

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1 (2017)

7ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

7^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
15-18 Ιουνίου 2017

Πρώιμη Παρέμβαση σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και ειδικές ανάγκες: Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές

ΓΕΩΡΓΙΑ ΤΖΙΦΑ

doi: [10.12681/edusc.1748](https://doi.org/10.12681/edusc.1748)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΤΖΙΦΑ Γ. (2019). Πρώιμη Παρέμβαση σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και ειδικές ανάγκες: Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 1367–1381. <https://doi.org/10.12681/edusc.1748>

«Πρώιμη Παρέμβαση σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση και ειδικές ανάγκες: Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές»

Τζίφα Γεωργία - Ειδική Παιδαγωγός Πρώιμης Εκπαιδευτικής και Θεραπευτικής Παρέμβασης ΕΛΕΠΑΠ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε –ΕΚΠΑ

georgia.tzifa@yahoo.gr

Περίληψη

Τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα με διαφορετικές λειτουργικές συνέπειες ανάλογα την εγκεφαλική βλάβη και την παρέμβαση. Η έγκαιρη και αξιόπιστη διάγνωση από ειδικούς (ιατρούς, θεραπευτές και εκπαιδευτικούς) παίζει καθοριστικό ρόλο για τον καλύτερο σχεδιασμό θεραπευτικών προγραμμάτων. Η κατάσταση των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση μπορεί να βελτιωθεί με κατάλληλη θεραπευτική αγωγή, πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση, καθοδήγηση και βοήθεια προς τους γονείς, ώστε να αποφευχθούν ή να μειωθούν σοβαρές επιπλοκές σωματικές, ψυχικές, μαθησιακά προβλήματα κλπ).

Οι κινητικές αναπηρίες περιορίζουν τη μάθηση των παιδιών σε τομείς όπως την ικανότητα της επεξεργασίας πληροφοριών που έχει άμεση σχέση με τις πνευματικές λειτουργίες του ατόμου και χαρακτηριστικά όπως αδύνατη μνήμη, δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής, μέτριες συλλογικές ικανότητες, ανεπαρκή γλωσσική ανάπτυξη κ.α. Η έκθεσή τους σε εμπειρίες, ερεθίσματα, κίνητρα, εκπαιδευτικές θεραπείες μπορεί να διαφοροποιήσουν τις ανάγκες, την εξέλιξη της αναπηρίας και την μετέπειτα λειτουργικότητα του ατόμου.

Στοχευμένα πιλοτικά προγράμματα, που αφορούσαν τη γλωσσική ανάπτυξη και τις προμαθηματικές δεξιότητες βασισμένα σε διαφοροποιημένα σχέδια διδασκαλίας απέδειξαν, ότι το μαθησιακό προφίλ των παιδιών βελτιώνεται, αυξάνονται τα κίνητρα μάθησης και η συνεργατικότητα. Έτσι μειώνονται οι πιθανότητες για εκδήλωση σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών, που σχετίζονται με αδυναμίες αντιληπτικές, γλωσσικές, ελλειπείς μαθηματικές δεξιότητες σε συνάρτηση με αδυναμία στις μνημονικές λειτουργίες και τη συγκέντρωση-προσοχή.

Λέξεις-κλειδιά: εγκεφαλική παράλυση, πρώιμη παρέμβαση, εκπαιδευτικά προγράμματα, μνήμη, μαθηματική σκέψη, γλώσσα.

Abstract

Children with cerebral palsy are a heterogeneous group with different functional needs depending on brain injury and interference. The timely and reliable diagnosis by specialists (doctors, therapists and teachers) plays a key role in better planning of treatment programs. The situation of children with cerebral palsy can be improved by appropriate treatment, timely educational intervention, guidance and assistance to

parents in order to avoid or reduce the serious consequences of physical, mental, learning problems etc.

Kinetic disabilities limit the learning of children in areas such as the ability to process information that is directly related to the mental functions of the individual and characteristics such as weak memory, concentration and attention difficulties, moderate collective skills, inadequate language development. Their exposure to experiences, stimuli, motivations, educational therapies can diversify the needs, the development of disability and the subsequent functioning of the individual.

Targeted pilot projects on language development and early mathematical skills based on differentiated teaching patterns have demonstrated that children's learning profiles are improving, motivation and collaboration are increasing. This reduces the chances of serious learning difficulties associated with weaknesses perceptual, linguistic, incomplete mathematical skills in relation to the weakness in mnemonic functions and concentration-attention.

Key words: cerebral palsy, early intervention, educational programs, perception, memory, mathematical thinking, language.

Εισαγωγή

Τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ,γιατί διαφέρουν ως προς τα αίτια, το βαθμό αναπηρίας και τις λειτουργικές συνέπειες, την πρόγνωση ,την ηλικία έναρξης του προβλήματος, το νοητικό επίπεδο, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη συναισθηματική κατάσταση και τα συνοδά προβλήματα (αισθητηριακά, γνωστικά κλπ). Η έκθεσή τους σε εμπειρίες, ερεθίσματα, κίνητρα, εκπαιδευτικές θεραπείες μπορεί να διαφοροποιήσουν τις ανάγκες , την εξέλιξη της αναπηρίας και την μετέπειτα λειτουργικότητα του ατόμου. Η πολυπλοκότητα της αναπηρίας λόγω των ποικίλων αιτιών, των διαφορετικών βλαβών στον εγκέφαλο και των ξεχωριστών πρωτογενών και δευτερογενών συμπτωμάτων ακόμη και αν έχουν την ίδια μορφή εγκεφαλικής παράλυσης δυσκολεύει τον έγκαιρο εντοπισμό, σε κάποιες περιπτώσεις, καθώς και τη λεπτομερή καταγραφή των δυσκολιών σε όλους τους τομείς. Τα ολοένα αυξανόμενα ποσοστά επιβίωσης πρόωρων νεογνών, χάρη στην τεχνολογία , την ιατρική επιστήμη καθώς και το θεσμοθετημένο δικαίωμα για ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και στην κοινωνία οδηγεί σε συνεχείς αναζητήσεις και έρευνα την ιατρική κοινότητα ,τους θεραπευτές αποκατάστασης και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.

Αίτημα όλων είναι η πρόληψη οποιωνδήποτε φραγμών στη λειτουργικότητα των ατόμων με εγκεφαλική παράλυση και όχι απλά η ένταξη στην εκπαίδευση και στην κοινωνία ,αλλά η επιτυχημένη ενσωμάτωση με αρωγούς όλους τους ειδικούς ιατρούς, θεραπευτές, παιδαγωγούς κλπ.

1. Ορισμός και επιδημιολογία εγκεφαλικής παράλυσης

Η εγκεφαλική παράλυση ή νόσος του Little περιγράφηκε για πρώτη φορά από τον Άγγλο χειρουργό William Little. Σύμφωνα με την Sullivan (2005) ο όρος αναφέρεται στις επίμονες διαταραχές της κίνησης του ελέγχου, της στάσης σώματος και του μυϊκού τόνου, που οφείλονται σε μη προοδευτική βλάβη του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου (Πολυχρονοπούλου, 2012). Οφείλεται σε βλάβες του εγκεφάλου που συνέβησαν προγεννητικά, περιγεννητικά ή μεταγεννητικά.

Όπως αναφέρει ο Rosenbaum(2006) πρόκειται για ένα γενικό όρο και περιγράφει μια ομάδα μόνιμων διαταραχών στην εξέλιξη της κίνησης και της στάσης του σώματος προκαλώντας περιορισμούς στις δραστηριότητες που αποδίδονται σε μη προοδευτικές διαταραχές που συνέβησαν στην ανάπτυξη εγκεφάλου του εμβρύου ή του νηπίου. Συχνά στα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση εκτός από το βασικό χαρακτηριστικό που είναι οι διαταραχές στην κινητικότητα συνυπάρχουν και άλλες δυσκολίες π.χ στο νοητικό δυναμικό, ακοής, όρασης, λόγου, σίτισης, σιελόρροιας, καθώς και σοβαρά μαθησιακά, ψυχολογικά προβλήματα και κοινωνικής ένταξης.

Σε παγκόσμια βάση, η συχνότητα της Ε.Π. είναι 2,5 ανά 1.000 παιδιά που γεννιούνται και επιζούν, δηλαδή στη χώρα μας σε 100.000 γεννήσεις ετησίως αντιστοιχούν 250 παιδιά με Ε.Π. διαφόρων μορφών. Η συχνότητα αυξάνεται δραστικά στα πρόωρα παιδιά, όπου μπορεί να αγγίξει τα 15 ανά 100 παιδιά, ανάλογα με το βάρος γέννησης και τις δυνητικές και αναπόφευκτες επιπλοκές της προωρότητας (Νεστορίδης, Χ. 2004, ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους).

2. Τι είναι η πρόωμη παρέμβαση και ποια είναι η αναγκαιότητά της

Η Πρόωμη Παρέμβαση απευθύνεται σε όλα τα παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση επικινδυνότητας ή έχουν αναπτύξει προβλήματα. Η βοήθεια που προσφέρει καλύπτει την περίοδο από τη στιγμή της προγεννητικής διάγνωσης μέχρι που το παιδί φτάνει στην ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο όρος αναπτυξιακή επικινδυνότητα αναφέρεται στην ύπαρξη στοιχείων που αφορούν παράγοντες επικινδυνότητας όπως σε ιατρικές διαγνωστικές καταστάσεις (π.χ σύνδρομα), σε περιβαλλοντική αποστέρηση και σε βιολογική επικινδυνότητα λόγω επιπλοκών πριν και μετά τη γέννηση (π.χ προωρότητα). (Τζουριάδου,1998).

Η Πρόωμη Παρέμβαση ξεκινά με τη φάση του εντοπισμού και καθορισμού προβλημάτων, συνεχίζεται με τη διάγνωση, την εκπαίδευση και εξάσκηση και τέλος την καθοδήγηση και συμβουλευτική. Πολλές έρευνες έχουν γίνει για να δείξουν τη σχέση των προγραμμάτων, των παιδιών, της οικογένειας με τα αποτελέσματα της Πρόωμης Παρέμβασης.

Παράγοντες που αναφέρονται για την επιτυχία της έκβασης είναι η ηλικία του παιδιού, η φύση του προβλήματος και η εμπλοκή της οικογένειας. Έρευνες έχουν αποδείξει τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων στην παρέμβαση ειδικά στα παιδιά που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου (Hebel&Persitz, 2014). Μέσα από τα πρώιμα προγράμματα παίρνουν ικανοποίηση από τη βελτίωση των δεξιοτήτων των

παιδιών και έχουν καλύτερη ποιότητα αλληλεπίδρασης με τα παιδιά (Murray, Handyside, Straka&Arton-Titus,2014). Μέσα από την συμμετοχή της οικογένειας στα αποκαταστασιακά εκπαιδευτικά προγράμματα αναγνωρίζεται το γεγονός, ότι τα προβλήματα μπορούν να επιλυθούν μέσα από φορείς και ειδικούς που δεν εμπλέκονται συναισθηματικά με το παιδί και οι οποίοι μπορούν να συμβουλέψουν τους γονείς προκειμένου να υιοθετήσουν στρατηγικές που θα οδηγήσουν σε πιο πρακτικές λύσεις(Κουρκούτας,2007).

Υπάρχει η άποψη ,ότι όσο νωρίτερα αρχίσει η παρέμβαση τόσο αποτελεσματικότερη είναι. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία υπάρχουν κρίσιμα αναπτυξιακά στάδια για την ανάπτυξη του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος καθώς και αναφέρεται η πλαστικότητα του νευρικού συστήματος. Λόγω της έλλειψης εμπειριών το παιδί μπορεί να οδηγηθεί σε αναπτυξιακά ελλείμματα . Επιπλέον προλαμβάνονται αδύναμα σημεία που ίσως διαπιστωθούν αργότερα καθώς μειώνονται οι δευτερογενείς επιπλοκές που προκύπτουν από τις διαταραχές.

Οι δραστηριότητες που θέτονται ως στόχοι εκπαίδευσης από κάθε ειδικό αποβλέπουν στην αντιστάθμιση των αναπτυξιακών προβλημάτων, αφού όπως έχει προαναφερθεί η εγκεφαλική παράλυση εκτός από κινητικές δυσκολίες έχει επιπτώσεις στην επικοινωνία, στη σίτιση, στην αυτοεξυπηρέτηση, στο γνωστικό τομέα, στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και συμπεριφορά. Ο ειδικός Παιδαγωγός παρεμβαίνει πρώιμα με ειδικό παιδαγωγικό πρόγραμμα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (από 3 ετών και άνω) που ανήκουν σε ομάδες υψηλής επικινδυνότητας να αναπτύξουν μαθησιακές δυσκολίες με την ένταξη τους σε σχολικό πλαίσιο ,μειώνοντας τις πιθανότητες εμφάνισής τους.

3. Δυσκολίες που εμφανίζουν παιδιά με προβλήματα στην κινητική ανάπτυξη

Στα προσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και συγκεκριμένα στο Σχέδιο διαθεματικής προσέγγισης και πρόγραμμα γλωσσικής ανάπτυξης (Ε. Αναγνωστοπούλου, Χ. Καρακασνάκη), αναφέρεται ότι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με επιβράδυνση ή ανεπάρκειες στην ανάπτυξή τους εντοπίζονται δυσκολίες στη συσχέτιση , στην κατανόηση των σχέσεων ,στην κατηγοριοποίηση και τους μαθηματικούς συλλογισμούς. Ακόμη η αναγνώριση, διάκριση ή σύγκριση αντικειμένων ,καθώς και η έλλειψη προσοχής και μειωμένη μνήμη είναι ένας τομέας που εμποδίζει την απόκτηση ικανότητας συγκράτησης πληροφοριών και σύνδεσης μεταξύ τους. Υπάρχει επίσης δυσχέρεια στην ικανότητα αντίληψης του χώρου και χρόνου, στη σκέψη μέσω ακολουθίας γεγονότων, καθώς και στον οπτικοκινητικό συντονισμό. Αυτές οι δυσκολίες εμποδίζουν αργότερα την κατάκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, ενώ η οπτικοκινητική αντίληψη συνδέεται με μεταγενέστερες δυσκολίες στα μαθηματικά και στην ικανότητα μέτρησης, αντιστοίχισης και ταξινόμησης, αφού συγχέεται η σύνδεση φυσικού αντικειμένου με την κατηγορία που ανήκει. Επιπλέον η μειωμένη ικανότητα στις μνημονικές διαδικασίες περιορίζουν την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων.

Εκτός από τις παραπάνω δυσκολίες στη βιβλιογραφία αναφέρονται και άλλες δυσκολίες που οδηγούν στην αναγκαιότητα στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ενδεικτικά αναφέρονται τροποποιήσεις λόγω δυσκολιών στην ομιλία ,επικοινωνία, γραφή, αντιληπτικές ικανότητες σε σχέση με το χώρο, και προμαθηματικές ικανότητες (Σπετσιώτης, Ι. & Σταθόπουλος, Στ. 2003).

4. Επιπτώσεις της εγκεφαλικής βλάβης στο μαθησιακό προφίλ παιδιών με εγκεφαλική παράλυση

Θα αναφερθούμε επιλεκτικά σε ορισμένους τομείς που επηρεάζουν το μαθησιακό προφίλ των παιδιών στη σχολική τάξη και έχουν επίπτωση στην ποιότητα ανάπτυξης της γλώσσας και της επικοινωνίας, της αναγνωστικής ικανότητας και μαθηματικής σκέψης από την ηλικία που τα παιδιά βρίσκονται στην προσχολική βαθμίδα.

α) Μαθηματική ικανότητα

Η εγκεφαλική παράλυση επηρεάζει πρωτίστως την κίνηση των παιδιών. Επιπροσθέτως τα παιδιά παρουσιάζουν διαταραχές αίσθησης, αντίληψης, συμπεριφοράς και επικοινωνίας. Σε έρευνα των Bottcher, Meulengracht Flasch & Uldall (2009), επιβεβαιώνεται ότι οι βλάβες στην προσοχή και στις εκτελεστικές λειτουργίες εμποδίζουν τη μάθηση και την κοινωνική ανάπτυξη αφού σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους. Η διερεύνηση όμως της γνωστικής επεξεργασίας σε σχέση με την ανάπτυξη είναι ελλιπής παράλο που τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση έχουν 26% μαθησιακές δυσκολίες στις αριθμητικές δεξιότητες και 19% προβλήματα στην ανάγνωση (Roosjen, Verhoeven & Steenbergeno, 2010. Ένα εμπόδιο για τη σύλληψη μαθηματικών εννοιών σύμφωνα με τον Roosjen και τους συνεργάτες του (2010) είναι η επίδραση της αντίληψης και της συμπεριφοράς στη γνωστική λειτουργία και επομένως υπάρχει σημαντική καθυστέρηση στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Οι Jenks, Moor, M. Van Lieshout, Maathuis, Keusd & Gortere (2007) αναφέρουν ,ότι οι δεξιότητες της αριθμητικής επηρεάζονται από τη λεκτική και μη λεκτική ευφυΐα και την κεντρική εκτελεστική λειτουργία που είναι μειωμένη σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση. Η κατάκτηση επομένως πρώιμων αριθμητικών δεξιοτήτων είναι σημαντικά για την αριθμητική ακρίβεια και την επιτυχία κατά την ένταξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Jenks et al., 2007).

β) Γλωσσική ικανότητα και ανάπτυξη εγγραμματοσύνης

Σύμφωνα με άρθρο για τη σύνδεση φωνολογικής επίγνωσης και παραγωγής λόγου σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση (Peeters , Verhoeven, Moor & Balkom, 2008) τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση υστερούν σε όλους τους τομείς που οδηγούν σε αναγνωστική ικανότητα σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν έχουν κάποια αναπηρία.

Η σπουδαιότητα της έγκαιρης ανάπτυξης τομέων που οδηγούν σε επιτυχημένη εγγραμματοσύνη όπως η πρώιμη ανάγνωση και η φωνολογική ενημερότητα

καταγράφεται και από τους Green, Terry, & Gallagher (2013). Σε έρευνα που έκαναν εξέτασαν την πρόοδο που μπορεί να επιτευχθεί σε αναγνωστικές δεξιότητες παιδιών με αναπηρίες και τυπικής ανάπτυξης. Οι συμμετέχοντες που ήταν 77 παιδιά σε καθεμία από τις δύο ομάδες συνομηλίκων με εγκεφαλική παράλυση ή χωρίς και με κοινά στοιχεία όπως ίδιους δασκάλους, ίδιο σχολείο εντάχθηκαν σε προγράμματα προαναγνωστικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρόλο που τα παιδιά με αναπηρίες σημείωσαν σημαντική πρόοδο δεν έφτασαν το επίπεδο των συνομηλίκων τους, εκτός ελαχίστων μεμονωμένων περιπτώσεων. Η σημαντικότερη βελτίωση επιτεύχθηκε στην οπτική αναγνώριση και ειδικά στα κεφαλαία γράμματα.

Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι τα παιδιά με αναπηρία ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε περιβάλλον καλύτερης γλωσσικής ποιότητας και διδασκαλίας αλφαριθμητισμού σε τάξεις ενσωμάτωσης ακόμη και αν κάποια παιδιά χρειάζονται επιπλέον εξατομικευμένη εκπαίδευση σε δεξιότητες φωνολογικής συνειδητοποίησης.

Δεδομένου ότι όλο και περισσότερα παιδιά ενσωματώνονται σε τυπικά σχολεία (Green et al., 2013) τονίζοντας τα τελευταία χρόνια τη θετική πλευρά της ενσωμάτωσης παιδιών με αναπηρία στην κοινωνικοποίησή τους (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002) οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρώνονται στη διδασκαλία φωνημάτων και ρυθμικής ενημερότητας (π.χ. κατάτμηση συλλαβών, ρίμας κ.λ.π) προκειμένου να υπάρξει καλύτερη προετοιμασία προσχολικά και ομαλότερη ένταξη στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Καθώς τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση παρουσιάζουν ανεπαρκείς γλωσσικές ικανότητες προκύπτει αδυναμία στη σωστή χρήση γραμματικών δομών (Eisenberg, 2013). Έτσι παρουσιάζονται δυσκολίες με τα βασικά συστατικά των μερών της πρότασης, τις αντωνυμίες, ρήματα, τις αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις και την εκφορά προτάσεων με πολύπλοκες δομές. Είναι αναγκαίο λοιπόν σύμφωνα με την Eisenberg (2013) να χρησιμοποιηθούν στρατηγικές και προσεγγίσεις καλλιέργειας γραμματικών δομών της γλώσσας μέσα από δραστηριότητες που αποσκοπούν στη βελτίωση της γλωσσικής ανάπτυξης.

5. Καλές πρακτικές διαθεματικών δραστηριοτήτων στην τάξη

Στην πρώιμη εκπαιδευτική και θεραπευτική παρέμβαση της ΕΛΕΠΑΠ έχουν ενταχθεί παιδιά με κινητικές δυσκολίες (εγκεφαλική παράλυση διαφόρων μορφών, ψυχοκινητική καθυστέρηση και σύνδρομο με συνοδά κινητικά προβλήματα). Τα παιδιά είναι ενταγμένα σε βαθμίδες ανάλογα με την ηλικία τους σε συνδυασμό με το νοητικό δυναμικό τους. Προϋπόθεση της ένταξης αποτελεί εκτός από τις κινητικές δυσκολίες οι επαρκείς νοητικές ικανότητες, ώστε να γίνονται προσαρμοσμένα παιδαγωγικά και διαθεραπευτικά προγράμματα με σκοπό την ομαλότερη σχολική ενσωμάτωση των παιδιών, που θα είναι σε θέση να παρακολουθήσουν γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση με υποστήριξη (ειδικό βοηθητικό ή παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό) ή χωρίς.

Στην προτελευταία βαθμίδα φοιτούν 12 παιδιά με μέσο όρο ηλικίας 4,5-5,5 ετών. Έχουν επιβεβαιωθεί στη βαθμίδα αυτή τα αποτελέσματα ερευνών για τις μαθησιακές δυσκολίες παιδιών με κινητικές δυσκολίες που αφορούν στις αδυναμίες

παιδιών με εγκεφαλική παράλυση σχετικά με τις μνημονικές διαδικασίες, τη συγκέντρωση, τη γλωσσική ανάπτυξη, τη λογικομαθηματική σκέψη και προμαθηματικές δεξιότητες.

Εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτικούς της τάξης προγράμματα βασισμένα στα προσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου για την προσέγγιση της γλωσσικής ανάπτυξης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σχεδιάστηκαν σε έντυπο υλικό ασκήσεις οπτικοκινητικού συντονισμού σε συνδυασμό με προμαθηματικές δεξιότητες για τη βελτίωση της προμαθηματικής-λογικής σκέψης και εμπλέξαμε το οικογενειακό περιβάλλον σε δραστηριότητες που αφορούσαν την καλλιέργεια της μνήμης και γλωσσικής ανάπτυξης.

A.Πρακτικές για γλωσσική ανάπτυξη σε συνδυασμό με λογική σκέψη και μνήμη

Υλικό: Εξέλιξη ιστορίας από τα προσαρμοσμένα αναλυτικά προγράμματα (www.prosvasimo.gr). Χρησιμοποιήθηκε η ιστορία του «Άουτς», που είναι διασκευή του ομώνυμου βιβλίου του Regnhild Scamell (2005): Αθήνα, εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε βήμα βήμα ήταν η εξής:

1. Ανάγνωση ιστορίας από την εκπαιδευτικό με τις εικόνες στη σειρά

Στόχος: Κατανόηση αφηγηματικής δομής και αναπαραγωγή.

Σύνδεση οπτικού ερεθίσματος με σημασιολογικό περιεχόμενο ώστε να συμβάλει μέσω επιμέρους τμημάτων της ιστορίας στη συνολική κατανόηση και επαναδιήγηση ή απαντήσεις σε ερωτήματα

2. Δόθηκαν ανακατεμένες εικόνες και ζητήθηκε με μια πρόταση η εύρεση της αντίστοιχης εικόνας

Στόχος: επανέλεγχος της κατανόησης σημασιολογικού περιεχομένου και ενεργητική συμμετοχή του παιδιού επαναλαμβάνοντας το ίδιο μια πρόταση για κάθε εικόνα.

3. Κατόπιν ζητήθηκε να τοποθετηθούν οι εικόνες στη σωστή σειρά

Στόχος: έλεγχος της η λογικής σκέψης του παιδιού και η ανάκληση της ιστορίας βάσει χρονικής ακολουθίας.

4. Επαναδιήγησής της ιστορίας από τα παιδιά έχοντας μπροστά τη σωστή σειρά των εικόνων

Στόχος: η καλλιέργεια γλωσσικής ανάπτυξης

5. Τέλος ζητείται να γίνει επαναδιήγηση της ιστορίας χωρίς να βλέπει τις εικόνες για να εξασκηθεί η μνήμη και η γλωσσική ανάπτυξη ταυτόχρονα.

Β.Πρακτικές για γλωσσική ανάπτυξη και εμπλουτισμό γνωστικού τομέα(χωρικές έννοιες, εκμάθηση εποχών,εξάσκηση στην κατονομασία χρωμάτων)καθώς και εξάσκηση στο ιχνογράφημα

Υλικό : περιγραφή ζωγραφικού πίνακα για την άνοιξη

1. Ξεκινάμε με τον πίνακα ως οπτικό ερέθισμα που θα παροτρύνει τα παιδιά για να ξεκινήσουν την περιγραφή και να εξασκηθούν στη γλωσσική καλλιέργεια και στην εύρεση στοιχείων που χαρακτηρίζουν την άνοιξη.

2. Υπάρχουν εικόνες σχετικές με την άνοιξη κομμένες σε κανσόν π.χ ήλιος, χελιδόνι, λουλούδια, πεταλούδες και ζητάμε από τα παιδιά να τοποθετήσουν βάσει λογικής (χωρικός προσανατολισμός). Έτσι αναμένουμε να μπει το χελιδόνι στον ουρανό, τα λουλούδια στο κάτω μέρος του πίνακα κλπ. Αφού τοποθετηθούν κάνουμε ολοκληρωμένες προτάσεις με χωρικούς προσδιορισμούς (π.χ το χελιδόνι είναι ψηλά στον ουρανό, τα λουλούδια είναι κάτω στο χώμα κλπ).

3. Για να καλλιεργηθεί η φωνολογική επίγνωση σε λέξεις σχετικές με το θέμα μας (Άνοιξη) ακολουθήθηκε η διαδικασία εκφοράς λέξεων με καθαρή άρθρωση και αργό ρυθμό, ώστε να βρεθεί η αρχική συλλαβή των λέξεων και άλλων που ξεκινούν από την ίδια π.χ αναζητήσαμε την αρχική συλλαβή στο χε-λι-δό-νι και ψάξαμε άλλες λέξεις που αρχίζουν από χε- κλπ

4. Στα πλαίσια της γενίκευσης της κατονομασίας των χρωμάτων ζητάμε να κατονομάσουν το χρώμα λουλουδιών, ουρανού, ήλιου κλπ για να εξασκηθούν παιδιά που έχουν δυσκολίες στην κατονομασία χρωμάτων.

5. Τέλος δίνουμε χαρτιά για να ζωγραφίσουν ό,τι είδαν στον πίνακα για να εξασκηθούν στο σχέδιο.

Γ.Πρακτικές για εμπλοκή γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξάσκηση μνήμης, προμαθηματικής σκέψης, γλωσσικής ανάπτυξης, σχεδίου

Υλικό: τροφές που έφεραν τα παιδιά για να τα περιγράψουμε και να τα δοκιμάσουμε στην τάξη

Η διαδικασία ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε ως εξής:

1. Στάλθηκε σημείωμα στους γονείς από την προηγούμενη μέρα να μας στείλουν φρούτα, λαχανικά, σνακ αλμυρά ή γλυκά και να ενημερώσουν τα παιδιά για το είδος της τροφής που έβαλαν. Τους εξηγήσαμε ότι μόνο για κείνη τη μέρα θα έφεραν τα παιδιά τροφές από το σπίτι για να μη ζητούν τα παιδιά καθημερινά κάτι ανάλογο και εξηγήσαμε τη στοχοθεσία της δραστηριότητας. Επίσης ενημερώσαμε και τα παιδιά για την ενημέρωση των γονέων και ζητήσαμε να συμμετέχουν και κείνα υπενθυμίζοντας στους γονείς να ανοίξουν τις σχολικές τσάντες και να βοηθήσουν στην επιλογή των τροφών.

Αποδείχθηκε ότι η γραπτή και λεπτομερής ανάλυση των στόχων μας στους γονείς έδωσε μεγαλύτερη επισημότητα στη διαδικασία και έτσι υπήρξε εμπλοκή όλων των γονέων στέλνοντας αρκετές τροφές ακόμη και γονείς που συνήθως δεν συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες, όπως να στείλουν υλικά από το σπίτι ή να παρευρεθούν σε μηνιαίες ενημερώσεις.

2. Όταν συγκεντρώσαμε τις τροφές ζητήσαμε από τα παιδιά να θυμηθούν τι είχαν φέρει για να ελεγχθεί η μνήμη

3. Μετά τοποθετήσαμε τις σακούλες στο τραπέζι και μετρήσαμε πόσες ήταν. Ένα παιδί μέτρησε τους μαθητές της τάξης για να κάνουμε αντιστοιχία αριθμητική (δηλαδή αν υπήρχαν τόσες σακούλες όσες ήταν τα παιδιά. Έγινε έτσι καλλιέργεια μαθηματικών συλλογισμών.

4. Τοποθετήθηκαν στη σειρά φρούτα, λαχανικά και σνακεναλλάξ και ζητήσαμε να βρουν τι είναι πριν και τι μετά από το καθένα (γινόταν έτσι εξάσκηση στο πρωθύστερο π.χ «τι είναι πριν το πορτοκάλι και τι μετά»)

Να σημειωθεί, ότι μέσα από αυτή τη δραστηριότητα δεν έγινε εκμάθηση καινούργιου στόχου, παρά μόνο εξάσκηση όσων ήδη γνώριζαν τα παιδιά. Το τονίζουμε αυτό γιατί υπάρχουν πολλές πληροφορίες μέσα από αυτή τη διαδικασία πάνω σε διαφορετικούς τομείς και μια καινούρια γνώση δε θα μπορούσε να συγκρατηθεί από τα παιδιά. Κάθε τι νέο πρέπει να παρουσιάζεται μεμονωμένα και να γίνεται γενίκευση σε διάφορες συνθήκες και υλικά.

5. Σε παιδιά δίγλωσσα που παρουσιάζουν δυσκολίες στην εκμάθηση της γλώσσας στο λεξιλόγιο, στο μορφοσυντακτικό επίπεδο, (π.χ λανθασμένη χρήση άρθρων οριστικών και αορίστων) παρουσιάστηκαν 2-3 τροφές και ζητήθηκε να φτιάξουν πρόταση με τη χρήση αορίστων άρθρων. Έτσι σε παιδί που έφερε μήλο, μπανάνα και μανταρίνι έπρεπε να φτιάξει την πρόταση «Έφερα ένα μήλο, μια μπανάνα και ένα μανταρίνι». Παρατηρήσαμε ότι δυσκολευόταν να διακρίνει πότε θα βάλει το αόριστο άρθρο «μία» και «ένα» ανάλογα με το γένος. Έτσι πάνω στα ουδέτερα μήλο και μανταρίνι οπτικοποιήσαμε το άρθρο κολλώντας αυτοκόλλητο με τον αριθμό 1 και αποδείχθηκε ότι το παιδί έφτιαξε την πρόταση με το κατάλληλο άρθρο. Επιτεύχθηκε δηλαδή ένας μικρός στόχος που αφορούσε την ορθή γλωσσική χρήση του άρθρου και θα συνεχιζόταν αργότερα η γενίκευση με άλλη δραστηριότητα.

6. Στο τέλος κάθε παιδί κλήθηκε να ζωγραφίσει αυτό που είχε φέρει δίνοντας έμφαση στο χρώμα και στο σχήμα. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά με τις μεγαλύτερες γνωστικές και αντιληπτικές δυσκολίες δεν επέλεξαν ούτε το σωστό χρώμα, ενώ παιδιά με πιο ήπιες κινητικές δυσκολίες και τυπική νοημοσύνη αποτύπωσαν σωστά το χρώμα, το μέγεθος και την ποσότητα του είδους που έφεραν.

7. Σε κάθε φάση της δράσης μας βγάσαμε φωτογραφίες και στο τέλος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας τις εκτυπώσαμε και δημιουργήσαμε ένα έντυπο υλικό για κάθε παιδί. Το στείλαμε στο σπίτι ώστε να αφηγηθούν τα παιδιά στους γονείς τι κάναμε και να ενισχυθεί η μνήμη σε συνδυασμό με την αφήγηση.

Δ. Πρακτικές για την καλλιέργεια προμαθηματικής σκέψης μέσω εξάσκησης σε δραστηριότητες για το πρωθύστερο (υλικό που σχεδιάστηκε από την παιδαγωγό της τάξης για να καλύψει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών σε προμαθηματικές δεξιότητες)

Υπάρχει άμεση σύνδεση των οπτικοκινητικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες με την κατάκτηση οπτικοκινητικών δεξιοτήτων και την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών . Έτσι στην αρχή της χρονιάς δημιουργήθηκε ένα έντυπο υλικό που συνδυάζει εξάσκηση στον οπτικοκινητικό συντονισμό και προμαθηματικές δεξιότητες προκειμένου να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά στη βιωματική μάθηση των μαθηματικών συλλογισμών. Το υλικό αυτό περιέχει δραστηριότητες που αφορούν τους παρακάτω τομείς και ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες ασκήσεις:

- ✓ Ακολουθία διαδοχής

Τοποθετώ το δάχτυλο με διαδοχή σε χρωματιστούς κύκλους πρώτα και μετά σε κύκλους όμοιου χρώματος

- ✓ Γραφοκινητική εξάσκηση και οπτικοκινητικός συντονισμός

Τοποθετώ αυτοκόλλητα,σφραγίδες,κουκίδες στο κέντρο κύκλων

- ✓ Μέτρηση (δακτυλική-οπτική)

Μετρώ εικόνες,σχήματα,κουκίδες κλπ

- ✓ Ταύτιση (εικόνων,σχημάτων,αριθμών)

- ✓ Ποσότητες-Ενώνω ποσότητες με το κατάλληλο αριθμητικό σύμβολο

- ✓ Πρωθύστερο

Τοποθετώ αυτοκόλλητα,σφραγίδες πριν και μετά από εικόνα και εκτελώ την εντολή «δείξε τι είναι πριν/μετά από...». Το ίδιο κάνω και με αριθμητικά σύμβολα (ως 5 αρχικά και αφού έχει γίνει εκμάθηση και έχει γενικευτεί) που είναι γραμμένα σε αυτοκόλλητα για να κάνουν ταυτόχρονα εξάσκηση και στη λεπτή κινητικότητα, τομέας που παρουσιάζουν δυσκολία τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες .

- ✓ Αναγνώριση και κατονομασία αριθμητικών συμβόλων

- ✓ Ακουστική μνήμη ακολουθιών

Το παιδί ακούει δύο ως τρεις αριθμούς και καλείται να τους επαναλάβει με τυχαία σειρά πρώτα και κατόπιν με τη διαδοχή που τα ακούει.

Σε άλλη δοκιμασία ακούει δύο ως τρεις αριθμούς και καλείται να βρει τον πρώτο και τον τελευταίο.

Έχει παρατηρηθεί μέσα στην τάξη, ότι αν αυτές οι δοκιμασίες γίνονται συστηματικά στο σχολείο και στο σπίτι με τρισδιάστατα αντικείμενα,βιωματική μάθηση και σε έντυπο υλικό βελτιώνεται η αντίληψη προμαθηματικών δεξιοτήτων και διευκολύνονται διαδικασίες όπως οι προαναγνωστικές δεξιότητες. Έτσι για παράδειγμα σε δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας που ζητείται η αρχική /τελική συλλαβή είναι ευκολότερο για το παιδί να κατανοήσει την εντολή ,αφού έχει κατακτήσει πρώτα την έννοια του πρωθύστερου.

Κάθε εκπαιδευτικός τέλος, πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ,ότι το κύριο χαρακτηριστικό της προσέγγισης του εκπαιδευτικού προγράμματος σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου αποτελεί η διαθεματική προσέγγιση,η οποία επιτρέπει στα παιδιά τη δυνατότητα διερεύνησης μέσα από οργανωμένη εκπαιδευτική εμπειρία μάθησης και τη συμμετοχή των παιδιών ,ώστε να αποκτήσουν δημιουργική και κριτική σκέψη .

6. Παρατηρήσεις κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Μέσα από τη διαδικασία εφαρμογής των προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε τάξη παιδιών με κινητικές δυσκολίες παρατηρήθηκαν δυσκολίες και οφέλη μετά την ολοκλήρωση των πιλοτικών προγραμμάτων. Στο σύνολο της τάξης παρατηρήθηκαν δυσκολίες στην οπτική αντίληψη λεπτομερειών των εικόνων ειδικά στην εξέλιξη ιστορίας με οπτικό ερέθισμα.Τα παιδιά παρατηρούσαν το κεντρικό θέμα π.χ έναν σκαντζόχοιρο ,αλλά όχι λεπτομέρειες που συσχετιζόταν με αυτό όπως η θέση ενός μήλου σε σχέση με το ζώο με αποτέλεσμα να γίνονται λάθη στην επιλογή της κατάλληλης εικόνας λόγω λανθασμένης σύνδεσης σημασιολογικής με το οπτικό ερέθισμα.

Στις δοκιμασίες ανταποκρίθηκαν καλύτερα τα παιδιά με φυσιολογικό και άνω δείκτη νοημοσύνης,ενώ παιδιά με ψυχοκινητική και ψυχοσυναισθηματική ανωριμότητα και οριακό δείκτη νοημοσύνης σε συνδυασμό με καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν σε δοκιμασίες που απαιτούσαν καλή κατανόηση γλώσσας,χωροχρονικών εννοιών και συνδυαστική-λογική σκέψη. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύτηκαν επίσης και στην απόδοση σχεδίου π.χ δεν χρησιμοποίησαν κατάλληλο χρώμα για ένα φρούτο ,γεγονός που δεν οφειλόταν σε κινητική αδεξιότητα, αλλά σε ελλιπή συγκέντρωση και λογική σκέψη. Ό,που απαιτούνταν όμως εφαρμογή μηχανιστικών διαδικασιών όπως μέτρηση φρούτων η απόδοση ήταν πιο ικανοποιητική.

Τα δίγλωσσα παιδιά εμφάνισαν δυσκολίες στην κατανόηση ερωτήσεων που αποτελούνταν από σύνθετη δομή και γραμματικά φαινόμενα όπως παθητική φωνή,προσδιορισμοί κλπ.Επίσης και στην ανάκληση-αναδιήγηση ιστορίας,όπου δυσκολεύονταν στη νοηματική συνοχή,στη σωστή χρήση γραμματικής κλπ. Η συστηματική επανάληψη τέτοιων δοκιμασιών που καλλιεργούσε τη γλώσσα όπως η εξέλιξη ιστορίας ,η ακρόαση παραμυθιών,οι περιγραφές και η μεταφορά βιωματικών εμπειριών από το σχολείο στο σπίτι και αντίστροφα ,βελτίωσαν τη γλωσσική ανάπτυξη και το λεξιλόγιο.

Η εξάσκηση της μνήμης μέσα από βιωματικές εμπειρίες (μεταφορά πληροφοριών στους γονείς για τα υλικά που ζητήσαμε ,το σκοπό και την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήσαμε) βοήθησαν στην συγκράτηση στοιχείων και επομένως έγινε καλύτερη πρόσληψη του εκπαιδευτικού στόχου.

Σε δοκιμασίες που αφορούσαν οπτικοκινητικό συντονισμό και διαδοχή σε συνδυασμό με προμαθηματικές έννοιες αρχικά δυσκολεύτηκαν όλα τα παιδιά είτε είχαν ήπιες είτε πιο σοβαρές κινητικές ανεπάρκειες. Να σημειωθεί ότι τα παιδιά με κινητικές δυσκολίες δεν κατακτούν εύκολα την πλευρίωση, το χωρικό προσανατολισμό λόγω καθυστερημένης ψυχοκινητικής ωρίμανσης, αφού η εξερεύνηση του περιβάλλοντος περιορίζεται λόγω της περιορισμένης κινητικότητάς τους.

7. Συμπεράσματα και νέες προοπτικές στην πρόιμη παρέμβαση για ομαλή σχολική και κοινωνική

Η κατάσταση των παιδιών με εγκεφαλική παράλυση μπορεί να βελτιωθεί με κατάλληλη θεραπευτική αγωγή, την εκπαιδευτική προσέγγιση, καθοδήγηση και βοήθεια προς τους γονείς, ώστε να αποφευχθούν ή να μειωθούν σοβαρές επιπλοκές σωματικές, ψυχικές κλπ. Η υγιής συνεργασία των εμπλεκόμενων στο αποκαταστασιακό πρόγραμμα προϋποθέτει ρεαλιστική αποδοχή της κατάστασης ειδικά από τους γονείς, ενημέρωση από τους γιατρούς, τους θεραπευτές, ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα που συνοδεύουν την εγκεφαλική παράλυση και τις προοπτικές μέσα από ένα πλαίσιο οργανωμένο, συνεργατικό, που αξιολογεί και αναθεωρεί ό, τι δεν βοηθά το άτομο. Έτσι μπορεί ένα πρόγραμμα πρόιμης παρέμβασης να συμβάλλει στον τελικό σκοπό, που είναι η ανεξαρτητοποίηση του ατόμου και η λειτουργικότητα του στην οικογένεια, στο σχολικό περιβάλλον, στον επαγγελματικό χώρο και στη κοινωνία γενικότερα. Στόχος του υποστηρικτικού εκπαιδευτικού προγράμματος προσχολικών βαθμίδων και τμημάτων πρόιμης παρέμβασης είναι η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων κατάλληλων, ώστε να μειωθούν ή να αποφευχθούν αργότερα οι παράγοντες που θα οδηγούσαν σε προβλήματα μάθησης.

Η διερεύνηση περαιτέρω των εγκεφαλικών βλαβών σε κάθε είδους παράλυση και οι επιπτώσεις σε γνωστικές λειτουργίες που αφορούν την επεξεργασία πληροφοριών, την αποκωδικοποίησή τους, τη συγκράτηση και τη γενίκευσή τους προκειμένου να χρησιμοποιηθούν λειτουργικά σε κατάλληλες συνθήκες (σχολείο, οικογένεια, κοινωνικές σχέσεις) θα ήταν χρήσιμη για το μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Κουρκούτας, Η. (2007) . Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά .Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
2. Πολυχρονοπούλου, Σ.(2012) Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα
3. Σπετσιώτης, Ι., Σταθόπουλος, Στ.(2003) «Παιδαγωγική και διδακτική των παιδιών με κινητικά προβλήματα» .Αθήνα :Ωρίων

4. ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2003) .Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο-Σχέδιο θεματικής προσέγγισης και πρόγραμμα γλωσσικής ανάπτυξης (Ε. Αναγνωστοπούλου Χ. Καρακασνάκη).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Bottcher,L.,Meulengracht,F.,Uldall,P.(2009). Attentional and executive impairments in children with spastic cerebral palsy. *Developmental medicine&child neurology*,42-47.
2. Buysse,V.,Goldman,B.D.,&Skinner,M.(2002).Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503–517.
3. DeMoor,J.M.H.,Τζουριάδου, Μ.,VanWaesberghe, B.T.M, Κοντοπούλου, Μ. (1998) .Πρώιμη Παρέμβαση σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές. Ένα μανιφέστο της ομάδας εργασίας Eurlyaaid.
4. Eisenberg,S.(2013).Grammar intervention content and procedures for facilitating children’s language development. *Topics in LanguageDisorders*,vol.33,No2 165-178.
5. Green,K.,Terry,N.P,Gallagher,A.(2014).Progress in Language and Literacy skills among children with disabilities in Inclusive Early Reading First Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*,vol.33(4),249-259.
6. Hebel,O.,Persitz,S.(2014).Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities.*International Journal of Special Education*,vol.29,No:3.
7. Jenks,K.M,Moor,J.,Ernest,C.D.M van Lieshout,Karel, G.B., Maathuis,Keus,I.,Corter, J.W.(2007) . The Effect of Cerebral Palsy on Arithmetic Accuracy is Mediated by Working Memory, Intelligence, Early Numeracy, and Instruction Time.*Developmental Neuropsychology*, 32(3), 861–879.
8. Murray,M.M.,Handyside,L.M.,Handyside,L.,Straka,L.&ArtonTitus,Tabatha (2013).*School Community Journal*,Vol.23,No1,145-168.
9. Νεστορίδης,X.(2004).Κινητικές Αναπηρίες σε παιδιά. ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για όλους.
10. Peeters,M.,Verhoeven,L., Jan de Moor,Hans van Balcom.(2009). Importance of speech production for phonological awareness and word decoding: The case of children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*.Elsevier30,712-726.
11. Rooijen,M.V,Verhoeven,L.,Steenbergen,B.(2010).Early numeracy in cerebral palsy.*Developmental Medicine & Child Neurology* 53:202-209.
12. Rosenbaum,P.,Paneth,N.,Goldstein,M.,Bax,M.,Damiano,D.,Dan,B.,B.Jacobson.(2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Developmental Medicine & Child Neurology*.109: 8-14.

