

## Μελέτη περίπτωσης νηπίου με νοητική καθυστέρηση: Πρόγραμμα παρέμβασης στον προφορικό λόγο

Ελένη Κολικίδου

Σχολική Σύμβουλος 58ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής Ν. Ξάνθης

### Εισαγωγή

Στις αρχές του 20<sup>ού</sup> αιώνα ο θεσμός της υποχρεωτικής εννεαετούς εκπαίδευσης έστειλε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών στα δημοτικά σχολεία. Το ίδιο συμβαίνει και τα τελευταία χρόνια, που έγινε υποχρεωτική η μονοετής φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση (άρθρο 73 του ν. 3518/2006).

Το αποτέλεσμα της μεγάλης προσέλευσης παιδιών στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι να γίνουν εμφανείς οι ειδικές ανάγκες των παιδιών με ήπια/ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Ως νοητική καθυστέρηση (mental retardation) ορίζεται μια κατάσταση που περιλαμβάνει πλήθος ανομοιογενών παθολογικών περιπτώσεων. Εμφανίζεται κατά τη γέννηση ή την παιδική ηλικία. Το πρόβλημα του καθορισμού της έννοιας αλλά και του βαθμού της νοητικής καθυστέρησης περιπλέκεται περισσότερο, αφού ασχολούνται με αυτό διάφορες επιστημονικές ειδικότητες, όπως ψυχολόγοι, γιατροί, βιολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί. Όπως είναι αναμενόμενο, κάθε ειδικός εντοπίζει το ενδιαφέρον του σε ορισμένες μονάχα διαστάσεις του προβλήματος, που αφορούν στο αντικείμενό του. Για να ικανοποιηθούν όλες αυτές οι διαφορετικές τάσεις, απαιτείται ο ορισμός της νοητικής καθυστέρησης να είναι «πολυδιάστατος» και να περιλαμβάνει κριτήρια τα οποία να αφορούν ποικίλους παράγοντες, βιολογικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς, περιβαλλοντικούς, συναισθηματικούς, ψυχολογικούς, ιατρικούς κ.ά.. Ο όρος νοητική καθυστέρηση αναφέρεται σε μια γενική κατηγορία, που περιλαμβάνει άτομα με σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους και με κοινό χαρακτηριστικό την αργή και ατελή ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών. Ένας ορισμός κοινώς αποδεκτός είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Αμερικανική Οργάνωση για τη Νοητική Καθυστέρηση (American Association on Mental Deficiency, AAMD, 1973). Σύμφωνα με αυτόν η νοητική καθυστέρηση ορίζεται ως «γενική νοητική λειτουργία σημαντικά κατώτερη από το μέσο όρο, η οποία υπάρχει ταυτόχρονα με ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά και παρουσιάζεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης» (Grossman, 1983). Η νοημοσύνη είναι μια γενική και σύνθετη ικανότητα με την οποία το άτομο α-

φομοιώνει νέες πληροφορίες, επωφελείται από τις εμπειρίες του και μπορεί να αντιμετωπίζει τις εκάστοτε απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, είναι η πρακτική ικανότητα «επίλυσης προβλημάτων ζωής» (Kimble *et al.*, 1984). Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα με χαμηλή νοημοσύνη έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Αναφερόμαστε στα άτομα που παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση. Η προσχολική ηλικία είναι η πιο κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη του λόγου. Γι' αυτό και η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται ότι διαδραματίζει αντισταθμιστικό ρόλο, που στόχο έχει να μειώσει τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και να «ομαλοποιήσει» την ομάδα, να υποστηρίξει τις αλλαγές που σηματοδοτούνται σε αυτή την κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδο για το παιδί. Η γλωσσική αγωγή δεν διευρύνει μόνο το γλωσσικό ορίζοντα των νηπίων, αλλά τα καλλιεργεί νοητικά και ψυχοκινητικά, τα βοηθά στην κοινωνικοποίηση και τα προετοιμάζει για την πρόσληψη και την κατανόηση του κόσμου που τα περιβάλλει (Χατζησαββίδης, 2002).

Η αξιολόγηση της νοητικής καθυστέρησης είναι έργο διεπιστημονικό και βασίζεται τόσο στην αιτιολογία όσο και στη φαινομενολογία του προβλήματος. Αποτελεί έργο δύσκολο, γιατί σ' αυτή στηρίζεται η συνολική αντιμετώπιση του παιδιού από κάθε ειδικό. Μια πλήρης αξιολόγηση όλης της προσωπικότητας του παιδιού είναι χρήσιμη, έτσι ώστε να εντοπιστούν τα προβλήματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει σε υπηρεσίες όπως τα Διαγνωστικά Κέντρα ή τα ΚΕΔΔΥ, με σταθμισμένες ειδικές κλίμακες, με συστηματική παρατήρηση του παιδιού καθώς και με άλλες κλινικές και ψυχομετρικές εκτιμήσεις. Απαραίτητο στοιχείο για την αξιολόγηση της νοητικής καθυστέρησης είναι η «μέτρηση» του νοητικού επιπέδου του παιδιού. Γενική λειτουργία σημαντικά κατώτερη από το μέσο όρο σημαίνει ότι το άτομο σε ένα σταθμισμένο τεστ έχει δείκτη νοημοσύνης κάτω του 70. Αν και αυτά τα παιδιά δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν πλήρως το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, ως καλύτερη μορφή εκπαίδευσής τους θεωρείται η τοποθέτησή τους σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, γιατί η απόκλισή τους από το «φυσιολογικό» είναι μικρή και η απαιτούμενη τροποποίηση του σχολικού προγράμματος μπορεί να γίνει εύκολα στο πλαίσιο του σχολείου (Παρασκευόπουλος, 1980). Το νηπιαγωγείο μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στη διάγνωση και θεραπεία των ειδικών δυσκολιών, των προβλημάτων που αφορούν σε πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς, αντίληψης ή κινητικότητας που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά, γιατί έχει αποδειχθεί ότι, όσο νωρίτερα εφαρμόζονται τα προγράμματα παρέμβασης, τόσο θετικότερα είναι τα αποτελέσματά τους. Τα νήπια με ήπια νοητική καθυστέρηση πρέπει να φοιτούν σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ), που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Ν. 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες).

## Παρουσίαση περίπτωσης

Η ερευνητική υπόθεση της εργασίας που ακολουθεί είναι ότι ένα παιδί με ει-

δικές ανάγκες που ασκείται σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι εκπαιδευτικά περιορισμένο, δηλαδή με λιγότερο οργανωμένη διδασκαλία, με κατάλληλα ερεθίσματα και με ένα εξατομικευμένο πλάνο διδασκαλίας, το οποίο βασίζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού, μπορεί να αναπτύξει αποτελεσματικότερα βασικές μαθησιακές δεξιότητες για μάθηση. Αφορά τη συστηματική παρατήρηση και εκπαιδευτική παρέμβαση σε ένα αγοράκι 6 ετών που παρουσιάζει ελαφρά μορφή νοητικής καθυστέρησης. Σύμφωνα με το πόρισμα Διαγνωστικής Επιτροπής, παρουσιάζει ψυχοκινητική καθυστέρηση με σχετικά καλή κινητικότητα και καθυστέρηση στην εξέλιξη του προφορικού λόγου.

### **Παιδαγωγικά χαρακτηριστικά**

Ο Ν. είναι ένα από τα δίδυμα αδελφάκια που φοιτούν και τα δύο στο Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου στην Καλαμαριά Θεσσαλονίκης, με τα ίδια σχεδόν προβλήματα.

Είναι ένα χαρούμενο, γελαστό και ευχάριστο στην επαφή με τους άλλους παιδάκι. Από την πρώτη φορά δεν έφερε αντίρρηση στη συνεργασία και ήταν πάντα πρόθυμο να ακολουθήσει το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η «κοινωνική» αυτή διάθεσή του όμως δεν αφορούσε και τη σχέση του με τα άλλα παιδάκια, με τα οποία η επαφή του είναι σχεδόν ανύπαρκτη, εφόσον παρουσιάζει προβλήματα στο λόγο και την ομιλία και, κατά συνέπεια, και προβλήματα επικοινωνίας.

### **Ποιοτική αξιολόγηση**

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης συγκεντρώθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που αφορούσαν τη μαθησιακή εικόνα του νηπίου στην τάξη και προέρχονταν κυρίως από τη δική μου παιδαγωγική παρατήρηση και τις παρατηρήσεις της νηπιαγωγού του Τμήματος Ένταξης, τόσο μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Η συστηματική παρατήρηση και διερεύνηση των πρώιμων ενδείξεων σε επίπεδο γνωστικής δομής και γλωσσικών δεξιοτήτων οδήγησε ουσιαστικά στο σχεδιασμό του κατάλληλου προγράμματος της γλωσσικής παρέμβασης, ώστε να ενισχυθεί η γνωστική και ειδικότερα η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Κατά την παιδαγωγική παρατήρηση που έγινε στο νηπιαγωγείο και σε ό,τι αφορά στον γνωστικό τομέα παρατηρήθηκαν τα εξής:

Στον κύκλο –χώρο συνάντησης των παιδιών για συζήτηση– παρουσιάζει περιορισμένη ικανότητα συγκέντρωσης, η οποία διαρκεί για λίγο διάστημα. Το ενδιαφέρον του είναι ελλιπές. Στα ομαδικά παιχνίδια (αγαλματάκια), ενώ στην αρχή προσπαθεί να συμμετάσχει, μετά από λίγο αποχωρεί κάνοντας κάτι που του αρέσει και ενδιαφέρει τον ίδιο, όπως απλά πάζλ ή ζωγραφική.

Παρατηρεί και ονομάζει μονολεκτικά κάτι καινούριο που του κάνει εντύπωση. Του αρέσουν τα τραγούδια με επαναλαμβανόμενα μοτίβα (π.χ. «Όταν θα πάω, κυρά μου, στο παζάρι...») και ο χορός. Μαθαίνει τα ποιήματα και αρέσκεται να ακούει παραμύθια. Γνωρίζει να ονομάζει τα ζώα και αναπαράγει

τους ήχους που παράγουν. Δεν έχει κατακτήσει ούτε τις έννοιες μέρα-νύχτα. Κάνει απλά παζλ και ενσφηνώματα, και βρίσκει τις ίδιες καρτέλες στο παιχνίδι «όμοιο στο όμοιο». Δεν ονομάζει τα χρώματα, παρόλο που έχει διδαχτεί συστηματικά το κόκκινο και το πράσινο από τη νηπιαγωγό του. Μερικές φορές και όταν υπάρχει ανταμοιβή κάνει ταξινομήσεις με βάση ένα χαρακτηριστικό κριτήριο (το χρώμα στο παιχνίδι του Ο.Σ.Κ. με τις χρωματιστές ροδέλες). Μετράει μηχανικά μέχρι το πέντε και εκτελεί την εντολή «πάρε μόνο ένα». Εκτελεί εντολές με τις έννοιες «πάνω-κάτω», «μέσα-έξω».

Κατανοεί και ανταποκρίνεται σε απλές εντολές. Δυσκολεύεται πολύ στον εκφραστικό τομέα. Φαίνεται ότι δεν έχει κατακτήσει μεγάλο μέρος της φωνολογικής, της μορφολογικής και της συντακτικής δομής της γλώσσας.

Πιο αναλυτικά, παρουσιάζει πολλά προβλήματα στην άρθρωση. Έχει ροτακισμό (δηλ. παραλείπει ή αντικαθιστά το ρ με το λ, π.χ. κυρία = κυία, μικρό = μικλό) και σιγματισμό (παραλείπει, δηλαδή, το σ στην αρχή τη λέξης, π.χ. σπίτι = πίτι, σχολείο = κολείο κ.λπ.). Καταφέρνει να πει τις λέξεις ορθότερα μετά από μίμηση, χωρίς όμως να μπορεί να τις εντάξει στον αυθόρμητο λόγο του.

Παρατηρείται καθυστέρηση στην ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας. Οι προτάσεις του είναι μικρές, δύο ή τριών λέξεων («πότε φάμε;» αντί για «πότε θα φάμε;» και «πάμε παίτσουμε» αντί για «πάμε να παίξουμε»). Η *συντακτική* τους δομή είναι πρωτόγονη και η ανάπτυξη της μορφολογίας σχεδόν ανύπαρκτη. Δεν χρησιμοποιεί λειτουργικές λέξεις, όπως άρθρα, συνδέσμους και προθέσεις, με αποτέλεσμα ο λόγος να είναι τηλεγραφικός. Δε χρησιμοποιεί υποκείμενο, παρά μόνο ρήμα και προσδιορισμό. Παρουσιάζει δυσκολία στην αναπαραγωγή ερωτηματικών ή αρνητικών προτάσεων. Μια άλλη ιδιαιτερότητα είναι ότι ο λόγος του παρουσιάζει πολλές στερεοτυπίες και επαναλήψεις («κυία, πας πίτι σου;»).

Εφόσον παρουσιάζει δυσκολία στη δομή του λόγου, είναι αναμενόμενο να έχει περιορισμούς στην ικανότητα να εκφράζει σημασιολογικές σχέσεις, αφού η σημασία μεταφέρεται μέσω της σύνταξης.

Σχετική με το σημασιολογικό επίπεδο είναι και η ανάπτυξη του λεξιλογίου. Γνωρίζει αρκετές έννοιες και σημασίες λέξεων σε κυριολεκτικό επίπεδο. Το λεξιλόγιό του είναι φτωχό για την ηλικία του, έχει όμως δυνατότητες εξέλιξης. Η εκμάθηση καινούριων λέξεων αποτελεί σημαντική προτεραιότητα για τον Ν. Ονομάζει αντικείμενα μόνο μετά από ερωτήσεις και όχι αυθόρμητα. Είναι αργός στην ονοματοποίηση εικόνων, καθώς παρουσιάζει δυσκολίες στην αναγνώριση ή στην ανάκληση των κατάλληλων λέξεων. Δυσανασχετεί όταν καλείται να κάνει συσχετίσεις και συνειρμούς, επειδή παρουσιάζει δυσκολίες στην πρόσληψη, συσχέτιση και διατήρηση των ακουστικών-λεκτικών πληροφοριών. Κουράζεται και παραιτείται, όταν καλείται να εκφράσει ή να αφηγηθεί μια ιστορία ή ένα παραμύθι.

## **Διαδικασία παρέμβασης**

### **Οργάνωση παρέμβασης**

Στο πρόγραμμα παρέμβασης δόθηκε έμφαση στην ενεργοποίηση με τα κα-

τάλληλα ερεθίσματα όλων των διόδων επικοινωνίας (οπτική, ακουστική, κιναισθητική, ακουστική), προκειμένου να επιτευχθεί μια πιο ολοκληρωμένη αντιληπτική οργάνωση. Η διδασκαλία έγινε εξατομικευμένα και ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης είχε επίκεντρο τις κεκτημένες δεξιότητες του παιδιού, τα όρια αντοχής του και περιορίστηκε στο επίπεδο συμμετοχής του παιδιού. Ο χρόνος που θα παρέχουμε στο παιδί θα πρέπει να είναι επαρκής, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πληροφορία, να επαναλάβει και να ανακαλέσει από τη μνήμη του γνώσεις σχετικές με το ζητούμενο. Δόθηκε έμφαση τόσο στις λεκτικές όσο και στις μη λεκτικές δεξιότητες (γλώσσα του σώματος) του παιδιού. Σημαντικοί παράγοντες για το σχεδιασμό του προγράμματος παρέμβασης ήταν τα ρυθμικά μοτίβα σε ποιήματα και τραγούδια, η προσοχή και συγκέντρωση του παιδιού και η αμεσότητα στην επικοινωνία με τη νηπιαγωγό τού Τμήματος Ένταξης. Πριν από κάθε διδασκαλία θα συζητάμε με το παιδί σχετικά με το τι θα παρουσιάσουμε στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα και θα επαναλαμβάνουμε τα σημεία-κλειδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Καθώς η δραστηριότητα της παρέμβασης θα γίνεται πιο σύνθετη, συνεχώς θα ενισχύουμε και θα επιβεβαιώνουμε το παιδί. Η ενίσχυση και η ανταμοιβή θα λειτουργούν ως κίνητρα για το πέρας μιας δραστηριότητας καθώς και ως επιβεβαίωση για τη συναισθηματική του ικανοποίηση. Τα υλικά θα επιλεγθούν από το οικείο περιβάλλον του και θα είναι γνωστά στο παιδί και ευχάριστα στη χρήση τους. Ο αριθμός των αντικειμένων θα αυξάνεται σταδιακά, για να ανακαλούνται από τη μνήμη μέχρι το όριο κούρασης του παιδιού. Μετά θα επιστρέφουμε αμέσως στο επίπεδο στο οποίο το παιδί είχε επιτυχία.

Οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν για την επιτυχία των στόχων μας ήταν: η παρατήρηση, η διαλογική συζήτηση, η αφήγηση και η διήγηση με τη βοήθεια εικόνων, οι λούτρινες κούκλες, το συμβολικό παιχνίδι, διάφορα ατομικά παιχνίδια και η μουσική. Η μουσική κρίθηκε απαραίτητη σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων και ιδιαίτερα στις ασκήσεις χαλάρωσης, οι οποίες είναι χρήσιμες για την αυτοσυγκέντρωση, τη ρύθμιση της ψυχοφυσιολογικής έντασης και τη συνειδητοποίηση της λειτουργίας της αναπνοής του Ν. από τον ίδιο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν και κάποιες τεχνικές -π.χ. λεκάνη με χλιαρό νερό- για τη μυϊκή χαλάρωση των χεριών, σβήσιμο κεριών και σαπουνόφουσκες για την κατανόηση της κατεύθυνσης του αέρα των πνευμόνων του.

### **Εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης στο λόγο**

Ο Ν., όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζει προβλήματα σε όλα τα επίπεδα του λόγου. Η παρέμβαση επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και στην κατανόηση/έκφραση εννοιών που κατέχει ή μαθαίνει.

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν είχαν τους εξής στόχους:

- βελτίωση της προφορικής επικοινωνίας,
- βελτίωση της ικανότητάς του να ονομάζει αντικείμενα,
- βελτίωση της χρήσης λέξεων ενέργειας (ρημάτων),
- ανάπτυξη της βασικής ιδέας της χρήσης του λεξιλογίου,

- ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με θετικότητα,
- ανάπτυξη της ικανότητας του συμβολικού παιχνιδιού, και
- ανάπτυξη της μιμητικής του συμπεριφοράς.

Για να υλοποιηθούν οι στόχοι χρειάστηκε:

1. να ονομάσει συνηθισμένα αντικείμενα όταν θα τα έβλεπε,
2. να ονομάσει αντικείμενα και ήχους που θα άκουγε,
3. να ονομάσει αντικείμενα με απτική επαφή και να βρει αυτό που «εξαφανίστηκε»,
4. να ονομάσει δύο ή περισσότερες εικόνες από συνηθισμένα αντικείμενα και πράξεις ενέργειας,
5. να ονομάσει έξι εικόνες με συνηθισμένα πρόσωπα ή αντικείμενα και να τα κάνει ζευγάρια,
6. να «διαβάσει» εικόνες από παραμύθια και βιβλία,
7. να παραγάγει συνδυασμούς δύο ή περισσότερων λέξεων,
8. να επαναλάβει καινούριες λέξεις και προτάσεις,
9. να συνομιλήσει με κούκλα αλλάζοντας τη φωνή του,
10. να εκφράσει άρνηση (όχι, δεν είναι),
11. να μάθει επαναληπτικές σχέσεις (κι άλλο, ξανά),
12. να ακολουθήσει και να δώσει εντολές του τύπου «βάλε τη σταφίδα μέσα στο ποτήρι..... έξω..... πάνω..... κάτω»,
13. να αφηγηθεί παραμύθι και να βάλει τρεις εικόνες σε λογική σειρά,
14. να περιγράψει έξι καρτέλες, να δημιουργήσει μια ιστορία και να βάλει τις καρτέλες σε πίνακα «όμοιο στο όμοιο», και
15. να «διαβάσει» ένα ελληνικό λαϊκό ποιηματάκι.

### **Το παιδί και το πρόγραμμα παρέμβασης**

Το πρόγραμμα παρέμβασης, όπως προαναφέρθηκε, έγινε εξατομικευμένα στο Νηπιαγωγείο, σε ένα χώρο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «πέρασμα». Ήταν ο διάδρομος μετά την είσοδο του νηπιαγωγείου. Έτσι, γίνονταν διακοπές από τη διέλευση ατόμων που έμπαιναν ή έβγαιναν από το Νηπιαγωγείο στη διάρκεια της συνεδρίας, με αποτέλεσμα τον αποσυντονισμό και τη διάσπαση συγκέντρωσης και προσοχής. Οι διακοπές αυτές μάλλον εμένα δυσκόλευαν περισσότερο από τον Ν., γιατί χρειαζόταν πολύ περισσότερη προσπάθεια από μέρους μου για να επαναφέρω την προηγούμενη κατάσταση, πράγμα που μερικές φορές με ανάγκαζε να διακόπτω το πρόγραμμα. Η καλή συνεργασία με τη συνάδελφο βοήθησε στην επίλυση του προβλήματος.

Ο Ν. από την αρχή χαιρόταν να συμμετέχει στο πρόγραμμα και από τη δεύτερη φορά που πήγα για την παρέμβαση με υποδέχθηκε με ένα πλατύ χαμόγελο, μου έπιασε το χέρι και μου είπε «πάμε παίτσουμε!;». Σπάνια έδειχνε σημάδια κούρασης και πάντοτε περιέμενε μια καινούρια δραστηριότητα. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η αμοιβή, που ήταν καραμελίτσες στην αρχή και μετά σταφίδες, τις οποίες όμως έπρεπε να «κερδίσει». Ήταν τόσο σημαντική, ώστε στη συνέχεια

το «πάμε παίτσουμε» έγινε «πάμε δώσεις φίδια (σταφίδες)». Το «φίδια» εξελικτικά και μέχρι το τέλος της παρέμβασης έγινε «σταφίδα» και η έκφραση «κεδίσω σταφίδες» έγινε «για να κερδίσω σταφίδες».

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης ο Ν. δεν παρουσίασε κανένα πρόβλημα στο να ονομάσει αντικείμενα του περιβάλλοντός του από το Νηπιαγωγείο και το σπίτι. Διόρθωνε πρόθυμα τα λάθη που έκανε στην άρθρωση μιμούμενος το σωστό και φαινόταν η ικανοποίησή του από την επιβράβευση, όταν τα κατάφερε.

Ενδεικτικά, θα αναφερθούμε αναλυτικά σε κάποιες δραστηριότητες:

Αναγνώρισε τους ήχους από το αυτοκίνητο και το αεροπλάνο, τα ζώα [γάτα, σκύλο άλογο, κόκορα (ο κόκορας ήταν ο αγαπημένος του)], τη βρύση που στάζει, το χτύπημα του τηλεφώνου, και επέλεξε τις αντίστοιχες εικόνες ανάλογα με τον ήχο που άκουγε. Ενθουσιάστηκε, όμως, όταν ηχογραφήσαμε το διάλογό μας. Ήθελε να ακούει και να ξανακούει τη φωνή του και ήταν κίνητρο να πει ποιηματάκια («Φεγγαράκι μου λαμπρό») και τραγουδάκια («Πι πι πι σαν τα παπάκια») για να τα ηχογραφήσουμε. Δεν απάντησε, όμως, όταν επέμεινα να μου πει ποιος μιλάει και τραγουδάει. Δεν ονόμασε ούτε τη δική μου ούτε τη δική του φωνή.

Στην επόμενη δραστηριότητα ο Ν. κλήθηκε να αναγνωρίσει απτικά τέσσερα διαφορετικά αντικείμενα, μια οδοντόβουρτσα, ένα αρκουδάκι, ένα μπουκαλάκι και ένα παραμύθι. Αφού ονομάσαμε τα αντικείμενα χωρίς καμιά δυσκολία, αλλά με ελλιπή προφορά (οτόβουτσα, ακουδάκι, καλάκι, παλαμυθάκι), κλήθηκε να κλείσει τα μάτια του με μαντίλι για την απτική αναγνώριση των αντικειμένων. Στην έντονη άρνησή του, φόρεσα πρώτα εγώ το μαντήλι και μετά του το έδωσα να το φορέσει μόνος του. Αναγνώρισε εύκολα τα αντικείμενα και, παρόλο που δόθηκε έμφαση στο «μαλακό» αρκουδάκι και το «σκληρό» παραμύθι, δεν κατάφερε να χρησιμοποιήσει το επίθετο.

Η αγάπη του Ν. προς τα ζώα με οδήγησε στο να χρησιμοποιήσω παραμύθια αποκλειστικά από τον κόσμο των ζώων.

Για τη διατύπωση προτάσεων δύο λέξεων (ουσιαστικό - ρήμα), επιλέχθηκαν ένα άλογο, μια αγελάδα, ένα πρόβατο, ένα γουρουνάκι, μια πάπια και ένας κόκορας, και τα ρήματα πηδώ, χορεύω, τρέχω, γυρνώ και κοιμάμαι. Στην αρχή περιοριζόταν στο να δίνει την εντολή μονολεκτικά (πήδα, τρέξε, κοιμήσου...), στο τέλος κατάφερε να εκφράσει την πρόταση (τρέξε σκυλάκι...).

Η κούκλα μάπτε άρεσε πολύ στον Ν. και, ενώ κατάφερε να αλλάξει τη φωνή του, δεν κατάφερε να συνομιλήσει μαζί της. Κουράστηκε και προχωρήσαμε σε επόμενη δραστηριότητα.

Η κούκλα μάπτε ο Χαζο-Χάρης θα προσπαθούσε να ξεγελάσει τον Ν. λέγοντάς του ότι αυτό που βλέπει είναι κάτι διαφορετικό και όχι αυτό που φαίνεται, π.χ το ρολόι θα το έλεγε αυτοκίνητο κ.λπ., Η αναμενόμενη αντίδραση του Ν. θα ήταν να αρνηθεί, λέγοντας «όχι δεν είναι». Δυσκολεύτηκε να καταλάβει τι ζητούσα και χρειάστηκαν αρκετές επεξηγήσεις μέχρι να καταλάβει και να εκφράσει την άρνηση συμπληρώνοντας «Όχι, δεν είναι, είναι ρολόι».

Τέλος, «Ο παππούς μας» είναι ένα ελληνικό λαϊκό ποιηματάκι με ρυθμό, ομοιοκαταληξία και επαναλήψεις. Βασίζεται στο μοτίβο:

Ο παππούς μας ο καλός,  
που 'χει χρήματα πολλά,  
αγόρασε, ξαγόρασε....  
αγόρασε .....έναν κόκορα:  
Κικιρίκιου ο κόκορας!

Συνεχίζεται κατά τον ίδιο τρόπο και με τα υπόλοιπα ζώα της αυλής. Οι εικόνες με τα έντονα χρώματα είναι καθαρές και εκφραστικές. Ο Ν. ενθουσιάστηκε και θέλησε να το «διαβάσει» μόνος του. Κατάφερε να αποστηθίσει το κείμενο και μου ζητούσε κατά καιρούς να το ξαναδιαβάσει, λέγοντάς μου τον πρώτο στίχο από το ποιηματάκι. Το «διάβαζε» και στο τέλος άρχισε να αλλάζει και τη φωνή του μιμούμενος τις φωνές των ζώων.

## **Επεξεργασία των αποτελεσμάτων**

### **Τελική αξιολόγηση του παιδιού**

Το Πρόγραμμα Παρέμβασης πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μηνών Απριλίου και Μαΐου 2005. Έγιναν 15 εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες του παιδιού και τις ανάγκες του, θεωρώ ότι ο χρόνος ήταν πολύ σύντομος για θεαματικά αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά, οι στόχοι που τέθηκαν φάνηκε να αποδίδουν. Στο γλωσσικό τομέα ο Ν. έδειξε να έχει μεγαλύτερη διάθεση και σιγουριά στο να επικοινωνήσει μαζί μου αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία δεν του έδιναν πολλές ευκαιρίες. Το λεξιλόγιο του φάνηκε να έχει εμπλουτιστεί με καινούριες λέξεις, τις οποίες είχε εντάξει στον αυθόρμητο λόγο του. Η επίδοσή του στο συμβολικό και μιμητικό παιχνίδι παρουσίασε μια βελτίωση, αφού έλαβε μέρος στη γιορτή για το τέλος της χρονιάς με μεγάλη προθυμία, παραμένοντας στη σειρά με τα υπόλοιπα παιδιά και μιμούμενος τις κινήσεις που απαιτούνταν.

### **Τελική αξιολόγηση του προγράμματος**

Για την οργάνωση και εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης απαιτείται η ανάλυση και η απλοποίηση των δραστηριοτήτων με σκοπό τη σταδιακή κατάκτηση του τελικού στόχου, ανάλογα πάντοτε με το επίπεδο του παιδιού. Κατά την τελική αξιολόγηση του προγράμματος διαπίστωσα ότι κάποιες δραστηριότητες ήταν πολύ απλές ή δεν δόθηκαν με το σωστό για τον ίδιο τρόπο και του προκάλεσαν άρνηση ή ανία. Άλλες ήταν δύσκολες και του επέφεραν την κούραση και την παραίτηση. Οι εναλλακτικές λύσεις, οι τροποποιήσεις, ακόμη και η απόρριψη κάποιων δραστηριοτήτων βοηθούν στην ομαλή συνέχεια του Προγράμματος. Η οργάνωση ενός προγράμματος παρέμβασης απαιτεί την όσο το δυνατόν καλύτερη γνώση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του ατόμου στο οποίο θα γίνει η παρέμβαση. Η ενθάρρυνση και η επιβεβαίωση σε κάθε επιτυχία του αλλά και η ενεργός συμμετοχή μου σε κάθε δραστηριότητα βοήθησαν τον Ν. να



προχωρήσει στα επόμενα εξελικτικά στάδια. Το δομημένο πρόγραμμα, η εργαζομένη για άμεσες διορθωτικές παρεμβάσεις είναι στοιχεία απαραίτητα για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Το εξατομικευμένο πρόγραμμα, η συνθήκη τού ένα προς ένα και η συνεχής παρότρυνσή μου για προσοχή και συγκέντρωση δεν άφηναν πολλά περιθώρια για διάσπαση προσοχής και αποφυγή. Πολλές δραστηριότητες θα έπρεπε να επαναληφθούν για την καλύτερη εμπέδωση, σταθεροποίηση και γενίκευση της γνώσης ή της δεξιότητας στην οποία στόχευε. Η άμεση επικοινωνία, η καλή σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ μας, η αποδοχή και η επικρότηση της επιτυχίας με χειροκροτήματα, εκδηλώσεις χαράς, σωματική επαφή, όπως χάδι, φιλή και αγκαλιά, βοήθησαν και εμένα και τον Ν. στο να προχωράμε και κάθε δραστηριότητα να μας δίνει χαρά και ικανοποίηση δημιουργίας.

### Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να αναπτύξει αποτελεσματικότερα βασικές μαθησιακές δεξιότητες καθώς και ικανότητα για μάθηση, αν εκπαιδευτεί σε εξατομικευμένο και εκπαιδευτικά λιγότερο περιορισμένο περιβάλλον. Θα πρέπει όμως η παρέμβαση να είναι συνεχής σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και να συνεπικουρείται από ένα πρόγραμμα εξειδικευμένο μέσα στην τάξη του γενικού σχολείου για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη ομαλοποίηση των διαφορών στις γνωστικές αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες. Με δεδομένο ότι η έρευνα αφορά στη μελέτη περίπτωσης ενός μόνο υποκειμένου, δεν μπορούν να γενικευτούν τα συμπεράσματα. Χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και με περισσότερα υποκείμενα, για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

### Βιβλιογραφία

- Βοσνιάδου, Σ. (1989). *Γνωστική Εξέλιξη και Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κοντάκος, Α. - Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαροκοβίτης, Μ. - Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Ντολιοπούλου, Ε. - Γουριώτου, Ε. (2008), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1980), *Νοητική καθυστέρηση*, Αθήνα.
- Τάφα, Ε. (1997). *Προσχολική παρέμβαση σε νηπιαγωγεία συνεκπαίδευσης για παιδιά με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995), *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώιμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Gutenberg.

- Berk, L.E. (1985). Why children talk to themselves. *Young Children*, 40(5), 46-52.
- Chan, Itty (1978). "Observing Young Children, a Science, Working with Them, an Art". *Young Children* 33, no. 2 (January): 55-63.
- Cohen, D.h. - Stern, V. - Balaban, N. (1997). *Observing and recording the behavior of young children* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Teachers College Press.
- Gellert, Elizabeth (1955). "Systematic Observation: A Method in Child Study". *Harvard Educational Review* 25, no. 3 (Summer): 178-195.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grossman, H.J. (1983). *Classification in Mental Retardation*, American Association on Mental Deficiency, Revision.
- Kimble, G. - Garnezy, N. - Zigler, E. (1984), *Principles of General Psychology*, 5<sup>th</sup> Edn, Willey, New York.
- Klein, M. - Cook, R. - Richardson-Gibbs, A.M. (2001). *Strategies for including children with special needs in early childhood settings*. Albany, NY: Delmar.
- Owens, R. (2001). *Language development: An introduction* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Shonkoff, J. - Phillips, D. (Eds.) (2000). *From neurous to neighborhoods: The science of early childhood development*. Committee on integrating the science of early childhood development. Washington, DC: Academy Press.