

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΠΡΟΦΙΛ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΔΙΑΒΙΩΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΛΙΜΑΚΑ AAMD ADAPTIVE BEHAVIOR SCALE.....	2
1.1. Εισαγωγικά.....	2
1.2. Προσαρμοστικές δεξιότητες.....	2
1.3. Κοινωνική συμπεριφορά.....	3
2. ΓΕΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	4
2.1. Εισαγωγικά στοιχεία. Γενικές πληροφορίες. Ιστορικό.....	4
2.2. Αξιολόγηση από τον ειδικό εκπαιδευτικό και από το δάσκαλο της γενικής τάξης.....	6
2.3. Διάγνωση Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου.....	7
2.4. Καταγραφή στοιχείων από άμεση παρατήρηση στο κοινωνικό και μαθησιακό επίπεδο.....	7
2.5. Γενικό προφίλ.....	10
3. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ.....	12
3.1. Ποιότητα ζωής και αυτοπροσδιορισμός.....	12
3.2. Μαθησιακό επίπεδο.....	14
3.3. Κοινωνικό επίπεδο.....	17
4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	20
5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (ΑΠΑΝΤΗΤΙΚΟ ΕΝΤΥΠΟ ΤΗΣ AAMD).....	21

1. ΠΡΟΦΙΛ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΔΙΑΒΙΩΣΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΚΛΙΜΑΚΑ AAMD ADAPTIVE BEHAVIOR SCALE

1.1. Εισαγωγικά

Για την κατάρτιση του προφίλ δεξιοτήτων για αυτόνομη διαβίωση του μαθητή με νοητική καθυστέρηση συμπληρώθηκε η Κλίμακα AAMD – Adaptive Behavior Scale (for Children and Adults, 1974 Revision), δηλαδή η Κλίμακα Προσαρμοστικής Συμπεριφοράς, σε συνεργασία με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης (για το απαντητικό έντυπο, βλ. Παράρτημα της εργασίας). Η κλίμακα διαρθρώνεται σε δύο μέρη: I. Προσαρμοστικές δεξιότητες και II. Κοινωνική συμπεριφορά, τα οποία βαθμολογούνται και δίνουν δύο συνοπτικά επιμέρους προφίλ. Η συνιστώσα αυτών των επιμέρους προφίλ αναδεικνύει το γενικό προφίλ δεξιοτήτων αυτονομίας του μαθητή.

1.2. Προσαρμοστικές δεξιότητες

Στον παρακάτω πίνακα {α} φαίνονται τα σκορ ανά υποενότητα του μέρους I: στην 1η στήλη έχουμε τα επιμέρους πεδία προσαρμοστικών δεξιοτήτων, στη 2η στήλη το σκορ του μαθητή, στην 3η στήλη το προσδοκώμενο ή αναμενόμενο σκορ ενός συνομήλικου με τυπική ανάπτυξη και στην 4η στήλη την απόκλιση του μαθητή από τους συνομηλικούς του. Τα σκορ εκφράζονται σε ποσοστό %. Να επισημάνουμε ότι δεν συμπληρώθηκε η υποκατηγορία των επαγγελματικών δραστηριοτήτων (VII), γιατί το παιδί είναι σε ηλικία δημοτικού.

Πίνακας {α}

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΚΟΡ ΜΑΘΗΤΗ	ΣΚΟΡ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥ	ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΛΟΓΩ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ	ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΛΟΓΩ ΗΛΙΚΙΑΣ (ΑΠΟ ΤΟ ΑΡΙΣΤΑ)
I. ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ	46 %	96 %	- 50 %	- 4 %
II. ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	75 %	100 %	- 25 %	- 0 %
III. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	12 %	41 %	- 29 %	- 59 %

IV. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΜΙΛΙΑΣ	46 %	100 %	- 54 %	- 0 %
V. ΝΟΥΜΕΡΑ ΚΑΙ ΩΡΑ	50 %	100 %	- 50 %	- 0 %
VI. ΟΙΚΙΑΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	0 %	72 %	- 72 %	- 28 %
VIII. ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ	40 %	100 %	- 60 %	- 0 %
IX. ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	67 %	83 %	- 16 %	- 17 %
X. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ	27 %	96 %	- 69 %	- 4 %

Με βάση τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, μπορούμε να επισημάνουμε τα εξής:

1. Οι πιο κατακτημένες δεξιότητες του Σ, στις οποίες η απόκλιση από ένα παιδί της ίδιας ηλικίας είναι σχετικά μικρή είναι: η σωματική ανάπτυξη (- 25 %), η υπευθυνότητα (- 16 %) και η οικονομική δραστηριότητα (-29 %). Το υψηλότερο σκορ εντοπίζεται στη σωματική ανάπτυξη (75 %).
2. Οι λιγότερο κατακτημένες δεξιότητες του Σ, με μεγάλη απόκλιση από ένα παιδί της ηλικίας του, είναι: οι ανεξάρτητες λειτουργίες, η ανάπτυξη της ομιλίας, τα νούμερα και η ώρα, οι οικιακές δραστηριότητες, ο αυτοπροσδιορισμός και η κοινωνικότητα. Μάλιστα, στις οικιακές δραστηριότητες, το σκορ είναι 0 %.
3. Πρέπει να τονιστεί ότι στο πεδίο της οικονομικής δραστηριότητας, υπάρχει μεγάλη απόκλιση λόγω ηλικίας (59 %).

1.3. Κοινωνική συμπεριφορά

Στον παρακάτω πίνακα {β}, βλέπουμε τα σκορ στην ενότητα II της κλίμακας, τα οποία σκιαγραφούν τη γενικότερη κοινωνική συμπεριφορά του Σ.

Πίνακας {β}

ΕΙΔΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΣΚΟΡ ΜΑΘΗΤΗ
I. ΒΙΑΙΗ & ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΗ	1, 6 %
II. ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	10 %
III. ΑΝΤΙΔΡΑΣΤΙΚΗ	0 %

IV. ΑΝΑΞΙΟΠΙΣΤΗ	0 %
V. ΠΕΡΙΘΩΡΙΟΠΟΙΗΣΗ	27 %
VI. ΣΤΕΡΟΤΥΠΗ & ΠΑΡΑΞΕΝΗ	4 %
VII. ΑΝΑΡΜΟΣΤΗ	0 %
VIII. ΑΝΑΡΜΟΣΤΕΣ ΦΩΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ	4 %
IX. ΑΝΑΡΜΟΣΤΕΣ & ΕΚΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ	3 %
X. ΑΥΤΟΚΑΤΑΣΤΡΟΦΙΚΗ	0 %
XI. ΥΠΕΡΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ	0 %
XII. ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ	0 %
XIII. ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	2, 4 %
XIV. ΧΡΗΣΗ ΦΑΡΜΑΚΩΝ	0 %

Παρατηρούμε ότι τα ποσοστά σε όλους τους τύπους συμπεριφοράς κινούνται σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα, οπότε μπορούν να θεωρηθούν αμελητέα. Το ποσοστό περιθωριοποίησης όμως είναι το υψηλότερο (27 %).

2. ΓΕΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

2.1. Εισαγωγικά στοιχεία. Γενικές πληροφορίες. Ιστορικό

Ο Σ είναι 12 χρονών και ζει με τη μητέρα του στη Θεσσαλονίκη. Ο Σ έχει μέτρια νοητική καθυστέρηση. Σήμερα φοιτά στην ΣΤ' Τάξη του 105ου Δημοτικού Σχολείου. Ο Σ φοιτά στο σχολείο από την Α' Δημοτικού. Ελλείπει όμως ειδικής δομής στο σχολείο, αφού το τμήμα ένταξης (ΤΕ) ιδρύθηκε όταν ο Σ πήγε Γ' Δημοτικού, βρισκόταν στη γενική τάξη χωρίς παράλληλη στήριξη. Στην Γ' τάξη, όταν άρχισε να παρακολουθεί το ΤΕ, δεν μπορούσε να πιάσει ούτε το μολύβι, δεν ήξερε αριθμούς, γραφή και ανάγνωση. Δεν είχε την ωριμότητα να μάθει, όπως αναφέρει ο δάσκαλος. Επιπλέον είχε αστάθεια στο βάδισμα και κακή ισορροπία, με δυσκολία στα σκαλιά. Τώρα βαδίζει πολύ καλύτερα και ανεβοκατεβαίνει με μεγαλύτερη άνεση τα σκαλιά, αν και χρησιμοποιεί και τα δύο πόδια για κάθε σκαλί. Αν τον προσέξεις όμως καλύτερα, μπορείς να διακρίνεις τη δυσκολία του. Όταν κλείνει τα μάτια, χάνει την ισορροπία του. Για τις σκάλες είχε γίνει

ειδική παρέμβαση που τον βοήθησε πολύ. Όταν είναι χαλαρός βέβαια, μπορεί να κατεβαίνει όπως θέλει τις σκάλες.

Όταν θα πήγαινε Ε' τάξη, κάποιος ειδικός συμβούλευσε τους γονείς να τον γράψουν σε ειδικό σχολείο. Στο γενικό σχολείο θα έκανε μάθημα 1 ώρα την ημέρα στο ΤΕ, ενώ εκεί θα έκανε 5 ώρες. Οι γονείς είχαν έρθει στο σχολείο πρώτα, προκειμένου να διαπραγματευτούν με το δάσκαλο τις ώρες παρακολούθησης στο ΤΕ. Δεν υπήρχε όμως η δυνατότητα για περισσότερες ώρες, οπότε επέλεξαν να στείλουν το παιδί στο ειδικό σχολείο, πιστεύοντας ότι θα είναι καλύτερα για αυτό: περισσότερες ώρες και εξειδικευμένοι επαγγελματίες. Οι προσδοκίες τους όμως διαψεύστηκαν και στην ΣΤ' Δημοτικού το παιδί επέστρεψε στο παλιό του σχολείο. Ήδη κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο ειδικό σχολείο (στην Ε' Δημοτικού) είχαν μετανιώσει για την επιλογή τους, αλλά περίμεναν να τελειώσει εκεί όλη τη σχολική χρονιά.

Ο δάσκαλος αναφέρει ότι στο ειδικό σχολείο ο Σ συνυπήρχε με πιο βαριές περιπτώσεις, κάτι που δεν είχαν φανταστεί οι γονείς. Ο δάσκαλος κατακρίνει αυτήν την επιλογή των γονέων και θεωρεί ότι έβλαψε τη μαθησιακή εξέλιξη του Σ, συμβάλλοντας στην οπισθοδρόμηση του.

Σήμερα, ο Σ παρακολουθεί το τμήμα ένταξης για μία ώρα καθημερινά με ελάχιστη απόκλιση από το πρόγραμμα, όταν ο δάσκαλος του τμήματος έχει κάποιο κενό, λόγω απουσίας άλλων μαθητών. Ο Σ συχνά λείπει από το σχολείο 3 ή 4 συνεχόμενες μέρες. Οι γονείς του είναι χωρισμένοι, συνεργάζονται βέβαια πολύ καλά με το σχολείο και είναι θετικοί. Όταν τον παίρνει ο πατέρας του, μπορεί να λείπει από την Πέμπτη (“να μεγαλώσει το Σαββατοκύριακο του”, όπως λέει χαριτολογώντας ο δάσκαλος). Συχνά, αργεί να έρθει και το πρωί στο σχολείο (αντί για 8.20, μπαίνει στην τάξη 8.30).

Ο Σ μαθαίνει με αργούς ρυθμούς, δυσκολεύεται στην πρόσληψη αφηρημένων εννοιών, η ικανότητα για συγκέντρωση είναι μειωμένη. Έχει δυσκολίες στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και στο συνδυασμό, τη μεταφορά και τη γενίκευση της γνώσης. Η άρθρωση δεν είναι πάντα καθαρή και κάποιες φορές χωλαίνει στην καταληπτότητα. Η φαντασιακή λειτουργία του λόγου είναι ελλειμματική έως ανύπαρκτη. Ο Σ αξιοποιεί κατά κύριο λόγο την οργανική λειτουργία του επικοινωνιακού λόγου για την έκφραση των αναγκών του και την πληροφοριακή, για να δηλώσει κάτι στους γύρω του. Μια φοιτήτρια ειδικής αγωγής, έχει αναλάβει το Σ στα πλαίσια της πρακτικής της και

προσπαθεί να κάνει παρέμβαση για την ανάπτυξη του αυθόρμητου λόγου. Ο Σ δεν έχει προβλήματα συμπεριφοράς.

Έγινε προσπάθεια για χορήγηση των τεστ Detroit και ΛαΓω, αλλά στάθηκε αδύνατο να ολοκληρωθούν, αφού ο Σ δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στο επίπεδο των θεμάτων και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν κατανοούσε τις οδηγίες.

2.2. Αξιολόγηση από τον ειδικό εκπαιδευτικό και από το δάσκαλο της γενικής τάξης

Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης αναφέρει ότι ο οπτικοκινητικός συντονισμός του Σ είναι χαμηλός. Ξεχνάει πολύ εύκολα, δυσκολεύεται δηλαδή να διατηρήσει πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη. Δίνει μονολεκτικές απαντήσεις σε ερωτήσεις και σε αλληλεπίδραση με άλλα πρόσωπα, δεν έχει πάντα καθαρό λόγο, κατανοεί όμως αυτό που του λες. Δυσκολεύεται να προσηλωθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σε ένα έργο.

Ο δάσκαλος λέει πως ό,τι μαθαίνουν γίνεται με πολλές επαναλήψεις και σε μορφή ρουτίνας, έτσι ώστε ο Σ να συγκρατεί τη γνώση. Η ανεπαρκής μνήμη εργασίας και η δυσκολία στην ανάκληση πρόσφατα μαθημένων πληροφοριών δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία και επιβάλλει αργά και σταθερά βήματα. Ο δάσκαλος λέει ότι ο λόγος του Σ είναι βρώμικος, όταν μιλάει αυθόρμητα, ενώ όταν επαναλαμβάνει κάτι οικείο, γνωστό και μαθημένο, πχ στο διάβασμα, τότε μιλάει πολύ πιο καθαρά. Εκτιμά ότι ο Σ υπολείπεται περίπου 4 – 5 χρόνια στη νοητική ηλικία από τα συνομήλικα του παιδιά της ΣΤ΄ Τάξης.

Κατά την εκτίμηση του δασκάλου ο Σ είναι κοινωνικός και ευχάριστος και έχει ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον.

Ο δάσκαλος της γενικής τάξης αναφέρει την αδυναμία του Σ να παρακολουθήσει τους ρυθμούς της παράδοσης και του περιεχομένου της ύλης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Θεωρεί ότι η παραμονή του στη γενική τάξη δεν ωφελεί το Σ ιδιαίτερα, αφού οι γνωστικές και μαθησιακές του αδυναμίες αποτελούν τροχοπέδη σε οποιαδήποτε προσπάθεια συμπερίληψης. Τονίζει το σπουδαίο έργο που γίνεται στο τμήμα ένταξης από τον ειδικό δάσκαλο και παραδέχεται ότι ο ίδιος αισθάνεται ότι δεν έχει τη δυνατότητα να στηρίξει το Σ κατά την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, τη στιγμή που όλη η τάξη ακολουθεί τους δικούς της εντατικούς ρυθμούς.

2.3. Διάγνωση Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου

Η διάγνωση του Ιπποκρατείου, εξαιρετικά λακωνική, αναφέρει χαμηλό εκφραστικό λόγο και χαμηλό μαθησιακό επίπεδο. Σύμφωνα με το WIISC που του χορηγήθηκε, ο Σ τα καταφέρνει καλύτερα στα εξής: λογικό-αφαιρετικό/ικανότητα σύνθεσης επιμέρους στοιχείων μιας εικόνας, απλές πράξεις, μακρόχρονη μνήμη. Ο δάσκαλος βέβαια ανέφερε ότι δεν έχει διαπιστώσει ικανοποιητική επίδοση από την πλευρά του Σ στους παραπάνω τομείς και εκφράζει την απορία του για τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η διάγνωση συμπληρώνει ότι ο Σ δε συμμετέχει ικανοποιητικά σε διάλογο, ότι έχει φτωχό λεξιλόγιο, φτωχή φωνημική επίγνωση, ότι πιέζει πολύ όταν γράφει και τέλος ότι είναι αδέξιος.

2.4. Καταγραφή στοιχείων από άμεση παρατήρηση στο κοινωνικό και μαθησιακό επίπεδο

Την 3η ώρα, ο Σ κάνει μάθημα γλώσσας. Ο δάσκαλος του δείχνει τη λέξη ‘πολύ’ και αυτός διαβάζει ‘πάρα πολύ’. Του δείχνει ‘εμένα’ και διαβάζει ‘είμαι’. Σε μια άσκηση που κάνουν, αντιστοιχίζει καρτελίτσες που γράφουν διάφορα ζώακια με φωτογραφίες αυτών των ζώων, που όμως έχουν λεζάντα με την ίδια λέξη. Μετά χρησιμοποιεί φωτογραφίες που δεν γράφουν από κάτω τίποτα. Μπερδεύει το λαγό με το άλογο. Οι φωτογραφίες είναι μικρές και μεγάλες, προκειμένου να διακρίνει ο Σ τα διαφορετικά μεγέθη. Έτσι λέει: μικρό άλογο, μεγάλο άλογο. Το φώνημα ‘σ’ το λένε κάνοντας ‘σσσσ’ (ησυχία), με το δάχτυλο μπροστά στο στόμα. Ένα αυτιστικό παιδί, ο Χ που βρίσκεται συχνά στο ΤΕ εκτός προγράμματος, λέει: “Αμα αρρωστήσουμε;” Ο Σ απαντάει: “Πάμε στο νοσοκομείο”, “Κάνουμε ένεση”.

Όταν ο δάσκαλος τον παρακινεί να τελειώσει μια άσκηση πίο γρήγορα, λέγοντας του εύθυμα “γρήγορα”, “πίο γρήγορα”, ο Σ χαίρεται. Αφού κάνουν την κλασική τους άσκηση αντιστοίχισης φωτογραφιών με καρτέλες λέξεων, τα καρτελάκια μπαίνουν στην άκρη και ο Σ γράφει μόνος του τις λέξεις δίπλα από τις φωτογραφίες. Ο δάσκαλος λέει ότι κάθε φορά, μαζί με τις παλιές λέξεις προσθέτουν και δύο καινούριες. Ο Σ λέει συχνά ‘βέβαια’. Χαϊδεύει την πλάτη και το κεφάλι του Χ (αυτιστικό παιδί υψηλής λειτουργικότητας που προαναφέρθηκε). Ο δάσκαλος τον ρωτάει: “Χθες ήταν Τρίτη, σήμερα είναι;”. Ο Σ λέει με τη σειρά Πέμπτη, Σάββατο, Δευτέρα και μετά δίνει τη σωστή

απάντηση. Όταν παίρνει τις μέρες με τη σειρά, το βρίσκει μηχανικά. Ο Χ έχει φύγει, αλλά ξανάρχεται και χτυπάει έντονα την πόρτα του ΤΕ για αρκετή ώρα. Όταν σταματάει, ο Σ λέει “έφυγε”. Όταν σε κάποια φάση ακούει ποδοβολητά έξω από την πόρτα, γυρνάει και κοιτάει προς την πόρτα.

Ο δάσκαλος του δείχνει κάρτες που γράφουν λέξεις και ρωτάει τι γράφουν. Παίζουν κρεμάλα στον πίνακα. Ο δ γράφει ημιτελή μία λέξη και ο Σ πρέπει να συμπληρώσει 3 γράμματα που λείπουν (χ_ώμ_τ_). Αφού την γράφει, λέει ο Σ: “να την ελέγξουμε;”

Σε ένα άλλο μάθημα, ο δάσκαλος κοιτάζει το τετράδιο του Σ. Η μαμά του του έχει ζωγραφίσει ένα ελάφι, γιατί το ελάφι ήταν μία από τις καινούριες λέξεις που είχε να μάθει ο Σ στη γλώσσα. Στο ΤΕ κάνει γλώσσα και μαθηματικά. Το μεγαλύτερο βάρος φαίνεται να το δίνει ο δάσκαλος στη γλώσσα. Η μία ώρα αφιερώνεται είτε στη γλώσσα είτε στα μαθηματικά, δεν γίνεται μοίρασμα. Διαβάζει με μικρή δυσκολία. Ο δάσκαλος του δείχνει τις λέξεις μία-μία. Έχει πρόβλημα στην άρθρωση του ρ, του λ και του γ. Δεν διαβάζει πάντα αυτό που βλέπει, αλλά κάτι παρόμοιο, που έχει περίπου το ίδιο νόημα (πχ, ενώ γράφει έτρεχε, διαβάζει τρέχει). Δείχνει συγκεντρωμένος στο μάθημα. Ο δάσκαλος τον επιβραβεύει και τον ενισχύει συνεχώς, λέγοντας του “μπράβο, άψογος, πολύ ωραία”.

Ο Σ αναγνωρίζει τις λέξεις που έχει μάθει όταν τις βλέπει στο τετράδιο, στον πίνακα, σε καρτελάκια ή ως λεζάντες σε φωτογραφίες που του δείχνει ο δάσκαλος. Με τη λέξη χήνα, γίνεται μια άσκηση για φωνολογική ενημερότητα. Βλέπει τη λέξη γραμμένη και μετά κλείνει τα μάτια, προσπαθώντας να ‘δει’, να φανταστεί τη λέξη. Έπειτα τον καλεί ο δάσκαλος στον πίνακα για να την γράψει από μνήμης. Όταν ο δάσκαλος του λέει ‘κάτσε’, το επαναλαμβάνει και ο ίδιος, σαν ηχολαλία. Ο δάσκαλος λέει ότι αυτό το κάνει, γιατί στα πλαίσια του μαθήματος νιώθει ότι πρέπει κάτι να πει κι αυτός. Έχει την τάση να το κάνει αυτό αρκετά συχνά, να επαναλαμβάνει δηλαδή και ο ίδιος οδηγίες που του απευθύνει ο δάσκαλος.

Όταν χρειαστεί μαρκαδόρος, ο Σ τον πιάνει με όλα τα δάχτυλα. Όταν ο δάσκαλος του ζητάει να διαλέξει τον μπλε ή τον κόκκινο μαρκαδόρο για να τον χρησιμοποιήσει έπειτα στον πίνακα, αυτός λέει “τον κόκκινο”, αλλά παίρνει τον μπλε. Δεν μπορεί να ανοίξει το καπάκι. Αφού γράφει τη λέξη στον πίνακα, ο Σ λέει, προλαβαίνοντας το

δάσκαλο: “να ελέγξουμε, να ελέγξουμε”, επαναλαμβάνοντας προφανώς μια φράση που ακούει συχνά από το δάσκαλο μετά από μία άσκηση, ως μία ρουτίνα.

Κάθε φορά στο ΤΕ, ο Σ μαθαίνει μία ομάδα καινούργιων λέξεων. Όταν ο δ του λέει “Χθες ήταν Τρίτη, σήμερα τί μέρα είναι;”, ο Σ απαντάει Πέμπτη και μετά λέει Τετάρτη. Στην ερώτηση “Τί μήνα έχουμε;”, απαντάει “Άνοιξη” και μετά λέει Δεκέμβρης, όταν τον ξαναρωτάει ο δ επίμονα. Διαβάζοντας ένα κείμενο αντικαθιστά μερικές λέξεις με άλλες, μιλάει κάπως κοφτά και βιαστικά, αυξομειώνοντας την ένταση. Όταν γράφει, κουνάει το στόμα του.

Στη διδασκαλία των μαθηματικών, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα επικεντρώνεται σε απλές πράξεις αφαίρεσης και πρόσθεσης με αριθμούς από το 1 έως το 10. Επίσης γίνονται διάφορες ασκήσεις με εικονικές αγοραπωλησίες χρησιμοποιώντας κέρματα και χαρτονομίσματα των 5 ή των 10 Ευρώ. Ο Σ δείχνει αρκετά εξοικειωμένος με τα κέρματα του ενός και των δύο Ευρώ, αλλά δυσκολεύεται αρκετά στα χαρτονομίσματα και στις υποδιαίρεσεις του Ευρώ. Απαιτούνται συνεχείς επαναλήψεις και συχνά διαλείμματα, ώστε να επιτυγχάνεται η εμπέδωση και να αποτρέπεται η κόπωση του μαθητή. Όπως αναφέρει ο δάσκαλος, ο Σ έχει ακόμη πολύ δρόμο μπροστά του μέχρι να κατακτήσει μια σχετική αυτονομία στη διαχείριση των χρημάτων του και στην πραγματοποίηση συναλλαγών, τόσο στο μικρόκοσμο του σχολείου, όσο και στη γειτονιά του. Μεγαλύτερο πρόβλημα έχει ο Σ στην απλή αφαίρεση. Στο μάθημα χρησιμοποιούνται υλικά όπως μπαλάκια, κουμπιά, καραμέλες αλλά και πραγματικά χρήματα.

Συνολικά, η παρατήρηση έδειξε ότι η σχέση του δασκάλου στο ΤΕ με το Σ είναι ιδιαίτερα ζεστή και θετική και έχουν πολύ καλή συνεργασία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο μάθημα της γλώσσας και λιγότερο στα μαθηματικά. Είναι πάντως γεγονός ότι οι 5 ώρες την εβδομάδα στο ΤΕ δεν επαρκούν για την κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του Σ και ο ίδιος ο δάσκαλος ‘τρέχει και δεν φτάνει’, όντας ήδη πιεσμένος από το συνολικό πρόγραμμα του στο ΤΕ, το οποίο είναι βεβαρημένο με πολλά παιδιά.

Σε ένα μεγάλο διάλειμμα, ο Σ είναι μόνος του, πάει να πλακωθεί με κάποια παιδιά. Κάνει ότι τα κλωτσάει. Πιάνει συχνά τα γεννητικά του όργανα. Όταν βλέπει κάποια κορίτσια να τρέχουν από δίπλα του, χειρονομεί μόνος του και τους δείχνει το μεσαίο του δάχτυλο. Μιλάει λίγο με ένα παιδάκι, κάνει ότι του δίνει μπατσάκια στο σβέρκο. Παράλληλα τρώει. Εκεί που περπατάει, αρχίζει και τρέχει ξαφνικά για λίγο.

Σε ένα άλλο μεγάλο διάλειμμα, ο Σ παρακολουθεί τα άλλα παιδιά που παίζουν μπάλα στην αυλή. Περιφέρεται τρώγοντας, στέκεται στη μέση του γηπέδου ενώ οι άλλοι παίζουν μπάλα. Κάποιες φορές κάνει μια κίνηση σαν να σκύβει, χωρίς λόγο. Επίσης κάνει ότι χτυπάει λίγο κάποια αγόρια, προφανώς συμμαθητές του στη γενική τάξη. Από μακριά που τον παρατηρώ, δείχνει να περπατάει κανονικά. Μου δίνει την εντύπωση ότι με κοιτάει από μακριά (στέκομαι σε μια σχετική απόσταση διακριτικότητας), αλλά δεν φαίνεται να με αναγνωρίζει. Περπατάει και παρατηρεί τριγύρω, μιλάει συχνά μόνος του, μασάει κανονικά. Κάτι κορίτσια, περνάνε από δίπλα του και τον κοροϊδεύουν, ένα παιδί του σηκώνει την κουκούλα του μπουφάν. Βλέπει κάποιο παιδί να πετάει ένα άδειο μπουκάλι και τον μιμείται, πετώντας και αυτός το μπουκάλι.

Χαίρεται όταν βλέπει την μπάλα να διαγράφει τροχιά στον αέρα. Που και που είναι με ένα αγοράκι μαζί. Τα άλλα παιδιά κινούνται στο χώρο γύρω του, σαν να μην υπάρχει. Δεν του δίνουν καθόλου σημασία. Ξαφνικά, χοροπηδάει μόνος του και κουνάει τα χέρια του, σαν να χαίρεται. Βλέπει δύο παιδιά που μαλώνουν και δείχνει να χαίρεται με αυτό που βλέπει, το θέαμα του προκαλεί ευχαρίστηση. Όταν χτυπάει το κουδούνι για μέσα, ανεβαίνει κατευθείαν τις σκάλες για να πάει στην τάξη του.

2.5. Γενικό προφίλ

Ο Σ έχει μέτρια νοητική καθυστέρηση και έχει μείνει πίσω περίπου 4 χρόνια από τη νοητική ανάπτυξη των συνομηλίκων του. Οι νοητικοί του περιορισμοί είναι μεγάλοι, αλλά έχει κατακτήσει ένα βασικό λεξιλογικό ρεπερτόριο και κάποιες υποτυπώδεις μαθηματικές ικανότητες. Δεν έχει καθαρή άρθρωση, ο επικοινωνιακός λόγος χωλαίνει, απαντάει συνήθως κάνοντας χρήση λίγων λέξεων και υστερεί στον αυθόρμητο κοινωνικό λόγο. Η βραχύχρονη μνήμη είναι ελλιπής και αδυνατεί να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες, καθώς και να γενικεύσει ή να μεταφέρει τη γνώση.

Η σωματική του ανάπτυξη είναι αρκετά καλή, με ένα μέτριο ποσοστό αδεξιότητας στην κινητικότητα του. Η φοίτηση του στο τμήμα ένταξης δεν είναι επαρκής και η παραμονή του στη γενική τάξη είναι διακοσμητική. Η μονοετής φοίτηση του Σ σε ειδικό σχολείο συνέβαλλε στην απώλεια εδάφους και στην οπισθοδρόμηση του. Επιπλέον δεν έλαβε από νωρίς παράλληλη εκπαιδευτική στήριξη στο σχολείο, αφού το τμήμα ένταξης συστήθηκε στο σχολείο, όταν ο Σ ήταν ήδη στην Γ' Δημοτικού, έχοντας χάσει πολύτιμο

χρόνο εντελώς αβοήθητος και πελαγωμένος. Οι γονείς είναι συνεργάσιμοι, αλλά το οικογενειακό περιβάλλον είναι επιβεβαρυμένο, λόγω του χωρισμού τους. Επιπλέον ο Σ παραμένει σε συνθήκες υπερπροστατευτικής 'γυάλας', χωρίς να του δίνονται ευκαιρίες να κυκλοφορήσει στον έξω κόσμο και να εξελίξει τις στοιχειώδεις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την όσο το δυνατό ανεξάρτητη διαβίωση του.

Είναι ένα παιδί πειθαρχημένο, ήσυχο, χωρίς εξάρσεις αντικανονικής, ανάρμοστης, βίαιης, ψυχωτικής ή αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Όταν ασχοληθεί κανείς μαζί του και του δώσει σημασία είναι πολύ ευχάριστος και επικοινωνιακός, στο πλαίσιο πάντα των ικανοτήτων του και είναι συνεργάσιμος στο μάθημα. Η συμπεριφορά του στο σχολείο δεν δημιουργεί προβλήματα, πέρα από κάποιες περιστασιακές, ακανόνιστες πράξεις ανωριμότητας όπως βρισιές, χτυπηματάκια και κοροϊδευτικές χειρονομίες ή γκριμάτσες, οι οποίες σχετίζονται και με τη γενικότερη αναπτυξιακή του ανωριμότητα, δίχως να μαρτυρούν κάποια προβληματική συμπεριφορά.

Ο Σ δείχνει υπευθυνότητα, αλλά υστερεί αισθητά στους τομείς των ανεξάρτητων λειτουργιών, της ομιλίας, των αριθμών και της αντίληψης του χρόνου, των οικιακών δραστηριοτήτων, του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικότητας. Οι 3 τελευταίες ενότητες του 1ου μέρους της AAMD, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη συγκρότηση της ατομικής ταυτότητας, δηλαδή η υπευθυνότητα, ο αυτοπροσδιορισμός και η κοινωνικότητα μαρτυρούν ένα ελλειμματικό προφίλ αυτοδυναμίας και αυτοδιάθεσης, παραπέμπουν σε μια φθαρμένη κοινωνική ταυτότητα: ενώ όπως ήδη αναφέρθηκε, η υπευθυνότητα κινείται σε ικανοποιητικά επίπεδα, αντίθετα οι δείκτες κοινωνικότητας και αυτοπροσδιορισμού είναι χαμηλοί. Προς αυτήν την κατεύθυνση συνηγορούν και τα αποτελέσματα του 2ου μέρους της κλίμακας, τα οποία έδωσαν ένα αρκετά υψηλό ποσοστό περιθωριοποίησης. Φαίνεται δηλαδή ότι ενώ ο Σ έχει τις προϋποθέσεις για ομαλή και αρμονική συνύπαρξη με τους συμμαθητές του, δεν είναι ενταγμένος στην ομάδα των συνομηλίκων και η αλληλεπίδραση με τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα είναι ανύπαρκτη. Ο Σ δεν έχει φίλους στο σχολείο και γίνεται αντιληπτός από τα υπόλοιπα παιδιά, εκτός ελάχιστων περιπτώσεων που γίνεται αντικείμενο χλεύης από κάποια παιδιά για προφανείς λόγους, ως ένα ουδέτερο στοιχείο που δεν τους αφορά.

3. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ

3.1. Ποιότητα ζωής και αυτοπροσδιορισμός

Ζωτικής σημασίας προτεραιότητα και προϊσταμένη, θεμελιώδης αρχή είναι η κατοχύρωση του δικαιώματος στον αυτοπροσδιορισμό, η διασφάλιση του ευ-ζην, της ποιότητας ζωής και η παροχή ευκαιριών για άσκηση του αυτοπροσδιορισμού (self determination) και της αυτοδιάθεσης με στόχο την ατομική ενδυνάμωση (personal empowerment). Όπως έδειξε και η κλίμακα AAMD, ο αυτοπροσδιορισμός του Σ βρίσκεται σε πολύ χαμηλό επίπεδο σε σχέση με τους συνομηλίκους του.

Ο Schalock (2004: 205) περιγράφει τον τριφυή χαρακτήρα της έννοιας της ποιότητας ζωής (quality of life): α. αποτελεί μοχλό ευαισθητοποίησης, β. ένα πλαίσιο εννοιολογικής ενοποίησης, γ. μια κοινωνική κατασκευή και ιδεολογική αρχή. Η ποιότητα ζωής αφορά την ατομική ευημερία και συνιστά μια πολυσχιδή και πολυστρώματη έννοια, η οποία συναπαρτίζεται από πολλαπλά στοιχεία, με τις διαπροσωπικές σχέσεις, την κοινωνική ένταξη, την προσωπική ανάπτυξη, τον αυτοπροσδιορισμό, τη σωματική, ψυχική και υλική ευζωία και ευημερία να κυριαρχούν ως πρωτεύοντες δείκτες ποιότητας (Schalock, 2004: 205). Κάθε στόχος μας και κάθε προτεραιότητα που θέτουμε θα πρέπει να εκπηγάει από την προσπάθεια για διασφάλιση της ποιότητας ζωής στη βάση κάθε μίας από τις συνιστώσες που προαναφέρθηκαν.

Ο αυτοπροσδιορισμός ή αυτοδιάθεση είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή που περιλαμβάνει τα παρακάτω συστατικά (Wehmeyer, 2001: 3): έλεγχος και αιτιότητα, αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκίες για το αποτέλεσμα, αυτορύθμιση, επίτευξη, παρώθηση για κατάκτηση της γνώσης, διατομική επίλυση προβλημάτων, στοχοθεσία και επίδοση. Όλα τα παραπάνω διαπλέκονται και συνδέονται άρρηκτα με θεωρίες προσωπικότητας, μάθησης και κινήτρων καθώς και με τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των γνωστικών διαδικασιών. Ο Wehmeyer (2001: 5) παραθέτει τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (cognitive evaluation theory) του Deci (1975), η οποία αναδεικνύει τη σπουδαιότητα του αυτοπροσδιορισμού και της επιβεβαίωσης της ατομικής ικανότητας και αξίας παράλληλα με την αντιμετώπιση βέλτιστων προκλήσεων ως εγγενείς ενδογενείς ανάγκες κάθε ανθρώπου, οι οποίες ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την πυροδότηση και τον έλεγχο συμπεριφορών. Η ενασχόληση με δραστηριότητες που αποτελούν πηγή ικανοποίησης για το άτομο και τις οποίες το άτομο έχει ειλικρινά

επιλέξει, συνδέεται άμεσα με τον αυτοπροσδιορισμό αλλά και με τη μείωση της μαθημένης αβοηθησίας ή αλλιώς μαθημένης ανικανότητας (Wehmeyer, 2001: 27). Έρευνες έχουν δείξει όμως (βλ. Wehmeyer, 2001: 12) ότι οι ειδικοί δάσκαλοι θεωρούν μάταια και ατελέσφορη τη διδασκαλία του αυτοπροσδιορισμού στους μαθητές με ΝΚ, επειδή οι σοβαροί γνωστικοί περιορισμοί αυτών των παιδιών στέκονται εμπόδιο στην επιτυχία μιας τέτοιας παιδαγωγικής παρέμβασης.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με ΝΚ σπάνια αναλαμβάνουν ρόλους ή έχουν ευκαιρίες για άσκηση ελέγχου στις ίδιες τις ζωές τους ή για λήψη σημαντικών αποφάσεων που τους αφορούν. Συνήθως τους εκχωρείται ελευθερία και δυνατότητα αυτοδιάθεσης μόνο σε ζητήματα επουσιώδη και δευτερεύοντα, ενώ όταν πρόκειται για βαρύνουσας σημασίας αποφάσεις, τα νοητικά καθυστερημένα άτομα παραμένουν απλοί, αμέτοχοι θεατές, ετεροπροσδιοριζόμενοι (Wehmeyer, 2001: 13). Τα άτομα με ΝΚ μαθαίνουν να μην εμπιστεύονται τον εαυτό τους και εν όψει προβλημάτων να αναζητούν την καταφυγή στην εξωτερική βοήθεια από τρίτους, μέσα σε ένα δίκτυο εξάρτησης (Βουγιούκας, 2008: 32).

Μια άλλη σημαντική παράμετρος είναι η καλλιέργεια των κινήτρων και της βούλησης, έτσι όπως αναδεικνύεται μέσα από τη βιβλιογραφία. Ο Hodapp αναφέρει ότι οι επιδόσεις των παιδιών με ΝΚ στα μαθησιακά έργα επηρεάζονται από τα κίνητρα (2005: 45 & 46), στα οποία συναντούμε διαταραχές. Τα παιδιά με ΝΚ έχουν ελλειμματικά κίνητρα αλλά και ελλειμματική βούληση, ακόμη και στο κατώτερο, βαθύτερο επίπεδο των αρχέγονων παρορμήσεων (Τζουριάδου, 2008: 10). Η έλλειψη εσωτερικών κινήτρων οδηγεί στην εξάρτηση από την εξωτερική ανατροφοδότηση και από τα εξωτερικά κίνητρα και επιφέρει δυσχέρειες στην πορεία της ατομικής ολοκλήρωσης και της αυτοπραγμάτωσης, αποδυναμώνοντας το άτομο (Βουγιούκας, 2008: 33 - 34). Έτσι υπάρχει ανεπάρκεια και στα τρία συστατικά της 'ψυχής': στο γνωστικό, στο θυμικό, αλλά και στο βουλητικό (Βουγιούκας, 2008: 27).

Τα κίνητρα 'συνεργαζόμενα' με τη βούληση οδηγούν το άτομο στην ανάληψη δράσης. Ενώ τα κίνητρα αποτελούν το εφελτήριο και δίνουν το εναρκτήριο λάκτισμα για την εκπλήρωση ενός στόχου μέσω συγκεκριμένων ενεργειών, δίχως τη μεσολάβηση της βούλησης δεν πρόκειται να γίνει αντιληπτή η επιτακτικότητα του στόχου και να πραγματοποιηθεί η στοχοθεσία αλλά και η ανάληψη προσπάθειας (Βουγιούκας, 2008:

27). Τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας ενός προσανατολισμού εσωτερικής παρώθησης με τη συνδρομή παρωθητικών μοντέλων, στα άτομα με ΝΚ έχουν δείξει οι Schultz & Switzky (1993) σε σχετική έρευνα τους για τα εσωγενή και εξωγενή κίνητρα (όπως αναφέρει ο Βουγιούκας, 2008: 37 & 44).

3.2. Μαθησιακό επίπεδο

Ο Σ έχει ανάγκη από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαφοροποιημένο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες του, όπως προκύπτει από την αξιολόγηση του. Οι διδακτικοί στόχοι και το γνωστικό περιεχόμενο δεν μπορούν να συμπίπτουν με αυτά του αναλυτικού προγράμματος για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλιώς η παιδαγωγική διαδικασία θα αποβεί άγονη και αναποτελεσματική. Το ατομικό εκπαιδευτικό του πρόγραμμα θα δομηθεί βάσει συγκεκριμένων προτεραιοτήτων και στόχων.

Η οικοδόμηση επί των θετικών και δυνατών στοιχείων του Σ κρίνεται ιδιαίτερα νευραλγικής σημασίας. Ο Wolfensberger (1988: 63) περιγράφει τις αρετές, τα χαρίσματα και τις κοινωνικές τάσεις ως ‘θετικά στοιχεία της προσωπικότητας’. Άλλωστε, σε κάθε άτομο συνυπάρχουν οι περιορισμοί και οι δυνατότητες. Κανείς δεν είναι ελλειμματικός ή ανίκανος ολικά αλλά μερικά. Με σύμμαχο το δυναμικό και τις κατακτημένες δεξιότητες του παιδιού και χωρίς υπερβολική έμφαση και υπερτονισμό των αδυναμιών, των δυσκολιών και των σφαλμάτων, πρέπει να γίνει προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών για βελτίωση της λειτουργικότητας του παιδιού και περιορισμό των ελλειμμάτων του. Προχωρώντας πέρα από την ύπαρξη βιολογικής ή πολιτισμικής παθολογίας, η έμφαση δίνεται σε μια οικολογική ή οικοσυστημική προσέγγιση της νοητικής ανεπάρκειας, ως “έκφραση των περιορισμών στην ατομική λειτουργικότητα στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος” (Schalock, 2004: 213). Όπως αναφέρει και η Τζουριάδου (2008: 10). Η έμφαση πρέπει να δοθεί στο πώς αλληλεπιδρά το νοητικά καθυστερημένο άτομο με το περιβάλλον του, αλλά και σε ένα μοντέλο παιδαγωγικοκεντρικό, ένα “μοντέλο αναγκών και όχι ανεπαρκειών”.

Βασικός άξονας είναι οι ανάγκες του παιδιού, η εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη αυτοτέλεια, αυτοδυναμία και αυτονομία του. Όπως αναφέρεται και στο Νόμο Νο. 3699/2008 περί της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), η ΕΑΕ επιδιώκει τη “βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων

[...]”, καθώς και την “ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας [...]” (Άρθρο 3, Παρ. 5, σ. 3500). Φυσικά δεν μπορούμε να αρνηθούμε τη σημαντική υστέρηση του Σ στις διανοητικές και πνευματικές λειτουργίες, άμα θέλουμε να είμαστε ρεαλιστές και να θέτουμε ρεαλιστικούς στόχους.

Η δουλειά στο σχολείο πρέπει να συνδεθεί με τις απαιτήσεις της καθημερινότητας του Σ, ώστε να περιοριστεί ο βαθμός εξάρτησης από τους γύρω του (γιατί όλοι οι άνθρωποι έχουν ένα μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό εξάρτησης από άλλους) και να ενισχυθεί η αυτοεξυπηρέτηση του, καθώς και οι δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης. Σ’ αυτήν την προσπάθεια πρέπει να συστρατευθεί και η οικογένεια, ώστε να συγκροτήσει την καθημερινότητα και το οικοσύστημα της με βάση τις ανάγκες του Σ (βλ. Hodapp, 2005: 103).

Στην υποκατηγορία της Ανάπτυξης Ομιλίας της κλίμακας AAMD, ο Σ υπολείπεται σε ποσοστό 54 % έναντι των συνομηλίκων του. Αυτό το μεγάλο χάσμα επιβάλλει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη του προφορικού επικοινωνιακού λόγου και τον εμπλουτισμό του βασικού λεξιλογίου για την καθημερινή επικοινωνία, για στοιχειώδη συμμετοχή σε διάλογο αλλά και για την έκφραση των συναισθημάτων και των επιθυμιών.

Άλλη προτεραιότητα είναι και η εκπαίδευση στην επίλυση πρακτικών ζητημάτων και προβλημάτων της καθημερινής ζωής, μέσα από την κατάρτιση ενός ρεπερτορίου υπαρκτών προβλημάτων της καθημερινότητας του παιδιού (στις οικιακές δραστηριότητες για παράδειγμα, ο Σ είναι παντελώς αμέτοχος και ανίκανος για τα στοιχειώδη, βλ. AAMD). Ο Wehmeyer (2001: 17) αναφέρει μια έρευνα των Castles & Glass (1986), η οποία έδειξε ότι σε περιπτώσεις ήπιας ή μέτριας ΝΚ, η κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε θεαματική βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Ο συγγραφέας συμπληρώνει ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που η ύπαρξη σοβαρής νοητικής αναπηρίας δεν επιτρέπει τη λήψη απόλυτα ανεξάρτητων αποφάσεων, είναι σημαντική η συμμετοχή των ατόμων αυτών ακόμη και στο επίπεδο της έκφρασης επιλογών με παράλληλη εκπαίδευση τους στη λήψη αποφάσεων (Wehmeyer, 2001: 19). Επιπλέον η στοχευμένη, εξατομικευμένη διδασκαλία για την επικοινωνία των προτιμήσεων κρίνεται απαραίτητη (Wehmeyer, 2001: 20).

Παράλληλα, πρέπει να γίνει εξάσκηση σε βασικές μαθηματικές δεξιότητες, όπως η πρόσθεση (πόσα χρήματα έχει;) και η αφαίρεση (πόσα χρήματα μου έμειναν, πόσα ρέστα πρέπει να πάρω;), ειδικά σε σχέση με τη διαχείριση χρημάτων. Ήδη γίνεται προσπάθεια στο πρόγραμμα του τμήματος ένταξης, αλλά δεν επαρκεί, όπως δείχνει και η AAMD στην κατηγορία της Οικονομικής Δραστηριότητας με ποσοστό μόλις 12 %. Απαραίτητη είναι και η εκπαίδευση σε απλές καθημερινές συναλλαγές στο super market, στο φούρνο, στο μανάβη, στο περίπτερο, στο κυλικείο κτλ, δηλαδή σε πραγματικές συνθήκες της καθημερινής ζωής (στην ικανότητα αγορών η AAMD έδωσε 0). Στο πλαίσιο αυτό, ο Σ θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει την αναγραφόμενη αξία των προϊόντων, να συγκρίνει τις τιμές, να ταξινομεί κατά μέγεθος τα κέρματα και τα χαρτονομίσματα, ώστε να πραγματοποιεί συναλλαγές με μικρά ποσά για μικρές αγορές με επιτυχία. Πιθανότατα η χρήση υπολογιστικής μηχανής θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη.

Μείζων στόχος είναι και η αισθητική διαπαιδαγώγηση του Σ. Ο Σ είναι αρκετά περιχαρακωμένος και εγκλωβισμένος στο πλαίσιο υπερπροστασίας των γονιών του (βλ. Μπιτζαράκης, 2008: 75). Από την καθημερινότητα του απουσιάζουν πολύτιμες ευκαιρίες κοινωνικοποίησης του, όπως η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες (βλ. Μπιτζαράκης, 2008: 75). Εκλείπουν επίσης και οι ευκαιρίες για καλλιτεχνική έκφραση, όπως το θέατρο και η μουσική, που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, την αυτενέργεια και την αυθόρμητη έκφραση του αλλά και να προάγουν το συνολικό ρεπερτόριο του ως ατόμου. Προς το παρόν ο Σ φαίνεται ότι κινείται μεταξύ του διπόλου σχολείου και σπιτιού, χωρίς δυνατότητες απόδρασης και αλλαγής παραστάσεων και βιωμάτων. Είναι επιτακτική η αποτελεσματική και ουσιαστική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου του Σ αλλά και η ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες, με κατασκευές και σχέδια για την προαγωγή της επιδεξιότητας, της λεπτής και αδρής κινητικότητας.

Στόχος είναι και η εκπαίδευση σε προεπαγγελματικές δεξιότητες, όπως επίσης η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και η χρήση κανόνων οδικής ασφάλειας (κυκλοφοριακή αγωγή) παράλληλα με τη χρήση μέσων μαζικής συγκοινωνίας. Δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης και επιβίωσης, όπως χρήση του τηλεφώνου, αυτοεξυπηρέτηση σε θέματα ατομικής υγιεινής και η κατανόηση του χρόνου είναι απαραίτητο να τεθούν επίσης ως μαθησιακοί στόχοι. Η κατηγορία Νούμερα και Ώρα της AAMD δίνει μια απόκλιση της

τάξεως του 50 % από τους συνομηλίκους, όπως και οι Ανεξάρτητες Λειτουργίες (στα Ταξίδια το σκορ είναι 0).

Βασική προτεραιότητα για το Σ. είναι και η συναισθηματική του οργάνωση, η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, η καλλιέργεια του αισθήματος αξιοπρέπειας, η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων του, η έκθεση σε διάφορες κοινωνικές και επικοινωνιακές συνθήκες και περιστάσεις με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικότητας.

3.3. Κοινωνικό επίπεδο

Όλοι οι εταίροι στην προσπάθεια για την εξυπηρέτηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του Σ, γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνικός περίγυρος, ομάδα συνομηλίκων πρέπει πρώτα απ' όλα να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα του Σ, κάτι που εύκολα διακηρύσσεται, αλλά κάθε άλλο παρά αυτονόητα ευοδώνεται και υλοποιείται στην πράξη, αφού η απόκλιση του Σ από το καθιερωμένο, 'κανονικοποιημένο' και επιθυμητό πρότυπο του παιδιού με φυσιολογική, τυπική ανάπτυξη είναι οδυνηρή και δύσπεπτη (βλ. Μπιτζαράκης, 2008: 73).

Η αποδοχή της διαφορετικότητας συνίσταται στην αποδοχή των αδυναμιών αλλά και των δυνατοτήτων του παιδιού, γιατί η αναπηρία του δεν θα πρέπει να ισοδυναμεί με την υιοθέτηση μιας πλήρως στιγματισμένης, φθαρμένης και ανάπηρης ταυτότητας, αλλά με την αποδοχή των περιορισμών και την παράλληλη ανάληψη της ειλικρινούς και σκληρής προσπάθειας για αναπροσαρμογή, αναθεώρηση και τροποποίηση των στόχων μας και των προσδοκιών μας. Ο Σ, όπως και κάθε άτομο, παρά τις σοβαρές ανεπάρκειες του, έχει προσωπικότητα, ιδιοσυγκρασία, μια ανθρώπινη ταυτότητα, η οποία μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την ενθάρρυνση, την επιδοκιμασία της προσπάθειας, την παροχή ευχαρίστων και θετικών εμπειριών. Ο Σ είναι ξεχωριστός και μοναδικός, ισότιμος με κάθε άλλο παιδί, με ή χωρίς ανεπάρκειες, έχει αξία, μοιράζεται τα ίδια αυτονόητα ανθρώπινα δικαιώματα με τα υπόλοιπα παιδιά και έχει επιθυμίες και ανάγκες (βλ. Μπιτζαράκης, 2008: 71).

Ο Wehmeyer (2001: 9) αναφέρει ότι οι επιλογές και οι αποφάσεις του ατόμου έχουν αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής του και παραθέτει σχετικά από το Nirje (1972: 177): "Μια κύρια όψη της αρχής της ομαλοποίησης είναι η δημιουργία συνθηκών στις οποίες το ανάπηρο άτομο θα βιώνει το φυσιολογικό σεβασμό που κάθε ανθρώπινο ον

δικαιούται. Επομένως, οι επιλογές, οι ευχές, οι επιθυμίες και οι προσδοκίες του ανάπηρου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη [...]” Η παιδαγωγική παρέμβαση πρέπει να στοχεύει στη διευκόλυνση και υποστήριξη της διαδικασίας της ‘ατομικευσης’ (individuation) – όρος που αναφέρεται από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους – στη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας (Wehmeyer, 2001: 33). Δυστυχώς, όπως συνάγεται από τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, τα άτομα με ΝΚ πάσχουν από χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και χαρακτηρίζονται από μία αρνητική αυτοεικόνα (Βουγιούκας, 2008: 41).

Βασικός στόχος και προτεραιότητα πρέπει να είναι η κοινωνική ολοκλήρωση του Σ, η ένταξη του Σ στους κοινωνικούς χώρους και στα πλαίσια όπου ζει και δραστηριοποιείται: στην οικογένεια (μικροσύστημα), στο σχολείο και στη γειτονιά του, στην τοπική κοινωνία (μεσοσύστημα). Στο Άρθρο 3, παράγραφος 5 του Ν. 3699/2008 ορίζεται η ένταξη στην κοινωνική ζωή ως επιδιωκόμενος στόχος της ΕΑΕ (σ. 3500). Απαραίτητη προϋπόθεση η προώθηση της κοινωνικής του μάθησης στο σχολείο και στο σπίτι, το άνοιγμα στην κοινωνία με κάθε δυνατό εφικτό τρόπο και η αποκατάσταση της φθαρμένης ταυτότητας (βλ. Μπιτζαράκης, 2008: 72 & Μπάρμπας, 2008: 92 - 93).

Η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με υψηλό βαθμό οικειότητας και ψυχικής επαφής, οι οποίες θα παρέχουν κοινωνική και συναισθηματική στήριξη και θα αμβλύνουν τους ποικίλους αγχογόνους παράγοντες, είναι απαραίτητη στο πλαίσιο μιας συμπεριληπτικής φιλοσοφίας (Lunsky, 2006: 117 & 119): “Η ένταξη διδάσκει στα άτομα χωρίς ανεπάρκειες ότι όσοι έχουν ανεπάρκειες δεν θα πρέπει να νιώθουν αποκλεισμένοι και στα άτομα που έχουν ανεπάρκειες διδάσκει ότι αποτελούν τμήμα μιας μεγαλύτερης κοινότητας” (Lunsky, 2006: 119). Αντίστοιχα, θα πρέπει να αποφεύγεται η εδραίωση διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες θα έχουν αρνητικό φορτίο, με ψυχοφθόρο επίδραση στο άτομο, υπονομεύοντας την ψυχοσυναισθηματική του ευημερία (Lunsky, 2006: 128 - 129), καθώς επίσης και η παροχή αρνητικής υποστήριξης η οποία στρεσάρει το άτομο με νοητική αναπηρία και αναστέλλει την κοινωνική και συναισθηματική του ωρίμανση.

Στο πλαίσιο της διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζει και η καλλιέργεια της αμοιβαιότητας (reciprocity), η συμμετρία αυτή που είναι προαπαιτούμενη κάθε φιλίας, αλλά καθόλου αυτονόητη στη νοητική καθυστέρηση (Lunsky, 2006: 132). Η εκπαίδευση του Σ σε κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με

την αμοιβαιότητα, σε συσχετισμό και με την ανάπτυξη της ενδογενούς παρώθησης έναντι της εξωγενούς (intrinsic vs extrinsic motivation) κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική (Lunsky, 2006: 133 - 134). Ο Σ πρέπει να μάθει πώς να συνεισφέρει σε μία σχέση, να μάθει να ακούει τους άλλους, να τους βοηθάει, να αναγνωρίζει τη δική τους βοήθεια (βλ. Lunsky, 2006: 146).

Προτεραιότητα και στόχος σε σχέση και με τα παραπάνω, εκτιμώ ότι θα πρέπει να είναι και η προώθηση της συνύπαρξης του Σ με τους συμμαθητές του στο σχολείο, με πλατφόρμα τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες που θα είναι ευχάριστες και πλήρεις νοήματος για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (βλ. Μπιτζαράκης, 2008: 72 - 73). Η παρατήρηση στο διάλειμμα έδειξε ότι ο Σ κινείται ωσάν σχεδόν αόρατος και διακοσμητικός ανάμεσα στα παιδιά, χωρίς να συνυπάρχει ουσιαστικά μαζί τους σε οποιοδήποτε επίπεδο και χωρίς να συμμετέχει στο μη δομημένο ελεύθερο συλλογικό παιχνίδι (βλ. Μπάρμπας, 2008: 67). Πρέπει να σχεδιαστούν δραστηριότητες που θα φέρουν τα παιδιά πιο κοντά, που θα υποβοηθήσουν την αλληλοκατανόηση και αλληλοπροσέγγιση, στην ένταξη στην κουλτούρα των συνομηλίκων (βλ. Μπάρμπας, 2008: 67). Όταν απουσιάζει η κοινή δράση με υψηλή ποιοτική στάθμη συμμετοχής, δυναμιτίζεται η ομαλή κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη, αποσαθρώνονται οι σχέσεις και φθείρεται η ταυτότητα του παιδιού, δημιουργώντας συχνά τις προϋποθέσεις για στιγματισμό (βλ. Μπάρμπας, 2008: 85 - 88).

Οι συμμαθητές του Σ πρέπει να τον γνωρίσουν καλύτερα, να εξοικειωθούν μαζί του, να επικοινωνήσουν, προκειμένου να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα του και να τον αποδεχτούν (Μπιτζαράκης, 2008: 76). Αλλιώς για αυτούς θα είναι πάντα μια αμελητέα ποσότητα, κάτι που δεν τους αφορά και δεν τους απασχολεί. Κατά το Νόμο 3699/2008 (Άρθρο 3, Παρ. 5, σ. 3500), η ΕΑΕ επιδιώκει “την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους (των μαθητών με αναπηρία) με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη [...]”

Το διάλειμμα είναι ένας ζωτικός χώρος για κάθε παιδί. Είναι ένας χώρος όπου τα παιδιά απελευθερωμένα από τις γνωστικές απαιτήσεις και τα μαθησιακά έργα, εκτονώνονται και κοινωνικοποιούνται, υποδύονται και αναλαμβάνουν ρόλους, παίζουν και δοκιμάζουν συχνά και τα όρια τους. Το διάλειμμα είναι ένα ‘σχολείο’ μέσα στο σχολείο και ο αποκλεισμός του Σ από αυτό θα πρέπει να αρθεί.

4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). Παιδαγωγική παρέμβαση παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση, στο εκπαιδευτικό υλικό του έργου ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ: “ΕΠΙΝΟΗΣΗ – Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση.” Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ του Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επιστημονικά υπεύθυνος: Μιχάλης Μειμάρης. σσ. 99 – 124.

Βουγιούκας, Κ. (2008). Νοητική καθυστέρηση και παράθηση, στο εκπαιδευτικό υλικό του έργου ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ: “ΕΠΙΝΟΗΣΗ – Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση.” ό.π. σσ. 27 – 46.

Μπάρμπας, Γ. (2008). Η εκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση στο ελληνικό σχολείο: διαπιστώσεις - προτάσεις, στο εκπαιδευτικό υλικό του έργου ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ: “ΕΠΙΝΟΗΣΗ – Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση.” ό.π. σσ. 65 – 98.

Μπιτζαράκης, Π. (2008). Μια προσπάθεια για τη συνύπαρξη: Ένταξη στην οικογένεια, στη γειτονιά, στην πόλη, των μαθητών του 4ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης. *Κοινωνία και ψυχική υγεία – Επιστημονική Περιοδική Έκθεση για Θέματα Υγείας και Κοινωνικού Αποκλεισμού*. Τεύχος 7ο (Θεματική Ενότητα: Αναπηρία, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση). σσ. 69 – 95.

Νόμος Υπ’ Αριθ. 3699/2008, ΦΕΚ 2-10-2008/199, Τεύχος 1ο, *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. σσ. 3499 – 3520.

Τζουριάδου, Μ. (2008). Νοητική Καθυστέρηση, στο εκπαιδευτικό υλικό του έργου ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ: “ΕΠΙΝΟΗΣΗ – Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών-Ειδικού Εκπαιδευτικού

Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση.”
ό.π. σσ. 1 – 25.

Hodapp, M. R. (2005). Νοητική Καθυστέρηση: I. Αρχές και ζητήματα που αφορούν την ατομική προσέγγιση, στο *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία* (επιμ.: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η.), σσ. 43 – 84. Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες.

Hodapp, M. R. (2005). Νοητική Καθυστέρηση: II. Το περιβάλλον, στο *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία* (επιμ.: Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η.), σσ. 85 – 124. Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες.

Lunsky, Y. (2006). Individual differences in interpersonal relationships for persons with mental retardation, στο Switzky, H. (ed). *International Review of Research in Mental Retardation*, Vol. 31. pp. 117 – 161. USA: Elsevier Inc.

Schalock, R.L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*. 48 (3): 203 – 216.

Wehmeyer, L. M. (2001). Self-Determination and Mental Retardation, στο Glidden, L. M. (ed). *International Review of Research in Mental Retardation*, Vol. 24. pp. 1 – 48. USA: Academic Press.

Wolfensberger, W. (1988). Common assets of mentally retarded people that are commonly not acknowledged. *Mental Retardation* (edited by American Association on Mental Retardation). 26 (2): 63 – 70.

5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (ΑΠΑΝΤΗΤΙΚΟ ΕΝΤΥΠΟ ΤΗΣ ΑΑΜΔ)