

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

Η αγωγή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση

Μαρία Γέρουλα

doi: [10.12681/edusc.2662](https://doi.org/10.12681/edusc.2662)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γέρουλα Μ. (2020). Η αγωγή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 143–154. <https://doi.org/10.12681/edusc.2662>

Η αγωγή των παιδιών με νοητική καθυστέρηση

Γέρουλα Μαρία, ΠΕ02, Φιλολόγος

geroula.maria@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, αρχικά, γίνεται μια γενική προσέγγιση του θέματος της νοητικής καθυστέρησης, όπου διασαφηνίζονται ορισμένες βασικές έννοιες και ορισμοί, αναφέρονται τα αίτια, η ταξινόμηση και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στη συνέχεια, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στη μεθόδευση διδασκαλίας των παιδιών με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση. Πιο συγκεκριμένα, για την επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα και νέες προσεγγίσεις στις διδακτικές μεθόδους, με ιδιαίτερη έμφαση, όχι στις καθαρά σχολικές γνώσεις, αλλά στις ανάγκες του πρακτικού βίου, έτσι ώστε τα παιδιά να αξιοποιούνται ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Απαραίτητη θεωρείται η χρήση κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού, η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών για τον έλεγχο της επιτυχίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα, στη διδασκαλία πρέπει να εφαρμόζονται οι διδακτικές αρχές: της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, της εποπτείας, της απλοποίησης και συστηματοποίησης της εργασίας, της υπερμάθησης, της ολότητας, της χρησιμότητας της διδασκαλίας στη ζωή και της ατομικής ικανοποίησής του παιδιού.

Λέξεις-Κλειδιά: νοητική καθυστέρηση; μεθόδευση διδασκαλίας; αναλυτικά προγράμματα; διδακτικές αρχές.

Abstract

In this essay, a general approach is made with regards to the subject of intellectual disorder, where basic definitions and concepts are being defined, the causes are mentioned, as well as the characteristics and the division of children with intellectual disorder. Furthermore, an intensive report takes place on educational programs and methods for children with light and medium intellectual disorder. More specifically, in order to successfully tackle with the problems of children with intellectual disorders, many modifications have to be made on the analytic programs and the new approaches to the educational methods, with the same emphasis, not only to the mere school knowledge work, but also to the needs of everyday life, so that children can be evaluated depending on their abilities. The use of the appropriate educational material should be considered necessary, as well as the sensitivity and education of the teaching staff as well as the constant evaluation of the students for the measure of success of the educational programs. More specifically, during teaching the educational principles have to be applied: the personalization of teaching, of monitoring, of simplification and the systematic modification of working, of hypermaturity, of diversity and the utility of teaching in the life and the personal satisfaction of the child.

Keywords: intellectual disorder; educational methods; educational programs; educational principles.

Έννοια της νοητικής καθυστέρησης

Ο όρος νοητική καθυστέρηση μολονότι συναντάται ακόμη και σε γραπτά κείμενα 2.500 ετών, δεν έχει ως σήμερα καθοριστεί σαφώς, επειδή είναι πολύπλοκο σύνδρομο με πλήθος αιτιών και ανομοιογενών περιπτώσεων.

Η έννοια της νοητικής καθυστέρησης έχει αποδοθεί σε διεθνές επίπεδο με πολλούς ορισμούς που στηρίζονται σε ψυχολογικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ιατρικές προσεγγίσεις και φωτίζουν από τη δική τους πλευρά τις όψεις του συγκεκριμένου προβλήματος. Οι παραδοσιακοί ορισμοί βασίστηκαν στην αξιολόγηση της νοητικής λειτουργίας, ενώ η πιο πρόσφατη έννοια της νοητικής καθυστέρησης βασίζεται στο επίπεδο των αναγκαίων υποστηρίξεων, που χρειάζεται το άτομο για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο σπίτι, το σχολείο, την κοινότητα και το εργασιακό περιβάλλον (Heward, 2009).

Ο ορισμός που έχει γίνει σήμερα αποδεκτός από τους περισσότερους ειδικούς και τείνει να καθιερωθεί, είναι αυτός που διατυπώθηκε το 1959 από τον Αμερικανικό Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (A.A.M.D - American Association on Mental Deficiency). Ο ορισμός που πρότεινε η Επιτροπή αυτή, είναι ο εξής:

"Νοητική καθυστέρηση είναι μια παθολογική κατάσταση που εμφανίζεται στην περίοδο της ανάπτυξης, χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής" (Grossman et al., 1983).

Σύμφωνα με τον ορισμό, η νοητική καθυστέρηση είναι μια ανεπάρκεια που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στη νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά που εξειδικεύεται σε εννοιολογικές, κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες. Η ανεπάρκεια αυτή έχει έναρξη πριν από τα 18 χρόνια. (Τζουριάδου, 2008).

Αίτια της νοητικής καθυστέρησης

Τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης ταξινομούνται σε γενετικά και περιβαλλοντικά (Πολυχρονοπούλου, 2003· Παρασκευόπουλος, 1980):

A. Γενετικά αίτια: οφείλονται κυρίως σε ανωμαλίες των χρωμοσωμάτων και σε κληρονομικές ασθένειες του μεταβολισμού.

B. Περιβαλλοντικά αίτια: μπορούν να διαχωριστούν σε:

α) Αίτια που δρουν κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης: Διάφορα φάρμακα, μολυσματικές ασθένειες, κακή διατροφή, αλκοόλ, ακτινοβολίες, τραυματισμοί στην κοιλιακή χώρα.

β) Αίτια που δρουν κατά τον τοκετό: ανοξία, τραυματισμοί του εγκεφάλου, πρόωρος τοκετός κ.ά..

γ) Αίτια που δρουν κατά την παιδική ηλικία: μολυσματικές ασθένειες, (π.χ: εγκεφαλίτιδα, μηνιγγίτιδα κλπ.), τραύματα στο κεφάλι, δηλητηριάσεις από διάφορες χημικές ουσίες ελαττωματικά αισθητήρια όργανα, ακατάλληλο συναισθηματικό και κοινωνικό περιβάλλον (ιδρυματοποίηση, στερημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, συναισθηματική αποστέρηση κ.ά.).

Ταξινόμηση της νοητικής καθυστέρησης

Κατά τους Thomas & Woods (2008) είναι δύσκολο να προσδιορίσουμε με αριθμητικά δεδομένα τα άτομα με νοητική καθυστέρηση δεδομένου ότι και η ταξινόμηση αποτελεί

δύσκολη και πολύπλοκη υπόθεση. Τα νοητικά καθυστερημένα άτομα ανέρχονται γύρω στα 3% του συνόλου του πληθυσμού και αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα (Πολυχρονοπούλου, 2003). Διαφορές υπάρχουν ως προς την αιτία και το βαθμό νοητικής καθυστέρησης, ως προς το πλήθος και το είδος των διαταραχών που συνυπάρχουν, ως προς το είδος των απαιτούμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά. (Παρασκευόπουλος, 1994).

Για την ταξινόμηση των νοητικώς καθυστερημένων ατόμων έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορα κριτήρια (ιατρικής αιτιολογίας, ψυχολογικά κ.ά.). Σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (American Association of Mental Deficiency) για την ταξινόμηση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, γίνεται νοομετρικός έλεγχος, που περιλαμβάνει τη χορήγηση σταθμισμένων τεστ από ειδικά εκπαιδευμένους ψυχολόγους. Η ταξινόμηση με βάση το βαθμό βαρύτητας της νοητικής υστέρησης περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες: ελαφρά, μέτρια, βαριά και βαρύτατη (βαθιά) (Πολυχρονοπούλου, 2003· Παρασκευόπουλος, 1980).

- **Ελαφρά νοητική υστέρηση:** Αφορά τα άτομα που ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 50-55 μέχρι 70 και αποτελούν το 80% περίπου του πληθυσμού των νοητικώς υστερούντων.
- **Μέτρια νοητική υστέρηση:** Στα άτομα της κατηγορίας αυτής ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 35-40 μέχρι 50-55. Αποτελούν το 12% περίπου του πληθυσμού των νοητικώς υστερούντων.
- **Βαριά νοητική υστέρηση:** Αφορά τα άτομα που ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 20-25 μέχρι 40 και αποτελούν το 7% περίπου του πληθυσμού των νοητικώς υστερούντων.
- **Βαρύτατη (βαθιά) νοητική υστέρηση:** Στα άτομα της κατηγορίας αυτής ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται κάτω από 20-25 και αποτελούν το 1-2% του συνόλου των νοητικά καθυστερημένων.

Η ταξινόμηση που έχει γίνει καθαρά για εκπαιδευτικούς σκοπούς, έχει προταθεί από τον Kirk (1973) και περιλαμβάνει:

α) Τα εκπαιδεύσιμα άτομα. Έχουν ελαφρά νοητική καθυστέρηση και δείκτη νοημοσύνης 50-70.

β) Τα ασκήσιμα άτομα. Έχουν μέτρια νοητική καθυστέρηση, με δείκτη νοημοσύνης 30-50.

γ) Τους ιδιώτες. Είναι πλήρως εξαρτώμενα άτομα με βαριά και βαρύτατη νοητική καθυστέρηση και δείκτη νοημοσύνης κάτω του 30.

Η αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων

Οι πρώτες προσπάθειες συστηματικής εκπαίδευσης των νοητικώς καθυστερημένων, παρατηρούνται στα τέλη του 19ου αι. κυρίως από γιατρούς όπως ο Itard και ο Seguin. Στις αρχές του αιώνα μας με πρωτοπόρους τη Montessori, τον Decroly, τον Binet τον Hungerford, εφαρμόστηκαν προγράμματα που απέβλεπαν στην απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων και στην άσκηση ενός παραγωγικού επαγγέλματος.

Η ιδρυματική φροντίδα που κυριάρχησε στο παρελθόν στην αντιμετώπιση του καθυστερημένου παιδιού, έχει σήμερα αντικατασταθεί από το αίτημα για εξατομικευμένη διδασκαλία, ένταξη στο κανονικό σχολείο, επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση (Υ.Π.Ε.Π.Θ, 2004). Η απομόνωση των παιδιών αυτών σε ειδικό σχολείο, δημιουργούσε ψυχολογικά τραύματα, τόσο στα ίδια όσο και στις ήδη ψυχικά

τραυματισμένες οικογένειές τους (Κόμπος, 1992). Σήμερα επικρατούν οι απόψεις για τη συνεκπαίδευση των ελαφρά και μέτρια καθυστερημένων μαθητών σε κοινά σχολεία με βάση τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που προωθεί τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλους τους μαθητές (Ainscow, 2005· UNESCO, 1994). Για τα παιδιά με πολύ σοβαρή νοητική καθυστέρηση (Δ.Ν. κάτω από 40), η ικανότητα απόκτησης στοιχειωδών δεξιοτήτων είναι πολύ χαμηλή. Γι' αυτό τα παιδιά αυτής της κατηγορίας έχουν ανάγκη από ιδιαίτερη φροντίδα και περίθαλψη, η οποία παρέχεται σε ειδικά ιδρύματα.

Στη χώρα μας, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 άρθρο 6, οι μαθητές με νοητική αναπηρία μπορούν να φοιτούν:

- 1) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης.
- 2) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής.
- 3) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- 4) Σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής για μαθητές με βαριά νοητική αναπηρία.
- 5) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία.

Ο σκοπός της αγωγής των εκπαιδευσιμων και οι εκπαιδευτικές βαθμίδες

Ο γενικός σκοπός της αγωγής των εκπαιδευσιμων καθυστερημένων παιδιών είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για μια αυτόνομη και ανεξάρτητη διαβίωση (Πολυχρονοπούλου, 2003· ΥΠΕΠΘ, 2004).

Ο γενικός αυτός σκοπός μπορεί να αναλυθεί σε τέσσερις βασικές επιδιώξεις όπως τις έχει επισημάνει η Εθνική Εκπαιδευτική Εταιρεία των Η.Π.Α., και είναι:

- α) Αυτοκατανόηση
- β) Ανθρώπινες σχέσεις
- γ) Οικονομική επάρκεια
- δ) Κοινωνική ευθύνη (Μπίρτσας, 1990).

Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες των νοητικώς καθυστερημένων παιδιών είναι (Παρασκευόπουλος, 1980):

1. *Προσχολική βαθμίδα:* Φοιτούν παιδιά χρονολογικής ηλικίας κάτω των 6 ετών (νοητική ηλικία 2-4).
2. *Προκαταρκτική βαθμίδα:* Περιλαμβάνει παιδιά χρονολογικής ηλικίας 6-9 ετών (νοητική ηλικία 4-6).
3. *Κατώτερη βαθμίδα:* Χρονολογική ηλικία 9-12 ετών και νοητική 6-8 ετών.
4. *Ανώτερη βαθμίδα:* Παιδιά χρονολογικής ηλικίας 12-14 ετών και νοητικής ηλικίας 8-10 ετών.
5. *Επαγγελματική βαθμίδα:* Περιλαμβάνει παιδιά άνω των 14 ετών. Αποβλέπει στην απόκτηση δεξιοτήτων για την άσκηση μιας παραγωγικής εργασίας.

Σε κάθε βαθμίδα εφαρμόζονται διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα και επιδιώκονται ιδιαίτεροι σκοποί.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Για την επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων αυτών των παιδιών πρέπει να γίνουν αλλαγές στις αρχές και τη φιλοσοφία που ορίζουν την εκπαίδευση και τους στόχους της. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να γίνουν τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα και νέες προσεγγίσεις στις διδακτικές μεθόδους, έτσι ώστε όλα τα παιδιά, με προβλήματα ή όχι, να αξιοποιούνται ανάλογα με τις δυνατότητες τους και να ενισχύεται όσο το δυνατόν περισσότερο η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Δελλασούδας, 2005· Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004). Οι τροποποιήσεις του κανονικού αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να αναφέρονται στους στόχους μάθησης, το περιεχόμενο διδασκαλίας, τη μέθοδο διδασκαλίας και την αξιολόγηση. Με τις κατάλληλες διαφοροποιήσεις το αναλυτικό πρόγραμμά πρέπει να:

- παρέχεται με αργό ρυθμό
- αναλύεται σε μικρότερα και απλούστερα μέρη
- οργανώνεται ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού
- παραλείπει τα δύσκολα σημεία (Wehmeyer, 2003b· Μπίρτσας, 1990· Δελλασούδας, 2005)

Το αναλυτικό πρόγραμμα των εκπαιδευσιμων διαφοροποιείται από το πρόγραμμα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και εξατομικεύεται κατά περίπτωση, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, όχι στις καθαρά σχολικές γνώσεις, αλλά και στις ανάγκες του πρακτικού βίου. Οι ενότητες πρέπει να επιλέγονται από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, ν' απορρέουν από πραγματικές καταστάσεις της ζωής και να περιλαμβάνουν ποικίλα βιώματα. Επίσης, να ανταποκρίνονται στο επίπεδο ωριμότητας των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους και να επιλέγονται σε συνεργασία με τους μαθητές.

Σε κάθε περίπτωση, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις σημαντικότερες δυσκολίες μάθησης, που αντιμετωπίζει ο μαθητής με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση (Wehmeyer, 2003a· Δελασουλλας, 2005), οι συνηθέστερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

- Αδυναμία γενίκευσης της συγκεκριμένης γνώσης
- Αδυναμία αντιστρεψιμότητας της σκέψης
- Περιορισμένη επεξεργασία των πληροφοριών και αδύνατη μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη
- Αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής
- Ανάγκη για συστηματική παρότρυνση (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των νοητικά καθυστερημένων περιλαμβάνουν τους εξής τομείς (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004· Μπίρτσας, 1990):

α) Βασική ψυχοσωματική ωριμότητα : Άσκηση αισθήσεων, αντίληψης, προσοχής, άσκηση προφορικού λόγου, αγωγή κινητικότητας κ.ά.

β) Ατομικές και κοινωνικές συνήθειες : Εδώ διδάσκονται δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης για μια αυτόνομη διαβίωση και γίνεται προσπάθεια για ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και προσπάθειες για συμμόρφωση στα κοινωνικά πρότυπα (Luckasson et al., 2002) .

γ) Ανάπτυξη βασικών ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων όπως: Εκμάθηση πρακτικών σχολικών γνώσεων στην απλούστερη μορφή. Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων όπως λεκτική επικοινωνία ακρόαση, διάλογο, εμπλουτισμό λεξιλογίου μέσα από παιχνίδια ρόλων και εξασφάλιση επικοινωνιακών περιστάσεων. Καλλιέργεια πρακτικής σκέψης για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Διδασκαλία στρατηγικών βάσει των οποίων ο μαθητής μαθαίνει να διατηρεί την προσοχή του, να βρίσκει τα λάθη του και να επεμβαίνει διορθωτικά (Wehmeyer, 2003b).

δ) Επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες.

ε) Εξοικείωση με την τεχνολογία και τους υπολογιστές: Με τη χρήση της κατάλληλης και διαθέσιμης τεχνολογίας, βελτιώνονται οι προϋποθέσεις επιτυχίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενισχύεται η επικοινωνία και η ικανότητα για μάθηση των μαθητών με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση (Patton & Polloway & Smith, 2000).

Μεθόδευση διδασκαλίας

Ό,τι χαρακτηρίζει μια καλή διδασκαλία με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, όπως αντιαιταρχική αγωγή, ευχάριστη ατμόσφαιρα, παιδοκεντρική αρχή και ενθουσιασμός του δασκάλου (Gagne & Briggs 1979, Μαρσαγγούρας 2011), θα πρέπει να εφαρμόζεται και στη διδασκαλία των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Ειδικότερα τονίζονται τα εξής σημεία:

α) Ως βασικό πρόβλημα της διδακτικής της ένταξης θα μπορούσε να θεωρηθεί η *"διαφορετικότητα"* των παιδιών (Ζώνιου-Σιδέρη, 1994). Η διαφορετικότητα απαιτεί μια διαφορετική διδασκαλία για να βρουν όλα τα παιδιά τις πραγματικές τους δυνατότητες. Με την *εξατομίκευση της διδασκαλίας* αναγνωρίζεται ότι τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικό ρυθμό, ανάλογα με το εξελικτικό τους επίπεδο (Wehmeyer, 2003a).

β) Η διδασκαλία πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών, να είναι πλούσια σε ερεθίσματα, να είναι *εποπτική* και να έχει *εργαστηριακή μορφή*. Επίσης, να είναι προσεκτικά σχεδιασμένοι οι διδακτικοί στόχοι, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή στη μάθηση σ' ένα ευχάριστο δημιουργικό κλίμα που σέβεται το ρυθμό του παιδιού. (Ζώνιου - Σιδέρη 1994· Wehmeyer, 2003b).

γ) Είναι πολύ σημαντικό να εφαρμόζεται ποικιλία διδακτικών μεθόδων που συμβάλλουν κυρίως στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και να στοχεύουν στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής σκέψης και να παρέχουν ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. Η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας για μαθητές με νοητική καθυστέρηση απορρίπτεται, επειδή απαιτεί αυξημένη συγκέντρωση προσοχής από το μαθητή και είναι παθητική μέθοδος. (Δελλασούδας, 2005· Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2004). Προτείνεται να χρησιμοποιούνται:

1) Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διότι συμβάλει στην ομαλή συμβίωση όλων των μαθητών. Οι μαθητές με νοητική καθυστέρηση ωφελούνται από τη συναναστροφή με συνομηλίκους τους, διότι λειτουργούν ως μοντέλα για επιθυμητή συμπεριφορά και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αυτό-εικόνας τους, η οποία δημιουργείται από τις κοινωνικές εμπειρίες. Ασφαλώς η απλή συνύπαρξη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών με τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, δεν εξασφαλίζει ότι θα ενταχθούν σε πλαίσιο δραστηριοτήτων κοινωνικής

αλληλεπίδρασης στις δομές εκπαίδευσης, αλλά θεωρείται απαραίτητο το ενταξιακό πλαίσιο, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει και η συμπεριφορά του δασκάλου (Cambra & Silvestre, 2003). Ο δάσκαλος οφείλει να βοηθήσει τους άλλους μαθητές να αναπτύξουν *συναισθήματα αγάπης* προς το συνάνθρωπο, κατανόησης και αποδοχής και να δεχτούν τα παιδιά με νοητική υστέρηση, χωρίς οίκτο και συμπόνια.

2) Η διδασκαλία μέσω Project, διότι προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στη γνώση με διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τον J. Piaget, οι μαθητές μαθαίνουν, όταν ενεργοποιούνται μέσα σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα (Κολιάδης, 1997).

3) Η μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρύτατα στα καθυστερημένα παιδιά για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, είναι η μέθοδος *"τροποποίησης της συμπεριφοράς"* (Κολιάδης, 1997· Πολυχρονοπούλου, 2003· Χρηστάκης 2000). Τα κύρια σημεία της μεθόδου είναι:

- Ακριβής καθορισμός της συμπεριφοράς που πρέπει να αλλάξει (στόχος).
- Μελέτη της σε σχέση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και το περιβάλλον του.
- Τροποποίηση των συνθηκών και των παραγόντων του περιβάλλοντος.
- Η διδασκαλία και η μάθηση της επιθυμητής συμπεριφοράς που πρέπει να εγκατασταθεί στο παιδί.
- Ενίσχυση ώστε να παγιωθεί σωστά.
- Αξιολόγηση της προόδου του παιδιού.
- Επανατροφοδότηση των προγραμμάτων με βάση τα αποτελέσματα.

Όταν οι δεξιότητες που θέλουμε να διδάξουμε στα παιδιά είναι πολύπλοκες, είναι ανάγκη να σπάσουμε το διδακτικό στόχο σε μικρότερα βήματα - στάδια, τα οποία θα διευθετηθούν κατά σειρά δυσκολίας, ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί στην κατάκτησή τους σταδιακά. Η εργασία αυτή ονομάζεται ανάλυση έργου (task analysis), το δε σύνολο των επιμέρους σταδίων απαρτίζει τον τελικό διδακτικό στόχο και ονομάζεται πρόγραμμα (Πολυχρονοπούλου, 2003· Χρηστάκης 2000). Η **αυτοαξιολόγηση** σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται απαραίτητη διότι είναι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για αυτοενίσχυση.

4) Για τη βελτίωση της βραχυπρόθεσμης μνήμης χρησιμοποιούνται:

Ο εσωτερικός διάλογος - Λεκτική αυτοκαθοδότηση- Επανάληψη και ανασκόπηση (Patton J., Polloway E. & Smith E., 2000). Εισηγητής αυτής της τεχνικής είναι ο Meichenbaum, ο οποίος περιγράφει τα βήματα αυτοκαθοδήγησης ως εξής:

- 1) Ο δάσκαλος εκτελεί παραδειγματικά, 2) Το παιδί εκτελεί με καθοδήγηση του δασκάλου, 3) Το παιδί εκτελεί και επαναλαμβάνει με εσωτερικό διάλογο τις πράξεις, 4) Οργάνωση και συσχέτιση της ύλης για να μπορεί να μάθει καλά και να θυμηθεί αυτό που έμαθε.

Η μέθοδος έχει πολλά περιθώρια εκπαιδευτικής χρησιμότητας σε συνδυασμό με την μίμηση προτύπου (Κολιάδης, 1997).

Επιβάλλεται να γίνεται διαρκής αξιολόγηση των μαθητών και του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόζεται. Με την συχνή αξιολόγηση παρακολουθούμε την πρόοδο των παιδιών και καταρτίζουμε διορθωτικά προγράμματα

για την προοδευτική κάλυψη των μαθησιακών κενών. Επίσης, δίνεται η ευκαιρία να γίνονται συνεχείς βελτιώσεις, διορθώσεις, τροποποιήσεις, αναπροσαρμογές κ.ά. (Δελλασούδας, 2005)

Επίσης στην περίπτωση των παιδιών με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας θα πρέπει να χρησιμοποιούνται διδακτικές μορφές που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και αυξάνουν τα κίνητρα και την προσοχή όπως (Wehmeyer, 2003b) :

α) Τα **παιχνίδια ρόλων** (role-play) και η **προσομοίωση** που βοηθούν στην ανάπτυξη καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων.

β) Η **επίδειξη**, η **επανάληψη** και η **εξάσκηση** είναι απαραίτητες για την εμπέδωση της νέας γνώσης.

γ) Για την πρόσβαση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση στο γραπτό λόγο γίνεται προσαρμογή του κειμένου με τη μέθοδο **easy to read-κείμενο για όλους**. Με την προσαρμογή αυτή το κείμενο γίνεται εύληπτο και διευκολύνεται η κατανόησή του (Allor et al., 2013).

Θεωρείται απαραίτητο κάθε σχετικό στοιχείο, όπως είναι οι πληροφορίες που συγκέντρωσε η διαγνωστική ομάδα, ο ατομικός φάκελος του μαθητή και το ημερολόγιο παρατηρήσεων, να λαμβάνονται υπόψη σοβαρά σ' όλα τα στάδια της διδακτικής εργασίας. Ο δάσκαλος πρέπει να έχει "κλινική - διαγνωστική" ικανότητα και διάθεση. Να παρατηρεί δηλαδή το παιδί στις διάφορες εκδηλώσεις μέσα στη σχολική κοινότητα και να προσαρμόζει ανάλογα και την ύλη και την μέθοδο διδασκαλίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1999).

Γενικές διδακτικές αρχές

Για να διευκολυνθεί η σχολική εργασία και η μάθηση, πρέπει η διδακτέα ύλη, η διδακτική μέθοδος και τα μέσα διδασκαλίας να προσαρμοστούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νοητικώς καθυστερημένων παιδιών. Οι διδακτικές αρχές που πρέπει να εφαρμόζονται είναι (Παρασκευόπουλος 1980 · Kirk 1973· Σταύρου 2002):

- **Η αρχή της εξατομίκευσης της διδασκαλίας.** Κάθε άτομο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν ιδιαίτερη περίπτωση και οι παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες, τις δυνατότητες, τις και τον ρυθμό του.
- **Η αρχή της εποπτείας.** Τα νοητικώς καθυστερημένα παιδιά υστερούν στην κατανόηση αφηρημένων συμβόλων (λέξεων και αριθμών), μπορούν όμως να εργάζονται με *συγκεκριμένα αντικείμενα*. Γι' αυτό είναι απαραίτητο στη διδασκαλία να γίνεται χρήση συγκεκριμένου υλικού. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, ενισχύει την μάθηση και την διατήρηση της γνώσης. (Patton & Polloway & Smith, 2000).
- **Η αρχή της απλοποίησης και συστηματοποίησης της εργασίας.** Η διδασκόμενη ύλη πρέπει να είναι από το εύκολο στο δύσκολο, από το απλό στο σύνθετο και από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο.
- **Η αρχή της υπερμάθησης.** Το νοητικά καθυστερημένο παιδί για να μπορέσει να αποκτήσει μια δεξιότητα, έχει ανάγκη *πολλαπλών επαναλήψεων* και συνεχούς άσκησης. Η συνεχής άσκηση προσελκύει περισσότερο το ενδιαφέρον του παιδιού, αν συνδυαστεί με το παιχνίδι, την αμοιβή και τη ρυθμική κίνηση.

- ***Η αρχή της ολότητας.*** Η σχολική εργασία πρέπει να κυριαρχείται από αυστηρή οργάνωση. Τα νοητικώς καθυστερημένα παιδιά απαιτούν σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητές τους *τυποποίηση*. Οι δραστηριότητες της σχολικής ζωής (προσευχή, είσοδος στην τάξη, λήψη τροφής κλπ.), πρέπει να ακολουθούν συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία πρέπει να επαναλαμβάνεται η ίδια κάθε φορά με απόλυτη σχολαστικότητα.
- ***Η αρχή της χρησιμότητας της διδασκαλίας στη ζωή.*** Ό,τι μαθαίνει το παιδί στην τάξη πρέπει να βρίσκεται σε *άμεση σχέση* με τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής και να συμβάλει στην κοινωνική και επαγγελματική βελτίωση.
- ***Η αρχή της ατομικής ικανοποίησης του παιδιού.*** Κατά τη διδασκαλία πρέπει να δίνονται στο παιδί ευκαιρίες να δοκιμάζει *τη χαρά της επιτυχίας*. Στην αρχή είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να βοηθήσει το παιδί να υπερνικήσει το συναίσθημα της αποτυχίας, που είναι βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. Η διδασκαλία να είναι ελκυστική και η επιλογή του υλικού τέτοια ώστε να βοηθηθεί το παιδί να επιτυγχάνει.

Επίλογος

Με βάση την παραπάνω μελέτη μας, χωρίς να ελπίζουμε ότι θα εξουδετερώσουμε την νοητική αναπηρία, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι με την κατάλληλη αγωγή, μπορούμε να βοηθήσουμε να ξεπεραστούν ή να περιοριστούν στο ελάχιστο, τα προβλήματα των παιδιών αυτών. Γι' αυτό θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη στάση που οφείλει να κρατήσει κάθε μέλος του κοινωνικού συνόλου, απέναντι στα παιδιά αυτά, προκειμένου να γκρεμιστούν τα τείχη της προκατάληψης και της άγνοιας και να μπορέσουν να βρουν μια θέση στην κανονική τάξη και αργότερα στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Allor, J. H., & Gifford, D., & Al Otaiba, S., & Miller, S. & Cheatham, J. (2013). Teaching Students With Intellectual Disability to Integrate Reading Skills: Effects of Text and Text-Based Lessons. *Remedial and Special Education*, 34(6), 346-356.

Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197-208.

Δελλασούδας, Γ.Α. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: από τη θεωρία στην πράξη*, τομ. Β'. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1999). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1994). *Η ένταξη των ανάπηρων παιδιών στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Στο Καΐλα, Μ. & Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ.(επιμ.), *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gagne, R., & Briggs, L. (1979). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Grossman, H., & Begab, M. & AAMD (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

Heward, W. (2009). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*, δ' έκδοση, μτφρ. Λυμπεροπούλου Χ.. Αθήνα: Τόπος.

Κολιάδης Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τομ. Α', Β', Γ'. Αθήνα.

Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα : Βιβλία για Όλους.

Kirk, S. (1973). *Η εκπαίδευσις των αποκλινόντων παιδιών*, (Μτφρ). Κ. Τσιμπούκη. Αθήνα.

Luckasson, R., & Borthwick-Duffy, S., & Buntinx, W.H.E., & Coulter, D. L., & Craig, E. M., & Reeve, A., & Schalock, R.L., & Snell, M.E. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation

Ματσαγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπίρτσας, Χ. (1990). *Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα.

Νόμος 3699, ΦΕΚ Α΄ 199/2-10-2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Αγωγή των νοητικώς καθυστερημένων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β..

Παρασκευόπουλος, Ι. (1994). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.

Patton, J., & Polloway, E., & Smith, E. (2000). Educating Students with Mild Mental Retardation. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 15(2), 80-89.

Σταύρου, Α.Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία στην ειδική αγωγή*. Αθήνα: Άνθρωπος.

Τζουριάδου, Μ. (2008). Η πορεία της ενταξιακής εκπαίδευσης, στο συλλογικό τόμο «ΕΠΙΝΟΗΣΗ» (επιμ. Μ. Τζουριάδου, Γ. Μπάρμπας).

Thomas, D., & Woods, H. (2008). *Νοητική Καθυστέρηση: Θεωρία και Πράξη*. Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου, Ε. (επιμ.). Αθήνα: Τόπος.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. (1985). *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.

Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2004). *Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα .

Χρηστάκης, Κ. (2000). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Περιβολάκι.

Wehmeyer, M. L., & Lattin, D. L., & Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003 a). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24(5), 262-272.

Wehmeyer, M. L., & Hughes, C., & Argan, M., & Garner, N., & Yeager, D. (2003 b). Students-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in the inclusive classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 7, 415-428.