της γλώσσας των

ακουόντων παιδιών. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, τα επιτεύγματα των κωφών παιδιών στην ομιλούμενη γλώσσα αναπόφευκτα σχετίζονται με το βαθμό της ακουστικής τους απώλειας. Έτσι παρά την πρόοδο που έχει παρατηρηθεί σήμερα στον τομέα των τεχνικών βοηθημάτων σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο, η έρευνα δείχνει ότι ακόμη και μετά από εντατική προφορική εκπαίδευση κατά την εφηβική ηλικία τα προγλωσσικά κωφά παιδιά συγκρινόμενα με ακούοντα παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας παρουσιάζουν σημαντική καθυστέρηση 4-5 χρόνων ως προς την ανάπτυξη της ομιλίας (Blamey et al., 2001, Geers & Moog 1989). Συνολικά οι σημαντικότερες συνέπειες της κώφωσης αφορούν σημαντικές ελλείψεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην εκμάθηση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων. Γενικότερα, όσο μικρότερη είναι η ακουστική απώλεια τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η ομιλούμενη γλώσσα μολονότι καθυστέρηση παρατηρείται στην ανάπτυξη της ακόμη και στις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν μέτριες βαρηκοΐες. Ακόμη, όταν ο παράγοντας του βαθμού της απώλειας της ακοής παραμένει σταθερός, δεν είναι ξεκάθαρο αν τα κωφά παιδιά που αναπτύσσουν επιτυχώς δεξιότητες στην ομιλούμενη γλώσσα αποτελούν περιπτώσεις παιδιών που ουσιαστικά διαφέρουν από τους συνομήλικους τους που αποτυγχάνουν, κυρίως σε σχέση με κάποιες άλλες παραμέτρους όπως το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο από το οποίο προέρχονται, η νοητική τους ικανότητα, η εμπλοκή των γονέων τους στην εκπαίδευση ή κάποιες ιδιαίτερες εγγενείς ικανότητες, οι οποίες δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν. Συμπερασματικά, αυτό που φαίνεται τελικά να διαμορφώνει την εικόνα σχετικά με την ικανότητα των κωφών παιδιών να αναπτύξουν ομιλούμενη γλώσσα είναι ότι πέρα από την απώλεια της ακοής τους αυτά αποτελούν έναν αρκετά ανομοιογενή πληθυσμό εξαιτίας της ύπαρξης πολλών επιπλέον παραγόντων εγγενών και μη, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δεν μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν. Έτσι ξαναγυρίζοντας πάλι στον αρχικό μας ισχυρισμό, το κατεξοχήν κοινό χαρακτηριστικό των κωφών παιδιών είναι η οπτική τους λειτουργία.

### **Ποιες «μέθοδοι» επικοινωνίας χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών;**

Οι «μέθοδοι» επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών είναι: α. η προφορική μέθοδος, β. η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας και γ. η μέθοδος που έχει αναπτυχθεί με βάση τη δίγλωσση διπολιτισμική προσέγγιση. Οι μέθοδοι αυτοί σχετίζονται: α. με τον τρόπο επικοινωνίας που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν για να επικοινωνήσουν με τους κωφούς μαθητές τους και για το λόγο αυτό μιλάμε για μεθόδους επικοινωνίας και όχι για μεθόδους διδασκαλίας και β. με το ποια γλώσσα (ομιλούμενη ή νοηματική) χρησιμοποιείται ως μέσον για τη διδασκαλία των κωφών μαθητών και επίσης διδάσκεται συστηματικά αποτελώντας τον κύριο στόχο της εκπαίδευσης. Αναμφισβήτητα όλες οι μέθοδοι έχουν ως στόχο την εκμάθηση της γλώσσας της ευρύτερης κοινότητας των ακουόντων (της ομιλούμενης γλώσσας) αλλά υπάρχουν βασικές διαφοροποιήσεις οι οποίες αφορούν α. στον αν ο κύριος σκοπός τους είναι η ανάπτυξη ομιλίας ή η ανάπτυξη της γραπτής μορφής της γλώσσας της ευρύτερης κοινότητας και β. στον τρόπο που κάθε μια από αυτές προσεγγίζει το κωφό άτομο.

### **Τι ακριβώς υποστηρίζει η προφορική μέθοδος;**

Η προφορική μέθοδος (Oral Method) προσεγγίζει το κωφό άτομο μέσα από την προοπτική του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης των κωφών.

Η διδασκαλία του κωφού ατόμου γίνεται μόνον μέσω της ομιλίας, με τη βοήθεια βοηθητικών συστημάτων ενίσχυσης της υπολειμματικής ακοής, χωρίς την οποιαδήποτε διαμεσολάβηση χειρονομιών ή νοημάτων. Η έμφαση δίνεται στη χρήση και στην καλλιέργεια της υπολειμματικής ακοής και στην ανάπτυξη καταληπτής ομιλίας. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν δηλαδή να «ακούνε», να κατανοούν ομιλία και να την χρησιμοποιούν, για να επικοινωνήσουν. Η ομιλία είναι το μοναδικό μέσο επικοινωνίας αλλά και ο στόχος της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών.

Στα πλαίσια ωστόσο της ίδιας της προφορικής μεθόδου υπάρχουν διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης, η διαφοροποίηση των οποίων αφορά στη χρήση του οπτικού καναλιού επικουρικά για την εκμάθηση της ομιλίας. Τα μοντέλα αυτά είναι το μοντέλο της μονο-αισθητηριακής προσέγγισης στο οποίο η εκπαίδευση γίνεται αποκλειστικά μέσω της υπολειμματικής ακοής και το μοντέλο της πολυ-αισθητηριακής προσέγγισης στο οποίο κατά την εκπαίδευση πέρα από τη χρήση της υπολειμματικής ακοής επιτρέπεται η χειλεανάγνωση και η χρήση της γραφής ως οπτικού κώδικα εύκολα προσβάσιμου στα κωφά παιδιά. Επίσης τα τελευταία χρόνια κάτω από το πρίσμα της πολυ-αισθητηριακής προσέγγισης έχει δοθεί έμφαση στη χρήση φυσικής γλώσσας (ομιλίας) κατά τη διδασκαλία των κωφών παιδιών σε αντίθεση με εκείνες τις προσεγγίσεις που το βάρος της εκπαίδευσης έπεφτε στη συνεχή επανάληψη από τα παιδιά λέξεων ή δομημένων φράσεων και στην εκμάθηση γραμματικών κανόνων. Η εκπαίδευση των κωφών μαθητών με τη χρήση φυσικής ομιλίας γίνεται με την ενίσχυση της υπολειμματικής ακοής έτσι ώστε να είναι δυνατή η αντίληψη των προσωδιακών χαρακτηριστικών της ομιλίας που μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες και την εκμάθηση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής και εμπειρίας των μαθητών με την γλώσσα των ακουόντων.

Μολονότι η προφορική μέθοδος έχει τη μακρύτερη ίσως ιστορία στην εκπαίδευση των κωφών ως προς την αποτελεσματικότητα της δεν φαίνεται να υπάρχουν σαφείς πληροφορίες. Γενικότερα η πλειονότητα των μαθητών που εκπαιδεύεται με την προφορική μέθοδο εμφανίζει χαμηλά επιτεύγματα τόσο όσον αφορά την ανάπτυξη καταληπτής ομιλίας αλλά και γενικότερα ως προς τα συνολικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα που κατακτά. Η μη αποτελεσματικότητα της μεθόδου θα μπορούσε να συσχετιστεί με δυο βασικούς παράγοντες:

- την ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου ενεργοποίησης των γλωσσικών μηχανισμών, ανάπτυξης της γλώσσας, από τη στιγμή της διάγνωσης έως το τέλος της προσχολικής ηλικίας, και
- με το γεγονός ότι στην περίπτωση των κωφών ατόμων ακόμα και με τα σημερινά μέσα που διαθέτει η σύγχρονη τεχνολογία, η υπολειμματική ακοή δεν μπορεί να αποκατασταθεί πλήρως.

«Παρά τις σημαντικές προσπάθειες των κωφών παιδιών και των επαγγελματιών που τα περιστοιχίζουν και παρά τη χρήση διαφόρων τεχνολογικών βοηθημάτων, είναι ακόμα γεγονός, ότι πολλά κωφά παιδιά έχουν μεγάλες δυσκολίες στην πρόσληψη και παραγωγή της προφορικής γλώσσας στην ομιλούμενη μορφή της. Η αναγκαιότητα για πολλούς κωφούς μαθητές να περιμένουν αρκετά χρόνια μέχρι να φτάσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο ομιλίας, που μπορεί τελικά και να μην κατακτήσουν ποτέ, καθώς και η δυσκολία πρόσβασής τους στη γλώσσα που ανταποκρίνεται στις άμεσες ανάγκες τους (τη νοηματική γλώσσα) ουσιαστικά εγκυμονεί τον κίνδυνο τα παιδιά αυτά να μείνουν πίσω στην ανάπτυξη τους, είτε είναι γλωσσολογική, είτε κοινωνική ή προσωπική». Τα παραπάνω λόγια του Grosjean (στο Aquiline 2000:2-3) δείχνουν απερίφραστα τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η εμμονή στην επιλογή της προφορικής μεθόδου για έναν σημαντικό αριθμό παιδιών .

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η βασική παιδαγωγική αρχή της προφορικής μεθόδου μοιάζει να μην μπορεί να εφαρμοστεί ρεαλιστικά στην πλειονότητα των περιπτώσεων εξαιτίας των περιορισμών που ίδια η φύση της απώλειας της ακοής θέτει.

### **Τι ακριβώς υποστηρίζει η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας;**

Η μέθοδος της ολικής επικοινωνίας (total communication) προσεγγίζει το κωφό άτομο μέσα από την προοπτική του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης των αναπήρων σύμφωνα με το οποίο η κοινωνία και το περιβάλλον τροποποιούνται έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες των κωφών ατόμων. Η κώφωση δεν θεωρείται εμπόδιο για τη συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη και ένταξη των κωφών ατόμων. Μολονότι η χρήση πολλαπλών τρόπων για την επίτευξη της επικοινωνίας με τους κωφούς μαθητές ιστορικά εμφανίζεται σχεδόν από την αρχή της εκπαίδευσης τους, η ολική μέθοδος προέκυψε ως μέθοδος διδασκαλίας το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα μέσα από τον προβληματισμό που δημιουργήθηκε από τις έρευνες που αποδείκνυαν τη χαμηλή σχολική επίδοση των κωφών μαθητών που είχαν αποφοιτήσει από σχολεία στα οποία εφαρμόζονταν προγράμματα προφορικής μεθόδου (Furth 1966, Congrad 1979) καθώς επίσης και από τις επιστημονικές παρατηρήσεις που αφορούσαν στα κωφά παιδιά κωφών γονέων τα οποία παρουσίαζαν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα από αυτά των ακουόντων γονέων, ενώ δεν υπολείπονταν στην ομιλία.

Η βασική φιλοσοφία της ολικής μεθόδου είναι η χρήση οποιοδήποτε μέσου ή τρόπου είναι αναγκαίος προκειμένου να μεταφερθούν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες στο κωφό παιδί και να επιτευχθεί ολοκληρωμένη επικοινωνία. Ειδικότερα ο όρος «ολική επικοινωνία» αναφέρεται στη συνδυασμένη χρήση του οπτικού, ακουστικού και φωνητικού καναλιού κατά την επικοινωνία και τη διδασκαλία των κωφών μαθητών. Έτσι στα πλαίσια της φιλοσοφίας της ολικής επικοινωνίας έχει χρησιμοποιηθεί ένα ευρύ φάσμα σχετικά διαφοροποιημένων τρόπων επικοινωνίας οι οποίοι διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό χρήσης της ομιλίας, της γραφής, της νοηματικής γλώσσας ή άλλων σκόπιμα δημιουργημένων οπτικο-κινητικών συστημάτων που έχουν ως στόχο την όσο το δυνατό πιο πιστή απόδοση της γλώσσας των ακουόντων. Η ευελιξία επιλογής στον τρόπο επικοινωνίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυνατότητες κάθε παιδιού και η έμφαση στη χρήση του οπτικού καναλιού για την εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας θεωρούνται τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου. Αντίθετα, η ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων με βάση τη σύνταξη και τη γραμματική της γλώσσας των ακουόντων και η ανάμειξη των δύο γλωσσών (ομιλούμενης και νοηματικής ή ομιλούμενης και ενός τεχνητού οπτικού κώδικα) θεωρήθηκε το μεγαλύτερο μειονέκτημα της μεθόδου<sup>14</sup>.

Ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η πληθώρα των διαφορετικών μοντέλων επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της φιλοσοφίας της ολικής προσέγγισης δυσκόλεψε ιδιαίτερα την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα των ερευνών παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια, το σημαντικότερο συμπέρασμα το οποίο προκύπτει από την εφαρμογή της ολικής μεθόδου είναι ότι η χρήση νοημάτων, της νοηματικής γλώσσας δεν παρεμποδίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στη γλώσσα των ακουόντων (γραπτή ή ομιλούμενη). Αντίθετα μάλιστα, σε συνδυασμό με την εξέλιξη της τεχνολογίας, η χρήση νοημάτων φαίνεται να

<sup>14</sup> Αυτό το μοντέλο χρήσης της ολικής μεθόδου είναι γνωστό και ως ταυτόχρονη επικοινωνία: simultaneous communication.

σχετίζεται με υψηλότερα επιτεύγματα στην ανάπτυξη τόσο της ομιλίας όσο και της γραπτής γλώσσας των κωφών μαθητών.

### **Τι ακριβώς σημαίνει η δίγλωσσα προσέγγιση στην εκπαίδευση των κωφών;**

Η εφαρμογή δίγλωσσων πρακτικών στο χώρο της εκπαίδευσης των κωφών αποτελεί μια σχετικά νέα προσέγγιση. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή για την κάλυψη των επικοινωνιακών και εκπαιδευτικών αναγκών των κωφών μαθητών είναι αναγκαία η χρήση δύο γλωσσών: της νοηματικής γλώσσας της κοινότητας των Κωφών και της ομιλούμενης και γραπτής γλώσσας της κοινότητας των ακουόντων. Τα υψηλά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας και συνολικής σχολικής επίδοσης που παρουσίασαν τα κωφά παιδιά που παρακολούθησαν δίγλωσσα προγράμματα στην Σκανδιναβία (Mahshie 1995), η τεκμηρίωση της απόλυτης ισοτιμίας των νοηματικών γλωσσών με τις ομιλούμενες γλώσσες (Stokoe 1978), τα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή δίγλωσσων προγραμμάτων σε παιδιά άλλων γλωσσικών μειονοτήτων (Baker 1993) σε συνδυασμό με την περιορισμένη αποτελεσματικότητα των προηγούμενων εκπαιδευτικών μεθόδων, έγιναν αφορμή για την εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών.

Συνολικά, στα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα το κωφό άτομο προσεγγίζεται μέσα από την προοπτική του γλωσσολογικού και πολιτισμικού μοντέλου. Η νοηματική γλώσσα θεωρείται φυσική γλώσσα των κωφών μαθητών και δεν χρησιμοποιείται μόνον ως γλώσσα επικοινωνίας και διδασκαλίας αλλά και ως γλώσσα-στόχος που διδάσκεται και καλλιεργείται συστηματικά όπως η ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων.

Ειδικότερα, οι πρακτικές που στα πλαίσια των δίγλωσσων προγραμμάτων θεωρούνται ως προς τη γλώσσα και την επικοινωνία καθοριστικές είναι οι ακόλουθες:

1. Η νοηματική γλώσσα θεωρείται πρώτη γλώσσα για τη γλωσσική ανάπτυξη των κωφών παιδιών και βάση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

2. Η διδασκαλία της γραπτής γλώσσας γίνεται με βάση τη συγκριτική γραμματική των δύο γλωσσών: μιας νοηματικής και μιας γραπτής γλώσσας

3. Με βάση τη γνώση και την εμπειρία που έχουμε στη διγλωσσία των ομιλουμένων γλωσσών **τα όρια ανάμεσα στις δύο γλώσσες θα πρέπει να είναι σαφή και ξεκάθαρα, δηλαδή οι δύο γλώσσες δεν πρέπει να αναμειγνύονται.** Αναφορικά οι γλώσσες μπορούν να διαχωριστούν κατά τη χρήση τους σε διαφορετικό χρόνο, χώρο, θέμα και από διαφορετικά άτομα. Κάθε γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιείται για διαφορετικό μάθημα, μια συγκεκριμένη ώρα της ημέρας από συγκεκριμένα μέλη του προσωπικού και σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα.

4. Η έκθεση των παιδιών στη νοηματική γλώσσα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν νωρίτερα.

5. Τέλος, πρέπει να καλλιεργείται η μεταφορά δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη και η αλληλεξάρτηση των δύο γλωσσών, με την έννοια ότι η εκμάθηση της μιας γλώσσας πρέπει να γίνεται με βάση την άλλη .

Δύο πολύ σημαντικά ερωτήματα που τίθενται σε σχέση με τη διγλωσσία στα κωφά παιδιά είναι: α. το είδος της διγλωσσίας που θα ήταν προτιμότερο να εφαρμοστεί (παράλληλη ή διαδοχική μορφή διγλωσσίας) και β. στην περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας, ποιος είναι ο καταλληλότερος χρόνος εισαγωγής της δεύτερης γλώσσας ( γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων), πριν ή μετά την κατάκτηση της πρώτης (νοηματική γλώσσα της αντίστοιχης κοινότητας των κωφών);

Γενικότερα στα πλαίσια ενός δίγλωσσου προγράμματος βασική προϋπόθεση αλλά και αρχική επιδίωξη όλων μας είναι η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, η οποία θα οδηγήσει έμμεσα στο στόχο μας που είναι

η εκμάθηση νοηματικής γλώσσας από το παιδί. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν γλωσσικά μοντέλα και των δύο γλωσσών (νοηματικής και ομιλούμενης) και συγχρόνως να μεταβιβάζουν στο παιδί τους πληροφορίες για τον κόσμο και αυτό πρέπει να αρχίζει να γίνεται από νωρίς, όσο το δυνατόν πιο γρήγορα μετά τη διάγνωση της κώφωσης.

Τέλος, η τακτική της ένταξης των «αποτυχημένων» παιδιών που προέρχονται από προγράμματα προφορικής εκπαίδευσης, σε δίγλωσσα προγράμματα όπως αναφέρθηκε και αλλού είναι μια προβληματική τακτική πέρα τελείως από τη φιλοσοφία της διγλωσσίας, η οποία καλό θα είναι να αποφεύγεται.

Η δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών αποτελεί μια νέα προσέγγιση για το ίδιο το κωφό παιδί, καθώς επίσης και μια νέα στάση απέναντι στην κώφωση και στην κοινότητα των Κωφών αφού η διγλωσσία δεν μπορεί να ειδοωθεί ανεξάρτητα από την δι-πολιτισμικότητα μέσα από την οποία προκύπτει. Είναι μια νέα πρόκληση για όλους όσους εργάζονται ή βρίσκονται στο χώρο της κώφωσης, εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας των Κωφών, η οποία θα πρέπει να καλλιεργηθεί, να αναπτυχθεί και να αξιολογηθεί προκειμένου να αποτελέσει κεντρικό άξονα της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών για το μέλλον .

### **Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γνώσης μιας νοηματικής γλώσσας και της εκμάθησης μιας γραπτής γλώσσας;**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η γνώση και η κατανόηση της γραπτής γλώσσας από τα κωφά παιδιά και η ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας συσχετίζεται με την απόκτηση γλώσσας (νοηματικής ή ομιλούμενης) έως το τέλος της κρίσιμης ηλικίας. Οι κωφοί αποκτούν, χρησιμοποιούν και επαυξάνουν την πληροφορία που σχετίζεται με τη γλώσσα δια μέσου της όρασης. Η πρόσληψη της ομιλούμενης γλώσσας για τους περισσότερους από αυτούς είναι εξαιρετικά περιορισμένη μια και η εκμάθηση της είναι δυνατή κυρίως μέσα από το κανάλι της ακοής. Ο περιορισμός αυτός έχει ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι κωφοί να αποκτούν ανεπαρκή γνώση της ομιλούμενης γλώσσας και επομένως να δυσκολεύονται πάρα πολύ να αναπτύξουν δεξιότητες αναγνωστικές αφού αυτές σχετίζονται άμεσα με την καλή γνώση της γλώσσας των ακουόντων. Ανεπαρκής είναι όμως και η γνώση των κωφών σε νοηματική γλώσσα αφού συνήθως η επαφή τους με αυτή αρχίζει στην αρχή της σχολικής ηλικίας στο σχολικό περιβάλλον. Πώς σχετίζεται όμως η γνώση μιας νοηματικής γλώσσας με την αναγνωστική αντίληψη; Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γνώση μιας νοηματικής γλώσσας δεν μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας γιατί οι νοηματικές γλώσσες δεν γράφονται και διαφέρουν πολύ από τις γραπτές γλώσσες. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία σταθερά αναφέρεται ότι οι κωφοί μαθητές που έχουν κωφούς γονείς και η πρώτη τους γλώσσα είναι μια νοηματική γλώσσα, επιτυγχάνουν περισσότερο στον ακαδημαϊκό τομέα από εκείνους που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα νοηματική γλώσσα (Ewoldt, Israelite & Hoffmeister, 1986).

Ειδικότερα, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι η δυνατότητα σωστής εκμάθησης γραπτής γλώσσας από ένα κωφό άτομο βρίσκεται σε άμεση σχέση με το βαθμό που γνωρίζει νοηματική γλώσσα και την ποιότητα των επιλογών που κάνει σε σχέση με την χρήση της νοηματικής (σε μεταγλωσσικό επίπεδο), όπως για παράδειγμα το να χρησιμοποιεί τα σωστά συνώνυμα και αντίθετα (Hoffmeister 1994). Ακόμη αρκετοί κωφοί καταφέρνουν να αποκτήσουν άριστο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας στην γραπτή γλώσσα χωρίς να γνωρίζουν την ομιλούμενη γλώσσα της κοινότητας των



ακουόντων ενώ άλλοι είναι έμπειροι χρήστες και των δύο γλωσσών (Mayberry, 1992; Mayberry, 1994).

Συμπερασματικά, δεν υπάρχει καμία απόδειξη με βάση την οποία να μπορεί να υποστηριχθεί ότι η σχέση μεταξύ της γνώσης μιας νοηματικής γλώσσας και της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας είναι μηδενική.

Ο Bialystok (1991) υποστηρίζει ότι τα στάδια της κατάκτησης της ανάγνωσης περιλαμβάνουν:

1. ένα προφορικό ή συνομιλητικό στάδιο,
2. ένα στάδιο εγγραμματοσύνης – εκμάθησης ανάγνωσης και
3. ένα μεταγλωσσικό στάδιο – την ικανότητα επιδέξιου χειρισμού της γλώσσας.

Κατά το πρώτο στάδιο το υποκείμενο μαθαίνει τη γλώσσα μέσα στο περιβάλλον του. Κατά το στάδιο της εγγραμματοσύνης μαθαίνει να χρησιμοποιεί την γλώσσα που ήδη γνωρίζει με διαφορετικό τρόπο αναπαράστασης (το γραπτό λόγο), και το τελικό στάδιο είναι το μεταγλωσσικό στάδιο της, όπου μαθαίνει πώς να εστιάζεται στην γλώσσα ως αντικείμενο και να μπορεί να συζητάει γι αυτήν.

Ο Bialystok (1991) περαιτέρω προτείνει ότι το παιδί πρέπει να μάθει να αναλύει το γλωσσικό ερέθισμα ώστε να μπορεί να καταλαβαίνει, να εσωτερικεύει και να αφομοιώνει την γλώσσα μέσα στο γνωστικό του σύστημα και κατόπιν πρέπει να αποκτήσει τον έλεγχο της διαδικασίας της γλωσσικής γνώσης. Ο έλεγχος των σταδίων της εξέλιξης της γλώσσας περιλαμβάνει λειτουργίες που διαφέρουν από την δυνατότητα να μπορεί κανείς να ανταποκρίνεται σε μια συζήτηση (τους κανόνες της ανάλυσης και της εσωτερίκευσης). Καθώς το παιδί εκτίθεται στις παραλλαγές των στρατηγικών που το βοηθάν να κάνει χρήση των παροντικών ικανοτήτων για να μάθει νέες, και οι δύο διαδικασίες, της ανάλυσης και του ελέγχου, φαίνονται επίσης να προοδεύουν. Το πιο σημαντικό είναι ότι σε κάθε στάδιο, το συνομιλητικό, της εγγραμματοσύνης και το μεταγλωσσικό, το παιδί μπορεί να λειτουργεί σε διαφορετικό επίπεδο για την κάθε δεξιότητα.

Το επίπεδο λειτουργίας των δίγλωσσων παιδιών μέσα σε κάθε στάδιο ανάπτυξης της εγγραμματοσύνης είναι επηρεασμένο από το επίπεδο της γνώσης τους σε σχέση και με τις δύο γλώσσες. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα όταν οι δεξιότητες εγγραμματοσύνης και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες αναπτύσσονται στην δεύτερη γλώσσα (Bialystok 1991; Cummins 1984, 1991; Cummins & Swain 1986). Αυτά τα ζητήματα είναι κυρίαρχα στη δίγλωσση προσέγγιση της εκπαίδευσης των κωφών παιδιών.

Η πολύ σημαντική σχέση που υφίσταται μεταξύ της γνώσης μιας νοηματικής γλώσσας και της ανάγνωσης, υποστηρίζει ένα δίγλωσσο μοντέλο εκπαίδευσης των κωφών παιδιών. Έχει γίνει σαφές από τα αποτελέσματα των ερευνών ότι οι κωφοί μαθητές μπορούν να μεταφέρουν και μεταφέρουν δεξιότητες από τη μια γλώσσα στην άλλη. Είναι ξεκάθαρο ότι ένα κομμάτι του παζλ που απεικονίζει την προσπάθεια των κωφών παιδιών να γίνουν καλοί αναγνώστες μιας γραπτής γλώσσας, είναι η πρόσβαση στην απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώση μιας οπτικής γλώσσας, μιας νοηματικής γλώσσας.

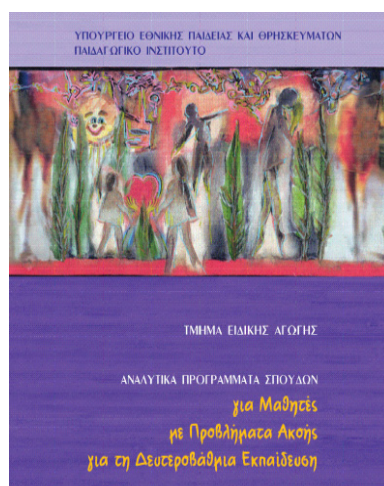
Γενικότερα, η ενσωμάτωση της νοηματικής γλώσσας σε ένα ποικίλο πρόγραμμα σπουδών ενισχύει το ρυθμό της μάθησης, αυξάνει το κίνητρο για διάβασμα, για ανάπτυξη του προφορικού λόγου και προσεγγίζει ένα ευρύ φάσμα μαθητών. Μπορεί επίσης να ενισχύσει τη μάθηση της γραπτής γλώσσας ή ακόμη και της ομιλίας μέσω του δακτυλοσυλλαβισμού, και της χρήσης Ελληνικών με νοήματα (Cooper 2002, Pitino 2002).

Το κύριο πλεονέκτημα, για παράδειγμα, της χρήσης νοημάτων ως βασικό συμπλήρωμα ενός προγράμματος ανάγνωσης είναι ότι οι μαθητές κατακτούν,

μαθαίνουν λέξεις πιο γρήγορα και τις κρατούν στη μνήμη τους για μεγαλύτερο διάστημα. Επίσης οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερο κίνητρο να μάθουν νέες λέξεις και τα συναφή τους νοήματα.

### **Ποια είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τους κωφούς μαθητές;**

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως ο καθ' ύλη αρμόδιος φορέας, και ειδικότερα το Τμήμα Ειδικής Αγωγής ανέλαβε την εκπόνηση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) για όλες τις αναπηρίες. Εκπονήθηκε διετές πρόγραμμα (2002-2004) με Επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Βενέττα Λαμπροπούλου και ένα επιτελείο ειδικών και εμπειρογνομόνων, μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της ευρύτερης ακαδημαϊκής κοινότητας. Τα Α.Π.Σ. βρίσκονται αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. [http://www.pi-schools.gr/special\\_education/index.php](http://www.pi-schools.gr/special_education/index.php)



Ειδικότερα τα αναλυτικά προγράμματα για την κώφωση αφορούσαν:

Εγκαίρη παρέμβαση

Νηπιαγωγείο

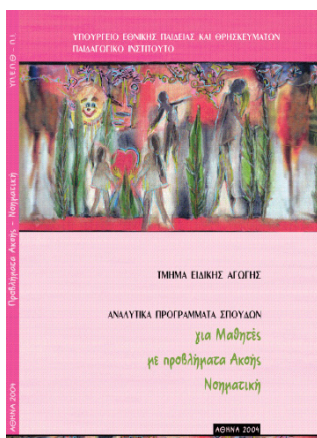
Δημοτικό

- ❖ Ελληνική Γλώσσα
- ❖ Εικαστική Αγωγή
- ❖ Θεατρική Αγωγή
- ❖ Μελέτη Περιβάλλοντος
- ❖ Φυσικές Επιστήμες
- ❖ Μαθηματικά
- ❖ Ιστορία
- ❖ Κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της Ελληνικής Κοινότητας των Κωφών

Γυμνάσιο

- ❖ Ελληνική γλώσσα
- ❖ Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση
- ❖ Αρχαία Ελληνικά από πρωτότυπο
- ❖ Εικαστική Αγωγή
- ❖ Θεατρική Αγωγή
- ❖ Ιστορία
- ❖ Κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της Ελληνικής Κοινότητας των Κωφών

## Ελληνική Νοηματική Γλώσσα για όλες τις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης Ποιο είναι το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως πρώτη γλώσσα κωφών μαθητών;



Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε περιληπτικά το **Πρόγραμμα Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας** για δύο λόγους: Πρώτον επειδή ακολουθεί μια ιδιαίτερη μορφή λόγω της φύσης της γλώσσας και δεύτερον επειδή θεωρούμε ότι συγγραφή του αποτελεί μια έμπρακτη πρακτική προώθησης της δίγλωσσης προσέγγισης στη εκπαίδευση των κωφών μαθητών από την πλευρά της πολιτείας.

Ο νόμος 2817/2000<sup>1</sup> αναφέρει ρητά στο άρθρο 4.α) ότι: «Γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική» όπως επίσης και «Απαραίτητο προσόν για την τοποθέτηση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στις Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρήκοων είναι η γνώση της νοηματικής γλώσσας».

### Εκπαιδευτικό υλικό και πηγές πληροφόρησης

#### «Τα πρώτα μου νοήματα»



Τα πρώτα μου νοήματα είναι το πρώτο παιδικό λεξικό σε μορφή βιβλίου. Αποτελεί μια συλλογή τριακοσίων νοημάτων της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, εικόνων και λέξεων, που αντιστοιχούν σε έννοιες συχνής χρήσης. Περιλαμβάνει το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο, ουσιαστικά και βασικά ρήματα. Οι έννοιες κατηγοριοποιούνται σε δεκαοκτώ ομάδες. Παρέχεται επίσης χειρομορφικό και αλφαβητικό ευρετήριο.

**Εκδόσεις Καστανιώτη** από τη Βασίλη Κουρεμέτη και την Ελένη Ευθυμίου (2004)

### Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα



#### 1. Παιδικό λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

Το λεξικό είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, που περιλαμβάνει ηλεκτρονική μορφή, βιντεοκασέτα και έντυπη μορφή. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει κυρίως ονόματα.

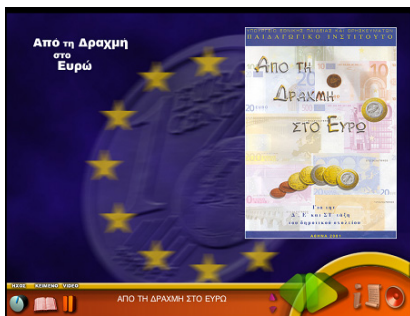
#### 2. Δεκαεπτά Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα

Οι Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα είναι τρεις βιντεοκασέτες με αφήγηση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα. Η πρώτη περιλαμβάνει επιλεγμένες ιστορίες από τα παλιά (μέχρι το 2006) Ανθολόγια της Δ' και της Ε' Δημοτικού, που

<sup>1</sup>Νόμος 2817, ΦΕΚ 78/20.3.2000.

είναι βασισμένες στην προφορική παράδοση. Η δεύτερη περιλαμβάνει μύθους του Αισώπου και η τρίτη ανέκδοτα και την απόδοση μιας ιστορίας χωρίς λόγια. Και οι τρεις κασέτες έχουν διερμηνεία στα προφορικά Ελληνικά και συνοδεύονται από το γραπτό κείμενο.

Το υλικό αυτό έχει διανεμηθεί από το **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** σε όλες τις σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής της χώρας. Υπάρχει σε μορφή Βίντεο και διανέμεται δωρεάν σε σχολικές μονάδες και γονείς. (Κουρμπέτης Βασίλης, Γαλάνης Νίκος 1999)



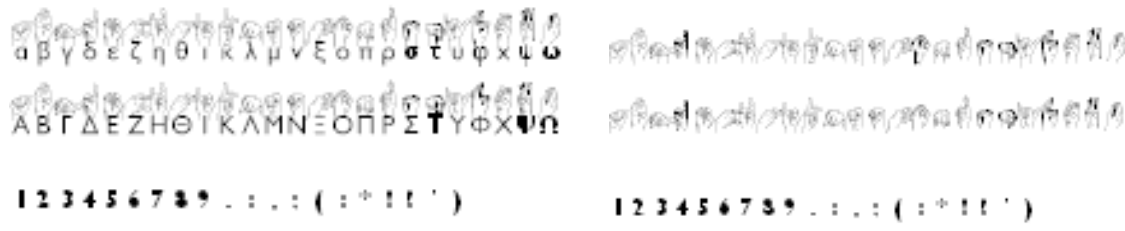
### Από τη Δραχμή στο Ευρώ

Είναι ένα ηλεκτρονικό βιβλίο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που κυκλοφόρησε το 2001, πριν την είσοδο δηλαδή του ευρώ στην ελληνική οικονομία. Σε συνδυασμό με τις άλλες τροποποιήσεις που έγιναν στα βιβλία λόγω της ιστορικής αυτής αλλαγής του νομίσματος για την Ελλάδα, η προσπάθεια αυτή προσανατολίστηκε στην Ειδική Αγωγή και πιο

συγκεκριμένα, στα κωφά και βαρήκοα παιδιά.

**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001)**, Βασίλης Κουρμπέτης (διανέμεται δωρεάν σε σχολικές μονάδες και γονείς)

### Γραμματοσειρές χειρομορφών Ε.Ν.Γ. και Ε.Δ.Α.

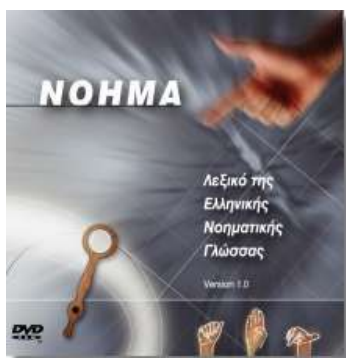


MyTypeU YourTypeU

Οι γραμματοσειρές χειρομορφών ή δακτυλικού αλφαβήτου διατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή και για τη χρήση τους απαιτείται εγκατάστασή τους στο σκληρό δίσκο του υπολογιστή στο φάκελο Fonds των windows, όπου είναι εγκατεστημένες και όλες οι άλλες γραμματοσειρές.

**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001)**, Βασίλης Κουρμπέτης (διανέμονται δωρεάν σε όλους ηλεκτρονικά e-mail: [kourbeti@pi-schools.gr](mailto:kourbeti@pi-schools.gr))

### ΝΟΗΜΑ - Λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας



Το DVD-ROM ΝΟΗΜΑ - Λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (ΕΝΓ) είναι το πρώτο ηλεκτρονικό λεξικό ελληνικών νοημάτων με μετάφραση στα νέα ελληνικά. Παράλληλα, αποτελεί την πρώτη ελληνική παραγωγή DVD-ROM. Περιέχει 3.000 βιντεοσκοπημένες λέξεις και απευθύνεται σε γνώστες της νοηματικής, αλλά και σε σπουδαστές που μαθαίνουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα.

**Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου**, <http://www.ilsp.gr> : [support@ilsp.gr](mailto:support@ilsp.gr) tel. +30 210 6875324-7 fax. +30 210 6856794



## Παιδικό Λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας

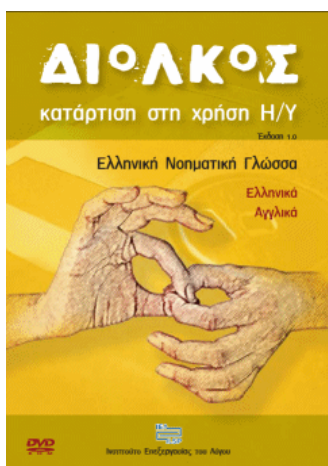


Το CD-ROM «Παιδικό Λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας» είναι το πρώτο παιδικό ηλεκτρονικό λεξικό νοημάτων με περιεχόμενο 500 βιντεοσκοπημένα λήμματα και τις αντίστοιχες λέξεις από τα Νέα Ελληνικά. Απευθύνεται σε μικρούς κωφούς χρήστες (μαθητές του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού) για διδακτικούς ή και επικοινωνιακούς σκοπούς, και είναι ένα από τα προϊόντα του έργου

ΝΟΗΜΑ για τη συλλογή και επεξεργασία πρωτότυπου γλωσσικού και πολιτισμικού υλικού της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

**Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου :** <http://www.ilsp.gr:support@ilsp.gr> tel. +30 210 6875324-7 fax. +30 210 6856794

## ΔΙΟΛΚΟΣ: κατάρτιση στη χρήση Η/Υ



Το λογισμικό «ΔΙΟΛΚΟΣ» είναι ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον για την εκπαιδευτική παρουσίαση των αντικειμένων της κατάρτισης στη χρήση Η/Υ, με πλήρη ορολογία σε τρεις γλώσσες: Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, Ελληνικά και Αγγλικά. Έχει σχεδιαστεί με σκοπό να αποτελέσει ένα ουσιαστικό βοήθημα στην προσέγγιση των κωφών στις έννοιες που συνθέτουν τα πρώτα στάδια εκπαίδευσης στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του παραθυρικού περιβάλλοντος.

**Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου,**  
<http://www.ilsp.gr:support@ilsp.gr> tel. +30 210 6875324-7 fax. +30 210 6856794

## «Μαθαίνω τα νοήματα»

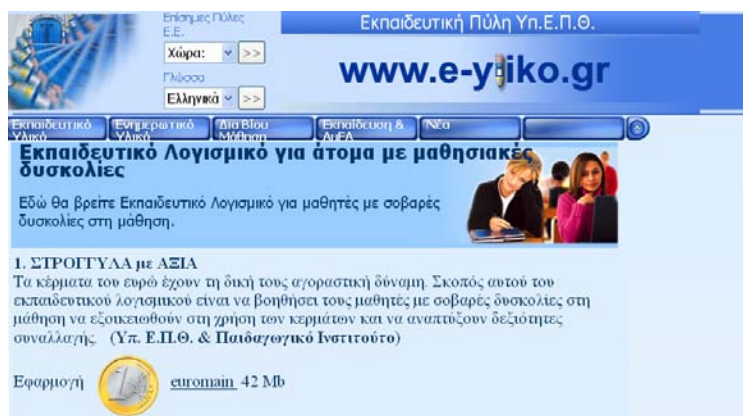


Το λογισμικό «Μαθαίνω τα Νοήματα» παρέχει ένα περιβάλλον διδασκαλίας του λεξιλογίου της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας) για το Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Οι μεθοδολογικές αρχές, οι θεματικές ενότητες, καθώς και οι προτεινόμενες δραστηριότητες του λογισμικού αναπτύσσονται σύμφωνα με τα πρόσφατα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Νοηματικής

Γλώσσας, όπως αυτά ορίζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υιοθετώντας σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής επικοινωνίας με τον μαθητή την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, χωρίς ταυτόχρονη χρήση γραπτού ή προφορικού λόγου.

**Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου,** <http://www.ilsp.gr:support@ilsp.gr> tel. +30 210 6875324-7 fax. +30 210 6856794

## Η Εκπαιδευτική Πύλη του Υπ.Ε.Π.Θ



Στο δικτυακό τόπο της Εκπαιδευτικής Πύλης <http://www.e-yliko.gr/> κατατίθενται και υπάρχουν διαθέσιμες Προτάσεις Διδασκαλίας, Υποστηρικτικό Υλικό, Άρθρα και Χρήσιμες Διευθύνσεις με σκοπό την παιδαγωγική τους αξιοποίηση.

Η Εκπαιδευτική Πύλη του Υ.Π.Ε.Π.Θ φιλοξενείται στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Προς το παρόν (2007) μπορείτε να έχετε πρόσβαση σε όλο το υλικό και τις υπηρεσίες που προσφέρει η Εκπαιδευτική Πύλη. Σύντομα θα χρειάζεστε όνομα χρήστη και κωδικό πρόσβασης στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.

## Ψηφιακή τηλεόραση



### ΠΡΙΣΜΑ+

Από τις 20 Μαρτίου του 2006 λειτουργεί για πρώτη φορά στην Ελλάδα ένα πολυσυλλεκτικό κανάλι, το πρίσμα+ της ERT. Είναι φιλικό στους ανθρώπους με αναπηρίες, αξιοποιεί τις δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας και παρέχει τη δυνατότητα πλήρους προσβασιμότητας σε όσους έχουν προβλήματα ακοής και όρασης.

Για την επίγεια ψηφιακή τηλεόραση θα βρείτε 35 ερωτήσεις & απαντήσεις στην ιστοσελίδα

<http://www.ertdigital.gr/psifiaki.swf> σχετικά με τους αποκωδικοποιητές (δωρεάν διάθεση, κόστος, αγορά, ποιότητα, συμβατότητα κλπ), άλλες συσκευές, εκπομπές ψηφιακής τηλεόρασης, πρόσβαση, συνδρομή, διαφορά ψηφιακής και αναλογικής τηλεόρασης, διαδραστικές υπηρεσίες, δυνατότητα εγγραφής σε βίντεο, όφελος από την ψηφιακή τηλεόραση και άλλες χρήσιμες πληροφορίες.

## Η ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΚΩΦΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ



Η Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδας (ΟΜΚΕ) είναι δευτεροβάθμια κοινωνική και συνδικαλιστική οργάνωση με 19 Σωματεία-Μέλη σε όλη την Ελλάδα. Αποτελεί το ανώτατο συλλογικό όργανο

εκπροσώπησης των Κωφών της Ελλάδας. Εδώ το ενδιαφέρον μας στρέφεται στην κοινωνική μορφή και δράση της.

**Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος**  
Ελευθερίου Βενιζέλου 236, Τ.Κ. 16341, Ηλιούπολη  
Τηλ.: 210 - 52 33 950, Fax: 210 - 52 33 968,  
E-mail: [hfd@otenet.gr](mailto:hfd@otenet.gr)  
<http://www.omke.gr/greek/OMKE.htm>

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΩΦΩΝ (Ε.Ο.Α.Κ.)



<http://www.hafdeaf.gr/eoak/>

Η Ελληνική Ομοσπονδία Αθλητισμού Κωφών (Ε.Ο.Α.Κ.) είναι μη κερδοσκοπικός φορέας που ιδρύθηκε το 1988, αποτελεί δευτεροβάθμια αθλητική ομοσπονδία ΑμεΑ- Κωφών.

## **ΣΧΟΛΕΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΝΟΗΜΑΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Σχολές για την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας υπάρχουν σε πολλές πόλεις της χώρας. Τα προγράμματα σπουδών που ακολουθούν, τα επίπεδα γλωσσικής διδασκαλίας, τα διδάκτρα και ο χρόνος λειτουργίας των μαθημάτων διαφέρει από σχολή σε σχολή. Σε όλες τις σχολές διδάσκουν κωφοί δάσκαλοι νοηματικής με διαφορετική εκπαίδευση και εμπειρία. Εξειδικευμένες πληροφορίες μπορείτε να πάρετε από την κάθε σχολή. Τα στοιχεία που παραθέτουμε ήταν σωστά μέχρι την έκδοση του οδηγού. Εάν κάτι δεν είναι σωστό απευθυνθείτε στην ΟΜΚΕ. ή στους συγγραφείς του οδηγού για πιο πρόσφατα στοιχεία.

Μαθήματα νοηματικής γλώσσας παραδίδονται στις παρακάτω σχολές (σε αλφαβητική σειρά):

A /A	Διεύθυνση	Τηλέφωνα, φαξ
1	<b>Γέφυρες Επικοινωνίας</b> , Μιαούλη και Παλλιάδος 21, 10 554 Αθήνα	τηλ: 210 33 10 702 φαξ: 210 33 10 703, SMS: 6944 74 00 83
2	<b>Δημοτική Επιχείρηση Αργυρούπολης</b> , Σπετσών 3 και Κρήτης, Αργυρούπολη, Αττική	τηλ: 210-99 55 670 -1, απόγευμα 210-99 40 467, φαξ: 210 99 34 831
3	<b>Εθνικό Ίδρυμα Κωφών Πάτρας</b> , Διοδόρου 11, Μποζαϊτικά, Πάτρα	φαξ: 0610-621.008
4	<b>Εθνικό Ίδρυμα Κωφών</b> , Ζαχάρωφ 1, Αμπελόκηποι, Αθήνα	τηλ/φαξ: 210-64 34 629, 210 64 11 940
5	<b>Εθνικό Ίδρυμα Κωφών</b> , Κομνηνών 86, Πανόραμα, Θεσσαλονίκη	τηλ: 2310 34 30 93, φαξ: 2310 34 30 79
6	<b>Εκπαιδευτικά Κέντρα Σχοιναράκη</b> : Ηπείρου 8, 1 <sup>ος</sup> όροφος, Αθήνα	τηλ: 210 88 11 310, φαξ: 210 88 11 318
7	<b>Εκπαιδευτικά Κέντρα Σχοιναράκη</b> : Πραξιτέλους 131, Πειραιάς	τηλ: 210 42 22 111, φαξ: 210 42 22 115, SMS: 6946 65 31 63
8	<b>Ένωση Κωφαλάλων Βορ. Ελλάδος</b> Λεωφ. Καλλιθέας 3, Αμπελόκηποι Θεσσαλονίκη	φαξ: 2310-73 03 32
9	<b>Ένωση Κωφαλάλων Ελλάδος</b> , Αριστογείτονος 11-13, Αθήνα,	φαξ: 210 32 42 371
10	<b>ΕΦΦΑΘΑ</b> , Μενάνδρου 26 & Ανεξαγόρα, Αθήνα	φαξ: 210 52 46 652, 210 52 35 075
11	<b>Θέατρο Κωφών Ελλάδος</b> , Σαχτούρη 8-10, Αθήνα	τηλ: 32 14 708
12	<b>Κέντρο Διδασκαλίας ΕΝΓ</b> , Πλατεία Γεωργίου 50, Πάτρα	Τηλ/φαξ: 2610 62 1008
13	<b>Κέντρο Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας</b> , Εγνατίας 63, 54623, Θεσσαλονίκη	τηλ: 2310 25 28 82, φαξ: 2310-25 28 84
14	<b>Λέσχη για την διάδοση της ΝΓ</b> , Ελ. Βενιζέλου 37 <sup>α</sup> , 2 <sup>ος</sup> όροφος, Χανιά	τηλ: 28210 43 224 φαξ: 28210 40008
15	<b>Μορφωτικός Σύλλογος Κωφών Σερρών</b> , Πλατεία Εμπορίου 2, Σέρρες	φαξ: 23210 51 552
16	<b>Σχολή ΕΝΓ της Ομοσπονδίας Κωφών Ελλάδος</b> , Μάρνη 33, 10433 Αθήνα	τηλ.: 210 - 52 33 950, φαξ: 210 - 52 33 968, τηλ: 210 52 29 269, SMS: 6948 54 99 47
17	<b>Πολυχώρος Κιβωτός</b> , Αιτωλίας 3 και Μεσογείων, Αμπελόκηποι, 11526 Αθήνα	τηλ. 210-7776213, φαξ 210-7776804, SMS 693-457 7071
18	<b>Σύλλογος Κωφών – Βαρηκών Ηπείρου &amp; Ιονίων Νήσων</b> : Κουγκίου 29, Ιωάννινα	φαξ: 26510 64 156 SMS: 6979 18 12 69
19	<b>Σύλλογος Κωφών και Μη «Το Νόημα στη Ζοή»</b> , Βασιλίσσης Σοφίας 25 (Γήπεδο ΑΟΞ) 67100 Ξάνθη	φαξ: 25410-21.500
20	<b>Σύλλογος Κωφών Λάρισας</b> , Κύπρου 80, 5 <sup>ος</sup> όροφος, Λάρισα	φαξ: 2410-252.242
21	<b>Σύλλογος Κωφών Ν Δράμας «ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ»</b> , Πάροδος Εθνικής Αμύνης (έναντι Παγοποιείου), Δράμα	φαξ: 25210 30 318
22	<b>Σύλλογος Κωφών Ρεθύμνης « ΤΟ ΑΡΚΑΔΙ»</b> , Πλατεία Ηρώων Πολυτεχνείου 16, Ρέθυμνο	φαξ: 28310-28.377
23	<b>Σύνδεσμος Κωφών Κρήτης «ΣΑΜΑΡΙΑ»</b> , Καλλινίκου Σαρπάκη 33, Χανιά	φαξ: 28210-76.359
24	<b>Σωματείο Κωφών Νομού Ηρακλείου «ΚΑΝΤΙΑ»</b> , Σολωμού Γ5, Εργατικές κατοικίες Αγ. Αικατερίνης, Ηράκλειο	φαξ: 2810-28 46 83



## ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akmajian, A., Demers, R. & Harnisn, R. (1986). *Linguistics*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Allan, K. (1977). Classifiers. *Language*, 53, pp. 285-311.
- Allen, T. (1992). Subgroup differences in educational placement for Deaf and Hard of Hearing Students. *American Annals of the Deaf*, 137, 5. pp. 381-388.
- Aquiline, C. (2000 July). *Word Federation of the Deaf: Towards a policy on Deaf Education*. Paper Presented to the International Congress of Educators of the Deaf, Sydney, Australia.
- Baker, A. E. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bebko, J. (1997). Learning, language, memory and reading: The role of automatization and its impact on complex cognitive activities. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 4-14.
- Bellugi, U. & Fischer, S. (1972). A comparison of Sign language and spoken language. *Cognition*, 1,173-200.
- Bellugi, U. & Klima, E. (1972). The Roots of Language in Sign Talk of the Deaf. *Psychology Today*, 6, 61-76.
- Bellugi, U., Klima, E., & Siple, P. (1975). Remembering in Sign. *Cognition*, 3, 93-125.
- Bergman, B. (1982). *Studies in Swedish Sign Language*. Institute of Linguistics, Stockholm University. Doctoral dissertation.
- Bergman, B. (1994). Signed Languages, in I., Ahlgren, & K., Hyttenstam (Eds.), *Bilingualism in Deaf Education*, Hamburg: Signum, 15-36.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In Bialystok, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*, New York: Cambridge University Press, pp. 113-140.
- Blamey P., Saranr J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. G., Wales, C. P., Wright, M., et al. (2001). Relationship among speech perception, production, language, hearing loss and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 264-285.
- Bochner, J. & Albertini, J., (1988). Language Varieties in the Deaf Population and Their Acquisition by Children and Adults. In Strong, M. (Ed.) *Language Learning and Deafness*. New York: Cambridge University Press.
- Bornstein, H. and Saulnier, K. (1981). Signed English: A Brief Follow up to the First Evaluation. *American Annals of the Deaf*, 127: 69-72.
- Bornstein, H., Hamilton, L., Saulnier, K., & Roy, H. (1975). *The Signed English dictionary for preschool and elementary levels*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Bornstein, H., Saulnier, K., & Hamilton, L. (1980). Signed English: A first evaluation.

- American Annals of the Deaf*, 125: 467-481.
- Boudreault, P. (1999). *Grammatical processing in American sign language: Effects of age of acquisition and syntactic complexity*, Unpublished Masters Thesis, Montreal, McGill University.
- Calderon, R. & Greenberg, M. (2000). Challenges to parents and professionals in promoting socioemotional Development in Deaf Children. In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (Eds), *The Deaf child in the family and at school*, Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans (p.p. 167-181). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calderon, R. (2000). Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social - Emotional Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 140-155.
- Conrad, R. (1979) *The Deaf School Child*. London: Harper Row.
- Cooper, B., (2002). The use of sign language to teach reading to kindergartners, *The Reading Teacher*, v.56, no2.
- Crowe, T. (2003). Self-Esteem Scores Among Deaf College Students: An Examination of Gender and Parents' Hearing Status and Signing Ability. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 199-206.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism and Education*. New York: Longman.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. In Bialystok, E. (Ed.), *Language processing in bilingual children*. New York: Cambridge University Press, pp. 70-89
- Curtiss, S. (1977). *Genie: a psycholinguistic study of a modern-day "wild child."* New York: Academic.
- Dively, V., Metzger, M., Taub, S. and Baer A., (2002) (Ed), *Signed Languages: Discoveries from International Research: Theoretical Issues in Sign Language Research Conference 1998*, Washington DC: Gallaudet University Press
- Emmorey, K. (2002). *Language, Cognition, and the Brain: Insights from Sign Language Research*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Ewoldt, C., Israelite, N., Hoffmeister, R., (1986). *A Review of the Literature on the Effective Use of Native Sign Language on the Acquisition of a Majority Language by Hearing Impaired Students. A Final Report to Minister of Education, Ontario*. Faculty of Education, York University and Center for the Study of Communication and Deafness, Boston University.
- Frishberg, N. (1975). Arbitrariness and Iconicity: Historical change in American Sign Language. *Language*, 51, 676-710.
- Furth H. G. (1966). *Thinking Without Language*. New York: Free Press.
- Gee, J. & Goodhart, W. (1985). Nativization, Linguistic Theory, and Deaf Language Acquisition. *Sign Language Studies*, 49, 291-342.
- Geers, A. E. & Moog, J. S. (1989). Predicting Spoken Language Acquisition in

- Profoundly Deaf Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 84-94.
- Goodhart W., (1984). *Morphological Complexity, ASL, and the Acquisition of Sign Language in Deaf Children*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Gregory S., Bishop J., and Sheldon L. (1995). *Deaf young people and their families*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gustason, G. Pftzing, D. & Zawolkow, E. (1982). *Signing Exact English*. Los Angeles: Modern Signs Press.
- Hansen, B. (1975). Varieties in Danish Sign Language and Grammatical Features of the Original Sign Language. *Sign Language Studies*, 8, 249-256.
- Hatzopoulou, M. (2008). *Acquisition of reference to self and others in Greek Sign Language, From Pointing Gesture to Pronominal Pointing* (2008) Sweden: US-AB Universitetsservice, Stockholm University, Department of Linguistics Sign Language Section ( ISBN 978-91-7155-749-0).
- Hodge, J. (1990). *Beyond Dualism and Oppression*, In *Anatomy of Racism*, David Goldberg (Ed.), Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Hoffmeister, R, Greenwald, J, Czubek, T, and DiPerri, K, (2003). *Comprehensive American Sign Language Curriculum*, Boston, Boston University.
- Hoffmeister, R. & Shettle, C. (1984). Adaptations in Communication Made by Deaf Signers to Different Audience Types. In Hoffmeister, R. and Gee, J. (Eds.), *Special Edition on ASL in Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 6, 258-274.
- Hoffmeister, R. & Wilbur, R. (1980). The acquisition of American Sign Language: Review In H. Lane & F. Grosjean (Eds.), *Recent perspectives on American Sign Language*. LEA, Hillsdale, NJ.
- Hoffmeister, R. (1977). *The Acquisition of American Sign Language by Deaf Children of Deaf Parents: The Development of the Demonstrative Pronouns, Locatives, and Personal Pronouns*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- Hoffmeister, R. (1978). *The Influential Point*. Temple University, Philadelphia, PA.
- Hoffmeister, R. (1980). The Acquisition of Sign Language. In H. Lane & F. Grosjean (Eds.), *Recent perspectives on American Sign Language*. Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Hoffmeister, R. (1990). ASL and Its' Implications for Education. In Bornstein, H. (Ed.). *Manual Communication in America*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Hoffmeister, R. (1994). *Metalinguistic skills in Deaf Children: Knowledge of Synonyms and Antonyms in ASL*. In J. Mann (Ed), Proceeding of the Post Milan: ASL and English Literacy Conference. Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- Holt, J.A. Traxler, C.B. & Allen, T.E. (1997). *Interpreting the scores: A user's guide*

- to the 9th edition of the Stanford Achievement Test for educators of deaf and hard of hearing students. Technical Report 97-1, Gallaudet Research Institute, Washington, DC: Gallaudet University.
- Hurwitz, T. (1998). Interpreters in educational setting. In *Insights into deaf education current theory and practice.*, Academic Press
- Jackendoff, R. (1994). *Patterns in the Mind*, NY: Basic Books,.
- Kantor, R. (1980). The acquisition of classifiers in American Sign Language. *Sign Language Studies*, 28,193-208.
- Kent, B. A. (2003). Identity Issues for hard-of-Hearing Adolescents Aged 11, 13, and 15 in Mainstream settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol 8, no 3. Oxford University Press.
- Klima, E. & Bellugi, U. (1979). *The Signs of Language*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Kourbetis, V. & Hoffmeister, R. (1985). *Greek Sign Language and its Use in Greece*. The International Congress on Education of the Deaf, August 4-9, Manchester, England.
- Kourbetis, V. & Hoffmeister, R. J. (2002). Name Signs in Greek Sign Language, *American Annals of the Deaf*, 147(3): 35–43.
- Kourbetis, V. (1981). *Deafness in Greece*. Center for Deafness, Boston, MA.
- Kourbetis, V. (1987). *Deaf children of Deaf parents and Deaf children of hearing Parents in Greece: a comparative study*. Doctoral dissertation, Boston University, Boston, MA.
- Kourbetis, V., Gargalis, K. (2006) Deaf Empowerment in Greece, in Harvey Goodstein, (editor) “*The Deaf Way II Reader*,” Washington DC: Gallaudet University Press
- Kyle, J. (1997). *Sign on Europe*, Center for Deaf Studies, Wiltshire, GB: Antony Row Ltd.
- Lambropoulou, V. (1986). *A Needs Assessment Study for the Education of Deaf Children in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, New York University, NY.
- Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: Disabling the deaf community*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lane, H., Hoffmeister, R. & Behan B. (1996). *A Journey in the Deaf- World*. DawnSign Press, San Diego, CA.
- Lenneberg E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Lichtenstein, E. (1998) Reading in Deaf Children. *Journal of Deaf Studies*, vol 3, #2. pp 1-55.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart: Relationships Between Families and Schools*. New York: Basic Books.
- Maestas y Moores, J. (1980). Early Linguistic Environment. *Sign Language Studies*, 26, 1-13.

- Mahshie, S.M. (1995) *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Markowicz, H. (1987). *American Sign Language: Fact and Fancy*. Gallaudet College Press, Washington, DC.
- Marschark, M. Lang, H. & Albertini, J. (2002). *Educating deaf students*, Oxford University Press, New York
- Mayberry, R. & Fischer, S. (1989). Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of non-native sign language processing. *Memory & Cognition*, 17, 740-754.
- Mayberry, R. & Lock, E, (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis, *Brain and Language*, 87.
- Mayberry, R. (1992). The cognitive development of deaf children: Recent insights. In Rapin & S. Segalowitz (Eds.), *Child Neuropsychology, Volume 7 of Handbook of Neuropsychology*, F. Boller & J. Grafman (Series Eds.) (pp. 51-68). Amsterdam: Elsevier.
- Mayberry, R. (1993). First-Language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1.
- Mayberry, R. (1994). The importance of childhood to language acquisition: Insights from American Sign Language. In J.C. Goodman & H.C. Nusbaum (Eds.), *The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Words*. (pp. 57-90). Cambridge: MIT Press.
- Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- Moore, D. & Meadow-Orlans, K. (Eds.). *Educational and Developmental Aspects of Deafness*, Gallaudet University Press, Washington, D.C.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practice*. Boston: Houghton Mifflin, 4th Edition.
- Newport, E. & Ashbrook, E. 1977. The emergence of semantic relations in ASL. *Child Language Development*, 13, 16-21.
- Newport, E. & Meier, R. 1985. The Acquisition of American Sign Language. In D.I. Slobin (Ed.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. LEA, NJ.
- Obrzut, J., Maddock, G. & Lee, C. (1999). Determinants of Self – Concept in Deaf and Hard of Hearing Children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 11(3), 237-251.
- Padden, C. (1991). The acquisition of fingerspelling by deaf children. In P. Siple and S. Fischer (Eds.), *Theoretical Issues in Sign Language Research: Volume 2: Psychology*. Chicago, The University of Chicago Press, pp. 191-210.
- Pattison, R. (1982). *On Literacy*. New York: Oxford University Press.
- Petitto, L.A. (1984). From Gesture to Symbol: The Relationship Between Form and Meaning in the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language,

- Unpublished Doctoral Dissertation: Harvard University.
- Petitto, L.A. (1987). On the Autonomy of Language and Gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in ASL, *Cognition International Journal of Cognitive Psychology* 21:1-52.
- Petitto, L.A. (1994). Are Signed Languages "Real" Languages? Evidence from American Sign Language and Langue des Signes Querebecoise, *Signpost* 7, 3: 173- 183.
- Petitto, L.A. (2000). The Acquisition of Natural Signed Languages: Biological Foundations of Language, in C., Chamberlain, J.P., Morford, & R. I., Mayberry, *Language Acquisition by Eye*, London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 41-50.
- Pinker, S. 1984. *Language Learnability and Language Development*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Pitino, D. (2002). Signs of learning, *Teaching PreK-8*, v.33, no2.
- Pizzuto, E. (1994) [1990]. The Early Development of Deixis in American Sign Language: What Is the Point? in V., Voltera, & C. J., Erting, From *Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 142-152.
- Polat, F. (2003). Factors Affecting Psychosocial Adjustment of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (3), pp.325-339.
- Powers, G.W., & Sakiewicz, J. A. (1998). A comparison study of educational involvement of hearing parents of deaf and hearing children of elementary school age. *American Annals of the Deaf*, 143, 35-49.
- Quigley, S. & Paul, P.. (2nd Ed) (1994). *Language and deafness*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- RID, 2004, Registry of Interpreters for the Deaf, <http://www.rid.org>
- Schick, B. & Marschark, M. & Spencer, P. E. (2006). *Advances in Sign Language Development of Deaf Children*. New York: Oxford University Press.
- Schick, B. & Moeller, M. P. (1992). What is learnable in manually coded English sign systems? *Applied Psycholinguistics*, 13, 313-340.
- Schick, B. Williams, K. & Bolster, L. (1999). Skill Levels of educational interpreters. Working in public schools, *Journal of Deaf studies and deaf education*, 4, 2,144-155
- Schirmer, B. R. & Woolsey, M. L. (1997). Effect of Teacher Questions on the Reading Comprehension of Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 45-56.
- Schirmer, B. R. (1993). Constructing Meaning from Narrative text: Cognitive Process of Deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 183, 397-403.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language & Literacy Development in Children Who Are Deaf*. Boston : Allyn and Bacon.
- Schlesinger, H. & Meadow, K. (1972). *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. University of California Press, Berkeley, CA.

- Seal, B. (1997). *Best Practices in Educational Interpreting*. Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Seal, B. (1998). *Best practices in educational interpreting*. MA: Allyn and Bacon, Boston
- Shantie, C. & Hoffmeister, R. (2000). Why schools for deaf children should hire deaf teachers: a pre-school issue, *Journal of Education*, v.182, no.
- Singleton, J. (1989). *Restructuring of language from impoverished input: Evidence for linguistic compensation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties on Young Children*. Washington, DC: National Academic Press.
- Spencer, P. E. & Marschark, M. (2006). *Advances in Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. New York: Oxford University Press.
- Steadt, J. & Moores, D. (1990). Manual codes on English and American Sign Language: Historical perspectives and current realities. In H. Bornstein (Ed) *Manual communication: Implications for education*. Washington, DC: Gallaudet University Press, (p. 1-20)
- Stewart, D. A., Schein, J. & Cartwright, B. (2004). *Sign Language interpreting, exploring its art and science*. Allyn and Bacon. Boston, MA.
- Stinson, M & Foster, S. (2000). Socialization of Deaf Children and Youths in School. In P. Spencer, C. Erting & M. Marschark (Eds), *The Deaf Child in the Family and at School, Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans* (pp. 183-204). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stokoe, W. (1978) *Sign Language Structure*. Revised ed. Silver Spring, MD: Linstok Press.
- Stokoe, W. 1973. Classification and description of sign languages. In T.A. Sebeok, (Ed.), *Current trends in linguistics*, vol. 12. Mouton, The Hague.
- Strong, M. (1995). A review of bilingual/bicultural programs for deaf children in North America. *American Annals of the Deaf*, U140, 84-94.
- Strong, M. and DeMatteo, A. (1990). The effects on metalinguistic awareness of an experimental program for deaf children. *Linguistics and Education*, 2, 37-46.
- Suarez, M. (2000). Promoting Social Competence in Deaf Students: The Effect of an Intervention Program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (4), pp.323-336.
- Supalla, S. (1991). Manually Coded English: The modality question in signed language development. In P. Siple & Fisher, S. (Eds.), *Theoretical Issues in sign language research, Volume 2: Psychology* (pp. 85-109), Silver Spring, MD: TJ Publishers.
- Supalla, S. 1992. *The book of name signs: Naming in American Sign Language*. Dawn-Sign Press, San Diego, CA.
- Sutton-Spence, R., & Woll, B. (1999). *The Linguistics of British Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Topol, D. (1994). *A Text-based Approach to Reading Assessment for Deaf Readers*.

unpublished

- Van Gorp, S. (2001). Self-Concept of Deaf Secondary School Students in Different Educational Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (1).
- Veron, M. & Andrews, J. (1990). *The Psychology of Deafness*. New York: Longmans.
- Volterra, V., & Erting, C. J. (1994[1990]). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*, Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wilbur, R. (1979). *American Sign Language and Sign Systems*. University Park Press, Baltimore, MD.
- Wong Fillmore, L. (1991). Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In Bialystok, E. (ed.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press: New York, NY, 1991 p. 49-69
- Woodward, J. (1982). *How You Gonna Get to Heaven if You Can't Talk to Jesus? On Depathologizing Deafness*. TJ Publishers, Silver Spring, MD.
- Woodward, J. (1990). Sign English in the education of deaf students. In H. Borsnstein (Ed.), *Maual communication in America* (pp. 67-80). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- World Federation of the Deaf (1975). *Gestuno, International Sign Language of the Deaf*. Carlisle, England.
- Yarger, C. (2001). Educational interpreting: Understanding the Rural Experience. *American Annals of the deaf*, v146, 16-30.
- Zwiebel, A., Meadow-Orlans, K. & Dyssegaard, B. (1993). A comparison of Deaf Students in Israel, Denmark and the United States. Στο: Moores, D. and Meadow-Orlans, K. (Eds) *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Gallaudet University Press. Washington, D.C.
- Βάμβουκας, Μ., Δαμανάκης, Μ. & Κατσιμαλή, Γ. (2001). *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βουτσά, Ο. (1991). Η συμβολή του ψυχολόγου στη διαγνωστική προσέγγιση του κωφού παιδιού. Στο Α. Φραγγούλη και Σ. Αξιώτη «*Βαρηκοΐα – κώφωση στην παιδική και εφηβική ηλικία*». Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Ειδικών στις Διαταραχές του Λόγου, σελ. 81-84. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Βρυώνης, Ν. (1997). *Το Εθνικό Ίδρυμα Προστασίας Κωφών*. ΕΙΚ, Αθήνα.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καστανίδου, Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας – οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σελ. 77-95.
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. 1996. *Το Όνομα της Νέας Ελληνικής: Αναφορά στον κόσμο της Πραγματικότητας*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κουρμπέτης, Β. (1996). *Ελληνική Νοηματική Γλώσσα: 20 Μικροί Μύθοι*. ΕΙΚ, Αθήνα.



- Κουρμπέτης, Β. (1997). Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών. *Κοινωνική Εργασία*, 1997, 45, (7-18).
- Κουρμπέτης, Β. (2001). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως Πρώτης Γλώσσας σε Κωφά Παιδιά και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού, *Πρακτικά Συνεδρίου Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Β' τόμος, επιμέλεια Βάμβουκας Μ, Χατζηδάκη Α, Ρέθυμνο, Ατραπός.
- Κουρμπέτης, Β. (2002). Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στην Ευέλικτη Ζώνη, *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη*, Τόμος 3, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουρμπέτης, Β., Αδαμοπούλου, Α. & Φερεντίνος, Σ. (2001). *Από την αναπηρία στην ενδυνάμωση του Κόσμου των Κωφών: Μορφές διακρίσεων που υφίστανται οι Κωφοί στην Ευρώπη*. Αθήνα:ΟΜΚΕ.
- Κουρμπέτης Β., Γκυρτής Κ. (2004) Αριθμοί και Αρίθμηση στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, *Πρακτικά 21<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*, (135-145), Τρίκαλα: Ελληνική Μαθηματική Εταιρία
- Κουρμπέτης, Β., Ευθυμίου Ε., (2004) *Τα Πρώτα μου Νοήματα*. Καστανιώτης, Αθήνα
- Κουρμπέτης Β. & Χατζοπούλου Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου, Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωνσταντινίδου, Μ. (1989). Το Πρώτο μου βιβλίο στην νοηματική γλώσσα. *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.
- Λαζανάς, Β. (1968). *Η Μιμική Γλώσσα και οι Κωφάλαλοι*. Αθήνα.
- Λαζανάς, Β. (1984). *Το Πρόβλημα των Κωφαλάλων*. Αθήνα.
- Λαμπροπούλου, Β. (1993). Εξέταση της Γραπτής Γλώσσας των Κωφών Μαθητών, *Γλώσσα*, 30.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). *Παρατηρήσεις Φωνολογικής Ανάλυσης της ΕΝΓ*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999α). (Επιμέλεια) *Η Κοινωνία και οι Κωφοί, Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών. 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999β). (Επιμέλεια) *Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση. 2<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β., (2007). (Επιμέλεια) *Γονείς με κωφά και βαρήκοα παιδιά*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λογιάδη, Μ. & Λογιάδης Ν. (1985). *Λεξικό Νοηματικής Γλώσσας*. Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (1999). Σχολείο και οικογένεια. Από την απομόνωση στην αλληλεπίδραση (Μια επικοινωνιακή προσέγγιση). Αθήνα.
- N2817, 2000, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 78, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα.
- Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος, (1997). *Εθνική Επιτροπή Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, Αποτελέσματα*. ΟΜΚΕ, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Α.Π.Σ. για μαθητές με Προβλήματα ακοής για την

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. [http://www.pi-schools.gr/special\\_education/kofosi-a/kofosi-a-part-01.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education/kofosi-a/kofosi-a-part-01.pdf).

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002.
- Παπασπύρου, Χ., (1994). *Κινηματική Γλώσσα*, *Γλώσσα*, τ. 32, 18-44.
- Παπασπύρου, Χ. (1996). *Δίγλωσση Εκπαίδευση και κοινωνική Ένταξη του Κωφού Ατόμου*, Πρακτικά Ημερίδας ΠΕΠΣΕΕΕ, Αθήνα.
- Παπασπύρου, Χ. (1997). *Κινηματική Γλώσσα και Καθολική Γλωσσική θεωρία*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, σελ. 35-49.
- Τριανταφυλλίδης, Γ. (1987). *Σύστημα Ελληνικών Νευμάτων*, Θεσσαλονίκη.
- Τσαπρουνής, Α. (2002). *Η συμβουλευτική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσόμσκυ, Ν. (1984). *Μορφή και Νόημα στις Φυσικές Γλώσσες*, Μετάφραση Μ. Μακρίδη, Έρασμος, Αθήνα.
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (*Ανανέωση: Δευτέρα, 21 Μαΐου 2007*) Γραμματική και σχολική παιδεία, <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/>
- Χατζοπούλου Μ., (1999). Δίγλωσση Εκπαίδευση των Κωφών Παιδιών, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.52, σ. 42.
- Χατζοπούλου Μ., (2000). Έκθεση σχετικά με τις εργασίες του συνεδρίου “European Days of Deaf Education 1999, – Bilingual Education with focus on reading and writing-”, Örebro Σουηδίας, Σεπτέμβριος 23 –26 1999, *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.9, σ. 59-71.
- Χατζοπούλου Μ., (2005). Ο ρόλος των διερμηνέων Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για τους κωφούς φοιτητές στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο, στο Σοφιανίδου Ε., Μπακομήτρου Φ., Καλαντζή-Ασίτσι Α.: «Πανεπιστήμιο για όλους, Όροι και Προϋποθέσεις Πλήρους Ένταξης των Φοιτητών με Αναπηρία στην Ακαδημαϊκή Ζωή», ΕΣΑΕΑ, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Ράνια Χιουρέα PhD*

*Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Γενεύης  
με Εξειδίκευση στην Εκπαίδευση Τυφλών  
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.*

### I. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ: ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΩΝ

#### 1. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΟΡΑΣΗΣ

Ο όρος «προβλήματα όρασης» καλύπτει ένα ευρύ φάσμα διαταραχών της οπτικής ικανότητας από τα μικρά προβλήματα όρασης έως και τις περιπτώσεις των ατόμων εκείνων που είναι τελείως τυφλά και δε μπορούν να διακρίνουν το φως από το σκοτάδι.

Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει διεθνής ορισμός της τύφλωσης. Κάθε χώρα χρησιμοποιεί το δικό της, ανάλογα με τη νομοθεσία της.

Για την Ελλάδα, νομικά **τυφλός** θεωρείται εκείνος ο οποίος και με τη χρήση διορθωτικών φακών έχει **οπτική οξύτητα μικρότερη του 1/20 της φυσιολογικής**. Δηλαδή, που μπορεί να διακρίνει σε απόσταση το πολύ 1 μέτρου ό,τι με τη φυσιολογική όραση είναι ορατό στα 20 μέτρα.

**Μερικώς βλέπων ή με μειωμένη/χαμηλή όραση ή αμβλύωπας** θεωρείται εκείνος που και με τη χρήση διορθωτικών φακών έχει **οξύτητα όρασης μεταξύ του 1/20 και του 1/10 της φυσιολογικής**.

Τα **αίτια** που μπορούν να προκαλέσουν τύφλωση είναι:

**1. Κληρονομικά** (συγγενείς παθήσεις)

**2. Επίκτητα.** Αυτά μπορούμε να τα διαχωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες:

- **Προγεννητικά:** Σε αυτά υπάγονται διάφορες μολυσματικές ασθένειες (π.χ. η ερυθρά) από τις οποίες προσβλήθηκε η μητέρα κατά τη διάρκεια της κύησης.
- **Περγεννητικά:** Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται διάφοροι μικροτραυματισμοί κατά τη διάρκεια του τοκετού και η **οπισθοφακική ινοπλασία**, η οποία παρουσιάζεται στα πρόωρα βρέφη που τοποθετούνται στη θερμοκοιτίδα.
- **Μεταγεννητικά:** Εδώ υπάγονται μολυσματικές ασθένειες της παιδικής ηλικίας, ατυχήματα κλπ.

#### 2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΤΥΦΛΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

##### Ψυχοπαθολογική προσέγγιση

- Συνήθως τα τυφλά παιδιά εμφανίζουν καθυστέρηση στη φυσική δραστηριότητα.
- Δείχνουν αδιαφορία, έλλειψη περιέργειας, αδράνεια.
- Εκδηλώνουν μειονεκτική συμπεριφορά.
- Μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα προσωπικότητας.

- Φοβούνται τη σιωπή, τη μοναξιά, τους δυνατούς θορύβους, αισθάνονται ανασφάλεια.
- Εμφανίζουν καθυστέρηση περίπου 1 χρόνου, γιατί η τύφλωση περιορίζει την αντιληπτικότητα και τη γνώση, λόγω της περιορισμένης έκτασης και ποικιλίας εμπειριών, της περιορισμένης ικανότητας μετακίνησης και σχέσης του τυφλού με το περιβάλλον, καθώς και του περιορισμένου ελέγχου του περιβάλλοντος.
- Παρατηρούνται λάθη στη στάση του σώματος.
- Τα τυφλά παιδιά υστερούν έναντι των βλέπόντων αλλά και των αμβλυόπων ως προς το συντονισμό κινήσεων, τον αισθητικο-κινητικό τομέα, τη γενική κινητικότητα και τον προσανατολισμό.
- Η επικοινωνία και η απόκτηση κοινωνικών εμπειριών δεν είναι ποιοτικά και ποσοτικά του ίδιου επιπέδου με αυτές των βλέπόντων, γιατί και η εκτίμηση των ικανοτήτων των ατόμων με προβλήματα όρασης ποικίλει και δεν είναι πάντα ρεαλιστική.
- Οι μαθητές που είναι τυφλοί ή έχουν χαμηλή όραση είναι πιο εξαρτημένοι από την ακοή τους για τη συγκέντρωση πληροφοριών σε σχέση με τους βλέποντες.
- Αρκετά τυφλά παιδιά εμφανίζουν τους λεγόμενους «τυφλισμούς».

### **Τυφλισμοί**

Πρόκειται για μερικά τυπικά κινητικά στερεότυπα (τικ), κινήσεις αυτόματες, επαναλαμβανόμενες, ρυθμικές.

- Οι τυφλισμοί αφορούν μόνο τους εκ γενετής τυφλούς.
- Εμφανίζονται κυρίως σε μικρές ηλικίες και περισσότερο στα πολυανάπηρα τυφλά άτομα.
- Αυξάνουν όταν τα άτομα είναι θυμωμένα, ανήσυχα, κλεισμένα στον εαυτό τους και δε δέχονται ερεθίσματα από το περιβάλλον.
- Μπορεί να οφείλονται σε διάφορους λόγους, όπως: στην περιορισμένη φυσική δραστηριότητα, να είναι τρόπος έκφρασης κινητικής διάθεσης ή υπερκινητικότητας, πιθανόν ζουλώντας τα μάτια να βλέπουν μικρές ακτίνες φωτός κλπ.
- Οι τυφλισμοί απαιτούν έγκαιρη, συστηματική και μεθοδική αντιμετώπιση για να μπορέσει ο τυφλός μαθητής να τους αποβάλει.

### **Συγγενής ή επίκτητη τύφλωση**

*Έχει παρατηρηθεί ότι:*

α) Υπάρχει σημαντική διαφορά στην ανάπτυξη μεταξύ των εκ γενετής τυφλών (συγγενής τύφλωση ή κατά τον πρώτο χρόνο ζωής) και ατόμων με επίκτητη τύφλωση, μετά την ηλικία 3 ή 4 ετών.

β) Οι οπτικές παραστάσεις που είχε ένα άτομο πριν χάσει την όραση (επίκτητη τύφλωση), του είναι χρήσιμες σε όλη του τη ζωή.

γ) Τα άτομα που είναι εκ γενετής τυφλά σε γενικές γραμμές δεν έχουν την ευκαιρία να μάθουν άτυπα να διαβάζουν μέσω οπτικών εμπειριών, για παράδειγμα, από τα σήματα, τις διαφημίσεις και τις πινακίδες. Επίσης, για ορισμένες έννοιες όπως η απόσταση, οι διαστάσεις, τα χρώματα κλπ διαμορφώνουν με τη φαντασία τους ένα νοερό πλαίσιο, αφού δεν μπορούν να τις κατακτήσουν με οπτικές παραστάσεις.

### 3. ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΤΥΦΛΟΥΣ

■ **Οι τυφλοί έχουν πολύ αυξημένη αφή και ακοή:** Δεν ισχύει για όλους τους τυφλούς ότι έχουν αυξημένη αφή και ακοή. Αν ισχύει, τότε δε θα υπήρχαν για παράδειγμα, άτομα τυφλοκωφά.

Όσοι τυφλοί έχουν πολύ αναπτηγμένη αφή και/ή ακοή, το κατάφεραν με εξάσκηση και πολλή προσπάθεια.

■ **Οι τυφλοί αντιλαμβάνονται τα χρώματα:** Αυτό μπορεί να συμβεί, μόνο αν απτικά υπάρχει κάτι το διαφορετικό σε συγκεκριμένα υλικά και χρώματα. Όπως για παράδειγμα η υφή μιας καλοκαιρινής λευκής μπλούζας να είναι πιο απαλή από ό,τι μιας μαύρης ίδιας ποιότητας.

■ **Οι τυφλοί έχουν «θαυματουργό» αντίληψη.** Δε γεννιέται με «θαυματουργό» αντίληψη ένας τυφλός. Μαθαίνει πώς να αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα, τους ανθρώπους γύρω του, το περιβάλλον του γενικά. Όσα μαθαίνει δε, είναι αποτέλεσμα σκληρής εργασίας.

### 4. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ/ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Τα προβλήματα όρασης καθεαυτά δεν δημιουργούν αλλά και δεν αποκλείουν άλλες αναπηρίες σε ένα άτομο. Έτσι, ενώ σε κάποια άτομα υπάρχει μόνο οπτική ανεπάρκεια ή τύφλωση, σε άλλα μπορεί με την τύφλωση/χαμηλή όραση να συνυπάρχει νοητική υστέρηση ή άλλης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες από όλες τις κατηγορίες ειδικών αναγκών ή αναπηριών που συναντάμε και στους βλέποντες:

- Συναισθηματικά προβλήματα
- Προβλήματα λόγου
- Νοητική καθυστέρηση
- Σωματική αναπηρία (παραπληγία, επιληψία, κ.α.)
- Κώφωση

### 5. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

Κάθε μαθητής είναι ένα άτομο με ξεχωριστές ανάγκες. Στους μαθητές όμως με προβλήματα όρασης αυτή η αρχή έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς μόνο το ίδιο το άτομο με οπτική ανεπάρκεια είναι σε θέση να πει τι μπορεί ή τι δεν μπορεί να δει. Κατά συνέπεια καλές πρακτικές για ένα μαθητή ενδέχεται για κάποιον άλλο να μην είναι αποτελεσματικές ή να είναι ακόμη και επιζήμιες.

Συνήθως τα παιδιά με προβλήματα όρασης αναπτύσσουν δικές τους στρατηγικές και τεχνικές για να αντιμετωπίζουν τις συνθήκες της καθημερινότητάς τους. Επομένως είναι σημαντικό κάθε μαθητής να συμμετέχει ενεργά και στην επιλογή των στρατηγικών διδασκαλίας που ταιριάζουν στην περίπτωσή του.

Στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης, επειδή συχνά συμβαίνει ένα παιδί τυφλό να μην έχει την ευκαιρία να συλλέξει πληροφορίες σχετικές με το περιβάλλον στο οποίο ζει, κάτι που για τα βλέποντα παιδιά θεωρείται δεδομένο:

- α) Δεν θεωρούμε τίποτε δεδομένο
- β) Εξηγούμε τα πάντα, προκειμένου να βοηθήσουμε τα παιδιά να σχηματίσουν ή να κατανοήσουν νέες έννοιες

γ) Εισάγουμε τις νέες έννοιες με διαφορετικό τρόπο, πιο πρακτικό.

### **Σκοποί της εκπαίδευσης τυφλών και αμβλύπων**

Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης των παιδιών με προβλήματα όρασης δεν είναι άλλος από εκείνον των παιδιών με κανονική όραση:

- Αποβλέπει στην καλλιέργεια, ανάπτυξη των ψυχο-φυσικών και πνευματικών ικανοτήτων του παιδιού και στην ψυχική και συναισθηματική του ισορροπία.
- Έχει απώτερο στόχο την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και ην ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Νόμο 3699/ 2-10-2008 Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι τυφλοί μαθητές και οι μαθητές με χαμηλή όραση χωρίς νοητική υστέρηση ή άλλης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν με βάση τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση με την υποστήριξη μέλους ΕΕΠ του κλάδου ΠΕ31 ή ΕΒΠ (Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό).

- Για τα παιδιά με προβλήματα όρασης, χωρίς νοητική υστέρηση ή άλλης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ΑΠΣ είναι τα ίδια με τα κοινά προγράμματα των σχολείων. Για τα παιδιά με προβλήματα όρασης και νοητική υστέρηση ή άλλης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα ΑΠΣ ακολουθούν τα ΑΠΣ της αντίστοιχης κατηγορίας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση τα ΑΠΣ προσαρμόζονται κατάλληλα, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών. Η κατάλληλη προσαρμογή γίνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και όπου χρειάζεται σε συνεργασία με επιστήμονες εξειδικευμένους σε θέματα εκπαίδευσης Τυφλών και Αμβλύπων ή με τους Σχολικούς Συμβούλους.
- Δυσκολίες μέσα στην τάξη δεν έχουν μόνο οι τυφλοί μαθητές. Και οι μαθητές με χαμηλή όραση είναι συχνά σε μειονεκτική θέση, σε σχέση με τους βλέποντες, όταν παρουσιάζονται πληροφορίες μέσα στην τάξη του κοινού σχολείου.

Παράδειγμα: αν ένας μαθητής έχει δυσκολία να δει το υλικό από απόσταση, τότε θα δυσκολεύεται να διαβάσει και ό,τι γράφεται στον πίνακα. Εδώ μπορεί να βοηθήσουν στο πρόβλημα ένα οπτικό βοήθημα-μια συσκευή μακρινής όρασης, η κατάλληλη θέση του μαθητή μέσα στην τάξη και φυλλάδια προσαρμοσμένα στις οπτικές δυνατότητες του μαθητή.

- Κάθε εκπαιδευτικός με θέληση και φαντασία μπορεί να επινοήσει διάφορους τρόπους χρήσης των μέσων που διαθέτει για να μπορέσουν να ξεπεραστούν τα εμπόδια.
- Πάνω απ' όλα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναφέρουν τις δυσκολίες που συναντούν, στην κατανόηση, σε μια δεξιότητα ή στην εκπόνηση εργασίας.
- Στις περισσότερες περιπτώσεις, με τη συνεργασία του μαθητή, του Ειδικού Εκπαιδευτικού Υποστήριξης και του εκπαιδευτικού της τάξης, βρίσκεται μια λύση για κάθε εμπόδιο.
- Οι μαθητές με προβλήματα όρασης, εκτός από τις βασικές ακαδημαϊκές γνώσεις της γενικής εκπαίδευσης, χρειάζονται και μια «διεύρυνση» του προγράμματος σπουδών. Δηλαδή επιπλέον εκπαίδευση σε γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται λόγω των ιδιαίτερων αναγκών τους.

**ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ -  
ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ**

Η διεύρυνση του ΑΠΣ για μαθητές με προβλήματα όρασης αφορά την επιπλέον εκπαιδευτική παρέμβαση που είναι απαραίτητη για τους μαθητές αυτούς:

- 1. Αντισταθμιστικές ή λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων επικοινωνίας:** Είναι δεξιότητες που ένας μαθητής με προβλήματα όρασης πρέπει να αποκτήσει για να έχει πρόσβαση στα γενικά προγράμματα σπουδών. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν:
  - την εκμάθηση braille,
  - την ανάπτυξη ικανότητας μελέτης και οργάνωσης,
  - την ανάπτυξη χωροταξικής αντίληψης,
  - οποιαδήποτε προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.
- 2. Δεξιότητες χρησιμοποίησης εναπομείνουσας όρασης:** Αν και το ποσοστό και το είδος όρασης διαφέρει σημαντικά μεταξύ των ατόμων, είναι απαραίτητο να παρέχονται οδηγίες και εξάσκηση με διάφορους τρόπους, για τη βέλτιστη λειτουργική χρήση της όρασης.
- 3. Κοινωνικές Δεξιότητες:** Αφορά την απόκτηση τρόπων επικοινωνίας και συμπεριφοράς που οι άνθρωποι αναπτύσσουν παρακολουθώντας, με τη μίμηση κλπ.
- 4. Προσανατολισμός και Κινητικότητα:** Πρόκειται για δεξιότητες που εμπλέκονται στην ανεξάρτητη μετακίνησή του και στις έννοιες που διέπουν το χωροταξικό συλλογισμό. Η εκπαίδευση στον Π/Κ είναι πολύ σημαντική για τα άτομα με οπτική ανεπάρκεια.
- 5. Προσανατολισμός** συνήθως ορίζεται η διαδικασία χρήσης των υπολοίπων αισθήσεων προκειμένου να προδιορίσει κάποιος τη θέση του στο χώρο, δηλαδή να γνωρίζει που βρίσκεται και πώς θα φτάσει εκεί που θέλει, ιδιαίτερα σε μη οικεία περιβάλλοντα.
- 6. Κινητικότητα** ορίζεται η σωματική ικανότητα να κινηθούμε από το ένα μέρος στο άλλο. Δεν περιορίζεται μόνο στην ικανότητα του βαδίσματος, αλλά περιλαμβάνει και τις ικανότητες που επιστρατεύονται όταν βαδίζουμε:
  - ✓ τις τεχνικές χρήσης του μπαστουιού,
  - ✓ τη στάση του σώματος,
  - ✓ τις τεχνικές για το ανέβασμα και το κατέβασμα της σκάλας,
  - ✓ τις διαβάσεις στο δρόμο,
  - ✓ τη χρήση των δημόσιων μέσων μεταφοράς κλπ.
- 7. Δεξιότητες Καθημερινής Διαβίωσης:** Πρόκειται για απαραίτητες δεξιότητες, που συχνά στα παιδιά με προβλήματα όρασης δεν έχουν αναπτυχθεί, επειδή δεν μπορούν να τις παρατηρούν σε άλλους και συνήθως δεν διδάσκονται στην καθημερινή ζωή. Η εκπαίδευση σε δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης (ΔΚΔ) μπορεί να περιλαμβάνει προσωπική υγιεινή, διαχείριση χρημάτων, τακτοποίηση ατομικών ειδών, μαγείρεμα, κλπ.
- 8. Χρήση Υποστηρικτικών Τεχνολογιών:** Η τεχνολογία είναι πολύ σημαντικό εργαλείο για την πρόσβαση στην πληροφορία. Είτε μέσω της γραφής Braille, είτε με μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία, είτε με ακουστική πρόσβαση, η χρήση της

τεχνολογίας δίνει στο άτομο με προβλήματα όρασης πρόσβαση στην πληροφορία στον ίδιο περίπου χρόνο με τους βλέποντες.

## II. ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

### 1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΤΥΦΛΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

- Η εκπαίδευση του τυφλού παιδιού, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, απαιτεί **χρόνο, ικανότητα, υπομονή και πολλά ερεθίσματα.**
- Καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο **εκπαιδευτικός** που θα ασχοληθεί με την εκπαίδευση τυφλών μαθητών οφείλει να έχει πραγματική επιθυμία, υπομονή, αγάπη, κατανόηση και επίγνωση της δυσκολίας του έργου του.

#### *Οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη σωστή διδασκαλία των τυφλών*

- Τα τυφλά παιδιά έχουν δικαίωμα στη μάθηση όπως και τα βλέποντα.
- Η διδασκαλία και η μάθηση των τυφλών παιδιών στηρίζεται κυρίως στην ακουστική, απτική και κιναισθητική αντίληψη.
- Δε θεωρούμε τίποτε δεδομένο, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Εξηγούμε τα πάντα.
- Περιγράφουμε ό,τι δε βλέπει το παιδί.
- Χρησιμοποιούμε πολλά απτά εποπτικά υλικά, κατά προτίμηση εκ του φυσικού.

#### Για την Α΄ τάξη Δημοτικού:

**Διδασκαλία Braille** νοείται η διδασκαλία της γλώσσας μας. Για την εκμάθηση του Braille απαιτείται ειδική προετοιμασία του χώρου, του δασκάλου, του μαθητή.

- **Βασική προϋπόθεση για εκμάθηση Braille:** Καλλιέργεια των υπολοίπων αισθήσεων και κυρίως σωστή χρησιμοποίηση και των δύο χεριών: πολλή εξάσκηση και απτικές εμπειρίες
- **Παίζουν ρόλο:** η ικανότητα του παιδιού, η προσωπικότητά του και η οικογένεια (αντιμετώπιση του παιδιού)
- **Χρειάζεται:** συνεχής ενθάρρυνση για να χρησιμοποιεί τα χέρια του και να περιεργάζεται με επιδεξιότητα ό,τι αγγίζει.
- **Η εκμάθηση των γραμμάτων στο Braille:**
  - Δεν ακολουθεί την ίδια σειρά με των βλέπόντων ούτε την ίδια μέθοδο διδασκαλίας.
  - Μέχρι να ολοκληρωθεί (Ιανουάριο – Φεβρουάριο) ο τυφλός μαθητής:
    - α) δεν μπορεί να συμβαδίσει στη Γλώσσα με τους βλέποντες συμμαθητές του.
    - β) δεν γράφει Μαθηματικά (αφού οι αριθμοί και τα σύμβολα των πράξεων γράφονται με σύμβολα γραμμάτων).

### 2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΟΡΑΣΗ (ΑΜΒΛΥΩΠΙΑ)

Περίπου το 90% των ατόμων με προβλήματα όρασης έχουν μειωμένη ή χαμηλή όραση, ενώ μόλις το 10% είναι *λειτουργικά τυφλοί*. Ωστόσο, οι μαθητές με χαμηλή



όραση αποτελούν συχνά μια πλειοψηφία, του πληθυσμού των παιδιών με προβλήματα όρασης, που παραβλέπεται.

Οι δυσκολίες των μαθητών με χαμηλή όραση συχνά δεν είναι εμφανείς, όπως είναι για τους τυφλούς μαθητές. Παρόλα αυτά, οι μαθητές με χαμηλή όραση απαιτούν εξίσου άμεσες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, για να αναπτύξουν κατάλληλες αντισταθμιστικές δεξιότητες ώστε να μπορούν να έχουν αποτελεσματική πρόσβαση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

### **ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΠΡΟΣΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ:**

- Του συστήματος γραφής και ανάγνωσης (BRAILLE ή βλεπόντων) που είναι κατάλληλο για το παιδί.
- Του μεγέθους και του τύπου των γραμμάτων που διευκολύνει περισσότερο το παιδί.

### **ΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΘΥΜΟΜΑΣΤΕ:**

- Δε διδάσκουμε συγχρόνως Braille και γραφή βλεπόντων σε έναν αμβλύωπα μαθητή της Α' Δημοτικού.
- Αμβλύωπες μαθητές οι οποίοι χρησιμοποιούν αρκετά καλά την όραση που διαθέτουν, δυσκολεύονται να μάθουν Braille, γιατί προσπαθούν να διαβάσουν με τα μάτια και όχι με τα χέρια τις ανάγλυφες κουκκίδες.
- Με εξάσκηση και με προσπάθεια, μερικοί αμβλύωπες μαθητές καταφέρνουν να διαβάζουν μικρότερα γράμματα.
- Σε περίπτωση έντονης αντίδρασης από μέρους ενός μαθητή για το σύστημα γραφής που του διδάσκουμε, είναι προτιμότερο να σεβαστούμε την επιθυμία του και να συνεχίσουμε με το σύστημα της επιλογής του.
- Όταν ένας αμβλύωπας μαθητής έχει μάθει να γράφει και να διαβάζει στο ένα σύστημα, είναι σχετικά εύκολο να μάθει αργότερα και στο άλλο.
- Αν κάποιος μαθητής με χαμηλή όραση δυσκολεύεται πολύ στο σύστημα βλεπόντων, ή δεν καταφέρνει να διαβάσει με ικανοποιητικό ρυθμό παρ' όλα τα βοηθήματα, τότε τον εισαγάγουμε στο Braille.
- Αν το παιδί χρησιμοποιεί μεγεθυντικούς φακούς ή τηλεόραση κλειστού κυκλώματος, του μαθαίνουμε τον τρόπο χρήσης, και το ενθαρρύνουμε να τα χρησιμοποιεί.
- Δίνουμε περισσότερο χρόνο εργασίας στον αμβλύωπα μαθητή και αρχικά ίσως λιγότερες ασκήσεις. Σταδιακά απαιτούμε την ίδια ποσότητα εργασίας (δεν είναι πάντα εφικτό).
- Ο αμβλύωπας μαθητής ακολουθεί το πρόγραμμα του σχολείου βλεπόντων και μαθαίνει γράμματα και αριθμούς με την ίδια σειρά όπως και οι βλέποντες.
- Προγραφικές και προαναγνωστικές ασκήσεις ίδιες με των βλεπόντων.
- Όπου χρειάζεται κάνουμε μεγεθύνσεις και δίνουμε ασκήσεις γραμμένες με μαρκαδόρο σε χαρτί με έντονα χαράκια.
- Από τον αμβλύωπα μαθητή δεν έχουμε τις ίδιες απαιτήσεις για καλλιγραφία που έχουμε και από τους βλέποντες.

### 3. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

#### Α). Όταν υπάρχει τυφλός μαθητής

**Βασικός κανόνας:** Ό,τι φτιάξουμε και ό,τι βάλουμε στην τάξη θα θυμόμαστε πως απευθύνεται σε τυφλά παιδιά, άρα χωρίς κίνδυνο να μπορούν να το ψηλαφίζουν, να το περιεργάζονται, να το καταλαβαίνουν.

**Ανάγλυφο εποπτικό υλικό στους τοίχους:** Θεωρείται απαραίτητο, διότι: κεντρίζει την περιέργεια. εξάπτει τη φαντασία, εξασκεί με ευχάριστο τρόπο την αφή, βοηθάει στην εμπέδωση των σχολικών γνώσεων και δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αντλεί πληροφορίες και να πλουτίζει τις γνώσεις του.

#### I. ΕΠΙΠΛΑ - ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ

- Κατά προτίμηση η αίθουσα διδασκαλίας να βρίσκεται στο ισόγειο, να έχει λείο δάπεδο (προσοχή αν έχει μοκέτα ή χαλί) και να υπάρχει βοηθητικός χώρος δίπλα ή κοντά της.
- Τα θρανία και οι καρέκλες να έχουν κατάλληλες προδιαγραφές ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και να χωρούν τη μηχανή Braille, τα ντοσιέ και τα ογκώδη βιβλία Braille.
- Χρειάζονται ντουλάπες για γραφική ύλη, εποπτικό υλικό, υλικό κατασκευών, παιχνίδια και βιβλιοθήκες για: βιβλία Braille, ομιλούντα βιβλία (με παραμύθια, ενδιαφέροντες ήχους, φωνές ζώων κλπ.)

#### II. ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΡΤΗΣΗΣ ΕΠΟΠΤΙΚΩΝ

- Απαραίτητος ένας πίνακας για τις αναρτήσεις Braille, από τσόχα ή λινάτσα ή φελλό, χωρισμένος ανάλογα με τα μαθήματα πχ Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος κλπ.
- Οι Ανακοινώσεις αναρτώνται μαζί με των άλλων παιδιών, θα είναι όμως πάντα και στις δυο γραφές ( πχ. ωρολόγιο πρόγραμμα)
- Οι Εργασίες: αναρτώνται μαζί με των άλλων παιδιών.

**Μια ιδέα για όλη την τάξη:** Ο «Κύριος Κούπας» (**κουτί παραπόνων**). Όλα τα παιδιά (ανώνυμα ή επώνυμα) μπορούν να γράφουν παράπονα, παρατηρήσεις, σχόλια κλπ. Αυτό βοηθάει να ανακαλύψουμε:

(α) Τα βαθύτερα συναισθήματα των παιδιών σε σχέση με την παρουσία του τυφλού μαθητή στην τάξη.

(β) Προβλήματα που πιθανά δημιουργεί η ένταξη.

#### III. ΤΑΜΠΕΛΙΤΣΕΣ BRAILLE

- ✓ Τοποθετούμε παντού ταμπελίτσες γραμμένες σε Braille (ενδείκνυται κυρίως για τις

μικρές τάξεις του Δημοτικού και Νηπιαγωγείο):

- θρανία,
  - καρέκλες
- } (ονοματεπώνυμο κάθε μαθητή και τη λέξη θρανίο /καρέκλα / μηχανή)

- μηχανές
- τοίχους, πόρτες, παράθυρα, ντουλάπες, ράφια κλπ.
- ✓ **Οι ταμπελίτσες να είναι γραμμένες και με ευανάγνωστα γράμματα για τα βλέποντα παιδιά.**

**Σκοπός:**

- (α) εξάσκηση αφής
- (β) εξοικείωση με τη γραφή Braille
- (γ) «ζωντάνεμα» της τάξης → τάξη «ανοιχτό βιβλίο»
- (δ) βοήθημα στον προσανατολισμό

Για τα βλέποντα παιδιά πετυχαίνουμε: α) Εξάσκηση στην ανάγνωση (αφού οι ταμπελίτσες είναι και σε γραφή βλεπόντων) και β) εξοικείωση με το Braille.

**IV. ΒΙΒΛΙΑ – ΓΡΑΦΙΚΗ ΥΛΗ – ΓΡΑΦΟΜΗΧΑΝΕΣ BRAILLE**

Χρειάζεται έγκαιρη μέριμνα για προμήθεια βιβλίων, γραφικής ύλης και γραφομηχανών Braille.

- 1. ΒΙΒΛΙΑ BRAILLE :** Όλοι οι τόμοι απ' όλα τα μέρη κάθε μαθήματος
- 2. ΓΡΑΦΙΚΗ ΥΛΗ** (χαρτί για τους μαθητές, για καρτέλες κλπ)
  - Διάφορα είδη χαρτιού, κατάλληλου για γραφή Braille και για ανάγλυφα σχέδια:
    - NORMA (24 x 17) για τους μαθητές Νηπιαγωγείου και στην αρχή της Α' δημοτικού
    - NORMA (27.5 x 21.5) για χρήση των μαθητών
    - Σκληρότερο χαρτί για καρτέλες, ταμπέλες κλπ. (NORMA ή BRISTOL)
    - Χαρτί «μικροκαψουλικό» (αν υπάρχει το κατάλληλο μηχάνημα για ανάγλυφες εικόνες)
    - Χαρτί «μεταξωτό» για σχέδια (συνθετικό φύλλο που αναδεικνύει ανάγλυφα στην επάνω όψη ό,τι χαράξουμε/σχεδιάσουμε - χρήσιμο στη Γεωμετρία)
  - Τρυπητήρι (περφορατέρ), Συνδετήρες (μικροί, μεγάλοι), Σελιδοδείκτες αυτοκόλλητοι
  - Αυτοκολλητάκια ανάγλυφα, Πινέζες,σελοτέιπ, κόλλα,
  - Μεγάλοι φάκελοι – κλασέρ (αρχείο με στοιχεία του μαθητή)
- 3. ΓΡΑΦΟΜΗΧΑΝΕΣ BRAILLE** (μία για το μαθητή και 1 για το δάσκαλο)
  - (α) Έλεγχος αν λειτουργούν:
 

Όλα τα πλήκτρα: των κουκκίδων σε όλους τους συνδυασμούς, το διάστημα, ο επαναφορέας, αλλαγή σειράς, το καρτσάκι (μπρος – πίσω), ο κύλινδρος τοποθέτησης χαρτιού και το αυτόματο σταμάτημα τυλίγματος του χαρτιού, οι δείχτες περιθωρίων, το καμπανάκι για προειδοποίηση αλλαγής σειράς.
  - (β) Ξύλινα ειδικά σβηστήρια (για διορθώσεις λαθών)
  - (γ) Καλύμματα των μηχανών
  - (δ) Τσόχινες βάσεις (για απορρόφηση θορύβου)

**V. ΑΤΟΜΙΚΟΣ ΦΑΚΕΛΟΣ ΜΑΘΗΤΗ**

1. Συγκέντρωση στοιχείων και πληροφοριών (κοινωνική υπηρεσία, διεύθυνση σχολείου): Κατάσταση υγείας, Στοιχεία σχετικά με την πάθηση των οφθαλμών.
2. Συμπλήρωση Δελτίου Ατομικότητας\* (συμπληρώνουμε ό,τι είναι ήδη γνωστό):

- Χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που ζει το παιδί
- Περιγραφή του χαρακτήρα του μαθητή
- Συστηματική καταγραφή της εξέλιξης ως προς τις δραστηριότητες – προϋποθέσεις για εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης Braille

☛ **Το Δελτίο Ατομικότητας** είναι πολύ σημαντικό να συμπληρώνεται στην Α΄ δημοτικού συστηματικά και σε τακτά χρονικά διαστήματα, για να ξέρει ο δάσκαλος την πρόοδο κάθε μαθητή και το πότε ακριβώς είναι έτοιμο το παιδί να ξεκινήσει την εκμάθηση της γραφής/ανάγνωσης Braille.

## VI. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ (κυρίως για τις μικρές τάξεις)

### (α) Παιδαγωγικά παιχνίδια

- Ενσφηνώσεις γεωμετρικών σωμάτων, Ενσφηνώσεις κυλίνδρων με διαφορετικά ύψη
- Κύλινδροι ήχων, Λόττο ήχων, Λόττο οσμών, Πίνακες αφής
- Κύβοι δραστηριοτήτων με διάφορα κουμπώματα, Περάσματα
- Πλαστικό οικοδομικό υλικό, Ταξινομήσεις κατά μέγεθος κλπ.

### (β) Κασετόφωνο και κασέτες (παραμύθια, τραγούδια, διάφοροι ήχοι κλπ)

### (γ) Μουσικά όργανα (ντέφια, τύμπανα, ξυλόφωνα κλπ)

### (δ) Καθημερινά απλά υλικά (για εξάσκηση της αφής στο Νηπιαγωγείο και Α΄ δημοτικού)

ξηροί καρποί, όσπρια, ρύζι, ζυμαρικά, υφάσματα (τζην, κοτλέ, βελούδο, σατέν, μάλλινο κλπ), καπάκια, κουτάκια, χάντρες, ξυλάκια, καρφιά (διάφορα μεγέθη), πλαστικά κουταλάκια, πηρούνια, μαχαίρια

### (ε) Υλικά για κατασκευή εποπτικών μέσων

διάφορα είδη ανάγλυφων χαρτιών (βελουτέ, κυματοειδές, γυαλόχαρτο), αλουμινόχαρτο

πινέλα, λαδομπογιές, διάφορα κουμπώματα (κόπιτσες, σούστες, φερμουάρ, κορδόνια κλπ), φτερά, συρματάκια καθαρισμού πίπας, ψαλίδι, κόλλα κλπ.

## B). Όταν υπάρχει μαθητής με χαμηλή όραση (αμβλύωπας)

**Βασικός κανόνας:** Ό,τι φτιάχνουμε και ό,τι βάλουμε στην τάξη θα θυμόμαστε ότι απευθύνεται σε μαθητή με χαμηλή όραση, άρα θα πρέπει τα χρώματα να είναι έντονα και τα γράμματα καθαρά, ευανάγνωστα, μεγεθυμένα.

## I. ΑΤΟΜΙΚΟΣ ΦΑΚΕΛΟΣ ΜΑΘΗΤΗ

1. **Συγκέντρωση στοιχείων** και πληροφοριών (κοινωνική υπηρεσία, διεύθυνση σχολείου)

- Κατάσταση υγείας, στοιχεία σχετικά με την πάθηση των οφθαλμών
- Διαγνωστικό από οφθαλμίατρο

2. **Προετοιμασία Δελτίου Ατομικότητας** (συμπληρώνουμε ό,τι είναι ήδη γνωστό)

- Χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που ζει το παιδί
- Περιγραφή του χαρακτήρα του μαθητή

3. Εξέταση του μαθητή ως προς τη χρήση της **οπτικής του οξύτητας:**

- **Το μέγεθος των γραμμάτων** που τον διευκολύνουν
- **Είδος γραμμών τετραδίου** που εξυπηρετούν το παιδί (απλού τετραδίου, αραιά και έντονα χαράκια κλπ)
- **Με τι μέσο βοηθιέται** το παιδί στο γράψιμο (μολύβι – στυλό – μαρκαδόρος – μπλε ή μαύρος, λεπτός ή λίγο πιο χοντρός)

## **II. ΕΠΙΠΛΑΑ – ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ**

- Θρανία – καρέκλες – ντουλάπες – βιβλιοθήκες κλπ, ό,τι και για τους υπόλοιπους μαθητές
- Συνεργασία με τον οφθαλμίατρο ή οπτομέτρη για το ποια είναι η πιο κατάλληλη θέση να καθήσει ο αμβλύωπας μαθητής στην τάξη.
- Ειδικός εξοπλισμός – οπτικά βοηθήματα, ανάλογα με την περίπτωση:
  1. Μεγεθυντικοί φακοί
  2. Αναλογία βιβλίων (για να μη σκύβει πολύ ο μαθητής και προκαλεί προβλήματα στην σπονδυλική στήλη)
  3. Κασετόφωνο
  4. Τηλεόραση κλειστού κυκλώματος με σύστημα μεγέθυνσης, αν εξυπηρετεί το μαθητή, οπότε χρειάζεται:
    - Μόνιμη θέση τοποθέτησης
    - Να βρίσκεται κοντά σε κατάλληλη ηλεκτρική πρίζα
    - Το θρανίο του μαθητή να είναι αρκετά μεγάλο (να χωράει το μηχάνημα αυτό, τα βιβλία, τα τετράδια κλπ. υλικό του μαθητή).
- 5. Λογισμικό μεγέθυνσης: Η πλειονότητα των υπολογιστών διαθέτει κάποιο είδος λογισμικού μεγέθυνσης, το οποίο μπορεί να προβάλλει την πληροφορία στην οθόνη μεγεθυμένη στο επιθυμητό μέγεθος.

## **III. ΦΩΤΙΣΜΟΣ**

1. Λάμπες με διακόπτες που αυξάνουν ή ελαττώνουν την ένταση του φωτός
2. Κάλυψη του θρανίου με χαρτί ή άλλο ματ υλικό, για περιορισμό της γυαλάδας και αντανάκλασης του φωτός
3. Η θέση του αμβλύωπα μαθητή να είναι τέτοια ώστε να μην έχει το φώς του παραθύρου αντίθετα
4. Μαθητής με όραση μόνο στο αριστερό μάτι, ίσως χρειάζεται να καθήσει στη δεξιά πλευρά της αίθουσας.
5. Χρειάζεται συζήτηση με τον ίδιο τον μαθητή και τους γονείς του, σχετικά με τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Παράδειγμα το έντονο φως μπορεί να είναι προβληματικό επειδή δημιουργεί και έντονη σκιά. Μικρές προσαρμογές (για παράδειγμα, η αλλαγή ενός λαμπτήρα για θολό ή έντονο φωτισμό) μπορεί να έχουν σημαντική επίδραση στο αποτέλεσμα, χωρίς απαραίτητως να έχουν μεγάλο κόστος.

## **IV. ΒΙΒΛΙΑ – ΦΥΛΛΑΔΙΑ**

Ξέροντας έγκαιρα τι μέγεθος γραμμάτων είναι κατάλληλο για το παιδί:

- Ζητάμε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα βιβλία που χρειαζόμαστε (όσο πιο σύντομα τόσο καλύτερα)

- Αν δεν πρόκειται να εξυπηρετηθούμε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ετοιμάζουμε τα βιβλία/φυλλάδια κάνοντας τις ανάλογες μεγεθύνσεις με φωτοτυπικό μηχάνημα.
  - Έγκαιρη προετοιμασία των φυλλαδίων εργασίας, στην κατάλληλη μεγέθυνση. Προτείνεται ένα ελάχιστο μέγεθος 14 και κατά προτίμηση 16-18.
  - Το μέγεθος μπορεί να επιτευχθεί με μεγέθυνση της φωτοτυπίας ή εκτυπώνοντας το κείμενο απευθείας από τον υπολογιστή. Η δεύτερη επιλογή είναι προτιμότερη, επειδή προσφέρει καλύτερη ποιότητα εκτύπωσης.
- ✓ *Στις μεγεθύνσεις προσέχουμε ιδιαίτερα την καθαρότητα και την αντίθεση (contrast).*

## ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

- Η ποιότητα της εκτύπωσης
- Το μέγεθος του βιβλίου (οι προδιαγραφές δίνονται παρακάτω)
- Το μέγεθος των γραμμάτων
- Το διάστημα μεταξύ των γραμμάτων
- Το διάστημα μεταξύ των γραμμών

## ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΠΡΟΣΟΧΗ:

- Χρησιμοποιούμε **δακτυλογραφημένες φωτοτυπίες ή διαφάνειες αντί για χειρόγραφες**, επειδή συχνά είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές με χαμηλή όραση να κατανοήσουν τον γραφικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού.
- Αποφεύγουμε τη γραφή με κόκκινο και πράσινο μελάνι. Χρησιμοποιούμε **μαρκαδόρο μαύρου χρώματος** και γράφουμε καθαρά και **ευανάγνωστα γράμματα**, ακόμη και στην περίπτωση διόρθωσης γραπτών εργασιών.
- Χρησιμοποιούμε **ευκρινείς γραμματοσειρές, όπως Arial, Tahoma, Verdana.**
- Διατηρούμε το **περίγραμμα καθαρό και απλό.**
- Αποφεύγουμε κείμενα μέσα σε σχήματα.

## ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΜΕ ΜΕΓΕΘΥΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ

- Δεν τα βρίσκει κανείς εύκολα
- Επειδή συχνά δεν είναι καλοτυπωμένα και έχουν κακό contrast και μουντζουρωμένες μαυρόασπρες εικόνες, είναι δύσκολο συνήθως να διαβαστούν
- Η παραγωγή τους είναι δαπανηρή και χρονοβόρα.

## ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΒΙΒΛΙΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΟΡΑΣΗ

### 1. ΜΕΓΕΘΟΣ ΒΙΒΛΙΩΝ:

Κάθε βιβλίο έχει μέγεθος Α4. Τα περιθώρια ίδια με των βιβλίων βλεπόντων. Κάθε τεύχος μεγεθυμένου βιβλίου δεν πρέπει να ξεπερνά τις 90 σελίδες (για να μην έχει μεγάλο βάρος)

### 2. ΑΝΟΙΓΜΑ ΒΙΒΛΙΩΝ

Για βιβλία με γραμματοσειρά μέχρι 22 ή 26 η εκτύπωση του κειμένου γίνεται σε φόρμα portrait (κάθετη), ενώ για μεγαλύτερες μεγεθύνσεις τύπου σε φόρμα landscape (οριζόντια). Συνεπώς και το άνοιγμα των βιβλίων θα ακολουθήσει τον παραπάνω κανόνα.

### 3. ΧΑΡΤΙ ΕΚΤΥΠΩΣΗΣ ΒΙΒΛΙΩΝ

Η εκτύπωση σε λευκό χαρτί 80 γραμμαρίων, σε δεξιές μόνο σελίδες.

### 4. ΜΕΓΕΘΥΝΣΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΩΝ

Τα σχήματα μεγεθύνονται ανάλογα με τα κείμενα. Οι ολοσέλιδες φωτογραφίες μεγεθύνονται έτσι ώστε να χωρούν σε σελίδα Α4.

### 5. ΤΥΠΟΙ ΜΕΓΕΘΥΝΣΗΣ

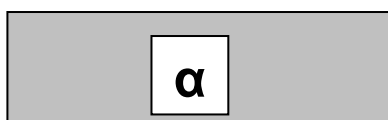
Επισυνάπτεται δείγμα όλων των τύπων μεγέθυνσης στο ΔΕΛΤΙΟ ΑΤΟΜΙΚΟΤΗΤΑΣ.

## V. ΓΡΑΦΙΚΗ ΥΛΗ- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

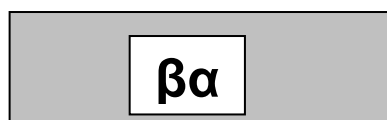
Σε γενικές γραμμές χρησιμοποιείται ίδιο υλικό με την υπόλοιπη τάξη. Η οπτική ικανότητα του αμβλύωπα μαθητή θα καθορίσει την προσαρμογή του υλικού και το είδος των ειδικών παρεμβάσεων.

Σε περίπτωση που δεν μπορεί ένας αμβλύωπας μαθητής να γράψει σε κανονικά τετράδια/βιβλία με απλό μολύβι μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

1. Φύλλα Α4 με έντονα χαράκια που τοποθετούνται σε ντοσιέ ή φτιάχνουμε τετράδια με τέτοια φύλλα (δεμένα με σπирάλ).
2. Μαρκαδόροι σε ποικίλα πλάτη ως προς τη μύτη γραφής και σε διάφορα χρώματα συνήθως διευκολύνονται με το μαύρο χρώμα)
3. Μολύβια (4B ή 5B γράφουν πιο έντονα)
4. Γομολάστιχες, ξύστρες, BLANCO10
5. Χαρτί τετραγωνισμένο (για Μαθηματικά) με έντονες γραμμές
6. Σελιδοδείκτες (για να βρίσκει εύκολα τη σελίδα του μαθήματος στα βιβλία)
7. «*Παράθυρα ανάγνωσης*»: Διευκολύνουν στην ανάγνωση, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις. Μπορούμε να τα φτιάξουμε και με χαρτόνι όπως παρακάτω δείχνει η εικόνα.



για μεμονωμένα γράμματα



για συλλαβές



για δισύλλαβες λέξεις

## 4. ΓΡΑΠΤΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

**Γραπτές εργασίες Braille:** Αντί για τετράδια χρησιμοποιούμε ελαφρά πλαστικά ντοσιέ Α4 (LEITZ). Η συστηματική καθημερινή τακτοποίησή τους σε ντοσιέ και η βιβλιοδέτησή τους με σπирάλ ανά διαστήματα (ανάλογα και με τον αριθμό σελίδων) ενδείκνυται για τους εξής λόγους:

1. Μένουν τα γραπτά για ενθύμιο
2. Ανατρέχει ο μαθητής σε αυτά όποτε θέλει
3. Έχει ο τυφλός μαθητής μερικά βιβλιοτετράδια Braille στη βιβλιοθήκη του
4. Μαθαίνουν τα παιδιά να ξεχωρίζουν και να ταξινομούν τις εργασίες τους
5. Γίνονται πιο προσεκτικοί και τακτικοί οι μαθητές ως προς τα πράγματά τους.

**Γραπτά μαθητών με χαμηλή όραση:** αν αντί για κοινά τετράδια χρησιμοποιούνται φύλλα εργασίας με έντονα χαράκια: ή εκ των προτέρων είναι δεμένα με σπирάλ ή συγκεντρώνονται αρχικά σε ντοσιέ και ανά διαστήματα (ανάλογα και με τον αριθμό σελίδων) μπορεί να γίνεται βιβλιοδέτηση με σπирάλ.

## **5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΙΔΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ**

Οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με προβλήματα όρασης έχουν να αντιμετωπίσουν μια μεγάλη ποικιλία μαθητών. Πρέπει να παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε μαθητές διαφόρων ηλικιών και επιπέδων ή ικανοτήτων μάθησης και να μαθαίνουν στα παιδιά όχι μόνο **ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και ειδικές δεξιότητες** που απαιτούνται για την επιτυχία έξω από την τάξη.

Είναι σημαντικό ο ειδικός εκπαιδευτικός να σχεδιάζει και να προγραμματίζει τη διδασκαλία του για να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική και να προσπαθεί να κατανοεί τα πολύπλοκα θέματα/καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί και οι γονείς τους. Αυτά τα πολύπλοκα ζητήματα έχουν επιπτώσεις στην ανάπτυξη των μαθητών καθώς και στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό.

Ο Ειδικός Εκπαιδευτικός Υποστήριξης (ΕΕΥ) έχει την ευθύνη για:

- τον **προσδιορισμό των εκπαιδευτικών του αναγκών**
- την **παροχή βοήθειας/υποστήριξης** με τις **κατάλληλες προσαρμογές** και τροποποιήσεις,
- τη δημιουργία **εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων**.

Ο ΕΕΥ επιβλέπει γενικά την όλη εκπαιδευτική διαδικασία του μαθητή με πρόβλημα όρασης, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του τμήματος, παρέχει διακριτικά τη βοήθειά του μέσα στην τάξη υποδοχής και διδάσκει τον μαθητή αυτό σε ξεχωριστή αίθουσα, όταν το κρίνει αναγκαίο.

### ***Καθήκοντα του εκπαιδευτικού υποστήριξης μαθητή με προβλήματα όρασης (Μ.Π.Ο.)***

- Συμβουλές (στο μαθητή Μ.Π.Ο., σε γονείς, εκπαιδευτικούς, άλλους μαθητές - γονείς τους)
- Ενημέρωση εμπλεκόμενων μερών.
- Να είναι πηγή πληροφοριών
- Να προετοιμάσει το περιβάλλον της τάξης
- Να δείξει τους χώρους του σχολείου στο μαθητή Μ.Π.Ο.
- Να περνά αρκετό χρόνο με το μαθητή Μ.Π.Ο.
- Να παρέχει εξειδικευμένη καθοδήγηση
- Να σχεδιάζει κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης
- Να σχεδιάζει και να εφαρμόζει εξατομικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης: ακαδημαϊκές, σωματικές, κοινωνικές δεξιότητες με ετήσιους και βραχυπρόθεσμους στόχους.
- Παροχή υλικών ειδικά προσαρμοσμένων για μαθητή Μ.Π.Ο.



- Συντονισμός υπηρεσιών: Να ενεργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των εμπλεκομένων.

### **ΒΑΣΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ**

1. Ο ΕΕΥ είναι εκείνος που θα βοηθήσει τον μαθητή με προβλήματα όρασης να γνωρίσει το σχολείο του.
2. Τον πρώτο μήνα το παιδί με προβλήματα όρασης (ειδικά το τυφλό της Α΄ τάξης και του Νηπιαγωγείου) δεν αφήνεται μόνο του ούτε στα διαλείμματα. Δεν είναι σωστό ο μικρός τυφλός/αμβλύωπας μαθητής να περιπλανιέται μόνος και χαμένος μέσα στο χώρο του ίδιου του σχολείου του.
3. Όσο πιο πολύ ασχοληθεί ο δάσκαλος με το να γνωρίσει ο τυφλός/αμβλύωπας μαθητής τους χώρους του σχολείου, τόσο πιο γρήγορα θα μάθει να προσανατολίζεται και να κινείται ανεξάρτητος.
4. Όλες οι αίθουσες καλό είναι να έχουν απέξω από την πόρτα ταμπέλα και σε Braille, σε ύψος προσιτό για ψηλάφιση από τον τυφλό μαθητή.
5. Ο σεβασμός προς τους τυφλούς συνανθρώπους μας απαιτεί τουλάχιστον στους χώρους που συχνάζουν τυφλοί, ό,τι ανακοίνωση ή ταμπέλα υπάρχει σε γραφή βλεπόντων να υπάρχει και σε Braille σε ύψος κατάλληλο για ψηλάφιση.

### **Για επιτυχημένη συνεκπαίδευση:**

- A) Βασική προϋπόθεση η καλή συνεργασία του ειδικού εκπαιδευτικού με τους εκπαιδευτικούς του τμήματος υποδοχής.
- B) Ο ειδικός εκπαιδευτικός υποστήριξης προσαρμόζει τη διδασκαλία και το διδακτικό-εποπτικό υλικό στις ανάγκες του τυφλού ή με χαμηλή όραση μαθητή.
- Γ) Ο μαθητής με προβλήματα όρασης είναι μαθητής του τμήματος, όπως και οι βλέποντες συμμαθητές του και επομένως διδάσκεται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς και την ίδια ύλη.

## **5α. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΥΦΛΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**

### *«Κανόνες συμπεριφοράς»*

- Δηλώνουμε πάντα την παρουσία μας στο τυφλό παιδί
- Δεν αφήνουμε το (μικρό) τυφλό παιδί στη σιωπή
- Εξηγούμε τους θορύβους
- Αντιμετωπίζουμε συστηματικά τους «τυφλισμούς»
- Δεν αποφεύγουμε τις λέξεις «βλέπω», «κοιτάζω», «τυφλός». Τις μεταχειρίζονται και οι τυφλοί. Βλέπουν με τα χέρια τους. Βλέπω=καταλαβαίνω, αισθάνομαι.
- Μιλάμε στο τυφλό παιδί με το συνηθισμένο τόνο της φωνής μας. Δεν χρειάζεται να φωνάζουμε, διότι δεν έχει πρόβλημα στην ακοή, επομένως μπορεί και ακούει.
- Αν θέλουμε να του προσφέρουμε κάτι, το βάζουμε στο χέρι του.

- Απαιτούμε από το τυφλό παιδί να τακτοποιεί τα ατομικά του είδη.
- Συζητάμε διακριτικά παρουσία του παιδιού.
- Για κάθε καινούργιο που δίνουμε στον τυφλό μαθητή:
  - τον ενημερώνουμε προφορικά
  - καθοδηγούμε τα χέρια του για ψηλάφιση, εξηγώντας
  - βάζουμε λεζάντα σε Braille στο κάτω μέρος των εικόνων και επικεφαλίδα/τίτλο στα άλλα
  - εποπτικά
- Σταθερή μεταχείριση του τυφλού μαθητή και ισότιμη με των βλεπόντων, χωρίς διακρίσεις.

☞ **Να θυμόμαστε:**

- Δεν αφήνουμε τις καρέκλες να εξέχουν από τα θρανία
- Δε μετακινούμε διαρκώς τα έπιπλα
- Για κάθε αλλαγή θέσης αντικειμένων ή επίπλων ενημερώνουμε τα παιδιά
- Προσέχουμε να μην υπάρχουν αντικείμενα, έπιπλα ή άλλα εμπόδια μέσα σε διαδρόμους ή σε χώρους που κυκλοφορούν τυφλοί. Σε αντίθετη περίπτωση τους προειδοποιούμε για να τα αποφύγουν.
- Δεν αφήνουμε μισάνοιχτη πόρτα

- ✓ Το τυφλό παιδί είναι παιδί σαν όλα τ' άλλα
- ✓ Με θέληση και φαντασία μπορούμε να βρούμε τρόπους συμμετοχής των τυφλών παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες.

### **ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ**

➤ **Όταν δεν είναι παρόν το τυφλό παιδί εξηγούμε στους υπόλοιπους μαθητές:**

**(α) την ιδιαιτερότητα του τυφλού συμμαθητή**

- είναι σαν εμάς αλλά δεν βλέπει (εμείς με κλειστά μάτια παραμένουμε οι ίδιοι, δεν αλλάζουμε)
- γράφει και διαβάζει στο σύστημα Braille
- οι εικόνες και οι φωτογραφίες ⇒ ανάγλυφα σχέδια και ανάγλυφες εικόνες

**(β) πώς συμπεριφερόμαστε στον τυφλό συμμαθητή**

- περιγράφουμε και εξηγούμε ό,τι δεν βλέπει
- του προτείνουμε να συμμετέχει στα παιχνίδια και στις διάφορες δραστηριότητες
- τον βοηθούμε όταν χρειάζεται
- δεν κάνουμε τα πάντα για να τον διευκολύνουμε, γιατί είναι και αυτός ικανός να κάνει πολλά μόνος του και άλλα με μικρή βοήθεια

➤ **Παρουσία όλων των παιδιών επαναλαμβάνουμε:**

- Οι καρέκλες να μην εξέχουν από τα θρανία. Δηλ. όταν σηκωνόμαστε σπρώχνουμε την καρέκλα κάτω από το θρανίο
- Δεν μετακινούμε απροειδοποίητα τα έπιπλα
- Δεν αφήνουμε αντικείμενα στους διαδρόμους
- Δεν αφήνουμε την πόρτα μισάνοιχτη.

## 5β. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΛΛΗΛΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΑΘΗΤΗ ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΟΡΑΣΗ

### «Κανόνες συμπεριφοράς»

- Συστηνόμαστε στο παιδί με χαμηλή όραση, όπως κάνουμε και με τα άλλα παιδιά.
  - Ενθαρρύνουμε το παιδί να προσφέρει αλλά και να δέχεται τη βοήθεια των άλλων.
  - Οι κανόνες πειθαρχίας ή επαίνου είναι οι ίδιοι για όλους τους μαθητές.
  - Όταν δεν είναι παρόν το παιδί με χαμηλή όραση, εξηγούμε στους υπόλοιπους μαθητές:
    - (α) **το πρόβλημα όρασης του συμμαθητή**, ότι χρειάζεται βιβλία με μεγάλα γράμματα, θα γράφει με μαρκαδόρο (ή μολύβι) μεγαλύτερα γράμματα για να μπορεί να τα βλέπει κλπ.
    - (β) **πώς συμπεριφερόμαστε στο συμμαθητή που έχει πρόβλημα όρασης:**
      - περιγράφουμε και εξηγούμε ό,τι δεν βλέπει καλά
      - του προτείνουμε να συμμετέχει στα παιχνίδια και στις διάφορες δραστηριότητες
      - τον βοηθάμε όταν χρειάζεται
      - είμαστε διακριτικοί ως προς την πάθησή του
  - Μερικοί μαθητές με χαμηλή όραση προσπαθούν να κρύψουν την οπτική τους βλάβη ή την αρνούνται ενώ άλλοι δε νιώθουν άνετα όταν συζητούνται τα προβλήματα όρασης δημόσια.
  - Ενθάρρυνση από το δάσκαλο, ώστε το παιδί να εκφράζει τα προβλήματά του ή τις ανάγκες του.
- ☞ **Να θυμόμαστε:**
- Όταν διαβάζει ή γράφει ένας αμβλύωπας μαθητής κουράζεται πιο εύκολα από ένα βλέποντα ή από έναν τυφλό.
  - Δε στεκόμαστε μπροστά στο παράθυρο όταν μιλάμε σε έναν αμβλύωπα μαθητή. Το φως που είναι πίσω μας δεν του επιτρέπει να διακρίνει τα χαρακτηριστικά του προσώπου μας.

## 6. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

*Αρχή σχολικής χρονιάς:* Γνωριμία

1. Ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών
2. Τονίζουμε στους γονείς ότι:
  - Το πρόβλημα όρασης/τύφλωση δεν είναι το τέλος αλλά η διαπίστωση για ένα νέο ξεκίνημα
  - Απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης των τυφλών/αμβλυώπων παιδιών: να τα καταστήσουμε ικανά άτομα ώστε να ενταχθούν ισότιμα και ενεργά στην κοινωνία.
  - Η παροχή στείων γνώσεων μόνο, δεν οφελεί. Όσα και αν γνωρίζει ένας τυφλός/αμβλύωπας αν δεν είναι ικανός να κινηθεί μόνος του και δεν είναι αυτόνομος και ανεξάρτητος, δε θεωρείται και δεν έχει πετύχει τίποτε.

- Έχει μεγάλη σημασία το στάδιο προετοιμασίας των παιδιών για γραφή και ανάγνωση.
  - Ν' αποβάλλουμε το άγχος του χρόνου.
3. Ενημερώνουμε τους γονείς για τα υλικά που θα χρειαστούμε (ντοσιέ, χαρτιά κλπ.) και για τη χρήση τους.
  4. Εξηγούμε στους γονείς τον τρόπο που θα δουλέψουμε με το παιδί και τον τρόπο συνεργασίας μαζί τους.
  5. Ειδικά για το ξεκίνημα της Α΄ δημοτικού και για την εκμάθηση Braille θα επισημάνουμε ότι προχωρούμε συστηματικά και μεθοδικά, σεβόμενοι τους ρυθμούς και τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή, ακολουθώντας τρία στάδια:
    - **Πρώτο στάδιο:** αγωγή των αισθήσεων, ανάπτυξη γλωσσικής ικανότητας, και βελτίωση κινητικότητας και προσανατολισμού
    - **Δεύτερο στάδιο:** προαναγνωστικές ασκήσεις Braille και εξάσκηση στη μηχανή Braille.
    - **Τρίτο στάδιο:** εκμάθηση γραμμάτων → ανάγνωση – γραφή.
  6. Οι γονείς θα επαναλαμβάνουν στο σπίτι τις ασκήσεις που κάνουμε στο σχολείο (μπορούμε να τους ενημερώνουμε και γραπτά).
  7. Στο στάδιο εκμάθησης γραμμάτων – ανάγνωσης και γραφής, χρειάζεται έλεγχος στο σπίτι πώς διαβάζει το παιδί τα γράμματα και πώς τα γράφει.

*Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς καλούμε τους γονείς για ενημέρωση όποτε το κρίνουμε αναγκαίο.*

## 7. ΟΙ ΠΡΩΤΕΣ ΗΜΕΡΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Οι μαθητές με χαμηλή όραση (αμβλύωπες) σε γενικές γραμμές προσαρμόζονται σχετικά εύκολα στο χώρο του σχολείου και στο πρόγραμμα της τάξης, αν και πιθανόν να χρειαστεί λίγος χρόνος παραπάνω για τον αμβλύωπα μαθητή, συγκριτικά με τους βλέποντες.

Αντίθετα μαθητές τυφλοί που έρχονται σε νέο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην αναγνώριση του νέου χώρου. Επομένως για να μπορέσει σύντομα ο τυφλός μαθητής να κινείται ανεξάρτητος, δίνουμε έμφαση ιδιαίτερα στις πρώτες ημέρες στο σχολείο.

### *Αναγνώριση χώρου*

#### **(α) Αίθουσα διδασκαλίας**

- Συστάσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς
- Δήλωση της θέσης κάθε μαθητή στην αίθουσα
- Αναγνώριση του χώρου
- Για τα μικρά παιδιά: Παιχνίδια για να βρίσκουν τη θέση τους, την πόρτα, την έδρα κλπ

#### **ΒΑΣΙΚΟΣ ΚΑΝΟΝΑΣ ΓΙΑ ΟΛΗ ΤΗΝ ΤΑΞΗ:**

*Αφού σηκωθούμε, σπρώχνουμε την καρέκλα μέσα στο θρανίο ή στο τραπέζι (ώστε να μην υπάρχουν εμπόδια στο χώρο που κινείται ο τυφλός μαθητής).*

**(β) Τουαλέτα:** Αναγνώριση χώρου και επανάληψη της διαδρομής από την αίθουσα

(γ) **Διάδρομοι – υπόλοιπες αίθουσες - χώρος προσευχής:** σταδιακή αναγνώριση όλων των χώρων και επανάληψη καθημερινά των διαδρομών.

(δ) **Προαύλιο:** Είσοδος, άλλα κτίρια, γήπεδο, παιδική χαρά, δέντρα, φυτά κλπ.

## 8. ΒΑΣΙΚΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

- Οι μαθητές με προβλήματα όρασης είναι προτιμότερο να κάθονται στις πρώτες σειρές των θρανίων.
- Αναλύουμε και εξηγούμε στον μαθητή με προβλήματα όρασης ό,τι διδάσκεται στην τάξη. Περιγράφουμε τυχόν εικόνες και διαγράμματα.
- Ο τυφλός ή με χαμηλή όραση μαθητής ενδεχομένως να έχει ελάχιστες εμπειρίες ή γνώσεις του υλικού που παρουσιάζεται στην τάξη. Για το λόγο αυτό μιλάμε καθαρά και συλλαβίζουμε κάθε νέα ή δύσκολη λέξη ή ονόματα.
- Χρειάζεται έγκαιρα να μεριμνήσουμε για την προμήθεια των διδακτικών βιβλίων, λόγω της δυσκολίας εύρεσής τους.
- Φροντίζουμε πριν από την έναρξη του μαθήματος ο τυφλός ή με χαμηλή όραση μαθητής να έχει το έντυπο ή εποπτικό υλικό που θα χρειαστεί (βιβλία, σημειώσεις, χάρτες, εποπτικά μαθηματικών κλπ).
- Σε περίπτωση που δεν υπάρχει κάποιο βιβλίο, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός υποστήριξης να γράψει (σε Braille ή να μεγεθύνει, ανάλογα με την περίπτωση) τουλάχιστον τα κεφάλαια που οι διδάσκοντες πρόκειται να διδάξουν. Επίσης, σε περιπτώσεις που οι σημειώσεις χρειάζεται να μεταγραφούν στη γραφή Braille ή διαγράμματα/πίνακες να γίνουν σε ανάγλυφη μορφή η όλη διεργασία θα πρέπει να γίνεται νωρίτερα, επειδή απαιτεί αρκετό χρόνο. Το ίδιο ισχύει και για το μεγεθυμένο υλικό των μαθητών με χαμηλή όραση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ελληνική Βιβλιογραφία*

1. Μπόλου, Μ. & Γκούβερης, Β. (1990). *Δώσε μου την ευκαιρία*. Θεσ/νίκη: Έκδοση ιδίων.
2. Τσαγκαράκη, Μ. (1992). *Γραφή και Ανάγνωση με το σύστημα Braille*, [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο, Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής. Πατρών.
3. Χιουρέα, Ο. (2007). Το παιδί με πρόβλημα όρασης στο κοινό σχολείο. Η διαδικασία της Ανάγνωσης Braille. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 248-257.
4. Χιουρέα, Ο. (2009). *Εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα στην Ειδική Αγωγή, 2009-2010. Ρόδος.
5. Χιουρέα, Ρ. (1998). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Λύχνος.

6. Χιουρέα, P. (1999α). *Δραστηριότητες και βοηθήματα για τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης σε τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές. Μέρος 1ο: Η πρώτη ανάγνωση για τυφλούς μαθητές*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μ.Δ.Δ.Ε., Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής, 1999-2000. Αθήνα.
7. Χιουρέα, P. (1999β). *Δραστηριότητες και βοηθήματα για τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης σε τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές. Μέρος 2ο: Η πρώτη ανάγνωση για αμβλύωπες μαθητές*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μ.Δ.Δ.Ε., Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής, 1999-2000. Αθήνα.
8. Χιουρέα, P. (1999γ). *Κατασκευή διδακτικού-εποπτικού υλικού και βιβλίων για τυφλούς μαθητές*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μ.Δ.Δ.Ε., Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής, 1999-2000. Αθήνα.
9. Χιουρέα, P. (2002). *Η εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης στην Κρήτη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://chiourea.blogspot.com/2009/03/blog-post\\_9259.html](http://chiourea.blogspot.com/2009/03/blog-post_9259.html)
10. Χιουρέα, P. (2008). «*Εκπαίδευση μαθητών με Προβλήματα Όρασης*». [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα στην Ειδική Αγωγή, 2008-2009. Αθήνα.
11. Χιουρέα, P. (2009α). *Σύντομες πληροφορίες για την εκπαίδευση των τυφλών και το σύστημα Braille*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://chiourea.blogspot.com/2009/03/braille\\_9510.html](http://chiourea.blogspot.com/2009/03/braille_9510.html)
12. Χιουρέα, P. (2009β). *Εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης* [σημειώσεις διαλέξεων]. Σεμινάριο Employ. Θεσσαλονίκη
13. Χιουρέα, P. (2009γ). *Εκπαιδευτικές ανάγκες και υποστήριξη των μαθητών με προβλήματα όρασης*. Αθήνα: εκδ. ίδιας.

### ***Ξένη Βιβλιογραφία***

1. American Foundation for the Blind. (1988). *How does a blind person get around?*, Inc, N. York.
2. BAUMAN, M.K.. (1954). *Adjustment to Blindness*, Pennsylvania State Council for the Blind.
3. BERGES, J. et LEZINE, I. (1972). *Test d' imitation de gestes*. Paris: Masson & Cie.
4. BERNSTEIN, N. (1967). *The coordination and regulation of movement*. London: Pergamon Press.
5. BROWN, A.L. (1977). Development, schooling and the acquisition of knowledge about knowledge, in R.C. Anderson, R.J. Spiro, W.E. Montagno "Schooling and the Acquisition of Knowledge". N. J. Erlbaum: Hillsdale.
6. BUELL, C. (1982). *Physical education and recreation for the visually handicapped*, Reston, VA: The American Alliance for the Health, Physical Education, Recreation and Dance.
7. CHIOURÉA, U. (2009). *Evaluation d'une méthode d'apprentissage du braille chez les élèves aveugles de la première année scolaire en Grèce*. Genève: FAPSE

8. CORN, A. L., MARTINEZ, I. (1990). *When you have a visually handicapped child in your classroom: Suggestions for Teachers*. N.Y.: American Foundation for the blind.
9. CORN, A. (1992). *Working Paper: Instruction and Strategies for the Enhancement of Low Vision in Children*. Austin Texas: The University of Texas at Austin.
10. COWAN, C., & SHEPLER, R. (1990). Techniques for teaching young children to use low vision devices. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 70 (9), 376-379.
11. CRATTY, B.J. & SAMS, T.A. (1968). *The body Image of Blind Children*. N.Y.: American Foundation for the Blind.
12. DE MEUR, A. et NAVEL, Ph. (1979). *Methodes pratique de reeducation de la lecture et de l' orthographe*. Bruxelles: A. de Boeck 3 ed.
13. DE MEUR, A. & STAES, L. (1972). *Psychomotricite, education et reeducation*. Bruxelles: A. de Boeck.
14. DOYON, R. L. (1977). *Preparez votre enfant a l' ecole*. Montreal: Edition de l' home.
15. FERRELL, K. A. (1984). *Parenting preschoolers: Suggestions for raising young blind and visually impaired children*. New York: American Foundation for the Blind.
16. KOENIG, A. J., & HOLBROOK, M. C. (Eds.). (2000). *Foundations of education, Vol. 2: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. New York: AFB Press.
17. LEVACK, N. (1991). *Low Vision: A Resource Guide with Adaptations for Students with Visual Impairments*. Austin Texas: Texas School of the Blind and Visually Impaired.
18. MAXFIELD, K.E. & FIELD, H. (1942). *The Social Maturity of the Visually Handicapped Preschool Child*.
19. NJOROGI, M.N. (1994). *Working with low vision pupils; Some useful considerations*, Paper presented at a Seminar for Teachers of Pupils with Visual Impairments, Kajiado, Kenya.
20. NORRIS, M.S. & BRODY, R.H. (1957). *Blindness in Children*. Chicago: University of Chicago Press.
21. OTT, E. (1974). *Eveillez l' intelligence de votre enfant*. Tournai: Casterman.
22. SCHMIDT, R.A. (1982). *Motor Control and Learning - A behavioral emphasis*. Illinois: Champaign, Human Kinetics.
23. SMITH, A. & O'DONNELL, L.M. (1992). *Beyond arm's reach: Enhancing distance vision*. Philadelphia: Pennsylvania College of Optometry Press.
24. TASSET, J.M. (1972). *Notions theoriques et pratiques de psychomotricite*. Quebec: Le Sablier.
25. TAYLOR, M.J. (1982). *Physical Awkwardness and Reading Disability: A descriptive study*. Unpublished paper, University of Alberta.
26. WALLON, H. (1975). *Les origines de la pensee chez l' enfant*. Paris: P.U.F. 4<sup>e</sup> ed.
27. *When you have a visually impaired child in your classroom: A guide for teachers*. (2002). New York: AFB Press.

#### ***F. Web Sites***

1. American Foundation for the Blind [www.afb.org](http://www.afb.org)

2. Lighthouse International [www.lighthouse.org](http://www.lighthouse.org)
3. National Agenda for Children and Youths with Visual Impairments Including Those with Multiple Disabilities  
<http://www.afb.org/nationalagenda.asp>
4. Ουρανία (Πάνια) Χιουρέα <http://chiourea.blogspot.com>
5. Teacher for the Blind <http://teacblind2010.blogspot.com>
6. Texas School for the Blind and Visually Impaired [www.tsbvi.edu](http://www.tsbvi.edu)
7. V.I. Guide: A guide to Internet resources about visual impairments, for parents and teachers
8. [www.viguide.com](http://www.viguide.com)
9. <http://scips.worc.ac.uk>
10.  
[http://gr.scips.eu/gr/subjects\\_and\\_challenges/english\\_gr.html/english\\_visual\\_g\\_r.html](http://gr.scips.eu/gr/subjects_and_challenges/english_gr.html/english_visual_g_r.html)



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ

*Ράνια Χιουρέα PhD*

*Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Γενεύης  
με Εξειδίκευση στην Εκπαίδευση Τυφλών  
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.*

Σήμερα η εκπαίδευση βρίσκεται σε μια εποχή αλλαγών και προσαρμογής σε νέες αντιλήψεις. Δείχνει περισσότερη κοινωνική κατανόηση και αποδοχή των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τα παλιά κλισέ και ομαδοποιήσεις αποφεύγονται, με αποτέλεσμα να διαγράφονται καλύτερες προϋποθέσεις για την ομαλοποίηση και ολοκλήρωση μιας επαναστατικής προσπάθειας, για την ενσωμάτωση ή αλλιώς ένταξη, στα «κανονικά» σχολεία της εκπαίδευσης, παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Η υπόθεση της ένταξης των τυφλών και με χαμηλή όραση (αμβλυόπων) παιδιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης είναι ένα όνειρο και μια επιδίωξη αρκετών χρόνων. Στην Ελλάδα η ένταξη των τυφλών/αμβλυόπων μαθητών (χωρίς συνοδές αναπηρίες) στη **δευτεροβάθμια εκπαίδευση** δεν είναι κάτι το καινούργιο. Ποτέ δεν υπήρξε ειδικό γυμνάσιο ή λύκειο και εξ ανάγκης γινόταν η «ένταξη» των μαθητών με προβλήματα όρασης στα σχολεία «βλεπόντων» γυμνάσια και λύκεια.

Το γεγονός αυτό είχε συχνά αρνητικά αποτελέσματα, γιατί τα παιδιά εντάσσονταν στα σχολεία, χωρίς καμιά υποδομή. Δηλαδή χωρίς κατάλληλα βιβλία γραμμένα στη γραφή BRAILLE, χωρίς να έχουν ειδική καθοδήγηση και φροντιστηριακή υποστήριξη, χωρίς οι καθηγητές που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να έχουν τις στοιχειώδεις γνώσεις για την εκπαίδευση τυφλών μαθητών. Επίσης σε αρκετές περιπτώσεις όπου φοιτούσαν πολλοί μαθητές με πρόβλημα όρασης στην ίδια τάξη, έτειναν να σχηματίζουν κλειστή ομάδα μεταξύ τους και δεν προσπαθούσαν να πλησιάσουν τους βλέποντες συμμαθητές τους. Αντίθετα, πολύ συχνά, όταν σε ένα σχολείο φοιτά ένας μόνο τυφλός μαθητής, από άγνοια ή από οίκτο, μιλούν για τη «θαυμαστή» αντίληψή του και τον κρίνουν με πολύ μεγάλη επιείκεια, σε σχέση με τους άλλους (βλέποντες) συμμαθητές του. Τον θεωρούν δε «εξαιρετικό» μαθητή, ακόμα και όταν στην πραγματικότητα δεν είναι (Χιουρέα, 1998).

Όμως η ένταξη μαθητών με πρόβλημα όρασης στα γυμνάσια-λύκεια «βλεπόντων» είχε και πολλά θετικά: αφενός σημαντική αλλαγή στη νοοτροπία και τη συμπεριφορά των άλλων προς τους τυφλούς και παραδείγματα τυφλών μαθητών που προσαρμόστηκαν και εναρμονίστηκαν απόλυτα με το σύνολο των βλεπόντων συμμαθητών τους.

Η **πρώτη οργανωμένη ένταξη τυφλών μαθητών σε Δημοτικό Σχολείο** στην Ελλάδα έγινε άτυπα Απρίλιο-Ιούνιο του 1987. Τρεις μαθήτριες και ένας μαθητής της Γ΄ τάξης του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου Τυφλών Καλλιθέας (γνωστό ως ΚΕΑΤ) φοίτησαν στο 5<sup>ο</sup> Δημοτ. Σχολείο Καλλιθέας-Αθήνα, με την υποστήριξη της δασκάλας τους Ρ. Χιουρέα. Η εμπειρία αυτή άφησε τις καλύτερες εντυπώσεις προς όλες τις κατευθύνσεις και τα εμπλεκόμενα μέρη, δηλ. μαθητές βλέποντες και μη, εκπαιδευτικούς, γονείς, κλπ. Οι ίδιοι αυτοί μαθητές αποφοίτησαν τον Ιούνιο του 1990

από το 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Μοσχάτου, στα πλαίσια του Κοινοτικού Προγράμματος «ΗΛΙΟΣ».

Έκτοτε τυφλοί μαθητές φοιτούν πλέον σε κοινά σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Υπάρχουν βέβαια ακόμα διάφορες δυσκολίες και ατέλειες, όπως ανεπαρκής κάλυψη σε διδακτικό-εποπτικό υλικό, σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων κ.α.

**Στόχοι της ένταξης των τυφλών παιδιών** στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, είναι η αποϊδρυματοποίηση και γενικά η δημιουργία δυνατοτήτων και ευκαιριών για σωστή μεταχείριση του τυφλού μαθητή ενώ επιδιώκεται η μεγιστοποίηση των γενικότερων στόχων της εκπαίδευσης των ατόμων με προβλήματα όρασης που είναι (άρθρο 32 του Ν. 1566):

- Η ολόπλευρη και αποτελεσματική αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους.
- Η ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία.
- Η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Ο μαθητής που δεν βλέπει μέσα από την ένταξη, θα μπορέσει να συναναστραφεί με περισσότερα παιδιά της ηλικίας του, απ'ότι στο ειδικό σχολείο. Θα τσακωθεί, θα συνεργαστεί μαζί τους, για να είναι σε θέση να τα γνωρίζει και άρα, να μπορεί να τα συναγωνιστεί και να δουλέψει μαζί τους. Ο καθένας μας επιθυμεί και του είναι χρήσιμο να κάνει γνωριμίες και να δημιουργήσει φιλίες. Για τον τυφλό, αυτό είναι και απαραίτητο (Χιουρέα, 1998).

#### **ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ**

Τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα τα διδακτικά μοντέλα ένταξης μαθητών με προβλήματα όρασης είναι τα εξής:

- α. Χωρίς ειδική βοήθεια:** ο εκπαιδευτικός ευαισθητοποιείται και επιμορφώνεται έτσι ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις αυξημένες του υποχρεώσεις. Στην Ελλάδα αυτό το μοντέλο δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις προδιαγραφές, με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί που το υλοποιούν δεν έχουν επομορφωθεί ειδικά για το ρόλο αυτό.
  - β. Περιπατητικός εκπαιδευτικός:** Ο ειδικός εκπαιδευτικός υποστηρίζει μαθητές με προβλήματα όρασης ή άλλες αναπηρίες, σε περισσότερα σχολεία.
  - γ. Τμήμα Ένταξης μαθητών ΑΜΕΑ:** Ειδικός εκπαιδευτικός υποστηρίζει όχι μόνο τον τυφλό μαθητή αλλά και άλλους μαθητές ΑΜΕΑ του σχολείου.
  - δ. Τμήμα Ένταξης Τυφλών:** Ένας ειδικός εκπαιδευτικός για 2-4 μαθητές με πρόβλημα όρασης που φοιτούν στο ίδιο σχολείο.
  - ε. Παράλληλη στήριξη:** Ένας ειδικός εκπαιδευτικός για ένα μαθητή. Το παιδί με τον ειδικό εκπαιδευτικό παρακολουθούν το πρόγραμμα της τάξης, το οποίο καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό του τμήματος υποδοχής.
- Για το παιδί με πρόβλημα όρασης, όποιο και αν είναι το μοντέλο ένταξης που ακολουθείται, ο στόχος είναι να παρακολουθεί το μάθημα μέσα στην κανονική τάξη. Μόνο όταν δυσκολεύεται ιδιαίτερα (π.χ. παράδοση νέας διδακτικής ενότητας στα Μαθηματικά) να διδάσκεται σε ξεχωριστή αίθουσα.

## ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

Όπως προαναφέρθηκε, οι σκοποί της εκπαίδευσης των τυφλών παιδιών (χωρίς συνοδές αναπηρίες) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης γενικότερα, ταυτίζονται με τους σκοπούς των βλεπόντων. Μόνο τα διδακτικά μέσα και οι μέθοδοι διδασκαλίας αλλάζουν. Ο μαθητής που δεν βλέπει, μπορεί κάλλιστα, χρησιμοποιώντας τις υπόλοιπες αισθήσεις του και με την κατάλληλη βοήθεια, να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και ν' αναπτύξει τις ικανότητές του και την προσωπικότητά του, όπως και οι βλέποντες συμμαθητές του.

Η υποχρεωτική στοιχειώδης εκπαίδευση, παρέχει τις βάσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση και αποκατάσταση και την ενεργητική κοινωνική ένταξη του ατόμου. Δηλαδή, αλληλοαποδοχή μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης των τυφλών καλό είναι ν' αρχίζει από πολύ νωρίς, αλλά

με κατάλληλο προγραμματισμό, πολλή σκέψη και μεθοδικότητα. Μόνο έτσι θα είναι ωφέλιμη η

ένταξη τόσο για τους τυφλούς όσο και για τους βλέποντες (Χιουρέα, 1998).

Για να ξεπεράσουμε τις δυσκολίες που θα προκύψουν και για να έχουμε επιτυχία σ' ένα πρόγραμμα ένταξης τυφλού μαθητή, θα πρέπει να προσέξουμε τα εξής:

### α. Παράγων "τυφλό παιδί"

Το τυφλό ή με χαμηλή όραση παιδί που θα φοιτήσει στο νηπιαγωγείο βλεπόντων, θα πρέπει ν' ανταποκρίνεται στο επίπεδο των βλεπόντων συμμαθητών του, όσον αφορά τη νοητική ικανότητα και ψυχοσωματική ωριμότητα. Επίσης, από την οικογενειακή του ζωή να είναι σχετικά ικανό να αυτοεξυπηρετείται. Τότε μ' αυτές τις βασικές προϋποθέσεις, μπορεί εύκολα να προσαρμοστεί. Σε αντίθετη περίπτωση αν υπάρχουν και συνοδές αναπηρίες/ειδικές ανάγκες (νοητική υστέρηση, αυτισμός κλπ) το πρόγραμμα ένταξης ή παράλληλης στήριξης θα πρέπει να προσαρμοστεί ανάλογα με το είδος της συνοδού αναπηρίας. Καλό είναι να προηγηθεί μια επίσκεψη του παιδιού με τους γονείς του στο νηπιαγωγείο, σε χρόνο που δεν θα είναι οι άλλοι μαθητές. Το τυφλό παιδί, σ' αυτή τη φάση θα συναντήσει μόνο τη νηπιαγωγό, η οποία θα του μιλήσει τρυφερά και θα το περιφέρει σε όλο το σχολείο και στο προαύλιο, μιλώντας του συνεχώς και εξηγώντας του σχετικά. Έτσι, όταν στη δεύτερη φάση το παιδί συναντήσει τα άλλα παιδιά, θα μπορέσει να αντιμετωπίσει την περιέργειά τους και τις ερωτήσεις τους, με τη σκέψη ότι υπάρχει η δασκάλα του, που τη γνωρίζει, η οποία το παρακολουθεί και το προστατεύει.

Για τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης, τα πράγματα είναι σχετικά πιο απλά για τον τυφλό μαθητή, αφού έχει ήδη προηγηθεί η φοίτηση στο νηπιαγωγείο «βλεπόντων» και έχει κάνει γνωριμίες και φιλίες με τα άλλα παιδιά (Τσαγκαράκη, 1987; Χιουρέα, 1998).

### β. Επιλογή εκπαιδευτικού υποστήριξης

Οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν αυτό το έργο, θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά το σύστημα Braille, να είναι ειδικευμένοι με γνώσεις σχετικά με τους τυφλούς και την εκπαίδευσή τους. Βασική δε προϋπόθεση να έχουν ζήλο, θέληση και να πιστεύουν στο έργο που θα αναλάβουν.

**γ. Ενημέρωση των εμπλεκομένων μερών** (βλ. και προετοιμασία για την ένταξη στο Νηπιαγωγείο)

*Άλλοι παράγοντες για την επιτυχία του προγράμματος της ένταξης*

**α. Συνεργασία εκπαιδευτικών βλεπόντων με τον ειδικό εκπαιδευτικό.** Ο ειδικός εκπαιδευτικός προετοιμάζει τον τυφλό μαθητή, για την ενότητα που θα διδάξει ο εκπαιδευτικός βλεπόντων στην τάξη και μεταγράφει στο σύστημα Braille τις σημειώσεις και ασκήσεις που πρόκειται να δώσει στους μαθητές. Έτσι το τυφλό παιδί θα συμβαδίζει και δεν θα αγωνίζεται να φτάσει τα άλλα (Corn, Martinez, 1990).

**β. Οι εκπαιδευτικοί που θ' ασχοληθούν με τα τυφλά παιδιά, (ειδικοί και υποδοχής) πρέπει να ξέρουν:**

- Οι τυφλοί δεν είναι ψυχικά απροσάρμοστοι ή νοητικά καθυστερημένοι, επειδή δεν βλέπουν.
- Το τυφλό παιδί χρειάζεται ενθάρρυνση, για να αποκτήσει εμπιστοσύνη και αισιοδοξία, δεν χρειάζεται όμως μεροληπτική συμπεριφορά μέσα στην τάξη ένταξης. Διαφορετικά θα κάνει τους βλέποντες συμμαθητές του είτε να το λυπούνται είτε να μην το αγαπούν. Για το λόγο αυτό απαιτείται ίση μεταχείριση για βλέποντες και μη βλέποντες μαθητές.
- Είναι πολύ βασικό και αναγκαίο, να γίνεται σωστή χρήση της ομιλίας. Να δίνουμε ξεκάθαρες οδηγίες και να αποφεύγουμε τα νοήματα, όταν υπάρχουν τυφλοί.
- Τα παιδιά με μερική όραση χρειάζονται ιδιαίτερη μεταχείριση, διαφορετική όμως από τα παιδιά που δεν βλέπουν καθόλου.

**γ. Όσο πιο νωρίς μπορεί, ο εκπαιδευτικός υποδοχής μαζί με τον ειδικό εκπαιδευτικό θα πρέπει να εξηγήσουν στα παιδιά τον τρόπο, με τον οποίο θα φερθούν προς τους τυφλούς συμμαθητές τους.** Πολλές φορές φτάνει να δώσει κανείς τις οδηγίες αυτές στους αρχηγούς της τάξης, οπότε η στάση τους γίνεται παράδειγμα προς μίμηση, για τους άλλους μαθητές.

**δ. Το περιβάλλον:** Θα πρέπει να υπάρχει χώρος για τα όργανα και το υλικό που χρησιμοποιεί το τυφλό παιδί κι επίσης μια αίθουσα, όπου ο ειδικός εκπαιδευτικός θα μπορεί να εργάζεται μόνο με τον τυφλό μαθητή όταν παρουσιαστεί κάποια δυσκολία (π.χ. στην κατανόηση μιας διδακτικής ενότητας των Μαθηματικών) (Τσαγκαράκη, 1987; Χιουρέα, 1998)

**ε.** Το τυφλό παιδί πρέπει να **εξερευνήσει όλη την αίθουσα** και να του εξηγήσουμε τι υπάρχει και πού είναι το κάθε τι.

**στ. Να μη μετακινούνται τα έπιπλα** στην τάξη, χωρίς πρώτα να το μάθει το τυφλό παιδί.

**ζ.** Πάντα να **επιστρέφονται τα πράγματα στο ίδιο μέρος**, για να μπορεί να τα βρίσκει το τυφλό παιδί, όταν τα χρειαστεί ξανά.

**η. Οι πόρτες να είναι πάντοτε ή τελείως ανοιχτές ή τελείως κλειστές.** Διαφορετικά, κινδυνεύει το τυφλό παιδί να χτυπήσει στη μισάνοιχτη πόρτα.

**θ. Το ίδιο ισχύει και για τα παράθυρα.** Να είναι σταθερά και να μην ανοιγοκλείνουν (Corn, Martinez, 1990) .

## ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ

Για να γίνει όσο το δυνατό πιο ομαλά η ένταξη των τυφλών/με χαμηλή όραση (αμβλύωπων) μαθητών στο κοινό σχολείο (Χιουρέα, 2006):

Τόσο η διεθνής εμπειρία όσο και η δική μας στην Ελλάδα, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα ένταξης που έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα είναι εκείνα που ξεκινούν με καλές προϋποθέσεις, κυρίως συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά και στοιχειώδους σχετικής προετοιμασίας.

Πριν ξεκινήσουμε ένα πρόγραμμα ένταξης θα πρέπει με κατάλληλους χειρισμούς και ενέργειες να εξασφαλίσουμε έγκαιρα ορισμένες βασικές προϋποθέσεις:

- Είναι πολύ σημαντικό **να υπάρχει καλή θέληση από όλες τις πλευρές** και διάθεση για συνεργασία. Διευθυντές και δάσκαλοι να δείξουν ενδιαφέρον και διάθεση να στηρίζουν τα αντίστοιχα προγράμματα ένταξης στα σχολεία τους.
- Άλλη βασική προϋπόθεση για την ομαλοποίηση και ολοκλήρωση της προσπάθειας ένταξης παιδιού με σοβαρό πρόβλημα όρασης είναι η **προετοιμασία για την ένταξη**. Χρειάζεται οργάνωση και μεθοδικότητα. Δεν αφήνουμε τίποτε στην τύχη:

**1. Κατάλληλη προετοιμασία του ίδιου του τυφλού/αμβλύωπα μαθητή** κυρίως από πλευράς συμπεριφοράς, ανεξαρτοποίησης, δραστηριότητας, αλλά και μαθησιακής, κλπ, ώστε να μην αισθάνεται μειονεκτικά σε σχέση με τους βλέποντες συμμαθητές του και να είναι σε θέση να σταθεί ισάξια στην τάξη.

**2. Ενημέρωση των εμπλεκόμενων μερών:** Αρκετά συχνά η αρνητική πρώτη αντίδραση δασκάλων, βλεπόντων μαθητών και των γονέων τους, οφείλεται στην άγνοια. Για να πετύχουμε την αποδοχή και στήριξη του προγράμματος, χρειάζεται να γίνει η κατάλληλη ενημέρωση όχι μόνο του δασκάλου του τμήματος, αλλά όλων των δασκάλων και του Διευθυντή αρχικά και αργότερα των γονέων και των συμμαθητών.

### **A) Ενημέρωση των δασκάλων του σχολείου, των συμμαθητών και των γονέων τους:**

Στόχος είναι να δώσουμε γενικές πληροφορίες συγκεκριμένες και κατατοπιστικές, για να κατανοήσουν όλοι ότι το παιδί με προβλήματα όρασης που θα εντάξουμε στο σχολείο, μπορεί να συμμετέχει ισάξια και να προσφέρει στη σχολική τάξη, αρκεί να του δώσουμε τις κατάλληλες ευκαιρίες. Για το λόγο αυτό θα αναφερθούμε και θα εξηγήσουμε:

- Την ιδιαιτερότητα του μαθητή με προβλήματα όρασης.
- Πώς συμπεριφερόμαστε στον τυφλό/αμβλύωπα μαθητή.
- Ότι το παιδί που δε βλέπει χρειάζεται αποδοχή, στήριξη, κατανόηση και ενθάρρυνση για να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες.

### **B) Ενημέρωση του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου:**

Τους δασκάλους του σχολείου θα τους ενημερώσουμε επιπλέον και για πιο εξειδικευμένα θέματα όπως:

- Προσαρμογές των μεθόδων διδασκαλίας για να καλύψουμε τις ανάγκες του τυφλού/ αμβλύωπα μαθητή.

- Ποιος είναι ο ρόλος του ειδικού εκπαιδευτικού στο πρόγραμμα ένταξης τυφλού/αμβλύωπα μαθητή και το πώς συνεργάζεται με το δάσκαλο της τάξης υποδοχής.
- Πώς θα επιλέξουμε την αίθουσα διδασκαλίας και πώς θα τη διαμορφώσουμε καλύτερα για τις ειδικές ανάγκες του τυφλού/αμβλύωπα μαθητή.

**3. Εξασφάλιση διδακτικού και λοιπού προσωπικού:** Έγκαιρα, πριν αρχίσει η σχολική χρονιά, θα πρέπει να έχουμε εξασφαλίσει τα άτομα που πρόκειται να ασχοληθούν με την εκπαίδευση του τυφλού/αμβλύωπα μαθητή:

**α. ειδικός εκπαιδευτικός στήριξης,** που θα βοηθά τον τυφλό μαθητή προσαρμόζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας, τα εποπτικά, κ.α.

**β. εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων** για ορισμένα ειδικά μαθήματα που είναι απαραίτητα στην εκπαίδευση των τυφλών, όπως π.χ. προσανατολισμός-κινητικότητα, εργοθεραπεία ή φυσικοθεραπεία.

**4. Εξασφάλιση των κατάλληλων βιβλίων:** Με την έναρξη του σχολικού έτους, το παιδί με πρόβλημα όρασης θα πρέπει να έχει τα δικά του βιβλία, γραμμένα με την ανάγλυφη γραφή Braille, αν πρόκειται για τυφλό ή με μεγεθυμένα γράμματα, ανάλογα με το μέγεθος γραμμάτων που μπορεί να διαβάσει, αν ο μαθητής έχει μερική όραση (αμβλύωπας).

Ο επίσημος φορέας έκδοσης σχολικών βιβλίων που είναι ειδικά κατασκευασμένα για χρήση του τυφλού μαθητή είναι το ΚΕΑΤ. (Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών στην Καλλιθέα). Επίσης ο «ΗΛΙΟΣ», το αντίστοιχο Κέντρο Εκπαίδευσης Τυφλών στη Θεσσαλονίκη εκδίδει βιβλία για άτομα με προβλήματα όρασης.

**5. Εξασφάλιση της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής:** Έγκαιρα θα πρέπει να διαμορφωθεί κατάλληλα η σχολική αίθουσα, να εξασφαλιστούν πιθανόν τα κατάλληλα έπιπλα, οπωσδήποτε τα απαραίτητα διδακτικά μέσα όπως μηχανές γραφής Braille, ανάγλυφα εποπτικά μέσα, μεγεθυντικοί φακοί, λάμπες ή άλλα βοηθήματα, κα.

**6. Συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών:** Χρειάζεται απαραίτητα να υπάρχει στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών που θα ενταχθούν, για να εξασφαλιστούν καλύτερα και οι παραπάνω προϋποθέσεις.

✓ **Και να μην ξεχνάμε:**

- Το παιδί με προβλήματα όρασης είναι παιδί σαν όλα τ'άλλα.
- Με θέληση και φαντασία μπορούμε να βρούμε τρόπους συμμετοχής του σε διάφορες δραστηριότητες (Χιουρέα, 2006).

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ

Κατά τακτά χρονικά διαστήματα π.χ. τρίμηνα, θα πρέπει να ελέγχεται αν η όλη διαδικασία της ένταξης είναι εποικοδομητική, τόσο για τα τυφλά, όσο και για τα βλέποντα παιδιά. Μας ενδιαφέρει δε και η “Μαθησιακή Ένταξη” (σχολική επίδοση, κάλυψη διδακτέας ύλης) και η “Κοινωνική Ένταξη” (αλληλοαποδοχή, συμπεριφορά κλπ.).

Κάνοντας την αξιολόγηση, συγκρίνουμε τον κάθε μαθητή με:

α) τον εαυτό του (βλέποντας την εξέλιξη που έχει σε κάθε τρίμηνο)

β) το σύνολο της τάξης ένταξης (πού βρίσκεται ο μαθητής, σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του)

γ) το σύνολο των μαθητών της παράλληλης τάξης (πού βρίσκεται ο μαθητής, σε σχέση με τους μαθητές της ίδιας τάξης οι οποίοι φοιτούν σε τμήμα όπου δεν είναι ενταγμένοι τυφλοί μαθητές).

Για την αξιολόγηση της «**Μαθησιακής Ένταξης**», θα χρησιμοποιήσουμε κοινά tests για βλέποντες και τυφλούς μαθητές, σχετικά με τη διδακτέα ύλη. Τα ίδια tests θα δοθούν και στο παράλληλο τμήμα. Ύστερα θα γίνει καταγραφή και σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά την «**Κοινωνική Ένταξη**», μπορεί να γίνει μια καταγραφή παρατηρήσεων συμπεριφοράς και συναναστροφής τυφλών μαθητών με βλέποντες :

- στα διαλείμματα
- στην τάξη
- σε εξωσχολικές δραστηριότητες

Επιτυχής θα θεωρείται η ένταξη, όταν τα αποτελέσματα που θα έχουμε από την αξιολόγηση μας δείξουν ότι (Χιουρέα, 1998):

α) η *σχολική επίδοση των τυφλών παιδιών* είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα σε σχέση με τους βλέποντες συμμαθητές τους.

β) η *σχολική επίδοση των τυφλών παιδιών στο σχολείο ένταξης* είναι ίση ή ανώτερη από τη σχολική τους επίδοση όταν φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο τυφλών.

γ) η *σχολική επίδοση των βλεπόντων μαθητών του τμήματος ένταξης* είναι ίση ή ανώτερη απ' αυτή των μαθητών του παράλληλου τμήματος.

δ) η *σχολική επίδοση των βλεπόντων μαθητών του τμήματος ένταξης* είναι ίση ή ανώτερη απ' τη σχολική τους επίδοση όταν δεν είχαν τυφλούς μαθητές στην τάξη τους.

ε) η *συμπεριφορά των τυφλών μαθητών του τμήματος ένταξης*, είναι ίδια ή καλύτερη από των τυφλών μαθητών του ειδικού σχολείου.

στ) η *συμπεριφορά των τυφλών μαθητών του τμήματος ένταξης* είναι ίδια ή καλύτερη από τη συμπεριφορά τους όταν φοιτούσαν στο ειδικό σχολείο.

ζ) η *συμπεριφορά των βλεπόντων μαθητών του τμήματος ένταξης*, είναι ίδια ή καλύτερη από των μαθητών των τάξεων που δεν έχουν τυφλούς μαθητές.

η) η *συμπεριφορά των βλεπόντων μαθητών του τμήματος ένταξης* είναι ίδια ή καλύτερη από τη συμπεριφορά τους όταν στην τάξη τους δεν είχαν τυφλούς μαθητές.

θ) *υπάρχει αλληλοαποδοχή βλεπόντων και τυφλών μαθητών*, ενώ η τυφλότητα δεν επηρεάζει τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους.

ι) *οι τυφλοί μαθητές δεν είναι σαν ξένο σώμα και δεν δημιουργούν “γκέτο” στην τάξη, αλλά αντίθετα συνεργάζονται και είναι διασκορπισμένοι, σαν ισότιμα μέλη, στις ομάδες των βλεπόντων*

μαθητών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

1. Αθανασοπούλου, Μ. (1987). Η Ένταξη των τυφλών παιδιών στα κανονικά σχολεία (Νηπιαγωγείο). Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Η Ένταξη τυφλών μαθητών σε σχολεία βλεπόντων*». Λευκωσία, Κύπρος 20-30 Ιουνίου 1987.
2. Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. (1988). *Σχολική και Κοινωνική Ενσωμάτωση*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..
3. Δημοπούλου, Μ. (1987): Η Ένταξη των τυφλών στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Η Ένταξη των τυφλών στην εκπαίδευση*». Καλλιθέα: ΚΕΑΤ.
4. Λιοδάκης, Δ.(1984). *Ένταξη τυφλών μαθητών στο κανονικό Δημοτ. Σχολείο βλεπόντων*. Αθήνα: εκδ. ιδίου.
5. Τσαγκαράκη, Μ. (1987). Ένταξη τυφλών μαθητών στο κανονικό Δημοτικό Σχολείο βλεπόντων. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Η Ένταξη των τυφλών στην εκπαίδευση*». Καλλιθέα: ΚΕΑΤ.
6. Χιουρέα, Ο. (2007). Το παιδί με πρόβλημα όρασης στο κοινό σχολείο. Η διαδικασία της Ανάγνωσης Braille. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*», Αθήνα, 248-257.
7. Χιουρέα, Ο. (2009). *Εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης*. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα στην Ειδική Αγωγή, 2009-2010. Ρόδος.
7. Χιουρέα, Ρ. (1998). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των τυφλών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Λύχνος.
8. Χιουρέα, Ρ. (1999α). Δραστηριότητες και βοηθήματα για τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης σε τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές. Μέρος 1ο: Η πρώτη ανάγνωση για τυφλούς μαθητές. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μ.Δ.Δ.Ε., Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής, 1999-2000. Αθήνα.
9. Χιουρέα, Ρ. (1999β). Δραστηριότητες και βοηθήματα για τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης σε τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές. Μέρος 2ο: Η πρώτη ανάγνωση για αμβλύωπες μαθητές. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μ.Δ.Δ.Ε., Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής, 1999-2000. Αθήνα.
10. Χιουρέα, Ρ. (2002). *Η εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης στην Κρήτη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο [http://chiourea.blogspot.com/2009/03/blog-post\\_9259.html](http://chiourea.blogspot.com/2009/03/blog-post_9259.html)
11. Χιουρέα, Ρ. (2006). *Προετοιμασία για ένταξη μαθητών με πρόβλημα όρασης σε δημοτικά σχολεία βλεπόντων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο Special Education <http://www.specialeducation.gr/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=335>
12. Χιουρέα, Ρ. (2008). «*Εκπαίδευση μαθητών με Προβλήματα Όρασης*». [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα στην Ειδική Αγωγή, 2008-2009. Αθήνα.



### **B. ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:**

28. CHIOUREA, U. (2009). *Evaluation d'une méthode d'apprentissage du braille chez les élèves aveugles de la première année scolaire en Grèce*. Genève: FAPSE
29. CORN, A. L., MARTINEZ, I. (1990). *When you have a visually handicapped child in your classroom: Suggestions for Teachers*. N.Y.: American Foundation for the blind.
30. LEVACK, N. (1991). *Low Vision: A Resource Guide with Adaptations for Students with Visual Impairments*. Austin Texas: Texas School of the Blind and Visually Impaired.
31. NJOROGÉ, M.N. (1994). *Working with low vision pupils; Some useful considerations*, Paper presented at a Seminar for Teachers of Pupils with Visual Impairments, Kajiado, Kenya.

### **G. Web Sites**

1. American Foundation for the Blind [www.afb.org](http://www.afb.org)
2. Lighthouse International [www.lighthouse.org](http://www.lighthouse.org)
3. Ουρανία (Πάνια) Χιουρέα <http://chiourea.blogspot.com>
4. Teacher for the Blind <http://teacblind2010.blogspot.com>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΡΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ**

*Ζωή Καραμπατζάκη PhD*

### **Περίληψη**

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι από τις πλέον μελετημένες διαταραχές της παιδικής ηλικίας, επειδή έχει μεγάλη συχνότητα, συνέπειες στην καθημερινή ζωή και είναι μακροπρόθεσμη κατάσταση. Η αυξημένη κινητικότητα, η παρορμητικότητα και η έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής είναι τρία από τα στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν. Η νοημοσύνη των παιδιών με αυτή τη διαταραχή είναι συνήθως φυσιολογική. Μπορεί όμως ένα καθυστερημένο ή αυτιστικό παιδί να έχει και υπερκινητικότητα.. Η αξιολόγηση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ πρέπει να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα διαγνωστικών μεθόδων και η θεραπευτική του αντιμετώπιση να είναι πολύπλευρη.

### **1. Εισαγωγή**

Η διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμφανίζεται πολύ πρώιμα, συνήθως κατά τη νηπιακή ηλικία και αποτελείται από μια σειρά συμπτωμάτων σε τρεις περιοχές : μικρό διάστημα προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα (Kaplan & Sadock, 1991). Είναι η πιο κοινή διαταραχή της παιδικής ηλικίας (Ρούσσου, 1988) και από τις πλέον μελετημένες, επειδή έχει μεγάλη συχνότητα, συνέπειες στην καθημερινή ζωή και είναι μακροπρόθεσμη κατάσταση.

Στην ιατρική βιβλιογραφία περιγράφηκε για πρώτη φορά πριν από εκατόν είκοσι χρόνια τουλάχιστον και με το πέρασμα του χρόνου άλλαξε πολλά ονόματα τα οποία αντικατόπτριζαν αυτό το οποίο κατά καιρούς θεωρούσαν ως κεντρικό πρόβλημα της διαταραχής. Έτσι όροι όπως ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία υποδήλωναν βλάβη στον εγκέφαλο, ενώ όροι όπως υπερκινητική αντίδραση της παιδικής ηλικίας, υπερκινητικό σύνδρομο ή σύνδρομο του υπερκινητικού παιδιού υποδήλωναν ότι το βασικό σύμπτωμα του συνδρόμου ήταν η υπερκινητικότητα (Kaplan & Sadock, 1991, Ρούσσου, 1988). Άλλοι όροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι όροι, ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη, εγκεφαλοπάθεια, σύνδρομο υπερκινητικότητας (Μπεζεβέγκης, *χχ*, Kaplan & Sadock, 1991) και ψυχοκινητική αστάθεια (Σταύρου, 1985).

Ο όρος που χρησιμοποιείται σήμερα στο Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών ( DSM-IV) αντικατοπτρίζει την πεποίθηση ότι τα προβλήματα προσοχής κατέχουν κεντρική θέση και εκδηλώνονται πάντοτε στα παιδιά για τα οποία έχει γίνει διάγνωση, χωρίς όμως να συνοδεύονται απαραίτητα και από Υπερκινητικότητα. Έτσι στην παραπάνω ταξινόμηση αποκλείονται τα παιδιά με εγκεφαλική βλάβη.

Το DSM-IV περιγράφει τρεις υποκατηγορίες της διαταραχής όπως : διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής /υπερκινητικότητας μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (American Psychiatric Association, 1994).

### **2. Περιγραφή της Διαταραχής και Συμπτώματα**

Τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή χαρακτηρίζονται από εύκολη διάσπαση της προσοχής, έντονη παρορμητικότητα και αυξημένη κινητική δραστηριότητα (υπερκινητικότητα). Η υπερκινητικότητα μπορεί ή όχι να συνοδεύει

την ελλειμματική προσοχή, συνήθως όμως συνυπάρχουν και τα δύο. Σπάνια υπάρχει ελλειμματική προσοχή χωρίς υπερκινητικότητα

Το υπερκινητικό παιδί βρίσκεται σε μια συνεχή διέγερση, συνεχώς κινείται, τρέχει, σκαρφαλώνει ή χοροπηδάει. Είναι ανίκανο να σταθεί σε ένα μέρος (Barnes, 1992) και συνεχώς μεταπηδά από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, ενώ σπάνια μπορεί να ασχοληθεί με το ίδιο πράγμα περισσότερο από τρία λεπτά (Ρούσσου, 1988).

Ανάλογα με την περίσταση μπορεί να σηκώνεται από τη θέση του όταν απαιτείται να παραμείνει καθιστό, ή να είναι υπερβολικά ομιλητικό και θορυβώδες, ή να κουνά ένα μέρος του σώματος του και να στριφογυρίζει ακόμα και σε καταστάσεις ηρεμίας. Αυτή η συμπεριφορά είναι περισσότερο εμφανής σε καταστάσεις οργανωμένες και δομημένες που απαιτούν υψηλό βαθμό αυτοέλεγχου της συμπεριφοράς (Steinhausen, 1992).

Η παρορμητικότητα του παιδιού φαίνεται από το γεγονός ότι ενεργεί χωρίς να σκέφτεται (Taylor, 1992). Αναφέρεται στη μειωμένη ικανότητα του παιδιού να αναστέλλει ακατάλληλες ενέργειες και να περιμένει συνέπειες στο μέλλον. Συχνά αγνοεί τον κίνδυνο, μοιάζει να μη φοβάται τίποτα. Η έντονη παρορμητικότητα και η φαινομενική έλλειψη φόβου μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε επικίνδυνες καταστάσεις (Ρούσσου, 1988, Steinhausen, 1992).

Η απροσεξία στη συμπεριφορά του εκφράζεται με το 'δεν τελειώνω κάτι που έχω αρχίσει'. Στο ελεύθερο παιχνίδι ένα φυσιολογικό παιδί αρχίζει και τελειώνει ένα παιχνίδι. Ένα παιδί με αυτή τη διαταραχή παρουσιάζει εναλλαγή στο παιχνίδι, ακόμα και όταν είναι ελεύθερο να διαλέξει. Ταυτόχρονα φαίνονται και οι υπερκινητικές συμπεριφορές. Στην απροσεξία έχουμε και υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα. Αυτός ο συνδυασμός φτιάχνει το σύνδρομο. Ένα φυσιολογικό παιδί μπορεί να είναι ζωηρό, αλλά δεν έχει διάσπαση προσοχής, μπορεί να κοντρολάρει τον εαυτό του. Είναι σαφής ο διαχωρισμός ανάμεσα στο υπερκινητικό και το φυσιολογικό παιδί. Το φυσιολογικό παιδί μπορεί να παρουσιάσει περιστασιακή υπερκινητικότητα, αλλά να μην παρουσιάζει και παρορμητικότητα.

Χαρακτηριστικά συμπτώματα του παιδιού με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητας μπορεί να είναι ορισμένα από τα ακόλουθα:

- ◆ Συνεχής μετακίνηση
- ◆ Βάδισμα με τις άκρες των ποδιών
- ◆ Τρέξιμο παρά βάδισμα
- ◆ Συνεχής κίνηση των ποδιών – της κεφαλής όταν κάθεται
- ◆ Διάσπαση της προσοχής.
- ◆ Πανικοβάλλεται εύκολα
- ◆ Κλαψουρίζει συνέχεια – είναι ανικανοποίητο
- ◆ Έχει ξεσπάσματα
- ◆ Έχει κακές συνήθειες στον ύπνο (και κλαίει)
- ◆ Εύκολη αφύπνιση
- ◆ Ασυνήθιστη δίψα
- ◆ Μεταπηδά εύκολα από μια δραστηριότητα σε άλλη
- ◆ Κολλάει κάπου όταν του αρέσει
- ◆ Αυθόρμητη επιθετικότητα
- ◆ Κάνει συνέχεια αταξίες
- ◆ Πιάνει συνέχεια αντικείμενα που δεν επιτρέπεται
- ◆ Έχει καταστροφικές τάσεις
- ◆ Διαφορεί στην τιμωρία

- ◆ Μπορεί να δαγκώνει και να χτυπά τους άλλους.
- ◆ Έχει τάσεις προς εμπρησμό.
- ◆ Συγκρούσεις με συνομηλίκους
- ◆ Έχει αστάθεια ή αδεξιότητα
- ◆ Δυσκολία προσανατολισμού
- ◆ Πιθανό πρόβλημα ομιλίας
- ◆ Ανεπάρκεια ακουστικής μνήμης
- ◆ Ανεπάρκεια οπτικής μνήμης
- ◆ Ελλιπής κατανόηση
- ◆ Δυσκολία στον εσωτερικό διάλογο.
- ◆ Πιθανές δυσκολίες μάθησης
- ◆ Πιθανά προβλήματα δυσλεξίας

Τα συμπτώματα αυτά δεν εμφανίζονται βέβαια όλα μαζί στο ίδιο παιδί, αλλά σε αρκετές περιπτώσεις συμβαίνει και αυτό. Είναι εμφανή σε πρώιμη ηλικία, ενώ φαίνεται να υπάρχει έξαρση γύρω στα 3 ½ χρόνια.

Η κατάσταση μπορεί να είναι σοβαρή εξαιτίας των προεκτάσεων που έχει σε βασικούς τομείς της ζωής του παιδιού, όπως: στην κοινωνικότητα του, στις σχέσεις μέσα στην οικογένεια και στις σχολικές επιδόσεις του (Ρούσου, 1988). Συνήθως μεγαλώνοντας το παιδί βελτιώνεται, σε πολλές περιπτώσεις όμως η διαταραχή επιμένει. Η κατάσταση μετασηματιζόμενη διαρκεί ίσως σε ολόκληρη τη ζωή.

Η νοημοσύνη των παιδιών με αυτή τη διαταραχή τις περισσότερες φορές είναι φυσιολογική. Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει (Eisert, 1992) ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν την τάση να είναι στη νοητική τους ανάπτυξη πιο πίσω από τα φυσιολογικά παιδιά και από τα αδέρφια τους και ότι υπολείπονται από αυτά κατά 7-15 βαθμούς στα τυποποιημένα τεστ νοημοσύνης. Δεν είναι βέβαιο αν οι διαφορές αυτές είναι πραγματικές ή οφείλονται στη συμπεριφορά τους κατά την ώρα του τεστ. Μπορεί όμως ένα καθυστερημένο ή αυτιστικό παιδί να έχει και υπερκινητικότητα. Επίσης μπορεί να υπάρχουν συνοδά ή δευτερογενή συμπτώματα της διαταραχής.

### **3. Συνοδά ή δευτερογενή συμπτώματα**

Τέτοια συμπτώματα μπορεί να είναι :

α. Οι διαταραχές διαγωγής (Eisert, 1992), υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν ότι η κοινωνική λειτουργία του δεν πάει καλά. Η συμπεριφορά αυτών των παιδιών καταλήγει να γίνει αντικοινωνική με χαρακτηριστικές εκδηλώσεις το ψέμα, την απάτη, τις κλοπές και τις βίαιες φιλονικίες (Μπεζεβέγκης, χχ).

β. Οι δυσκολίες στη σχολική μάθηση, οι οποίες κατά κύριο λόγο οφείλονται στην έλλειψη συγκέντρωσης της προσοχής. Η δυνατότητα της συγκέντρωσης της προσοχής είναι βασική στη μάθηση. Ένα παιδί το οποίο δεν μπορεί να συγκεντρωθεί σ' αυτό που βλέπει ή ακούει ή αισθάνεται δεν μπορεί να το μάθει. Όταν λοιπόν ένα παιδί έχει διάσπαση της προσοχής στην ουσία κινδυνεύει να μείνει πίσω σε όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες, ακριβώς γιατί η προσοχή είναι προϋπόθεση της μάθησης (Νικολάου-Παπαναγιώτου, Α& Συρίγου-Παπαβασιλείου, Α. 1997). Μια άλλη αιτία της σχολικής αποτυχίας μπορεί να είναι και το γεγονός ότι το παιδί μπορεί να δυσκολεύεται να συγκρατήσει προφορικές λέξεις, προτάσεις ή γράμματα (ακουστική μνήμη), να αποκωδικοποιεί ήχους (ακουστική διάκριση), χαμηλό οπτικοκινητικό συντονισμό, και αδύναμη οπτική μνήμη (Ρούσου, 1998, Μπεζεβέγκης, χχ).

γ. Η έλλειψη αυτοεκτίμησης και το χαμηλό αυτοσυναίσθημα. Επειδή τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιλαμβάνονται τα προβλήματά τους και εισπράττουν συγχρόνως την απογοήτευση των γονιών και των δασκάλων τους αισθάνονται άσχημα με τον

εαυτό τους, έχουν λίγη αυτοεκτίμηση και έχουν χαμηλό αυτοσυναίσθημα (Μπεζεβέγκης, χχ).

δ. Η αδεξιότητα στις κινήσεις. Λόγω της παρορμητικότητάς τους τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν αδεξιότητα στις κινήσεις τους.

#### 4. Αξιολόγηση

Για τη διάγνωση πρέπει να είναι παρούσα η ελλειμματική προσοχή με ή χωρίς Υπερκινητικότητα και τα συμπτώματα να είναι εμφανή σε περισσότερες από μια περιστάσεις (π.χ. σπίτι, σχολείο, ιατρείο) (Steinhausen, 1992). Τα συνοδά χαρακτηριστικά δεν είναι επαρκή ούτε αναγκαία για τη διάγνωση, αλλά την ενισχύουν (Steinhausen, 1992, Kaplan & Sadock, 1991). Ο διαχωρισμός των εκδηλώσεων της ΔΕΠ-Υ σε βασικά και συνοδά συμπτώματα διευκολύνει τη διάγνωση (Ρούσσου, 1988).

Το DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) περιγράφει με λειτουργικό τρόπο τα βασικά χαρακτηριστικά ως ακολούθως :

(1) Έξι (ή περισσότερα) από τα ακόλουθα συμπτώματα απροσεξίας έχουν επιμείνει για τουλάχιστον 6 μήνες , σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και ασυνεπή σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο.

##### *Απροσεξία*

α) Συχνά αποτυγχάνει να επικεντρώσει την προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στις σχολικές εργασίες, τη δουλειά ή άλλες δραστηριότητες .

β) Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή σε δουλειές ή δραστηριότητες παιχνιδιού .

γ) Συχνά φαίνεται να μην ακούει όταν του απευθύνεται ο λόγος .

δ) Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνει να διεκπεραιώσει σχολικές εργασίες , δουλειές που του ανατίθενται ή καθήκοντα στο χώρο εργασίας (χωρίς να οφείλεται σε εναντιωματική συμπεριφορά ή αποτυχία κατανόησης των οδηγιών) .

ε) Συχνά δυσκολεύεται να οργανώσει δουλειές και δραστηριότητες.

στ) Συχνά αποφεύγει ή αποστρέφεται ή είναι απρόθυμος(-η) να εμπλακεί σε δουλειές που απαιτούν αδιάπτωτη πνευματική προσπάθεια (όπως σχολική εργασία ή προπαρασκευή των μαθημάτων στο σπίτι).

ζ) Συχνά χάνει αντικείμενα απαραίτητα για δουλειές ή δραστηριότητες (π.χ παιχνίδια, σχολικές εργασίες που έχουν δοθεί για το σπίτι, μολύβια, βιβλία ή εργαλεία)

η) Συχνά η προσοχή διασπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα

θ) Συχνά ξεχνά καθημερινές δραστηριότητες

(2) έξι (ή περισσότερα) από τα ακόλουθα συμπτώματα υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας έχουν επιμείνει για τουλάχιστον 6 μήνες, σε βαθμό δυσπροσαρμοστικό και ασυνεπή με το αναπτυξιακό επίπεδο :

##### *Υπερκινητικότητα*

α) Συχνά κινεί τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στη θέση

β) Συχνά αφήνει τη θέση στην τάξη ή σε άλλες περιστάσεις, στις οποίες αναμένεται ότι θα παραμείνει καθισμένος(-η) .

γ) Συχνά τρέχει εδώ κι εκεί και σκαρφαλώνει με τρόπο υπερβολικό σε περιστάσεις, οι οποίες δεν προσφέρονται για ανάλογες δραστηριότητες (στους εφήβους και τους ενήλικες αυτό μπορεί να περιορίζεται σε υποκειμενικά αισθήματα ανησυχίας)

δ) Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να συμμετέχει σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου ήσυχα

ε) Συχνά είναι διαρκώς σε κίνηση και συχνά ενεργεί σαν να «κινείται με μηχανή»

στ) Συχνά ομιλεί υπερβολικά

*Παρορμητικότητα*

ζ) Συχνά απαντά απερίσκεπτα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση

η) Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του (της)

θ) συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του (της) τους άλλους (π.χ παρεμβαίνει σε συζητήσεις ή παιχνίδια)

Β. Μερικά συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας ή απροσεξίας που προκαλούν την έκπτωση υπήρχαν πριν την ηλικία των 7 ετών .

Γ. Η έκπτωση λόγω των συμπτωμάτων είναι παρούσα σε δύο ή περισσότερα πλαίσια (π.χ στο σχολείο [ή τη δουλειά] και στο σπίτι)

Δ. Πρέπει να υπάρχει σαφής απόδειξη κλινικά σημαντικής έκπτωσης στην κοινωνική, σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα .

Ε. Τα συμπτώματα δεν εμφανίζονται αποκλειστικά στην διάρκεια της πορείας μια Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής, Σχιζοφρένειας ή άλλης Ψυχωτικής Διαταραχής και δεν εξηγούνται καλύτερα με άλλη ψυχική διαταραχή (π.χ Διαταραχή της Διάθεσης , Αγχώδης Διαταραχή , Αποσυνδετική Διαταραχή ή Διαταραχή της Προσωπικότητας ).

Μια πλήρης αξιολόγηση του παιδιού με ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνει

- ◆ Λήψη ιστορικού
- ◆ Συνεντεύξεις με το παιδί
- ◆ Άμεση παρατήρηση συμπεριφοράς
- ◆ Ειδικά tests (νευρολογικά και άλλα).
- ◆ Ερωτηματολόγια για γονείς , δασκάλους και συνομηλίκους
- ◆ Νευρολογικές εξετάσεις

Και πρέπει να τεθούν ορισμένα κριτήρια όπως :

◆ Να υπάρχουν πολλές εκδηλώσεις στην καθημερινή ζωή.

◆ Να υπάρχουν προϋποθέσεις διάχυτες και να εμφανίζονται σε διάφορες συνθήκες (και στο σχολείο και στο σπίτι) (Steinhausen, 1992).

Η διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα πρέπει να διαφοροδιαγνωσθεί από τη νοητική καθυστέρηση, τη σχιζοφρένεια, τον αυτισμό, τις συναισθηματικές διαταραχές της συμπεριφοράς, την υπερβολική δραστηριότητα ανάλογη της ηλικίας του παιδιού, την αναπτυξιακή διαταραχή του συντονισμού των κινήσεων, καθώς και των περιπτώσεων εκείνων των παιδιών που ζουν μέσα σε ένα ανεπαρκές, ανοργάνωτο και χαοτικό περιβάλλον. Ορισμένα από τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ μπορεί να παρατηρηθούν και σε παιδιά που εμφανίζουν μια από τις παραπάνω διαταραχές και η διάγνωση να δυσκολεύει. Ενδέχεται όμως να συνυπάρχουν και δύο διαταραχές μαζί, οπότε να είναι δικαιολογημένες και οιδύο διαγνώσεις (Ρούσσου, 1988).

## **5. Επιδημιολογία**

Η συχνότητα με την οποία παρατηρείται η ΔΕΠ-Υ έχει σχέση με τα κριτήρια που τίθενται σε κάθε κοινωνία και κάτω από ποιες συνθήκες γι' αυτό και πολιτισμικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο. Τα ποσοστά ποικίλλουν στις διάφορες χώρες.

Για παράδειγμα στην Αμερική έρευνες τοποθετούν τη συχνότητα από 2 έως 20% σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ συνήθως κυμαίνονται από 3 έως 5% (Kaplan & Sadock, 1991). Στην Αγγλία το ποσοστό που αναφέρεται είναι 1%. Φαίνεται πάντως πως ένα 4% των παιδιών παρουσιάζουν αυτή τη διαταραχή με συχνότητα 3 αγόρια

προς 1 κορίτσι. Είναι πιο συχνή σε πρωτότοκα αγόρια και σε παιδιά των οποίων οι γονείς είναι οι ίδιοι υπερκινητικοί, ή αλκοολικοί ή έχουν κάποια άλλη διαταραχή (Kaplan & Sadock, 1991).

## **6. Αιτιολογία**

Η αιτιολογία της διαταραχής παραμένει άγνωστη και ίσως να αποτελεί το τελικό μονοπάτι πολλών, διαφορετικών αιτιολογικών παραγόντων. Θα ήταν χρήσιμες νέες έρευνες προκειμένου να διαπιστωθεί ποιοι παράγοντες ή συνδυασμοί παραγόντων έχουν τις πιο σημαντικές αιτιολογικές επιδράσεις (Ρούσσου, 1998). Στους παράγοντες που έχουν θεωρηθεί υπεύθυνοι συμπεριλαμβάνονται οι παρακάτω: Οργανικοί παράγοντες, νευρολογικοί και νευροχημικοί παράγοντες, δυσλειτουργία του εγκεφάλου, καθυστέρηση της ωρίμανσης (Kaplan & Sadock, 1991).

### 6.1 Οργανικοί παράγοντες

Επειδή η υπερκινητικότητα παρατηρήθηκε για πρώτη φορά σε παιδιά με εγκεφαλικό τραύμα ή μόλυνση, οι ερευνητές προσπαθούν να συνδέσουν αιτιολογικά τη διαταραχή με διάφορους οργανικούς παράγοντες, όπως εγκεφαλική βλάβη, γενετικές ανωμαλίες, βιοχημικές διαταραχές, μολύνσεις, δηλητηριάσεις και ελαφρές νευρολογικές ανωμαλίες, χωρίς μέχρι σήμερα, να έχουν βρεθεί στοιχεία που να αποδεικνύουν τα παραπάνω (Ρούσσου, 1988). Η πλειοψηφία των παιδιών με ΔΕΠ-Υ δεν φάνηκε να εμφανίζουν μεγάλες δομικές βλάβες ή ασθένειες στο κεντρικό νευρικό σύστημα όταν εξετάστηκαν με συνηθισμένες νευρολογικές μεθόδους. Αντίστροφα πολλά παιδιά με εγκεφαλική βλάβη ή νευρολογικές διαταραχές δεν παρουσιάζουν κάποιο χαρακτηριστικό υπερκινητικότητας (Kaplan & Sadock, 1991). Οι οργανικές βλάβες ή δυσλειτουργίες που υποτίθεται ότι προκαλούν την υπερκινητικότητα μπορεί να οφείλονται σε παράγοντες καθαρά γενετικούς (που επεμβαίνουν τη στιγμή της σύλληψης) ή σε αρνητικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που συμβαίνουν στην εμβρυϊκή περίοδο (προγεννητικοί), στον τοκετό (περιγεννητικοί) ή και μετά από τον τοκετό (μεταγεννητικοί παράγοντες) (Μπεζεβέγκης, χχ).

### 6.2 Γενετικοί παράγοντες

Μια γενετική βάση της ΔΕΠ-Υ έχει υποστηριχθεί από δεδομένα που εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα ανάμεσα σε μονοζυγωτικούς διδύμους από ότι σε διζυγωτικούς. Επίσης έχει βρεθεί ότι οι φυσικοί γονείς των παιδιών με υπερκινητικότητα υποφέρουν από ψυχολογικά προβλήματα, αλκοολισμό, διαταραχές της προσωπικότητας σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γονείς άλλων παιδιών (Kaplan & Sadock, 1991, Μπεζεβέγκης, χχ).

### 6.3 Αλλεργίες

Σχετικά πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η διατροφή και η μόλυνση του περιβάλλοντος παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ (Barnes, 1992). Ο Feingold θεωρεί υπεύθυνες τις τεχνητές χρωστικές ουσίες, τις τεχνητές γεύσεις ή τα συντηρητικά, ενώ άλλοι αποδίδουν ευαισθησία σε κοινές τροφές, όπως το σιτάρι, το γάλα, το καλαμπόκι, τα αυγά, ακόμα και τη ζάχαρη. Η διαιτητική θεωρία της υπερκινητικότητας βρίσκεται υπό εξέταση (Ρούσσου, 1988).

### 6.4 Ψυχολογικοί παράγοντες

Όταν δεν υπάρχουν ενδείξεις οργανικής βλάβης ή ιστορικό αρνητικών γεγονότων που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα τέτοιο πρόβλημα, η έρευνα στρέφεται στη μελέτη περιβαλλοντικών, καθαρά ψυχολογικών παραγόντων ως αιτίων της υπερκινητικότητας (Μπεζεβέγκης, χχ). Προδιαθεσικοί παράγοντες μπορεί να περιλαμβάνουν την ιδιοσυγκρασία του παιδιού, τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια, την κατάθλιψη των γονέων, το χαμηλό μορφωτικό –οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Οι οικογενείς παράγοντες συνδέθηκαν κυρίως με την έλλειψη προσοχής των παιδιών με αυτή τη διαταραχή (Kaplan & Sadock, 1991, Μπεζεβέγκης, χχ).

## 7. Αντιμετώπιση

Η «θεραπευτική» αντιμετώπιση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ πρέπει να είναι πολύπλευρη. Ένα παιδί μ' αυτή τη διαταραχή αισθάνεται ότι όλοι το επικρίνουν, ότι το αδικούν. Γι' αυτό πριν απ' όλα χρειάζεται την αποδοχή και την κατανόησή μας. Πρέπει να νοιώσει ότι το καταλαβαίνουν γιατί αυτό λειτουργεί για το ίδιο ως προστατευτικός παράγοντας, είναι ένας λόγος να παραμείνει στο σχολείο έστω και με τις δυσκολίες του και ένας λόγος να έχει επιδόσεις σε κάποιον τομέα έξω από το σχολείο π.χ. κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο.

Έπειτα χρειάζεται κάποιος να του βάλει όρια. Όχι όμως πολύ στενά, για να μπορούν να τηρηθούν. Το σύστημα των ορίων πρέπει να δουλεύει και στο σχολείο και στο σπίτι για να έχει αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό και η συμβουλευτική προς τους γονείς, θα ήταν ενδεδειγμένη.

Ακόμα η τροποποίηση συμπεριφοράς και η ψυχοκινητική εκπαίδευση ή επανεκπαίδευση μπορεί να βοηθήσουν.

Σε μερικές περιπτώσεις κρίνεται αναγκαία και η φαρμακευτική αγωγή

### 7.1 Φαρμακοθεραπεία

Γενικά η χρήση φαρμάκων σε παιδιά δεν είναι επιθυμητή, αλλά ορισμένες φορές ειδικά για το παιδί με ΔΕΠ-Υ, είναι απαραίτητη για να τεθεί υπό έλεγχο η συμπεριφορά του. Τα φάρμακα που χορηγούνται συνήθως είναι διεγερτικά μεθυλφαινιδάτη (Ritalin.), ή αμφεταμίνη (Dexedrine), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις χορηγείται πεμολίνη (Cylert) ή τρικυκλικά αντικαταθλιπτικά (Kaplan & Sadock, 1991, Μπεζεβέγκης, χχ, Ρούσσου, 1988). Βέβαια, τα φάρμακα, καλό είναι να προστίθενται στο θεραπευτικό πρόγραμμα αφού πρώτα εξαντληθούν όλοι οι άλλοι τρόποι και δεν φέρουν θετικά αποτελέσματα. Πάντως ένα ποσοστό 70%-80% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ φαίνεται να ανταποκρίνεται καλά στη φαρμακοθεραπεία με διεγερτικά φάρμακα.

Τελευταία κυκλοφορεί ένα καινούργιο φάρμακο, το Strattera atomoxetine HCl, το πρώτο μη διεγερτικό, το οποίο, κατά τους ειδικούς, παρέχει αποτελεσματική και συνεχή ανακούφιση από τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ. Χορηγείται σε παιδιά άνω των 6 ετών και σε εφήβους.

### 7.2. Ψυχοθεραπεία

Η παραδοσιακή ψυχοθεραπεία δεν φαίνεται να βοηθάει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των βασικών συμπτωμάτων της υπερκινητικότητας, ωστόσο χρησιμοποιείται με επιτυχία στην αντιμετώπιση των δευτερογενών της συμπτωμάτων, όπως είναι το χαμηλό συναίσθημα, τα αισθήματα αποτυχίας και ανεπάρκειας που νοιώθουν συχνά τα υπερκινητικά παιδιά και που τα οδηγούν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές (Μπεζεβέγκης, χχ). Οι συμπεριφοριστικές μέθοδοι τροποποίησης της συμπεριφοράς, που μπορούν να εφαρμοστούν τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους γονείς των παιδιών φαίνεται να έχουν αρκετή επιτυχία (Μπεζεβέγκης, χχ, Kaplan & Sadock, 1991).

### 7.3 Συμβουλευτική γονέων

Αρκετοί γονείς αισθάνονται ενοχές και αποδίδουν τη συμπεριφορά του υπερκινητικού παιδιού στη δική τους «λανθασμένη» αγωγή, αφού δεν γνωρίζουν το κύριο πρόβλημα του παιδιού (Μάρκου, 1983). Στόχοι της συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει τους γονείς να αποδεχτούν το πρόβλημα του παιδιού, να ξεπεράσουν τα συναισθήματα ενοχής που νοιώθουν αδικαιολόγητα, να αφήνουν το παιδί να κάνει πράγματα που κάνουν τα άλλα παιδιά και να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες από το παιδί τους (Μπεζεβέγκης, χχ). Η τεχνική των ορίων πρέπει να χρησιμοποιείται σε



συνεννόηση με το σχολείο του παιδιού και να τηρείται και στο σπίτι όσο αυτό είναι δυνατόν.

#### 7.4 Παιδαγωγική αντιμετώπιση

Η παιδαγωγική αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ μπορεί να πάρει δύο μορφές : τη γενική και την ειδική (Μπεζεβέγκης, χχ). Με τη γενική αντιμετώπιση στην ουσία δημιουργούμε τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στο παιδί να συγκεντρωθεί και να φέρει σε πέρας μια δραστηριότητα (Μπεζεβέγκης, χχ). Για παράδειγμα το υπερκινητικό παιδί πρέπει να κάθεται σε ένα σημείο όπου υπάρχουν όσο το δυνατόν λιγότερα ερεθίσματα. Τα μπροστινά θρανία προσφέρονται και για το λόγο ότι είναι δυνατή μια άμεση επέμβαση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, αλλά και για το λόγο ότι η παρουσία και μόνο του εκπαιδευτικού δρα κατευναστικά και ηρεμεί τις ανησυχίες του παιδιού (Μάρκου, 1993).

Με την ειδική παιδαγωγική αντιμετώπιση γίνεται προσπάθεια να διδαχθούν στο παιδί τρόποι, με ειδικές ασκήσεις, για να ξεπεράσει προβλήματα και ανεπάρκειες σε ιδιαίτερους τομείς της γνωστικής του ανάπτυξης, όπως λογοθεραπεία (για τη βελτίωση της άρθρωσης), αναγνωστικές ασκήσεις και ψυχοκινητική εκπαίδευση ή επανεκπαίδευση (Μπεζεβέγκης, χχ.). Η προαγωγή της μάθησης πρέπει να λαμβάνεται σαφώς υπόψη. Η σχολική μάθηση μπορεί να απαιτεί την προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες του παιδιού ή την αναπροσαρμογή του όταν αναγνωριστούν οι ειδικές ανάγκες του παιδιού. Επιπλέον μέσα από την παιδαγωγική πράξη πρέπει να αντιμετωπιστούν και τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού μέσα από προγράμματα τροποποίησης της συμπεριφοράς. Κάτι τέτοιο βέβαια απαιτεί και εκπαίδευση των ιδίων των εκπαιδευτικών πάνω σε τεχνικές και μεθόδους τροποποίησης της συμπεριφοράς. Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα και συστήματα πρέπει να αναγνωρίσουν την ελλειμματική προσοχή σαν μια κατηγορία ειδικής ανάγκης και να σκεφτούν συγκεκριμένα πως πρέπει να αντιμετωπιστεί (Taylor, 1992).

Στην επικοινωνία μας με το παιδί με ΔΕΠ-Υ δεν πρέπει να χρησιμοποιούμε επικριτική γλώσσα και συνεχείς παρατηρήσεις. Αν θέλουμε να παρέμβουμε καλύτερα να το κάνουμε με μη λεκτικό τρόπο. Έτσι όταν θέλουμε να ησυχάσουμε ένα υπερκινητικό παιδί, θα πρέπει να ακολουθήσουμε τις παρακάτω ενέργειες :

- Να σταθούμε ακριβώς δίπλα του
- Να βάλουμε το χέρι μας στους ώμους του
- Να αναπτύξουμε μαζί του ένα κώδικα επικοινωνίας με σύμβολα και

νεύματα, όπως π.χ. το σύμβολο της ησυχίας ή μικρές καρτούλες με το σύμβολο STOP (Μάρκου, 1993). Απλές ενέργειες χειρισμοί και κανόνες εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα. Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει στο παιδί με ΔΕΠ-Υ ευκαιρίες να εκτονώνεται, διαφορετικά θα το κάνει το παιδί από μόνο του αναστατώνοντας ολόκληρη την τάξη.

Στην παιδαγωγική παρέμβαση και αντιμετώπιση προτείνονται επιπλέον :

➤ Προγραμματισμένες δραστηριότητες άθλησης και με ευθύνη της οικογένειας. Ο αθλητισμός είναι γενικά ωφέλιμος για το υπερκινητικό παιδί και ιδιαίτερα η ατομική άσκηση. Το παιχνίδι σε ομάδες (π.χ. ποδόσφαιρο δεν ενδείκνυται) (Μάρκου, 1993).

- Ασκήσεις ηρεμίας

➤ Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων π.χ. να του ανατεθεί να ποτίσει όλα τα λουλούδια στο μπαλκόνι, ή στον κήπο του χωρίς να αποσπάται από άλλα ερεθίσματα (Μάρκου, 1993).

*«Επιπλέον, είναι σκόπιμο να καθόμαστε δίπλα του και με ήρεμο τρόπο να το κατευθύνουμε πάνω στην εργασία που του αναθέσαμε -π.χ. λύση ασκήσεων- και*

την οποία πρέπει να ολοκληρώσει οπωσδήποτε. Μας ενδιαφέρει να αναπτύξει μια αποτελεσματική μέθοδο ελέγχου της παρορμητικότητας στο γνωστικό τομέα» (Μάρκου, 1993).

Αυτό που θα πρέπει να έχουμε κατά νου είναι ότι δεν υπάρχει μια μόνο μέθοδος αντιμετώπισης των προβλημάτων του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Συχνά απαιτείται ένας συνδυασμός μεθόδων και όχι η άκριτη προσκόλληση σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πρότυπο. Πολλές φορές ο συνδυασμός περισσότερων τρόπων αντιμετώπισης παρουσιάζει θεαματικά αποτελέσματα (Μπεζεβέγκης, χχ).

## Βιβλιογραφία

- Alberti, A. (1986). (μετ. Μ. Κονδύλη, επιμ. Χ. Φράγκος & Μ.Κονδύλη). *Θέματα Διδακτικής. Λεξικό βασικών όρων σύγχρονης διδακτικής*. Αθήνα : Gutenberg.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>th</sup> ed.). Washington : DC APA
- Barnes, B. (1992). *Το Υπερκινητικό Παιδί*. Αθήνα: Θυμάρι
- Brazelton, B., T. (1996). (μετ. Α. Παπασπύρου , επιμ. Ι. Παρασκευόπουλος). *Τα αναπτυξιακά προβλήματα του βρέφους και του νηπίου*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Eisert, H.G. (1992). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητα και σχολική απόδοση. Το παιδί με ΔΕΠ-Υ σαν μαθητής που μειονεκτεί στην τάξη. Στο *Πεπραγμένα συμποσίου : Παιδιά με υπερκινητικό σύνδρομο και διαταραχές διαγωγής. Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο*. (1992). Αθήνα: Παιδοψυχιατρική εταιρεία Ελλάδας .
- Kaplan, H.I.& Sadock, B.J. (1991). *Synopsis of Psychiatry* (6<sup>th</sup> ed. ). Baltimore, U.S.A. : Williams and Wilkins.
- Steinhausen, H.CHR. (1992). Υπερκινητικές διαταραχές. Στο *Πεπραγμένα συμποσίου : Παιδιά με υπερκινητικό σύνδρομο και διαταραχές διαγωγής. Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο*.(1992). Αθήνα: Παιδοψυχιατρική εταιρεία Ελλάδας.
- Taylor, E. (1992). Υπερκινητικότητα και διαταραχές διαγωγής: Πρόκληση για τον κλινικό και το δάσκαλο. Στο *Πεπραγμένα συμποσίου : Παιδιά με υπερκινητικό σύνδρομο και διαταραχές διαγωγής. Πρόκληση για τους ειδικούς και το σχολείο*.(1992) Αθήνα: Παιδοψυχιατρική εταιρεία Ελλάδας
- Κάκουρος, Ε. (επιμ.) (2002). *Το Υπερκινητικό Παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκοβίτης Μ. & Τζουριάδου Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες – Θεωρία και πράξη* . Θεσ/νίκη : Προμηθέας
- Μάρκου Σ. (1993). *Δυσλεξία : Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα..* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η. (χχ). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα.
- Νικολάου - Παπαναγιώτου , Α. & Συρίγου -Παπαβασιλείου, Α. (1997). *Μαθησιακά προβλήματα*. Αθήνα : Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας.
- Ρούσσου, Α. (1988). Η διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής. Στο: *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής* (επ. Τσιάντης, Γ. & Μανωλόπουλος, Σ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σταύρου, Λ. (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαθολογία του νηπίου, του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Σταύρου, Λ. (1985). *Ψυχοπαιδαγωγική Αποκλινόντων νηπίων , παιδιών , εφήβων*. Αθήνα : Άνθρωπος.
- Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (1997). *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*. Αθήνα : Δωδώνη.

Η εργασία αυτή περιλαμβάνεται στο βιβλίο με τίτλο: «Θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης». Εκδόσεις Πάραλος. Αθήνα, 2010. σελ. 137-154.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

*Σουζάνα Παντελιάδου*

*Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής-Μαθησιακών Δυσκολιών  
Αντωνία Πατσιοδήμου*

### ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η αποτελεσματική διδασκαλία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί επιτακτική ανάγκη τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για την επίτευξή της απαιτείται το σύνολο των διδακτικών παρεμβάσεων να στηρίζεται στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της διδακτικής αξιολόγησης.

Στόχος της έκδοσης «Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες», που αποτελεί το δεύτερο τεύχος των σημειώσεων του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες» του ΥΠΕΠΘ, είναι ακριβώς η παρουσίαση των θεμάτων της διδακτικής αξιολόγησης και η πρακτική αξιοποίησή τους. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται στοιχεία που αφορούν στον ορισμό και στο περιεχόμενο της διδακτικής αξιολόγησης, καθώς και στον τρόπο συλλογής πληροφοριών και τη διδακτική τους αξιοποίηση. Στη δεύτερη ενότητα, παρατίθεται μία δέσμη με πρωτόκολλα αξιολόγησης που καλύπτουν διάφορες γνωστικές περιοχές και που αναφέρονται είτε στους μαθητές, είτε στις εκπαιδευτικούς<sup>16</sup> και στα διδακτικά υλικά. Ορισμένα από αυτά έχουν συμπληρωθεί, ώστε η χρήση τους να γίνεται ευκολότερα κατανοητή.

Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι τα πρωτόκολλα αξιολόγησης της παρούσας έκδοσης αναφέρονται *ενδεικτικά* και σε καμία περίπτωση δε μπορούν να αποτελέσουν από μόνα τους μία πλήρη διδακτική αξιολόγηση. Αν και τα κενά πρωτόκολλα μπορούν να αναπαραχθούν και να χρησιμοποιηθούν αυτούσια ή με προσαρμογές στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, πρέπει να τονιστεί ότι αναφέρονται ως *παραδείγματα*. Η διδακτική αξιολόγηση είναι μια μοναδική διαδικασία σε κάθε μαθητή, η οποία επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Κατά συνέπεια στην παρούσα έκδοση κρίθηκε σκόπιμο να δοθούν πρωτόκολλα, τα οποία θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν περισσότερο από μία φορά και να δοθούν παραδείγματα που βοηθούν στη βαθιά κατανόηση των εφαρμογών της διδακτικής αξιολόγησης.

Η μελέτη των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε αυτήν την έκδοση, σε συνδυασμό με την ευρύτερη ανάπτυξη των σχετικών θεμάτων στα σεμινάρια του Προγράμματος, ελπίζω να στηρίξουν τις εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, χωρίς την οποία είναι πρακτικά αδύνατη οποιαδήποτε προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος για την εξυπηρέτηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ιωάννα Βεκύρη για την παραχώρηση του 25ου πρωτοκόλλου σχετικά με την αξιολόγηση σε ομαδικές εργαστηριακές δραστηριότητες και τη Φαίη Αντωνίου για τα εποικοδομητικά της σχόλια στο συνολικό περιεχόμενο της έκδοσης.

*Σουζάνα Παντελιάδου*

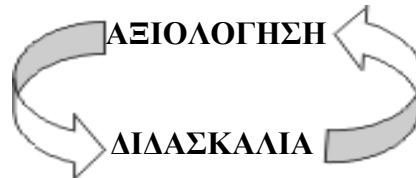
*Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής-Μαθησιακών Δυσκολιών  
Βόλος 2007*

<sup>16</sup> Για την αποφυγή των διπλών τύπων ο/η εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής/τρια που ενδεχομένως να είναι κουραστική, στο κείμενο «η εκπαιδευτικός» και «ο μαθητής» θα αναφέρονται και στα δύο γένη.

## ΕΝΟΤΗΤΑ Α Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

### 1. Τι είναι η διδακτική αξιολόγηση

Η διδακτική αξιολόγηση αποτελεί οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας. Κάθε διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει το στάδιο της αξιολόγησης και με βάση τα αποτελέσματά της να σχεδιάζεται η επόμενη διδασκαλία.



*Σχήμα 1: Η σχέση της διδακτικής αξιολόγησης με τη διδασκαλία*

Ειδικότερα, η διδακτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών που έχει στόχο να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει και να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται (Παντελιάδου, 2000).

Κατά συνέπεια, οι πληροφορίες που συλλέγονται τυχαία και περιστασιακά δεν κρίνονται ικανές να στοιχειοθετούν διδακτική αξιολόγηση, εφόσον δεν μπορούν να τεκμηριώσουν το σχεδιασμό της διδασκαλίας που ακολουθεί. Αντίθετα, στο πλαίσιο της διδακτικής αξιολόγησης η συλλογή των πληροφοριών γίνεται συστηματικά και οργανώνεται με τρόπο που να οδηγεί σε εκπαιδευτικές αποφάσεις για το περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας και τα διδακτικά υλικά.

Σε αυτή τη διαδικασία, η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ερευνήτρια. Αρχικά παρατηρεί τη μαθησιακή συμπεριφορά και διατυπώνει κάποιες υποθέσεις για τις μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή, μετά αξιολογεί το σύνολο των παραμέτρων της διδασκαλίας (περιεχόμενο, οργάνωση, υλικά, πρακτικές, στρατηγικές κινήτρων) και τέλος, επιβεβαιώνει ή όχι τις αρχικές υποθέσεις.

### 2. Η διαφορά της διδακτικής αξιολόγησης από τη διαγνωστική εκτίμηση

Η διδακτική αξιολόγηση δεν ταυτίζεται με τη διαγνωστική εκτίμηση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) ή των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων.

Η διαγνωστική εκτίμηση συντάσσεται από διεπιστημονική επιτροπή (εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και συχνά λογοθεραπευτές, παιδοψυχιάτρους και φυσικοθεραπευτές) και σε αυτήν ορίζονται:

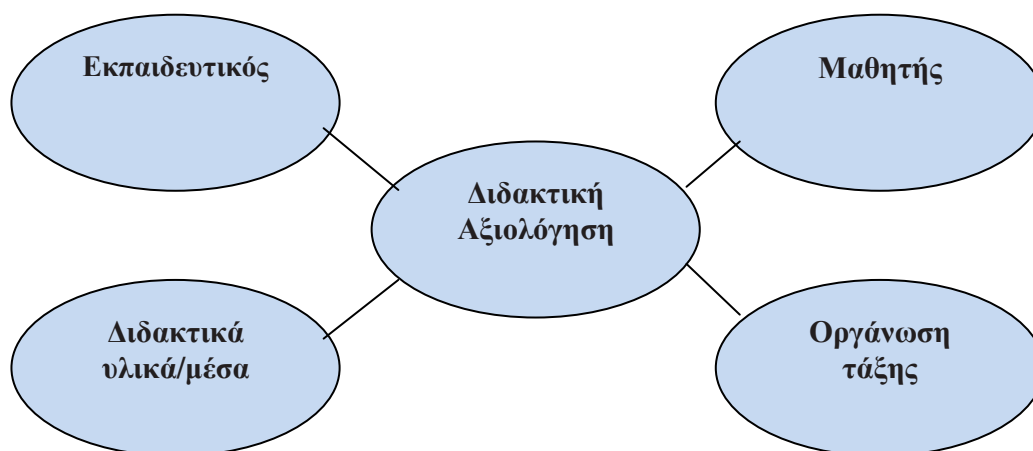
- ο τύπος, ο βαθμός και η έκταση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή,
- η δομή της ειδικής εκπαίδευσης στην οποία ενδείκνυται να φοιτήσει ο μαθητής, το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) του μαθητή με τις προτεινόμενες προσαρμογές και τροποποιήσεις της διδασκαλίας και κάθε άλλη χρήσιμη πληροφορία για την εκπαίδευση του μαθητή (τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δεν υποχρεούνται να συντάσσουν Ε.Ε.Π όπως τα ΚΔΑΥ),
- ο τρόπος αξιολόγησης της προόδου του μαθητή.

Αναλυτικότερα, οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση αφορούν στο ατομικό και ιατρικό ιστορικό του μαθητή, στην παρούσα κατάσταση του, στην οικογένεια, στην άποψη των γονέων και εκπαιδευτικών για την κατάσταση του παιδιού, καθώς και στην επίδοση του μαθητή σε ψυχομετρικές και μαθησιακές δοκιμασίες. Επιπρόσθετα, μια πλήρης διαγνωστική εκτίμηση πρέπει να καταλήγει σε: α) *Αναπλαισίωση - Αναδιατύπωση*: μετά τη συνολική εξέταση όλων των παραπάνω πληροφοριών το πρόβλημα του μαθητή αναδιατυπώνεται (όπως είχε αρχικά αναφερθεί) με τρόπο που να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές και β) *Παρέμβαση – Αντιμετώπιση*: η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης και παρέχει ειδικότερες συμβουλές που αφορούν στην περίπτωση του συγκεκριμένου μαθητή.

Παρά τις τόσο χρήσιμες πληροφορίες της διαγνωστικής εκτίμησης, συχνά αυτές δεν διευκολύνουν ιδιαίτερα την καθημερινή διδακτική πράξη. Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όταν υπάρχει, μπορεί να περιορίζεται σε μερικές μόνο προτάσεις ή να είναι πολύ γενικό. Επίσης, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί συναντούν δείκτες που τους είναι αδιάφοροι, αν δεν ερμηνεύονται με εκπαιδευτικούς όρους. Κατά συνέπεια υπάρχει άμεση ανάγκη για δεδομένα διδακτικής αξιολόγησης, που σχεδιάζεται και πραγματοποιείται από τους ίδιους με τη χρήση σταθμισμένων ή άτυπων εργαλείων. Εξάλλου, η διδακτική αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται μόνο μια φορά ή στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς. Με βάση τα στοιχεία της καθορίζονται τεκμηριωμένα όχι μόνο οι μακροπρόθεσμοι, αλλά και οι βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι, ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός της διδασκαλίας. Η εξατομικευμένη διδασκαλία για να ανταποκρίνεται πράγματι στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή προϋποθέτει την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας για την παροχή ανατροφοδότησης στο καθημερινό διδακτικό έργο.

### 3. Το περιεχόμενο της διδακτικής αξιολόγησης

Η διδακτική αξιολόγηση αφορά στο σύνολο της διδασκαλίας. Περιλαμβάνει όχι μόνο την αξιολόγηση του μαθητή, αλλά και την αξιολόγηση του διδακτικού περιβάλλοντος, το οποίο διαμορφώνεται από παράγοντες που αφορούν στην τάξη, στη διδασκαλία και στα διδακτικά υλικά / μέσα.



Σχήμα 2: Οι παράμετροι της διδακτικής αξιολόγησης

Ειδικότερα, η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να περιλαμβάνει:

- αξιολόγηση των δεξιοτήτων και γνώσεών του,
- αξιολόγηση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών του
- αξιολόγηση των δεξιοτήτων μελέτης του
- πληροφορίες για το οικογενειακό του περιβάλλον,
- πληροφορίες για τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντά του και την απόδοση αιτιολογικών προσδιορισμών της ακαδημαϊκής του επιτυχίας και αποτυχίας.

Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση του περιβάλλοντος, αυτή μπορεί να αναφέρεται σε:

A) Παράγοντες που αφορούν στην τάξη και στη διδασκαλία:

- στο φυσικό, νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον της τάξης,
- στην ομαδοποίηση των μαθητών,
- στη μέθοδο διδασκαλίας,
- στις διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη
- στις απόψεις της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία

B) Παράγοντες που αφορούν στα διδακτικά υλικά και μέσα:

- στα κείμενα (αφηγηματικά και παροχής πληροφοριών)
- στη χρήση οπτικοακουστικών και ηλεκτρονικών μέσων
- στις εργασίες μαθητή
- στον τύπο ερωτήσεων που τίθενται

Αξίζει να τονίσουμε τη σημασία της αξιολόγησης του περιβάλλοντος που συχνά υποτιμάται από τις εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση του μαθητή δεν επηρεάζεται μόνο από τις δυνατότητες και αδυναμίες του ίδιου, αλλά και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος που επικρατούν στην τάξη κατά τη διδασκαλία. Για τη σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων της είναι απαραίτητη η σύνθεση των πληροφοριών τόσο από την αξιολόγηση του μαθητή, όσο και από την αξιολόγηση του περιβάλλοντος.

#### 4. Τα μέσα συλλογής πληροφοριών κατά τη διδακτική αξιολόγηση

Η συλλογή πληροφοριών κατά τη διδακτική αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλα μέσα (Roth-Smith, 1991), από τα οποία τα σημαντικότερα είναι: η παρατήρηση, η συνέντευξη, οι δοκιμασίες, τα ερωτηματολόγια και οι κλίμακες.

**Παρατήρηση:** Η παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή και των συνθηκών που επικρατούν μέσα στην τάξη, όταν αυτή εκδηλώνεται, παρέχει ιδιαίτερα χρήσιμες πληροφορίες για την προσαρμογή του μαθήματος στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Οι διάφορες τεχνικές παρατήρησης μπορούν να διακριθούν αδρά σε δυο κατηγορίες: στη συστηματική και στη μη συστηματική (άτυπη) παρατήρηση (Waterman, 1994). Στην πρώτη κατηγορία, η παρατήρηση αφορά στην καταγραφή προκαθορισμένων συμπεριφορών με τη συχνότητα, την ένταση και τη διάρκειά τους, ενώ στη δεύτερη ο παρατηρητής καταγράφει μόνο όποιες συμπεριφορές κρίνει ως σημαντικές. Αν και η συστηματική παρατήρηση προσφέρει πλούσιες και έγκυρες πληροφορίες, η μη συστηματική ενσωματώνεται πολύ πιο εύκολα στο σχολικό πρόγραμμα και επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως παρατηρητής με μεγαλύτερη άνεση.

**Συνέντευξη:** Η συνέντευξη μπορεί να προσφέρει πλούσιες πληροφορίες για πολλές πλευρές του μαθητή και ιδιαίτερα για εκείνες που δεν δίνεται η δυνατότητα να παρατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί. Όσο περισσότεροι άνθρωποι θα προσφέρουν τις απόψεις τους (γονείς, αδέρφια, μαθητής, συμμαθητές, διευθυντής, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) τόσο περισσότερες πληροφορίες θα αντληθούν.

Η συνέντευξη μπορεί να έχει τρεις μορφές: α) να είναι δομημένη με προκαθορισμένες ερωτήσεις, β) ημι-δομημένη με προκαθορισμένους άξονες συζήτησης και γ) πλήρως αδόμητη που στηρίζεται στη ροή της συζήτησης. Όποια μορφή κι αν επιλεγθεί (η τελευταία ερμηνεύεται πιο δύσκολα), πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η συνέντευξη δεν είναι μια απλή συζήτηση ή ανταλλαγή απόψεων, αλλά εξυπηρετεί ορισμένο σκοπό. Μάλιστα, όταν η εκπαιδευτικός πάρει συνεντεύξεις από δύο ή και περισσότερα άτομα από το περιβάλλον του μαθητή, αν και μπορεί να διαφοροποιεί τις ερωτήσεις της ανάλογα με το συνομιλητή της, καλό είναι να διατηρεί κάποιους κοινούς άξονες συζήτησης, ώστε αργότερα να μπορούν να συγκριθούν οι διάφορες απόψεις. Οι κοινοί άξονες πάνω στους οποίους μπορεί να οργανωθούν οι συνεντεύξεις είναι οι εξής (Hoy & Gregg, 1994):

- η περιγραφή του προβλήματος και η απόδοση της αιτίας του
- οι προσπάθειες /μέτρα που έχουν ληφθεί για την αντιμετώπισή του ως τώρα
- η περιγραφή πρόσφατων αλλαγών της έντασης του προβλήματος
- η εκτίμηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή.

**Δοκιμασίες:** Οι δοκιμασίες είναι ένα σύνολο από ερωτήσεις ή ασκήσεις με προκαθορισμένες σωστές απαντήσεις. Η απάντηση μπορεί να απαιτεί την παραγωγή κειμένου (εκτεταμένου, σύντομου ή μονολεκτικής απάντησης) ή την επιλογή μίας απάντησης ανάμεσα σε άλλες (πολλαπλές επιλογές, σωστό / λάθος, ταίριασμα). Επίσης, οι δοκιμασίες μπορούν να διακριθούν σε έξι τύπους, ανάλογα με το είδος της νοητικής λειτουργίας γύρω από την οποία είναι οργανωμένη η γνώση (Tindal & Marston, 1990 στο Παντελιάδου, 2000):

- Επανάληψη (π.χ. Ποιοι ήταν οι γονείς του Μ. Αλεξάνδρου;)
- Ανακεφαλαίωση (π.χ. Να πεις με λίγα λόγια για το κίνημα του δημοτικισμού.)
- Επεξήγηση (π.χ. Δώστε ένα παράδειγμα για το μηχανισμό της φυσικής επιλογής στην εξέλιξη ενός είδους.)
- Πρόβλεψη (π.χ. Τι θα συνέβαινε αν δεν υπήρχε η βαρύτητα;)
- Αποτίμηση (π.χ. Πώς ο νεοελληνικός διαφωτισμός συνέβαλε στην προετοιμασία της επανάστασης του 1821;)
- Εφαρμογή (π.χ. Πώς ένας δορυφόρος ξεφεύγει από την έλξη της γης μετά από την εκτόξευσή του;)

Οι δοκιμασίες μπορεί να είναι σταθμισμένες ή όχι, να κυκλοφορούν στο εμπόριο ή να τις φτιάχνει η εκπαιδευτικός.

**Ερωτηματολόγια- Κλίμακες:** Τα ερωτηματολόγια μπορεί να περιέχουν ανοιχτές ή κλειστές ερωτήσεις, οι ερωτώμενοι να απαντούν με ναι/όχι, να διαλέγουν μια από τις προκαθορισμένες απαντήσεις ή να δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους σε προτάσεις σημειώνοντας σε μια κλίμακα. Οι ερωτώμενοι μπορεί να είναι ο ίδιος ο μαθητής, οι γονείς του, οι συμμαθητές του ή οποιοσδήποτε «σημαντικός άλλος» στη ζωή του μαθητή που μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τη μάθησή του.



## 5. Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές της διδακτικής αξιολόγησης

Ο τρόπος με τον οποίο θα οργανώσουμε τη συλλογή των δεδομένων της διδακτικής αξιολόγησης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη μέθοδο ή στρατηγική αξιολόγησης, η οποία πλαισιώνει όλη τη διαδικασία.

**Ανάλυση έργου:** Η ανάλυση έργου περιλαμβάνει την ανάλυση μιας δραστηριότητας σε βήματα, στάδια ή δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για να ολοκληρωθεί (Waterman, 1994). Όταν ο μαθητής δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει ένα έργο που του έχουμε αναθέσει, με αυτή τη μέθοδο, καταδεικνύεται σε ποιο ακριβώς σημείο δυσκολεύεται ή ποιες από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες κατέχει και ποιες όχι. Μάλιστα, η ανάλυση έργου δεν είναι μόνο μια μέθοδος αξιολόγησης, αλλά μια προσέγγιση που μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινή διδασκαλία.

**Ανάλυση λαθών:** Κατά την ανάλυση λαθών, τα λάθη του μαθητή καταγράφονται από την εκπαιδευτικό με ακρίβεια και στη συνέχεια ομαδοποιούνται. Η ανάλυση λαθών ξεκίνησε να εφαρμόζεται κυρίως στην προφορική ανάγνωση κειμένων, αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα έργα, όπως για παράδειγμα η ορθογραφία, η γραπτή έκφραση και η εκτέλεση μαθηματικών πράξεων.

**Αξιολόγηση με βάση τη διδασκόμενη ύλη:** Με αυτή τη μέθοδο αξιολόγησης η εκπαιδευτικός οργανώνει ένα σύνολο δοκιμασιών ιεραρχικά, με βάση την περιγραφή των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και προσδιορίζει ποιες δεξιότητες έχουν κατακτηθεί και ποιες όχι.

**Φάκελος δειγμάτων εργασίας (portfolio):** Ο φάκελος δειγμάτων εργασίας είναι η σκόπιμη συλλογή δειγμάτων εργασίας του μαθητή που καταδεικνύει την πρόδοό του (Paulson, Paulson, & Meyer, 1991). Κατά τη δημιουργία του φακέλου προτείνεται η συμμετοχή του μαθητή στην επιλογή του περιεχομένου, στον καθορισμό των κριτηρίων για την επιλογή των εργασιών, στον καθορισμό των κριτηρίων για την ανάλυση και αξιολόγησή τους, καθώς και στη συλλογή δεδομένων που φανερώνουν τις νοητικές διεργασίες και τις σκέψεις του μαθητή κατά την εκτέλεση των εργασιών (Paulson, Paulson, & Meyer, 1991). Ένας πλήρης φάκελος πρέπει να περιέχει: α) αυθεντικές εργασίες του μαθητή, β) συμπληρωμένα πρωτόκολλα αξιολόγησης του μαθητή και γ) αναλύσεις των παραπάνω από την εκπαιδευτικό που περιγράφουν ποιους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος έχει πετύχει ο μαθητής, ποιες είναι οι αδυναμίες του, ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί κατά την εκτέλεση των εργασιών ή άλλα σχόλια για τα γνωστικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή (Bauer, 2001. Rivera, 1994). Είναι πολύ σημαντικό, η εκπαιδευτικός να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη σύνδεση των αποτελεσμάτων των αναλύσεων της με το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) του μαθητή. Αλλιώς, υπάρχει κίνδυνος ο φάκελος δειγμάτων εργασίας να μετατραπεί σε μια απλή συλλογή πολλών σχολικών εργασιών (Rivera, 1998).

**Δυναμική αξιολόγηση:** Η δυναμική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που συνήθως αποτελείται από τρία στάδια: την εξέταση, την εκπαίδευση και την επανεξέταση. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της είναι ότι επιτρέπεται ο διάλογος και γενικά η αλληλεπίδραση μεταξύ εξετάστριας και εξεταζόμενου. Η εκπαιδευτικός μπορεί να ρωτά το μαθητή τι σκέφτεται καθώς αξιολογείται, να τον επαινεί, να τον ανατροφοδοτεί, να τον βοηθά με ορισμένες νύξεις για να βρει την απάντηση, να συνδέει τη δοκιμασία με προηγούμενες εμπειρίες και αντιλήψεις του μαθητή, μέχρι

και να δείχνει την εκτέλεση του έργου δρώντας ως μοντέλο. Βέβαια, όταν δίνεται βοήθεια στο μαθητή, η εξέταση επαναλαμβάνεται με άλλη ισοδύναμη δοκιμασία μέχρι που ο μαθητής να εκτελεί το έργο εντελώς μόνος του (Stenberg, & Grigorenko, 2002. Feuerstein, Rand, Hoffman, & Miller, 1980).

Η δυναμική αξιολόγηση βασίζεται στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης, η οποία «αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και στο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky, 1997, σελ. 147).

Η δυναμική αξιολόγηση έχει αποκτήσει αρκετούς υποστηρικτές επειδή δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται ο μαθητής, να εντοπίσει ποιου είδους νύξεις τον διευκολύνουν και ποια εκπαιδευτικά μέσα είναι αποτελεσματικά για αυτόν. Παρόλα αυτά δέχεται έντονες κριτικές για το μεγάλο «διδασκτικό» κομμάτι που εμπεριέχεται σε αυτή, τη μεγάλη της χρονική διάρκεια και τη χρονοβόρα προετοιμασία των εργαλείων που απαιτούνται για την υλοποίησή της.

**Εναλλακτική αξιολόγηση:** Η εναλλακτική αξιολόγηση, ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη μέθοδο ή στρατηγική, αφορά στην προσαρμογή των συνθηκών: α) του χρόνου, β) του χώρου, γ) της παρουσίασης των θεμάτων των εξετάσεων και δ) της μορφής των απαντήσεων. Ειδικότερα, ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει τη δυνατότητα να αξιολογείται ατομικά σε συνεδρίες πολλαπλών εξετάσεων με αυξημένο και ή χωρίς χρονικό όριο σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Αυτός δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι διάδρομος ή άλλος βοηθητικός χώρος του σχολείου. Για τη χρήση αυτή ενδείκνυται η αίθουσα ειδικής αγωγής ή γενικά ευχάριστος χώρος με περιορισμένα ερεθίσματα, ώστε να μειώνεται στο ελάχιστο η πιθανότητα διάσπασης προσοχής.

Σε ό, τι αφορά στην παρουσίαση των θεμάτων, οι οδηγίες των δοκιμασιών θα πρέπει:

- Να διαβάζονται δυνατά από την εκπαιδευτικό πολλές φορές και να ελέγχεται η κατανόησή τους από το μαθητή.
- Να είναι γραμμένες σε απλή γλώσσα και οι λέξεις-κλειδιά να τονίζονται με έντονα γράμματα ή υπογράμμιση.
- Να μην διαβάζονται συγκεντρωτικά στην αρχή της εξέτασης, αλλά να παρουσιάζονται ανά σελίδα και ανά ομάδα ασκήσεων.
- Να περιέχουν παραδείγματα

Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει αυξημένος κενός χώρος ανάμεσα στα στοιχεία της εξέτασης και να τοποθετούνται λιγότερα στοιχεία ανά σελίδα από ότι συνηθίζεται.

Ακόμη, ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες θα μπορεί να απαντά στις ερωτήσεις:

- σημειώνοντας στα φυλλάδια της αξιολόγησης,
- υπαγορεύοντας το κείμενο στον εξεταστή και
- ηχογραφώντας τις απαντήσεις.

Ιδιαίτερα, στην περίπτωση των γραπτών απαντήσεων σε ανοιχτές ερωτήσεις, οι απαιτήσεις στη ορθογραφία και τη στίξη θα πρέπει να είναι ελαστικές και να επιτρέπεται η χρήση βοηθημάτων, όπως το λεξικό ή η χρήση βοηθητικής τεχνολογίας, όπως ο επεξεργαστής κειμένου.

## 6. Η επιλογή των μέσων της διδακτικής αξιολόγησης

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης και μέσων συλλογής πληροφοριών καθορίζει σε πολύ μεγάλο ποσοστό την επιτυχία της αξιολόγησης. Μια επιτυχημένη αξιολόγηση δεν είναι αυτή που δίνει το μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, αλλά αυτή που επιτρέπει στην εκπαιδευτικό να συνθέσει τις πληροφορίες, να τις ερμηνεύσει και να καταλήξει σε αποφάσεις που αφορούν στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας. Βέβαια, όσο το δυνατόν περισσότερες μεθόδους και μέσα χρησιμοποιήσει, τόσο πιθανότερο είναι να σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το μαθητή.

Αν και όλες οι μέθοδοι και τα μέσα συλλογής πληροφοριών μπορούν να βοηθήσουν για το προσδιορισμό του τι και πώς θα διδαχθεί, οι δοκιμασίες, η ανάλυση έργου και η ανάλυση λαθών κυρίως παρέχουν πληροφορίες που αξιοποιούνται στον προσδιορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας, ενώ η παρατήρηση και η συνέντευξη διευκολύνουν την εκπαιδευτικό να καθορίσει τη διδακτική μέθοδο και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσει.

Επίσης, κατά την επιλογή του μέσου βασικό είναι να ληφθεί υπόψη το είδος της αξιολόγησης που θα γίνει (Παντελιάδου, 2000): αν θα είναι συγκριτική με αναφορά σε κάποια γενική επίδοση (συνήθως την επίδοση του μέσου μαθητή), σε κάποιο κριτήριο ή εξατομικευμένη. Στην πρώτη περίπτωση, όπως προκύπτει από σταθμισμένες δοκιμασίες, η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει το επίπεδο του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές της τάξης (ή το μέσο μαθητή σε εθνικό επίπεδο), αλλά δε γνωρίζει τι ακριβώς είναι εκείνο που πρέπει να διδάξει ή ποια στοιχεία της διδασκαλίας να προσαρμόσει. Αντίθετα, η αξιολόγηση με βάση προκαθορισμένα κριτήρια παρέχει ακριβή δεδομένα για το τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής. Όσον αφορά στην εξατομικευμένη αξιολόγηση επιτρέπει στην εκπαιδευτικό την σε βάθος παρατήρηση της εξέλιξης του μαθητή, αλλά την αποτίμηση της προόδου του, η οποία δε συσχετίζεται με κανέναν άλλο εκτός από τον εαυτό του. Κατά συνέπεια, προτείνεται η εναλλακτική χρήση των παραπάνω μεθόδων και η εκτίμηση της προσφοράς της καθεμιάς σε κάθε περίπτωση.

## 7. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της διδακτικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον ορισμό της διδακτικής αξιολόγησης, απώτερος σκοπός της είναι η τεκμηριωμένη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Κατά συνέπεια η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης πρέπει να γίνεται με όρους μελλοντικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Η μη οργανωμένη διδακτική αξιολόγηση ενέχει τον κίνδυνο να μετατραπεί σε μια ανώφελη συλλογή πληροφοριών από συμπληρωμένες δοκιμασίες, ερωτηματολόγια ή άλλα πρωτόκολλα. Τα πρωτογενή αυθεντικά δεδομένα (raw data) πρέπει πάντα να συνοδεύονται από «ανακεφαλαιώσεις» που ομαδοποιούν τις συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν. Στη συνέχεια, η περιγραφή των συμπεριφορών πρέπει να καταλήγει σε προτάσεις για την προσαρμογή του περιεχομένου, των στρατηγικών διδασκαλίας και του διδακτικού περιβάλλοντος. Δεν αρκεί η αναγνώριση της ανάγκης για παροχή βοήθειας/προσαρμογών σε μια ή περισσότερες γνωστικές περιοχές, αλλά ο ακριβής καθορισμός του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) του μαθητή.

Όσο όμως καλά οργανωμένη και αν είναι μια αξιολόγηση, υπάρχουν πάντα κάποιοι περιορισμοί. Πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι σε όλες τις περιπτώσεις ενδέχεται να υπάρχει ένα ποσοστό λάθους. Εξάλλου η αξιολόγηση μας παρουσιάζει

δειγματοληπτικά κάποιες εικόνες που αναφέρονται σε ορισμένες χρονικές στιγμές, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν από την καθημερινότητα.

Ακόμη, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα πρέπει να γίνεται ομαδικά, σε συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και όχι ατομικά από κάθε εκπαιδευτικό διαφορετικού γνωστικού αντικειμένου. Άλλωστε πολλά στοιχεία που αφορούν στο μαθητή (π.χ. ενδιαφέροντα, κίνητρα, ιατρικό και οικογενειακό ιστορικό) είναι πληροφορίες που ενδιαφέρουν τις εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και απαιτείται η διερεύνησή τους να γίνεται από κοινού.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένα πρωτόκολλα που μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διδακτικής αξιολόγησης σε μια προσπάθεια εξοικείωσης με τις διαφορετικές στρατηγικές, καθώς και βαθιάς κατανόησης των προβλημάτων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τα πρωτόκολλα παρουσιάζονται σε έξι ομάδες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έχουν ή τροποποιημένα. Ορισμένα από αυτά παρουσιάζονται συμπληρωμένα με βάση συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών για την καλύτερη κατανόηση του τρόπου χρήσης τους.

## **ΕΝΟΤΗΤΑ Β** **ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

### **Α. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ**

Η αξιολόγηση των παραγόντων που μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενεργοποίηση της συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, είτε σε μικρότερη είτε σε μεγαλύτερη ηλικία, είναι εξαιρετικά σημαντική για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Στην υποενότητα αυτή περιλαμβάνονται τρία πρωτόκολλα που μπορούν να συμπληρωθούν από το μαθητή ή να συμπληρωθούν από την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια συνέντευξης με το μαθητή:

*Πρωτόκολλο 1: Αξιολόγηση κινήτρων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*

*Πρωτόκολλο 2: Αξιολόγηση κινήτρων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

*Πρωτόκολλο 3: Αξιολόγηση απόδοσης αιτιολογικών προσδιορισμών*

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 1: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Όνομα: .....

Τάξη: .....

Ημερομηνία .....

1. Όταν είμαι στο σπίτι μου αρέσει να.....
2. Όταν παίζω έξω μου αρέσει να.....
3. Στο διάλειμμα μου αρέσει να.....
4. Το αγαπημένο μου παιχνίδι στο σχολείο είναι.....
5. Στην τηλεόραση μου αρέσει να βλέπω.....
6. Το αγαπημένο μου βιβλίο είναι.....
7. Το αγαπημένο μου αντικείμενο είναι.....
8. Το αγαπημένο μου γλυκό είναι.....
9. Το αγαπημένο μου φαγητό είναι.....
10. Το αγαπημένο μου χρώμα είναι.....
11. Το αγαπημένο μου ζώο είναι.....
12. Το αγαπημένο μου άθλημα είναι.....
13. Η αθλητική ομάδα που υποστηρίζω είναι.....
14. Μου αρέσει να πηγαίνω βόλτες.....
15. Αν είχα 10 ευρώ θα.....
16. Οι καλύτεροί μου φίλοι είναι.....
17. Το άτομο που επιθυμώ να με βοηθά στα μαθήματα είναι.....
18. Νιώθω όμορφα όταν η δασκάλα μου.....
19. Στενοχωριέμαι πολύ όταν η δασκάλα μου.....
20. Χαίρομαι όταν η δασκάλα μου διαλέγει εμένα για να.....

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 2: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Όνομα: .....

Τάξη: .....

Ημερομηνία .....

1. Στον ελεύθερο μου χρόνο, μου αρέσει να  
.....
2. Το αγαπημένο μου μάθημα είναι  
.....
3. Αυτό που μου αρέσει στο σχολείο είναι  
.....
4. Αυτό που δε μου αρέσει στο σχολείο είναι  
.....
5. Αν είχα 30 ευρώ θα  
.....
6. Όταν βγαίνω βόλτα μου αρέσει να πηγαίνω  
.....
7. Ο ωραιότερος τρόπος διασκέδασης / ψυχαγωγίας είναι  
.....
8. Το αγαπημένο μου άθλημα είναι  
.....
9. Ο/Η καλλιτέχνης που θαυμάζω περισσότερο είναι  
.....
10. Η αγαπημένη μου δραστηριότητα είναι  
.....
11. Θα με ενδιέφερε να μάθω περισσότερα για (δραστηριότητες, επαγγέλματα,  
πρόσωπα)  
.....
12. Μου αρέσει να διαβάζω (λογοτεχνία, περιοδικά μόδας, αθλητικές  
εφημερίδες κτλ.)  
.....
13. Από τα μέλη της οικογένειάς μου, τα πάω καλύτερα με  
.....
14. Το πρόσωπο που επιθυμώ να συζητώ μαζί του είναι  
.....
15. Όταν τελειώσω το σχολείο σχεδιάζω να (σπουδάσω, δουλέψω, άλλο)  
.....
16. Το επάγγελμα που μου αρέσει περισσότερο είναι  
.....
17. Οι δραστηριότητες που με προετοιμάζουν για να κάνω αυτό που σχεδιάζω στο  
μέλλον είναι  
.....
18. Δύο σημαντικοί στόχοι που έχω θέσει για αυτή τη χρονιά είναι  
.....
19. Για να πετύχω αυτούς του στόχους σκοπεύω να  
.....

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 3: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΩΝ**

Η επιτυχία και η αποτυχία μπορούν να αποδίδονται σε πέντε βασικούς παράγοντες: στην ικανότητα, στην προσπάθεια, στους σημαντικούς άλλους, στην ευκολία / δυσκολία του έργου και στην τύχη. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να διακριθούν σε:

- α) εσωτερικούς και εξωτερικούς (π.χ. εσωτερικός: η ικανότητα σε ένα γνωστικό αντικείμενο και εξωτερικός: η εύνοια του εκπαιδευτικού), και
- β) σταθερούς ή μεταβαλλόμενους (π.χ. σταθερός: η αμετάβλητη ικανότητα του μαθητή σε ένα γνωστικό αντικείμενο και μεταβαλλόμενος: η προσπάθεια για ολοκλήρωση του έργου). Συνήθως οι σταθεροί παράγοντες βρίσκονται έξω από τον έλεγχο του μαθητή, ενώ οι μεταβαλλόμενοι emπίπτουν στη δυνατότητα του μαθητή να τις αλλάξει.

**Ερωτηματολόγιο απόδοσης της επιτυχίας**

<i>Την τελευταία φορά που κατάφερες να ..... (π.χ. να λύσεις ένα μαθηματικό πρόβλημα), αυτό έγινε επειδή</i>	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
είσαι πολύ καλός σε αυτό το μάθημα ή δεξιότητα (π.χ. είσαι πολύ ικανός στα μαθηματικά ή στην επίλυση προβλημάτων)				
προσπάθησες πολύ				
η εκπαιδευτικός σου έδωσε καλές οδηγίες				
το πρόβλημα ήταν πολύ εύκολο				
ήσουν τυχερός				

**Ερωτηματολόγιο απόδοσης της αποτυχίας**

<i>Την τελευταία φορά που δεν κατάφερες να ..... (π.χ. να λύσεις ένα μαθηματικό πρόβλημα), αυτό έγινε επειδή</i>	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
πάντα είσαι αδύναμος σε αυτό το μάθημα ή δεξιότητα (π.χ. είσαι αδύναμος στα μαθηματικά ή στην επίλυση προβλημάτων)				
προσπάθησες λίγο				
η εκπαιδευτικός ήταν ασαφής στις οδηγίες				
το πρόβλημα ήταν πολύ δύσκολο				
ήσουν άτυχος				

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ:** Ο μαθητής αποδίδει την επιτυχία σε .....  
και την αποτυχία σε .....

## Β. ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η αυτο-αξιολόγηση της εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία αξιοποιεί την ερευνητική βιβλιογραφία για τις ορθές και αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις στην ειδική αγωγή και βοηθά στη συνειδητοποίηση των αποδοτικών ή ελλειμματικών της χαρακτηριστικών.

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 4: ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Χρησιμοποιώ εποπτικά υλικά;					
2. Ενημερώνω τους μαθητές για το στόχο του μαθήματος στην έναρξη της διδασκαλίας;					
3. Χρησιμοποιώ πρώιμους οργανωτές (διαγράμματα οργάνωσης των πληροφοριών για το μάθημα που θα ακολουθήσει);					
4. Χρησιμοποιώ γνωστικούς χάρτες (π.χ. διαγράμματα οργάνωσης των πληροφοριών) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;					
5. Συνοψίζω τα κύρια σημεία στο τέλος του μαθήματος;					
6. Διδάσκω στρατηγικές μάθησης;					
7. Αναλύω τη διαδικασία εκτέλεσης ενός έργου σε βήματα και διδάσκω ένα ένα τα κομμάτια αυτής της ιεραρχίας (ανάλυση έργου);					
8. Παρουσιάζω φωναχτά την πορεία της σκέψης μου για να φτάσω σε μια απάντηση, δρώντας υποδειγματικά ως μοντέλο;					
9. Αναφέρω παραδείγματα;					
10. Αναφέρω αντιπαραδείγματα;					
11. Δίνω ευκαιρίες στους μαθητές για ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα (όχι μόνο ακρόαση και παρακολούθηση δραστηριοτήτων);					
12. Αξιολογώ την προηγούμενη γνώση των μαθητών σχετικά με το νέο μάθημα;					
13. Αξιοποιώ την προηγούμενη γνώση των μαθητών σχετικά με το νέο μάθημα;					
14. Διατυπώνω πολλές ερωτήσεις κατά τη διδασκαλία για τη δημιουργία διαλόγου;					
15. Ενσωματώνω τις απαντήσεις / τα σχόλια των μαθητών στη διδασκαλία;					
16. Δίνω έμφαση στην πρακτική εξάσκηση των μαθητών (αφιερώνω σημαντικό διδακτικό χρόνο);					
17. Αναθέτω εργασίες που οδηγούν σε ένα προϊόν που μπορεί να αναρτηθεί στον τοίχο της τάξης;					
18. Ανατροφοδοτώ άμεσα τους μαθητές για τις απαντήσεις τους;					
19. Επαινώ ή παρέχω ανταμοιβή μετά από μια καλή επίδοση;					
20. Αξιολογώ συστηματικά την επίδοση των μαθητών;					
21. Προσαρμόζω τη διδασκαλία με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών;					



### Γ. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται τέσσερα συμπληρωμένα πρωτόκολλα παρατήρησης με στόχο την κατάδειξη των διαφορών μεταξύ των διαφορετικών τεχνικών παρατήρησης, καθώς και της διδακτικής αξιοποίησής τους. Τα πρωτόκολλα αυτά είναι:

*Πρωτόκολλο 5: Παράδειγμα παρατήρησης ελεύθερης καταγραφής*

*Πρωτόκολλο 6: Παράδειγμα παρατήρησης καταγραφής γεγονότων*

*Πρωτόκολλο 7: Παράδειγμα παρατήρησης καταγραφής διάρκειας*

*Πρωτόκολλο 8: Παράδειγμα παρατήρησης δειγματικής καταγραφής*

#### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 5: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

**Διαδικασία:** Ο παρατηρητής καταγράφει γεγονότα ή συμπεριφορές με αφηγηματικό τρόπο και έχει την ελευθερία να σημειώνει **πιθανά** συναισθήματα ή κίνητρα που συνοδεύουν ή προκαλούν τις συμπεριφορές.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: Χάρης

Τάξη Α΄ Γυμνασίου  
ΜΑΘΗΜΑ: Βιολογία

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΓΕΓΟΝΟΣ
25/9	Σηκώθηκε από τη θέση του για να ξύσει το μολύβι του και καθώς κατευθύνθηκε προς το καλάθι έδωσε ένα σημείωμα σε ένα συμμαθητή του. Είναι πολύ ανήσυχος.
25/9	Ξεφυλλίζει πολύ γρήγορα το βιβλίο του σαν να ψάχνει κάτι. Προσποιείται ότι διαβάζει σιωπηρά, αλλά είναι αφηρημένος και το βιβλίο του βρίσκεται σε άλλη ενότητα από τη σημερινή.
27/9	Ζήτησε άδεια για να βγει έξω από την αίθουσα κατά την ώρα της εξέτασης. Νομίζω πως ήθελε να αποφύγει τυχόν ερωτήσεις μου.
.....	.....

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ:** Ο μαθητής εκδηλώνει μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα και συμπεριφορές που δεν αφορούν στο ειδικό γνωστικό αντικείμενο. Οι ενέργειες του δεν τον βοηθούν να βελτιώσει την επίδοσή του, ούτε τη συμπεριφορά του.

**ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ:** Να διερευνήσω σε βάθος τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του μαθητή, ώστε να συμμετέχει περισσότερο στο μάθημα.

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 6: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ**

**Διαδικασία:** Ο παρατηρητής καταγράφει συγκεκριμένες συμπεριφορές / γεγονότα και τη συχνότητά τους σε ένα σύντομο πίνακα που έχει ετοιμάσει από πριν.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΡΙΑΣ: Ελένη  
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 17/10/07

ΤΜΗΜΑ: Ε΄ δημοτικού  
 ΜΑΘΗΜΑ: Γεωγραφία

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
Σηκώνεται από τη θέση της	√√
Χτυπά το μολύβι της στο θρανίο	√
Σφυρίζει – σιγοτραγουδά	
Ζητά άδεια για να βγει από την αίθουσα	√√
Είναι αφηρημένη κατά τη διάρκεια ερωτήσεων που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές της τάξης	√√√√√

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ:** Η μαθήτρια κυρίως δεν προσέχει κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων που απευθύνονται στο σύνολο της τάξης. Επίσης, εκδηλώνει ορισμένες συμπεριφορές, οι οποίες δεν αφορούν στο ειδικό γνωστικό αντικείμενο.

**ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ:** Να αλλάξω την παρουσίαση του νέου μαθήματος περιλαμβάνοντας περισσότερες δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης (π.χ. με τη χρήση εποπτικού υλικού, όπως χάρτες, εικόνες, πίνακες και σχεδιαγράμματα) και να κάνω νύξεις (λεκτικές και μη) που να διευκολύνουν τη διατήρηση της προσοχής της Ελένης. Επίσης να αυξήσω τις προσωπικές ερωτήσεις στη μαθήτρια για να αυξήσω τη συμμετοχή της στο μάθημα.

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 7: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ**

**Διαδικασία:** Ο παρατηρητής καταγράφει τη διάρκεια των συμπεριφορών του μαθητή που κρίνει ως σημαντικότερες.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: Μαρία  
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 28/09/07

ΤΜΗΜΑ: Β Γυμνασίου  
 ΜΑΘΗΜΑ: Μαθηματικά

Χρόνος εκκίνησης	Συμπεριφορά	Χρόνος λήξης
10.10	Βάζει και βγάζει βιβλία, τετράδια, μολύβια και γεωμετρικά όργανα από τη τσάντα της.	10.14
10.15	Ακούει την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της, χωρίς να σηκώνει το χέρι της στις ερωτήσεις που απευθύνονται σε όλους	10.21
10.22	Λύνει μια άσκηση στον πίνακα	10.24
10.25	Ακούει την εκπαιδευτικό και βλέπει στον πίνακα	10.40
10.41	Κοιτάζει γύρω, ενώ θα έπρεπε να λύνει προβλήματα στο βιβλίο της	10.43
10.44	Μιλάει με τη μαθήτρια που κάθεται δίπλα της	10.46
10.47	Λύνει ασκήσεις (μετά από επίπληξη)	10.50
10.51	Φλυαρεί και ζωγραφίζει στο περιθώριο της σελίδας του βιβλίου	10.55

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ:** Στην έναρξη του μαθήματος η Μαρία χάνει σημαντικό χρόνο για την οργάνωση των διδακτικών υλικών για το μάθημα με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην παρακολούθηση της εξέλιξης του μαθήματος και ιδιαίτερα στη διατύπωση των στόχων του νέου μαθήματος και τη σύνδεσή του με το προηγούμενο.

Στη συνέχεια, προσέχει στο μάθημα και δείχνει ενδιαφέρον, αλλά τα παρατάει εύκολα όταν δεν τα καταφέρνει (κυρίως φλυαρεί).

**ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ:** Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος που προηγείται από το μάθημα, θα μπορούσα να προτείνω στη μαθήτριά να ετοιμάζει τα απαραίτητα υλικά, ώστε να παρακολουθεί τη διδασκαλία από το πρώτο λεπτό. Επίσης, καλό θα είναι να της απευθύνω ερωτήσεις ονομαστικά και μάλιστα με μεγαλύτερη συχνότητα για να αυξήσει τη συμμετοχή της στο μάθημα. Ακόμη, πρέπει να ελέγγω συχνότερα την κατανόησή της, ώστε να μην παραιτείται από την προσπάθεια παρακολούθησης του μαθήματος ή την επίλυση των ασκήσεων.

#### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 8: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

**Διαδικασία:** Ο παρατηρητής παρατηρεί και καταγράφει σε προκαθορισμένο χρόνο τις συμπεριφορές του μαθητή, της εκπαιδευτικού και τις συνθήκες του διδακτικού περιβάλλοντος. Ο χρόνος παρατήρησης διαιρείται σε μικρά χρονικά διαστήματα που κατανέμονται ομοιόμορφα στη διδακτική ώρα. Στο παράδειγμα, ο παρατηρητής παρατηρεί για 23 μόνο λεπτά, καθώς σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας παρατηρεί για ένα λεπτό και καταγράφει για ένα λεπτό. Με βάση τα δεδομένα γίνονται γενικεύσεις/υποθέσεις και για τις συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν στο χρόνο της καταγραφής.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: Άρης  
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 02/10/07

ΤΜΗΜΑ: Δ' δημοτικού  
ΜΑΘΗΜΑ: Ιστορία

Χρόνος	Μαθητής	Εκπαιδευτικός	Υλικά	Ομαδοποίηση
1ο λεπτό	ΠΑ	P	ΤΙ	A
3ο λεπτό	ΠΑ	A	ΤΙ	A
5ο λεπτό	ΠΑ	A	ΤΙ	A
7ο λεπτό	ΕΕ	A	ΤΙ	A
9ο λεπτό	ΠΑ	A	ΤΙ	O
11ο λεπτό	ΠΑ	E	ΤΙ	O
13ο λεπτό	ΠΑ	A	X	O
15ο λεπτό	ΠΑ	AN	ΤΙ	O
17ο λεπτό	ΠΑ	Π	ΤΙ	O
19ο λεπτό	K	Π	ΤΙ	O
21ο λεπτό	ΕΕ	Π	ΤΙ	O
23ο λεπτό	ΕΕ	Π	ΤΙ	O
25ο λεπτό	ΠΑ	Π	X	O
27ο λεπτό	ΠΑ	Π	X	O
29ο λεπτό	ΕΕ	Π	ΤΙ	O
31ο λεπτό	ΕΕ	E	ΤΙ	O
33ο λεπτό	K	Π	ΤΙ	O
35ο λεπτό	ΠΑ	P	ΤΙ	O
37ο λεπτό	ΠΑ	P	ΤΙ	O
39ο λεπτό	ΔΣ	ΠΕ	ΣΧ	O
41ο λεπτό	ΔΣ	ΠΕ	ΣΧ	O
43ο λεπτό	K	Π	ΤΙ	O
45ο λεπτό	K	Π	ΤΙ	O

<b>Υπόμνημα συμπεριφορών μαθητή</b>	
Γράφει (ΓΡ)	Διαβάζει σιωπηλά (ΔΣ)
Απαντά (Α)	Διαβάζει φωναχτά (ΔΦ)
Συζητά (Σ)	Χειρίζεται υλικά (Χ)
Ακούει - παρακολουθεί το μάθημα (ΠΑ)	Περιμένει (Π)
Κουβεντιάζει με συμμαθητές χωρίς να επιτρέπεται (Κ)	Είναι εκτός έργου (αφηρημένος, ζωγραφίζει, διαβάζει κ.ά) χωρίς να επιτρέπεται (ΕΕ)
<b>Υπόμνημα συμπεριφορών εκπαιδευτικού</b>	
Παραδίδει μάθημα (Π)	Διορθώνει γραπτές ασκήσεις (Δ)
Ακούει τους μαθητές (Α)	Ρωτάει (Ρ)
Μιλά για οργανωτικά θέματα (ΟΡΓ)	Γράφει στον πίνακα (ΓΠ)
Δίνει οδηγίες (ΟΔ)	Παρουσιάζει – χειρίζεται υλικά (ΧΥ)
Επαινεί τους μαθητές (ΕΠ)	Επιπλήττει τους μαθητές (Ε)
Περιμένει την εκτέλεση ενός έργου (ΠΕ)	Ανατροφοδοτεί τους μαθητές (ΑΝ)
<b>Υπόμνημα εκπαιδευτικών υλικών / μέσων</b>	
Σχολικό εγχειρίδιο (ΣΕ)	Χάρτης (Χ)
Έντυπο υλικό εκτός εγχειριδίου (Ε)	Πίνακας (Π)
Πείραμα (ΠΕΙ)	Ακρόαση ακουστικού υλικού (ΑΥ)
Παρακολούθηση οπτικο-ακουστικού υλικού (ΟΑΥ)	Προπλάσματα (ΠΡ)
Χρήση Η/Υ & νέων τεχνολογιών (ΗΥ)	Γραφήματα (ΓΡ)
Τετράδια (ΤΕ)	Τίποτα (ΤΙ)
<b>Υπόμνημα ομαδοποίησης τάξης</b>	
Όλη η τάξη (Ο)	Ζευγάρια (Ζ)
Ατομικά (Α)	Μικρές ομάδες (ΟΜ)

## ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

**Συμπεριφορά μαθητή:** Ο μαθητής παρακολουθεί το μάθημα κυρίως τα πρώτα 20 λεπτά της ώρας και μετά αρχίζει να κουβεντιάζει ή να εκδηλώνει άσχετες συμπεριφορές με το μάθημα. Όταν δείχνω κάτι στο χάρτη ή ζητώ από τους μαθητές την εκτέλεση μιας εργασίας (να βρουν κάτι στο βιβλίο, να κάνουν μια άσκηση κ.τ.λ.) ο Άρης ασχολείται με το έργο για λίγα λεπτά, αλλά μετά σταματά την προσπάθειά του ή/και ενοχλεί τους συμμαθητές του.

**Συμπεριφορά εκπαιδευτικού:** Ξεκινώ το μάθημα με εξέταση της προηγούμενης ενότητας που διαρκεί για δεκαπέντε λεπτά και γίνεται σε ατομική βάση και ανατροφοδοτώ τους μαθητές για την επίδοσή τους. Συνεχίζω με την παράδοση του μαθήματος και προς το τέλος αναθέτω μια άσκηση που αναφέρεται στο σχολικό βιβλίο. Επίσης, ορισμένες φορές διακόπτω το μάθημα για να επιπλήξω τους μαθητές.

**Υλικά:** Συνήθως δε χρησιμοποιώ εποπτικά ή άλλα υλικά, γιατί το μάθημα γίνεται με τη μορφή διάλεξης. Αραιά κάνω κάποιες αναφορές στο χάρτη και στο σχολικό βιβλίο.

**Ομαδοποίηση:** Κυρίως απευθύνομαι σε όλη την τάξη, εκτός από το στάδιο της εξέτασης που γίνεται σε ατομική βάση.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

**Στόχος:** Να βελτιωθεί η συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα και να μην εκδηλώνει συμπεριφορές άσχετες με το εκπαιδευτικό έργο.

**Πιθανές προσαρμογές:** Στην αρχή της διδακτικής ώρας θα μπορούσα να μειώσω το χρόνο της εξέτασης σε 8-10 λεπτά, χωρίς να «χάνω» τον πολύτιμο χρόνο της προσοχής του μαθητή. Επίσης, μπορώ να δίνω πιο συχνά ατομικά διαγωνίσματα πολλαπλών επιλογών σύντομης διάρκειας και όταν εξετάζω προφορικά, να κάνω ερωτήσεις που θα απευθύνονται σε όλους τους μαθητές για να αυξήσω τη συμμετοχή

τους. Οι ερωτήσεις θα πρέπει να απαιτούν σύντομες απαντήσεις, ώστε να μην κουράζονται οι συμμαθητές που ακούν και εκδηλώνουν άσχετες συμπεριφορές με το μάθημα.

Σε ό,τι αφορά στην παράδοση του μαθήματος, στην αρχή καλό θα είναι να δίνω στον πίνακα ένα σκελετό (πρώιμος οργανωτής) με τα θέματα που θα αναπτυχθούν. Σε τακτά διαστήματα θα πρέπει να σταματώ το μονόλογο και να ζητώ από τον Άρη να ανακεφαλαιώνει τις υποενότητες που αναπτύξαμε ή να του ζητώ να δείξει σε ποιο σημείο του οργανωτή αναφερόμαστε εκείνη τη στιγμή . Επίσης μπορώ να ζητώ από τους μαθητές να σηκώνονται στον πίνακα και να συμπληρώνουν τον πρώιμο οργανωτή σημειώνοντας βασικές πληροφορίες μέσα σε πλαίσια. Επιπρόσθετα θα συνδέουν τα πλαίσια με τόξα ή γραμμές, υποδηλώνοντας τη σχέση των πληροφοριών (ο Άρης θα συμμετέχει συχνά σε αυτή τη διαδικασία). Ακόμη, καλό θα ήταν να χρησιμοποιώ περισσότερο το χάρτι και να παρεμβάλλω στη διάλεξη ερωτήσεις με προβλέψεις για την εξέλιξη των γεγονότων. Επίσης, νομίζω πως καλύτερο θα ήταν να αξιοποιώ τις ιστορικές πηγές που υπάρχουν στο βιβλίο (καθώς και άλλα κείμενα) ενσωματώνοντας την ανάγνωση και την ανάλυσή τους μέσα στη παράδοση και όχι στο τέλος της διδακτικής ώρας.

**Αξιολόγηση:** Μετά από 2 εβδομάδες να παρατηρήσω τη συμπεριφορά του Άρη και να συγκρίνω το ποσοστό του διδακτικού χρόνου που συμμετέχει στο μάθημα με το σημερινό.

#### Δ. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Σε αυτήν την υποενότητα παρουσιάζονται πρωτόκολλα αξιολόγησης των δεξιοτήτων ανάδυσης γραμματισμού<sup>1</sup> με ιδιαίτερη έμφαση στη φωνολογική επίγνωση<sup>2</sup>. Επίσης, παρατίθενται τέσσερα κενά πρωτόκολλα ανάλυσης λαθών που αφορούν στην προφορική ανάγνωση, στην αναγνωστική κατανόηση, στην ορθογραφία και στη γραπτή έκφραση. Τα κενά πρωτόκολλα συνοδεύονται από παραδείγματα αξιολόγησης συγκεκριμένων περιπτώσεων μαθητών (συμπληρωμένα πρωτόκολλα) με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της χρήσης τους. Συγκεκριμένα, τα πρωτόκολλα της παρούσας υποενότητας είναι:

*Πρωτόκολλο 9: Αξιολόγηση δεξιοτήτων αναδύμενου γραμματισμού*

*Πρωτόκολλο 10: Ανάλυση λαθών φωνολογικής επίγνωσης*

*Πρωτόκολλο 11: Παράδειγμα αξιολόγησης φωνολογικής επίγνωσης*

*Πρωτόκολλο 12: Ανάλυση λαθών προφορικής ανάγνωσης*

*Πρωτόκολλο 13: Παράδειγμα ανάλυσης λαθών προφορικής ανάγνωσης*

*Πρωτόκολλο 14: Ανάλυση λαθών αναγνωστικής κατανόησης*

*Πρωτόκολλο 15: Παράδειγμα ανάλυσης λαθών αναγνωστικής κατανόησης*

*Πρωτόκολλο 16: Ανάλυση λαθών ορθογραφίας*

*Πρωτόκολλο 17: Παράδειγμα ανάλυσης λαθών ορθογραφίας*

*Πρωτόκολλο 18: Αξιολόγηση γραπτής έκφρασης*

*Πρωτόκολλο 19: Παράδειγμα αξιολόγησης γραπτής έκφρασης 1*

*Πρωτόκολλο 20: Παράδειγμα αξιολόγησης γραπτής έκφρασης 2*

---

<sup>1</sup> Ως αναδύμενος γραμματισμός ορίζονται «όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνυματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων, κατά την προσχολική ηλικία, δηλαδή προτού αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης-γραφής» (Παπούλια-Τζελέπη, 2001, σελ. 15-16).

<sup>2</sup> Φωνολογική επίγνωση είναι η αναγνώριση των διακριτών μερών των λέξεων (προφορικός λόγος) και η ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994).

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 9: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΝΑΛΥΟΜΕΝΟΥ  
ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ**

	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ	Καλή άρθρωση		
	Καλή συντακτική ικανότητα		
	Επαρκές εκφραστικό λεξιλόγιο		
	Επαρκές προσληπτικό λεξιλόγιο		
	Ευχέρεια έκφρασης σε συζήτηση (διάλογος)		
	Ευχέρεια στην αναδιήγηση		
ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	Ευχέρεια στη δόμηση ιστοριών		
	Γνώση της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου (μεταφορά μηνύματος)		
	Γνώση της διαφορετικής χρήσης διαφορετικών ειδών κειμένου (βιβλία, εφημερίδες, λογαριασμοί, επιστολές, κατάλογοι κ.τ.λ.)		
	Γνώση προσανατολισμού του βιβλίου (δείχνει το εξώφυλλο, την αρχή και το τέλος)		
	Γνώση ότι οι λέξεις και όχι οι εικόνες φέρουν το νόημα του κειμένου (δείχνει πού είναι η ιστορία σε ένα βιβλίο)		
	Γνώση του τίτλου ενός βιβλίου (τον δείχνει)		
	Γνώση της κατεύθυνσης του γραπτού λόγου: από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά (επιλέγει πρώτα την αριστερή και μετά τη δεξιά σελίδα ενός ανοιχτού βιβλίου και δείχνει με το δάχτυλο πώς διαβάζεται μια ιστορία)		
	Γνώση για το περιεχόμενο του εξώφυλλου (π.χ. αναφέρει ότι εκεί γράφεται τίτλος, συγγραφέας κτλ., ενώ δε μπορεί να τα διαβάσει)		
	Γνώση της αρχής και του τέλους μιας σελίδας		
	Γνώση της έννοιας των γραμμάτων (δείχνει μόνο ένα γράμμα)		
ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ	Γνώση της έννοιας της λέξης (δείχνει μία μόνο λέξη, διακρίνει λέξεις από μεμονωμένα γράμματα και αριθμούς, διακρίνει λέξεις από σειρές γραμμάτων ή αριθμών που δεν αποτελούν λέξεις, π.χ. οοοοο, ο45ζκδψ)		
	Γνώση σημείων στίξης (δείχνει μια τελεία, έναν τόνο κτλ.)		
ΓΡΑΦΗ	Ανάλυση, σύνθεση, ομοιοκαταληξία κτλ. (βλέπε πρωτόκολλα 10 και 11)		
	Γραφή με γραφικές αναπαραστάσεις (π.χ. η «μαμά» είναι μια γυναίκα)		
	Γραφή με σχήματα / γραμμές που δε μοιάζουν με γράμματα		
	Γραφή με σχήματα που μοιάζουν με γράμματα		
	Τυχαία γραφή γραμμάτων (π.χ. «κοιτ « για τη λέξη άλογο)		
ΑΝΑΓΝΩΣΗ	Επινοημένη γραφή (π.χ. «ελοτ» για τη λέξη έλατο)		
	Συμβατική Γραφή		
	Γνώση των ονομάτων αρκετών γραμμάτων		
	Γνώση όλων των ονομάτων των γραμμάτων		
	Γνώση αντιστοίχισης πεζών και κεφαλαίων αρκετών γραμμάτων		
	Γνώση αντιστοίχισης πεζών και κεφαλαίων όλων των γραμμάτων		
	Γνώση μέρους της αλφαβήτας (σαν ποιηματάκι)		
	Γνώση ολόκληρης της αλφαβήτας		
	Γνώση αρκετών γραφοφωνημικών αντιστοιχιών		
	Γνώση όλων των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών		
	Αναγνώριση του ονόματός του		
	Αναγνώριση λέξεων που βλέπει συχνά (π.χ. γάλα, NET, STOP)		
Προσπάθεια για αποκωδικοποίηση (ανεπιτυχής)			
Ακριβής αποκωδικοποίηση			

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 10: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ**

<b>ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ</b>	<b>Την κατέχει επαρκώς</b>	<b>Την κατέχει μερικώς</b>	<b>Δεν την κατέχει</b>
Ανάλυση λέξης σε συλλαβές			
Σύνθεση συλλαβών			
Εύρεση ομοιοκαταληξίας			
Παραγωγή ομοιοκαταληξίας			
Ομοιότητα αρχικής συλλαβής			
Ομοιότητα τελικής συλλαβής			
Αφαίρεση αρχικής συλλαβής			
Αφαίρεση τελικής συλλαβής			
Πρόσθεση αρχικής συλλαβής			
Πρόσθεση τελικής συλλαβής			
Διάκριση αρχικού φωνήματος			
Διάκριση τελικού φωνήματος			
Σύνθεση φωνημάτων			
Ανάλυση λέξης σε φωνήματα			
Αφαίρεση αρχικού φωνήματος			
Πρόσθεση αρχικού φωνήματος			
Αφαίρεση τελικού φωνήματος			
Αφαίρεση μεσαίου φωνήματος			
Αντιστροφή φωνημάτων			



## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 11: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

**Διαδικασία:** Η αξιολόγηση γίνεται αποκλειστικά προφορικά. Οι μαθητές δε βλέπουν τις λέξεις, αλλά τις ακούν ή βλέπουν την εικόνα τους (**χωρίς** τη λέξη γραμμένη από κάτω). Επίσης, κατά την ανάλυση λέξεων σε συλλαβές ή φωνήματα, τα παιδιά μπορούν να χτυπούν παλαμάκια, να χρησιμοποιούν κύβους ή άλλα αντικείμενα. Ακόμη, στη σύνθεση συλλαβών ή φωνημάτων σε λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν κούκλες, «ρομπότ» κ.ά που υποτίθεται πως μιλούν αργά και τα παιδιά πρέπει να τα κατανοήσουν. Γενικά, στην αξιολόγηση (αλλά και τη διδασκαλία) της φωνολογικής επίγνωσης, οι δημιουργικές ιδέες των εκπαιδευτικών μπορούν να δώσουν στη διαδικασία παιγνιώδη μορφή.

### 1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΕΞΗΣ ΣΕ ΣΥΛΛΑΒΕΣ

Θέλω να χωρίσεις σε κομματάκια τη λέξη που θα σου πω και να μου τα πεις ένα ένα ξεχωριστά, όπως στο παράδειγμα που θα κάνουμε.

Παράδειγμα: μπάλα ▶ μπα-λα, ελάφι ▶ ε-λα-φι, τηλέφωνο ▶ τη-λε-φω-νο.

Όλα, μάτι, στρώνω, όνομα, χάλασε, φορητό, ελέφαντας, περιστέρι, καταστρέφω

### 2. ΣΥΝΘΕΣΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ

Άκουσε αυτό που θα πω και βρες τη λέξη, όπως στο παράδειγμα που θα κάνουμε.

Παράδειγμα: που-λι ▶ πουλί, λου-λου-δι ▶ λουλούδι, μα-θη-μα ▶ μάθημα

μυ-γα, νυ-χι, ψη-νω, του-βλο, πο-τα-μι, κι-θα-ρα, φα-γη-το, α-θλη-της

### 3. ΕΥΡΕΣΗ ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑΣ.

Άκουσε τα ζευγάρια λέξεων που θα σου πω και πες μου αν ταιριάζουν

Παράδειγμα: μαρούλι – χερούλι (ταιριάζουν), μήλο – ζύλο (ταιριάζουν),  
μουγκάλι – βιβλίο (δεν ταιριάζουν)

χέρι – ταίρι

τραγούδι – γαρίδα

τόνος – πόνος

αστείο – σχολείο

σανίδα – νησίδα

καπέλο – πινέλο

ψαλίδι – σπίτι

παγίδα – μολύβι

καθρέφτης – πέφτει

χελώνα – μολόχα

### 4. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΟΜΟΙΟΚΑΤΑΛΗΞΙΑΣ

Θα σου λέω ένα μισοτελειωμένο ποιηματάκι και εσύ θα το συμπληρώνεις

Παράδειγμα: Κάτω από το κρεβατάκι / βρήκα εχθές ένα ... (σκυλάκι ή φιογκάκι ή αστεράκι)

Θέλω να φάω μια σαλάτα / ή αλλιώς μία .....

Ήρθε ένας ποντικούλης / που ήτανε πολύ .....

Δε μου αρέσει να σκουπίζω, ούτε και να .....

### 5. ΟΜΟΙΟΤΗΤΑ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

Θα σου πω τρεις λέξεις και θα μου βρίσκεις ποια δε ταιριάζει

Παράδειγμα: σύκο – σύρμα – τόξο (δεν ταιριάζει το τόξο),

καπέλο – κανάτα – βιβλίο( δεν ταιριάζει το βιβλίο)

κήπος – Κίνα – ψηλός

καρέκλα – πιρούνι – πυρετός

σώμα – ρόδι – σόλα

φιδάκι – θάλασσα – φυλάω

## 6. ΟΜΟΙΟΤΗΤΑ ΤΕΛΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

Θα σου πω τρεις λέξεις και θα μου βρίσκεις ποια δε ταιριάζει.

Παράδειγμα: δόρο – κάρο – πανί (δεν ταιριάζει το πανί)

σανός – θεός – μονός (δεν ταιριάζει ο θεός)

φέτα – γάτα – χέρι

ζυμάρι – γαϊδούρι – καλάμι

ζάρι – ξύδι – χάδι

βύσσινο – καράβι – άφθονο

## 7. ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

Θα σου πω μερικές λέξεις. Θέλω να μου πεις αυτό που μένει αν βγάλουμε το πρώτο κομμάτι τους.

Παράδειγμα: κάτω ▶ τω, ποτήρι ▶ τήρι

κερί ▶ ....., ταξίδι ▶ ....., κάδρο ▶ ....., δασκάλα ▶ .....

## 8. ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΤΕΛΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

Θα σου πω μερικές λέξεις. Θέλω να μου πεις αυτό που μένει αν βγάλουμε το τελευταίο κομμάτι τους.

Παράδειγμα: μάνα ▶ μα, βαρέλι ▶ βαρέ

νίκη ▶ ....., γαλανός ▶ ....., βρέχω ▶ ....., προτιμώ ▶ .....

## 9. ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΑΡΧΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θα μου λες αυτό που γίνεται, αν βάλουμε στην αρχή το κομματάκι που θα σου πω.

Παράδειγμα: τάτα (+πα) ▶ πατάτα, σήμα (+μα) ▶ μάσημα

λινο (+σε) ▶ ....., ρεμα (+φο) ▶ ....., νικι (+μα) ▶ .....,

χανο(+λα) ▶ ....., ράφι(+χω) ▶ ....., χυνε(+πα) ▶ .....,

## 10. ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΤΕΛΙΚΗΣ ΣΥΛΛΑΒΗΣ

Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θα μου λες αυτό που γίνεται, αν βάλουμε στο τέλος το κομματάκι που θα σου πω.

Παράδειγμα: ρίγα (+νη) ▶ ρίγανη, γύρι (+ζω) ▶ γυρίζω

λεμό (+νι) ▶ ....., λιμα (+νι) ▶ ....., δοξα (+ρι) ▶ .....,

ζυγω(+νω) ▶ ....., σακα(+κι) ▶ ....., φωτι(+ζω) ▶ .....,

## 11. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ II.

Θα σου πω μερικές λέξεις. Κάθε φορά θα μου λες ποια φωνή ακούς πρώτη.

Παράδειγμα: έχω ▶ ε, ζάχαρη ▶ ζ

αβγό ▶ ....., εκδρομή ▶ ....., σήμερα ▶ ....., θύμωσα ▶ ....., τρύπα ▶ .....,

κλειδώνω ▶ .....

## 12. ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΕΛΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ

Θα σου πω μερικές λέξεις. Κάθε φορά θα μου λες ποια φωνή ακούς τελευταία.

Παράδειγμα : αυλή ▶ η, λύκος ▶ σ

σόμπα ▶ ....., αφτί ▶ ....., έργο ▶ ....., αργός ▶ ....., πάρε ▶ ....., μιλούν ▶ .....

### **13. ΣΥΝΘΕΣΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ**

Θα σου πω μερικές φωνούλες στη σειρά. Μάντεψε ποια λέξη λέω.

Παράδειγμα: έ-λ-α ▶ έλα, ρ-ύ-ζ-ι ▶ ρύζι

έ-ν-α ▶ ....., ώ-ρ-α ▶ ....., β-ή-χ-ω ▶ ....., π-ε-ντ-ε ▶ ....., τ-ρ-ε-χ-ω ▶ ....., κ-ο-λ-π-ο ▶ .....

### **14. ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΕΞΗΣ ΣΕ ΦΩΝΗΜΑΤΑ**

Θα σου πω μερικές λέξεις. Θέλω να μου τις πεις αργά, λέγοντας μία μία φωνή ξεχωριστά.

Παράδειγμα: σαν ▶ σ-α-ν, βίδα ▶ β-ι-δ-α

όλο ▶ ....., εγώ ▶ ....., πόλη ▶ ....., χθες ▶ ....., γέρος ▶ ....., νότος ▶ .....

### **15. ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ**

Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θα μου λες αυτό που μένει, αν βγάλουμε την πρώτη φωνή.

Παράδειγμα: Γάλλος ▶ άλλος, σέλα ▶ έλα

μίσος ▶ ....., Βόλος ▶ ....., Νάσος ▶ ....., στίχος ▶ ....., χρήμα ▶ ....., κάστρο ▶ .....

### **16. ΠΡΟΣΘΕΣΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ**

Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θα μου λες αυτό που γίνεται, αν βάλουμε στην αρχή μια φωνή που θα σου πω.

Παράδειγμα: το (σ) ▶ στο όλα (+κ) ▶ κόλλα

ρέμα (κ) ▶ ....., χύμα (σ) ▶ ....., ένα (π) ▶ ....., ρίζα (μπ) ▶ ....., άρπα (σ) ▶ ....., ώρα (μπ) ▶ .....

### **17. ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΤΕΛΙΚΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ**

Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θα μου λες αυτό που μένει, αν βγάλουμε την τελευταία φωνή.

Παράδειγμα: δρόμος ▶ δρόμο, σελίδα ▶ σελίδ

μωρό ▶ ....., γράφει ▶ ....., σίδερο ▶ ....., μητέρας ▶ ....., σταφύλι ▶ ....., κίνητρο ▶ .....

### **18. ΑΦΑΙΡΕΣΗ ΜΕΣΑΙΟΥ ΦΩΝΗΜΑΤΟΣ**

Θα σου πω κάποιες λέξεις. Θα μου λες αυτό που μένει, αν βγάλουμε αυτό που θα σου πω.

Παράδειγμα: πέτρα (χωρίς ρ) ▶ πέτα, πτηνό (χωρίς τ) ▶ πτηνό

ρεύμα (χωρίς β) ▶ ....., βγάζω (χωρίς γ) ▶ ....., φρύδι (χωρίς ρ) ▶ .....,

κάδρο (χωρίς δ) ▶ ....., κόσκινο (χωρίς σ) ▶ ....., σούβλα (χωρίς β) ▶ .....

### **19. ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ ΦΩΝΗΜΑΤΩΝ**

Πες αυτό που ακούς ανάποδα.

Παράδειγμα: σα ▶ ας, θα ▶ αθ

και ▶ ....., το ▶ ....., ναι ▶ .....,

από ▶ ....., εσύ ▶ ....., όχι ▶ .....

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 12: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

*Διαδικασία:* Η εκπαιδευτικός σημειώνει τα λάθη του μαθητή στον πίνακα με βάση την κατηγοριοποίηση που δίνεται. Η κατηγοριοποίηση μπορεί να τροποποιηθεί με βάση τις κρίσεις της εκπαιδευτικού (π.χ. αν ο μαθητής διαβάζει κατάλογο λέξεων και όχι κείμενο, μπορούν να αφαιρεθούν οι κατηγορίες για σημασιολογικό λάθος στην πρόταση και αλλαγή νοήματος κειμένου).

ΛΕΞΗ	ΑΦ.Φ	ΑΦ.Σ	ΠΡ.Φ	ΠΡ.Σ	ΑΝΤ.Φ	ΑΝΤ.Σ	MET.Φ	MET.Σ	TON.	ΑΛΛΗ	ΣΗΜ.	ΑΛ.Ν	ΑΥΤ/Δ	ΕΠΑΝ .	Π.Λ

ΑΦ.Φ	Αφαίρεση φωνήματος	ΑΝΤ.Σ	Αντικατάσταση συλλαβής	ΣΗΜ.	Σημασιολογικό λάθος στην πρόταση
ΑΦ.Σ	Αφαίρεση συλλαβής	MET.Φ	Μετάθεση φωνήματος	ΑΛ.Ν	Αλλαγή νοήματος στο κείμενο
ΠΡ.Φ	Πρόσθεση φωνήματος	MET.Σ	Μετάθεση συλλαβής	ΑΥΤ/Δ	Αυτοδιόρθωση
ΠΡ.Σ	Πρόσθεση συλλαβής	TON.	Λάθος τονισμού	ΕΠΑΝ	Επανάληψη ανάγνωσης
ΑΝΤ.Φ	Αντικατάσταση φωνήματος	ΑΛΛΗ	Άλλη λέξη (π.χ νύχτα αντί βράδυ)	Π.Λ.	Παράλειψη λέξης

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 13: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΛΑΘΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Η Ελένη, μαθήτρια της Δ΄ τάξης, καθώς διαβάζει προφορικά το παρακάτω κείμενο, κάνει τα λάθη που σημειώθηκαν στον πίνακα.

*Τα παιδιά σήμερα επισκέφθηκαν το θέατρο με τη δασκάλα τους και παρακολούθησαν μια υπέροχη παράσταση. Από νωρίς είχαν συγκεντρωθεί στο προαύλιο και περίμεναν τα λεωφορεία με μεγάλη ανυπομονησία. Ευτυχώς δε σημειώθηκε καθυστέρηση και ξεκίνησαν στην ώρα που είχαν προγραμματίσει. Η διαδρομή ήταν όμορφη και μέσα σε μισή ώρα είχαν ήδη φτάσει μπροστά σε ένα διατηρητέο κτίριο.*

ΛΕΞΕΙΣ	ΑΦ.Φ	ΑΦ.Σ	ΠΡ.Φ	ΠΡ.Σ	ΑΝΤ.Φ	ΑΝΤ.Σ	ΜΕΤ.Φ	ΜΕΤ.Σ	ΤΟΝ	ΑΛΛΗ	ΣΗΜ.	ΑΛ.Ν	ΑΥΤ/Δ	ΕΠΑΝ.	Π.Λ.
επισκέπτονται										√					
τους															√
παρακολουθούν										√					
παράταση	√										√	√			
έχουν										√					
συγκεντραθεί					√										
προαύλιο													√		
ανυπομονησία					√										
σημειώθηκε													√		
εκδρομή										√		√			
διατηρημένο										√		√			

ΑΦ.Φ	Αφαίρεση φωνήματος	ΑΝΤ.Σ	Αντικατάσταση συλλαβής	ΣΗΜ.	Σημασιολογικό λάθος στην πρόταση
ΑΦ.Σ	Αφαίρεση συλλαβής	ΜΕΤ.Φ	Μετάθεση φωνήματος	ΑΛ.Ν	Αλλαγή νοήματος στο κείμενο
ΠΡ.Φ	Πρόσθεση φωνήματος	ΜΕΤ.Σ	Μετάθεση συλλαβής	ΑΥΤ/Δ	Αυτοδιόρθωση
ΠΡ.Σ	Πρόσθεση συλλαβής	ΤΟΝ.	Λάθος τονισμού	ΕΠΑΝ	Επανάληψη ανάγνωσης
ΑΝΤ.Φ	Αντικατάσταση φωνήματος	ΑΛΛΗ	Άλλη λέξη (π.χ νύχτα αντί βράδυ)	Π.Λ.	Παράλειψη λέξης

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ:** Η Ελένη δυσκολεύεται κυρίως στην αποκωδικοποίηση πολυσύλλαβων λέξεων. Όταν συναντά μια μεγάλη λέξη, συνήθως διαβάζει τις πρώτες συλλαβές σωστά και την αντικαθιστά με κάποια άλλη που της μοιάζει. Τις περισσότερες φορές η λέξη αυτή δεν παραβιάζει τη σημασιολογική ορθότητα της πρότασης και συνεχίζεται η ανάγνωση χωρίς αυτοδιόρθωση. Αλλά και σε περιπτώσεις που η λέξη αυτή δεν ταιριάζει με τα συμφραζόμενα στην πρόταση ή αλλάζει το νόημα του κειμένου, η Ελένη πάλι δεν αυτοδιορθώνεται, υποδηλώνοντας ότι δεν παρακολουθεί την πορεία της κατανόησής της.

## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 14: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

**Διαδικασία:** Η εκπαιδευτικός σημειώνει τα λάθη του μαθητή στον πίνακα με βάση την κατηγοριοποίηση που δίνεται. Ο μαθητής μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις είτε προφορικά είτε σημειώνοντας την απάντηση σε πολλαπλές επιλογές που του δίνονται γραπτά.

ΕΙΔΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	Κείμενο Α	Κείμενο Β
1. Εύρεση πληροφοριών που δίνονται άμεσα στο κείμενο (κυριολεκτική κατανόηση) Παράδειγμα: «Ποιος...», «Πώς μοιάζει...»)		
2. Λεξιλόγιο (εύρεση της σημασίας μια άγνωστης ή μη οικείας λέξης) Παράδειγμα: «Τι σημαίνει...»)		
3. Παράφραση αυθεντικής πρότασης κειμένου για εξαγωγή συμπεράσματος (παράφραση του κειμένου για στήριξη συμπεράσματος που δίνεται από την εκπαιδευτικό) Παράδειγμα: «Από πού συμπεραίνεις ότι ...»)		
4. Επιλογή τίτλου (εύρεση κεντρικής ιδέας) Παράδειγμα: «Διάλεξε έναν τίτλο...»)		
5. Εξαγωγή συμπερασμάτων & εκτίμησης (εξαγωγή συμπεράσματος/ εκτίμησης από τον αναγνώστη που βασίζεται σε αναγνώριση αφηρημένων χαρακτηριστικών) Παράδειγμα: « Γιατί...», «Πώς χαρακτηρίζεις...»)		
6. Εύρεση ασυνέπειας με το κείμενο (η ασυνέπεια δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο, αλλά σε προτάσεις που δίνει η εκπαιδευτικός σε σχέση με το κείμενο) Παράδειγμα: «Τι δεν ταιριάζει...»)		

## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 15: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΛΑΘΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Η Κατερίνα, μαθήτριά της Α΄ γυμνασίου διάβασε σιωπηλά δυο κείμενα και απάντησε στις ερωτήσεις υπογραμμίζοντας την επιλογή της. Παρακάτω παρουσιάζονται τα κείμενα με τις ερωτήσεις (ΤΕΛΑ, ΕΠΕΑΕΚ II, 2007)<sup>3</sup>, οι απαντήσεις της μαθήτριάς, καθώς και η κατηγοριοποίησή τους (ο αριθμός μέσα σε παρένθεση στο τέλος κάθε ερώτησης).

<sup>3</sup> ΥΠΟΕΡΓΟ 3: «Κατασκευή και στάθμιση 2 διερευνητικών-ανίχνευτικών Εργαλείων (1 Εργαλείο ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη και 1 Εργαλείο ανίχνευσης και εντοπισμού αναγνωστικών λαθών)».

## ΚΕΙΜΕΝΟ Α

Ο δάσκαλος του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν ο φιλόσοφος Αριστοτέλης. Του δίδαξε ρητορική και λογοτεχνία, ενώ παράλληλα εισήγαγε το Μέγα Αλέξανδρο στη φιλοσοφία, την ιατρική και τις επιστήμες. Ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν θαυμαστής του Ομήρου και θιασώτης των συγγραμμάτων του. Έχει, μάλιστα, ειπωθεί ότι όταν κοιμόταν έβαζε την Ιλιάδα κάτω από το μαξιλάρι του! Ο Αριστοτέλης του δίδαξε πάνω από όλα να σέβεται τους συνανθρώπους του. Ο Μέγας Αλέξανδρος σεβόταν τόσο το δάσκαλό του που έλεγε ότι στον πατέρα του όφειλε τη ζωή του, ενώ στο δάσκαλό του την ποιότητα της ζωής του.

<b>Α. Ποιον ποιητή θαύμαζε ο Μέγας Αλέξανδρος; (1)</b>	✓	<b>Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο. (4)</b>	✓
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τον Αριστοτέλη</li> <li>2. Τον πατέρα του</li> <li>3. Το δάσκαλό του</li> <li>4. <u>Τον Όμηρο</u></li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Η Ιλιάδα του Ομήρου</li> <li>2. Οι επιστήμες</li> <li>3. <u>Ο Αριστοτέλης και ο Μέγας Αλέξανδρος</u></li> <li>4. Η ποιότητα ζωής</li> </ol>	
<b>Β. Τι σημαίνει «θιασώτης»; (2)</b>	✗	<b>ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις το Μέγα Αλέξανδρο; (5)</b>	✗
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αντίπαλος</li> <li>2. Θαυμαστής</li> <li>3. Φίλος</li> <li>4. <u>Ηθοποιός</u></li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Αχάριστο</li> <li>2. Φιλομαθή</li> <li>3. Αδιάφορο</li> <li>4. <u>Καλομαθημένο</u></li> </ol>	
<b>Γ. Τι διδάχτηκε ο Μέγας Αλέξανδρος; (1)</b>	✓	<b>Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο; (6)</b>	✓
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ρητορική και λογοτεχνία</li> <li>2. Μαθηματικά και γεωμετρία</li> <li>3. Λογοτεχνία και μαθηματικά</li> <li>4. Ρητορική και μαθηματικά</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ο δάσκαλος του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν ο Αριστοτέλης.</li> <li>2. Αγαπημένο σύγγραμμα του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν η Ιλιάδα.</li> <li>3. <u>Ο Μέγας Αλέξανδρος διδάχτηκε αστρονομία.</u></li> <li>4. Ο Μέγας Αλέξανδρος σεβόταν τους συνανθρώπους του.</li> </ol>	
<b>Δ. Από πού συμπεραίνεις ότι ο Μέγας Αλέξανδρος αγαπούσε τα κείμενα του Ομήρου; (3)</b>	✓	<b>ΣΗΜΕΙΩΣΗ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Από το ότι κοιμόταν με την Ιλιάδα κάτω από το μαξιλάρι του.</u></li> <li>2. Από το ότι διδάχτηκε λογοτεχνία.</li> <li>3. Από το ότι είχε δάσκαλο τον Αριστοτέλη.</li> <li>4. Από το ότι σεβόταν τους συνανθρώπους του.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1: Εύρεση πληροφοριών που δίνονται άμεσα</li> <li>2: Λεξιλόγιο</li> <li>3: Παράφραση</li> <li>4: Επιλογή τίτλου</li> <li>5: Εξαγωγή συμπερασμάτων &amp; εκτίμησης</li> <li>6: Εύρεση ασυνέπειας με το κείμενο</li> </ol>		

## ΚΕΙΜΕΝΟ Β

Ο πολιτισμός των Μάγια αποτέλεσε μια από τις σημαντικότερες εστίες πολιτισμού της Κεντρικής Αμερικής και άκμασε ανάμεσα στο 300 και το 900 μ.Χ. Οι Μάγια, ενώ θεωρούνταν ότι είχαν αγροτική οικονομία, καθώς δεν επεξεργάστηκαν τον σίδηρο ούτε κάποιο άλλο μέταλλο, θεμελίωσαν τον πολιτισμό τους πάνω σε μαθηματικές και αστρονομικές θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές έγιναν πραγματικότητα με τα αρχιτεκτονικά τους επιτεύγματα. Κάθε ναός τους αντιπροσωπεύει ένα ημερολόγιο. Οι ειδικοί επιστήμονες που έχουν ασχοληθεί με τον πολιτισμό των Μάγια, όπως αρχιτέκτονες, ιστορικοί και αρχαιολόγοι, διαπίστωσαν πως η συνεχής επανάληψη κατασκευών ή γλυπτών σε έναν τμήμα δήλωνε έναν αριθμό ή ένα ιδιαίτερο μέρος του ημερολογίου. Το ημερολογιακό σύστημα των Μάγια θεωρείται το ακριβέστερο στον κόσμο.

<b>Α. Ποιοι ειδικοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια; (1)</b>	<b>✓</b>	<b>Ε. Διάλεξε έναν κατάλληλο τίτλο για το κείμενο (4).</b>	<b>✓</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Φυσικοί, αρχιτέκτονες και αρχαιολόγοι</li> <li>2. Θεολόγοι, αστρολόγοι, και αρχαιολόγοι</li> <li>3. Μαθηματικοί, φιλόλογοι και ιστορικοί</li> <li>4. <u>Αρχιτέκτονες, ιστορικοί και αρχαιολόγοι</u></li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τα αγροτικά επιτεύγματα των Μάγια</li> <li>2. Τα σπίτια των Μάγια</li> <li>3. <u>Το ημερολόγιο των Μάγια</u></li> <li>4. Οι αριθμοί των Μάγια</li> </ol>	
<b>Β. Τι σημαίνει «άκμασε»; (2)</b>	<b>✗</b>	<b>ΣΤ. Πώς χαρακτηρίζεις τους Μάγια; (5)</b>	<b>✗</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Παράκμασε</u></li> <li>2. Ευδοκίμησε</li> <li>3. Κατηφόρισε</li> <li>4. Φτιάχτηκε</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εφευρετικούς</li> <li>2. Απολίτιστους</li> <li>3. <u>Υπανάπτυκτους</u></li> <li>4. Πολεμοχαρείς</li> </ol>	
<b>Γ. Από τι αποτελείται ένα μέρος του ημερολογίου των Μάγια; (1)</b>	<b>✗</b>	<b>Ζ. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο; (6)</b>	<b>✗</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Από χάρτινες κατασκευές</li> <li>2. Από σίδηρο και άλλα μέταλλα</li> <li>3. <u>Από σελίδες του ημερολογίου</u></li> <li>4. Από γλυπτά και ειδικές εγκαταστάσεις</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <u>Ο ναός αποτελούσε το ημερολόγιο των Μάγια.</u></li> <li>2. Πολλοί επιστήμονες ασχολήθηκαν με τον πολιτισμό των Μάγια.</li> <li>3. Οι Μάγια ασχολούνταν μόνο με τη γεωργία.</li> <li>4. Ο πολιτισμός των Μάγια άκμασε στην Κεντρική Αμερική.</li> </ol>	
<b>Δ. Από πού συμπεραίνεις ότι οι Μάγια γνώριζαν καλά μαθηματικά και αστρονομία; (3)</b>	<b>✗</b>	<b>ΣΗΜΕΙΩΣΗ</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Από τα αρχιτεκτονικά τους επιτεύγματα</li> <li>2. <u>Από το ρολόι που έφτιαξαν</u></li> <li>3. Από τις αγροτικές εγκαταστάσεις τους</li> <li>4. Από το ότι ήταν αγροτικός πληθυσμός</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1: Εύρεση πληροφοριών που δίνονται άμεσα</li> <li>2: Λεξιλόγιο</li> <li>3: Παράφραση</li> <li>4: Επιλογή τίτλου</li> <li>5: Εξαγωγή συμπερασμάτων &amp; εκτίμησης</li> <li>6: Εύρεση ασυνέπειας με το κείμενο</li> </ol>	



<b>ΕΙΔΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ</b>	Κείμενο Α	Κείμενο Β
1. Εύρεση πληροφοριών που δίνονται άμεσα στο κείμενο (κυριολεκτική κατανόηση)	✓ ✓	✓ ✗
2. Λεξιλόγιο (εύρεση της σημασίας μια άγνωστης ή μη οικείας λέξης)	✗	✗
3. Παράφραση αυθεντικής πρότασης κειμένου για εξαγωγή συμπεράσματος (παράφραση του κειμένου για στήριξη συμπεράσματος που δίνεται από την εκπαιδευτικό)	✓	✗
4. Επιλογή τίτλου (εύρεση κεντρικής ιδέας)	✓	✓
5. Εξαγωγή συμπερασμάτων & εκτίμησης (εξαγωγή συμπεράσματος/ εκτίμησης από τον αναγνώστη που βασίζεται σε αναγνώριση αφηρημένων χαρακτηριστικών)	✗	✗
6. Εύρεση ασυνέπιας με το κείμενο (η ασυνέπια δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο, αλλά σε προτάσεις που δίνει η εκπαιδευτικός σε σχέση με το κείμενο)	✓	✗

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ:** Η Κατερίνα μπορεί να εντοπίσει τις πληροφορίες που υπάρχουν στο κείμενο όταν της ζητηθεί, καθώς και να βρει την κεντρική ιδέα. Αντίθετα, δυσκολεύεται όταν πρέπει να απαντήσει σε ερωτήσεις που απαιτούν την εξαγωγή σύνθετων συμπερασμάτων και κρίσεων. Όταν πρέπει να προχωρήσει πέρα από το προφανές και το ρητά διατυπωμένο, αδυνατεί να επεξεργαστεί σε βάθος τις πληροφορίες του κειμένου. Επίσης δεν έχει αναπτύξει στρατηγικές που την επιτρέπουν να προσεγγίσει σημασιολογικά άγνωστες ή μη οικείες λέξεις με βάση τα συμφραζόμενα. Ακόμη, φαίνεται να μην εφαρμόζει και κάποια στρατηγική επιλογής απάντησης, όταν η δοκιμασία που δίνεται είναι του τύπου πολλαπλών επιλογών. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι πως το επίπεδο της κατανόησής της επηρεάζεται από το είδος του κειμένου. Στο πρώτο κείμενο, το οποίο είναι αφηγηματικό, η επίδοσή της είναι καλύτερη από εκείνη στο δεύτερο κείμενο που είναι πραγματολογικό. Πιθανά η μαθήτρια να έχει ελλείψεις σε γνώσεις υπόβαθρου, ενώ κατέχει καλύτερα τα δομικά στοιχεία μιας αφήγησης.

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 16: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

**Διαδικασία:** Η εκπαιδευτικός σημειώνει τα λάθη του μαθητή στον πίνακα με βάση την κατηγοριοποίηση που δίνεται. Η κατηγοριοποίηση μπορεί να τροποποιηθεί με βάση την κρίση της εκπαιδευτικού (πχ. αν ο μαθητής δεν παραλείπει λέξεις θα μπορούσε να αφαιρεθεί η τελευταία στήλη, ή αν τα φωνολογικά του λάθη εντοπίζονται σε επίπεδο φωνήματος και όχι συλλαβής, να συμπτυχθούν οι αντίστοιχες ομάδες λαθών). Επίσης, τα ορθογραφικά λάθη μπορεί να εντοπίζονται: α) σε κείμενο που παράγεται ελεύθερα από το μαθητή, β) σε κείμενο που γράφτηκε καθ' υπαγόρευση, γ) σε λέξεις που υπαγορεύθηκαν από την εκπαιδευτικό, δ) σε λέξεις που επέλεξε ο μαθητής για τη συμπλήρωση προτάσεων με κενά.

ΛΕΞΗ	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ									ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ				ΕΤΥΜ	Π.Λ.
	ΑΦ.Φ	ΑΦ.Σ	ΠΡ.Φ	ΠΡ.Σ	ΑΝΤ.Φ	ΑΝΤ.Σ	ΜΕΤ.Φ	ΜΕΤ.Σ	ΤΟΝ.	ΡΗΜΑΤΑ	ΟΝΟΜΑΤΑ	ΑΛΛΟ	ΚΕΦ.		

ΑΦ.Φ Αφαίρεση φωνήματος  
 ΑΦ.Σ Αφαίρεση συλλαβής  
 ΠΡ.Φ Πρόσθεση φωνήματος  
 ΠΡ.Σ Πρόσθεση συλλαβής

ΑΝΤ.Φ Αντικατάσταση φωνήματος  
 ΑΝΤ.Σ Αντικατάσταση συλλαβής  
 ΜΕΤ.Φ Μετάθεση φωνήματος  
 ΜΕΤ.Σ Μετάθεση συλλαβής

ΤΟΝ. Λάθος τονισμού  
 ΚΕΦ. Χρήση κεφαλαίου γράμματος  
 ΕΤΥΜ. Ετυμολογικά λάθη  
 Π.Λ. Παράλειψη λέξης

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 17: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΛΑΘΩΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ**

Ο Δημήτρης, μαθητής της Γ΄ τάξης, γράφοντας καθ' υπαγόρευση το παρακάτω κείμενο, έκανε λάθη τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα. Ο θείος μου ο Πέτρος κουράζεται πολύ, γιατί δουλεύει όλη μέρα. Το πρωί πηγαίνει στο βουνό και κόβει ξύλα, ενώ το μεσημέρι πηγαίνει στα πρόβατα. Τα ταΐζει, τα ποτίζει και το σούρουπο πια επιστρέφει στο σπίτι του.

ΛΕΞΗ	ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ									ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ				ΕΤΥΜ	Π.Λ.
	ΑΦ.Φ	ΑΦ.Σ	ΠΡ.Φ	ΠΡ.Σ	ΑΝΤ.Φ	ΑΝΤ.Σ	ΜΕΤ.Φ	ΜΕΤ.Σ	ΤΟΝ.	ΡΗΜΑΤΑ	ΟΝΟΜΑΤΑ	ΑΛΛΟ	ΚΕΦ.		
θείος					✓										
κουρατε		✓								✓					
δουλέβι										✓					
πηγένη										✓				✓	
κόβη										✓					
ξύλα					✓				✓					✓	
(ενώ)															✓
μεσιρη		✓									✓				
ταζη	✓									✓					
ποτιζη									✓	✓					
επισρέφη	✓									✓					

ΑΦ.Φ	Αφαίρεση φωνήματος	ΑΝΤ.Φ	Αντικατάσταση φωνήματος	ΤΟΝ.	Λάθος τονισμού
ΑΦ.Σ	Αφαίρεση συλλαβής	ΑΝΤ.Σ	Αντικατάσταση συλλαβής	ΚΕΦ.	Χρήση κεφαλαίου γράμματος
ΠΡ.Φ	Πρόσθεση φωνήματος	ΜΕΤ.Φ	Μετάθεση φωνήματος	ΕΤΥΜ.	Ετυμολογικά λάθη
ΠΡ.Σ	Πρόσθεση συλλαβής	ΜΕΤ.Σ	Μετάθεση συλλαβής	Π.Λ.	Παράλειψη λέξης

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ:** Ο Δημήτρης κάνει αρκετά λάθη φωνολογικού τύπου, παραλείποντας γράμματα, συλλαβές και αντικαθιστώντας φωνήματα. Κατά συνέπεια, πρέπει στη συνέχεια να αξιολογήσω το επίπεδο της φωνολογικής του επίγνωσης (πιθανά τα λάθη αυτά να οφείλονται σε χαμηλή δεξιότητα ανάλυσης λέξεων σε φωνήματα). Επίσης, τα περισσότερα μορφολογικά λάθη αφορούν στις καταλήξεις των ρημάτων του ενεστώτα στο γ΄ πρόσωπο. Σε δεύτερη φάση, πρέπει να ελέγξω αν μπορεί να ξεχωρίσει τα ρήματα από τα ουσιαστικά, καθώς και την κατάληξη από το θέμα του ρήματος.

## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 18: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

**Διαδικασία:** Η εκπαιδευτικός αξιολογεί τη γραπτή έκφραση του μαθητή στον πίνακα με βάση ένα κείμενο που έχει γράψει ο μαθητής ελεύθερα ή σχετικά με θέμα που του δόθηκε. Ο πίνακας μπορεί να τροποποιηθεί σύμφωνα με τις κρίσεις της εκπαιδευτικού (π.χ. αν το θέμα είναι ελεύθερο, η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει αν ο μαθητής δίνει τίτλο στο κείμενό του).

<b>Αριθμός λέξεων</b>	
<b>Αριθμός παραγράφων</b>	
<b>Εισαγωγή</b>	
<b>Ιδέες</b>	
<b>Φαντασία / Πρωτοτυπία</b>	
<b>Λεξιλόγιο</b>	
<b>Δομή</b> Πρότασης Παραγράφου Κειμένου	
<b>Συνοχή</b> Παραγράφου Κειμένου	
<b>Συντακτικά λάθη</b>	
<b>Λάθη στη χρήση χρόνων</b>	
<b>Λάθη στη στίξη (εκτός τονισμού)</b>	
<b>Ορθογραφικά Λάθη</b> <b>A) Φωνολογικά</b> (αντικατάσταση φωνημάτων, παράλειψη φωνήματος/ συλλαβής, πρόσθεση φωνήματος/ συλλαβής, τονισμός)  <b>B) Μορφολογικά</b> (παραβίαση γραμματικών κανόνων)  <b>Γ) Ετυμολογικά</b>	
<b>Συμβατικός Τρόπος Γραφής</b> (τήρηση περιθωρίων, αποστάσεις λέξεων, μουντζούρες, μέγεθος γραμμάτων κ.τ.λ.)	

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ 1

Γραπτό μαθητή Γ' Δημοτικού

Προς Τελλοσε το στήκο  
Όταν έβλεπε το στήκο  
Λακρεθιάς σχεδινούνε  
την οχνη για την δι  
λέρα μετά καθαρίζου  
τα σπιτιότους του αλόγου  
μετα κάνουν αεροθαλάκη  
μετα τα ταίζουνη  
τα μοτίζουνη και  
μετα αυτι πιένουνη  
στα σπιτιότους και  
θα ζουνη τα ροιχάτους  
και σε θα φοντε  
και μετω κημούντε για  
την δι λέρα

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ 2

Γραπτό μαθητή Γ' Γυμνασίου

Όταν κλέβου τα εχθία και ερθε το  
καροκεράκη θα παο μετους αγάπικμενους  
μου φίλους μια εκδρομούλα σε κανένα  
νισακή. Σχεδιάζου με να παυε στην ~~κ~~  
βορβω, να ~~ε~~ φαντασθουε τα μαχαδία τα  
χικακια κτλ. θα ηθελα να γιντ πραγματικότητα  
αυτο το ταξίδι.

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 19: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ 1**

Αριθμός λέξεων	47
Αριθμός παραγράφων	1
Εισαγωγή	Όχι
Ιδέες	Αρκετές
Φαντασία / Πρωτοτυπία	Όχι
Λεξιλόγιο	Φτωχό (επανάληψη λέξεων)
Δομή <i>Πρότασης</i> <i>Παραγράφου</i> <i>Κειμένου</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Προβλήματα στη δομή της πρότασης</li> <li>Έντονα στοιχεία προφορικού λόγου (γράφει όπως μιλάει)</li> </ul>
Συνοχή <i>Παραγράφου</i> <i>Κειμένου</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Τα γεγονότα τοποθετούνται σε σωστή χρονική σειρά</li> <li>Συνδέονται κυρίως με τη λέξη «μετά» που επαναλαμβάνεται 6 φορές</li> </ul>
Συντακτικά λάθη	<ul style="list-style-type: none"> <li>Πρόβλημα δομής πρότασης</li> <li>Ελλιπείς προτάσεις</li> </ul>
Λάθη στη χρήση χρόνων	Όχι
Λάθη στη στίξη (εκτός τονισμού)	Δε χρησιμοποιεί στίξη. Δεν ξεχωρίζει προτάσεις.
<b>Ορθογραφικά Λάθη</b> <b>A) Φωνολογικά</b> <i>(αντικατάσταση φωνημάτων, παράλειψη φωνήματος/ συλλαβής, πρόσθεση φωνήματος/ συλλαβής, τονισμός)</i>  <b>B) Μορφολογικά</b> <i>(παραβίαση γραμματικών κανόνων)</i>  <b>Γ) Ετυμολογικά</b>	<p>A) σειρά 2 παράλειψη «ε» («τελιος») σειρά 2: αντιστροφή φωνημάτων (<b>στίρκο</b>) σειρά 3: πρόσθεση «χ» (<b>σχιάρχουνε</b>) σειρά 4: αντικατάσταση κ/χ (<b>σχινι</b>) σειρά 5: παράλειψη «ν» (<b>καθαρίζου</b>)</p> <p>B) σειρά 1: «<b>πος</b>» (<b>πως</b>) σειρά 2,3 : «<b>τελιοσε</b>» (<b>τελείωσε</b>) σειρά 4: «<b>σχινι</b>» (<b>σκηνή</b>) σειρά 4, 15: «<b>άλι</b>» (<b>άλλη</b>) σειρά 10: «<b>αυτί</b>» (<b>αυτοί</b>) σειρά 10: «<b>πιγένουν</b>» (<b>πηγαίνουν</b>) σειρά 13: «<b>ξεβάφοντε</b>» (<b>ξεβάφονται</b>) σειρά 14: «<b>κιμούντε</b>» (<b>κοιμούνται</b>)</p> <p>Γ) Αρκετά ετυμολογικά λάθη σειρά 2,3 : «<b>τελιοσε</b>» (<b>τελείωσε</b>) σειρά 4: «<b>σχινι</b>» (<b>σκηνή</b>) σειρά 4, 15: «<b>άλι</b>» (<b>άλλη</b>) σειρά 10: «<b>αυτί</b>» (<b>αυτοί</b>) σειρά 10: «<b>πιγένουν</b>» (<b>πηγαίνουν</b>) σειρά 14: «<b>κιμούντε</b>» (<b>κοιμούνται</b>)</p>
<b>Συμβατικός Τρόπος Γραφής</b> <i>(τήρηση περιθωρίων, αποστάσεις λέξεων, μουντζούρες, μέγεθος γραμμάτων κ.τ.λ.)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Η ανάγνωση είναι κουραστική λόγω των αποστάσεων μεταξύ των λέξεων (πότε μεγάλες και πότε ελάχιστες). Επίσης η απόσταση των γραμμάτων μέσα στις λέξεις δεν είναι κανονική (οι λέξεις συχνά χωρίζονται σε δυο κομμάτια).</li> <li>Πατάει πολύ το μολύβι</li> <li>Το μέγεθος των γραμμάτων είναι μεγάλο και η θέση τους πάνω στη γραμμή σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι σωστή.</li> </ul>

**Επισκόπηση:** Ο μαθητής κάνει σημαντικά λάθη σε όλες τις κατηγορίες, με ιδιαίτερα φτωχές ικανότητες σύνταξης και περιορισμένο λεξιλόγιο. Επίσης, δε γνωρίζει την ορθογραφία ακόμη και συχνόχρηστων λέξεων και φαίνεται να προτιμά όλα τα απλά γραφήματα για τις αντιστοιχίες ι, ο, ε έναντι των η,υ,ει, οι, ω, αι. Γενικά, αναδεικνύεται πολύ χαμηλό επίπεδο γραφής.

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 20: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ 2**

Αριθμός λέξεων	40
Αριθμός παραγράφων	1
Εισαγωγή	Ναι
Ιδέες	Ελάχιστες
Φαντασία / Πρωτοτυπία	Όχι
Λεξιλόγιο	Φτωχό
Δομή <i>Πρόταση</i> <i>Παραγράφου</i> <i>Κειμένου</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η δομή των προτάσεων είναι ικανοποιητική.</li> <li>• Σε επίπεδο παραγράφου, η ανάπτυξη των λεπτομερειών είναι περιορισμένη.</li> <li>• Στο κείμενο δεν διακρίνονται παράγραφοι (όλο το κείμενο είναι μία παράγραφος).</li> <li>• Το κείμενο/ παράγραφος αποτελείται από τρεις προτάσεις που «αντιστοιχούν» σε πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο.</li> </ul>
Συνοχή <i>Παραγράφου</i> <i>Κειμένου</i>	Η τελευταία πρόταση δε συνδέεται με κάποια διαρθρωτική λέξη/φράση με την προηγούμενη.
Συντακτικά λάθη	Όχι
Λάθη στη χρήση χρόνων	Όχι
Λάθη στη στίξη (εκτός τονισμού)	Όχι
Ορθογραφικά Λάθη <i>A) Φωνολογικά</i> (αντικατάσταση φωνημάτων, παράλειψη φωνήματος/ συλλαβής, πρόσθεση φωνήματος/ συλλαβής, τονισμός)  <i>B) Μορφολογικά</i> (παραβίαση γραμματικών κανόνων)  <i>Γ) Ετυμολογικά</i>	<p>A) σειρά 2: ρ/λ «καροκεράκη» (αντί καλοκαιράκι) σειρά 5: φ/θ «φουμάσομε» (αντί θουμάσομε) σειρά 5: δ/ζ «μαγαδια» (αντί μαγαζια) σειρά 1: παράλειψη «ν» στο «κλείσου» και «ι» στο «έρθε» (αντί κλείσουν και έρθει) Οι περισσότερες λέξεις είναι άτονες.</p> <p>B) σειρά 1: «σχολια» (σχολεία) σειρά 2: «καροκεράκη» (καλοκαιράκι), «αγαπιμένους» (αγαπημένους), πάο» (πάω) σειρά 5: «ρόδο»(Ρόδο) σειρά 6: «γίνη» (γίνει) Επίσης, δε γράφει με αρχικό κεφαλαίο τα κύρια ονόματα (σειρά 5: «ρόδο»)</p> <p>Γ) Ορισμένα ετυμολογικά λάθη σειρά 1: «κλησου», (αντί κλείσουν) σειρά 2: «καροκεράκη» (αντί καλοκαιράκι) σειρά 4: «νισάκη» (αντί νησάκι)</p>
Συμβατικός Τρόπος Γραφής (τήρηση περιθωρίων, αποστάσεις λέξεων, μουντζούρες, μέγεθος γραμμάτων κ.τ.λ.)	Η γενική εικόνα του γραπτού είναι ικανοποιητική, αν και έχει μουντζούρες. Διορθώνει λέξεις χωρίς να τις σβήνει γράφοντας από πάνω «Ρόδο»

**Επισκόπηση:** Ο μαθητής κάνει πολλά φωνολογικά λάθη, παρά την ηλικία του. Αυτά αφορούν κυρίως στην αντικατάσταση φωνημάτων (ρ/λ, φ/θ, δ/ζ), αλλά και στην παράλειψη φωνημάτων. Επίσης, εμφανίζει αστάθεια στην εφαρμογή γραμματικών (π.χ. τα ουδέτερα τα γράφει τότε με «ι» και τότε με «η»). Γενικά, σημαντικότερα κρίνονται τα φωνολογικά του λάθη και για αυτό πρέπει μετά να αξιολογήσω το επίπεδο της φωνολογικής του επίγνωσης.

## Ε. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τρία ενδεικτικά παραδείγματα για την αξιολόγηση αριθμητικών δεξιοτήτων με βάση την ιεραρχία δεξιοτήτων, την ανάλυση έργου και την ανάλυση λαθών. Παρόμοια πρωτόκολλα θα μπορούσαν να συνταχθούν, πέρα από την αριθμητική-άλγεβρα, και για άλλες περιοχές των μαθηματικών, όπως η γεωμετρία, η τριγωνομετρία, η στατιστική, οι πιθανότητες, οι μετρήσεις, ο μαθηματικός συλλογισμός στην αποδεικτική διαδικασία, στη χρήση της μαθηματικής γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας, στις εφαρμογές των μαθηματικών σε καθημερινές καταστάσεις και στην επίλυση προβλημάτων. Για την τελευταία, υπάρχει ενδεικτικά ένα ερωτηματολόγιο για την εκπαιδευτικό για να τη διευκολύνει στην αξιολόγηση τόσο των γνωστικών όσο και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή.

*Πρωτόκολλο 21: Παράδειγμα αξιολόγησης με βάση ιεραρχία δεξιοτήτων*

*Πρωτόκολλο 22: Παράδειγμα αξιολόγησης με βάση την ανάλυση έργου*

*Πρωτόκολλο 23: Παράδειγμα ανάλυσης λαθών στην εκτέλεση της αφαίρεσης*

*Πρωτόκολλο 24: Αξιολόγηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων*

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 21: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΙΕΡΑΡΧΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ: ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΔΙΑΙΡΕΣΗΣ		
Ο μαθητής μπορεί να εκτελέσει σωστά	ναι	όχι
Τέλεια διαίρεση διψήφιου αριθμού με μονοψήφιο		
Ατελή διαίρεση διψήφιου αριθμού με μονοψήφιο		
Διαίρεση πολυψήφιου διαιρετέου, του οποίου όλα τα ψηφία διαιρούνται τέλεια με το μονοψήφιο διαιρέτη		
Ατελής διαίρεση πολυψήφιου διαιρετέου με μονοψήφιο διαιρέτη		
Διαίρεση πολυψήφιου διαιρετέου με μονοψήφιο διαιρέτη, ο οποίος δε χωρά στο πρώτο ψηφίο του διαιρετέου		
Διαίρεση πολυψήφιου διαιρετέου με διψήφιο διαιρέτη, ο οποίος δε χωρά στα πρώτα δύο ψηφία του διαιρετέου		
Κ.Ο.Κ.		



**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 22: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΓΟΥ**

**ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ**

Να βρεθεί η τιμή της αριθμητικής παράστασης

$$15 : 3 + 2^3 \cdot 5 - 4^2 : 8 + (5^3 - 123) =$$

**ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ**

$$\begin{aligned} 15 : 3 + 2^3 \cdot 5 - 4^2 : 8 + (5^3 - 123) &= \\ 15 : 3 + 2^3 \cdot 5 - 4^2 : 8 + (125 - 123) &= \\ 15 : 3 + 8 \cdot 5 - 16 : 8 + 2 &= \\ 15 : 11 \cdot 5 - 16 : 10 &= \\ 1,36 \cdot 5 - 16 : 10 &= \\ 6,8 - 16 : 10 &= \\ 6,8 - 1,6 &= 5,2 \end{aligned}$$

**ΛΙΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΓΟΥ)**

<b>Βήματα</b>	
1. Εκτελεί τις πράξεις μέσα στις παρενθέσεις.	✓
2. Υπολογίζει τις δυνάμεις.	✓
3. Εκτελεί τους πολλαπλασιασμούς και τις διαιρέσεις με τη σειρά που σημειώνονται.	
4. Εκτελεί τις προσθέσεις και τις αφαιρέσεις με τη σειρά που σημειώνονται.	

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ:** Ο μαθητής δε γνωρίζει επαρκώς την προτεραιότητα των πράξεων. Ειδικότερα εκτελεί τις προσθέσεις και τις αφαιρέσεις πριν από τους πολλαπλασιασμούς και τις διαιρέσεις. Δε νομίζω ότι οι πράξεις έγιναν στην τύχη, αλλά έγιναν σύμφωνα με μια δική του ιεραρχία που αντιστρέφει τα βήματα 3 και 4. Η μοναδική ασυνέπεια στο δικό του σχήμα του είναι η αφαίρεση  $5 - 16$ , την οποία δεν εκτέλεσε για να αποφύγει μάλλον τους αρνητικούς αριθμούς και την άφησε για το τέλος.

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 23: ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΛΑΘΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΤΕΛΕΣΗ ΤΗΣ ΑΦΑΙΡΕΣΗΣ**

**ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ**

Να εκτελέσεις τις παρακάτω αφαιρέσεις:

783	5.169	125.751
-361	- 395	- 119.858
432	5.234	14.107

**ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ**

Ο μαθητής	Ναι	Όχι
Χρησιμοποιεί δική του μέθοδο.	√	
Γράφει ευθυγραμμισμένα τα νούμερα.	√	
Πότε αφαιρεί τα ψηφία του αφαιρετέου από το μειωτέο και πότε το αντίστροφο.	√	
Εναλλάσσει την αφαίρεση με την πρόσθεση των ψηφίων.		√
Κάνει λάθη στον υπολογισμό των βασικών αριθμητικών δεδομένων.	√	
Ξεχνά τα «δανεικά».	√	
Δεν ελέγχει το αποτέλεσμα.	√	

**ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ:** Ο μαθητής αφαιρεί τον αφαιρετέο από τον μειωτέο, μόνο όταν το ψηφίο του πρώτου είναι μικρότερο από το ψηφίο του δεύτερου. Στην αντίθετη περίπτωση, για να αποφύγει το «δανεισμό», αλλάζει την κάθετη φορά της αφαίρεσης και αφαιρεί το ψηφίο του μειωτέου από εκείνο του αφαιρετέου. Ο μαθητής δε χρησιμοποιεί τη μέθοδο του σχολείου. Έχει διατυπώσει την αρχή «αφαιρώ τον μικρότερο αριθμό από τον μεγαλύτερο» εφαρμόζοντας την ανά ψηφίο, ασχέτως αν αυτό ανήκει στον μειωτέο ή τον αφαιρετέο. Επίσης, δεν ελέγχει το αποτέλεσμα, ακόμα και όταν είναι παράλογο (στη 2η αφαίρεση, στη διαφορά προέκυψε αριθμός μεγαλύτερος του μειωτέου).

**ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 24: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ**

<b>Ο μαθητής....</b>	<b>ΝΑΙ</b>	<b>ΟΧΙ</b>
1. Κατανοεί το περιεχόμενο του προβλήματος; Μπορεί να το πει με δικά του λόγια; (αν ο μαθητής έχει και Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση καλύτερα το πρόβλημα να το διαβάσει η εκπαιδευτικός)		
2. Μπορεί να εντοπίσει το ζητούμενο του προβλήματος και να το αναφέρει;		
3. Μπορεί να εντοπίσει τα δεδομένα του προβλήματος και να τα αναφέρει;		
4. Μπορεί να απομονώσει τις άσχετες πληροφορίες, αν υπάρχουν;		
5. Μπορεί να συσχετίσει τα δεδομένα του προβλήματος;		
6. Μπορεί να εντοπίσει τις λέξεις-κλειδιά;		
7. Μπορεί να οπτικοποιήσει το πρόβλημα φτιάχνοντας μια ζωγραφιά ή σχήμα (γραφική αναπαράσταση);		
8. Μπορεί να αναφέρει την πράξη / πράξεις ή τη στρατηγική που απαιτείται για τη λύση;		
9. Μπορεί να αναφέρει αν έχει λύσει στο παρελθόν ένα πρόβλημα του ίδιου «τύπου»;		
10. Μπορεί να βρει στο βιβλίο / τετράδιο ένα συγκεκριμένο πρόβλημα του ίδιου «τύπου» που έχει λύσει σε προηγούμενα μαθήματα;		
11. Μπορεί να στρογγυλοποιήσει τα ποσά και να εκτιμήσει κατά προσέγγιση το αποτέλεσμα προτού το υπολογίσει;		
12. Μπορεί να εκτελέσει την πράξη / πράξεις ή τη στρατηγική που απαιτείται για τη λύση;		
13. Αυτοδιορθώνεται κατά τη διαδικασία επίλυσης (π.χ όταν σημειώνει κάποιο λάθος ή φτάνει σε ένα παράλογο αποτέλεσμα);		
14. Ελέγχει την ορθότητα της απάντησης του (π.χ. κάνει επαλήθευση);		
15. Μπορεί να φτιάξει ένα απλούστερο πρόβλημα (π.χ. να αντικαταστήσει τους αριθμούς με μικρότερους) για να σχεδιάσει ή να ελέγξει την ορθότητα της επίλυσης;		
16. Μπορεί να βρει εναλλακτικό τρόπο επίλυσης (όταν το είδος του προβλήματος το επιτρέπει);		

## ΣΤ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Αν και συχνά γίνεται η υπόθεση ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες απολαμβάνουν τη συμμετοχή και τη μάθηση σε ομαδικές εργασίες, αυτό συμβαίνει **μόνο** όταν οι ομαδικές / εργαστηριακές δραστηριότητες είναι κατάλληλα οργανωμένες.

Για τον καλύτερο σχεδιασμό και μεγιστοποίηση της μάθησης των μαθητών αυτών, μπορούμε να αξιολογήσουμε:

- α) τη σύνθεση της ομάδας,
- β) την οργάνωση της ομαδικής εργασίας,
- γ) τους στόχους και το περιεχόμενο της ομαδικής εργασίας,
- δ) τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες
- ε) τις κοινωνικές δεξιότητες των συμμαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι ανήκουν στην ίδια ομάδα με το μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες
- στ) τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 25: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΟΜΑΔΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

#### Η Σύνθεση της Ομάδας

Η ομάδα αποτελείται από: 2 άτομα      3-4 άτομα      πάνω από 5 άτομα
Η ομάδα συγκροτήθηκε με βάση: τυχαία      την επίδοση      κοινωνικά κριτήρια      τις επιθυμίες των μαθητών
Ως προς την επίδοση των μαθητών η ομάδα είναι: ομοιογενής      ανομοιογενής
Τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους: για πρώτη φορά      συχνά      σχεδόν πάντα

#### Η οργάνωση της Ομαδικής Εργασίας

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Η δραστηριότητα έχει ρεαλιστικούς και συγκεκριμένους στόχους.		
Οι στόχοι διατυπώθηκαν με σαφήνεια προς τους μαθητές.		
Ο χρόνος εκτέλεσης είναι συγκεκριμένος και γνωστός στους μαθητές.		
Έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια το προϊόν της ομαδικής εργασίας.		
Το επίπεδο δυσκολίας είναι κατάλληλο για όλους.		
Στους μαθητές έχουν δοθεί οδηγίες για τον τρόπο εκτέλεσης. (Γραπτές; Προφορικές; Και γραπτές και προφορικές;)		

Τα μέλη της ομάδας ακολουθούν (ρητά συμφωνημένους) κανόνες συμπεριφοράς.		
Στους μαθητές έχουν ανατεθεί συγκεκριμένοι ρόλοι και καθήκοντα.		
Η αξιολόγηση είναι μόνο ατομική.		
Η αξιολόγηση είναι μόνο ομαδική.		
Η αξιολόγηση είναι και ατομική και ομαδική.		
Δεν υπάρχει αξιολόγηση.		

### Οι Στόχοι και το Περιεχόμενο της Ομαδικής Εργασίας

<b>Στόχοι:</b>
<b>Διαδικασία:</b>
<b>Τελικό προϊόν ομαδικής εργασίας:</b>

### Οι Κοινωνικές Δεξιότητες των Μαθητών

	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά
<i>Ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες:</i>			
Περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει.			
Είναι υπομονετικός.			
Διαφωνεί ευγενικά.			
Συμμετέχει στη συζήτηση.			
Αποδέχεται την κριτική.			
Συμμετέχει στην εκτέλεση των πειραμάτων.			
Λειτουργεί παρορμητικά.			
Προκαλεί προβλήματα με τη συμπεριφορά του.			
Είναι αμέτοχος και αδιάφορος.			
Είναι ενθουσιώδης και πρόθυμος.			
Δείχνει να δυσφορεί.			
Άλλο:			

<i>Στην ομάδα:</i>			
Οι μαθητές ακούν τις γνώμες των άλλων.			
Οι μαθητές συζητούν και αποφασίζουν συναινετικά.			
Κυριαρχεί η γνώμη ενός ή δύο μαθητών.			
Οι μαθητές συμμετέχουν όλοι με τη σειρά στη διαδικασία.			
Ένας ή δύο μαθητές χρησιμοποιούν τα υλικά και οι υπόλοιποι παρατηρούν.			
Ένας ή δύο εργάζονται ενώ οι άλλοι αδιαφορούν.			
Οι μαθητές είναι φιλικοί προς τον μαθητή με ΜΔ.			
Άλλο:			

### **Οι Γνωστικές Δεξιότητες του Μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες**

<b>Ο μαθητής:</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Πάντα</b>
Κατανοεί τον σκοπό της δραστηριότητας.			
Κατανοεί τα στάδια εκτέλεσης της δραστηριότητας.			
Κατανοεί γραπτές οδηγίες.			
Μπορεί να χειριστεί τα όργανα του εργαστηρίου.			
Μπορεί να πάρει μετρήσεις.			
Μπορεί να καταγράψει μετρήσεις.			
Μπορεί να κατασκευάσει ένα σύστημα με υλικά του εργαστηρίου.			
Μπορεί να διατυπώσει προφορικά μια παρατήρηση.			
Μπορεί να διατυπώσει γραπτά μια παρατήρηση.			
Μπορεί να διατυπώσει προφορικά μια υπόθεση.			
Μπορεί να διατυπώσει γραπτά μια υπόθεση.			
Μπορεί να διατυπώσει προφορικά μια πρόβλεψη.			
Μπορεί να διατυπώσει γραπτά μια πρόβλεψη.			

Μπορεί να διατυπώσει προφορικά ένα συμπέρασμα.			
Μπορεί να διατυπώσει γραπτά ένα συμπέρασμα.			
Διατυπώνει προφορικά ένα συμπέρασμα χρησιμοποιώντας επιστημονικές έννοιες.			
Μπορεί να κατασκευάσει μια γραφική παράσταση.			
Μπορεί να διαβάσει τιμές σε μια γραφική παράσταση.			
Μπορεί να περιγράψει προφορικά αυτό που απεικονίζει μια γραφική παράσταση.			
Μπορεί να διατυπώσει ένα συμπέρασμα συνδυάζοντας δεδομένα γραφικών παραστάσεων.			
Άλλο:			

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bauer, A. (2001). Assessing learning and evaluating progress: The Grade's not the thing. Στο: Bauer, A. & Brown, G.M. (επιμ.), *Adolescents and Inclusion – Transforming Secondary Schools*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Blachman, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner, & Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miiler, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Hoy, C., & Gregg, N. (1994). *Assessment: The special educator's role*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Paulson, F.L., Paulson, P.R., & Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60-63.
- Rivera, D. (1994). Portfolio assessment. *LD Forum*, 19(4), 14-17.
- Roth-Smith, C. (1991). *Learning disabilities: The interaction of learner, task and setting*. Boston: Allyn & Bacon.
- Stenberg, R., & Grigorenko, E. (2002). *Dynamic Testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Gutenberg.
- Waterman, B. (1994). Assessing children for the presence of a disability. *NICHCY (National Information Center for Children and Youth with Disabilities) News Digest*, vol. 4, N. 1.111

## Επίλογος

Η αναγνώριση και η αξιολόγηση όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην καθημερινή διδακτική πράξη αποτελούν συστατικό στοιχείο της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Επίσης, η άμεση, αντικειμενική και συχνή αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί οργανικό τμήμα της ειδικής αγωγής. Η διαμόρφωση της διδασκαλίας και η κατάλληλη αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών που προκύπτουν με βάση τα δεδομένα της διδακτικής αξιολόγησης, αναδεικνύουν τον εξαιρετικά σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν την αποκλειστική δυνατότητα να αλλάξουν την πορεία της μάθησης των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίζουν τη συνολική εικόνα της μάθησης των παιδιών σε κάθε επίπεδο και τάξη, μπορούν να παρακολουθούν το μαθητή σε καθημερινή βάση και σε πολλαπλές μαθησιακές δραστηριότητες και να αναγνωρίζουν την αλλαγή στη μαθησιακή συμπεριφορά του μαθητή ανάλογα με τις όποιες αλλαγές στη διδασκαλία. Απολαμβάνοντας αυτά τα μοναδικά προνόμια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν, αξιοποιώντας όλες τις δυνατές πληροφορίες από τη διδακτική αξιολόγηση, να διευκολύνουν όχι μόνο τη μάθηση των μαθητών, αλλά και την καθημερινή δική τους εργασία. Διαδικασίες που αρχικά, φαίνονται χρονοβόρες και κοπιαστικές, στη συνέχεια γίνονται οργανικό τμήμα της διδασκαλίας και μειώνουν το χρόνο που μπορεί να χάνεται σε λανθασμένους στόχους και τρόπους μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν σε βάθος τα προβλήματα και τις δυνατότητες των μαθητών τους βρίσκονται στο καλύτερο σημείο εκκίνησης για να προχωρήσουν σε προσαρμογές και να υλοποιήσουν τις σύγχρονες αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (differentiated instruction) και ενός σχεδιασμού διδασκαλίας για όλους (universal design). Οι αρχές αυτές και οι πρακτικές τους εφαρμογές θα παρουσιασθούν και θα αναλυθούν στη διάρκεια της β' φάσης των σεμιναρίων.

Σας καλώ να αξιοποιήσετε όσο το δυνατόν περισσότερο τα πρωτόκολλα που σας προτείνουμε ή να αναπτύξετε περισσότερα, δικά σας, ώστε στην επόμενη φάση η αλληλεπίδραση στη διάρκεια των σεμιναρίων να είναι πάνω σε συγκεκριμένα προβλήματα, πραγματικές περιπτώσεις μαθητών, πραγματικές τάξεις και να οδηγεί σε πρωτότυπες, αλλά ρεαλιστικές και εφαρμόσιμες διδακτικές προτάσεις.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15: ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

*Αριστείδης Χαρούπιας PhD  
Ορθοπαιδαγωγός*

*«Ένας άνθρωπος  
που δεν στοχάζεται για τον εαυτό του  
δεν στοχάζεται καθόλου».*

**Oscar Wilde**

### **Εισαγωγικά**

Ο όρος *‘ημερολόγιο αναστοχασμού (η.α.)’* χρησιμοποιείται για να δηλώσει ένα ‘εργαλείο’, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας ειδικευόμενος ή ένας νέος εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να διατηρήσει και να προστατέψει από τη φυσιολογική λειτουργία της λήθης σημαντικές εμπειρίες, σκέψεις, ιδέες, αντιλήψεις και γνώμες, τις οποίες καταγράφει σε φυσικό ή ηλεκτρονικό μέσο ή καταχωρεί με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων. Τις καταγραφές του αυτές, στη συνέχεια, μπορεί να τις επεξεργαστεί, ο ίδιος ή/και να συνεργαστεί με άλλα πρόσωπα, προκειμένου να τις εμπλουτίσει, συζητώντας με ειδικευόμενους ή δεχόμενος συμβουλευτική από εμπειρογνώμονες, το μέντορα ή τους διδάσκοντες στο Πρόγραμμα Ειδίκευσης. Στη συνέχεια θα πρέπει να προσπαθήσει να σταθεί κριτικά απέναντι στην καταγραμμένη αυτή πραγματικότητα. Οι καταγραφές σε ημερολόγιο αποτελούν μια κοινή πρακτική που ακολουθείται, με τη μία ή την άλλη μορφή, από την εποχή της ανακάλυψης της γραφής. Η χρήση, ωστόσο, του αναστοχασμού με βάση το η.α. σε σχολικά πλαίσια και ιδιαίτερα σε διαδικασίες εξειδίκευσης, με συστηματικό τρόπο και συγκροτημένη μεθοδολογία, καταγράφεται ως σχετικά νέα προσέγγιση. Η πρόταση χρήσης του η.α. ως εργαλειακού μηχανισμού στη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων μετεκπαιδευομένων στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ε.α.ε.) χρησιμοποιήθηκε συστηματικά το ακαδημαϊκό έτος 2003-04 στους μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς του Μαράσλειου Διδασκαλείου Δ.Ε. Τα καταγραμμένα αποτελέσματα ήσαν θετικά και καταγράφηκαν στην τελική αξιολόγηση του μαθήματος. Έκτοτε χρησιμοποιείται ως εργαλειακός μηχανισμός καταγραφής και επεξεργασίας της εμπειρίας των μετεκπαιδευομένων στα πλαίσια της ε.α.ε. ως σήμερα. Το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 εντάχθηκε ως διδακτικό αντικείμενο και ως παραδοτέο στο πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης στην ε.α.ε. από το Πανεπιστήμιο του Αιγαίου (Χαρούπιας, 2009). Στη διαδικασία καταγραφής επεισοδίων από τη σχολική καθημερινότητα συμμετείχε το σύνολο των ειδικευομένων, οι οποίοι και συμμετείχαν και στη διαδικασία κριτικής ανατροφοδότησης. Οι υποδείξεις, οι παρατηρήσεις και τα σχόλια της παρούσας εργασίας προέρχονται από την εκτενή αλληλεπίδραση με τους ειδικευόμενους του συγκεκριμένου προγράμματος επιμόρφωσης.

Κατά το παρελθόν, για την καταγραφή της καθημερινότητας με σκοπό την επεξεργασία των καταγραφών και αναστοχασμό σε άλλο κατοπινό χρόνο, γινόταν χρήση παραδοσιακών μέσων με κυρίαρχη χρήση χαρτιού και μολυβιού. Η

αυξανόμενη επέκταση της τεχνολογίας και η όλο και μεγαλύτερη χρήση της στις τάξεις έχει επαυξήσει τους εναλλακτικούς τρόπους καταγραφής της σχολικής ζωής και πραγματικότητας. Τελευταία, προωθούνται τα netbooks, η χρήση των οποίων εξαιτίας της φορητότητάς τους και των τεχνικών τους χαρακτηριστικών αλλάζει το τοπίο στην περιοχή της καταγραφής της σχολικής πραγματικότητας με σκοπό τον αναστοχασμό. Ο Cyboran (2005) σημειώνει ότι *“χρησιμοποιώντας την τεχνολογία μπορούμε να κάνουμε τον αναστοχασμό πολύ περισσότερο προσιτό”* (p. 34). Πρόσθετα, οι ηλεκτρονικές μορφές ημερολογίων των παιδαγωγών μπορούν να βοηθήσουν στο ξεπέρασμα των αντιστάσεων, τόσο σε επίπεδο προσώπων όσο και σε επίπεδο οργανισμών, δεδομένης της ευκολίας καταγραφής σημαντικών και λιγότερο σημαντικών στοιχείων της καθημερινότητας και της δυναμικότητας την οποία προσφέρει το ψηφιακό κείμενο για την ανάδειξη του προσωπικού αναστοχασμού, αλλά και την καλλιέργεια της ομαδικής συνεργασίας, με την ανταλλαγή ιδεών, σκέψεων, αντιλήψεων και προτάσεων και την κεφαλαιοποίηση της εμπειρίας των συναδέλφων και άλλων εμπειρογνομόνων. Επιπλέον η δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τις παρούσες συνθήκες εργασίας δεν έχουν χρόνο να συζητήσουν και να επωφεληθούν από τις γνώσεις και τις εμπειρίες των συναδέλφων τους.

#### **Τι είναι το ημερολόγιο αναστοχασμού;**

Το η.α. είναι μια φυσική ή ηλεκτρονική βάση καταγραφής πληροφοριών και δεδομένων από την καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας με στόχο την κεφαλαιοποίηση της άμεσης ή συμμετοχής παρατήρησης μέσα από διαδικασίες επαναδιαπραγμάτευσης και κριτικής τους σε άλλο χρόνο, εντός ή εκτός του πλαισίου. Όπως ο φωτορεπόρτερ καταγράφει με τη φωτογραφική του μηχανή στιγμιότυπα από την επικαιρότητα και στη συνέχεια επιλέγει τις πλέον εκφραστικές σκηνές για να διηγηθεί, να αναλύσει και να τα ερμηνεύσει, έτσι και το η.α. στα χέρια του ειδικευόμενου και κάθε παιδαγωγού επισημαίνει και αναδεικνύει σημαντικές ή λιγότερο σημαντικές στιγμές της σχολικής καθημερινότητας και μας δίνει την ευκαιρία να την προσεγγίσουμε, σε άλλο χρόνο, με διεισδυτική και κριτική ματιά. Το η.α. είναι ένα πολύτιμο εργαλείο το οποίο, αν το χρησιμοποιήσουν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να αντλήσουν βοήθεια στη διαδικασία του αναστοχασμού, η οποία ακολουθεί την άμεση ή συμμετοχή παρατήρηση σε πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης ή την προσωπική μας εμπλοκή στο σχεδιασμό, την κατάρτιση, την υλοποίηση, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση της διδασκαλίας. Στην ουσία πρόκειται για ένα δυναμικό ερευνητικό εργαλείο, η χρήση του οποίου μπορεί να μας εισάγει σε μια διαδικασία **έρευνας δράσης**.

Η λογική της εισαγωγής προς χρήση του η.α., παρά τον πρακτικό της χαρακτήρα, στηρίζεται και σε μια σειρά ερευνητικών διαπιστώσεων: (α) Σύμφωνα με τον Biggs, οι σπουδαστές που υιοθετούν μια βαθιά εδραιωμένη προσέγγιση στη μάθηση είναι περισσότερο πιθανό να επιτύχουν μια καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, διασφαλίζοντας περισσότερο σύνθετα αποτελέσματα μάθησης από όσους δεν το κάνουν (Biggs, 1985). (β) Οι σπουδαστές είναι περισσότερο πιθανό να κατακτούν μια βαθιά προσέγγιση στη μάθησή τους όταν έχουν κατανοήσει τι είναι αυτό που συνιστά αυτή τη βαθιά προσέγγιση (Laurillard, 1979· Ramsden, 1984). (γ) Οι σπουδαστές συχνά ακολουθούν στρατηγικές σχετικά με τη μάθησή τους και η αξιολόγηση διαδραματίζει κάποιο ρόλο στη στρατηγική τους σκέψη (Entwistle, 1992· Norton, Dickins, & Cook, 1996). Για τους λόγους αυτούς, εφόσον πρόκειται να αναπτύξουν πολύπλοκα αποτελέσματα μάθησης, όχι μόνο κατανοούν τι συνιστά μια βαθιά προσέγγιση στη μάθηση, αλλά οι απαιτήσεις της αξιολόγησης θα τους ενθαρρύνουν

να επιλέγουν μια βαθιά προσέγγιση στη μάθηση, ακόμη και αν αυτό αποτελεί στρατηγική για την προσέγγισή τους.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσέγγιση εναλλακτικών μορφών καταγραφής της σχολικής καθημερινότητας. Επιπρόσθετα στοχεύουμε στην αναζήτηση και χρησιμοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών που να στηρίζουν και να βελτιώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη, να ενισχύουν τη συνεργασία εντός της σχολικής κοινότητας, με τους σημαντικούς άλλους και τους ίδιους τους μαθητές και, φυσικά, την προστασία των εκπαιδευτικών από την αναπόφευκτη μνημονική απαξίωση της εμπειρίας τους. Διαχρονικά η τήρηση σημειώσεων από τη διεργασία διδασκαλίας-μάθησης αποτελεί προέχουσα επιλογή των παιδαγωγών που προσπαθούν να καταγράψουν συστηματικά τα τεκταινόμενα στη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές και να κεφαλαιοποιήσουν την εμπειρία τους μέσα από συστηματικό αναστοχασμό.

Το η.α. εντάσσεται, ως μέθοδος καταγραφής, σε μια ευρύτερη κατηγορία ερευνητικών ημερολογίων, στις οποίες εντάσσονται ειδικές προσεγγίσεις, όπως η καταγραφή σημειώσεων πεδίου (fieldnotes), τα ερευνητικά ημερολόγια (research logs). Σύμφωνα με τους Hatton & Smith (1995), για την προώθηση του αναστοχασμού προτείνονται τέσσερις στρατηγικές: (α) τα προγράμματα έρευνας δράσης, (β) οι μελέτες περίπτωσης και οι πολιτισμικές σπουδές, (γ) οι πρακτικές εμπειρίες και (δ) οι δομημένες εργασίες στα προγράμματα σπουδών. Στην τελευταία κατηγορία εντάσσονται η ανάγνωση βιβλίων μυθοπλασίας ή μη, οι συνεντεύξεις και οι εργασίες με χρήση καταγραφών, όπως οι αφηγήσεις, οι βιογραφίες, τα αναστοχαστικά δοκίμια, και οι περιοδικές καταγραφές σε ημερολόγια (journals).

Η τήρηση περιοδικών καταγραφών σε ημερολόγια μπορεί να αφορά και να αναφέρεται στο σύνολο της σχολικής ζωής. Όπως υποστηρίζουν οι Zeichner και Tabachnick, ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών προάγει την επίγνωση της πρακτικής τους και τις συνέπειες στην ανάπτυξη των μαθητών. Η δέσμευση για αναστοχασμό, ως δραστηριότητα της κοινότητας, σημαίνει ανελλιπή συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με εστιασμό σε ενδιαφέροντα της καθημερινής πρακτικής στο σχολείο που σχετίζονται με ακαδημαϊκά ζητήματα, θέματα προγράμματος και άλλα που σχετίζονται με τη διδασκαλία (Zeichner & Tabachnick, 1991).

Το η.α. αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την ανάπτυξη ενός στοχαζόμενου επαγγελματία. Βασίζεται στις εργασίες των Schön και Kolb, οι οποίοι επένδυσαν στην πρακτική χρήση και στην εφαρμογή βασικών αρχών του στοχασμού πάνω στην εμπειρία για τη βελτίωση της δράσης και της επαγγελματικής πρακτικής. Οι δύο ερευνητές βασίστηκαν στις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί από τους John Dewey και Kurt Lewin και έλκουν την καταγωγή τους από το έργο του Σωκράτη και του γνωστού Σωκρατικού διαλόγου και της απαραίτητης ανατροφοδότησης. Προχωρούν θέτοντας το ερώτημα τι είναι αυτό που ξέρουμε και πώς φτάνουμε στη γνώση (Dewey, 1933· Lewin, 1947· Demb, 1976· Schön 1987· Kolb· Boyatzis & Mainemelis, 1999· Smith, 2001a· Smith, 2001b· [Morrison](#), 2010).

Πέραν του η.α. στα σχολικά πλαίσια καταγράφεται μια σειρά παρεμφερών προτάσεων κεφαλαιοποίησης της σχολικής εμπειρίας, όπως είναι: η παραγωγή σχολικής εφημερίδας, το ιστολόγιο - blog, το 'τετράδιο επικοινωνίας' σχολείου-οικογένειας, ο 'φάκελος εργασιών του μαθητή' - portfolio ή και του εκπαιδευτικού - Teacher Portfolio (Doolittle, 1994), επαγγελματικό ημερολόγιο (Hopkins, 1995) και, τελευταία, το ηλεκτρονικό ημερολόγιο - electronic portfolio (Abrami, 2005), ως εργαλεία αποτίμησης της παιδαγωγικής-διδακτικής διαδικασίας. Τα μέσα αυτά χρησιμοποιούνται ευρέως στις σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό με άτυπο ή συστηματικό τρόπο. Οι ως άνω προσεγγίσεις στηρίζονται και

θεωρητικοποιούνται στην επιστημολογία του δομισμού (constructivist-oriented theory), σύμφωνα με τον οποίο οι στρατηγικές οι οποίες καλλιεργούν και ενισχύουν τον αναστοχασμό αποτελούν: (α) πολύτιμη πηγή εναλλακτικής αποτίμησης με σκοπό τον έλεγχο της κατανόησης από τους μαθητές βασικών εννοιών και (β) ευκαιρία βελτίωσης των στρατηγικών και της μεθοδολογίας αλληλεπίδρασης με αυτούς (Boudourides, 1998· Steele, 2005). Ακόμα, οι προσεγγίσεις αυτές ενισχύουν τις διασυνδέσεις της θεωρίας με την πρακτική, προάγουν τη βαθιά γνώση και την κριτική σκέψη (Andrusyszyn & Davie, 1997· Halva-Neubauer, 1995).

Στη στοχοθεσία του η.α. εντάσσουμε την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των υποψηφίων και των νέων εκπαιδευτικών. Η Maggie Clarke (2004) περιγράφει τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα τέσσερα επίπεδα του κύκλου επαγγελματικής μάθησης κατά το Dietz. Σύμφωνα με τον Dietz, ο εκπαιδευτικός στο *πρώτο επίπεδο* ασχολείται με τη μάθηση του πεδίου, με έμφαση στην έρευνα για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση των πληροφοριών που συλλέγει και την παρατήρηση των μαθητών, ενώ αφιερώνει χρόνο στο να ακούει τους άλλους. Στο *δεύτερο επίπεδο* οργάνωσης δημιουργεί το νόημα των πραγμάτων στο χώρο της εργασίας και στο διδακτικό περιβάλλον. Ασχολείται με τις καθημερινές ρουτίνες, τις θεωρίες μάθησης και την παιδαγωγική, την καθημερινότητα της διδασκαλίας και θέτει τα πράγματα σε μία σειρά. Στο *τρίτο επίπεδο* αρχίζει να διασυνδέει το ένα επίπεδο διδασκαλίας με τα άλλα, να εγκαταλείπει το σχεδιασμό και να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, στο *τέταρτο επίπεδο* αρχίζει να αναστοχάζεται, να ανταποκρίνεται σε ζητήματα που προκύπτουν από τον αναστοχασμό του και να δίνει απαντήσεις βασιζόμενος σ' αυτόν (Dietz, στο Clarke, 2004). Η τοποθέτηση της διεργασίας του αναστοχασμού σε προχωρημένο στάδιο της διαδικασίας προόδου προς την επαγγελματική επάρκεια δηλώνει τη σημασία, αλλά και τις δυσκολίες που ενδεχομένως παρουσιάζει η τήρησή του από τους υποψήφιους και τους νέους εκπαιδευτικούς.

Ένα σημαντικό ζήτημα που μας απασχολεί είναι η υιοθέτηση ενός ή περισσότερων προσεγγίσεων αναστοχασμού. Για το σκοπό αυτό μελετήσαμε την τυπολογία της Valli και τις κριτικές που διατυπώθηκαν στη συνέχεια. Η τυπολογία της Valli (1997) προήλθε από εκτενή μελέτη και προσεκτική ανάλυση των πηγών. Ιδιαίτερα έχει επηρεαστεί από τις απόψεις του Schön (1987), ο οποίος επιχειρηματολογεί ότι ο αναστοχασμός συμβαίνει πριν, στη διάρκεια και μετά μια ενέργεια. Στα θετικά της πρότασης της Valli καταγράφονται η ευκολία στη χρήση και την εφαρμογή, η εξασφάλιση μιας σταθμισμένης βάσης για την αξιολόγηση των ημερολογίων περιοδικών καταγραφών (journals) και της αναστοχαστικής διδασκαλίας. Το πιο σημαντικό που εξασφάλισε η προτεινόμενη τυπολογία ήταν η εξασφάλιση ενός εργαλειακού βοηθήματος για την ανάλυση των ημερολογίων των συμμετεχόντων και τη διευκόλυνση της διαδικασίας (Minott, 2008). Αν και συμφωνούμε με την κριτική των Spalding & Wilson (2002), πως δεν είναι καλύτερη η μία και μοναδική παιδαγωγική στρατηγική, θεωρούμε ότι η τυπολογία της Valli είναι χρήσιμη στην αξιολόγηση των εργασιών και στη διαμόρφωση ενός πλαισίου αναφοράς για την επικοινωνία μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών που θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν τον αναστοχασμό ως παιδαγωγική στρατηγική. Από τη διαδικασία συνεργασίας με εκατοντάδες εκπαιδευτικών που προχώρησαν στη διαδικασία καταχώρησης των εμπειριών τους, διαπιστώσαμε ότι όσο και αν προσπαθήσουμε να την καταστήσουμε αντικειμενική, η διαδικασία περιοδικών καταγραφών στο η.α. είναι, κατά ένα σημαντικό μέρος, μια διεργασία ιδιοσυγκρασιακή. Η σκοποθεσία και η στοχοθεσία μπορεί να τροποποιήσει, ίσως και να αλλάξει τον τύπο και το περιεχόμενο των καταγραφών, αλλά το σημαντικότερο

μέρος της διαδικασίας, η ποιότητα, παραμένει ένα στοιχείο που προσδιορίζεται από την προσωπικότητα εκείνου που τηρεί το ημερολόγιο και από τη διάθεσή του να συνεργαστεί για να το εμπλουτίσει και να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του.

### **Περιεχόμενα και χρήσεις του ημερολογίου αναστοχασμού**

Το η.α. είναι ένα πολύτιμο εργαλείο το οποίο, αν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα από τους ειδικευόμενους ή τους μετεκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς αναμένεται να τους βοηθήσει στη διαδικασία ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας και βελτίωσης της επαγγελματικής τους επίδοσης. Οι δεξιότητες τήρησης του η.α., πέραν της δυνατότητας διαφύλαξης των γνώσεων και των εμπειριών από τη φυσιολογική μνημονική απαξίωση, η οποία επέρχεται με το χρόνο, αναμένεται να βοηθήσει και στην απόκτηση δεξιοτήτων που βοηθούν στην ανάπτυξη της επιθυμητής εμπειρογνωμοσύνης και βελτίωσης της αποδοτικότητάς τους στη στήριξη των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Καλό θα είναι βέβαια να προσέξουμε ώστε να μη μετατραπεί σε μια απλή άσκηση μνήμης (Phipps, 2005).

Οι καταγραφές στο ημερολόγιο μπορεί να παραπέμπουν σε στοιχεία που έχουμε συγκεντρώσει στη διάρκεια της ειδίκευσής μας και στη διάρκεια της διδακτικής μας παρέμβασης στην τάξη και τη συμμετοχή μας στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας. Μπορούν να είναι και άλλων μορφών, όπως για παράδειγμα φωτογραφίες, εργασίες των μαθητών, δείγματα σχεδίων εργασίας που μας έχουν παραχωρήσει οι εκπαιδευτικοί, ενημερωτικά τρίπτυχα του σχολείου ή του πλαισίου, κ. ά.

Το ημερολόγιο περιέχει πληροφορίες που αναφέρονται στον ειδικευόμενο ως επαγγελματία και ως ερευνητή. Περιέχει πληροφορίες που ο ειδικευόμενος θεωρεί σημαντικές και αφορούν τον ίδιο. Το ημερολόγιο περιγράφει τι κάνει ο ειδικευόμενος στη διάρκεια της παρουσίας του στα σχολικά πλαίσια. Τα στοιχεία του ημερολογίου, για να είναι ολοκληρωμένα και να μπορούν να χρησιμεύσουν ως ορθές πρακτικές στη διδασκαλία και την έρευνα, είναι ανάγκη να συμπληρώνονται με δεδομένα τα οποία προτείνονται από κάποια ερευνητική μεθοδολογία. Η χρήση του η.α. ως ερευνητικού εργαλείου απαιτεί μεγαλύτερη συνέπεια, συνέχεια, μεθοδικότητα και σύστημα στην τήρηση των καταγραφών.

Ορισμένοι από τους λόγους οι οποίοι μας οδηγούν στην απόφαση τήρησης ημερολογίου περιοδικών καταγραφών μπορεί να είναι και οι εξής:

- να διατηρήσουμε τεκμήρια από τη διαδικασία υλοποίησης των διαδικασιών της ειδίκευσης, των σκέψεων που πραγματοποιήσαμε, ως αποτέλεσμα των εμπειριών στις σχολικές μονάδες και άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, καθώς και για ενδεχόμενη χρήση τους σε ερευνητικές διαδικασίες,
- να διασφαλίσουμε ότι θα διαφυλάξουμε όσο το δυνατό περισσότερα στοιχεία για να τα χρησιμοποιήσουμε μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ειδίκευσης προς κριτικό αναστοχασμό,
- να εξασφαλίσουμε πληροφορίες, στοιχεία και δεδομένα, προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουμε στη σχολική πράξη και σε ερευνητικές εργασίες,
- να ενισχύσουμε τη δυνατότητα παρακολούθησης της προσωπικής μας εξέλιξης στη διάρκεια του προγράμματος και κατά τα πρώτα χρόνια της διδακτικής μας προσφοράς.

Η διαδικασία αναστοχασμού σε σημεία-κλειδιά του προγράμματος θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν ώστε να αναπτύξουμε τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να διαμορφώσουμε επαγγελματικό ήθος. Ο αναστοχασμός έχει

ανάγκη από εκπαιδευτικούς οι οποίοι αποκτούν ερευνητικά διαφέροντα ή απλά προσπαθούν να απαντήσουν στα εύλογα ερωτήματα που διαμορφώνονται από τη διεργασία της διδασκαλίας - μάθησης. Η δυνατότητα απόκτησης δεξιοτήτων έρευνας ενισχύει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εξελιχθεί σε επαγγελματία (με την έννοια του practitioner) και εμπειρογνώμονα. Για να γίνει αυτό δυνατό οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να:

- αναστοχάζονται σε σχέση με τις πρακτικές και τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες και τα άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, δηλ. με ό,τι γίνεται, λέγεται και γράφεται,
- διαμορφώνουν τον προγραμματισμό δράσεων με τρόπο που να βασίζεται σε αναστοχασμό πάνω σε εμπειρίες στις σχολικές μονάδες και τα άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, και στη γνώση που έχει αποκτηθεί,
- υλοποιούν τις ενέργειες και τις δράσεις τις οποίες έχουν προγραμματίσει και,
- φροντίζουν να διατηρούν τις καταγραφές τους από τις σχολικές μονάδες και τα άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια, οι οποίες και αποτελούν επένδυση στη γνώση.

Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, αλλά και ως απλός παρατηρητής της καθημερινότητας χρησιμοποιεί το η.α. ως εργαλείο στην προσπάθειά του να κατανοήσει τις ενέργειες και τις πρακτικές που υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες και τα άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η αξία του ημερολογίου είναι μεγάλη για τη συμμετοχή παρατήρηση, την ενίσχυση της διαδικασίας αλλαγών στη σχολική κοινότητα και των άλλων εκπαιδευτικών πλαισίων.

Η διαδικασία τήρησης η.α. σημαίνει πως:

- καταγράφουμε, διερευνούμε και αναστοχάζομαστε πάνω τις πρακτικές μας,
- εξασφαλίζουμε ένα εργαλείο αυτοπαρατήρησης, το οποίο θα μας φανεί πολύτιμο κατά τη διαδικασία του αναστοχασμού με αντικείμενο τις πρακτικές μας,
- αποκτούμε εμπειρία και αυτοπεποίθηση ως προς τις δυνατότητες συμμετοχής μας σε ερευνητικά projects, ως προς την καταγραφή ερευνητικών δεδομένων και ως προς την εξασφάλιση δεδομένων τα οποία θα μας χρειαστούν στη συγγραφή του τελικού κειμένου της ερευνητικής μας εργασίας,
- αποτελούν εργαλείο ενδυνάμωσης της ταυτότητάς μας ως ερευνητή μέσα από τη διαδικασία ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών με τους συσπουδαστές μας και με το προσωπικό των ΣΜΕΑΕ και των άλλων πλαισίων ειδικής εκπαίδευσης,
- εμπλεκόμαστε σε διαδικασίες υποστήριξης των μαθητών των ΣΜΕΑΕ και των άλλων πλαισίων ειδικής εκπαίδευσης, σε συνεργασία με τους συσπουδαστές μας και το άλλο προσωπικό, μέσα από μια αλληλεπίδραση με κριτική διάθεση.

### **Με ποιο τρόπο και ποιες διαδικασίες τηρούμε το ημερολόγιο αναστοχασμού;**

Είναι σημαντικό να σημειώνουμε σκέψεις, περιστατικά, απόψεις, γεγονότα στο η.α. με τρόπο συστηματικό. Είναι χρήσιμο να κρατούμε σημειώσεις σε κάθε περίπτωση κατά την οποία έχουμε αποφασίσει να χρησιμοποιήσουμε το συγκεκριμένο υλικό για λόγους πρακτικούς ή με διάθεση ερευνητική, αλλά και για να διαφυλάξουμε σημαντικά στοιχεία από την παρουσία μας και τη συμμετοχή μας στα δρώμενα εντός των σχολικών κοινοτήτων και σε άλλα πλαίσια εκπαίδευσης.

Καταγραφές μπορούν να γίνουν στο ημερολόγιο ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν έχουμε να σημειώσουμε κάτι ιδιαίτερα σημαντικό. Στις περιπτώσεις που καταγράφουμε ζητήματα ρουτίνας, χωρίς ιδιαίτερο νόημα εκ πρώτης όψεως, ακόμη και η απουσία σημαντικών γεγονότων μπορεί να μας οδηγήσει σε συμπεράσματα και στην ανάδειξη σημασίας.

### **Ενδεικτικές μορφές του η.α.**

Η μορφή του η.α. δεν είναι πάγια και συγκεκριμένη. Οι εγγραφές μπορεί να γίνονται σε ένα απλό τετράδιο, ένα σημειωματάριο με σκληρό εξώφυλλο ή ακόμη και σε ντοσιέ με ανταλλακτικά φύλλα. Η χρήση των φορητών υπολογιστών μας επιτρέπει να χρησιμοποιούμε τους πλέον διαδεδομένους επεξεργαστές κειμένου (π.χ. το Word), αλλά και πιο εξελιγμένα συστήματα. Σε περίπτωση που δεν διαθέτουμε φορητό υπολογιστή μπορούμε να κρατάμε σημειώσεις και να τις μεταφέρουμε, στον επιτραπέζιο υπολογιστή μας αμέσως μετά τη συνάντηση ή το μάθημα. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να περιγράψουμε τις καταστάσεις τις οποίες έχουμε παρατηρήσει και να προσθέτουμε ή να διευκρινίζουμε σκέψεις, κρίσεις και παρατηρήσεις προσωπικές, των συναδέλφων μας, των διδασκόντων του μαθήματος ή και άλλων προσώπων. Ως μια ιδιαίτερα χρήσιμη, γενική παρατήρηση επισημαίνουμε το πρακτικό συμφέρον μας να αποτρέπουμε την απώλεια σημαντικών πληροφοριών και δεδομένων. Και βέβαια δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι καταγραφές μας δεν αποτελούν λογοτεχνικό κείμενο, αλλά ούτε και συστηματική ερευνητική εργασία. Το η.α. είναι ένα εργαλείο παρακολούθησης της εξέλιξης των ιδεών, των σκέψεων οι οποίες μας απασχόλησαν κατά καιρούς και οι οποίες μεταλλάχθηκαν σε πράξη, αλλά και των άλλων που, για διάφορους λόγους, δεν μπόρεσαν να βρουν ευνοϊκό έδαφος και έτσι παρέμειναν στη σφαίρα των ιδεών. Οι εγγραφές του ημερολογίου συγκροτούν εμφανή ίχνη της πραγματικότητας και μπορεί να αποδειχθούν πολύτιμα τόσο για μια αναστοχαστική πρακτική όσο και για μια έρευνα δράσης. Επειδή οι εγγραφές, οι οποίες πραγματοποιούνται σ' αυτό, σχετίζονται άμεσα με την πραγματικότητα μιας καθημερινότητας που αλλάζει, θεωρούμε ότι δεν θα ήταν και τόσο καλή ιδέα η υιοθέτηση ενός η.α. με προτυπωμένες σταθερές κατηγορίες καταγραφών. Ωστόσο, με την εξέλιξη των εγγραφών μας, διαπιστώνουμε ότι είναι ιδιαίτερα χρήσιμο και ωφέλιμο να έχουμε εκ των προτέρων αποφασίσει ορισμένες γενικές κατηγορίες εγγραφών. Για πρακτικούς, κατά συνέπεια, λόγους μπορούμε να πραγματοποιούμε τις καταγραφές μας προσδιορίζοντας και την κατηγορία. Είναι περισσότερο πρακτικό να τροποποιούμε, ενδεχομένως, την επικεφαλίδα μιας καταγραφής από το να κατηγοριοποιήσουμε εκ των υστέρων γεγονότα ή σκέψεις τα οποία έχουν μνημονικά απαξιωθεί από την πάροδο του χρόνου.

Ενδεικτικές κατηγορίες που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για να προσδιορίσουμε το είδος της καταγραφής στο ημερολόγιό μας θα μπορούσαν να είναι:

- Σχεδιασμός ενέργειας ή δράσης
- Άμεση παρατήρηση, συμμετοχή παρατήρηση κ.τ.ό.
- Ενέργεια
- Αναστοχασμός

Αποτελεί αποκλειστικά δική μας επιλογή αν και κατά πόσο θα διαχωρίσουμε την καταγραφή των γεγονότων από την παρατήρησή τους.

Πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν ιδιαίτερα δομημένους τύπους ημερολογίων, ενώ άλλοι κρατούν σημειώσεις με τρόπους περισσότερο ευέλικτους και δημιουργικούς. Ιδιαίτερη μπορεί να είναι η χρησιμότητα των κενών διαστημάτων μετά από κάθε εγγραφή. Η κακώς εννοούμενη οικονομία του χώρου των εγγραφών μπορεί να σημαίνει απώλεια της απαραίτητης ανάλυσης περιστατικών, χαμένες σκέψεις, ξεχασμένες σημαντικές λεπτομέρειες. Επειδή το ημερολόγιο είναι κάτι εντελώς προσωπικό, καλό θα είναι να απεικονίζεται σ' αυτό ο ιδιαίτερος τρόπος σκέψης μας, ο χαρακτήρας και οι προτιμήσεις μας. Προσωπικά σχόλια και κενός χώρος για να προσθέσουμε άλλα σχόλια στο μέλλον θεωρούμε ότι είναι μια φυσική και λογική χρήση του ημερολογίου αναστοχασμού. Διαφορετικού χρώματος εγγραφές,

μικρότερα ή μεγαλύτερα γράμματα, σχέδια και ζωγραφικές απεικονίσεις μπορεί να αποτελούν δυναμικό στοιχείο του ημερολογίου μας. Ακόμα και οι προσθέσεις σκέψεων ανάμεσα στις γραμμές είναι αποδεκτή λύση για τις περιπτώσεις που ο κενός χώρος που έχουμε προβλέψει δεν επαρκεί για να καταγραφούν οι σκέψεις και οι παρατηρήσεις. Παραπομπές σε άλλα σημεία του ημερολογίου με αστερίσκους ή άλλα σημεία είναι χρήσιμες. Θα πρέπει, ωστόσο, να είμαστε προσεκτικοί ώστε να μη χαθεί η συνοχή των εγγραφών και το νόημα των κειμένων μας.

Γλωσσικές ιδιομορφίες, συγκομμένοι τύποι λέξεων, ενδεχομένως λάθη στην ορθογραφία ή την απλή καθημερινή γλώσσα και –ίσως- απουσία επιστημονικής ορολογίας, σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι αποδεκτές για το ημερολόγιο αναστοχασμού.

### **Καταγράφοντας ό,τι συμβαίνει στη σχολική κοινότητα**

Η σχολική καθημερινότητα διαπιστώνουμε ότι είναι πλούσια σε παραδείγματα ορθής πρακτικής, σε παρεμβάσεις υποδειγματικές, αλλά και σε λανθασμένες προσεγγίσεις ή ανεπιτυχείς επιλογές. Η χρησιμότητά τους δεν είναι εύκολο να εκτιμηθεί εκ των προτέρων. Αυτός είναι και ο λόγος που είναι χρήσιμο να προχωρούμε σε εναλλακτικές καταγραφές όπως:

- Εκτενή περίληψη όσων συμβαίνουν στην καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας, την οποία παρατηρούμε ή συμμετέχουμε στα δρώμενά της οι ίδιοι.
- Καταγραφές συζητήσεων που ακούσαμε προσωπικά, συζητήσεις που μας διηγήθηκαν άλλα πρόσωπα, συνεντεύξεις, σχεδιασμός δραστηριοτήτων, προγραμματισμός μαθημάτων, ατομικά προγράμματα εκπαίδευσης κ.ά. γεγονότα, τα οποία παρατηρούμε εμείς ή μας αφηγούνται οι συνεργάτες μας, άλλοι ειδικευόμενοι, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, οι διδάσκοντες της εξειδίκευσης, οι ίδιοι οι μαθητές και σημαντικοί άλλοι.
- Ερωτήσεις που μας έγιναν, θεματικές περιοχές για περαιτέρω μελέτη και έρευνα. Υποθέσεις, ιδέες, σκέψεις και λογισμοί.
- Διαγράμματα, σχεδιάσματα, νοητικοί χάρτες που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία. Άμεση ή συμμετοχή παρατήρηση.
- Αναστοχασμός σε θέματα και ζητήματα που παρατηρήσαμε.
- Αναστοχασμοί από επαναληπτικές αναγνώσεις του ημερολογίου άμεσα μετά το μάθημα ή σε κατοπινό χρόνο.
- Σχεδιασμός για μελλοντικές ενέργειες ή έρευνα που θεωρούμε ότι μπορεί να γίνει στο μέλλον.

Ορισμένα από τα θέματα που μας απασχολούν, όπως για παράδειγμα οι παρατηρήσεις και ο ερευνητικός σχεδιασμός, θα καταγράφονται σε σημειώσεις πεδίου, αναφορές προόδου, ερευνητικές προτάσεις ή άλλα έγγραφα. Ό,τι συμβαίνει και καταγράφεται σε ένα ερευνητικό ημερολόγιο είναι εκείνο που μας συμβαίνει στην καθημερινή μας ζωή, την περίοδο που συμβαίνει. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα πρόσωπα διατηρούν αντίγραφα από όλα τα έγγραφα στο ημερολόγιό τους, διευθετημένα σε χρονολογική σειρά.

### **Συζήτηση, προτάσεις για το μέλλον**

Το ημερολόγιο αναστοχασμού, στις διάφορες μορφές του, δεν χρησιμοποιείται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θεωρούμε ότι η πλέον πιθανή εξήγηση βρίσκεται στην απουσία του από τις παραγωγικές σχολές των εκπαιδευτικών, στα Πανεπιστήμια και τα Διδασκαλεία. Ένας επιπλέον λόγος είναι η παράλειψη μιας έστω και στοιχειώδους αναφοράς στην εκπαιδευτική νομοθεσία, με την οποία να γίνεται δυνατή η τήρησή του. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει μετατραπεί σε ένα



‘σχολαστικό’ σύστημα που αναζητεί συνεχώς τη διασφάλιση σε νόμους, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους. Η απαξίωση της παιδαγωγικής ως κατευθυντήριας δύναμης της σχολικής καθημερινότητας οδηγεί και σ’ αυτού του τύπου την υποβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι η διερεύνηση των αιτιών αυτής της απουσίας θα πρέπει να πραγματοποιηθεί από εκείνους που η πολιτεία έχει τάξει να φέρουν σε πέρας το σημαντικό καθήκον της τεκμηρίωσης των τεκταινομένων στη σχολική κοινότητα. Αυτό βέβαια σημαίνει ότι το Πανεπιστήμιο και οι θεσμοί έρευνας θα ασχοληθούν με τη σχολική κοινότητα.

Η εφαρμογή του η.α. -στην παραδοσιακή και στην ψηφιακή του μορφή και τις διάφορες παραλλαγές του- προσφέρει στον εκπαιδευτικό της πρώτης γραμμής πολλά πρακτικά πλεονεκτήματα, ορισμένα εξ αυτών παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία. Η πρόοδος της τεχνολογίας αναδεικνύει το η.α. ως ιδιαίτερα δυναμικό εργαλείο δίνοντάς του τη δυνατότητα να διασυνδέει τάξεις, εκπαιδευτικούς και τους σημαντικούς άλλους, ακόμη και αν αυτοί βρίσκονται σε άλλη περιοχή ή και σε άλλη χώρα. Παράλληλα, η ευελιξία που προσφέρει η τεχνολογία επιτρέπει τη χρήση του ανάλογα με την αρχική σκοποθεσία και στοχοθεσία και επιπλέον επιτρέπει η σκοποθεσία και η στοχοθεσία αυτή να τροποποιείται όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν.

Αν όσα αναφέρουμε στην εργασία αυτή δεν είναι αρκετά για να πείσουν τον αναγνώστη, ώστε να προχωρήσει στη χρήση του η.α. ως απαραίτητου καθημερινού βοηθήματος στην προσπάθεια ανάπτυξης της επαγγελματικής του ταυτότητας και βελτίωσης του πνεύματος συνεργασίας εντός της σχολικής μονάδας, προτείνουμε να προχωρήσει σε μια απλή δοκιμή. Αν η διαδικασία και τα οφέλη τον ικανοποιήσουν τότε μπορεί να ασχοληθεί πιο εξειδικευμένα και να συγκεντρώσει πληροφορίες και ερευνητικά δεδομένα. Προς το παρόν ο αναγνώστης αυτής της εργασίας καλείται να σταθεί κριτικά ως παιδαγωγός απέναντι στο η.α. Αν η σχολική κοινότητα περιοριστεί σε όσα οι νόμοι ρητώς αναφέρουν, τότε η βασική δυναμική της αναστοχαστικής διαδικασίας αναιρείται και ακυρώνεται. Είναι καιρός ο εκπαιδευτικός να αναζητήσει τη χαμένη επαγγελματική του αυτονομία. Η έννοια του ‘εμπειρογνώμονα’ ως ζητούμενο στη σημερινή σχολική πραγματικότητα απαιτεί σημαντικές αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και το κυριότερο απαιτεί την υλοποίηση θεσμών κοινωνικής λογοδοσίας.

## Αναφορές

- 
- Abrami, Philip C. Directions for Research and Development on Electronic Portfolios *Canadian Journal of Learning and Technology*. Volume 31(3) Fall / automne 2005
- Andrusyszyn, M., & Davie, L. (1997). Facilitating reflection through interactive journal writing in an online graduate course: A qualitative study. *Journal of Distance Education*, XII(1/2), 103-126.
- Biggs JB. (1985) The Role of Metalearning in Study Processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55.
- Biggs JB. (1995). Assessing for Learning: Some Dimensions Underlying New Approaches to Educational Assessment. *The Alberta Journal of Educational Research*. Vol.XLI, No1.
- Biggs JB. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *HigherEducation*.32.

- Boudourides, M. A. (1998). Constructivism and Education: A Shopper's Guide. Contributed Paper at the *International Conference on the Teaching of Mathematics*, Samos, Greece, July 3-6, 1998. (Διαθέσιμο στο: <http://www.math.upatras.gr/~mboudour/articles/constr.html>)
- Clarke, Maggie (2004). Reflection: Journals and Reflective Questions: A Strategy for professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 29, No. 2, November.
- Demb, Ada (1976). *A Model Of Planned Change to the analysis of the organization of regional programs*, March 1976 WP-76-16. Working Papers International Institute for Applied Systems Analysis, Laxenburg, Austria. (Διαθέσιμο στο: <http://www.iiasa.ac.at/Admin/PUB/Documents/WP-76-016.pdf>)
- Doolittle, Peter (1994). Teacher Portfolio Assessment. *ERIC/AE Digest*. ED385608. Διαθέσιμο στο: <http://ericae.net/db/edo/ED385608.htm>
- Entwistle NJ. (1992). Student Learning and Study Strategies. Στο: Clark, B.R. & Neave, G. (eds) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford. Pergamon.
- King F.B. & LaRocco D.J. (2006, Feb). E-Journaling: A Strategy to Support Student Reflection and Understanding. *Current Issues in Education* [On-line], 9(4). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume9/number4/>
- Lewin, Kurt (1947). Frontiers in group dynamics: concept, method and reality in social science, *Human Relations* I, 5-42.
- Morrison, Mike (2010). Kurt Lewin three step model and change theory. Διαθέσιμο στο: <http://rapidbi.com/management/kurt-lewin-three-step-change-theory/>
- Norton, T., Dickins, T. and Cook, N. McL. (1995). Coursework assessment: What are tutors really looking for? *3rd International Improving Student Learning Symposium: Using research to improve student learning*, 11th-13th September, 1995. St Luce's Campus University of Exeter.
- Schön, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco,
- Smith, M. K. (2001a) 'Donald Schön: learning, reflection and change', *the encyclopedia of informal education*, [www.infed.org/thinkers/et-schon.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm)
- Smith, M. K. (2001b). 'David A. Kolb on experiential learning', *the encyclopedia of informal education*. Retrieved [enter date] from <http://www.infed.org/b-explrn.htm>.
- Kolb, David A. Boyatzis, Richard E.· Mainemelis, Charalampos (1999) *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*
- Entwistle NJ. (1992). Student Learning and Study Strategies in Clark, BR & Neave, G(eds) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford. Pergamon.
- Guskey, Thomas R. (1995). Results-oriented professional development: a search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, nrsweb.org (Διαθέσιμο στο: [http://www.nrsweb.org/docs/trainings/summer2009/ResultsOrientedProfDev\\_Guskey.doc](http://www.nrsweb.org/docs/trainings/summer2009/ResultsOrientedProfDev_Guskey.doc). 12-10-2010)
- Halva-Neubauer, G. A. (1995). *Journaling: How it can be a more effective experiential learning technique*. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Chicago IL.
- HEQC (1997). *Graduate Standards Programme*. Final Report.
- Higher Quality (1997): *The Bulletin of the Quality Assurance Agency for Higher Education*. Vol.1 No.2, November.

- Hopkins, Gary (1995). *Journal Writing Every Day: Teachers Say It Really Works!* Education World. (Διαθέσιμο στο: [http://www.educationworld.com/a\\_curr/curr144.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/curr144.shtml), 10-10-2010)
- Jessup G. (1991). *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. Falmer Press. London.
- Laurillard D. (1979). The Process of Students Learning. *Higher Education*, 8. pp. 395-409, Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdam.
- Mager, R.F. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto, CA. Fearon.
- Mayer SL. (1993). Refusing to Play the Confidence Game: the illusion of mastery in the reading/writing of texts. *College English*. Vol. 55 No1, January.
- Minott, Mark A. (2008). Valli's Typology Of Reflection And The Analysis Of Pre-Service Teachers' Reflective Journals. *Australian Journal of Teacher Education* Vol 33, 5, October. (Διαθέσιμο στο: <http://ajte.education.ecu.edu.au/issues/PDF/335/Minott.pdf>)
- Mitchell S. (1994). *Argument in English Literature at A Level and Beyond*. The English and Media Magazine. Summer
- Norton LS, Dickens T, & Cook NM (1996) Coursework Assessment: What Are Tutors Really Looking For? in Gibbs G (ed) *Improving Student Learning: Using Research to improve Student Learning*. OCSO. Oxford.
- Otter S (1995). Learning Outcomes in Higher Education in Burke J, (ed) *Outcomes Learning and the Curriculum: Implications for NVQs, GNVQs and Other Qualifications*. Falmer Press. London
- Phipps, J. J. (2005). E-journaling: Achieving interactive education online. *Educause Quarterly*, V.1, 62-65. (Διαθέσιμο στο: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0519.pdf>, 10-10-2010).
- Ramsden P (1984). The Context of Learning in Marton F, Hounsell DJ & Entwistle NJ (eds) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Spalding, E. & Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies that Encourage Reflective Journal Writing Teachers College Record Volume 104 Number 7, 2002, p. 1393-1421 (Διαθέσιμο στο: <http://www.tcrecord.org>).
- Steele, M.M. (2005, April 30). Teaching Students With Learning Disabilities: Constructivism Or Behaviorism? *Current Issues in Education* [On-line], 8(10). Available: <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number10/>
- Χαρούπιας, Αριστείδης (2009). Κανονισμός, Δεοντολογία & Κατευθύνσεις Πρακτικών Ασκήσεων. *Ετήσιο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση*. Εργαστήριο Παιδαγωγικών και Ψυχολογικών Ερευνών και των Εφαρμογών τους, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο: <http://vista.lib.aegean.gr/webct/urw/lc5122001.tp0/cobaltMainFrame.dowebct>
- U.S. Department of Education Professional Development Team. (1994). *Building bridges: The mission and principles of professional development*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Read at <http://www.ed.gov/G2K/bridge.html>
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. In Tabachnick & Zeichner (Eds.), *Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education. The Wisconsin Series of Teacher Education*. (1-21). London: The Falmer Press.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### Παράρτημα 1

#### Ενδεικτικά προβλήματα κατά την τήρηση και χρήση του η.α. και προτάσεις αντιμετώπισής τους<sup>20</sup>

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΜΦΑΝΙΣΤΗΚΑΝ	ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ
1, Ελλείμματα ως προς την ανταπόκρισή μας στη σκοποθεσία και στοχοθεσία του η.α. 1.1 Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης.	<p>Το η.α.μας επιτρέπει να καταγράφουμε προβλήματα και ιδιαίτερες καταστάσεις και να επανερχόμαστε σ' αυτά με νέες πληροφορίες και δεδομένα που αντλούμε με διάφορους τρόπους και εναλλακτική μεθοδολογία.</p> <p>Στον οδηγό αυτοαξιολόγησης επισημαίνεται ότι θα πρέπει να επανέλθουμε στο επεισόδιο. Για την ουσιαστική επεξεργασία του επεισοδίου είναι αναγκαίο να υπάρχουν σαφείς πληροφορίες και ικανοποιητική περιγραφή και όχι γενικότητες, τις οποίες θα μπορούσαμε να παραθέσουμε και χωρίς να είμαστε παρόντες στο συγκεκριμένο επεισόδιο.</p>
1.2 Ενίσχυση της ενδοσχολικής συνεργασίας.	<p>Η καλή, η ορθή παιδαγωγική σε πλαίσια όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλα προβλήματα δεν είναι εφικτό (μάλλον είναι ιδιαίτερα δύσκολο) να περιορίζεται στην ατομική μας διδακτική επάρκεια (ακόμα και όταν αυτή είναι δεδομένη). Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι μια υπόθεση διεπιστημονική και θα επιθυμούσαμε όλοι να αρθεί σε επίπεδο συνεπιστημονικότητας (εγκάρσια διεπιστημονικότητας).</p> <p>Στον οδηγό αυτοαξιολόγησης επισημαίνεται, στο (β) και στο (γ) σημείο, οι περιοχές στις οποίες θα πρέπει να επιστρέψετε για να ενισχύσετε την παιδαγωγική σας αποτελεσματικότητα.</p>
1.3 Αποφυγή της φυσικής μνημονικής απαξίωσης των εμπειριών μας.	<p>Ξεχνάμε και αυτό είναι φυσιολογικό. Για να συνεργαστούμε, ωστόσο, θα πρέπει να δίνουμε στους συνεργάτες, των οποίων θα ζητήσουμε στη συνέχεια τη βοήθεια, σαφείς οδηγίες. Αν μελετήσετε για μια ακόμη φορά τον οδηγό αυτοαξιολόγησης θα βρείτε στην περιοχή:</p>
2. Παρανοήσεις της έννοιας και της χρησιμότητας συμπερίληψης στο η.α. χαρακτηριστικών 'τεκμηρίων'	<p>Με την έννοια 'τεκμήρια' εννοούμε μικροαντικείμενα, leaflets, προγράμματα, εργασίες μαθητών ή άλλα μας ή 'ενθύμια', τα οποία κρατάμε προκειμένου για να μας θυμίζουν την εμπειρία μας στα πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης και για να τα χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια ως βάση για αναστοχασμό ή σε άλλη μας εργασία. <i>Τεκμήριο</i> είναι ένα κείμενο αδρού σχεδιασμού του ημερήσιου προγράμματος συνεργασίας</p>

<sup>20</sup> Τα αναγραφόμενα προβλήματα προέρχονται από τη διαδικασία ανατροφοδότησης των ειδικευομένων κατά την τήρηση και χρήση του η.α. στο ετήσιο πρόγραμμα εξειδίκευσης στην ε.α.ε. του Πανεπιστημίου του Αιγαίου.

	<p>εκπαιδευτικών συνεκπαιδευσης/παράλληλης ή τμήματος ένταξης, όπου αναγράφεται ο προκαταρκτικός σχεδιασμός της ατομικής και μικροομαδικής σκοποθεσίας και στοχοθεσίας και οι επισημάνσεις για την ανάπτυξη αποτελεσματικής συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης με τις παρατηρήσεις από τη διαμορφωτική αξιολόγηση και τις παρατηρήσεις υλοποίησης και τελικής αξιολόγησης αποτελεί τεκμήριο. Μια σειρά άλλων σχετικών εγγράφων, πεις τηρίων και ‘ενθυμίων’ κ.τ.ό.</p> <p>Τα τεκμήρια προέρχονται από τις δραστηριότητες στη σχολική τάξη και τη ζωή στη σχολική κοινότητα, εντός και εκτός του σχολείου (επισκέψεις, εκδρομές, παρακολούθηση κινηματογραφικών και θεατρικών παραστάσεων, ανταλλαγή επισκέψεων συνεργασίες με άλλα σχολεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης κ.ά.)</p>
<p>3, Ανεπαρκής ή ακατάλληλη αναφορά στα γεγονότα που προηγήθηκαν του επεισοδίου και τα πρόσωπα που παρευρίσκοντο στο επεισόδιο .</p>	<p>Με την αναζήτηση των πιθανών αιτιών στο <i>PPIN</i> προσπαθούμε να αναδείξουμε κρίσιμα ερωτήματα και απορίες, ώστε να βοηθηθούν στη συνέχεια, μέσα από τη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και ενταταλμένο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ή/και την προσωπική μας έρευνα, να αναζητήσουμε και βρούμε απαντήσεις.</p>
<p>4, Ανεπαρκής χρησιμοποίηση των ευκαιριών συγκέντρωσης υλικού για την υποστήριξη και ενίσχυση της ευρύτητας και του βάθους αναστοχασμού.</p>	<p>Ενδεικτικές ευκαιρίες απόκτησης εμπειριών και συγκέντρωσης υλικού για τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού:</p> <p>Πρώτο στάδιο: Συζητήστε για τις εμπειρίες και τα ερωτήματά σας με άλλους ειδικευόμενους στη διάρκεια της αρχικής εξειδίκευσης και στη συνέχεια στις συναντήσεις ανατροφοδότησης. Πολλά από όσα θα ειπωθούν στις συζητήσεις μπορείτε να τα συμπεριλάβετε στις διεργασίες αναστοχασμού σας.</p> <p>Δεύτερο στάδιο: Αναφερθείτε στη συζήτηση που ενδεχομένως έγινε με το προσωπικό και το διευθυντή του σχολείου. Περιγράψτε τη στάση που τήρησαν και προσπαθείστε να την ερμηνεύσετε. Καταγράψτε αυτούσια τα λόγια που σας προξένησαν εντύπωση (ή έστω περιφραστικά). Σημειώστε άλλα σημαντικά ζητήματα που προέκυψαν από τη συνεργασία σας αυτή. Πολλά από όσα προέκυψαν από τη συνεργασία σας αυτά μπορούν να ενταχθούν σε ένα δεύτερο κριτικό και συνάμα παραγωγικό αναστοχασμό. Οι απαντήσεις που θα δοθούν στις απορίες και τα ερωτήματα θα σας βοηθήσουν να βελτιώσετε το επίπεδο κατανόησης των πρακτικών που υλοποιούνται στις υπαρκτές σχολικές κοινότητες.</p> <p>Τρίτο στάδιο: Επενδύστε στην επιθυμία σας για ανάλυση και ερμηνεία των περιστατικών. Στο διάλειμμα, όταν βρείτε χρόνο ή αργότερα όταν επανέλθουν οι σκέψεις και οι προβληματισμοί σας για όσα έχετε ζήσει στη διάρκεια της μέρας στη σχολική κοινότητα προσπαθήστε να τις καταγράψετε περιληπτικά. Επιχειρήστε να δώσετε κάποιες ερμηνείες. Προγραμματίστε άλλες περαιτέρω ενέργειές σας.</p> <p>Τέταρτο στάδιο: Το η.α. εμπεριέχει εστιασμένη ζωή και στοιχεία των διεργασιών που συμβαίνουν καθημερινά στις</p>

	<p>σχολικές κοινότητες. Μπορείτε να επανέλθετε μετά από μέρες, εβδομάδες, μήνες και να συμπληρώσετε σκέψεις, απόψεις, πληροφορίες, υποδείξεις, λύσεις και σημεία προσοχής.</p> <p>Μελετήστε ξανά και ξανά όσα αναφέρονται στο η.α. και βρείτε σημεία στα εξής κείμενα: (α) στη Δεοντολογία, (β) στον Οδηγό Αυτοαξιολόγησης Επεισοδίου και (γ) στα ενδεικτικά παραδείγματα.</p> <p>Αναμορφώνστε/εμπλουτίστε ένα παράδειγμα (με τη βοήθεια των άλλων ειδικευομένων, του προσωπικού του σχολείου, με εκμετάλλευση της προσωπικής σας εμπειρίας, μετά από μελέτη σε πηγές και στο διαδίκτυο ή από άλλα συμβάντα των οποίων είχατε άμεση πληροφόρηση σε κατοπινό χρόνο ή από άλλες επιμορφωτικές σας δραστηριότητες και συμμετοχές.)</p> <p>Το η.α. ήταν καλό να αποβεί ένας άτυπος επαγγελματικός σύμβουλος και 'επόπτης' της διαρκούς και εναγωνίας προσπάθειάς σας να εγκλιματιστείτε και να ανταποκριθείτε με επάρκεια, στην αρχή, και στη συνέχεια να σας στηρίξει στην προσπάθειά σας να αναπτυχθείτε επαγγελματικά και να γίνετε, με το χρόνο και την εκμετάλλευση των γνώσεων, των ερευνητικών σας πρωτοβουλιών και του κριτικού αναστοχασμού της εμπειρίας σας πραγματικοί <b>εμπειρογνώμονες</b>.</p>
<p>5. Το η.α. έχει πάρα πολλά καταγραμμένα επεισόδια και παραδείγματα άμεσης παρατήρησης με ανεπαρκή τεκμηρίωση. Η ποσότητα στηρίζεται σε βάρος της ποιότητας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προχωρήστε σε επανάληψη της μελέτης των σκοπών και των στόχων του η.α.</li> <li>• Επανεξετάστε τα κριτήρια επιλογής των καταγραφών σας</li> <li>• Επανεξετάστε την οργάνωση των καταγραφών σας</li> </ul>
<p>6. Το η.α. περιέχει μόνο παραδείγματα άμεσης παρατήρησης</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επεκτείνετε την ποικιλία των περιεχομένων του η.α., ώστε να περιλαμβάνει περισσότερα εναλλακτικά παραδείγματα</li> </ul>
<p>7. Το η.α. περιέχει απλές καταγραφές παραδειγμάτων ή μοιάζει περισσότερο με κατάλογο με συνοπτικές καταγραφές επεισοδίων</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξετάστε, για μια ακόμη φορά, τον ορισμό, τους σκοπούς και τους στόχους του η.α.</li> <li>• Εξετάστε τη φιλοσοφία της αξιολόγησης του η.α. ως εργαλείου προσωπικής ανάπτυξης και διαπροσωπικής συνεργασίας</li> </ul>
<p>8. Τα περιεχόμενα του η.α. δεν καταδεικνύουν προσπάθεια συστηματικού αναστοχασμού.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμμετάσχετε στη διαδικασία επιλογής και επεξεργασίας των παραδειγμάτων</li> <li>• Προσπαθήστε να κατανοήσετε τη λογική της επιλογής και επεξεργασίας των παραδειγμάτων με βάση τους σκοπούς και τους στόχους του η.α.</li> </ul>
<p>9. Διαπιστώνεται διατήρηση περισσότερων από ένα ημερολόγιο αναστοχασμού</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αν και η διατήρηση περισσότερων η.α. δεν είναι ως ενέργεια αρνητική δεν βοηθά στην αποτελεσματική επεξεργασία των παραδειγμάτων και των επεισοδίων και δεν επιτρέπει τον αποτελεσματικό συντονισμό μεταξύ του προσωπικού, των γονέων και του ειδικευόμενου.</li> </ul>

<p>10. Τα περιεχόμενα του η.α. δεν δείχνουν να παράγεται κάποιο αξιολογικό αποτέλεσμα από τα σχόλια και την επεξεργασία των παραδειγμάτων για τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξετάζουμε αν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα πρότυπα απόδοσης που έχουμε επιλέξει να υλοποιούμε είναι σαφή και κατανοητά από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς</li> <li>• Συνεργασία στην ανάπτυξη και χρήση πινάκων διαβαθμισμένων με αύξουσα ή φθίνουσα κατάταξη των περιγραφών-δηλώσεων για την αξιολόγηση του αποτελέσματος του η.α.</li> </ul>
<p>11. Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς βέβαιοι για τις διαδικασίες επιλογής των επεισοδίων και των παραδειγμάτων του η.α.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ελέγξτε τη σαφήνεια των σκοπών του η.α., καθώς και τα κριτήρια επιλογής των περιεχομένων του</li> <li>• Διασφαλίστε ότι οι στρατηγικές καταγραφής και επεξεργασίας των επεισοδίων και των παραδειγμάτων αντιστοιχούν με τη φιλοσοφία και τις αρχές του η.α.</li> <li>• Διατηρήστε την επικοινωνία του ειδικευόμενου με το διδάσκοντα με χρήση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (ανταλλαγή e-mails)</li> </ul>
<p>12. Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί δεν είναι βέβαιοι για τις ενέργειες που χρειάζονται να κάνουν για να διασφαλίσουν τους σκοπούς και τους στόχους του η.α.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διατηρήστε και ενισχύστε τους διαύλους επικοινωνίας μαθητή-εκπαιδευτικού. Προχωρήστε σε εκσυγχρονισμό των μορφών και των μέσων επικοινωνίας (ψηφιακά μέσα επικοινωνίας). <input checked="" type="checkbox"/></li> <li>• Καθιερώστε μια πολιτικής ταξινόμησης που να είναι ευθυγραμμισμένη με τα εργαλεία και τις μορφές αξιολόγησης του η.α.</li> <li>• Ευθυγραμμίστε τις εκπαιδευτικές στρατηγικές με τη φιλοσοφία του η.α.</li> <li>• Αναπτύξτε και χρησιμοποιήστε εργαλεία βαθμολόγησης με χρήση διαβαθμισμένων πινάκων αξιολόγησης.</li> </ul>
<p>13. Οι γονείς πληροφορούνται για την τήρηση του η.α. και ανησυχούν και/ή συγχέουν το ζήτημα των καταγραφών και της επεξεργασίας των συμβάντων με το ζήτημα των προσωπικών δεδομένων του παιδιού τους</p>	<p>Ενημερώστε του γονείς για τη φιλοσοφία, τους σκοπούς και τους στόχους του η.α. Εμπλέξτε του γονείς στη λήψη αποφάσεων για θέματα και ζητήματα που προκύπτουν στη διαδικασία αναστοχασμού με βάση την επεξεργασία των καταγραφών του η.α. Ζητήστε από τους γονείς πληροφορίες για ζητήματα που αναδεικνύονται με τη διαδικασία του αναστοχασμού που προέρχεται από τη χρήση του η.α.</p>
<p>14. Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί νιώθουν εξαντλημένοι από την υπερπροσπάθεια για προαγωγή της διδασκαλίας και διαμαρτύρονται για την τήρηση του η.α.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Προχωρήστε σταδιακά ξεκινώντας με την απλή καταγραφή της άμεσης παρατήρησης στο η.α.</li> <li>• Εξασφαλίστε ευκαιρίες ανάπτυξης του προσωπικού και σχεδιασμού εκμετάλλευσης των συμπερασμάτων που προκύπτουν από η.α.</li> <li>• Εμπλέξτε όλο και περισσότερα μέλη της σχολικής κοινότητας προκειμένου να γίνει κατανοητή η σημασία και τα οφέλη από τη διαδικασία τήρησης και εκμετάλλευσης του η.α.</li> <li>• Προσδιορίστε ένα χρονοδιάγραμμα αξιολόγησης του η.α. στο καθημερινό πρόγραμμα</li> </ul>
<p>15. Κατά την τήρηση του η.α.</p>	<p>Εξετάστε τις εναλλακτικές επιλογές. Συζητήστε με τους άλλους</p>

δημιουργούνται προβλήματα που σχετίζονται με το μέσο καταγραφής του η.α.

εκπαιδευτικούς και συμφωνήστε σε εναλλακτικούς τρόπους καταγραφής για το η.α.

Συλλέξτε παραδείγματα από λιγότερα επεισόδια με βελτιωμένη ποιότητα καταγραφής και περισσότερους και περισσότερο επεξεργασμένους αναστοχασμούς και ενέργειες εμπλουτισμού της διαδικασίες τήρησης και χρήσης των αποτελεσμάτων του η.α.

## Παράρτημα 2

### Παράδειγμα αναμόρφωσης και εμπλουτισμού επεισοδίου

Ακολουθεί ένα επεισόδιο όπως μας στάλθηκε από ειδικευόμενη στην ε.α.ε.

Σας στέλνω ένα επεισόδιο και τα υπόλοιπα σας τα στέλνω με το ταχυδρομείο.

Επεισόδιο : Ο Γ δεν ήθελε να κάτσει μέσα στην τάξη ένταξης. Αντιδρούσε σε όλα του έδειχνε η εκπαιδευτικός και ξάπλωσε στο πάτωμα και φώναζε.

Η εκπαιδευτικός έλεγε στον Γ. ότι δεν μπορούσε να βγει από την τάξη και ότι έπρεπε να ακολουθήσει το πρόγραμμα του. Ο Γ. εκνευρίστηκε έπεσε στο πάτωμα και φώναζε. Η εκπαιδευτικός περίμενε να του περάσει η ένταση και να ηρεμήσει. Ο Γ. όταν είδε ότι δεν γινόταν αυτό που ήθελε ηρέμησε και συνεργάστηκε.

Μέσα στο τμήμα ένταξης υπήρχαν δύο μαθητές ακόμα που δεν μπορούσαν να συνεχίσουν την εργασία τους.

Ο Γ. έχει διαγνωσθεί ως μαθητής με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός) και προσέρχεται για υποστήριξη κάποιες φορές στο τμήμα ένταξης.

Πηγαίνει στην πρώτη τάξη και επειδή γνωρίζει ήδη να διαβάζει δεν βρίσκει ενδιαφέρον.

Η μητέρα του ζήτησε υπηρεσίες συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης αλλά το Υπουργείο δεν έχει αποστείλει εκπαιδευτικό ε.α.ε.

ΑΝΣΤ. Πιστεύω ότι η συμπεριφορά της εκπαιδευτικού ήταν σωστή και με την ψύχραιμη στάση της και την σταθερότητά της, τελικά, ο Γ. ηρέμησε και συνεχίστηκε το πρόγραμμα κανονικά.

Επειδή η εκπαίδευση του Γ. θα ήταν καλό να γίνεται στην τάξη του με παράλληλη στήριξη η μητέρα αναγκάστηκε να πληρώνει μία εκπαιδευτικό ε.α.ε. για να προσφέρει στο παιδί της υπηρεσίες συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης εκπαίδευση μέσα στην τάξη του.

(Αυθεντική καταγραφή 'επεισοδίου' και προσπάθεια για αναστοχασμό από ειδικευόμενη σε ετήσιο πρόγραμμα εξειδίκευσης στη ε.α.ε.)



## **Η ανατροφοδότηση**

Θα προσπαθήσουμε να αναμορφώσουμε και να εμπλουτίσουμε το επεισόδιο που μας αποστείλατε για να σας βοηθήσουμε στον εμπλουτισμό της αναστοχαστικής διεργασίας.

Επεισόδιο :

Ο Γ δεν ήθελε να παραμείνει στο Τ.Ε. και να ακολουθήσει το ατομικό του πρόγραμμα. Αντιδρούσε συνεχώς και σε όλα όσα η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να τον καθοδηγήσει. Στη συνέχεια ξάπλωσε στο πάτωμα του Τ.Ε. και ‘φωνασκούσε’ έντονα.

Η εκπαιδευτικός ενημέρωσε τον Γ. ότι δεν μπορεί να φύγει από το Τ.Ε. και πως τη συγκεκριμένη ώρα το πρόγραμμα προβλέπει ενασχόληση με ανάγνωση εικονογραφημένου παραμυθιού. Ο Γ. εκνευρίστηκε έπεσε στο πάτωμα και ‘φωνασκούσε’. Η εκπαιδευτικός άφησε έναν εύλογο χρόνο ώστε να εκτονωθεί η ένταση του μαθητή και να ηρεμήσει. Ο Γ. όταν διαπίστωσε πως δεν μπορούσε να επηρεάσει τη ροή του προγράμματος και να την ανατρέψει ηρέμησε και συνεργάστηκε.

Ποιν:

\* Στο μέρος αυτό καταγράφουμε, ύστερα από έρευνα στην ομάδα ή στους σημαντικούς άλλους του παιδιού, θέματα και ζητήματα που συνέβησαν πριν από το επεισόδιο και θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν να προχωρήσουμε σε ερμηνείες του επεισοδίου. Τονίζουμε πως αν δεν κατανοήσουμε τα αίτια του επεισοδίου θα είναι δύσκολο να προτείνουμε επαρκή παιδαγωγική λύση (ή λύσεις).

[Ένα υποθετικό ΠΡΙΝ]

Ο Γ. έχει ιδιαίτερη προτίμηση στα αυτοκινητάκια. Έχει μια μεγάλη συλλογή στο σπίτι του και φέρνει και στο σχολείο μερικά από αυτά. Συνηθίζει να κρατά πάντα στα χέρια του ένα ή δύο. Την πρώτη μέρα που προσήλθε στο Τ.Ε. η εκπαιδευτικός θεώρησε πως τα αυτοκινητάκια αποσπούν την προσοχή του μαθητή από τις κατευθύνσεις της. Ο Γ. αντέδρασε ιδιαίτερα έντονα και συνεχίζει να αντιδρά υπερβολικά όταν του αφαιρούν τα παιχνίδια του.

Πληροφορίες

Μέσα στην τάξη ένταξης υπήρχαν ταυτόχρονα δύο ακόμα μαθητές που, εξαιτίας του επεισοδίου, δεν ήταν σε θέση να συνεχίσουν την εργασία τους και παρέμειναν να παρακολουθούν την εξέλιξη του επεισοδίου..

Ο Γ. έχει διαγνωσθεί ως μαθητής με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (αυτιστικό σύνδρομο) και σε ορισμένες περιπτώσεις εντάσσεται στο πρόγραμμα υποστήριξη που προσφέρεται από τον εκπαιδευτικό του Τ.Ε. Είναι εγγεγραμμένος και φοιτά στην πρώτη τάξη. Γνωρίζει ανάγνωση από την υποστήριξη που δέχεται στο σπίτι και αυτό, ίσως, μειώνει το ενδιαφέρον για την παρακολούθηση των μαθημάτων της τάξης. Η μητέρα του Γ. με αίτησή της στο ΥΠΔιΜαΘ αξίωσε συνεκπαίδευση/παράλληλη στήριξη αλλά, μέχρι στιγμής το αίτημά της δεν έχει βρει ανταπόκριση.

Επειδή το ΚΕΔΔΥ της περιοχής έχει προτείνει όπως η εκπαίδευση του Γ. να πραγματοποιείται στη συνηθισμένη τάξη με συνεκπαίδευση/παράλληλη στήριξη η μητέρα αναγκάστηκε να πληρώνει ιδιώτη εκπαιδευτικό ε.α.ε. για την στήριξη του παιδιού της .

#### ΑΝΣΤΧ.1

Κατά τη γνώμη μας η συμπεριφορά της εκπαιδευτικού ήταν η παιδαγωγικά ενδεδειγμένη. Με την ήρεμη και σταθερή αντιμετώπιση βοήθησε στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς του Γ. και την ολοκλήρωση του προγράμματος υποστήριξης του Γ.Ε.

#### ΑΝΣΤΧ.2

Συζητήσαμε το επεισόδιο με την Μαρία και τον Πέτρο (ειδικευόμενους). Η Μαρία μας ανέφερε ότι συνέβη να είναι και η ίδια μάρτυρας ενός παρόμοιου περιστατικού σε άλλη σχολική μονάδα, Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός ε.α.ε. οδήγησε το μαθητή, ο οποίος εμφάνισε έντονα διαταρακτική συμπεριφορά, σε μια ειδική γωνιά της τάξης με ένα ημίκλειστο χώρο, διαχωρισμένο από την υπόλοιπη τάξη με χαμηλό χώρισμα για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί το μαθητή, ενώ ταυτόχρονα, ο μαθητής να μην μπορεί να παρακολουθήσει τα τεκταινόμενα στην τάξη. Στον διαχωρισμένο χώρο υπήρχε μόνο μια καρέκλα και ένα τραπέζι. Ο δάσκαλος χαμήλωσε στο ύψος του μαθητή και με φωνή σταθερή και ήρεμη του ανακοίνωσε: *‘Γ., συμφωνήσαμε να τηρούμε τους κανόνες της τάξης. Έτσι δεν είναι; Επειδή δεν τήρησες τους κανόνες θα μείνεις για λίγο στη ‘γωνιά σκέψης’! Όταν σκεφτείς και αποφασίσεις πως συμφωνείς να τηρείς του κανόνες της τάξης, μπορείς να ξανακαθίσεις κοντά μας για να συνεχίσουμε το μάθημά μας.’*

Ο Πέτρος παρατήρησε ότι το συγκεκριμένο παράδειγμα και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού δεν είναι εύκολο να έχουν γενική εφαρμογή!.

Αποφασίσαμε και οι τρεις να το διερευνήσουμε περισσότερο.

#### ΕΡΕΥΝΑ

Μετά από έρευνα στο διαδίκτυο βρήκαμε σχετικές πληροφορίες για την εναντιωματική συμπεριφορά που αναφέρεται και στα παιδιά με αυτιστικό σύνδρομο στο:

<http://www.klis.com/chandler/pamphlet/oddcdd/oddcddpamphlet.htm>

#### ΑΝΣΤΧ.3

Η διαταρακτική συμπεριφορά επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητα του μαθητή να προχωρήσει στη μάθηση γνώσεων και στην κατάκτηση δεξιοτήτων. Είναι αναγκαίο να προχωρήσουμε σε περαιτέρω διερεύνηση των συνεπειών που θα μπορούσαν να έχουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών με αυτιστικό σύνδρομο η επιμόρφωση και εφαρμογή εναλλακτικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων.

# ΤΕΚΜΗΡΙΑ

Ο διευθυντής του σχολείου μας παραχώρησε φωτοαντίγραφο από πρωτόκολλο άμεσης παρατήρησης συμπεριφοράς. Δείγμα του παρατίθεται στη συνέχεια.

<p>1</p> <p style="text-align: center;"><b>ΦΥΛΛΟ ΑΜΕΣΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/-ΤΡΙΑΣ</b></p> <p>Τι έγινε πριν: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <hr/> <p>Επεισόδιο 1: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <hr/> <p>Προβέβλησαν στο οποίο έγινε το επεισόδιο: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Ποιο ήταν παρόντες: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <hr/> <p>Σχετικότητα εμφάνισης συμπεριφοράς: εβδομάδα 1 2 3 4 5 6 7 Ένταση 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>Διάρκεια σε λεπτά &lt;1 2 3 4 5&gt; .... Άλλο σχολείο: .....</p> <p>.....</p> <hr/> <p>Τι έγινε μετά: .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <hr/> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;">Το φύλλο συμπλήρωσε ο/η .....</td> <td>Γράφει από ..... έως .....</td> </tr> <tr> <td>Ημερομηνία: .....</td> <td>Ημέρα: Δε Τρ Τε Πε Πά Υπογραφή: .....</td> </tr> </table>	Το φύλλο συμπλήρωσε ο/η .....	Γράφει από ..... έως .....	Ημερομηνία: .....	Ημέρα: Δε Τρ Τε Πε Πά Υπογραφή: .....
Το φύλλο συμπλήρωσε ο/η .....	Γράφει από ..... έως .....			
Ημερομηνία: .....	Ημέρα: Δε Τρ Τε Πε Πά Υπογραφή: .....			



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
*αλλάζω τον κόσμο της γνώσης*  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης