

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2018)

Τεύχος 11

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός τόμος: Πολυ-Εστιακές Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή

Επιμέλεια Τεύχους: Ασημίνα Τσιμπιδάκη



Τεύχος, 11 2018

Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία: Παράδειγμα Ε.Ε.Π. στην εκμάθηση της ώρας

Λουίζα Νοβατσίδου

doi: [10.12681/revmata.31184](https://doi.org/10.12681/revmata.31184)

Copyright © 2022, Λουίζα Νοβατσίδου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Νοβατσίδου Λ. (2022). Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία: Παράδειγμα Ε.Ε.Π. στην εκμάθηση της ώρας. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11(1), 67–76.
<https://doi.org/10.12681/revmata.31184>

**Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία:
Παράδειγμα Ε.Ε.Π. στην εκμάθηση της ώρας**

Λουίζα Νοβατσίδου¹
novalou@hotmail.gr

Περίληψη

Η επιτυχημένη μαθησιακή πορεία ενός/μίας σημαντικά εμποδιζόμενου/ης μαθητή/τριας επιτυγχάνεται με το «γεφύρωμα» του ατομικού προφίλ του/της μαθητή/τριας με το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο φοιτά. Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού του ψυχοπαιδαγωγικού προφίλ του παιδιού με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το σχολικό κλίμα και την εκπαιδευτική κουλτούρα. Στην παρούσα εργασία προσεγγίζονται οι έννοιες «Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα», «Ισότιμη Εκπαίδευση/ Ένταξη», παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης και ένα Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που εστιάζει στην ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων παιδιού Α/θμιας Εκπαίδευσης, με μέτρια νοητική υστέρηση στα μαθηματικά μέσα στο χώρο του γενικού σχολείου. Στόχος είναι η επίτευξη της ανάπτυξης συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων, με τη χρήση ποικίλων διδακτικών μεθόδων και βιωματικών παιχνιδιών που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες του μαθητή. Στο τέλος, πραγματοποιείται εξαγωγή γόνιμων συμπερασμάτων σχετικά με το είδος διδακτικής προσέγγισης, τις τεχνικές που μπορούν να υλοποιηθούν και τον τρόπο διαχείρισης των προβλημάτων που προκύπτουν από το εκπαιδευτικό και οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: Νοητική υστέρηση, Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, γνωστικές ικανότητες, περιβάλλον μάθησης

Abstract

The successful learning path of a significantly impeded student is achieved by bridging the student's individual profile with the learning environment in which he / she is attending. The Personalized Educational Program (E.E.P.) is the result of combining the child's psychopedagogical profile with the curriculum, the school climate and the educational culture. In the present work are approached the concepts "Personalized Educational Program", "Equal Education/Integration", a case study and an Individual Educational Program, focusing on strengthening the cognitive abilities of a child of secondary education with moderate mental retardation in mathematics within the field of the general school. The aim is to achieve the development of specific cognitive skills, using a variety of teaching methods and experiential games that respond to the pupil's particular needs and abilities. In the end, fruitful conclusions are drawn about the type of teaching approach, the techniques that can be implemented and how to manage the problems arising from the child's educational and family environment.

Keywords: Mental retardation, Personalized Educational Program, cognitive skills, learning environment

¹ Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 67ης Περιφέρειας Βορείου Αιγαίου

1. Εισαγωγή

Εκπαίδευση για όλους σημαίνει διασφάλιση για όλα τα παιδιά υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, οι οποίες να καλύπτουν τις ανάγκες μόρφωσής τους. Η ποιοτική εκπαίδευση διασφαλίζεται από ένα σχολικό σύστημα στο οποίο η ποικιλότητα και η ευελιξία αποτελούν σημαντικά συστατικά που στηρίζουν την προσωπική ανάπτυξη και την πρόοδο του συνόλου των μαθητών (UNESCO, 2005). Για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία μιας σχολικής τάξης που να μπορεί να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα και στην αρχή της ετερογένειας που έτσι και αλλιώς εμπερικλείει και να βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητη η ποιοτική και αποτελεσματική παρέμβαση μέσω Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης, προκειμένου να εξετάσουμε τη στάση ενός μαθητή Α/θμιας Εκπ/σης, Δ' δημοτικού με μέτρια νοητική υστέρηση μέσα στο χώρο της γενικής τάξης, κατά το σχολικό έτος 2016/2017, με προβλήματα στην κατανόηση της έννοιας της ποσότητας μεγάλων αριθμών, χρονικών εννοιών και γενικότερα με δυσκολίες στην κατάκτηση αφηρημένων εννοιών.

Το συγκεκριμένο είδος μελέτης περίπτωσης είναι μια σε βάθος μελέτη ενός φαινομένου στο φυσικό του περιβάλλον και δοσμένη από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων (Βάμβουκας, 2007). Είναι μια μελέτη που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες και μπορεί να συμβάλλει στην παραγωγή υποθέσεων ή στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων (Yin, 2009). Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ερευνητική συνέντευξη των γονέων του παιδιού, του εκπαιδευτικού της τάξης, του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης και του Διευθυντή του σχολείου. Ακόμα, η παρατήρηση του ίδιου του μαθητή κατά την ερευνητική διαδικασία και η εφαρμογή Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για τη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων του στα μαθηματικά.

Η φιλοσοφία του συγκεκριμένου Ε.Ε.Π. δίνει βαρύτητα στο περιεχόμενο και στις στρατηγικές παρέμβασης. Οι διδακτικοί στόχοι (βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι) προκύπτουν από το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή και επικεντρώνονται στις στρατηγικές παρέμβασης που είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν. Η φιλοδοξία που διακρίνει το σχεδιασμό του συγκεκριμένου Ε.Ε.Π. είναι η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με κυρίως γνωστική κατεύθυνση. Στο πρόγραμμα αυτό αξιοποιούνται διάφορες γνωστικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και λαμβάνονται υπόψη: α) οι κατευθυντήριες γραμμές των Bateman & Herr (2003) για μετρήσιμους συγκεκριμένους στόχους, και β) οι παραδοσιακές τακτικές τροποποίησης του περιβάλλοντος που κινούνται σε συμπεριφοριστική κατεύθυνση.

Τι είναι το Ε.Ε.Π.

Το εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Π.) είναι ένα γραπτό σχέδιο δράσης για το μαθητή που για διάφορους λόγους δεν είναι σε θέση να ακολουθήσει επιτυχώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης. Παρέχει πολύτιμη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή και επιθυμούν να παρακολουθούν την πρόοδό του. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, Ε.Ε.Π. προβλέπεται για κάθε μαθητή που: α) αξιολογείται και διαγιγνώσκεται από Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) σαν άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία, β) για κάθε μαθητή που πρόκειται να αποφοιτήσει από σχολική μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και να συνεχίσει τη φοίτησή του σε βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γ) για όλους τους μαθητές που φοιτούν στο Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) και δ) για τους μαθητές που υποστηρίζονται με παράλληλη στήριξη (Αστέρη, 2017).

Το Ε.Ε.Π. είναι ένα επίσημο έγγραφο που συνοδεύει τη γνωμάτευση και δίνει διευκρινίσεις για τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Προτείνει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, τις υπηρεσίες που είναι αναγκαίες να παρασχεθούν στο μαθητή και την αξιολόγηση της προόδου του. Διάφορες ειδικότητες εμπλέκονται δυναμικά στην πραγμάτωση ενός Ε.Ε.Π. με βασικά στελέχη τον Ειδικό Παιδαγωγό, τον Ψυχολόγο και τον Κοινωνικό Λειτουργό. Οι γονείς εμπλέκονται άμεσα και θα πρέπει να καταθέτουν τις απόψεις τους και να συμβάλλουν στη δημιουργία του. Ο σχεδιασμός και η δημιουργία ενός αποτελεσματικού Ε.Ε.Π. απαιτεί χρόνο, προσπάθεια, υπομονή και επιμονή. Το Ε.Ε.Π. αποτελεί τον οδηγό του εκπαιδευτικού για να επιλέξει αποτελεσματικές στρατηγικές που θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία.

Το Ε.Ε.Π αρχές, προϋποθέσεις και προβλήματα

Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, θεσπίστηκε για πρώτη φορά, στη χώρα μας, με το νόμο 2817/2000 και δεν αποτελεί ελληνική καινοτομία καθώς η πρώτη εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε στην Αμερική το 1975 και ακολούθησε η Αγγλία (1994), η Αυστραλία (1991), η Νέα Ζηλανδία (1995) κ.ά. με παρεμφερείς ονομασίες (Βλαχόπουλος, 2015).

Σε όλες τις προαναφερθείσες χώρες, το Ε.Ε.Π. σχεδιάζεται από μια διεπιστημονική ομάδα, έχει σαφώς εκπαιδευτικό προσανατολισμό και εστιάζει στον προγραμματισμό και την εκτέλεση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που χρειάζονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε εξατομικευμένη βάση (CEC, 2009). Στον όλο σχεδιασμό του προγράμματος εκπαίδευσης επίκεντρο αποτελεί το παιδί και κύριος στόχος να αποσαφηνιστούν οι ανάγκες του όσο γίνεται καλύτερα. Η συμμετοχή των γονέων ποικίλλει, από την απλή συν-υπογραφή (Ελλάδα) έως και την πιο ενεργητική και ουσιαστική συμμετοχή στις απαιτούμενες συνεδριάσεις της διεπιστημονικής ομάδας (Αμερική). Για το ρόλο των γονέων οι Bateman & Linden (1998) και οι Clark & Drinka (2000) θεωρούν ότι η ενεργητική συμμετοχή τους αποτελεί αναφαίρετο, δημοκρατικό δικαίωμά τους. Οι ηθικές και δημοκρατικές αξίες υπαγορεύουν ως γενική αρχή ότι οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες δεν μπορούν να αποκλείονται ή να παραμερίζονται από τις κρίσιμες αποφάσεις που επηρεάζουν την εκπαίδευση και τη ζωή των παιδιών τους.

Τα κυριότερα δομικά χαρακτηριστικά του Ε.Ε.Π. είναι τα εξής:

- Η καταγραφή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού, των δυνατοτήτων και των κλίσεων του, που καθορίζουν και τις περιοχές της παιδαγωγικής παρέμβασης
- Η καταγραφή της παρούσας κατάστασης του μαθητή. Για αυτό ένα μέρος του Ε.Ε.Π. αποτελείται από την περιγραφή των δυνατών και αδύνατων σημείων σε κάποιον συγκεκριμένο γνωστικό τομέα. Έτσι, προσφέρονται όλες οι χρήσιμες πληροφορίες για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του παιδιού και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τα επόμενα βήματα (Bateman & Herr, 2003)
- Ο καθορισμός των διδακτικών στόχων (μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων). Η συγκεκριμενοποίηση των στόχων και η αποφυγή των γενικοτήτων αποτελούν ζητήματα καθοριστικής σημασίας για την αξιολόγηση της προόδου του μαθητή. Ακόμα, στα πλαίσια της υλοποίησης του Ε.Ε.Π. προτείνονται συγκεκριμένες στρατηγικές παρέμβασης με στόχο τη βελτίωση τομέων δεξιοτήτων του παιδιού στα οποία πιθανόν να υστερεί (Poppes et al, 2002)
- Ο σχεδιασμός των προβλεπόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, όπως το πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης, οι στόχοι στα γνωστικά αντικείμενα, η συχνότητα και η διάρκεια του προγράμματος. Το πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης μπορεί να επιφέρει τροποποιήσεις στο γενικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και στην υποστήριξη που θα πρέπει να έχει ο μαθητής μέσα στην τάξη.

- Ο προγραμματισμός των προβλεπόμενων πρόσθετων υπηρεσιών (συμβουλευτική, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία), του χώρου παροχής του, της διάρκειας και της συχνότητάς του
- Ο καθορισμός των κριτηρίων και των διαδικασιών για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών/διδακτικών στόχων (Bateman & Herr, 2003).

Το Ε.Ε.Π. δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται υπό τη στενή οπτική του εργαλείου εκπαίδευσης των παιδιών με δυσκολίες. Ασφαλώς και αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο ποιοτικής εκπαίδευσης, παράλληλα όμως, είναι και μια διαδικασία που δεσμεύει γραπτώς όλα τα «σημαντικά πρόσωπα» τα οποία εμπλέκονται στην τυπική εκπαίδευση των ατόμων με δυσκολίες. Η ίδια η διαδικασία για τη διαμόρφωση του Ε.Ε.Π. μπορεί να θέτει έτσι τις βάσεις για μια αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη (Clark & Drinka, 2000).

Η βιβλιογραφική έρευνα αλλά και η εμπειρία των εκπαιδευτικών καταδεικνύει μια σειρά προβλημάτων σχετικά με την κατάρτιση ενός Ε.Ε.Π. Πέρα από την ενεργή εμπλοκή των γονέων στο σχεδιασμό του, ζητούμενο παραμένει η συμμετοχή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτά ο μαθητής. Ο τόπος και ο χρόνος των συνεδριάσεων της ομάδας σχεδιασμού του Ε.Ε.Π. συμβάλλει καθοριστικά στην παρουσία ή την απουσία των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση αυτών των παιδιών που βρίσκονται στη γενική τάξη θα πρέπει να θεωρείται κοινή υπόθεση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Το βασικότερο όμως πρόβλημα, είναι ότι το Ε.Ε.Π. αποτελεί την εξαίρεση και όχι τον κανόνα στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μικρός αριθμός εκδιδόμενων γνωματεύσεων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της χώρας συνοδεύονται από Ε.Ε.Π. Τα ποικίλα λειτουργικά προβλήματα στελέχωσης των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ο υψηλός αριθμός αιτήσεων για αξιολόγηση, δεν επιτρέπουν την επικέντρωση του προσωπικού τους στη σύνταξη Ε.Ε.Π.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθεί και η έλλειψη ποιότητας λόγω κυρίως, των ψηφιακών αυτοματοποιημένων Ε.Ε.Π. Συχνά ο καθορισμός των μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων γίνεται μέσω έτοιμων κειμένων που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο. Η διαδικασία αυτή εξοικονομεί χρόνο και προσπάθεια, αλλά δε δίνει τη δυνατότητα στους συγγραφείς να επικεντρωθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Αυτό φυσικά το πρόβλημα δεν αποτελεί ελληνική πρωτοτυπία (Smith & Kortering, 1996).

Ισότιμη Εκπαίδευση

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις βασίζονται στις αρχές της ισότιμης εκπαίδευσης που προωθεί τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Ainscow, 1998). Στο πλαίσιο αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα σχεδιάζουν και αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και μέσα προσβάσιμα από όλους τους μαθητές αξιοποιώντας τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning – UDL) τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και το σχεδιασμό και την αξιοποίηση Ε.Ε.Π. μέσα στη γενική τάξη που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τα δικά του μαθησιακά μονοπάτια, τρόπους και στρατηγικές για την κατάκτηση της γνώσης.

2. Παράδειγμα Ε.Ε.Π. στην εκμάθηση της ώρας σε μαθητή με μέτρια νοητική υστέρηση

Μελέτη Περίπτωσης:

Ο Νικόλας είναι μαθητής της Δ΄ τάξης του Δημοτικού και παρακολουθεί το τμήμα ένταξης του σχολείου του. Έχει διαγνωστεί με μέτρια νοητική υστέρηση. Παρουσιάζει αδυναμία

ανάπτυξης οργανωμένης και συστηματικής εξερευνητικής συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να μην μπορεί να επιλέξει μέσα από το πλήθος των ερεθισμάτων που του παρουσιάζονται, τα κατάλληλα στοιχεία για να προσεγγίσει αποτελεσματικά μια κατάσταση. Αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες στην προσπάθειά του να αφηγηθεί μια ιστορία με συστηματικό τρόπο και με λογικό ειρμό και να καθιερώσει μια λογική, χωρική ή χρονική τάξη ή και αιτιακές σχέσεις ανάμεσα σε γεγονότα και καταστάσεις. Σημαντικό βαθμό δυσκολίας συναντά και σε δραστηριότητες χωρικής οργάνωσης. Τέλος, δυσκολεύεται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην επίλυση προβλημάτων κυρίως γιατί έχει αναπτύξει μια αρκετά εγωκεντρική νοοτροπία επικοινωνίας. Λειτουργεί καλύτερα σε δυαδική σχέση και λαμβάνει πρωτοβουλίες επικοινωνίας.

Οδηγίες για την υλοποίηση του Ε.Ε.Π.

Προτείνεται να ακολουθηθεί για την εκπαίδευση του μαθητή η μέθοδος της πολυαισθητηριακής προσέγγισης των γνώσεων που στοχεύουμε να αποκτήσει. Η ενεργοποίηση όσο το δυνατό περισσότερων αισθήσεων διευκολύνει τους στόχους που τίθενται για την πρόοδό του. Οι έννοιες προτείνεται να διδάσκονται κατά το δυνατόν απλοποιημένες, να εφαρμόζονται πάνω σε χειροπιαστά υλικά ή να συνοδεύονται από φωτογραφίες. Τα υλικά διδασκαλίας μπορούν να συμπληρώνονται από είδη με καθημερινή χρηστική αξία, επιτραπέζια παιχνίδια που διευκολύνουν τους στόχους, εκπαιδευτικά λογισμικά και οτιδήποτε άλλο κρίνουν οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην εκπαίδευσή του, ότι μπορεί να βοηθήσει τη διαδικασία της μάθησης για το συγκεκριμένο παιδί. Οι οδηγίες γίνονται κατανοητές όταν παρέχονται σε απλή γλώσσα. Ο Ν. κινητοποιείται με σκοπό να κατακτήσει τη γνώση, όταν δημιουργούνται περιστάσεις μάθησης, οι οποίες αντικατοπτρίζουν προβλήματα που καθημερινά καλείται να αντιμετωπίσει ή ζητήματα τα οποία βρίσκονται σε συμφωνία με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

Οι περιοχές στις οποίες επιχειρείται παρέμβαση, αποτελούν διαφορετικούς θεματικούς άξονες οι οποίοι προτείνεται να δουλεύονται παράλληλα. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής δε θα χάνει το ενδιαφέρον του εξαιτίας της εκτεταμένη αναφοράς σε κάποιο θέμα και ταυτόχρονα, οι γνώσεις που θα αποκτώνται σε μία περιοχή θα μπορούν να χρησιμοποιούνται για την κατάκτηση γνώσεων και σε άλλες μαθησιακές περιοχές.

Προτεινόμενη Παρέμβαση: ανάγνωση της ώρας από διάφορους τύπους ωρολογίων

Παρούσα Κατάσταση σύμφωνα με αξιολόγηση:

Δεν μπορεί να διαβάσει την ώρα από ρολόι με δείκτες. Λαμβάνει υπόψη του μόνο τη θέση του ωροδείκτη. Δεν αξιοποιεί καθόλου τη θέση του λεπτοδείκτη, ώστε η απάντησή του να είναι ακριβής

Μακροπρόθεσμοι στόχοι:

- Να μπορεί να διαβάζει την ώρα από ρολόι με δείκτες
- Να μπορεί να διαβάζει την ώρα και τα λεπτά

Βραχυπρόθεσμος στόχος:

- Να κατανοήσει πώς συνδέεται η κίνηση των δεικτών του ρολογιού με το χρόνο που περνάει

Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων:

- Ζητούμε από το μαθητή να παρατηρήσει κάποιο ρολόι με δείκτες.
- Δείχνουμε τους δώδεκα αριθμούς που αντιπροσωπεύουν τις ώρες ενός δωδεκάωρου (π.χ. από τις εννιά το πρωί μίας μέρας, μέχρι τις εννιά το βράδυ της ίδιας μέρας).

- Επισημαίνουμε την ταυτόχρονη κίνηση των δύο δεικτών, καθώς και το ρόλο του καθένα. Κινούνται και οι δύο προς τα δεξιά: Ο μικρός δείκτης δείχνει την ώρα (ωροδείκτης). Ο μεγάλος δείκτης (λεπτοδείκτης) σημειώνει το χρόνο που περνάει από μία ώρα μέχρι την επόμενη. Ο χρόνος αυτός μετριέται σε λεπτά.
- Όταν ο λεπτοδείκτης ξεκινήσει από τη θέση 12 και κάνει έναν ολοκληρωμένο κύκλο περνώντας από 12 θέσεις, έχει περάσει μία ολόκληρη ώρα. Τότε ο ωροδείκτης κινείται μία θέση και δείχνει την επόμενη ώρα.
- Μία ώρα διαρκεί 60 λεπτά. Για να μετακινηθεί ο λεπτοδείκτης μία θέση, χρειάζεται να περάσουν 5 λεπτά.
- Πολύ βοηθητική είναι η κατασκευή ενός ρολογιού από χαρτόνι με δείκτες οι οποίοι μπορούν να περιστρέφονται και η επικόλληση του στον τοίχο της αίθουσας. Σε αυτό το στάδιο διδασκαλίας το ρολόι μπορεί να έχει πάνω του μόνο τους δώδεκα αριθμούς. Θα βοηθήσει την επίτευξη επόμενων στόχων, οι αριθμοί: 12, 3, 6 και 9 να είναι βαμμένοι με κόκκινο χρώμα. Ο μαθητής καθώς περιστρέφει μόνος του τους δείκτες αντιλαμβάνεται καλύτερα τις κινήσεις και τις θέσεις τους.

Βραχυπρόθεσμος στόχος:

- Να αντιλαμβάνεται τη διάρκεια ενός πεντάλεπτου και μίας ώρας.

Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων:

- Τα πέντε λεπτά διαρκούν όσο περίπου, ένα μικρό διάλειμμα. Η μία ώρα διαρκεί περίπου όσο χρόνο μας χρειάζεται για να κάνουμε ένα μπάνιο ή να παρακολουθήσουμε μία ταινία στην τηλεόραση.

Βραχυπρόθεσμος στόχος:

- Να διαβάζει στο ρολόι τις ώρες «ακριβώς».

Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων:

- Τονίζουμε ότι όταν ο μεγάλος δείκτης (λεπτοδείκτης) είναι στη θέση δώδεκα, ο μικρός δείκτης (ωροδείκτης) δείχνει την ώρα «ακριβώς». Σχηματίζουμε στο ρολόι που κατασκευάσαμε διάφορες ώρες «ακριβώς» και ζητούμε από το μαθητή να τις διαβάσει. Στη συνέχεια του ζητούμε να σχηματίσει αυτός διάφορες ώρες «ακριβώς». Σε αυτό το σημείο ζητούμε και τη συνεργασία της οικογένειάς του. Είναι βοηθητικό να επιδεικνύονται σε πραγματικό ρολόι διάφορες ώρες «ακριβώς» κατά τη διάρκεια της ημέρας και να συνδέονται αν αυτό είναι δυνατό με διάφορες δραστηριότητες.
- Επίσης, λειτουργεί παρωθητικά στο να μάθει να διαβάζει την ώρα, το να φοράει στο χέρι του κάποιο ρολόι με δείκτες, το οποίο να έχει εύκολες αριθμητικές ενδείξεις.

Βραχυπρόθεσμος στόχος:

- Να διαβάζει στο ρολόι τις ώρες «και μισή».

Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων:

- Πρέπει ο μαθητής να κατανοήσει ότι η ώρα «και μισή», σημαίνει πως «έχει περάσει ο μισός χρόνος από μία ώρα μέχρι την επόμενη». «Αφού ο λεπτοδείκτης χρειάζεται μία ώρα για να κάνει έναν ολοκληρωμένο κύκλο, όταν η περιστροφή του σταματάει στο μισό κύκλο, έχει περάσει μισή ώρα.»
- Παράδειγμα: αν όταν ο λεπτοδείκτης είναι στη θέση «ακριβώς» ο ωροδείκτης δείχνει την ώρα 3, όταν ο λεπτοδείκτης φτάσει στη θέση έξι θα έχει περάσει μισή ώρα μετά τις 3 και θα απομένει άλλη μισή ώρα μέχρι τις 4. Τότε λέμε ότι η ώρα είναι «3 και μισή».
- Σχηματίζουμε στο χάρτινο ρολόι διάφορες ώρες «και μισή» και ζητάμε από το μαθητή να τις διαβάσει. Στη συνέχεια του αναθέτουμε να σχηματίσει ο ίδιος, ώρες «και μισή». Η βοήθεια της οικογένειάς του μαθητή για την κατάκτηση αυτού του στόχου καθώς και για στόχους που θα τεθούν παρακάτω, είναι απαραίτητη.

Βραχυπρόθεσμος στόχος:

- Να διαβάξει στο ρολόι τις ώρες «και».

Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων:

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι για κάθε θέση που κινείται ο λεπτοδείκτης, περνούν 5 λεπτά. Άρα:

- Μία θέση: 5 λεπτά.
- Δύο θέσεις: 10 λεπτά.
- Τρεις θέσεις: 15 λεπτά.
- Τέσσερις θέσεις: 20 λεπτά.
- Πέντε θέσεις: 25 λεπτά.
- Έξι θέσεις: 30 λεπτά.
- Σε αυτό το σημείο κινούμε διαδοχικά το λεπτοδείκτη στις θέσεις: 1, 2, 3, 4, 5, 6 και ζητούμε από το μαθητή να μας ακολουθήσει καθώς μετρούμε «ανά πέντε»: «.. 5, 10 15, 20, 25, 30».
- (Ο μαθητής θα πρέπει να είναι σε θέση να μετράει ανά 5).
- Εξηγούμε ότι όταν ο λεπτοδείκτης είναι μία θέση μετά το 12, έχουν περάσει πέντε λεπτά από την προηγούμενη ακέραια ώρα, άρα λέμε για την ώρα «και πέντε». Δηλ. η προηγούμενη ακέραια ώρα και πέντε λεπτά.
- Όμοια: Όταν ο λεπτοδείκτης είναι δύο θέσεις μετά το 12, έχουν περάσει δέκα λεπτά από την προηγούμενη ακέραια ώρα, άρα λέμε για την ώρα «και δέκα». Δηλ. η προηγούμενη ακέραια ώρα και δέκα λεπτά.
- Όταν ο λεπτοδείκτης είναι τρεις θέσεις μετά το 12, έχουν περάσει δεκαπέντε λεπτά από την προηγούμενη ακέραια ώρα, άρα λέμε για την ώρα «και δεκαπέντε». Δηλ. η προηγούμενη ακέραια ώρα και δεκαπέντε λεπτά.
- Μπορούμε να τονίσουμε στο μαθητή ότι η θέση «και δεκαπέντε» αναφέρεται και ως «και τέταρτο».
- Η ώρα «και 30» έχει ήδη αναφερθεί ως ώρα «και μισή». Σε αυτό το σημείο μπορούμε να εξηγήσουμε ότι αφού ολοκληρωθεί η ώρα έχει 60 λεπτά, η μισή ώρα έχει 30 λεπτά.
- Κρατάμε σταθερό τον ωροδείκτη σε μία θέση π.χ. στις 2 και κινούμε το λεπτοδείκτη διαδοχικά σε όλες τις θέσεις του πρώτου μισάωρου μετά τις δύο. Ζητούμε από το μαθητή να διαβάσει μαζί μας: «2 και πέντε», «2 και δέκα», «2 και δεκαπέντε», «2 και είκοσι» κ. λ. π
- Επαναλαμβάνουμε και για άλλες ακέραιες ώρες την παραπάνω δραστηριότητα.
- Σχηματίζουμε στο ρολόι διάφορες ώρες «και» ζητώντας από το μαθητή να τις διαβάσει και στη συνέχεια του ζητούμε να σχηματίσει ο ίδιος στο ρολόι διάφορες ώρες «και».
- Πριν ξεκινήσουμε τη διδασκαλία της ώρας «παρά», είναι βοηθητικό να χαράξουμε και να τονίσουμε στο ρολόι τον άξονα συμμετρίας που ενώνει τις ενδείξεις 12 και να βάψουμε με κάποιο ευδιάκριτο χρώμα (χωρίς όμως να κρύβουμε τις αριθμητικές ενδείξεις), το δεξι ήμικύκλιο το οποίο περιγράφει την ώρα «και».

Βραχυπρόθεσμος στόχος:

- Να διαβάξει στο ρολόι τις ώρες «παρά».

Στρατηγικές/Δραστηριότητες που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων:

- Εξηγούμε ότι όταν ο λεπτοδείκτης περάσει τη θέση «και μισή», έχει περάσει περισσότερη ώρα από μισή μέχρι τη συμπλήρωση της επόμενης ακέραιας ώρας. «Παρά λίγη ώρα» περιμένουμε να συμπληρωθεί η επόμενη ακέραια ώρα και γι' αυτό αρχίζουμε μετά το τριάντα να μετρούμε τα λεπτά αντίστροφα, ανά πέντε, «25, 20, 15, 10, 5» (Ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να μετράει αντίστροφα ανά 5 ξεκινώντας από το 30).
- Λέμε: «Παρά εικοσιπέντε», «παρά είκοσι», «παρά δεκαπέντε», «παρά δέκα», «παρά πέντε». Έτσι όταν ο λεπτοδείκτης είναι στη θέση 7, αφού βρίσκεται μία θέση μετά τη θέση «και μισή» («και τριάντα»), λέμε κατά την αντίστροφη μέτρηση «παρά εικοσιπέντε». Όμοια όταν ο λεπτοδείκτης είναι στη θέση 8, αφού βρίσκεται δύο

θέσεις μετά τη θέση «και μισή», λέμε κατά την αντίστροφη μέτρηση «παρά είκοσι» κ. λ. π

Άλλες τεχνικές που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε είναι:

Διδάσκουμε ταυτόχρονα συμμετρικές θέσεις ως προς τον άξονα συμμετρίας που χαράζαμε.

Διδάσκουμε ταυτόχρονα:

- «και πέντε» / «παρά πέντε»
- «και δέκα» / «παρά δέκα»
- «και δεκαπέντε» / «παρά δεκαπέντε»
- «και είκοσι» / «παρά είκοσι»
- «και είκοσι πέντε» / «παρά είκοσι πέντε».
- Ζητούμε από το μαθητή για κάθε μία από τις θέσεις που υπολείπονται μέχρι ο λεπτοδείκτης να φτάσει στην ένδειξη 12 και έτσι να συμπληρωθεί η επόμενη ώρα, να μετράει ανά πέντε. Αφού βρει τα λεπτά που υπολείπονται μέχρι τη συμπλήρωση της επόμενης ακέραιας ώρας, του υπενθυμίζουμε ότι είναι στο ημικύκλιο «παρά».
- Οπότε συμπληρώνει τα λεπτά με το χαρακτηρισμό «παρά» και λέει: «παρά είκοσιπέντε», «παρά είκοσι» κ. λ. π. Ολοκληρώνει την ανάγνωση της ώρας «παρά» αναφέροντας και το ακέραιο μέρος της ώρας.
- *Παράδειγμα:* Στο ρολόι σχηματίζουμε την ώρα 9 παρά είκοσι και ζητούμε από το μαθητή να τη διαβάσει. Επισημαίνουμε αρχικά ότι ο ωροδείκτης δεν έχει ακόμη φτάσει το 9 άρα η ώρα είναι 9 «παρά κάποια λεπτά». Ο χαρακτηρισμός «παρά» εξηγείται και από τη θέση του λεπτοδείκτη. Αφού ο λεπτοδείκτης έχει περάσει τη θέση «και μισή», υπολείπεται λιγότερη από μισή ώρα μέχρι να φτάσουμε στην ώρα 9.
- Υπολείπονται κάποια λεπτά. Για να βρούμε πόσα λεπτά υπολείπονται μετρούμε ανά πέντε για καθεμία από τις θέσεις 9, 10, 11, 12 από όπου θα περάσει ο λεπτοδείκτης μέχρι να φτάσει στο 12. Έτσι απομένουν 5, 10, 15, 20 λεπτά, μέχρι η ώρα να πάει 9 ακριβώς. Άρα η ώρα είναι 9 παρά είκοσι λεπτά.
- Σχηματίζουμε ώρες «παρά» στο ρολόι και ζητούμε από το μαθητή να τις διαβάσει. Στη συνέχεια, του ζητούμε να σχηματίσει ο ίδιος ώρες «παρά».
- Αφού καταφέρει ο μαθητής να διαβάσει την ώρα με ακρίβεια πέντε λεπτών, μπορούμε να επιδιώξουμε να τη διαβάσει και με ακρίβεια λεπτού.
- Μπορούμε στο ρολόι που κατασκευάσαμε να προσθέσουμε ανάμεσα σε κάθε ζεύγος διαδοχικών ενδείξεων 4 ισομήκη κομματάκια οδοντογλυφίδας ή φυτιλάκια, ώστε να αντιπροσωπεύουν τα λεπτά.
- Για να διαβάσει ο μαθητής την ώρα «και» με ακρίβεια λεπτού ο απλούστερος τρόπος είναι να μετρήσει φυτιλάκια και αριθμητικές ενδείξεις από όπου έχει περάσει ο λεπτοδείκτης μετά το 12.
- Για να διαβάσει την ώρα «παρά» με ακρίβεια λεπτού, ο απλούστερος τρόπος είναι να μετρήσει φυτιλάκια και αριθμητικές ενδείξεις από τις οποίες αναμένεται να περάσει ο λεπτοδείκτης μέχρι να φτάσει στο 12.
- Μπορούμε να τονίσουμε ότι η ώρα «παρά δεκαπέντε» αναφέρεται και ως «παρά τέταρτο»
- Σε αυτό το σημείο μπορεί να γίνει μία προσπάθεια εισαγωγής στην ηλεκτρονική-ψηφιακή μορφή της ώρας.

Συνοψίζοντας, πρέπει να τονίσουμε ότι καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος αξιολογούμε το κάθε βήμα. Αν αντιληφτούμε ότι κάποιος από τους επιδιωκόμενους στόχους δεν έχει κατακτηθεί, επανερχόμαστε με διαφορετική ίσως, δραστηριότητα, ωστόσο φτάσουμε στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Το Ε.Ε.Π. παραμένει στο φάκελο του μαθητή και αποτελεί ένα στοιχείο μετά – ανάλυσης για εκείνον τον εκπαιδευτικό που αναζητά να ανοίγει νέους δρόμους στις καινούργιες γενιές μαθητών του.

3. Ευρήματα - Αξιολόγηση Προγράμματος

Το Ε.Ε.Π. εφαρμόστηκε από το Δεκέμβριο έως τον Απρίλιο, σε ένα τμήμα δεκατεσσάρων μαθητών, και περιελάμβανε τη χρήση της μεθόδου της παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης με τους γονείς του μαθητή για να διαπιστωθεί η πορεία εξέλιξής του. Τα στάδια και η πορεία του προγράμματος παρακολούθηθηκαν, ελέγχθηκαν και καταγράφηκαν.

Από την τελική αξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα βοήθησε στην πρόοδο του παιδιού και επετεύχθηκε μεγάλο μέρος των διδακτικών στόχων που είχαν αρχικώς, τεθεί. Ο μαθητής εξασκήθηκε στη μέτρηση έως το 60 και αντίστροφα, κατανόησε τη διαφορά του ωροδείκτη και του λεπτοδείκτη, εξασκήθηκε με μεγάλα πραγματικά ωρολόγια και κατασκεύασε δικά του χάρτινα ωρολόγια για περαιτέρω εξάσκηση. Έμαθε να συνδέει την κίνηση των δεικτών του ωρολογιού με το χρόνο που περνάει, κατάφερε να ξεχωρίσει τα μέρη του ωρολογιού που δείχνουν το «και» και το «παρά» και να αναγνωρίζει τα μισάωρα και τα τέταρτα.

Παράλληλα, αναπτύχθηκαν και οι κοινωνικές δεξιότητές του καθώς ήταν πλέον σε θέση να παρακολουθεί το πρόγραμμα της τάξης πιο ήρεμος, υπολογίζοντας το χρόνο που χρειάζεται να περάσει μέχρι να χτυπήσει το κουδούνι για το διάλειμμα χωρίς να ρωτάει συνεχώς για την ώρα. Έμαθε ακόμα, να ζητάει τη βοήθεια των συμμαθητών του κατά την εξάσκηση που έκανε με πραγματικά ή χάρτινα ωρολόγια και να τους ευχαριστεί για την προσφορά τους.

Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα εκμάθησης της ώρας επεκτάθηκε και στην οικία του παιδιού με τους γονείς του να δηλώνουν ικανοποιημένοι από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

4. Συμπεράσματα

Η διαδικασία σχεδιασμού, σύνταξης και υλοποίησης Ε.Ε.Π. είναι σίγουρα μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία αλλά και γεμάτη επιστημονικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις. Συνιστά ένα σαφώς, ολοκληρωμένο και δομημένο πλαίσιο που ξεκινά με τη λεπτομερή περιγραφή κάθε πτυχής της εκπαιδευτικής κατάστασης και διαμέσου συγκεκριμένου σκοπού και ρεαλιστικών, μετρήσιμων και πραγματοποιήσιμων στόχων, ικανοποιεί τις ανάγκες του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες.

Προαπαιτούμενο αποτελεί η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση του παιδιού, των εκπαιδευτικών, των γονέων και του λοιπού προσωπικού του σχολείου. Μια συνεργασία που οδηγεί σε αξιολόγηση των ικανοτήτων, των αδυναμιών και των ενδιαφερόντων του μαθητή, προαπαιτούμενα για τη δόμηση Ε.Ε.Π.

Από τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης ενός Ε.Ε.Π. το όφελος για όλους είναι μεγάλο. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν εμπειρία, υπομονή, επιμονή και γνώση για τη στήριξη των μαθητών τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά κυρίως, για τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους, που βλέπουν τα παιδιά τους να προχωρούν με σταθερά βήματα, να αποκτούν αυτοπεποίθηση και να δίνουν το δικό τους νόημα στις επιτυχίες που βιώνουν τόσο σε γνωστικό, όσο και σε κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Επιτυχίες που θα τους επιτρέψουν να δουν το σχολείο όχι σαν εμπόδιο αλλά σαν ένα χώρο που θα τους προσφέρει νέες εμπειρίες και δυνατότητες μάθησης.

5. Βιβλιογραφία

Αστέρη, Θ. (2017). Εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΕΠ) μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την*

- ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ainscow, M. (1998). *Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βλαχόπουλος, Λ. (2015). Οδηγός εξατομικευμένου προγράμματος οικογενειακής υποστήριξης. *Οδηγός ΕΕΠ & συμμετοχή/συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος*. Αθήνα: ΙΕΠ
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2000). Εκπαιδευτικές πρακτικές – Ανάλυση έργου. *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους – Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους - Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Αθήνα
- Bateman, B., & Linden, M. (1998). *Better IEPs: How to develop legally correct and educational useful programs* (3rd ed.). Longmont, CO: Sorpis West
- Bateman, B.D., & Herr, C.M. (2003). *Writing measurable IEP Goals and Objectives*. Verona, WI: Attainment Company, Inc
- Berlin, L.J., Brooks-Gunn, J., McCarton, C., McCormick, M.C. (1998). Evaluation Models: The effectiveness of early intervention: Examining risk factors and pathways to enhanced development. *Journal of Preventive Medicine*, 27(2), 238-245
- Council for Exceptional Children (2009). *What every special educator must know. Ethics standards and guidelines*. Διαθέσιμο: [http://www.cec.sped.org/-/media/files/standards/News%20and%20Reports/Redbook 2009. pdf](http://www.cec.sped.org/-/media/files/standards/News%20and%20Reports/Redbook%202009.pdf)
- Drinka J.K.T, & Clark G. (2000). *Health care teamwork: Interdisciplinary practice and teaching*. Greenwood Publishing Group
- Poppes, P., Vlaskamp, C., De Geeter K.I., & Nakken, H. (2002). The importance of setting goals: the effect of instruction and training on the technical and intrinsic quality of goals. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 241-250.
- Smith, S.W., & Kortering, L. J. (1996). Using computers to generate IEPs: Rethinking the process. *Journal of Special Education Technology*, 13, 81-90
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO. Διαθέσιμο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods*. California: Sage Publications.