

ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ: ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ

ΚΛΑΔΟΣ: ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ

ΘΕΜΑ:

*ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ
ΣΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*

Μεταπτυχιακή εργασία της Ανανιάδου Μαρίας

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κα Μητροπούλου Βασιλική

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το ενδιαφέρον μου σχετικά με τον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, μου δημιουργήθηκε ξεκινώντας τα μαθήματα Νοηματικής γλώσσας, έπειτα παρακολούθησα ετήσια σεμινάρια ειδικής αγωγής, διδάχτηκα την γραφή Braille και μου δημιουργήθηκε η περιέργεια να εξετάσω την διδασκαλία σε παιδιά με Ε.Ε.Α. και τον τρόπο προσέγγισής τους. Ξεκινώντας την εργασία, επισκέφθηκα σχολεία ειδικής αγωγής όπως το ΤΕΕ(τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια) ειδικής αγωγής Α΄ Βαθμίδος, το ΤΕΕ ειδικής αγωγής Β΄ Βαθμίδος και το Γυμνάσιο-Λύκειο Κωφών- Βαρήκων, ήρθα σε επαφή με καθηγητές και συζητήσαμε για τον τρόπο που γίνεται το μάθημα των Θρησκευτικών μέσα στην αίθουσα και τι θα μπορούσε να είναι διαφορετικό για την βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας.

Όσο και αν μιλάμε για ένα σχολείο για όλους, ακόμη δεν έχει τελειοποιηθεί αυτό το σχέδιο απόλυτα. Συνεχίζεται ο αγώνας για την ολοκλήρωση καλύτερων εκπαιδευτικών συστημάτων. Μέχρι σήμερα οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ικανότητες εκπαιδεύονται σε συνθήκες που δεν τους παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια για την ένταξή τους.

Για το αποτέλεσμα της εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου Βασιλική Μητροπούλου για την υπομονή και την βοήθεια που μου προσέφερε, την κα Δήμητρα Κούκουρα για τις συμβουλές της και τους καθηγητές του Π.Μ.Σ. που με στήριξαν καθ' όλη την διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Επιπλέον, ευχαριστώ τους καθηγητές των σχολείων που επισκέφθηκα για τον χρόνο που διέθεσαν να συζητήσουμε σχετικά με τον τρόπο του μαθήματος.

Θεσσαλονίκη 2012

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	7
1.1. Κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες.....	7
1.1.1. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	7
1.1.2. Μαθητές με Νοητική Υστέρηση	8
1.1.3. Μαθητές με προβλήματα ακοής.....	9
1.1.4. Μαθητές με προβλήματα όρασης	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	12
2.1. Νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή	12
2.2. Αναλυτικά προγράμματα και Μ.τ.Θ.....	13
2.2.1. Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής.....	16
2.3. Ειδικό Γυμνάσιο Και Λύκειο	19
2.4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	24
3.1. Γενικές μεθοδολογικές οδηγίες διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.:.....	24
3.2. Εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	26
3.3. Συνεργασία Με Τους Γονείς.....	27
3.3.1. Διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	31
Προτάσεις διδασκαλίας σε μαθητές Α.μ.Ε.Α. για το Θ.Μ.....	31
4.1. Διδακτικά Μοντέλα για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.....	31
4.1.1. Διδακτικά Μοντέλα	31
4.1.2. Διδακτική προσέγγιση.....	37
4.1.3. Προτάσεις Διδασκαλίας για παιδιά με Μαθησιακά προβλήματα	38
4.2. Διδακτικά Μοντέλα για μαθητές με Νοητική Υστέρηση	42
4.2.1. Διδακτικά Μοντέλα	43
4.2.2. Διδακτική Προσέγγιση.....	47
4.2.3. Προτάσεις Διδασκαλίας σε παιδιά με Νοητική Υστέρηση.....	48

4.3.	Διδακτικά Μοντέλα για μαθητές με προβλήματα ακοής	51
4.3.1.	Διδακτικές Μέθοδοι.....	51
4.3.2.	Διδακτική Προσέγγιση.....	55
4.3.3.	Προτάσεις διδασκαλίας για παιδιά με πρόβλημα ακοής.....	57
4.4.	Διδακτικές Μέθοδοι για μαθητές με πρόβλημα όρασης	61
4.4.1.	Διδακτικές Μέθοδοι.....	61
4.4.2.	Διδακτική προσέγγιση.....	65
4.4.3.	Προτάσεις διδασκαλίας για παιδιά με πρόβλημα όρασης.....	66
4.5.	Επισκέψεις στα σχολεία	67
4.5.1	Επίσκεψη στο ΤΕΕ ειδικής αγωγής Α΄ Βαθμίδας.....	67
4.5.2	Επίσκεψη στο ΤΕΕ ειδικής αγωγής Β΄ Βαθμίδας.....	68
4.5.3	Επίσκεψη στο Γυμνάσιο-Λύκειο Κωφών-Βαρήκων	68
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	69
	ABSTRACT	71
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τον 20^ο αιώνα παρατηρήθηκαν αλλαγές στην εξέλιξη της εκπαίδευσης των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, σε επίπεδο κοινωνικής στάσης, ισότητας, σε επίπεδο επιστημονικών απόψεων και σε επίπεδο πολιτικών αποφάσεων.

Κατά τους Βυζαντινούς χρόνους(330-1453 μ.Χ.), τα προσφερόμενα μέσα εκπαίδευσης ήταν τα εκκλησιαστικά βιβλία, η χριστιανική ποίηση και η χριστιανική μουσική. Η θρησκευτική εκπαίδευση θεωρήθηκε απαραίτητη για την ολοκλήρωση του ανθρώπου. Στην Ελλάδα διδάσκεται στα σχολεία, ως γνωστικό αντικείμενο ισότιμο με τα άλλα μαθήματα, μετά την απελευθέρωση και ίδρυση του πρώτου ελληνικού κράτους.

Σύμφωνα με τον Ν.3699, ΦΕΚ 199/Α'/2.10.200, κεφάλαιο Α', άρθρο 3(Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες): «Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς

υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες»¹.

Από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδιού, τα διαγνωστικά κέντρα εκδίδουν πιστοποιητικά που βοηθάνε τον εκπαιδευτικό να ξεχωρίσει τα παιδιά που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής αγωγής.

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια, έπειτα από τις επισκέψεις στα ειδικά σχολεία, παρουσίασης πληροφοριών σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, νοητικά προβλήματα, προβλήματα στην όραση και στην ακοή.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται οι κατηγορίες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, που παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, κώφωση και τύφλωση..

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθεται η νομοθεσία που ισχύει σχετικά με τα ειδικά σχολεία, τα αναλυτικά προγράμματα και η νομοθεσία για την επιμόρφωση των καθηγητών ειδικής αγωγής.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στα κανονικά και τα ειδικά σχολεία, ο τρόπος και σκοπός διδασκαλίας στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται η διδακτική μεθοδολογία και προσέγγιση για τα παιδιά με Ειδικές ικανότητες, όπως και παραδείγματα διδασκαλίας βασισμένα στα διδακτικά μοντέλα των διδασκαλιών που συζητήσαμε στα ειδικά σχολεία, για κάθε κατηγορία. Επιπλέον, αναφέρονται οι επισκέψεις στα σχολεία ειδικής αγωγής και ο διάλογος με τους καθηγητές.

Στο τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα από την επί τόπου παρακολούθηση διδασκαλίας για την κάθε κατηγορία.

¹ Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2/10/2008), (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Ν.3699,Κεφάλαιο Α, άρθρο 3. Αθήνα. Αρ.Φύλλου 199

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1. Κατηγορίες ατόμων με ειδικές ανάγκες

1.1.1. Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Τον όρο ‘μαθησιακές δυσκολίες’ τον χρησιμοποίησε πρώτη φορά το 1962, ο Samuel Kirk. Η Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών -NJCLD- των ΗΠΑ, ορίζει ότι: «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικευμένος όρος ο οποίος, αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που εκδηλώνονται στην λειτουργία και μάθηση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης και των μαθηματικών».

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δείκτη νοημοσύνης στα πλαίσια του φυσιολογικού². Οι μαθητές αυτοί, ενώ είναι ικανοί να μάθουν, χρειάζονται περισσότερο χρόνο από έναν κοινό μαθητή. Το επίπεδό τους μπορεί να είναι και δύο χρόνια χαμηλότερο σε σχέση με την τάξη που εντάσσονται βάσει ηλικίας³. Ως εκ τούτου, πολλές φορές δεν τα καταφέρνουν με τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο.

Το πρόβλημα οφείλεται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, δεν μπορούν να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες⁴. Μέσα στην τάξη, η προσοχή τους είναι διασπασμένη, οι απαντήσεις γρήγορες και λανθασμένες διότι δεν τις σκέφτονται⁵ και δεν έχουν καλή μνήμη.

Τέλος, οι Μ.Δ. δεν μπορούν να θεραπευτούν, είναι ένα πρόβλημα που έχει το άτομο καθ’ όλη την διάρκεια της ζωής του, αλλά μπορεί να διαφέρει ο βαθμός σε κάθε ηλικία⁶. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η πρώιμη παρέμβαση.

² Παντελιάδου Σ. και άλλοι,(2004).(*Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*). Adaction A.E , Βόλος, Σελ.22/3

³ Παντελιάδου Σ. και άλλοι, ο.π. Σελ.26

⁴ Χρηστάκης, Κ. (2002). (*Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*), Ατραπός, Αθήνα, Σελ.40

⁵ Θανόπουλος, Θ. (2005). (*Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*).Ατραπός, Αθήνα, Σελ.45

⁶ Παντελιάδου Σ. και άλλοι, ο.π., Σελ.23

1.1.2. Μαθητές με Νοητική Υστέρηση

Οι αιτίες της Νοητικής Υστέρησης είναι περιβαλλοντικές, βιολογικές και γενετικές⁷. Σύμφωνα με τον Edgar Doll : «Η νοητική καθυστέρηση εμφανίζεται νωρίς στη ζωή του ανθρώπου, οφείλεται σε ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη, πτωχή ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής, κοινωνική ανεπάρκεια και είναι οργανικής αιτίας και αθεράπευτη».

Το 1959 όμως, ο Αμερικάνικος Σύνδεσμος Νοητικής καθυστέρησης - A.A.M.D.-υποστήριξε ότι η Ν.Υ. οφείλεται στην νοητική λειτουργία κάτω από τον μέσο όρο, χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια προσαρμοστικής συμπεριφοράς και εκδηλώνεται κατά την ανάπτυξη και είναι παθολογική κατάσταση. Μάλιστα ορίζει τους δείκτες νοημοσύνης ως εξής:⁸

Ελαφρά Ν.Κ	50-55 έως 70
Μέτρια Ν.Κ.	35-40 έως 50-55
Σοβαρή Ν.Κ.	20-25 έως 35-40
Βαριά Ν.Κ.	< 20-25

Έπειτα από αυτά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ένα παιδί με ελαφρά Ν.Υ. μπορεί να ακολουθήσει τα ίδια αναπτυξιακά στάδια με ένα φυσιολογικό παιδί αλλά με πιο αργούς ρυθμούς και σε περισσότερο χρόνο⁹. Χρειάζεται σταδιακή μάθηση και μικρά βήματα στην εκπαίδευσή του¹⁰. Εκπαιδευσιμος θεωρείται ο μαθητής με δείκτη νοημοσύνης 50-70, δηλαδή ελαφρά Ν.Υ.¹¹. Στην Ελλάδα, έπειτα από έρευνες(1999-2000), διαπιστώθηκε ότι από τους 13.599 μαθητές που φοιτούν σε σχολεία για παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, οι δυο χιλιάδες τετρακόσιοι εξήντα εννιά (2.469) παρουσιάζουν Νοητική Υστέρηση.

⁷ Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). (Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης). Ατραπός, Αθήνα, Σελ.143

⁸ Πολυχρονοπούλου, Σ., ο.π., Σελ.140

⁹ Μπίρτσας, Χ. (1990). (Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες),Σμυρνιωτάκη, Αθήνα, Σελ.78

¹⁰ Σούλης, Σ.-Γ. (2000). (Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι : διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση),Τυπωθήτω, Αθήνα, σελ.92

¹¹ Θεοδωρόπουλος, Ε. Διδακτική Παιδαγωγία ειδικών σχολείων

Οι μαθητές αυτοί προσαρμόζονται δύσκολα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, έντονο άγχος. Προσεγγίζονται “αγγίζοντας” το θυμικό¹² τους και τα συναισθήματά τους. Μπορεί να είναι υπερδραστήριοι έως και άπραγοι. Παρουσιάζουν μειωμένη γλωσσική ανάπτυξη και δημιουργική σκέψη¹³. Δεν συγκρατούν αφηρημένες έννοιες, δεν συγκεντρώνονται εύκολα και έχουν πρόβλημα με την βραχύχρονη μνήμη¹⁴. Η νοητική καθυστέρηση συχνά συνοδεύεται και με προβλήματα συμπεριφοράς και κίνησης¹⁵.

1.1.3. Μαθητές με προβλήματα ακοής

Το κωφό άτομο παρουσιάζει απώλεια ακοής που προκαλείται είτε εκ γενετής είτε κατά την διάρκεια της ζωής του από συγκεκριμένο λόγο. Οι κωφοί δεν έχουν γλωσσικά ερεθίσματα, άρα η γλωσσική και πνευματική τους ανάπτυξη υστερεί. Συνέπεια αυτών είναι και η αργή εκπαίδευση τους¹⁶. Δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους άλλους και έτσι απομονώνονται.

Ως πρώτη γλώσσα για τους κωφούς ορίζεται η Ελληνική Νοηματική η οποία, είναι ένα γλωσσικό σύστημα με δικό της λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτικό¹⁷ και δεύτερη η Νέα Ελληνική¹⁸. Ο Pablo Bonet πρώτος καθιέρωσε την χειρωνακτική αλφάβητο και Jacob Rodrigues Pereire, πρώτος ασχολήθηκε με την προφορική εκπαίδευση των κωφών. Σημαντικό ρόλο στον

¹² «Ο θυμός ή θυμικόν η θυμοειδές μέρος είναι η σφαίρα εκείνη της ψυχής που περικλείει το συναίσθημα και τη βούληση.

Ο θυμός, στην αρχαία του σημασία, δεν ταυτίζεται με ό,τι σήμερα γνωρίζουμε ως “συναίσθημα του θυμού”, αλλά αναφέρεται σε ολόκληρο το κέντρο του συναισθήματος, που αποτελεί και τον πυρήνα της υπάρξεώς μας. Με αυτή την έννοια, απεικονίζει την εν γένει διάθεσή μας και μοιάζει να είναι η απορροή αυτού που είμαστε». (<http://thymiko.blogspot.com/2011/10/blog-post.html>), ανακτληθηκε στις 28/2/12

¹³ Χρηστάκης, Κ. (2002). (Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης), Άτραπος, Αθήνα, Σελ.41/3

¹⁴ Η βραχύχρονη μνήμη δέχεται πληροφορίες έως 30 δευτερόλεπτα πριν περάσουν στην μακρόχρονη μνήμη ή χαθούν. Για την συγκράτηση στοιχείων απαιτείται η εσωτερική επανάληψη δηλαδή, η λειτουργία της ανάκλησης πληροφοριών. Η χωρητικότητά της είναι 7 _+ 2 στοιχεία(Παντελιάδου και άλλοι, 2004: 12)

¹⁵ Μπίρτσας, Χ. (1990). (Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες), Σμυρνιωτάκη, Αθήνα, Σελ.79

¹⁶ Μπίρτσας, Χ. ο.π., Σελ.79

¹⁷ Κουρουπέτρογλου Γ., Λιάλιου Σ. (2000). (Συμβολικά Συστήματα Εναλλακτικής Διαπροσωπικής Επικοινωνίας), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Σελ. 26

¹⁸ Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Ν.3699, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κεφάλαιο Α', άρθρο 3: Θέματα κωφών, τυφλών και αυτιστικών μαθητών

χώρο αυτό είχε και ο Γάλλος Abbe Charles Michael de l' Epee που το 1755 ίδρυσε το πρώτο δημόσιο σχολείο για κωφούς στην Γαλλία¹⁹ και το 1775, δημιούργησε το πρώτο οργανωμένο σύστημα νοηματικής γλώσσας για χρήση στα σχολεία²⁰.

1.1.4. Μαθητές με προβλήματα όρασης

Όπως η κώφωση, έτσι και η τύφλωση είναι είτε εκ γενετής ή προέρχεται από άλλες αιτίες κατά τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Το τυφλό άτομο έχει κακή ποιότητα και ποσότητα εμπειριών και ερεθισμάτων. Δυσκολεύεται να κινηθεί και να γνωρίσει το περιβάλλον χρησιμοποιώντας τις υπόλοιπες αισθήσεις του²¹. Επίσημη γραφή των τυφλών ορίζεται η γραφή BRAILLE²². Εάν εκπαιδευτεί σωστά, μπορεί να μην υστερεί στην εκπαιδευτική εξέλιξη γιατί, μπορεί να επικοινωνεί με όλους μέσω της ομιλίας και ακοής.

Το πρώτο σχολείο για τυφλούς μαθητές ιδρύθηκε στο Παρίσι το 1985 από τον Valentin Hauy, όπως αναφέρεται από τον Kirk(1972)²³. Στην Ελλάδα, στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν υπάρχουν ειδικά σχολεία για τους τυφλούς μαθητές. Αυτοί ενσωματώνονται στα κανονικά Γυμνάσια και Λύκεια μαζί με τα παιδιά χωρίς προβλήματα όρασης²⁴ και οι επιδόσεις τους δεν διαφέρουν από των υπολοίπων παιδιών²⁵. Δεν σχετίζεται δηλαδή η τύφλωση με την νοητική ανάπτυξη. Μπορούν να φοιτήσουν κανονικά και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, καθώς παρουσιάζουν αργή εννοιολογική ανάπτυξη, όπως και αργή ανάγνωση, λόγω της ψηλάφησης των γραμμάτων με την γραφή Braille²⁶. Οι τυφλοί μαθητές, (Δελλασουδάς, 2008), υπερέχουν στην κεντρική ακουστική

¹⁹ Kirk, S., ο.π, σελ.262

²⁰ Κουρουπέτρογλου Γ., Λιάλιου Σ. ο.π.,σελ.27

²¹ Μπίρτσας, Χ. ο.π., Σελ.79

²² Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Ν. 3699, ο.π.

²³ Kirk, S. (1972). (*Educating Exceptional Children*), Houghton- Mifflin, Boston. Σελ.324

²⁴ Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001), (*Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*), Άτραπος, Αθήνα, Σελ.249

²⁵ Μπίρτσας, Χ. ο.π., Σελ.146

²⁶ Πολυχρονοπούλου, Σ., ο.π., σελ.245

λειτουργία, παρουσιάζουν όμως καθυστέρηση στην αντίληψη και στην κατανόηση ομοιοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή

Σύμφωνα με το Σύνταγμα της Ελλάδος, άρθρο 16 : "Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες." και "Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους. Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση. Τα ιδρύματα αυτά τελούν υπό την εποπτεία του Κράτους, έχουν δικαίωμα να ενισχύονται οικονομικά από αυτό και λειτουργούν σύμφωνα με τους νόμους που αφορούν τους οργανισμούς τους. Συγχώνευση ή κατάτμηση ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να γίνει και κατά παρέκκλιση από κάθε αντίθετη διάταξη, όπως νόμος ορίζει"²⁷.

Στην Ελλάδα έχουν ψηφιστεί για την Ειδική Αγωγή οι Νόμοι 3699/2008, 3194/2003, 2817/2000. Υπάρχουν ακόμη, τα διάφορα προεδρικά διατάγματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, οι υπουργικές αποφάσεις που ρυθμίζουν τα καθήκοντα του προσωπικού και την φοίτηση των ατόμων με ανάγκες και οι εγκύκλιοι που ρυθμίζουν την λειτουργία των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης(Κ.Δ.Α.Υ.)²⁸. Η θέσπιση της

²⁷ Βουλή των Ελλήνων, Σύνταγμα της Ελλάδος, Μέρος Δεύτερο, άρθρο 16, Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα, (όπως αναθεωρήθηκε με το ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων).

²⁸ www.supereducation.googlepaper.com/nomothesia.htm, Ανακτήθηκε στις 28/12/2010

σχετικής νομοθεσίας έχει αποτελέσει σταθμό στην ανάπτυξη της σύγχρονης Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας, και ιδιαίτερα ο Ν. 2817/2000, που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει και αναβαθμίζει το προϋπάρχον θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής.

Συγκεκριμένα, το προεδρικό διάταγμα 301/1996 αναφέρεται στο Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής, το οποίο ακολουθείται από τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), ενώ το ισχύον ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων περιλαμβάνει 25 και 30 διδακτικές ώρες στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντίστοιχα²⁹.

Σύμφωνα με τον Ν 2817/2000, κεφάλαιο Α΄, ‘Εκπαίδευση Των Ατόμων Με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες’, άρθρο 1, παράγραφος 20 και έπειτα από εισήγηση του τμήματος Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζεται το εβδομαδιαίο διδακτικό ωράριο των ειδικών σχολείων³¹.

2.2. Αναλυτικά προγράμματα και Μ.τ.Θ.

«Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν θεωρείται μόνο μέσον αλλά και σκοπός»³². Κατά τους Βρεττό και Καψάλη (1994): το Α.Π. «είναι το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας»³³.

Το εκάστοτε Α.Π.Σ. περιέχει τις διδακτικές μεθόδους, τη διάρθρωση της εκπαίδευσης, τους διδακτικούς σκοπούς και αποτελεί απαραίτητο εργαλείο του

²⁹ Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (29 Αυγούστου 1996), Προεδρικό Διάταγμα Υπ’ αριθμόν 301, Σελ:3503

³⁰ http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/index.htm

³¹ http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/index.htm

³² Μπίρτσας, ο.π., σελ.38

³³ Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α. (1994). (*Αναλυτικά προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*), Art of Text, Αθήνα, Σελ.15

καθηγητή για την επιτυχία της εκπαιδευτικής πράξης. Ακολουθώντας όλα αυτά ο εκπαιδευτικός, έχει βάση και πρόγραμμα στην διδασκαλία και μέσω αυτής της καθοδήγησης δεν πράττει άσκοπα, πρόχειρα και χωρίς στόχους.

Πέρα από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που θέτει το Α.Π., ο καθηγητής μπορεί να συμβάλλει κατά την διδακτική διαδικασία θέτοντας ο ίδιος διδακτικούς στόχους σε κάθε μάθημα. Πρέπει να βρει τον τρόπο να μεταδώσει την προγραμματισμένη ύλη. *«Η επιτυχία του διδακτικού έργου εξαρτάται κατά πολύ απ' την εκλογή, την επιλογή και την διάταξη της ύλης που θα διδαχθεί κατά τάξη και κατά βαθμίδα εκπαίδευσέως»*³⁴.

Όπως ορίζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα του 2003(ΦΕΚ 303B/13-03-2003) για το μάθημα των Θρησκευτικών:

«Η θρησκευτική εκπαίδευση των μαθητών, όπως αναγνωρίζεται και διεθνώς, συνιστά όρο της ηθικής και πνευματικής τους ανάπτυξης και έχει ύψιστη κοινωνική σημασία. Χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός πως η θρησκευτική εκπαίδευση των παιδιών πραγματοποιείται και στο πλαίσιο άλλων θεσμών (οικογένεια, Εκκλησία), η παροχή της στο σχολικό περιβάλλον λειτουργεί συμπληρωματικά και συντελεί στην ολοκληρωμένη μόρφωσή τους. Το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) είναι ενταγμένο στην παρεχόμενη από την πολιτεία εκπαίδευση υπηρετώντας τους γενικούς σκοπούς της παιδείας, όπως αυτοί ορίζονται από το Σύνταγμα και τους Νόμους.

Στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση μελετάται ο Χριστιανισμός ως βιβλική ιστορία και βιβλικός λόγος, ως ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ως πολιτιστική έκφραση, ως πορεία μέσα στην ιστορία, ως αναζήτηση της αλήθειας και ως σύγχρονη παρουσία μέσα στον κόσμο. Υπάρχουν επίσης κάποιες πληροφορίες για τις άλλες Ομολογίες, καθώς και για τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ, με την προοπτική να ασχοληθούν μ' αυτά οι μαθητές εκτενέστερα στο Λύκειο».

Όπως ακριβώς ορίζεται στο ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ³⁵ οι στόχοι διδασκαλίας του Θρησκευτικού μαθήματος στο Γυμνάσιο είναι:

«Να ενημερωθούν οι μαθητές για την υφή του θρησκευτικού φαινομένου.

³⁴ Κατσαούνου,(1982). (Ειδική διδακτική στην πράξη), σελ.17

³⁵ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Να γνωρίσουν ιδιαίτερα τον Χριστιανισμό, κατεξοχήν την Ορθοδοξία, μέσα από την Αγία Γραφή, τους Πατέρες και τη ζωντανή παράδοση της Εκκλησίας, και να τοποθετηθούν υπεύθυνα.

Να συνειδητοποιήσουν ότι ο Χριστιανισμός δίνει προτάσεις στον σύγχρονο κόσμο για τη συνοχή του, αλλά και για την ποιότητα της ζωής.

Να αξιοποιήσουν την προσφορά του μαθήματος, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη του μηνύματος του Ευαγγελίου και να καλλιεργήσουν το ήθος και την προσωπικότητά τους, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στον σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και να βοηθηθούν να πάρουν έμπρακτα θέση».

Να αντιληφθούν ότι το αυθεντικό χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό.

Να αντιληφθούν την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των σύγχρονων κοινωνιών.

Να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη διαχριστιανικής και διαθρησκευτικής επικοινωνίας»

Το Α.Π. όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Λύκειο αναφέρεται³⁶:

«Στο Λύκειο βασικός σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι η γνωριμία με τα βασικότερα θέματα της ορθόδοξης πίστης μέσα από τη λειτουργική παράδοση της Εκκλησίας, η κριτική και αντικειμενική ενημέρωση για θέματα παραθρησκευτικών φαινομένων ή εξωχριστιανικών λατρειών. Ακόμη, επιδιώκεται η γνωριμία με τη θρησκεία ως πανανθρώπινο φαινόμενο, ο συστηματικός τρόπος παρουσίασης του Χριστιανισμού και ιδιαίτερα της Ορθοδοξίας, η ενημέρωση για την κριτική, αμφισβήτηση και άρνηση της χριστιανικής πίστης καθώς και η γνωριμία με τα κυριότερα θρησκευόμενα του κόσμου. Τέλος, μια σειρά από θέματα χριστιανικής ηθικής με επίκεντρο την ελευθερία, ευθύνη και ακεραιότητα του ανθρώπινου προσώπου και με κριτικές αναφορές στα σύγχρονα προβλήματα του ανθρώπου και της κοινωνίας

³⁶ http://www.alfavita.gr/OdigosEkpaideytikou/od1_11_08_1006.php (ανακτήθηκε στις 29/02/12)

ολοκληρώνουν τη διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

2.2.1. Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής

Τα αναλυτικά προγράμματα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, πρέπει να συντάσσονται με επιπλέον κριτήρια, να ακολουθείται εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επειδή ο κάθε μαθητής έχει μεν διαφορετικό πρόβλημα αλλά και ξεχωριστή προσωπικότητα³⁷. Τα κριτήρια δεν ταξινομούνται με βάση την βαθμίδα, την σχολική τάξη που παρακολουθεί ο μαθητής, αλλά ανάλογο με τις δυνατότητες και ικανότητες του³⁸.

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 208/29-08-1997, ο σκοπός του αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής είναι : *« Η υποστήριξη των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ώστε να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητες τους επιτρέπουν και τελικά να ενταχθούν στο σχολικό και στο κοινωνικό περιβάλλον, μέσα σε κλίμα ισοτιμίας, ελευθερίας, ασφάλειας και σεβασμού της προσωπικότητάς τους. Ειδικότεροι σκοποί του Πλαισίου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (ΠΑΠΕΑ) κατά περιοχές είναι οι εξής:*

- α) Σχολική ετοιμότητα*
- β) Βασικές σχολικές δεξιότητες*
- γ) Κοινωνική προσαρμογή*
- ε) Προεπαγγελματική ετοιμότητα*
- δ) Δημιουργικές δραστηριότητες»³⁹.*

Υπάρχουν και τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία αναπτύσσονται από ειδική ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στα οποία καταγράφονται η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο μαθητής και οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι εκπαιδευτικοί στόχοι. Συγκεκριμένα,

³⁷ Δελλασούδας, Λ. (2008). (Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: από την θεωρία στην πράξη). Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, Σελ.89

³⁸ Χρηστάκης, Κ. (2002). (Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης), Άτραπος, Αθήνα, Σελ.85

³⁹ Εφημερίς της κυβέρνησης, (29 Αυγούστου 1996), τεύχος πρώτο, Αρ.Φ.208, σελ.4041

σύμφωνα με το πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών β/μιας εκπαίδευσης, που συντάχθηκε στα πλαίσια Επιχειρησιακού Προγράμματος "Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση" (ΕΠΕΑΕΚ) στο πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα περιλαμβάνουν:

- *«Ικανότητες του παιδιού*
- *Αποτελέσματα από πρόσφατες αξιολογήσεις*
- *Απόψεις και προσδοκίες των γονέων*
- *Σχέση μεταξύ των ετήσιων και βραχυπρόθεσμων στόχων*
- *Συμμετοχή σε έξω-ακαδημαϊκές δραστηριότητες*
- *Συμμετοχή στη γενική εκπαίδευση*
- *Αναγκαίες υπηρεσίες που δεν αφορούν στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος*
- *Σχολική τοποθέτηση*
- *Αρμοδιότητες ανά φορέα και ανά άτομο*
- *Αξιολόγηση της προόδου και αναπροσαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού προγράμματος τουλάχιστον μια φορά το χρόνο»⁴⁰.*

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, προβλήματα ακοής και τύφλωσης, ακολουθούν τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής(ΦΕΚ 208), όπως συντάχθηκε το 1996.

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 301(ΦΕΚ 208/29.08.96), κεφάλαιο 1: 'Σχολική Ετοιμότητα', ενότητα 6: 'Εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας'⁴¹,

6. Εναλλακτικές	Το τυφλό παιδί: Να ξέρει το Braille ⁴² και	Χρήση του Braille και της γραφομηχανής βλεπόντων.
--------------------	---	---

⁴⁰ http://www.sed.uth.gr/padeliadu_epeaek/index.html

⁴¹ Εφημερίς της κυβερνήσεως, (29 Αυγούστου 1996) , τεύχος πρώτο, Αρ.Φ. 208, σελ.4045

⁴² «Το σύστημα ανάγνωσης Braille, το οποίο πρωτοπαρουσιάστηκε το 1825 από το δημιουργό του, Γάλλο τυφλό Louis Braille, αποτελεί σήμερα το διεθνές αλφάβητο των τυφλών.

Η εφαρμογή του συστήματος Braille στην Ελληνική γλώσσα έγινε αρχικά από Άγγλους και Αμερικανούς για να διαβάζουν οι ξένοι λόγιοι τυφλοί τα κείμενα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων και το Ευαγγέλιο. Στην Ελλάδα, η πρώτη προσπάθεια απόδοσης του ελληνικού αλφάβητου στη γραφή Braille έγινε από τον Α. Παλατιανό το 1882. Η προσπάθεια αυτή όμως δεν ήταν συστηματική κι έτσι ήταν δύσκολη στην εκμάθηση.

Μέχρι το 1948 χρησιμοποιούνταν δύο διαφορετικά αλφάβητα. Το 1948 επήλθε η συγχώνευση των δύο αλφάβητων σε ένα ενιαίο και λίγο αργότερα συγκροτήθηκε ειδική πενταμελής επιτροπή, η οποία

μορφές επικοινωνίας	άλλες μορφές επικοινωνίας	Περιγραφή εικόνων από μαγνητοφωνημένες κασέτες και H/Y. Π.χ. Τώρα βλέπω ένα ποτάμι με κροκόδειλους.
	Το κωφό παιδί: Να ξέρει νοηματική γλώσσα και άλλες μορφές επικοινωνίας.	Χρήση χειλεανάγνωσης, δακτυλικού αλφαβήτου και νοηματικής γλώσσας, για περιγραφή εννοιών. Απαντήσεις σε ερωτήσεις ακουόντων και κωφών με προφορική ή νοηματική γλώσσ.
	Το παιδί με νοητική καθυστέρηση: Να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες.	Χρησιμοποίηση βασικού λεξιλογίου επικοινωνίας με χρήση πολυμέσων, όπως είναι ο H/Y, Π.χ. το παιδί συνθέτει εικόνα με πληκτρολόγηση στον H/Y (θρανίο P.C.).

Αναλυτικότερα, τα παιδιά μέσα από το σχολείο θα πρέπει να γίνουν ικανά:

«Να αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας με τον προφορικό λόγο ή με άλλες εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας.

Να αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες.

Να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους δυνατότητες.

Να οργανώσουν το συναισθηματικό τους κόσμο.

Να αποκτήσουν ετοιμότητα για την ομαλή εισαγωγή τους στις βασικές σχολικές δεξιότητες.

Να κατακτήσουν τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής.

Να κατανοήσουν τις βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις.

αφού το μελέτησε έκανε κάποιες τροποποιήσεις. Το νέο αλφάβητο, το οποίο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στη Λειψία, αφού εγκρίθηκε στη συνέχεια από το Υπουργείο Παιδείας, καθιερώθηκε ως το επίσημο αλφάβητο για την εκπαίδευση των τυφλών μαθητών και εισήχθη στη Σχολή Τυφλών του Οίκου Τυφλών Καλλιθέας», ανακτήθηκε στις 05/03/2011 από την σελίδα http://www.pischools.gr/special_education_new/index_gr.htm

Να χρησιμοποιούν τις σχολικές δεξιότητες για τη σχολική και την κοινωνική τους ένταξη.

Να γνωρίσουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

Να αποδεχτούν το περιβάλλον τους και να γίνουν αποδεκτά από αυτό.

Να φτάσουν στο ανώτερο δυνατό επίπεδο αυτονομίας,

Να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και της αισθητικής απόλαυσης.

Να εμπεδώσουν τις σχολικές δεξιότητες.

Να αξιοποιούν σωστά τον ελεύθερο χρόνο,

Να οργανώσουν την προσωπικότητα τους.

Να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους.

Να αναπτύξουν προεπαγγελματικές δεξιότητες.

Να προσανατολιστούν επαγγελματικά»⁴³.

Πολλές φορές το αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζεται στον βαθμό δυσκολίας του προβλήματος του μαθητή, π.χ. σε μια περίπτωση βαριάς νοητικής υστέρησης, το αναλυτικό πρόγραμμα περιορίζεται σε απλές ικανότητες⁴⁴. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου, ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι διαφορετικός από αυτόν των κανονικών παιδιών και το Α.Π. δεν παρουσιάζει πολλά προβλήματα για τους μαθητές⁴⁵. Το διδακτικό μοντέλο το οποίο προσαρμόζεται στην προσωπικότητα του μαθητή ονομάζεται *προσαρμοστική διδασκαλία*, σύμφωνα με τον Anstotz C.⁴⁶.

2.3. Ειδικό Γυμνάσιο Και Λύκειο

Σύμφωνα με τον Νόμο 2817 (άρθρο 1, παρ.6,7) «Στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης

επιδιώκει

ιδιαίτερα:

⁴³ Εφημερίς της κυβέρνησεως, (29 Αυγούστου 1996), τεύχος πρώτο, Αρ.Φ. 208, σελ.4041

⁴⁴ Δελλασούδας, ο.π,σελ.89

⁴⁵ Πολυχρονοπούλου, (2001), (Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης), Άτροπος, Αθήνα, σελ.227

⁴⁶ Anstotz, C.(1994). (Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Σελ.125

- α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους,
- β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο,
- γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία,
- δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

7. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων λαμβάνονται μέτρα και παρέχονται υπηρεσίες στα παραπάνω άτομα ηλικίας έως 22 ετών σε όλες τις τάξεις των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα μέτρα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως η κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, η χρησιμοποίηση διδακτικού υλικού και η χορήγηση οργάνων και λοιπού ειδικού εξοπλισμού και γενικά κάθε είδους διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις. Στις υπηρεσίες περιλαμβάνονται ιδίως η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των ατόμων με ειδικές ανάγκες, η αξιολόγηση, η παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, η φυσικοθεραπεία, η εργοθεραπεία, η αγωγή λόγου, η κοινωνική και συμβουλευτική εργασία, η μεταφορά και η μετακίνηση και κάθε άλλο μέτρο ή υπηρεσία που υποστηρίζουν την ισότιμη μεταχείριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: Όπου στις διατάξεις του παρόντος αναφέρεται διάγνωση νοείται η διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών».

Επιπλέον, (παρ.13) «Τα αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής είναι:

- α) νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για νήπια και παιδιά με ειδικές ανάγκες από το 4ο μέχρι και το 14ο έτος της ηλικίας τους, που λειτουργούν ως ενιαίες σχολικές μονάδες,
- β) γυμνάσια ειδικής αγωγής από το 14ο μέχρι και το 18ο έτος,
- γ) ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής από το 18ο μέχρι και το 22ο έτος,
- δ) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Α' βαθμίδος που περιλαμβάνουν πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και του Α' κύκλου σπουδών του άρθρου 2 του

ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206 Α) για την παροχή εξειδικευμένης τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης. Στα Τ.Ε.Ε. αυτά εγγράφονται απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου. Η φοίτηση διαρκεί επί πέντε τουλάχιστον σχολικά έτη, από το 14ο μέχρι και το 19ο έτος της ηλικίας των φοιτώντων.

ε) τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) ειδικής αγωγής Β' βαθμίδας που περιλαμβάνουν τους Α' και Β' κύκλους σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998. Στην Α' τάξη του Α' κύκλου εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου. Η φοίτηση διαρκεί δυο τουλάχιστον σχολικά έτη σε κάθε κύκλο σπουδών. Στο Β' κύκλο σπουδών μπορούν να εγγράφονται και απόφοιτοι του Τ.Ε.Ε. Α' βαθμίδας της προηγούμενης περίπτωσης, από το 19ο μέχρι και το 22ο έτος της ηλικίας των φοιτώντων,

στ) εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από το 14ο μέχρι και το 22ο έτος».

Στα ειδικά γυμνάσια οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας των Θρησκευτικών καθορίζονται σε 2 ώρες στην πρώτη τάξη, 1 ώρα στην δευτέρα και 1 ώρα στην τρίτη Γυμνασίου⁴⁷.

Με βάση τη Γ2/5520/18-11-1999 Υπουργική Απόφαση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. ΦΕΚ 2123 τ.Β', καθορίζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα των Λυκείων Ειδικής Αγωγής. Έτσι το μάθημα των Θρησκευτικών γίνεται 2 ώρες στην πρώτη τάξη και από μια ώρα την εβδομάδα στις άλλες δύο τάξεις του Λυκείου⁴⁸.

Το ωρολόγιο εβδομαδιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων σύμφωνα με τον Νόμο 8/3-9-2010, Πρακτικό του Τμήματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ορίζει ότι, από τις πέντε τάξεις του ειδικού γυμνασίου το μάθημα των Θρησκευτικών διδάσκεται 1 ώρα εβδομαδιαία σε όλες εκτός από την 1^η τάξη, στην οποία διδάσκεται 2 ώρες⁵⁰.

⁴⁷ Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, (8 Νοεμβρίου 2001), Αθήνα, Σελ.4-5

⁴⁸ www.gym-ekv-argyr.att.sch.gr, ανακτήθηκε στις 06/01/2011

⁴⁹ Αναρτήθηκε στο <http://www.didefth.gr/> στις 9/12/2010, προσπελάσθηκε στις 03/01/2011

⁵⁰ Αναρτήθηκε στο <http://www.didefth.gr/> στις 9/12/2010, προσπελάσθηκε στις 03/01/2011

2.4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει καλά τα θέματα σχετικά με τον μαθητή, να ενημερώνεται σε θέματα ψυχολογίας, νέων τεχνολογιών, σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, για την αποτελεσματικότητα του μαθήματος⁵¹

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566-85, άρθρο 35, §14: «*Η μετεκπαίδευση, ειδίκευση και επιμόρφωση του προσωπικού σε θέματα ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης γίνονται είτε με προγράμματα του ιδρύματος κρατικών υποτροφιών σε Α.Ε.Ι. της αλλοδαπής είτε με εκπαιδευτικές άδειες για φοίτηση σε Α.Ε.Ι. της ημεδαπής είτε με προγράμματα που καταρτίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και περιλαμβάνουν αποστολές στο εξωτερικό με τη μορφή επισκέψεων, σεμιναρίων ή συνεδρίων. Οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί που μετεκπαιδεύονται στην ειδική αγωγή με δαπάνες του κράτους είναι υποχρεωμένοι να υπηρετήσουν σε δημόσια ειδικά σχολεία για μία πενταετία τουλάχιστον. Όσοι έχουν μετεκπαιδευτεί μέχρι σήμερα και όσοι θα μετεκπαιδεύονται στο τμήμα ειδικής αγωγής του Μ.Δ.Δ.Ε. τοποθετούνται υποχρεωτικά σε δημόσια ειδικά σχολεία, όπου υπηρετούν μία πενταετία τουλάχιστον. Η διαδικασία για την κατάρτιση και έγκριση των προγραμμάτων, ο τρόπος επιλογής των υποψηφίων για μετεκπαίδευση, ειδίκευση και επιμόρφωση και κάθε άλλη λεπτομέρεια που προκύπτει κατά την εφαρμογή του άρθρου αυτού ρυθμίζονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Η ίδρυση και λειτουργία οποιασδήποτε μορφής σχολών, ινστιτούτων ή κέντρων από ιδιώτες για την εκπαίδευση, μετεκπαίδευση, ειδίκευση ή επιμόρφωση προσωπικού σε θέματα ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης απαγορεύεται. Οι παραβάτες τιμωρούνται κατά το άρθρο 458 του ποινικού κώδικα.*»⁵²

⁵¹ Καραθανάση-Κατσαούνου Α. και άλλοι, (1982), (Ειδική διδακτική στην πράξη), Λαμία, Σελ.15

⁵² Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Ν. 1566/30-9-1985, (Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η συνεχής ενημέρωσή του είναι βασική ανάγκη και ενισχύει την λειτουργικότητα της εκπαίδευσης. Μέχρι το 1970 η εκπαίδευση απευθυνόταν μόνο σε παιδιά και όχι σε ενηλίκους. Τις τελευταίες δεκαετίες τα δεδομένα άλλαξαν. Υπάρχουν πολλά προγράμματα επιδοτούμενα από Υπουργεία και την Ευρωπαϊκή Ένωση και παρατηρείται κάθε χρόνο αυξανόμενο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για την επιμόρφωση και εξειδίκευσή τους.

Στην Ελλάδα η επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επιτυγχάνεται στην μετεκπαίδευση. Σε προπτυχιακό επίπεδο είναι απλά μια ενημέρωση σχετικά με την ειδική αγωγή και σε μαθήματα επιλογής, όχι υποχρεωτικά. Ειδικά οι Θεολόγοι εκπαιδευτικοί ειδικεύονται σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών σχετικά με τον κλάδο ειδικής αγωγής καθώς δεν υπάρχει κάποιο μάθημα κατά την διάρκεια σπουδών στη σχολή. Επιπλέον, η εξειδίκευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

Αξίζει να σημειωθεί η επιμόρφωση μέσω των διαφόρων σεμιναρίων που πραγματοποιούνται όπως, το ετήσιο σεμινάριο για θέματα και περιπτώσεις ατόμων με ειδικές ανάγκες στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και σε άλλα, σεμινάρια που πραγματοποιούνται από διαφόρους συλλόγους όπως *‘Η δυσλεξία στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση’*, στο Α.Π.Θ. σε συνεργασία με τον σύλλογο γονέων παιδιών με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες και επιμόρφωση μέσα από ημερίδες-διημερίδες όπως, στο Τελλόγλειο ίδρυμα *‘Η ειδική αγωγή και η ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης’*.

Τέλος, από τα λίγα στοιχεία που αναφέρονται, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εξειδίκευσης, είναι χαμηλή. Το 1996-2000, από τα εκατό προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. που υλοποιήθηκαν, μόνο τα δέκα αναφέρονταν στην ειδική αγωγή⁵³.

⁵³ Παντελιάδου Σ. και άλλοι, (2000). *(Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή)*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Σελ.15-37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1. Γενικές μεθοδολογικές οδηγίες διδασκαλίας του Μ.τ.Θ.:

« 1. Η όποια διδακτική μέθοδος πρέπει να αποβλέπει στη μετάδοση του ουσιώδους με τρόπο ακριβή, λιτό και περιεκτικό, χωρίς πλατειασμούς και επιμονή σε λεπτομέρειες.

2. Τα συνοδευτικά-θεολογικού και λειτουργικού περιεχομένου-κείμενα, λειτουργούν ως αφόρμηση ή εφαρμογή της διδασκαλίας και λόγω των ιδιαιτεροτήτων της τάξης ίσως είναι καλύτερα να αξιοποιούνται μόνο από τη μετάφρασή τους.

3. Κάποια από τα προτεινόμενα στο βιβλίο «Θέματα για συζήτηση» στο τέλος κάθε ενότητας παρουσιάζουν ενδιαφέρον και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως αφορμή έναρξης της διδασκαλίας, καλώντας μάλιστα σε αυτενέργεια τους μαθητές.

4. Η αξιοποίηση των εικόνων-φωτογραφιών του βιβλίου είναι δυνατόν να λειτουργήσει όχι μόνο συμπληρωματικά αλλά και με τρόπο καίρια λειτουργικό κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, εφόσον επισημανθεί εκ των προτέρων η ιδιαίτερη θέση και αξία τους. Κατά την παρουσίαση του θέματος (π.χ. η θεολογική «ανάγνωση» της εικόνας της Γεννήσεως του Χριστού) η ενεργός συμμετοχή των μαθητών μέσα στην τάξη μπορεί κάλλιστα και σε μεγάλο βαθμό να αντικαταστήσει την τυπική προφορική παράδοση/διδασκαλία των θεολογικών πτυχών του γεγονότος.

5. Κατά τη διαδικασία παρουσίασης του κεντρικού θέματος των διαφόρων ενοτήτων κρίνεται σκόπιμη η πλήρης ανάλυση-με αφετηρία την ετυμολογία- βασικών και συχνά χρησιμοποιούμενων όρων και εννοιών που αφορούν στη λατρεία της Εκκλησίας (π.χ. Εκκλησία, Λατρεία, Λειτουργία, Μυστήριο, Κοινωνία, Θεία Οικονομία, Θεοφάνια, Θαύμα, Ανάσταση, Ευχαριστία, Μετάνοια, κλήρος και λαός κλπ). Ο βαθμός εξοικείωσης των μαθητών μαζί τους με την ανεύρεση σύγχρονων συνώνυμων και συναφών ως

*προς το περιεχόμενο και την χρήση εννοιών, συνδεδεμένων με την καθημερινότητα».*⁵⁴

Κάθε μια από τις οδηγίες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τον καθηγητή ειδικής αγωγής κατά την διδασκαλία καθώς, στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι απαραίτητη και η μετάδοση ουσιαστικών εννοιών, η αυτενέργεια τα βοηθά επίσης και η χρήση των εικόνων είναι ωφέλιμη για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος.

⁵⁴ http://www.alfavita.gr/OdigosEkpaideytikou/od1_11_08_1006.php , ανακτήθηκε στις 29/02/12

3.2. Εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο Samuel Kirk(1972)⁵⁵ εκθέτει την θεωρία του Reynolds (1962), σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με αυτήν διαπιστώνεται ότι: η εκπαίδευση τους μπορεί να είναι από απλή έως πολύ σύνθετη, ανάλογα με την σοβαρότητα του προβλήματος και τις ανάγκες του παιδιού. Προβάλλονται έτσι ιεραρχικά: *«Εκπαίδευση σε κανονικό τμήμα~ Εκπαίδευση σε κανονικό τμήμα με υποστήριξη~ Εκπαίδευση σε κανονικό τμήμα με επιπλέον ενισχυτική διδασκαλία~ Εκπαίδευση σε κανονικό τμήμα παράλληλα με την ειδική τάξη~ Μερική εκπαίδευση σε ειδική τάξη~ Κανονική εκπαίδευση σε ειδικό σχολείο~ Εκπαίδευση στο σπίτι~ Σε νοσοκομείο~ Σε θεραπευτικό κέντρο/Κέντρο αποκατάστασης»*.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985(ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985 'Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και άλλες διατάξεις, σε':2571-2), τα παιδιά με Ε.Ε.Α. εκπαιδεύονται σε κανονικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις που υπάρχουν στα κανονικά σχολεία(τμήματα ένταξης), σε ειδικά σχολεία και τμήματα, σε θεραπευτήρια⁵⁶ και σε ειδικές περιπτώσεις η εκπαίδευση γίνεται στο σπίτι⁵⁷. Επίσης, (Ν.2817, αρθ.1, παρ.13) *«Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαιτέρως δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών παρέχεται: α) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλευόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) στο*

⁵⁵ Kirk, ο.π., Σελ.30- 1

⁵⁶ γενικός χαρακτηρισμός ιδρύματος για τη θεραπεία ασθενών· νοσηλευτήριο. || το αναρρωτήριο. [λόγ. θεραπεύ(ω) -τήριο (διαφ. το μsn. θεραπευτήριον `τρόπος θεραπείας')] (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html) 26/12/12

⁵⁷ Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, (30 Σεπτεμβρίου 1985),Αρ.Φ.167 ,Σελ. 2571-2,

σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Στην περίπτωση αυτήν μπορεί να χρησιμοποιείται και το σύστημα της τηλε-εκπαίδευσης. Τα άτομα αυτά εκπαιδεύονται από το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ. ή σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, το οποίο διαθέτει την κατά περίπτωση αναγκαία εξειδίκευση». Η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν στα δημόσια ειδικά σχολεία. Στο γυμνάσιο ειδικής αγωγής φοιτούν μαθητές ηλικία 14 έως 18 ετών και στο λύκειο 18 έως 22 ετών⁵⁸

Στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η διδασκαλία των μαθητών με Μ.Δ. παρουσιάζει διαφορά από αυτήν της Πρωτοβάθμιας, τόσο στην ύλη και στο περιεχόμενο, όσο και στους σκοπούς. Στην ουσία ο καθηγητής πρέπει να στοχεύει στην μείωση των προβλημάτων και στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης⁶⁰.

3.3. Συνεργασία Με Τους Γονείς

Οι σχέσεις των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες με την οικογένειά τους, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την σχολική τους απόδοση⁶¹, όπως και η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών. Είναι πολύ σημαντικό να νιώθει το παιδί ότι είναι αποδεκτό από την οικογένειά του, να αισθάνεται την παρουσία της και την υποστήριξή της. Ο γονέας μπορεί να το βοηθάει με τις εργασίες στο σπίτι όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες. Πολλοί γονείς απορρίπτουν το παιδί όταν έχει πρόβλημα ή είναι αρνητικοί στην συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και δεν ενδιαφέρονται να ενημερωθούν και να συνεισφέρουν για την βελτίωση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού τους.

Πολλοί γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες δημιούργησαν συλλόγους γονέων, όπου δραστηριοποιούνται σε πολλούς τομείς. Στο Κιλκίς για παράδειγμα, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ατόμων με αναπηρία «Βηματίζω», ιδρύθηκε το 1994 και σήμερα αποτελείται από διακόσια άτομα.

⁵⁸ Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, (14 Μαρτίου 2000), Αρ.Φ.78 , Σελ. 1566

⁵⁹ www.dyslexia-goneis.gr, Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές προσεγγίσεις, σελ.118

⁶⁰ www.dyslexia-goneis.gr, Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές προσεγγίσεις, σελ.118

⁶¹ <http://www.imlarisis.gr/main.php?p=310&more=1>

Μίχου Γεωργία- Ζωή, (Άτομα με ειδικές ανάγκες), σελ.8
<http://www.imlarisis.gr/main.php?p=310&more=1>

Μέρος των δράσεών του είναι η συμμετοχή σε κατασκηνώσεις, η αθλητικές εκδηλώσεις, οι ημερίδες σχετικά με θέματα που αφορούν τα Α.μ.Ε.Α. και άλλες.

Επίσης, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων με αντίστοιχες δράσεις και έντονο ενδιαφέρον για τις αρμοδιότητες τους, παρατηρούνται στον Ν. Φθιώτιδος από το 1990, στα Δωδεκάνησα αλλά και σε πολλές άλλες περιοχές. Φαίνεται λοιπόν ότι πολλοί είναι οι γονείς που δεν μένουν αμέτοχοι, προσπαθούν με κάθε τρόπο να βοηθήσουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

3.3.1. Διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Για τα περισσότερα μαθήματα όπως, στην διδασκαλία για το θρησκευτικό δόγμα, είναι απαραίτητη η αφαιρετική σκέψη⁶². Στα θρησκευτικά της Β΄ Λυκείου για παράδειγμα, υπάρχουν γενικοί όροι και πιο αφηρημένες έννοιες. Έτσι η διδασκαλία των μαθημάτων αυτών σε παιδιά με νοητική υστέρηση είναι δύσκολη έως ακατόρθωτη. Εφόσον στόχος του εκπαιδευτικού είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το μάθημα και από την στιγμή που δεν μπορούν να αντιληφθούν γενικούς όρους και αφηρημένες έννοιες, πρέπει να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένα παραδείγματα.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί, από το βιβλίο και την προτεινόμενη ύλη του Υπουργείου, να επιλέγει αυτά που θεωρεί καταλληλότερα για διδασκαλία, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Για παράδειγμα, στα άτομα με Νοητική Υστέρηση θα τον βοηθήσει η χρήση εποπτικών μέσων⁶³ όπως, οι εικόνες, ή τα εικονογραφημένα βιβλία, στους κωφούς μαθητές, η ζωγραφική, οι σκηνικές παραστάσεις, οι ταινίες, κ.ο.κ. Ακόμη περισσότερο, στοχεύοντας στη βιωματική διδασκαλία, μπορεί να συνδυάσει επισκέψεις σε διάφορους Ναούς, γιορτές στο σχολείο και προβολή καλών πράξεων ως υποδειγμάτων, ώστε να επηρεάσει και το συναίσθημά του παιδιού. Με την επίσκεψη σε έναν Ναό, για

⁶² Κίτσου, Κ. (1992), (Ειδική Διδακτική), Δωδώνη, Αθήνα, Σελ.234

⁶³ Αρχή της εποπτείας: απαραίτητη για την διδασκαλία παιδιών με πρόβλημα. Τους φέρνει σε άμεση επαφή με το αντικείμενο, το μάθημα γίνεται ζωντανό και αποκτά ενδιαφέρον.

παράδειγμα, ο μαθητής δεν χάνει το ενδιαφέρον του, επιπλέον μαθαίνει μέσα από το βίωμα, τι είναι ο Ναός, πως είναι διαμορφωμένος εσωτερικά, πως πρέπει να συμπεριφέρεται μέσα σ' αυτόν, τι είναι η εικόνα και που τοποθετείται⁶⁴. Επίσης, η χρήση της εικόνας μπορεί να κάνει το μάθημα πολύ ενδιαφέρον. 1)Η χρήση μιας εικόνας μπορεί να προσδώσει το περιεχόμενο πολλών κειμένων. 2)Μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αρχή του μαθήματος, 3)είτε ως βοηθητικό υλικό κατά την διάρκεια του μαθήματος, 4)είτε ως το ίδιο το μάθημα. Εξάλλου οι εικόνες θεωρήθηκαν ίσης αξίας με την παράδοση της Εκκλησίας και το Ευαγγελικό μήνυμα⁶⁵. Ακόμη και στην διδασκαλία των τυφλών μαθητών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες ανάγλυφες, σε συνδυασμό με αντίστοιχους ύμνους.

Στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, δεν ενδιαφερόμαστε για την ποσότητα της μαθησιακής ύλης(καθώς υπάρχει και η πίεση διδασκαλίας καθορισμένης ύλης του βιβλίου από το Υπουργείο Παιδείας), αλλά για την ποιότητα των πληροφοριών που θα δώσουμε στον μαθητή και το ικανοποιητικό αποτέλεσμα σε κάθε μάθημα. Στόχος είναι η βιωματική διδασκαλία⁶⁶, ο ενστερνισμός βασικών διδαγμάτων της Εκκλησίας⁶⁷ και η βίωση εμπειριών⁶⁸. Πρέπει να ξεπεραστεί η τάση στο Μ.τ.Θ., να ακολουθείται η μονολογική μορφή διδασκαλίας⁶⁹. Τα παιδιά πρέπει να είναι ενεργά, να ακολουθείται η αρχή της αυτενέργειας, ώστε να μην μένει ο μαθητής παθητικός, ακούγοντας μόνο τον καθηγητή⁷⁰. Η συμμετοχή στη θρησκευτική ζωή σε συνδυασμό με τη διδασκαλία βασικών κειμένων της Αγίας Γραφής

⁶⁴ Καλαντζής, Κ.(1973). (Διδακτική των ειδικών σχολείων: για νοητικά καθυστερημένα παιδιά). Καραβία, Αθήνα, Σελ.158-9

⁶⁵ Ζήκος, Χ., Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών γυμνασίου και λυκείου, Πάτρα, 23/11/2005- Εισήγηση

⁶⁶ Αρχή της βιωματικότητας: βοηθάει στην γρηγορότερη κατανόηση. Κατά τον Μπίρτσα(1990), απαραίτητη προϋπόθεση αποτελούν η νόηση, το συναίσθημα και η βούληση, τρεις παράγοντες που αισθητά απουσιάζουν από τα παιδιά με πρόβλημα.

⁶⁷ Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (13 Μαρτίου 2003), ΦΕΚ 303, Αριθμός φύλλου 303, Τεύχος δεύτερο: σκοπός του Μ.τ.Θ.

⁶⁸ Νανάκου, ο.π. σελ.17

⁶⁹ Καραθανάση-Κατσαούνου, Κατσαούνος, ο.π., Σελ.19

⁷⁰ Μπίρτσα, Χ. (1990).(Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες), Σμυρنيωτάκη, Αθήνα, Σελ.114

μπορεί να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, ώστε να προσφέρουμε στο παιδί αυτό που χρειάζεται: ασφάλεια και ελπίδα⁷¹.

⁷¹ Καλαντζής, Κ. (1973). (Διδακτική των ειδικών σχολείων: για νοητικά καθυστερημένα παιδιά), Καραβία, Αθήνα, Σελ.158

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Προτάσεις διδασκαλίας σε μαθητές Α.μ.Ε.Α. για το Θ.Μ.

4.1. Διδακτικά Μοντέλα για μαθητές με μαθησιακά προβλήματα

Τα διδακτικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται κατά την διδασκαλία παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, προσαρμόζονται ανάλογα με το πρόβλημά τους και έτσι μπορεί να διαφέρουν από αυτά που χρησιμοποιούνται στα γενικά σχολεία.

4.1.1. Διδακτικά Μοντέλα

ο Άμεση διδασκαλία⁷²,

Η άμεση διδασκαλία ενδείκνυται και για άτομα με νοητική στέρηση.. Μπορεί να θεωρείται χρονοβόρα για τις διδακτικές ώρες σε σχέση με την ύλη της Β/μιας εκπαίδευσης, όμως εφαρμόστηκε και σε άτομα με δυσκολίες στη μάθηση και επέφερε εκπληκτικά αποτελέσματα⁷³. Ελέγχει το πώς θα διδαχθεί ο μαθητής, τί και με ποιόν τρόπο.

Είναι δασκαλοκεντρικό μοντέλο, κατευθυνόμενο από τον εκπαιδευτικό: ενδείκνυται στην περίπτωση των παιδιών με Μ.Δ. διότι είναι δύσκολο να αυτενεργήσουν και να προχωρήσουν μόνα τους χωρίς καθοδήγηση. Το μοντέλο αυτό κατευθύνεται προς τον στόχο βήμα-βήμα, σταδιακά: ο

⁷² Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών Β/μιας εκπαίδευσης στις μαθησιακές δυσκολίες, Υπεύθυνη Έργου: Καθηγήτρια Σουζάνα Παντελιάδου Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σελ.263
Δελλασούδας, Λ.,(2008). (Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: από την θεωρία στην πράξη), Σελ.108

Πολυχρονοπούλου, Σ., (2001). (Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης),σελ.201

Χρηστάκης, Κ.,(2002). (Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης) Σελ.167.

⁷³ Το διδακτικό μοντέλο της άμεσης διδασκαλίας ανακαλύφθηκε μέσα από το πρόγραμμα Follow Through, που έγινε το 1968 με διάρκεια πέντε ετών, σε σχολεία στην Αμερική. Ο αρχικός σκοπός δημιουργίας της άμεσης διδασκαλίας ήταν η απόδειξη ότι μπορούσαν να εκπαιδευτούν τα παιδιά κατώτερων οικονομικών τάξεων το ίδιο με τις καλύτερου επιπέδου τάξεις.

εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις προηγούμενες γνώσεις που έχει ο μαθητής ώστε να ξεκινάει από εκεί ως βάση, βέβαιος ότι δεν έχει κενά από προηγούμενα μαθήματα και να μπορεί να τον βοηθήσει να χτίσει την νέα γνώση του⁷⁴. Επειδή οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης έχουν δυσκολίες στην μνήμη και στην ανάκληση προηγούμενων πληροφοριών, τους ωφελεί η συνεχής επανάληψη και εξάσκηση.

Συγκεκριμένα, η άμεση διδασκαλία, σύμφωνα με τον Χρηστάκη(2002), ακολουθεί τα εξής στάδια:

- i. *Επίδειξη* → Στην αρχή της διδασκαλίας, γίνεται επεξήγηση στους μαθητές για το τι πρόκειται να διδαχθούν, γνωστοποίηση των στόχων και παρουσίαση της μαθησιακής ύλης,
- ii. *Καθοδήγηση* → Ο εκπαιδευτικός προχωράει στην διδασκαλία της διδακτικής ενότητας μαζί με τον μαθητή,
- iii. *Εξέταση* → Μόνος του πλέον ο μαθητής προσπαθεί να σκεφτεί :Ο χρόνος βέβαια που ο εκπαιδευτικός προχωρά είναι πολύ περιορισμένος, και αυτό γιατί εάν ο μαθητής δεν καταφέρει να λύσει το πρόβλημα που του έθεσε ο εκπαιδευτικός μπορεί να απογοητευθεί⁷⁵,
- iv. *Διόρθωση* → Κάθε λάθος διορθώνεται άμεσα και προσεκτικά μέσω ασκήσεων και ερωτήσεων. Ό,τι δεν κατανοήθηκε επαναλαμβάνεται και έτσι υπάρχει η σιγουριά ότι κατακτήθηκε κάθε βήμα από τους μαθητές, ότι δεν υπάρχουν κενά και ότι δε θα χρειαστεί να χάσουν διδακτικό χρόνο από το επόμενο μάθημα.

Κατά τον Θανόπουλο(2005:80), τον 'Χρυσό Κανόνα Της Ειδικής Αγωγής' αποτελεί η «άσκηση- εξάσκηση- επανάληψη». Η επανάληψη είναι σημαντική στην απόκτηση και διατήρηση της γνώσης καθώς οι μαθητές με Μ.Δ. δεν συγκρατούν εύκολα καινούριες γνώσεις και δεν μπορούν μόνοι τους

⁷⁴ Πολυχρονοπούλου, Σ., ο.π.,σελ.215

⁷⁵ Το συναίσθημα της απογοήτευσης είναι άκρως ανασταλτικός παράγοντας σε άτομα με Μ.Δ., στην σχολική τους απόδοση. Ο καθηγητής πρέπει να είναι προσεκτικός, να ενθαρρύνει τους μαθητές, να τους επιβραβεύει σε κάθε προσπάθεια που καταβάλλεται. Έτσι μπορεί να διατηρεί και να ενισχύει την γνώση.

να αναπτύξουν καινούρια γνώση παρ' όλο που η νοημοσύνη τους μπορεί να είναι σε φυσιολογικά επίπεδα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν ανεπτυγμένες στρατηγικές μάθησης, τις κατάλληλες δηλαδή προϋποθέσεις ώστε να μπορούν να συνδέουν παλιές με καινούριες γνώσεις και να οδηγηθούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα⁷⁶. Σε αυτή την σύνδεση παλιών με καινούριες γνώσεις πρέπει να συμβάλλει και ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία⁷⁷. Σε κάθε μάθημα είναι ωφέλιμο να διδάσκονται στρατηγικές μάθησης και κατανόησης του κειμένου.

Προκειμένου να ανακαλούνται στη μνήμη οι προηγούμενες εμπειρίες και να συγκρατούν οι μαθητές όσα διδάσκονται, προτείνεται στον εκπαιδευτικό να κατανέμει το μάθημα σε μικρότερες ενότητες ώστε να το αναλύει λεπτομερώς και να αναδεικνύει και να τονίζει τα σημαντικότερα σημεία. Επίσης, να θέτει ερωτήσεις για το μάθημα, με απλό λεξιλόγιο, για να είναι κατανοητό για τους μαθητές με δυσκολία στην γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα θα τους βοηθάει να συνδέουν παλιές γνώσεις με το συγκεκριμένο μάθημα⁷⁸. Για παράδειγμα, αναφερόμαστε σε απλές ερωτήσεις όπως, *‘τι κάνεις όταν συναντάς μια άγνωστη λέξη;’* ή *‘γιατί θα ξαναδιάβαζες πάλι το κείμενο;’* Και έπειτα να γίνεται αξιολόγηση ανάλογα με τις απαντήσεις⁷⁹.

Βασικό στοιχείο που καθορίζει τις στρατηγικές μάθησης είναι η μεταγνώση, η ικανότητα δηλαδή του παιδιού να χρησιμοποιεί τις νοητικές του λειτουργίες με σκοπό να ελέγχει την μάθηση του⁸⁰. Την ενίσχυση της μεταγνώσης βοηθούν οι ερωτήσεις κρίσης και αξιολόγησης στο τέλος του μαθήματος⁸¹.

⁷⁶ Δελλασούδας, Λ., ο.π.,σελ.310

⁷⁷ Καλαντζής, ο.π., σελ.147

⁷⁸ Παντελιάδου,(2000). *(Μαθησιακές Δυσκολίες Και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί)*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Σελ.226-31

⁷⁹ Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών Β/μιας εκπαίδευσης στις μαθησιακές δυσκολίες, Υπεύθυνη Έργου: Καθηγήτρια Σουζάνα Παντελιάδου Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,σελ.77-85

⁸⁰ Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας, Γ.,(2004), *(Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση)*, Adaction A.E., Βόλος, Σελ.12

⁸¹ Γριζοπούλου Ο., Καζάρη Π., (Παλαιά Διαθήκη. Η προϊστορία του Χριστιανισμού), Σελ.8 http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/a_gymn_par_de_10.pdf

ο Αμοιβαία διδασκαλία⁸²

Η αμοιβαία διδασκαλία στηρίζεται στον διάλογο μεταξύ των μαθητών. Έχει κοινά στοιχεία με την συνεργατική μάθηση και με την θεωρία του Vygotsky σχετικά με την μάθηση που προκαλείται από την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων κατά τη συνεργασία. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός έχει συντονιστικό, συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Θέτει ερωτήσεις σχετικά με το μάθημα και αφήνει τους μαθητές να σκεφτούν και να συζητήσουν σχετικά με την λύση. Παρακολουθεί βέβαια την εξέλιξη του μαθήματος και συνεχώς τους παρέχει βοήθεια, όταν χρειάζεται.

ο Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων⁸³

Η διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων, δηλαδή μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη, εξυπηρετεί στην εξοικονόμηση χρόνου. Η συνεργασία ανάμεσα σε ένα μαθητή με μαθησιακά προβλήματα και σε κάποιον άλλον που δεν έχει, μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική μάθηση για τον πρώτο και να τον οδηγήσει γρηγορότερα στους διδακτικούς στόχους απ' ότι εάν δίδασκε μόνο ο εκπαιδευτικός τον μαθητή με μαθησιακά προβλήματα, υπό την πίεση χρόνου και ύλης.

ο Μοντέλο ανάλυσης στόχων⁸⁴

Το μοντέλο Ανάλυσης Στόχων (task analysis) παρουσιάζει κοινά σημεία με την άμεση διδασκαλία. Ο μαθητής με μαθησιακά προβλήματα δεν μπορεί να μάθει από το ενιαίο σύνολο. Έτσι για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τον μαθητή να κατακτήσει τον διδακτικό στόχο, υποδιαιρεί την μαθησιακή ύλη σε μικρότερα τμήματα και τα διδάσκει ένα-ένα στους μαθητές.

⁸² Παντελιάδου, ο.π., σελ.233-4

Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών Β/μιας εκπαίδευσης στις μαθησιακές δυσκολίες,
Υπεύθυνη Έργου: Καθηγήτρια Σουζάνα Παντελιάδου Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,σελ.224
Παντελιάδου, ο.π., σελ.233-4

⁸³ Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών Β/μιας εκπαίδευσης στις μαθησιακές δυσκολίες,
Υπεύθυνη Έργου: Καθηγήτρια Σουζάνα Παντελιάδου Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σελ.232

⁸⁴ Δελλασούδας, Λ., ο.π.,σελ.125

Θανόπουλος, Θ. (2005). (Διδακτική Παιδαγωγία ειδικών σχολείων), Άτραπος, Αθήνα, Σελ.79

Πρέπει ο μαθητής να κατανοεί κάθε βήμα, να το κάνει κτήμα του και έπειτα να προχωράει στο επόμενο ώστε να έχει επιτυχία η διδασκαλία. Οι ενότητες πρέπει να έχουν αλληλουχία και η μαθησιακή διαδικασία να προχωράει εξελικτικά.

ο Συμπεριφορική προσέγγιση⁸⁵

Η Συμπεριφορική προσέγγιση, με κύριο εκπρόσωπό της τον B. Skinner, είναι κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτικό, τονίζει την ενίσχυση του μαθητή και βασίζεται στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον με σκοπό την μάθηση. Το πιο σημαντικό είναι να βρεθούν μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία τα σωστά εξωτερικά ερεθίσματα, όπως κατάλληλες δραστηριότητες, επιβραβεύσεις εναλλασσόμενες με ποινές, για να επιτευχθεί η επιθυμία για μάθηση και η άμεση κινητοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατέχει την ικανότητα ανεύρεσης των κινήτρων.

ο Συνδιδασκαλία⁸⁶

Η συνδιδασκαλία γίνεται μέσα σε τμήματα ένταξης από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης.

Ο Δελλασούδας(2008) παραθέτει τέσσερις μορφές συνδιδασκαλίας:

- ο **Διδασκαλία αλληλεπίδρασης**, η οποία ενδείκνυται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφού απαιτεί ακριβή προγραμματισμό και αναλύει λεπτομερώς τους τομείς του μαθήματος.
- ο **Διδασκαλία σε ‘σταθμούς’**, κατά την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και συμμετέχουν μέσα από αυτές στο μάθημα. Έτσι ενισχύεται η κοινωνικότητά τους και η συνεργασία με τους άλλους. Χρειάζεται όμως προσοχή καθώς η προσοχή των παιδιών με Μ.Δ. διασπάται εύκολα και ίσως να επικρατεί φασαρία ανάμεσα στις ομάδες.

⁸⁵ Δελλασούδας, Λ. ο.π., Σελ 118

⁸⁶ Δελλασούδας, Λ. ο.π., Σελ.110

- **Παράλληλη διδασκαλία**, όπου κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει διαφορετική ομάδα. Μπορεί όμως να επικρατεί φασαρία και έτσι χρειάζεται διαρκής έλεγχος από τον εκπαιδευτικό.
- **Εναλλακτική διδασκαλία**, όπου οι μαθητές χωρίζονται σε μικρή ομάδα και μεγάλη ομάδα. Η διδασκαλία γίνεται εναλλακτικά και έτσι καλύπτονται διάφορα κενά που τυχόν υπάρχουν και παρατηρείται η ενίσχυση και η θετική αντιμετώπιση του μαθητή.

○ Κατευθυνόμενη πρακτική⁸⁷

Σε αυτή την μέθοδο διδασκαλίας, οι μαθητές διαβάζουν το μάθημα μέσα σε καθορισμένο χρόνο και έπειτα ο εκπαιδευτικός τους υποβάλλει ερωτήσεις να δει εάν κατανόησαν το μάθημα και με τί κριτήρια το έκριναν. Επιπλέον τους αναθέτει και παρόμοια εργασία για το σπίτι για να αξιολογήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην ανάγνωση και στην κατανόηση του κειμένου. Παρατηρείται φτωχό λεξιλόγιο, ύπαρξη άγνωστων λέξεων και δυσκολία στον προφορικό λόγο. Γι' αυτό το λόγο ο εκπαιδευτικός πριν αναθέσει κάποια εργασία για το σπίτι, πρέπει να επεξηγήσει το περιεχόμενο της ενότητας καλά ώστε, να γίνει απολύτως κατανοητό από τους μαθητές. Να χρησιμοποιεί γνωστό λεξιλόγιο. Εάν καταφέρει την πλήρη κατανόηση του μαθήματος, έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας των μαθητών στην εργασία που τους έχει ανατεθεί.

Το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως δεν ανταπεξέρχεται στις ασκήσεις στο σπίτι. Η προσοχή του διασπάται εύκολα και ο χρόνος συγκέντρωσης του δεν αρκεί για τον χρόνο που χρειάζεται να τελειώσει την εργασία⁸⁸. Εκτός από την ελλιπή προσοχή⁸⁹, δεν τους βοηθάει και η απουσία

⁸⁷ Παντελιάδου, Σ. (2007). ο.π., σελ.224

⁸⁸ Πολυχρονοπούλου, Σ.(2001). (Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης), Άτραπος, Αθήνα, Σελ.201

⁸⁹ Η ανάπτυξη και εξέλιξη της προσοχής και συγκέντρωσης των παιδιών με Μ.Δ. παρατηρείται σε τέτοιο βαθμό ώστε, βρίσκονται σε επίπεδο 2-3 χρόνια πιο πίσω, σε σχέση με τους άλλους μαθητές της ηλικίας τους.

στρατηγικών μάθησης και κινήτρων⁹⁰. Ένας τρόπος να δοθούν κίνητρα και ενδιαφέροντα στους μαθητές είναι, να τους ενισχύουμε συνεχώς ακόμη και σε κάθε μικρή προσπάθεια ώστε, να μην νιώθουν την αποτυχία αλλά ότι μπορούν να τα καταφέρνουν μόνοι τους. Στο επιθυμητό αποτέλεσμα συνεισφέρει η θετική ενίσχυση, σύμφωνα με την θεωρία του Skinner, να προσφέρονται δηλαδή κίνητρα στους μαθητές μέσω θετικών ενισχυτών, αμοιβών.

Παρ' όλα αυτά, είναι αποδεκτό ότι, όταν το παιδί έχει αναλάβει την διεκπεραίωση μιας εργασίας χωρίς να το βοηθήσει κάποιος, μπορεί να ωφεληθεί από την άποψη ότι οργανώνει τον χρόνο του, εξασκεί τις ικανότητές του, γίνεται επιδέξιος και εξοικειώνεται με το περιβάλλον των εργασιών και οδηγείται στο να μπορεί να αντιληφθεί πώς επιτυγχάνεται η μάθηση⁹¹.

4.1.2. Διδακτική προσέγγιση

Στην ειδική αγωγή, είναι απαραίτητο οι «Δραστηριότητες»⁹² να έχουν βιωματικό χαρακτήρα⁹³. Όσα διδάσκονται μέσα στην αίθουσα να χρησιμεύουν στην καθημερινή τους ζωή του παιδιού με Μ.Δ.⁹⁴ ώστε να είναι αποτελεσματική η διδακτική πράξη και να ωφελούνται τα παιδιά⁹⁵.

Στην αρχή του μαθήματος, πρέπει να αναλύονται οι στόχοι με ακρίβεια και να καθοριστεί η οργάνωσή τους από τον εκπαιδευτικό⁹⁶. Έπειτα, αξιολογείται το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, με την ανάκληση στην μνήμη προηγούμενων πληροφοριών και γνώσεων, με επικέντρωση στα πιο σημαντικά. Σ' αυτό το σημείο, αρχίζει η εφαρμογή των στόχων που έθεσε ο εκπαιδευτικός και προχωρά στην διαδικασία της διδασκαλίας. Χρησιμοποιεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και φροντίζει για την σωστή διαμόρφωση του

⁹⁰ Δελλασούδας, Λ. (2008), ο.π., Σελ.120

⁹¹ Παντελιάδου, Σ. (2007), ο.π., Σελ.271

⁹² **Δραστηριότητες**, κατά τον Χρηστάκη(2002), είναι κάθε ενέργεια που πραγματοποιείται κατά την διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό με βάση τον στόχο που έχει θέσει. Συμβαίνουν σύμφωνα με την κρίση του καθηγητή όμως, είναι ανάλογες με τις δυνατότητες του μαθητή. Άρα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει γνώση του επιπέδου και των γνώσεων του μαθητή και να προσαρμόζει το πρόγραμμα στα 'μέτρα' των παιδιών.

⁹³ Χρηστάκης, (2002), ο.π., Σελ.126

⁹⁴ Δελλασούδας, Λ. (2008), ο.π., Σελ.107

⁹⁵ Εφημερίς της κυβέρνησης, (29 Αυγούστου 1996), τεύχος πρώτο, Αρ.Φ.208, σελ.4041

⁹⁶ Παντελιάδου, (2007), ο.π., Σελ.200

χώρου στην τάξη ώστε το παιδί με Μ.Δ. να ενθουσιάζεται και να παρακολουθεί το μάθημα⁹⁷.

Κατά την διδακτική πορεία, καθώς, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να αναπτύξουν την κριτική σκέψη μόνοι τους, να απομνημονεύσουν τα γεγονότα και τις άγνωστες λέξεις, ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να τους συμβουλεύει για τον τρόπο που θα κρατάνε σημειώσεις, να χρησιμοποιεί την καθημερινότητα και να την συνδέει με τα γεγονότα του μαθήματος, να προσδίδει στο μάθημα βιωματικό χαρακτήρα με σκοπό την δημιουργία εσωτερικών κινήτρων και την παραγωγή της γνώσης μέσα από τους ίδιους τους μαθητές, να χρησιμοποιεί εποπτικό υλικό σχετικό με το μάθημα όπως και σχεδιάγραμμα⁹⁸.

Μετά το πέρας του μαθήματος, γίνεται ανακεφαλαίωση όσων διδάχθηκαν σε αυτό αλλά και σε προηγούμενα μαθήματα καθώς, πραγματοποιείται και ο έλεγχος της επιτυχίας του μαθήματος⁹⁹. Η πρόοδος του μαθητή πρέπει να καταγράφεται συνεχώς κατά την πορεία του μαθήματος¹⁰⁰.

4.1.3. Προτάσεις Διδασκαλίας για παιδιά με Μαθησιακά προβλήματα

Παραθέτουμε μια από τις ενότητες του βιβλίου των Θρησκευτικών της Β΄ Γυμνασίου¹⁰¹. Στην ενότητα αυτήν, παρουσιάζουμε την πορεία διδασκαλίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Διδακτική Ενότητα 10: «Ο Ιησούς βαπτίζεται στον Ιορδάνη: Ο καινούριος κόσμος εγκαινιάζεται», του Α΄ κεφαλαίου: «Ο Ιησούς Χριστός έρχεται και εγκαινιάζει τον καινούριο κόσμο του Θεού», παρατίθεται το κείμενο του μαθήματος στο τέλος της εργασίας.

⁹⁷ ΥΠ.Ε.Π.Θ.,(2008). Τζεκάκη Μ., Σταγιόπουλο Π., Μπαρало Γ., Αναλυτικά προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση, Σελ.11

⁹⁸ Πατσίδου, Μ. (2008). (Μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το πρόβλημα της δυσλεξίας), Σελ.14

<http://dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=112&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16&page=2>

⁹⁹ Θανόπουλος, Θ. (2005), ο.π., Σελ.69

¹⁰⁰ Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). (Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης), τόμος Α΄, Ατραπός, Αθήνα, Σελ.215

¹⁰¹ Τσανανάς Γ., Μάρλος Α., (Καινή Διαθήκη-Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του), Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, Σελ.48-50

Η πρόταση διδασκαλίας ακολουθεί την ‘Διδασκαλία μεταξύ Συνομηλίκων’, κατά την οποία θα συνεργαστούν οι μαθητές μεταξύ τους και θα υπάρχει αλληλεπίδραση με μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα. Αρχικά τα παιδιά κάνουν ανάγνωση του μαθήματος και στην συνέχεια ο εκπαιδευτικός μοιράζει το υλικό που έχει ετοιμάσει στους μαθητές, σε ομάδες των 2 ατόμων, τους εξηγεί τι πρέπει να κάνουν και έπειτα παρακολουθεί τις ενέργειές τους.

Ο καθηγητής αφήνει τους μαθητές 10 λεπτά να διαβάσουν προσεκτικά το μάθημα. Έπειτα τους χωρίζει σε ομάδες δύο ατόμων και τους μοιράζει κάρτες όπως:

102

Ποιο είναι το πιο σημαντικό πρόσωπο του μαθήματος;	Τι σημαντικό συνέβη σε αυτό το πρόσωπο;	Πως εμφανίστηκε Ο Θεός;
--	---	---

Ή σε συνδυασμό με εικόνες όπως:



Εικόνα 2:Το περιστέρι



Εικόνα 1:Τα Θεοφάνεια

¹⁰²<http://www.agiazoni.gr/article.php?id=85971799344102386985&PHPSESSID=6420c7c8dc9d6ae2d5e0ab498d45b8aa>, 29/03/11

¹⁰³<http://lemesia.wordpress.com>, 29/03/11

**Τι συμβολίζει
το περιστέρι;**

**Τι δείχνει
η παραπάνω
εικόνα;**

Πίσω από τι κάρτες είναι γραμμένες οι απαντήσεις.

Οι μαθητές αναλαμβάνουν ο καθένας τον ρόλο του: ο ένας του εκπαιδευτικού και ο άλλος του μαθητή. Ο “εκπαιδευτικός” ρωτάει τον “μαθητή” του τις ερωτήσεις που του έχουν δοθεί. Μετά αλλάζουν ρόλους.

Μέσα από αυτή τη εξατομικευμένη διαδικασία διδασκαλίας, καταφέρνουν οι μαθητές να οδηγηθούν στην μάθηση μόνοι τους, με την έμμεση βοήθεια του καθηγητή. Από την συνεργασία με τους συμμαθητές, ενισχύεται η κοινωνικότητα και η αυτοπεποίθηση του μαθητή, γεγονός που του κινεί το ενδιαφέρον, του δίνει κίνητρο και θέληση για επιπλέον μάθηση.

Εργασία για το σπίτι:

Μία εργασία για το σπίτι θα ήταν να ξαναδιαβάσουν οι μαθητές μόνοι τους το μάθημα, να υπογραμμίσουν τυχόν άγνωστες λέξεις, να τις καταγράψουν σε δικές τους κάρτες που, οι ίδιοι θα φτιάξουν από απλό χαρτί. Στο επόμενο μάθημα, πάλι μέσω των ρόλων εκπαιδευτικού- μαθητή, να ρωτάνε ο ένας στον άλλον τις λέξεις που δεν ήξεραν. Με τη συνεργασία αυτή, επιτυγχάνεται η οικειότητα μεταξύ των μαθητών, η ενίσχυση της αυτενέργειας και η απόκτηση ενδιαφέροντος για το μάθημα. Επιπλέον γίνεται και επανάληψη όσων διδάχθηκαν στο προηγούμενο μάθημα και ξαναθυμούνται και μαθαίνουν καλύτερα όσα είχαν ξεχάσει.

Επίσης, να μαζευτεί η κάθε ομάδα και με τον υπολογιστή να αναζητήσει επιπλέον εικόνες σχετικά με την Βάπτισμα του Ιησού Χριστού και για έθιμα των Θεοφανείων.

Τα παιδιά με Μ.Δ. μπορεί να αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την χρήση του Η/Υ. Η εκπόνηση μιας εργασίας σε συνεργασία μάλιστα με κάποιον

συμμαθητή, δίνει μεγάλη αυτοπεποίθηση στο παιδί και εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες.

Το συγκεκριμένο μάθημα θα μπορούσε να διδαχθεί κοντά στις 6 Ιανουαρίου, στην γιορτή των Θεοφανείων ώστε εκείνη την ημέρα το παιδί να πάει με την οικογένεια του ή με τους φίλους του να παρακολουθήσουν το έθιμο του Σταυρού από κοντά, συμβάλλοντας έτσι στη βιωματική εμπειρία του μαθήματος.

4.2. Διδακτικά Μοντέλα για μαθητές με Νοητική Υστέρηση

Η διδασκαλία παιδιών με νοητική υστέρηση διαφέρει ανάλογα με τον βαθμό νοητικής δυσλειτουργίας και συγκεκριμένα με το επίπεδο ευφυΐας. Από τον δείκτη νοημοσύνης 50-55 έως 70-75, η νοητική στέρηση θεωρείται ελαφριά και έτσι τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν μαθήματα Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολείο. Τα παιδιά όμως με δείκτη νοημοσύνης κάτω του 55, εκπαιδεύονται μόνο σε βασικές λειτουργίες και δεξιότητες¹⁰⁴.

Η εκπαίδευση των παιδιών με Ν.Υ. στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτεί προϋποθέσεις και έχει κάποιους σκοπούς. Το παιδί έχοντας θέσει από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τις βάσεις για κοινωνικότητα, απόκτηση δεξιοτήτων, ανεξαρτησία, αυτοπεποίθηση, παραγωγικότητα¹⁰⁵, συνεχίζει στην Β/μια εκπαίδευση, όπου μεταξύ των στόχων, είναι η ολοκλήρωσή τους ως μέλη της κοινωνίας, η ικανότητα επαγγελματικής αποκατάστασης και η πρακτική εφαρμογή όσων διδάχτηκαν¹⁰⁶. Τα παιδιά με Ν.Υ. παρουσιάζουν

¹⁰⁴ Δελλασούδας, Λ. (2008). *(Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: από την θεωρία στην πράξη)*, Φ.Σ.Π.Α., Αθήνα, Σελ.257

¹⁰⁵ Anstotz, C. (1994). *(Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα)*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Σελ.110
Δελλασούδας, Λ., ο.π.,σελ.265

¹⁰⁶ Kirk, S. (1972). *(Educating Exceptional Children)*, Boston, Σελ.210
Εφημερίς της κυβέρνησης, (29 Αυγούστου 1996), τεύχος πρώτο, Αρ.Φ.208, σελ.4041,
Σούλης, Σ.-Γ. (2000). *(Μαθαίνοντας θήμα με θήμα στο σχολείο και στο σπίτι : διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση)*, Τυπωθήτω, Αθήνα, Σελ.150, Εφημερίς της κυβέρνησης, (29 Αυγούστου 1996), τεύχος πρώτο, Αρ.Φ.208, σελ.4041

άρνηση για μάθηση¹⁰⁷, γεγονός που οδηγεί σε μειωμένη απόδοση. Αιτία για την αρνητική συμπεριφορά είναι, παράγοντες που οφείλονται στην δυσλειτουργία του εγκεφάλου και σχετίζονται με τα βιώματά τους, όπως π.χ., αποτυχίες που βιώνουν από την παιδική τους ηλικία, λόγω ανικανότητας να αντιμετωπίσουν κάποια υποχρέωση. Η αποτυχία είναι βασικός ανασταλτικός παράγοντας της προσπάθειας για μάθηση¹⁰⁸.

4.2.1. Διδακτικά Μοντέλα

*«Η διδακτική μεθοδολογία για την κάλυψη των διδακτικών στόχων μπορεί να ποικίλλει από το συμπεριφοριστικό μοντέλο και την ανάλυση έργου ως την ομαδοσυνεργατική ερευνητική προσέγγιση, ανάλογα με το περιεχόμενο σπουδών και τους εξατομικευμένους στόχους. Σε κάθε περίπτωση, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις σημαντικότερες δυσκολίες μάθησης(βλ. σελ. 9-11) που αντιμετωπίζει ο μαθητής με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση».*¹⁰⁹

Επιπλέον, σύμφωνα με το Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ειδικής Αγωγής για τους μαθητές με Νοητική Υστέρηση, «Οι μαθητές με μέτρια κι ελαφριά νοητική καθυστέρηση χρειάζονται περισσότερο **ενδιάμεσα παραδείγματα**, περισσότερο χρόνο και **συστηματική διδασκαλία** σε κάθε νέο επίπεδο αφαίρεσης. Οργανώνουμε τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου αξιοποιώντας καταρχήν την **άμεση εμπειρία**. Στη συνέχεια, ζητούμε από το μαθητή να επεξεργαστεί το ίδιο θέμα μέσα από φωτογραφίες, σκίτσα ή άλλα μέσα προσομοίωσης. Απαιτείται **συχνή επανάληψη** για τη διατήρηση των γνώσεων. Η συχνή επανάληψη δίνει ικανοποίηση επάρκειας στους μαθητές με νοητική καθυστέρηση και αίσθημα βεβαιότητας. Εξασφαλίζουμε πάντα τη **οπτική επαφή** με το μαθητή με μέτρια κι ελαφριά νοητική καθυστέρηση και χρησιμοποιούμε εντυπωσιακά **εποπτικά μέσα** για να προσελκύσουμε την

¹⁰⁷ Πολυχρονοπούλου, Σ., (Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης),σελ.149

¹⁰⁸ Δελλασιούδας, Λ., ο.π.,σελ.257-261

¹⁰⁹ http://www.pi-schools.gr/special_education/elafria_kathisterisi/metria-elafria-kathisterisi-01.pdf, προσπελάστηκε στις 3/03/12

προσοχή του. Επιτρέπουμε συχνά διαλείμματα στις δραστηριότητες που διαρκούν. Χρησιμοποιούμε σαφείς και σύντομες προφορικές οδηγίες. Εναλλάσσουμε τις δραστηριότητες και τον τύπο εργασίας».

Προτεινόμενες διδακτικές μεθοδολογικές αρχές¹¹⁰ για τα παιδιά με Ν.Υ., σύμφωνα με τον Μπίρτσα(1990)¹¹¹ είναι:

✓ Η αρχή της εξατομίκευσης

Στην εξατομικευμένη διδασκαλία, επειδή το παιδί συμμετέχει ανάλογα με τις ικανότητες του, πρέπει να έχουμε μελετήσει τί δυνατότητες και τί ανάγκες έχει και να προσαρμόσουμε το μάθημα σ'αυτά, ώστε να έχει νόημα και ενδιαφέρον για τον μαθητή. Η απόφαση του διδακτικού προγράμματος για τα παιδιά με Ν.Υ., δεν σχετίζεται με την τάξη που παρακολουθούν αλλά με τις νοητικές τους ικανότητες.

✓ Η αρχή της εποπτείας

Λόγω της αδυναμίας γενίκευσης της συγκεκριμένης γνώσης, οι μαθητές με Ν.Υ. έχουν ανάγκη να στηρίζουν κάπου την σκέψη τους. Μαθαίνουν καλύτερα μέσω της πράξης σε σύγκριση με την θεωρία. Η επαφή λοιπόν με τα αντικείμενα θεωρείται πλέον κατάλληλη γι' αυτούς και αποτελεσματική βάση της μάθησης. Τους ωφελεί περισσότερο από τον προφορικό λόγο, γιατί έρχονται σε επαφή με το άμεσο περιβάλλον, γι' αυτό και η αρχή της εποπτείας είναι η πιο σημαντική. Καλό είναι σε κάθε μάθημα να μην χρησιμοποιούνται διαφορετικά αντικείμενα διότι το παιδί μπερδεύεται. Πρέπει να υπάρχει μεθοδικότητα, οργάνωση, συστηματικότητα και προγραμματισμός στην χρήση εποπτικών μέσων. Σύμφωνα με τον Βασιλόπουλο¹¹², ο Pestalozzi θεωρεί την εποπτεία ως το θεμέλιο κάθε γνώσης. Ο Βασιλόπουλος χωρίζει την εποπτεία σε δυο κατηγορίες, την κατ' αίσθηση που σχετίζεται από τα αισθητά αντικείμενα και την πνευματική που χρησιμοποιεί την φαντασία. Επίσης τονίζει την σημαντικότητα της σωστής εποπτείας στον κατάλληλο χρόνο κατά

¹¹⁰ Όπως οι σκοποί διδασκαλίας, έτσι και η μεθοδολογία εξαρτάται από τα συναισθηματικά και πνευματικά χαρακτηριστικά των παιδιών.

¹¹¹ Μπίρτσα, Χ. ο.π.,σελ.108

¹¹² Βασιλόπουλος, Χ.(2008).(Σχολική Θρησκευτική αγωγή), Παιδαγωγικές μελέτες, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, σελ.167-176

την διάρκεια της διδασκαλίας καθώς, η μνήμη συγκρατεί το 80% όσων πράττει, το 60% όσων ακούει και βλέπει, το 35% όσων βλέπει και το 10% όσων ακούει.

✓ Η αρχή της ατομικής δραστηριότητας

Κατά την αρχή της ατομικής δραστηριότητας, οι μαθητές έχουν ενεργή στάση μέσα στην τάξη, εξασκούνται πρακτικά και δεν είναι παθητικοί δέκτες του μονολόγου του καθηγητή. Επιπλέον, σύμφωνα με την μέθοδο Dewey: *learning by doing*, η μέθοδος διδασκαλίας είναι βιωματική και συμμετοχική και υπάρχει αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, με τον καθηγητή και με το αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι αποτελεσματική λόγω της αδύναμης μακροπρόθεσμης μνήμης.

✓ Η αρχή της οργάνωσης του σχολείου

Η διαφορετικότητα και το άγνωστο, τρομάζει τα παιδιά με Ν.Υ. Δεν πρέπει να γίνονται συχνά αλλαγές μέχρι ο μαθητής να κατακτήσει την προηγούμενη γνώση. Με την εναλλαγή πληροφοριών, δεν θα πετύχει τη μάθηση αφού δυσκολεύεται στην σύνδεση τους. Η οργάνωση της σχολικής ζωής και η σταθερότητα στο πρόγραμμα, θα προσφέρει στα παιδιά ψυχική ισορροπία και μέσω της συνήθειας θα μπορεί να κάνει πράξη στην καθημερινότητά του όσα διδάσκεται.

Αναφέρονται βέβαια και η αρχή της αυτενέργειας και της βιωματικότητας, που είναι δύσκολες για τα παιδιά με Ν.Υ. Η πρώτη διότι, τα παιδιά με Ν.Υ. χρειάζονται καθοδήγηση για να προχωρήσουν, δεν μπορούν να λειτουργήσουν μόνα τους. Στην ουσία τους παρέχουμε έμμεση καθοδήγηση των πράξεών τους. Η ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην μαθησιακή διαδικασία είναι δεδομένη προκειμένου να υπάρχει επιτυχία¹¹³. Βέβαια, όσοι εμπλέκονται στην καθημερινότητά τους πρέπει να ασχολούνται με την εκπαίδευση τους, γι' αυτό και είναι απαραίτητη η συνεργασία των γονέων με το σχολείο.

¹¹³ Σούλης, Σ.-Γ, ο.π., σελ.79

Η Αρχή της βιωματικότητας, σύμφωνα με τον Μπίρτσα¹¹⁴, δεν είναι εύκολη διότι το παιδί με νοητική υστέρηση δεν δείχνει έντονο ενδιαφέρον και επιμονή για κάτι συγκεκριμένο. Δεν συγκινείται και δεν καταλαβαίνει εύκολα.

Ο Anstotz στο βιβλίο του *«Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα»* (1994), καταγράφει παρόμοια διδακτική μεθοδολογία για την διδασκαλία παιδιών με Ν.Υ. όπως: αντιστοιχία διδασκαλίας με την πνευματική ανάπτυξη καθώς η διδασκαλία πρέπει να είναι ανάλογη του γνωστικού επιπέδου του μαθητή, προσαρμογή του μαθήματος επάνω στις ανάγκες του μαθητή, σταθερό πρόγραμμα διδασκαλίας, εξατομικευμένες εργασίες, συμμετοχή του παιδιού σε διάφορες δραστηριότητες, σαφής προσδιορισμός του προγράμματος διδασκαλίας, πρακτική επανάληψη, μικρά βήματα προς τον σκοπό του μαθήματος, ζωννή δραστηριότητα, ενεργή συμμετοχή του παιδιού, χρήση πολλών αισθήσεων, συσχέτιση μαθήματος με τα βιώματα του παιδιού, προσφορά ευχαρίστησης στον μαθητή, απομάκρυνση περιττών αντικειμένων από την αίθουσα, εξάσκηση για να διατηρηθεί η γνώση και να γίνει πράξη στο παιδί. Η επανάληψη μαζί με την συστηματική διδασκαλία είναι ένας καλός συνδυασμός για μια πετυχημένη διδακτική προσέγγιση στα παιδιά με νοητική υστέρηση¹¹⁵.

Στην διδακτική μεθοδολογία του Kirk(1972)¹¹⁶ αναφέρεται ότι, ο καθηγητής πρέπει να καθοδηγεί με τέτοιο τρόπο την διδασκαλία ώστε ο μαθητής να απαντάει σωστά και να μην νιώθει ότι απέτυχε, να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση σε κάθε σωστή απάντηση, να προσπαθεί να φτάσει με τον μαθητή στο ανώτερο επίπεδο προσπάθειας του, να προχωρά σταδιακά και συστηματικά προς το αποτέλεσμα, να προσπαθεί για την επανάληψη του μαθήματος σε ικανοποιητικό βαθμό, να διδάσκει μόνο ένα αντικείμενο σε κάθε μάθημα, μέσω της ενίσχυσης να παροτρύνει τον μαθητή για επιπλέον προσπάθεια, να του παρέχει εμπειρίες επιτυχίας, να ελκύει τον μαθητή με την σωστή οργάνωση των εποπτικών μέσων. Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να

¹¹⁴ Μπίρτσας, Χ. ο.π.,σελ.108

¹¹⁵ Θεοδωρόπουλος, Ε.,ο.π.σελ.20

¹¹⁶ Kirk S., ο.π.

βρίσκει τρόπους συνδυασμού των διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας για να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα.

4.2.2. Διδακτική Προσέγγιση

Ο Θεολόγος εκπαιδευτικός, μπορεί μέσα από το θρησκευτικό μάθημα να προσφέρει στα παιδιά τις κατάλληλες γνώσεις που θα του δώσουν χαρά, ελπίδα, ψυχική και συναισθηματική ισορροπία, τα οποία χρειάζεται το παιδί με Ν.Υ. Μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων ενοτήτων και την κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, αναμένεται ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

Για να αποκτήσει αυτοπεποίθηση ο μαθητής, καλό είναι το μάθημα να υποδιαιρείται σε επιμέρους τμήματα και να προχωράει επαγωγικά¹¹⁷. Το μάθημα να διαιρείται σε ενότητες που θα διδάσκονται σταδιακά στους μαθητές, με αποτέλεσμα την καλύτερη μάθηση. Σε κάθε ενότητα που σημειώνει επιτυχία να επιβραβεύεται, να του παρέχεται ενίσχυση για να περάσει στο επόμενο βήμα με περισσότερο ενθουσιασμό¹¹⁸.

Η δυσκολία αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον δυσκολεύει και την μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται με την συμμετοχή περισσότερων από μια, αισθήσεις. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσονται η γνώση, οι δεξιότητες, η αντίληψη, η κίνηση, η κοινωνικότητα, π.χ. με τις ασκήσεις αισθήσεων, αφής, ή ακόμα και το παιχνίδι επάνω στο θέμα διδασκαλίας¹¹⁹. Καλό είναι να δίνονται έντονα ερεθίσματα για να διεγείρεται η περιέργειά¹²⁰. Το παιχνίδι για τους μαθητές με Ν.Υ. είναι απαραίτητο διότι, μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους άλλους, τους προσφέρει διάφορα ερεθίσματα. Μπορεί να λαμβάνει χώρα στη φαντασία αλλά, συμβαίνει στην πραγματικότητα¹²¹ ώστε, να συμμετέχουν με ενδιαφέρον και ευχαρίστηση.

Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά την διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει να απομακρύνεται οτιδήποτε αποσπά την προσοχή γιατί, καθώς αντιμετωπίζουν πρόβλημα προσοχής δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν σε

¹¹⁷ Anstotz, C. Ο.π., Σελ.126

¹¹⁸ Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.267

¹¹⁹ Σούλης, Σ.-Γ, ο.π., Σελ.58

¹²⁰ Θεοδωρόπουλος, Ε., *Διδακτική Παιδαγωγία ειδικών σχολείων*, Σελ.21

¹²¹ Σούλης, Σ.-Γ, ο.π., Σελ.75

κάποιο ερέθισμα¹²². Έτσι, για να επιτευχθεί η πλήρης αφοσίωσή του μαθητή με Ν.Υ. στο αντικείμενο που διδάσκεται, δεν πρέπει να υπάρχει τριγύρω κάτι που να του αποσπά την προσοχή¹²³.

Σημαντική προϋπόθεση για να διατηρηθούν το ενδιαφέρον, η προσοχή, και η συμμετοχή του μαθητή ενεργά, είναι να συνδέουμε την διδασκαλία με καθημερινά βιώματά του¹²⁴ ώστε να την αντιλαμβάνεται ως μέρος της καθημερινότητάς του. Να μην αναλύονται γενικές γνώσεις και όροι. Οι μαθητές με Ν.Υ. έχουν πρόβλημα με την αφαιρετική σκέψη και δεν μπορούν να συνδέσουν τις γνώσεις μεταξύ τους¹²⁵. Για παράδειγμα, σε μια διήγηση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένα γνωστό του πρόσωπο, ή μια συγκεκριμένη περιοχή, ή μια πράξη που έχει κάνει ο ίδιος, ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί μέσα από υπαρκτές καταστάσεις το νόημα της ιστορίας. Έτσι μετά το μάθημα θα μπορεί να κάνει πράξη όσα διδάχθηκε και άρα τα έχει εμπεδώσει¹²⁶.

Επιπλέον, η στάση του εκπαιδευτικού πρέπει να χαρακτηρίζεται από ηρεμία και ωριμότητα¹²⁷, δηλαδή να έχει υπομονή και να διδάσκει μεθοδικά και χωρίς βιασύνη¹²⁸.

4.2.3. Προτάσεις Διδασκαλίας σε παιδιά με Νοητική Υστέρηση

Ως παράδειγμα διδασκαλίας, θα αναφέρουμε την ενότητα 32 «**Χριστός Ανέστη!**» της Β΄ τάξης του Γυμνασίου¹²⁹, παρατίθεται το κείμενο του μαθήματος στο τέλος της εργασίας. Το μάθημα με το μήνυμα της Αναστάσεως δίνει στα παιδιά ελπίδα και αισιοδοξία, δυο στοιχεία που τους είναι απαραίτητα για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και της ομαλής πορείας τους στη ζωή.

¹²² Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.124

¹²³ Θεοδωρόπουλος, Ε., σελ.21, Anstotz, C. Ο.π., Σελ.123

¹²⁴ Θεοδωρόπουλος, Ε., ο.π. Σελ.21, Anstotz, C. Ο.π., Σελ.120, Σούλης, Σ.-Γ, ο.π., Σελ.35-43, Πολυχρονοπούλου, ο.π., Σελ.154

¹²⁵ Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.260

¹²⁶ Σούλης, Σ.-Γ, ο.π., Σελ.58

¹²⁷ Θεοδωρόπουλος, Ε., ο.π. Σελ.19

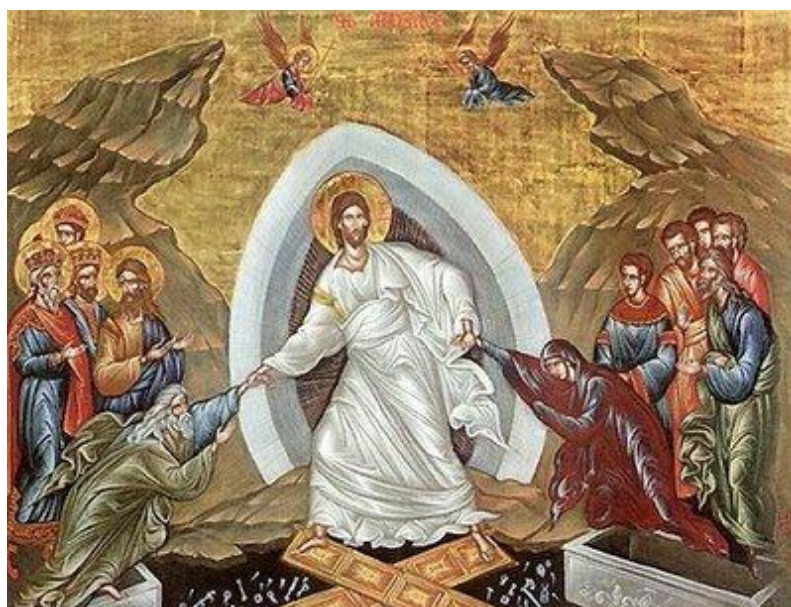
¹²⁸ Anstotz, C. Ο.π., Σελ.123

¹²⁹ Τσανανάς Γ, Μπάρλος Α., Καινή Διαθήκη, (Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του), Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα Σελ.129-132

Ζητάμε από τους μαθητές να διαβάσουν το μάθημα με το βιβλικό κείμενο, από το βιβλίο και στη συνέχεια να παίξουν μεταξύ τους, περίπου για 15 λεπτά, χωρισμένοι σε ομάδες τον διάλογο που υπάρχει μέσα ανάμεσα στον Ιησού Χριστό και τους μαθητές του.

Έπειτα, ο θεολόγος ζητάει από τους μαθητές να υπογραμμίσουν όλα τα ρήματα από τον ύμνο που ψάλλεται το βράδυ του Πάσχα και παρατίθεται στο μάθημα, ώστε να δώσουν έμφαση στις ενέργειες που ζητάει ο υμνογράφος, και τέλος, τους ρωτά, «τι μας ζητείται να κάνουμε την ημέρα της Αναστάσεως», ως τελική ερώτηση κατανόησης.

Εικόνα 3: Η Ανάσταση



130

Η εικόνα της Αναστάσεως θα μπορούσε να μοιραστεί στους μαθητές, με τον Ιησού Χριστό σε κεντρική θέση και χρώματα έντονα και ζωντανά που να ελκύουν το ενδιαφέρον του μαθητή. Μαζί με τον εκπαιδευτικό να γίνει σχολιασμός της εικόνας και περιγραφή της.

Η διδασκαλία του μαθήματος προτείνεται να γίνει πριν τις διακοπές του Πάσχα και ο θεολόγος να προτρέψει τους μαθητές, να πάνε και οι ίδιοι το βράδυ της Αναστάσεως στην Εκκλησία με την οικογένειά τους, να μπορέσουν να καταλάβουν την σημασία της Αναστάσεως του Κυρίου και ίσως να

συνδέσουν τη γνώση στο σχολείο με τα προσωπικά βιώματα στην καθημερινή τους ζωή.

4.3. Διδακτικά Μοντέλα για μαθητές με προβλήματα ακοής

Στην εκπαίδευση των κωφών παιδιών, χρειάζεται περισσότερη εξειδίκευση από αυτήν που πρέπει να έχουν οι καθηγητές που διδάσκουν στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες¹³¹. Παρ' όλα αυτά δεν παρατηρείται ιδιαίτερη επιμόρφωση σχετικά με την μεθοδολογία της διδακτικής διαδικασίας¹³².

Η γλωσσική ικανότητα είναι βασικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας¹³³. Οι κωφοί όμως, επειδή δεν έχουν ακουστικά ερεθίσματα, ειδικά αν είναι εκ γενετής κωφοί¹³⁴, δεν αναπτύσσουν τον λόγο¹³⁵ και συνεπώς έχουν πρόβλημα με την γλώσσα και την γραφή¹³⁶.

Στην Ελλάδα, η Ε.Ν.Γ. δεν ήταν απαραίτητη για την διδασκαλία των κωφών, μέχρι που εντάχθηκε επίσημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα το 2000 με τον Νόμο 2817/2000¹³⁷, οπότε στόχος είναι η εκμάθησή της ως πρώτης γλώσσας¹³⁸.

4.3.1. Διδακτικές Μέθοδοι

Οι εκπαιδευτικοί που θα διδάξουν σε κωφούς μαθητές, θα πρέπει να γνωρίζουν τις μεθόδους επικοινωνίας με τους μαθητές για την επίτευξη μαθησιακού στόχου. Οι έρευνες των Kirk, 1972:265, Μπίρτσα, 1990: 142, Δελλασούδα, 2008: 191-199¹³⁹, κατέληξαν στις παρακάτω μεθόδους:

¹³¹ Kirk, S., ο.π., Σελ.257

¹³² Irgis Argiris, (2000). (Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής), Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο

¹³³ Εφημερίς της κυβέρνησης, (29 Αυγούστου 1996), τεύχος πρώτο, Αρ.Φ.208, σελ.4041

Fischer L. (2006). (Η κοινωνιολογία του σχολείου), Μεταίχμιο, Αθήνα, Σελ.132

¹³⁴ Οι βαρήκοοι ή τα άτομα που έχασαν την ακοή τους σε ηλικία που είχαν ήδη αναπτύξει τον λόγο, τριών ετών και πάνω, δεν έχουν τόσο μεγάλο πρόβλημα.

¹³⁵ Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.180

¹³⁶ Kirk, S. ο.π., Σελ.13/4

¹³⁷ Hatzopoulou M. (2008). (Acquisit ion of reference t o self and ot hers in greek sign language)Stockholm, Σελ.24

¹³⁸ ΥΠΕΠΘ,(2004), (Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής), Αθήνα, σελ.5

¹³⁹ Kirk S., ο.π.,σελ.265,

- ✓ Η λεκτική/προφορική μέθοδος η οποία, χρησιμοποιεί τον λόγο και την χειλεανάγνωση και καθόλου τις χειρομορφές και τα νοήματα για να μην μπερδεύεται ο μαθητής. Κατά τον Δελλασούδα, απαιτεί αυστηρή άσκηση.
- ✓ Η ολική/ταυτόχρονη μέθοδος η οποία είναι η περισσότερο διαδεδομένη και λειτουργική στην εκπαίδευση. Χρησιμοποιεί κάθε μέσο με σκοπό την επικοινωνία, νοηματική γλώσσα, κινήσεις του σώματος, χειλεανάγνωση, γραπτό λόγο, δακτυλικό αλφάβητο.
- ✓ Ο Μπίρτσας μένει στις δύο παραπάνω, ενώ ο Kirk και ο Δελλασούδας προσθέτουν την συνδυαστική μέθοδο, κατά την οποία χρησιμοποιούνται η χειλεανάγνωση και οι χειρομορφές/δακτυλική αλφάβητος. Είναι γνωστή και ως μέθοδος Rochester, διότι είναι η κύρια μέθοδος διδασκαλίας κωφών μαθητών στο Rochester school, στη Νέα Υόρκη.

Ο Δελλασούδας όμως, προσθέτει άλλες επτά μεθόδους επικοινωνίας:

- ✓ Την μιμητική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιεί χειρονομίες, μορφασμούς, νεύματα και κινήσεις του σώματος. Το οπτικό ερέθισμα στα κωφά παιδιά είναι έντονα ενεργό και έτσι έχουν καλή οπτική μνήμη και είναι καλοί στην μίμηση.
- ✓ Η δακτυλική μέθοδος, που χρησιμοποιεί τα δάχτυλα για τον σχηματισμό της αλφαβήτου και χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση από το 1620.



- ✓ Η χειλεανάγνωση, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να είναι απόλυτα συγκεντρωμένος, και συνήθως, όταν

χρησιμοποιείται μόνη της δεν έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, υπό την πίεση χρόνου κατά την διδακτική ώρα.

- ✓ Η συμπληρωματική προφορική μέθοδος, κατά την οποία το χέρι λειτουργεί κοντά στο στόμα με οκτώ κινήσεις και σχηματοποιείται ανάλογα με την λέξη που προφέρει το στόμα.
- ✓ Η Νοηματική Γλώσσα, η οποία είναι αποτελεσματική, προσβάσιμη στους κωφούς μέσω της όρασης τους και τους προσφέρεται με φυσικό τρόπο. Η Ν.Γ. ανήκει στην εναλλακτική- επαυξητική επικοινωνία. Είναι δηλαδή σύστημα που αντικαθιστά τον λόγο και επιτυγχάνεται μέσω μιας άλλης αίσθησης, της όρασης. Είναι ένα σύνολο συμβόλων που δημιουργούνται από τον ίδιο τον χρήστη(άρα είναι μη υποβοηθούμενη επικοινωνία) , συνδυάζονται και βρίσκονται σε συνοχή μεταξύ τους και αναπαριστούν μία κατάσταση: συμβολικό σύστημα- sign system¹⁴⁰. Οι έννοιες αναπαρίστανται με το ένα ή και με τα δύο χέρια και με συγκεκριμένο τρόπο. Οι αφηρημένες έννοιες για παράδειγμα, εκφράζονται συμβολικά:



141

Εικόνα 4

(πιστεύω: χτύπημα χεριού στο ύψος της καρδιάς), οι συναισθηματικές καταστάσεις με τον ανάλογο μορφασμό προσώπου(χαρά, λύπη) και τα περιγραφικά αντικείμενα με την ανάλογη περιγραφή(σταυρός: οι δύο δείκτες του χεριού σχηματίζουν σταυρό)¹⁴²

¹⁴⁰ Κουρουπέτρογλου Γ., Λιάλιου Σ. ο.π., Σελ.10,19

¹⁴¹ <http://www.xanthi.ilsp.gr/noema/xeiro/xeiro9.htm>, 19/04/11

¹⁴² Θεοδωρόπουλος, Ε. (1977). (Διδακτική Παιδαγωγία ειδικών σχολείων), Φελέκη, Αθήνα, Σελ.80

Άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Νοηματικής Γλώσσας κατά τον Δελλασούδα(2008) είναι: η έλλειψη άρθρων, ενικού- πληθυντικού αριθμού, ερώτησης- κατάφασης, επίσης έχει μόνο τρεις χρόνους(ενεστώτα, μέλλοντα αόριστο), το επίθετο μπαίνει πριν το ουσιαστικό, το επίρρημα και η πιο σημαντική σημασιολογικά λέξη στην αρχή της πρότασης, ενώ το ρήμα μπαίνει στο τέλος.

- ✓ Η δίγλωσση προσέγγιση, η οποία στοχεύει στην ισότιμη εκπαίδευση και αντιμετώπιση των κωφών μαθητών. Είναι παράλληλη εκμάθηση νοηματικής και ελληνικών.
- ✓ Τέλος, ο προφορικός λόγος και εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας, όπως το συμβολικό σύστημα Bliss¹⁴³, το συμβολικό σύστημα Rebus, ή το γλωσσικό σύστημα Makaton¹⁴⁴, που συνδυάζει ομιλία, νοηματικά σήματα και γραφικά σύνολα, τα οποία δανείζεται από το σύστημα Rebus και το Bliss. Εκτός από το Makaton, μπορούν να αναφερθούν και άλλα *συνδυασμένα συστήματα* που ενδείκνυνται για άτομα με κώφωση. Το σύστημα SigSym το οποίο, απαιτεί γνώση νοηματικής. Συνδυάζει νοηματική με απλά εικονογράμματα. Το σύστημα Visual Phonics που συνδυάζει την νοηματική με γραφικά εικονογράμματα και σύμβολα¹⁴⁵.

¹⁴³ Από το 1971 το σύστημα επικοινωνίας Bliss, παρέχει δυνατότητες επικοινωνίας σε άτομα με πρόβλημα ανάπτυξης του λόγου. Βλ. Κουρουπέτρογλου Γ., (2000). *Σύστημα Εναλλακτικής επικοινωνίας BLISS, Εγχειρίδιο χρήση*.

Σχεδιάστηκε από τον Karl(Charles) Blitz, θέλοντας να εφεύρει μια διεθνή γλώσσα

¹⁴⁴ Το Λεξιλόγιο ΜΑΚΑΤΟΝ είναι ένα πρόγραμμα που συνδυάζει ομιλία, νοηματικά σήματα, και γραφικά σύμβολα. Σχεδιάστηκε από την Margaret Walker, από το 1976, έγινε από τα πλέον εφαρμοσμένα και διάσημα εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας

¹⁴⁵ Κουρουπέτρογλου Γ., Λιάλιου Σ. ο.π., Σελ.62-4

4.3.2. Διδακτική Προσέγγιση

Το πλάνο και οι στόχοι στη διδασκαλία των κωφών μαθητών δεν διαφέρουν πολύ από τα κανονικά σχολεία¹⁴⁶. Υπάρχει βέβαια η πρόσθετη ειδική διδασκαλία αλλά δεν τους παρέχονται επιπλέον ειδικά εγχειρίδια.

Σύμφωνα με το Δελλασιούδα¹⁴⁷, οι διδακτικοί στόχοι στην εκπαίδευση κωφών μαθητών είναι πρώτα η ανάπτυξη της επικοινωνίας, για να μπορούν να κατανοούν έννοιες και να μην νιώθουν μειονεκτικά, έπειτα η γλωσσική ανάπτυξη, η προσφορά ευχάριστου σχολικού περιβάλλοντος, η παροχή πλήθους ερεθισμάτων και εμπειριών, ψ και η απόκτηση πρακτικών γνώσεων ώστε, να μπορέσουν να ενταχθούν ικανοποιητικά στην κοινωνία.

Μέσα Επικοινωνίας

Για την σωστή εκπαίδευση του κωφού μαθητή, χρειάζονται εξειδικευμένες τεχνικές και υλικά διδασκαλίας και προσέγγισης¹⁴⁸. Έπειτα από μια αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος, διαπιστώθηκε ότι οι κωφοί μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον σε δραστηριότητες που είχαν βιντεοταινίες με κωφούς, βιντεοσκόπηση των ίδιων, προβολές και συζήτηση¹⁴⁹.

Η μάθηση του κωφού παιδιού εξαρτάται απόλυτα από τα οπτικά μέσα επικοινωνίας, όπως η γραφή, η χειλεανάγνωση και η κίνηση των χεριών¹⁵⁰. Κάποια επιπλέον μέσα επικοινωνίας¹⁵¹ κατά την διδασκαλία είναι το *ταλαντοσκόπιο* που επιτρέπει την οπτική απεικόνιση οπτικών δονήσεων, *φίλμ με υποτιτλισμό*¹⁵², *διαδραστικός βιντεοδίσκος*: (σύστημα που επιτρέπει στην εικόνα να επαναλαμβάνεται ή να παγώνει και συνδυάζει και υπότιτλους).

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΧΕΙΡΟΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΛΕΞΕΙΣ

¹⁴⁶ Kirk S., ο.π., Σελ.281,

Μπίρτσας, Χ. ο.π., Σελ.141

¹⁴⁷ Δελλασιούδας, Λ.,ο.π.,Σελ.186,209

¹⁴⁸ Kirk S., ο.π.,σελ.259

¹⁴⁹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Νόημα στην εκπαίδευση), σελ.13

¹⁵⁰ Jacobs L. (1979). (A deaf adult speaks out), Gallaudett College, Washington

¹⁵¹ Δελλασιούδας, Λ., ο.π.,σελ.199

¹⁵² Λόγω της θετικής επίδρασης των ταινιών με υποτιτλισμό, στην εκπαίδευση των κωφών, το 1958 χρηματοδοτήθηκαν σε διάφορες χώρες προγράμματα με φιλμ υποτιτλισμού, για εκπαιδευτικούς σκοπούς(Kirk,1972: 281)



153

Η Εκκλησία της Αγίας Βαρβάρας στην Πάτρα, έπειτα από μετάφραση των κειμένων στην δημοτική γλώσσα, μεταδίδει την Θεία Λειτουργία ταυτόχρονα και στην Νοηματική Γλώσσα με την βοήθεια διερμηνέα(24/09/09)¹⁵⁴. Η ενέργεια αυτή έγινε έπειτα από πρωτοβουλία του Αρχιεπισκόπου Αθηνών κ. Ιερωνύμου σε συνεργασία με την Ομοσπονδία Κωφών Ελλάδος. Η μετάφραση και απλοποίηση των κειμένων ήταν απαραίτητη καθώς, οι αφηρημένες έννοιες έπρεπε να συγκεκριμενοποιηθούν. Η Ν.Γ. είναι απόλυτα κυριολεκτική. Έπρεπε να διαφοροποιηθεί η δομή της γλώσσας, αφού υπάρχουν διαφορές στη σύνταξη ανάμεσα στην νοηματική και την ελληνική γλώσσα και οι κωφοί δεν μπορούν να συνδέσουν λογικά το αίτιο με το αποτέλεσμα. Δεν αντιλαμβάνονται τις μεταφορές και το λεξιλόγιο είναι πιο περιορισμένο από το ελληνικό.

Μερικές λέξεις:

ΑΛΛΑΖΩ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑ	ΘΡΗΣΚΕΙΑ/ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	ΑΜΑΡΤΑΝ Ω	ΠΙΣΤΕΥΩ
			
Τα δύο χέρια σε σχήμα μπουνιάς, το δεξί χέρι επάνω στο αριστερό περιστρέφεται.	Το δεξί χέρι διαγράφει κύκλους επάνω στην παλάμη του αριστερού χεριού.	Το δεξί χέρι πιάνει τον αριστερό καρπό.	Το δεξί χέρι ακουμπάει επάνω στην καρδιά σε σχήμα γροθιάς. ¹⁵⁵

¹⁵³ http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/ekp_yliko/noimatiki/fonts/fonts_main.htm, 19/04/2011

¹⁵⁴ <http://agiabarbarapatras.blogspot.com/search?q=%CE%BD%CE%BF%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE>, 19/04/2011

¹⁵⁵ Μαγγανάρης, Θ.,(2003). (Εγχειρίδιο Νοηματικής Γλώσσας)

4.3.3. Προτάσεις διδασκαλίας για παιδιά με πρόβλημα ακοής

Η εισαγωγή σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα, γίνεται με τη νοηματική γλώσσα. Η κατανόηση και εμπέδωση των εννοιών αποτελεί το βασικό στόχο σε όλα τα μαθήματα, και συνεπώς στα θρησκευτικά. Ο βασικός τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών είναι βιωματικός και διερευνητικός. Οι δραστηριότητες αποσκοπούν στην συνειδητοποίηση των μαθητών ότι είναι μέλη της κοινωνίας του Χριστού. Η κατάκτηση των νέων εννοιών και η εξοικείωση του παιδιού με την ειδική ορολογία που χρησιμοποιείται σε κάθε μάθημα γίνεται μέσα από την ΕΝΓ και το γραπτό λόγο. Κάθε έννοια, ορολογία καθώς και το λεξιλόγιο συζητούνται στην ΕΝΓ, με παράλληλη υποστήριξη με γράψιμο, έντυπα καθώς και εποπτικά υλικά¹⁵⁶.

Μπαίνοντας στην αίθουσα ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίζει ώστε οι μαθητές να κάθονται σε κύκλο¹⁵⁷, ο φωτισμός να είναι κατάλληλος και η θέση του καθηγητή να είναι προσιτή κατά την οπτική επαφή με τους μαθητές¹⁵⁸.

Ξεκινώντας το μάθημα ο καθηγητής, μοιράζει σε φωτοτυπίες, το διάγραμμα του μαθήματος, με μικρές προτάσεις, εύκολο λεξιλόγιο και σύνταξη, με συγκεκριμένα παραδείγματα και χρήση της ενεργητικής φωνής μόνο¹⁵⁹.

Πέρα από αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές, το κάθε μάθημα των θρησκευτικών είναι καλύτερο να διδάσκεται με την ολική μέθοδο, που περιλαμβάνει: α)την χρήση την Νοηματικής Γλώσσας, β)την παράλληλη ομιλία ώστε να μπορούν οι μαθητές να διαβάζουν τα χείλη του καθηγητή,

¹⁵⁶ ΥΠ.Ε.Π.Θ.(2004).(Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) Αθήνα, Σελ.190

¹⁵⁷ Δελλασούδας, ο.π.,Σελ.214

¹⁵⁸ ΥΠ.Ε.Π.Θ., ο.π. Σελ.190

¹⁵⁹ Δεν καταφέρνουν όλοι οι κωφοί μαθητές να φτάσουν στο Λύκειο. Έπειτα από έρευνες του Quigley και Paul, διαπιστώθηκε ότι πολλοί κωφοί μαθητές που τελειώνουν την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουν επιδόσεις παιδιών ηλικίας 9-10. Σύμφωνα με τον Κουρμπέτη(2008), στην γραφή και στην ανάγνωση η επίδοσή τους αντιστοιχεί σε επίπεδο 2ας δημοτικού. Όπως αναφέρει ο Irgis Argiris, μετά το σχολείο οι περισσότεροι κωφοί ασχολούνται με χειρωνακτικές εργασίες, καθώς έχουν περιορισμένες γνώσεις.

γ)την ανάγνωση των χειρομορφών και δ)ταυτόχρονη κίνηση του σώματος για την απόδοση διαφόρων νοημάτων. Η ολική μέθοδος θεωρείται κατάλληλη διότι με τον συνδυασμό όλων των στοιχείων, μπορεί να γίνει το μάθημα κατανοητό από τους μαθητές γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα. Μπορεί για παράδειγμα κάποιος μαθητής να υστερεί στην νοηματική γλώσσα ή κάποιος άλλος στην χειλεανάγνωση. Έτσι ο συνδυασμός τους θα διευκολύνει την διδασκαλία.

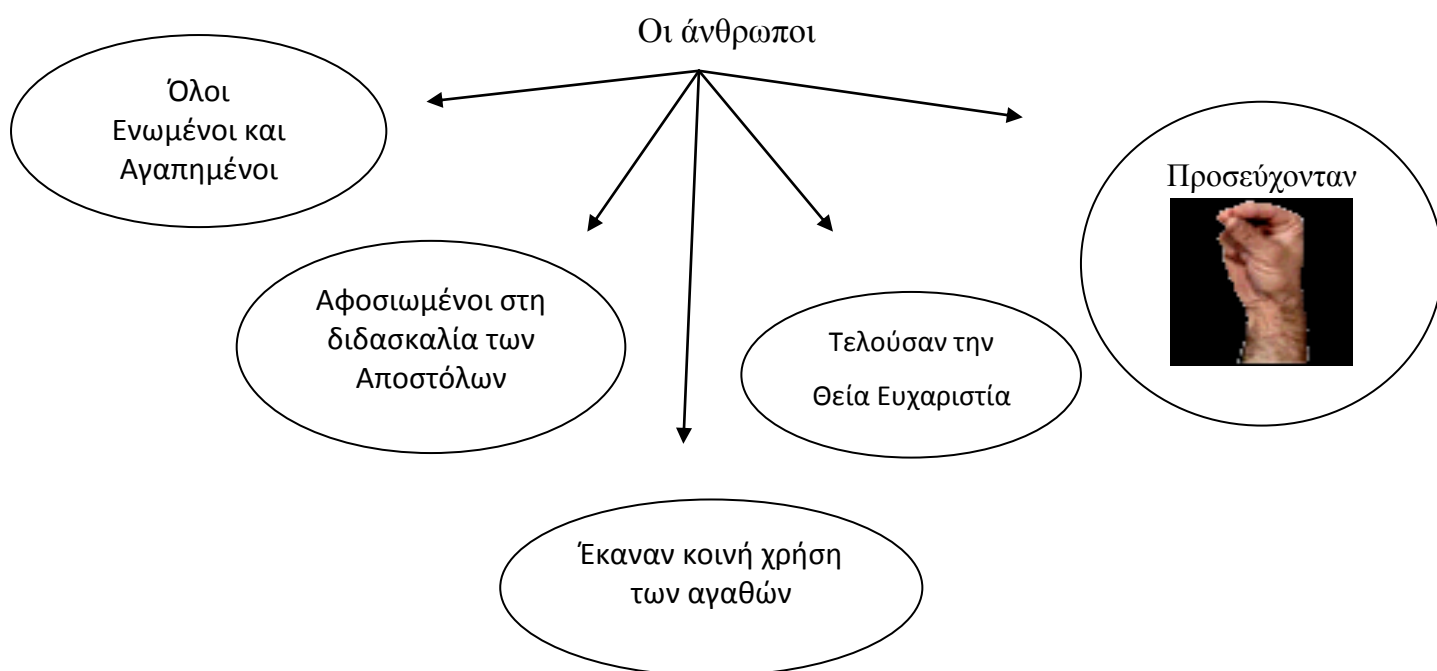
Ακολουθεί ένα παράδειγμα διδασκαλίας, από τα θρησκευτικά της Γ΄ Γυμνασίου, Ενότητα 4: *Ιεροσόλυμα: Πρότυπο Χριστιανικών κοινοτήτων*, (μέρος Α΄), το κείμενο του μαθήματος παρατίθεται στο τέλος της εργασίας.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να μοιράσει το διάγραμμα του μαθήματος όπως το έχει σχεδιάσει ο ίδιος, αφού δεν υπάρχουν βοηθήματα για τους κωφούς μαθητές, και να συνεχίσει την διδασκαλία με βάση το διάγραμμα. Ενδεικτικά, ένα διάγραμμα θα μπορούσε να είναι το παρακάτω, με μικρές προτάσεις, απλές λέξεις και προσπάθεια για κυριολεκτικό λεξιλόγιο. Η σύνταξη θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά με αυτή της Νοηματικής Γλώσσας, απόλυτα κυριολεκτική, με έμφαση στα ρήματα.

ΜΑΘΗΜΑ 4: ΙΕΡΟΣΟΛΥΜΑ: ΠΡΟΤΥΠΟ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΩΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ

Την ημέρα της Πεντηκοστής, στην πόλη των Ιεροσολύμων, δημιουργήθηκε μια ομάδα ανθρώπων, γεμάτη από αγάπη. Προβλήματα δεν σταμάτησαν όμως, να υπάρχουν.

Υποενότητα α': Η πρώτη Εκκλησία → παράδειγμα για μια νέα κοινωνία!



Η διδασκαλία του Ιησού Χριστού για αγάπη και ενότητα → Έγινε πράξη από την πρώτη Εκκλησία.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ: Η κοινωνία αυτή μεγάλωνε, όλο και περισσότερο

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ: Ανάμεσα σε Ιουδαίους που μιλούσαν

```
graph LR; A[Ανάμεσα σε Ιουδαίους που μιλούσαν] --> B[Μόνο Ελληνικά,]; A --> C[Μόνο Εβραϊκά];
```

Ο εκπαιδευτικός αφήνει τους μαθητές να διαβάσουν μια φορά το διάγραμμα. Έπειτα τους το παρουσιάζει ο ίδιος σε Νοηματική Γλώσσα και συγχρόνως το διαβάζει φροντίζοντας ο λόγος του να είναι αργός και καθαρός για να καταλαβαίνουν οι μαθητές τις λέξεις με την χειλεανάγνωση.

Επιπλέον, είναι απαραίτητη η αλληλουχία γνώσεων ώστε, να υπάρχει ομαλή σύνδεση με τις νέες γνώσεις(ADA)¹⁶⁰. Άρα ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους μοιράσει και την παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη και να τους υπενθυμίσει την ενότητα από το βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου που αναφέρει αυτήν την παραβολή και στο κήρυγμα του Ιησού Χριστού για αγάπη και ενότητα (βιβλίο Θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου, μαθήματα 14,15). Οι μαθητές, κάθονται σε ημικύκλιο, διαβάζουν την παραβολή και μετά ένας-ένας στην Νοηματική περιγράφει τι κατάλαβε από το κείμενο που διάβασε και γίνεται συζήτηση σχετικά με το νόημα, ανάμεσα στους μαθητές.

Μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει ένα θέμα για συζήτηση, π.χ. αν κάποιος μαθητής συμμετέχει σε φιλανθρωπικό έργο. Τέλος, μέσω Η/Υ μπορούν οι μαθητές, σε ομάδες, να αναζητήσουν υλικό σχετικά με τα μέρη όπου μαζεύονταν οι χριστιανοί και τελούσαν την Θεία Ευχαριστία και την προσευχή.

¹⁶⁰ American Disability Act(ADA)

4.4. Διδακτικές Μέθοδοι για μαθητές με πρόβλημα όρασης

Το πρόγραμμα διδασκαλίας, μπορεί να μην διαφέρει από άποψη σκοπών και στόχων εκπαίδευσης¹⁶¹ όμως, για να υπάρχει αποτελεσματικότητα πρέπει να αλλάξει από άποψη μεθόδων διδασκαλίας. Είναι αναγκαία η χρήση επιπρόσθετων μέσων, εξοπλισμού και ειδικού διδακτικού υλικού. Το κυριότερο μέσον επικοινωνίας είναι η γλώσσα την οποία, οι μαθητές με πρόβλημα όρασης χρησιμοποιούν χωρίς κανένα πρόβλημα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδυάζει μεθόδους μέσω της ακοής, της ομιλίας, της αφής και της όσφρησης¹⁶².

4.4.1. Διδακτικές Μέθοδοι

Σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία παιδιών με προβλήματα όρασης, παίζει η χρήση εξειδικευμένων υλικών και εξοπλισμού. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικίλα διδακτικά μέσα, απτικά και ακουστικά¹⁶³. Αναφέρονται: μαγνητόφωνο, ψηφιακά ομιλούντα βιβλία (<http://neatonamea.blogspot.com/>)¹⁶⁴, βιβλία με γραφή Braille, γραφομηχανή Braille, ειδικές πλάκες γραφής- όπως η συσκευή Sewel (που είναι πίνακας με καουτσούκ από πάνω και ο μαθητής μπορεί να σχεδιάζει επάνω σε αυτό με

¹⁶¹ Μπίρτσας, Χ. ο.π., Σελ.147

¹⁶² Kirk, S., ο.π., Σελ.333,

Πολυχρονοπούλου, Σ., ο.π., Σελ.246

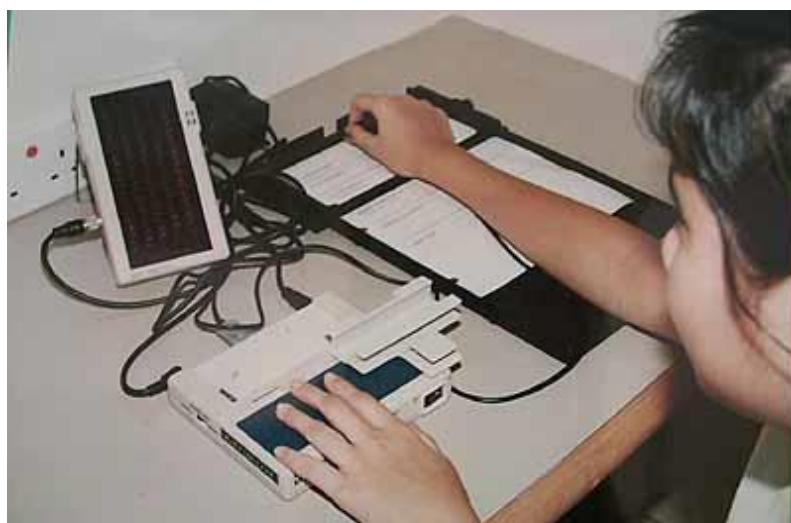
¹⁶³ Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.229-230

¹⁶⁴ Τα ψηφιακά ομιλούντα βιβλία: α) Μπορούν να παρουσιάζουν το περιεχόμενο όχι μόνο ακουστικά αλλά και πολυτροπικά, δηλαδή συγχρόνως ενώ το ακούει ο χρήστης μπορεί να του προσφέρεται και σε απτική μορφή (π.χ. σε οθόνη Braille) ή και οπτική μορφή με συγχρονισμένο οπτική εστίαση των λέξεων (που είναι χρήσιμη στα άτομα με δυσλεξία) ή με μεγάλα γράμματα σε οθόνη
β) Χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τεχνολογίες φωνής και ιδιαίτερα αυτόματα μετατροπή κειμένου σε ομιλία [4-5]
β) Προσφέρουν όλες τις επιθυμητές λειτουργικότητες πλοήγησης του χρήστη στο βιβλίο που περιγράψαμε παραπάνω.
γ) Αποδίδουν ακουστικά και τις επιστημονικές εκφράσεις (μαθηματικών, φυσικής, κλπ) [6] αλλά και τους πίνακες δεδομένων [7].
δ) Μπορούν να διαβαστούν όχι μόνο σε ειδικές συσκευές αλλά και σε κοινό υπολογιστή, έξυπνο τηλέφωνο ή υπολογιστή ταμπλέτα.
ε) Μπορούν να χρησιμοποιούν είτε αυτόματα μετατροπή κειμένου σε ομιλία, είτε εκφώνηση του περιεχομένου σε studio. Στη δεύτερη περίπτωση το αισθητικό ηχητικό αποτέλεσμα είναι της ίδιας ποιότητας με εκείνο των ακουστικών βιβλίων.

στυλό), Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, εικόνες ανάγλυφες, Video¹⁶⁵. Μέσα από την χρήση του Η/Υ, μπορεί να γίνει συνδυασμός με κάποια τεχνολογικά βοηθήματα¹⁶⁶ όπως, οι συσκευές ανάγνωσης, που μετατρέπουν την πληροφορία της οθόνης σε λόγο, ή η ηλεκτρονική μεγεθυντική συσκευή, σε περίπτωση υπολειπόμενης όρασης.

Όπως αναφέρεται από τον Kirk(1972), σε συνέδριο το 1970 στο Los Angeles, τονίστηκαν επιπρόσθετα τεχνολογικά μέσα για την εκπαίδευση των τυφλών μαθητών όπως:

1. Το Optacon το οποίο μετατρέπει το έντυπο κείμενο σε απτικές εικόνες που πάλλονται. Αποτελείται από μια μικρή κάμερα, έναν Η/Υ και απτική διάταξη από εκατό παλλόμενες ακίδες. Είναι μια σημαντική επινόηση που εξασφαλίζει άμεση πρόσβαση των τυφλών ατόμων σε έντυπο υλικό¹⁶⁷.



168

2. Η μηχανή μετάφρασης σε γραφή Braille, η οποία παρέχεται στα σχολεία από το 1971. Με αυτήν οι τυφλοί μπορούν να μεταθέτουν την όραση στα δάχτυλά τους¹⁶⁹. Πρόκειται για ένα σύστημα γραφής αποτελούμενο από έξι ανάγλυφες κουκίδες, τοποθετημένες σε δύο κατακόρυφες στήλες ύψους τριών

¹⁶⁵ Kirk, S., ο.π., Σελ.340,
Μπίρτσας, Χ. ο.π., Σελ.150,
Πολυχρονοπούλου, Σ., ο.π., Σελ.249,
Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.233

¹⁶⁶ Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.233

¹⁶⁷ Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.232

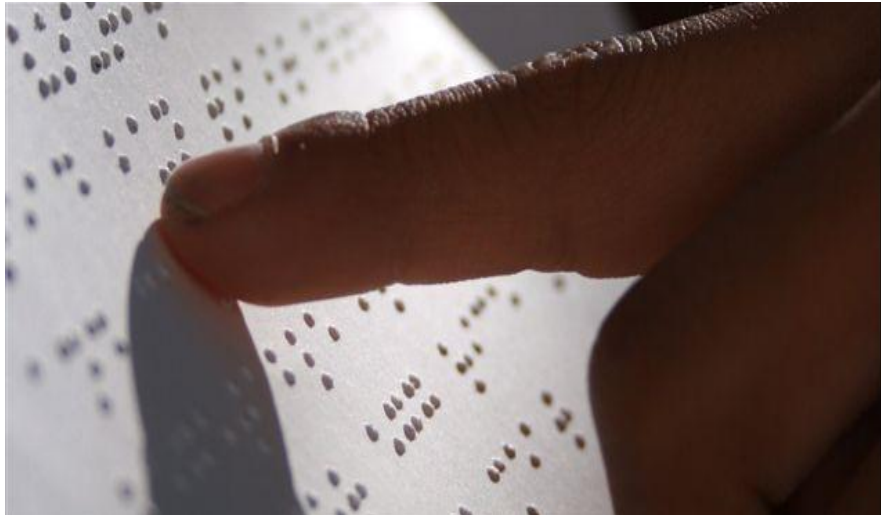
¹⁶⁸ http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/la_03/chi/curr_guides/Visually/picture/picture-s30.htm,
ανακτήθηκε στις 29-4-11

¹⁶⁹ Πολυχρονοπούλου, Σ., ο.π., Σελ.248

στιγμών και πλάτους δύο με εξήντα τρεις συνολικά συνδυασμούς.

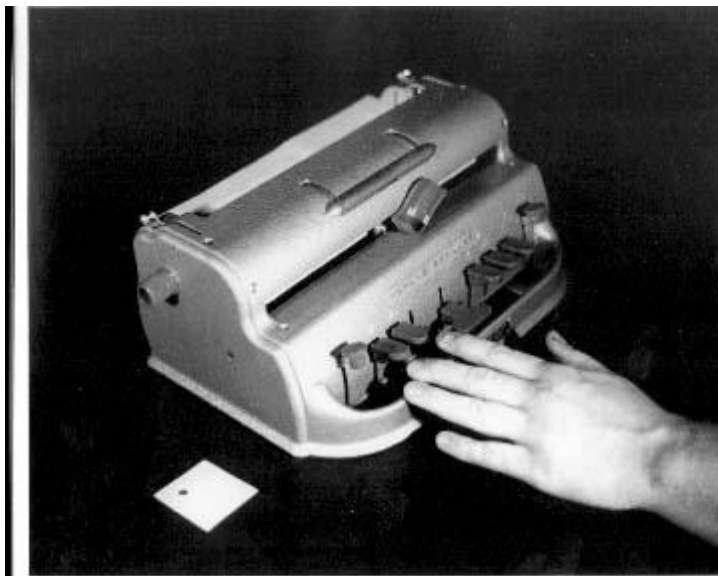
1 ● ● 4
2 ● ● 5
3 ● ● 6 170

Το χαρτί που χρησιμοποιείται είναι ειδικό, χοντρό χαρτί, τύπου *μανίλλα*¹⁷¹.



172

3. Η γραφομηχανή Braille



173

¹⁷⁰ <http://www.fte.org.gr/html/braille.htm>, ανακτήθηκε στις 29-4-11

¹⁷¹ Δελλασούδας, Λ., ο.π., σελ.221

¹⁷² <http://www.braillewithoutborders.org/ENGLISH/annualreport2006.html>, ανακτήθηκε στις 4-5-11

¹⁷³ <http://web.mit.edu/erblan/www/TEXT/PORT/hand-embosser.html>, ανακτήθηκε στις 4-5-11

4. Ο συνθετικός λόγος, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κοινά αντικείμενα όπως, ρολόγια κινητά κ.α.¹⁷⁴.

Διδακτικές Αρχές

Κατά τον Lowenfeld(1952)¹⁷⁵, προτείνονται πέντε διδακτικές αρχές για την εκπαίδευση των τυφλών μαθητών που είναι οι εξής:

- i. Εξατομίκευση της διδασκαλίας- *individualization*
- ii. Συγκεκριμενοποίηση του διδακτέου, να χρησιμοποιείται για κάθε διδασκαλία συγκεκριμένο και μοναδικό υλικό ώστε, ο μαθητής να το συνδέει με το μάθημα και να σχηματίζει συγκεκριμένη εικόνα
- iii. Ενοποίηση της γνώσης, να μπορεί ο μαθητής να γνωρίζει κάποιο αντικείμενο μέσω της αφής αφού δεν μπορεί με την όραση
- iv. Παροχή πρόσθετων ερεθισμάτων, διότι τα εξωτερικά ερεθίσματα κρατούν το ενδιαφέρον ζωντανό
- v. Αρχή της αυτενέργειας ή Αυτοδραστηριότητα, να μπορεί το παιδί να δρα μόνο του. Πρέπει να του παρέχει ο εκπαιδευτικός ερεθίσματα για να επιτυγχάνεται η μάθηση. Λόγω έλλειψης της όρασης το παιδί δεν θα προσπαθήσει από μόνο του να κάνει μια ενέργεια χωρίς να του δοθεί το ερέθισμα, η ευκαιρία.
- vi. Αρχή της ενεργητικής συμμετοχής, όπου είναι απαραίτητη η συνεχής ενίσχυση του μαθητή και η παροχή επιπλέον ευκαιριών ώστε, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει φαντασία, να χρησιμοποιεί διαφορετικές μεθόδους και υλικά και να επιλέγει την διδακτέα ύλη σύμφωνα με τις ανάγκες που έχει ο μαθητής με πρόβλημα όρασης¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.323

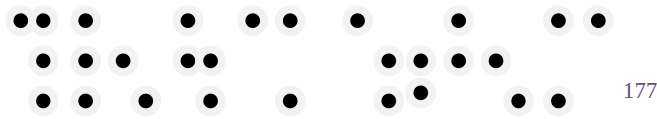
¹⁷⁵ Kirk, S., ο.π., Σελ.333,

Μπίρτσας, Χ. ο.π., Σελ.149,

Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.221

¹⁷⁶ Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.240/1

Θρησκευτικά



4.4.2. Διδακτική προσέγγιση

Υπάρχουν διάφορες διδακτικές στρατηγικές που μπορούν να ξεπεράσουν τους περιορισμούς της όρασης κατά την διάρκεια της διδασκαλίας¹⁷⁸:

- Τα θρανία πρέπει να είναι ευκολομετακίνητα και σε φωτεινό σημείο, όταν οι μαθητές έχουν μειωμένη όραση¹⁷⁹ και σε θέση με καλή ακουστική δυνατότητα.
- Οι σημειώσεις να μετατρέπονται σε μορφή Braille
- Το μάθημα να μπορεί να μαγνητοφωνείται
- Ο εκπαιδευτικός να διαβάζει δυνατά ότι γράφει στον πίνακα
- Το οπτικό υλικό να περιγράφεται. Αποτελεσματική είναι και η υπηρεσία περιγραφής video, μια τεχνική που περιγράφει προσεκτικά τα οπτικά στοιχεία μιας ταινίας χωρίς να παρεμβαίνει στους διαλόγους ή τα εφέ. Υπάρχει δηλαδή, ταυτόχρονη ακρόαση των περιγραφών και της ταινίας.
- Ο διδάσκων να χρησιμοποιεί σαφείς προσδιορισμούς και όχι ασάφειες.
- Τα υλικά να βρίσκονται σε συγκεκριμένη θέση για να μπορούν τα παιδιά να τα βρίσκουν.
- Να ενημερώνονται προφορικά οι μαθητές για τυχόν αλλαγές του προγράμματος.

¹⁷⁷ Η λέξη 'Θρησκευτικά' σε μορφή Braille.

¹⁷⁸ Δελλασούδας, Λ., ο.π., Σελ.242/4

¹⁷⁹ Kirk, S., ο.π., Σελ.340

4.4.3. Προτάσεις διδασκαλίας για παιδιά με πρόβλημα όρασης

Σε αυτή την ενότητα, δεν θα αναφερθεί συγκεκριμένο παράδειγμα μαθήματος, καθώς οι διδακτικοί στόχοι δεν διαφέρουν σε σχέση με την κοινή διδασκαλία. Διαφορές παρατηρούνται μόνο στην χρήση υλικών και μεθόδων, τα οποία προαναφέρθηκαν, με σκοπό την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Μια διδακτική ενότητα δεν μπορεί να διδαχθεί μέσα σε μία διδακτική ώρα λόγω χρόνου. Η ανάγνωση του μαθήματος με την γραφή Braille, είναι περισσότερο χρονοβόρα. Ο κάθε μαθητής θα πρέπει να έχει την προσωπική του γραφομηχανή Braille ώστε, να μπορεί να κρατάει σημειώσεις και να μελετάει το μάθημα όταν θα πάει σπίτι. Στην έναρξη του μαθήματος, ο καθηγητής μοιράζει σε μορφή Braille τα κυριότερα σημεία της ενότητας. Έπειτα τα διαβάζει δυνατά και παράλληλα οι μαθητές τα διαβάζουν με την αφή. Έτσι μπορούν να προσεγγίσουν το μάθημα και με την ακοή και την αφή.

Επίσης, για κάθε μάθημα να δίνεται στα παιδιά η αντίστοιχη, σχετική με το μάθημα, εικόνα, ανάγλυφη. Έτσι τα παιδιά την επεξεργάζονται και με την αφή τους και αντιλαμβάνονται την όψη της. Εάν είναι εφικτό, οι εικόνες και τα υπόλοιπα υλικά που χρησιμοποιούνται, να μένουν στο σχολείο, σε συγκεκριμένη θέση ταξινομημένα με την γραφή Braille ώστε ο μαθητής να μπορεί εύκολα να τα αναζητήσει αν τα χρειαστεί. Σε πολλά μαθήματα όπου, υπάρχουν διάλογοι, μπορούν και οι τυφλοί μαθητές να παίζουν ρόλους. Τα τυφλά παιδιά μπορούν να έχουν το κείμενο σε μορφή Braille και οι βλέποντες σε κανονική μορφή και ο καθηγητής να το διαβάσει μια φορά δυνατά και καθαρά. Έτσι επιτυγχάνεται η αυτενέργεια και η συνεργασία μεταξύ τους και οι μαθητές με πρόβλημα όρασης αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και νιώθουν αποδεκτοί από τους άλλους¹⁸⁰.

Τα παιδιά με πρόβλημα όρασης διδάσκονται σε τάξεις στο κανονικό σχολείο. Το μάθημα των θρησκευτικών διδάσκεται σε όλα τα παιδιά μαζί, υπάρχουν όμως μαθήματα που γίνεται παράλληλη διδασκαλία όπως, η βιολογία ή η χημεία.

¹⁸⁰ Δελλαμούδης, Λ., ο.π, Σελ.219

4.5. Επισκέψεις στα σχολεία

Στο πλαίσιο της εργασίας μου επισκέφτηκα το ΤΕΕ ειδικής αγωγής Α΄ Βαθμίδος, το ΤΕΕ ειδικής αγωγής Β΄ Βαθμίδος και το Γυμνάσιο/ Λύκειο Κωφών- Βαρηκόων. Επισκέφτηκα αυτά τα σχολεία διότι οι μαθητές που παρακολουθούσαν το μάθημα των Θρησκευτικών, ήταν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και νοητική υστέρηση, τα προβλήματα που εξετάζουμε, όπως και μαθητές με πρόβλημα στην ακοή. Σχετικά με τους μαθητές με πρόβλημα στην όραση, δεν επισκέφτηκα τον καθηγητή στο σχολείο καθώς, εκπαιδεύονται σε κανονικό σχολείο και το πρόγραμμα διδασκαλίας ακολουθεί το κανονικό αναλυτικό πρόγραμμα.

4.5.1 Επίσκεψη στο ΤΕΕ ειδικής αγωγής Α΄ Βαθμίδας

Το έτος 2010-11, το ΤΕΕ ειδικής αγωγής Α΄ Βαθμίδας, στο οποίο εγγράφονται μαθητές μετά το δημοτικό, από 14 έως 19 ετών, είχε δύο τμήματα στην Α΄ τάξη γυμνασίου. Το πρώτο με τέσσερις μαθητές που αντιμετώπιζαν νοητική υστέρηση, τα δύο με σύνδρομο down και τα άλλα δύο με χαμηλή νοημοσύνη. Το δεύτερο τμήμα είχε οκτώ μαθητές με διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα. Το επίπεδό τους ήταν σε καλό επίπεδο.

Η Β΄ τάξη είχε και αυτή δύο τμήματα. Το πρώτο με τρεις μαθητές που είχαν μαθησιακά προβλήματα και το δεύτερο τμήμα με έξι μαθητές που είχαν κινητικά προβλήματα και χαμηλή νοημοσύνη.

Η Γ΄ γυμνασίου είχε μόνο έναν μαθητή δεκαοκτώ ετών, με χαμηλό, αλλά καλό νοητικό επίπεδο.

Σε αυτό το σχολείο, όπως μας πληροφόρησε η καθηγήτρια των Θρησκευτικών, από τις τριάντα διδακτικές ενότητες του βιβλίου, διδάσκονται καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς περίπου οι δεκαπέντε με δυσκολία. Διδάσκονται σαν ιστορίες, παραμύθια για να μπορούν να τις κατανοήσουν τα παιδιά. Το υλικό που χρησιμοποιείται είναι και από βιβλία του δημοτικού και εικόνες από άλλα διάφορα βιβλία.

4.5.2 Επίσκεψη στο ΤΕΕ ειδικής αγωγής Β' Βαθμίδας

Στο σχολείο αυτό, στο οποίο εγγράφονται μαθητές μετά το ΤΕΕ Α' Βαθμίδας από το 19^ο έως το 22^ο έτος της ηλικίας τους, το έτος 2010-11, το τμήμα της Α' λυκείου είχε έξι με οκτώ μαθητές από δεκαέξι έως είκοσι δύο ετών. Τα προβλήματα που είχαν ήταν ανάμεικτα: χαμηλή νοημοσύνη, τύφλωση ή και κώφωση. Παρ' όλα αυτά η διδασκαλία δεν ήταν εξατομικευμένη όπως θα έπρεπε και η δυσκολία μεγάλη.

Το Θρησκευτικά διδάσκονταν μόνο στην πρώτη λυκείου, δύο ώρες εβδομαδιαίως, από Φιλόλογο καθηγητή καθώς δεν υπήρχε Θεολόγος. Ο τρόπος διδασκαλίας εξαρτάτο από την καθηγήτρια, η οποία ετοίμαζε μια περίληψη κάθε φορά για το μάθημα και την παρουσίαζε σαν παραμύθι. Αντίστοιχα έκανε τις ανάλογες ασκήσεις ή αντιστοιχίες που διευκόλυναν τους μαθητές. Τα μαθήματα είχαν δυσκολία λόγω περιεχομένου καθώς τα περισσότερα αναφέρονται σε άλλες θρησκείες και έχουν αφηρημένες έννοιες.

4.5.3 Επίσκεψη στο Γυμνάσιο-Λύκειο Κωφών-Βαρήκων

Οι μαθητές που παρακολουθούν αυτό το σχολείο έχουν μόνο πρόβλημα με την ακοή. Διαφορετικά δεν θα μπορούσε να γίνει το μάθημα, δεν θα μπορούσαν τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα.

Η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται περιφραστικά στα περισσότερα κεφάλαια καθώς οι έννοιες είναι αφηρημένες και οι κωφοί άνθρωποι δεν μπορούν να τις αντιληφθούν. Ο τρόπος σκέψης τους είναι κυριολεκτικός. Η μέθοδος που χρησιμοποιεί η Θεολόγος είναι η ολική(χρήση νοηματικής γλώσσας, χειλεανάγνωση, οπτική βοήθεια)

Από τα μαθήματα του βιβλίου επιλέγονται τα κυριότερα, δεν υπάρχει ποσότητα στην ύλη δηλαδή αλλά ποιότητα. Διδάσκεται περίπου το 1/3 της ύλης. Για μια διδακτική ενότητα, ο μαθητής με πρόβλημα κώφωσης χρειάζεται δύο ή και τρεις διδακτικές ώρες.

Στις εξετάσεις οι ερωτήσεις είναι απλές ώστε να μπορεί ο μαθητής να ανταπεξέλθει.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παραπάνω εργασία εξετάστηκαν τέσσερις περιπτώσεις μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες οι οποίες βέβαια διέφεραν μεταξύ τους τόσο στην ουσία του προβλήματος, όσο και στον τρόπο και μέθοδο διδασκαλίας.

1. Αρχικά, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορεί να έχουν φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης, όμως δεν μπορούν να μαθαίνουν στο ίδιο χρονικό διάστημα που μπορεί έναν ' φυσιολογικός ' μαθητής εξαιτίας του προβλήματος που παρουσιάζουν στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Χρειάζονται λοιπόν ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας και περισσότερο χρόνο εκπαίδευσης.

2. Οι μαθητές με Νοητική Υστέρηση, έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, μη ολοκληρωμένη νοητική ανάπτυξη και γι' αυτό το λόγο, δεν μπορούν να φτάσουν στο ίδιο επίπεδο μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές. Συνεπώς, εκτός από ένα σίγουρο και σταθερό εξειδικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, χρειάζονται περισσότερο υποστήριξη από την οικογένεια τους, το σχολείο όπως και την μέριμνα της κοινωνίας για να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύστημα.

3. Οι μαθητές με πρόβλημα κώφωσης, μπορούν να εκπαιδευτούν όπως και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές. Δεν παρουσιάζουν νοητικό πρόβλημα όμως χρήζουν εξειδικευμένης μεθόδου διδασκαλίας λόγω έλλειψης της μιας αίσθησης. Είναι απαραίτητη λοιπόν η εκμάθηση της Νοηματικής γλώσσας, από μικρή ηλικία βέβαια, όπως και της χειλεανάγνωσης, ώστε να μπορούν ευκολότερα να επικοινωνούν με άλλους μαθητές, να εκπαιδευτούν και να πετύχουν ομαλή κοινωνική ένταξη.

4. Παρόμοια θα χαρακτηρίζαμε και την περίπτωση των μαθητών με προβλήματα όρασης. Δεν παρουσιάζεται νοητικό πρόβλημα, παρ' όλα αυτά χρειάζεται εξειδικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, η χρήση δηλαδή κατάλληλου εξοπλισμού και η χρήση της γραφομηχανής Braille ώστε, οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε κάθε υλικό που δεν μπορούν να 'διαβάσουν'

μόνο με την αφή τους. Όπως και για την εκμάθηση της Νοηματικής γλώσσας, έτσι και για την γραφή Braille χρειάζεται εκπαίδευση του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

Συγκεκριμένοι τρόποι διδασκαλίας και ιδιαίτερης ασχολίας με ανθρώπους που υστερούν σε κάποιο σημείο, σε μεγάλο ή μικρό βαθμό, μπορεί να επιφέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα τόσο σε επίπεδο εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο κοινωνικής ένταξης.

Εκτός, όμως από συγκεκριμένα προγράμματα διδασκαλίας, χρειάζονται και καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί και κυρίως άνθρωποι με δύναμη και θέληση. Μπορεί λοιπόν η κοινωνία να στηρίζει όλους αυτούς τους ανθρώπους και να τους απορροφήσει για μια ομαλή κοινωνική συμβίωση, ώστε να μη ζούμε τελικά σε κοινωνία με 'ανάπηρους' ανθρώπους, ή σε 'ανάπηρη' κοινωνία, όπως πολλοί μέχρι τώρα έχουν αναρωτηθεί;

Όλοι οι άνθρωποι σύμφωνα με την διδασκαλία του Χριστιανισμού είναι “εικόνα” Θεού και αξίζουν ίση μεταχείριση¹⁸¹. Σήμερα, η Εκκλησία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πολλές Μητροπόλεις έχουν δραστηριοποιηθεί για την κοινωνική ένταξή τους με την εκδήλωση δραστηριοτήτων, δίνοντας περισσότερο σημασία στην ψυχαγωγία των ατόμων αυτών με την χρήση Βυζαντινής μουσικής, παιχνίδι, εκδρομές, διάφορες εκδηλώσεις και παιχνίδια¹⁸².

¹⁸¹ Anstotz, C. (1994). *(Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα)*. Μτφ Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη. Αθήνα. Σελ.24

¹⁸² Εκκλησία της Ελλάδος. (2001). *(Η μαρτυρία της αγάπης, το φιλανθρωπικό και κοινωνικό έργο της Εκκλησίας της Ελλάδος)*, Έκδ. του Κλάδου Εκδόσεων της Εκκλησίας της Ελλάδος, Αθήνα. Σελ.49

ABSTRACT

The field of regimen and education of children with special needs is an important chapter in the educational system and its analysis is unending and could be debated for hours. In this thesis an attempt is made to present information taken from field research, on the education needs of children with learning difficulties, mental health problems and vision and hearing impairment.

My involvement with children with special needs stems from my interest in sign language which, in turn, led to attending annual seminars for special education and taking Braille lessons. For the purposes of this paper I visited special needs schools like the first grade special education VES (Vocational Education School), the second grade education VES and the high school for people with hearing impairment. There I came in touch with professors and we discussed about the way the subject of religion is being taught and in what ways it could be improved.

This thesis starts with a brief presentation of the categories and particularities of children with learning difficulties, mental retardation, deafness and blindness.

The current legislation for special needs schools and the training of special education teachers and the curricula of such schools are being introduced on the second chapter.

The third chapter deals with the way the course of religion is being taught and its' purpose in schools, including special needs schools.

The fourth chapter analyzes the teaching methodology and approach for children with special abilities, and also shows examples of teaching based on the educational models that were discussed in the special schools, for each category. Moreover, the visits to the special needs schools are being mentioned and the dialogue with the teachers.

Finally the conclusions of the in-situ observation of each category's teaching are being presented.

Concluding, the research shows that the sensitivity of the human-teacher has a very profound impact on the education of children with special needs. Alongside specialization, passion, sensitivity and love for the job are essential. Everyone, according to the teaching of Christianity, is the “image” of God, and so everyone deserves equal treatment. Nowadays, more than ever, the Church has a very important role in the socialization of people with disabilities.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

1. Βασιλόπουλος, Χ.(2008).(Σχολική Θρησκευτική αγωγή), Παιδαγωγικές μελέτες, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
2. Βουλή των Ελλήνων, *Σύνταγμα της Ελλάδος*, Μέρος Δεύτερο, άρθρο 16, Ατομικά και Κοινωνικά Δικαιώματα, Αθήνα.
3. Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α.(1994). Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: Art of Text
4. Γιαγκαζόγλου Σ., Το μάθημα των θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. *Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας*
5. Γριζοπούλου Ο., Καζλάρη Π., Βιβλίο Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου, Παλαιά Διαθήκη. Η προϊστορία του Χριστιανισμού, Παρουσίαση διδασκαλίας της ΔΕ 10: Ο λαός της Διαθήκης γεννιέται, καθώς πορεύεται στην έρημο
6. Δανιλόπουλος, Δ. (13.09.2003- 31.12.2003), Εισήγηση στο πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών, στον Βόλο, στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ,
7. Δελλασούδας, Λ.(2008). Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: από την θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών
8. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (30 Σεπτεμβρίου 1985). Νόμος υπ' αριθμόν 1566, Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και άλλες διατάξεις, Αριθμός Φύλλου 167:Αθήνα
9. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (29 Αυγούστου 1996), Προεδρικό Διάταγμα Υπ' αριθμόν 301,Αριθμός Φύλλου 208, Τεύχος Πρώτο
- 10.Εφημερίς της Κυβερνήσεως(5 Μαΐου 1998). Αρ. φύλλου 406, Τεύχος Δεύτερο, αριθμός. Γ2/2289, Αναλυτικό πρόγραμμα Λυκείου
- 11.Εφημερίς της Κυβερνήσεως,(14 Μαρτίου 2000). Αριθμός φύλλου 78, Τεύχος πρώτο, Νόμος 2817: Έκπαίδευση ατόμων με ειδ. Εκπαιδ. Ανάγκες'
12. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (08 Νοεμβρίου 2001), Αθήνα, Τεύχος Δεύτερο, Αριθμός Φύλλου 1558, ΦΕΚ 65 τ.Α΄, 10-5-86.

13. Εφημερίς της Κυβερνήσεως.(2 Οκτωβρίου 2008). Νόμος υπ' αριθμόν 3699: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τεύχος Πρώτο. Αριθμός φύλλου 199
14. Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (13 Μαρτίου 2003),ΦΕΚ 303, Αριθμός Φύλλου 303, Τεύχος Δεύτερο
Ζήκος, Χ., (23/11/2005).Εισήγηση με Θέμα: «*Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών γυμνάσιου και λυκείου*», Πάτρα, 23/11/2005, αίθουσα: «ο πρωτόκλητος»
15. Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1991). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*, Ελληνικά Γράμματα,3η Έκδοση
16. Θανόπουλος, Θ. (2005). Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ατραπός
17. Θεοδωρόπουλος, Ε. (1977). Διδακτική Παιδαγωγία ειδικών σχολείων. Αθήναι: Ι. Φελέκη
18. Καλαντζής, Κ.(1973). Διδακτική των ειδικών σχολείων: για νοητικά καθυστερημένα παιδιά. Αθήνα : Καραβία
19. Καραθανάση-Κατσαούνου, Α., Κατσαούνος, Α. (1982). Ειδική διδακτική στην πράξη. Λαμία: χ.ο.
20. Καριώτογλου Α., Πορτελάνος Σ., Πασσάκος Δ., Βήματα Πίστης και Ζωής, σελ.157-164, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
21. Κατσαούνου ,(1982). Ειδική διδακτική στην πράξη,
22. Κίτσου, Κ. (1992). Ειδική Διδακτική: Τρίτη έκδοση. Αθήνα: Δωδώνη
23. Κλάδος εκδόσεων επικοινωνίας και μορφωτικής υπηρεσίας της Εκκλησίας της Ελλάδος. (2001). Η μαρτυρία της αγάπης, το φιλανθρωπικό και κοινωνικό έργο της Εκκλησίας της Ελλάδος. Αθήνα: Αρχιμ. Αγαθάγγελος Χαραμαντίδης
24. Κογκούλης, Ι.,(1978). Ο διδακτικός σχεδιασμός ενός αποτελεσματικού Θρησκευτικού Μαθήματος. Θεσσαλονίκη: "Τυποτεχνικής"
25. Κογκούλης, Ι. (1985). Προβλήματα ειδικής διδακτικής του Θρησκευτικού Μαθήματος, μετάφρ. Ι Κογκούλη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
26. Κουρουπέτρογλου Γ., Λιάλιου Σ.,(2000). Συμβολικά Συστήματα Εναλλακτικής Διαπροσωπικής Επικοινωνίας. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών
27. Κουρουπέτρογλου Γ.(2000). Σύστημα Εναλλακτικής επικοινωνίας BLISS,Εγχειρίδιο χρήσης. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών
28. Κουρμπέτης Β.,(2008). Σημειώσεις: Εκπαίδευση Κωφών. Αθήνα

29. Μαγγανάρης, Θ.(2003). Εγχειρίδιο Νοηματικής Γλώσσας, Δεύτερη έκδοση, Θεσσαλονίκη: Infoprint
30. Μπίρτσας, Χ.(1990). Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες. Έκδοση Β΄. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη
31. Μητροπούλου, Β.(2008). Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, Παιδαγωγικές μελέτες
32. Νανάκου, Ε. (1964). Το πρόβλημα των ειδικών σχολείων. Θεσσαλονίκη: Ψυχολογικόν Κέντρον Βορείου Ελλάδος
33. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. Νόημα στην εκπαίδευση.
34. Πανερωπαϊκό συνέδριο(2007). Η Ευρωπαϊκή διάσταση της ειδικής αγωγής: ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
35. Παντελιάδου, Σ.(2000). Μαθησιακές Δυσκολίες Και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
36. Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2000). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Θεσσαλονίκη: Γιάννης Δελγιωργάκος
37. Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., Μπότσας, Γ.,(2004), Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος
38. Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α., Μπότσας Γ. (2004). Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βόλος: adaction Α.Ε.
39. Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, τόμος Α. Αθήνα: Ατραπός
40. Πούλου, Μ. (2000). Πως σκέφτονται και αποφασίζουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Αθήνα : Γρηγόρης
41. Πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής, (12-14 Μαΐου 2000). Πανεπιστήμιο Κρήτης , Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Επιμέλεια: Αντώνης Κυπριωτάκης, Ρέθυμνο
42. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, (2007-08). Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών Β/μιας εκπαίδευσης στις μαθησιακές δυσκολίες, Υπεύθυνη Έργου: Καθηγήτρια Σουζάνα Παντελιάδου Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
43. Σούλης, Σ.-Γ. (2000). Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι : διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση. Αθήνα : Τυπωθήτω

44. Σπετσιέρης, Γ. (1932), Το σχολείον εργασίας στην πράξη (ειδική διδακτική), Αθήνα : Δημητράκος Α.Ε., Α.Π.Θ.
45. Τάφα, Ε.(1997). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
46. Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας,(2010) Γ. Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις
47. Τσανανάς Γ, Μπάρλος Α., Καινή Διαθήκη, Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του,βιβλίο Θρησκευτικών Β΄ Γυμνασίου, σελ.129-132, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
48. Χρηστάκης, Κ.(2002). Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. Αθήνα: Ατραπός
49. ΥΠ.Ε.Π.Θ.(2000). Νόημα στην Εκπαίδευση, Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και η διδασκαλία της. Κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. Επιστημ. Υπεύθυνος: Δρ Βασίλης Κουρμπέτης
50. ΥΠ.Ε.Π.Θ.,(2008). Τζεκάκη Μ., Σταγιόπουλο Π., Μπαράλο Γ., «Αναλυτικά προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση». Τεύχος Α΄. Σχέδια Διδασκαλίας και Υποστηρικτικό Υλικό για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες
51. ΥΠ.Ε.Π.Θ.,(2004). Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τμήμα ειδικής αγωγής, Αθήνα.

Ξένη

52. Anstotz, C. (1994). Βασικές αρχές της παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα. Επιμέλεια Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη. Αθήνα: Ελληνική Γράμματα
53. Fischer L.,(2006). Η κοινωνιολογία του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο
54. Hatzopoulou Marianna, (2008). Acquisition of reference t o self and ot hers in Greek sign language, Stockholm University
55. Jacobs L., (1979). A deaf adult speaks out. Washington: Gallaudett College
56. Kirk, S.(1972). Educating Exceptional Children. Boston : Houghton-Mifflin
57. Lowenfeld, B.(1952). The child who is Blind. Journal of Exceptional Children(December): 96-102

58. The Blind in the Age of Technology: A public discussion(1970). The new outlook for the Blind(September):201-218
59. Unesco. (1972). Η ειδική εκπαίδευσις ανά τον κόσμο. Τσιμπούκης, Κ.(επιμέλεια). Αθήνα: Πανελλήνια ένωση γονέων και κηδεμόνων απροσάρμοστων παιδιών.

Ηλεκτρονική

60. ΔΔΕ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ
61. <http://www.didefth.gr/>
62. ΕΙΔΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΛΥΚΕΙΟ ΚΩΦΩΝ ΒΑΡΗΚΟΩΝ ΑΡΓΥΡΟΥΠΟΛΗΣ
- <http://gym-ekv-argyr.att.sch.gr/agogi.html>
63. ΙΣΤΙΟΤΟΠΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΑΡΔΑΡΑΚΟΣ
- http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/17-istoriki-diadromi-mexri-70.htm
- http://www.fa3.gr/eidiki_agogi/17-istoriki-diadromi-after-70-today.htm
64. www.supereducation.googlepaper.com/nomothesia.htm
65. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- www.pi-schools.gr
66. Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων Παιδιών με Δυσλεξία και Μαθησιακές Δυσκολίες
- www.dyslexia-goneis.gr
67. www.politropo.org
68. Τ.Ε.Ι. Λάρισας, (2005 – 2006), Τμήμα Νοσηλευτικής
- <http://www.imlarisis.gr/main.php?p=310&more=1>
69. <http://www.sed.uth.gr/eef/images/Downloads/Kourbetis15.pdf>