

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΡΕΥΝΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
2<sup>ο</sup> Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.**

**«Εξειδίκευση εκπ/κών και στελεχών της γενικής εκπ/σης  
για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας».**

**Επιστ. υπεύθυνος : Γ. Δράκος  
Καθηγητής Π.Γ.Δ.Ε. – Ε.Κ.Π.Α.**

**Εξειδ/νη εκπ/κός : Ουρ. Βλαχογιάννη  
Νηπιαγωγός**

## **ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ**

**ΑΘΗΝΑ  
ΙΟΥΝΙΟΣ 2005**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τις πρώτες διαπιστώσεις που έγιναν, τη σχολική χρονιά που διανύουμε, στη συγκεκριμένη τάξη του νηπιαγωγείου, ήταν το αρκετά υψηλό ποσοστό των παιδιών που παρουσίαζαν προβλήματα λόγου, είτε ως φωνητική διαταραχή, είτε σε επίπεδο λεξιλογίου, όπως φτωχό λεξιλόγιο αλλοδαπών παιδιών, είτε σε βαθύτερη δομή.

Η περίπτωση που επιλέξαμε να μελετήσουμε έδινε την εικόνα μιας γενικευμένης γλωσσικής διαταραχής.

Ο λόγος, όπως εκφερόταν, ήταν αρκετά δυσκατάληπτος, ώστε :

α. Συχνά να μη γίνεται κατανοητός και έτσι να εμποδίζεται η επικοινωνία του συγκεκριμένου παιδιού τόσο με τους συνομιλήκους όσο με τους ενήλικες.

β. Να θεωρηθεί βάσιμη η πρόβλεψη ότι η δυσκολία αυτή στην επικοινωνία θα δυσχέραινε την αποδοχή του παιδιού από την ομάδα και, λόγω αυτού, τη συναισθηματική του ανάπτυξη και τη διαδικασία κοινωνικοποίησής του, και

γ. Να είναι σχεδόν βέβαιο ότι, με την ολοκλήρωση της προσχολικής αγωγής, δεν θα έχει αποκτήσει τη φωνολογική συνειδητοποίηση (Γιαννικολοπούλου, σελ. 16), που απαιτείται για την ανάγνωση και τη γραφή, και δεν θα έχει αναπτύξει την απαιτούμενη σχολική ετοιμότητα.

Για τους λόγους αυτούς θεωρήσαμε ότι είναι απαραίτητη η διερεύνηση και κατάρτιση εξατομικευμένης παιδαγωγικής παρέμβασης.

## ΙΣΤΟΡΙΚΟ

### 1. Ατομικό – οικογενειακό ιστορικό

Η Μ.Κ. είναι προνήπιο, γεννημένη τον Οκτώβριο του 2000. Είναι μοναχοπαίδι. Ο πατέρας της είναι υδραυλικός και η μητέρα της δεν εργάζεται εκτός σπιτιού (δεν έχουμε στοιχεία αν εργαζόταν πριν το γάμο ή την εγκυμοσύνη).

Άλλες εγκυμοσύνες, ατυχείς ή ανεπιθύμητες, πριν ή μετά τη γέννηση της Μ.Κ., δεν υπήρξαν. Τώρα περιμένουν το δεύτερο παιδί τους (τον Οκτώβριο).

Σε συζητήσεις που είχαμε με τη μητέρα φαίνεται ότι τόσο στη διάρκεια της εγκυμοσύνης, όσο και κατά τον τοκετό της Μ, όλα εξελίχθηκαν ομαλά. Ακόμη ότι η Μ. μεγάλωνε φυσιολογικά, χωρίς να έχει αρρωστήσει ποτέ.

Το μόνο πρόβλημα που παρουσιάστηκε ήταν ότι άργησε να μιλήσει.

Μετά από υπόδειξη του παιδιάτρου απευθύνθηκαν σε Ψυχοδιαγνωστικό κέντρο πριν ένα χρόνο περίπου.

Σύμφωνα με τη διάγνωση του Κέντρου, η Μ. «παρουσίαζε κινητική ανωριμότητα και προβλήματα λόγου» και συστηνόταν η φοίτηση σε ειδικό σχολείο ή σε νηπιαγωγείο με ειδική τάξη.

Στις πρώτες μας επικοινωνίες, που ήταν τηλεφωνικές, καθότι η Μ. δεν είχε εμφανισθεί τις πρώτες ημέρες στο νηπιαγωγείο, η μητέρα είχε αναφερθεί και σε «αυτιστικά στοιχεία», όσον αφορά τη διάγνωση του Ψυχοπαιδαγωγικού Κέντρου.

Στις προσωπικές μας όμως συζητήσεις, στη συνέχεια, δεν αναφερόταν πλέον σε αυτό.

Ας σημειωθεί ότι η διαγνωστική έκθεση δεν έφθασε ποτέ στο σχολείο, γιατί, όπως είπε η μητέρα, την είχαν δώσει σ' ένα φίλο δάσκαλο για να έχουν και τη δική του γνώμη, χωρίς όμως να τους την επιστρέψει.

Επειδή το νηπιαγωγείο με ειδική τάξη ήταν μακριά και δεν ήταν εύκολη η καθημερινή μετάβαση σ' αυτό, η οικογένεια αποφάσισε, σε συνεννόηση με τα δύο σχολεία, η Μ. να φοιτήσει στο νηπιαγωγείο της γειτονιάς.

Σαν προϋπόθεση τέθηκε για να βοηθηθεί η Μ. να ακολουθήσει πρόγραμμα λογοθεραπείας εκτός σχολείου σε κάποιο κέντρο ή ειδικό παιδαγωγό.

Τελικά, όμως, δεν άρχισε τέτοιο πρόγραμμα, γιατί ο πατέρας ήταν κάθετα αρνητικός λέγοντας ότι η Μ «μεγαλώνοντας θα διορθωθεί», «είναι που άργησε να μιλήσει» και ότι και ο ίδιος άργησε να μιλήσει, αλλά τελικά δεν έχει πρόβλημα.

Από τις πρώτες τηλεφωνικές επικοινωνίες, αλλά και στις προσωπικές μας συζητήσεις, η μητέρα φαινόταν πολύ απογοητευμένη και συχνά ήταν δακρυσμένη, λόγω της κατάστασης της Μ., ιδιαίτερα, όπως τους είχε παρουσιασθεί στο Ψυχοπαιδαγωγικό κέντρο.

Από τις αρχές Φεβρουαρίου, όμως, είχε αισιοδοχήσει αρκετά, γιατί έβλεπε την πρόοδο της Μ., ακόμη και σε θέματα λόγου.

Η συνεργασία με την οικογένεια ήταν αρκετά καλή.

Συχνά συζητούσαμε για την εξέλιξή της στο σχολείο και στο σπίτι και ακολουθούσαν αρκετά τις οδηγίες μας για το πρόγραμμα της Μ. στο σπίτι (όπως παρότρυνση για επικοινωνία, διάβασμα παραμυθιών, τραγούδια, πλαστελίνη, κόψιμο με ψαλιδάκι, ζωγραφική κ.ά.)

Όπως μας είχε αναφέρει η μητέρα, ο πατέρας ήταν αυτός που ασχολιόταν με την Μ., γιατί η ίδια δεν μπορούσε λόγω άλλων οικογενειακών υποχρεώσεων.

## 2. Σχολικό ιστορικό

### Γενική εικόνα

Η Μ.Κ. είναι ένα γλυκό κορίτσι που προκαλεί καλή πρώτη εντύπωση και προδιαθέτει ευνοϊκά. Δεν είναι από τα ψηλά παιδιά της ηλικίας της και έχει λίγο βάρος παραπάνω.

Συνήθως φοράει άνετα ρούχα (φόρμες) και για το λόγο ότι μετά το νηπιαγωγείο πηγαίνουν για κάμποση ώρα στην κοντινή παιδική χαρά, σχεδόν καθημερινά.

Το πρόσωπό της είναι αρκετά εκφραστικό, τα χαρακτηριστικά της λίγο σφιγμένα, ιδιαίτερα τα χείλη της που είναι συνήθως κλειστά. Δείχνει διάθεση επικοινωνίας και με το βλέμμα συνήθως ψάχνει, αναζητά.

Δεν φαίνεται ιδιαίτερα χαρούμενη και δεν γελά πολύ συχνά. Γελά περισσότερο με τις ζαβολιές και τα αστεία των άλλων παιδιών.

Η κίνησή της είναι λίγο άγαρμπη, ιδιαίτερα όταν τρέχει, και θυμίζει κίνηση παιδιού μικρότερης ηλικίας.

Από την πρώτη μέρα έδειχνε να προσαρμόζεται καλά.

Μιλούσε και με τη νηπιαγωγό και με τα άλλα παιδιά, ακολουθούσε τις οδηγίες, όταν αφορούσαν απλά και πρακτικά θέματα, και έδειχνε ότι θέλει να είναι με τους άλλους.

Δείχνει αρκετή θέληση και δεν φαίνεται να αποθαρρύνεται που τα παιδιά δεν αποδέχονται τον ιδιαίτερο λόγο της.

Παρ' όλο που ήταν η πρώτη φορά που πήγαινε σχολείο δεν είχε δυσκολία να αποχωρίζεται τους γονείς της

Στην αρχή έκλαιγε συχνά όταν έπεφτε όπως έτρεχε, για παράδειγμα, ή όπως έσκυβε από το παγκάκι.

Στη διάρκεια της χρονιάς όμως αυτό γινόταν ελάχιστα, πράγμα που το επεσήμανε και η ίδια.

Συνεχίζει να κλαίει όμως όταν έρθει σε σύγκρουση με κάποιο παιδί, είτε επειδή δεν την αφήνουν να παίξει με κάποιο παιχνίδι που θέλει ή επειδή της πήραν κάποιο παιχνίδι ή γιατί κάποιο παιδί την έσπρωξε.

Κατά το πρώτο διάστημα, κάποιες φορές, από μόνη της, μιμείτο κινήσεις των άλλων και της νηπιαγωγού όταν ήταν στη μεγάλη ομάδα, σαν να ήθελε να βρει τρόπο να συμμετέχει. Αυτό τώρα συμβαίνει σπάνια.

#### Συμμετοχή

Είναι πρόθυμη να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες τόσο στη συζήτηση και τις χειροτεχνίες, όσο και στα ομαδικά παιχνίδια και τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες.

Έχει πείσμα και επιμονή, που εκδηλώνονται τόσο στις εργασίες της όσο και στη συμπεριφορά της όταν κάτι την πιέζει.

Πολύ συχνά φαίνεται ότι δεν έχει καταλάβει τι έχει ζητηθεί. Παρ' όλα αυτά δείχνει μεγάλη θέληση να συμμετέχει με τον τρόπο που η ίδια έχει καταλάβει ή μιμούμενη τα άλλα παιδιά.

Σπάνια απουσιάζει μετά τα Χριστούγεννα και όχι για λόγους υγείας. Πριν τα Χριστούγεννα είχε απουσιάσει γιατί είχε αρρωστήσει (ωτίτιδα, χωρίς όμως περαιτέρω επιπλοκές) και για οικογενειακούς λόγους (φροντίδα γιαγιάδων).

#### Συνεργατικότητα – κοινωνικότητα

Η Μ. δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής με την έννοια ότι τα άλλα παιδιά δείχνουν να τη συμπαθούν, δεν επιδιώκουν, όμως, ιδιαίτερα το παιχνίδι μαζί της και την παρέα της.

Έχει ένα πολύ καλό φίλο, προνήπιο κι αυτό, που συναντιούνται και εκτός σχολείου.

Μπορεί όμως να παίζει και με άλλα παιδιά, σε μικρές ομάδες των δύο ή τριών ατόμων.

Συχνά διαλέγει να παίξει μόνη της, κυρίως όταν δεν έχει ευοδωθεί η συνεργασία με τα άλλα παιδιά, με παζλ π.χ. ή στο κουκλόσπιτο, ή να ζωγραφίσει και να κάνει πλαστελίνη.

Παίζει αρμονικά, αλλά σε περίπτωση ζαβολιάς ή επιθετικότητας εκ μέρους των άλλων, διεκδικεί, κλαίγοντας και φωνάζοντας, και καταφεύγει στη διαιτησία της δασκάλας.

Η Μ.Κ. ακολουθεί πολύ καλά τη ρουτίνα την ώρα του φαγητού, πλένει πάντα τα χέρια της, τακτοποιεί την πετσέτα της και τα σκεύη της με τάξη και μεθοδικότητα.

Δυσκολεύεται στο θέμα της τουαλέτας γιατί ειδικά τους πρώτους μήνες δεν μπορούσε να ισορροπήσει καλά στις τουαλέτες του σχολείου (είναι κοινές με του δημοτικού σχολείου και είναι τύπου «τούρκικες»).

#### Προφίλ «σχολικών» δεξιοτήτων

Η Μ. έχει παρουσιάσει μεγάλη ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της χρονιάς όσον αφορά τη λεπτή κινητικότητα. Το σχέδιό της από τις αδιαφοροποίητες φόρμες έχει φθάσει να παρουσιάζει άνθρωπο με όλα τα μέλη.

Δεν ζωγραφίζει στο ίδιο χαρτί ένα θέμα, αλλά διάφορα, ασύνδετα μεταξύ τους, και, πολλές φορές, ζωγραφίζει ανάποδα ή προς τις πλαϊνές πλευρές του χαρτιού χωρίς να το στρέψει.

Στο γέμισμα της εικόνας οι γραμμές της είναι πυκνές και μικρού εύρους, όπως και στο κόψιμο με το ψαλίδι κάνει μικρές ψαλιδίτσες τη μία κοντά στην άλλη πάνω στη γραμμή. Κόβει αρκετά καλά όταν το σχήμα δεν είναι πολύπλοκο.

Στην αδρή κινητικότητα παρουσιάζει όμως ακόμη δυσκολίες, γιατί μπορεί να χάσει την ισορροπία της, όχι τόσο εύκολα όπως στην αρχή, και δεν τα καταφέρνει τόσο σε δραστηριότητες με πηδηματάκια, κουτσό κ.ά.

Δείχνει αδυναμία να έχει πολλή ώρα στραμμένη την προσοχή της όταν κάποιος μιλά στη μεγάλη ομάδα και πολλές φορές δεν αντιλαμβάνεται και δεν κατανοεί αυτό που έχει ζητηθεί, είτε πρόκειται για θέμα συζήτησης είτε για οδηγίες παιχνιδιού ή ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων είτε για οδηγίες στις προγραφικές ασκήσεις.

Ειδικά σε ασκήσεις προγραφικές κ.ά. έχει μεγαλύτερη δυσκολία να κατανοήσει τι ζητείται.

Μέχρι το τελευταίο διάστημα τις συμπλήρωνε με τον τρόπο που η ίδια διάλεγε είτε επειδή ήταν πιο εύκολος ή γνωστός. Τώρα μπορεί να ακολουθήσει τις οδηγίες όταν τις επισημαίνονται ιδιαίτερα και συνεχώς.

Γνωρίζει τα χρώματα και τα ονομάζει, όχι, όμως τα σχήματα, εκτός από τον κύκλο.

Στον τρόπο δουλειάς της είναι αρκετά οργανωμένη.

Παίρνει μόνη της τα υλικά που χρειάζεται και τα ξαναβάζει στη θέση τους. Κάθεται σωστά στην καρέκλα. Δεν αλλάζει συνήθως φύλλο όταν ζωγραφίζει και δεν αφήνει στη μέση τη ζωγραφική της παρά μόνο όταν η ίδια πιστεύει ότι έχει τελειώσει.

Δείχνει θέληση και επιμονή και φαίνεται αφοσιωμένη σ' αυτό που κάνει.

## ΠΡΟΦΙΛ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Εκτός από τις διαπιστώσεις που έγιναν με την παρατήρηση και έχουν ήδη αναφερθεί (αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής όταν κάποιος μιλά σε μεγάλη ομάδα και δυσκολία κατανόησης οδηγιών) θεωρήσαμε σκόπιμο, για πιο αναλυτικές παρατηρήσεις, να ακολουθήσουμε τη μέθοδο της μαγνητοφωνημένης καταγραφής του προφορικού λόγου της Μ.

Η καταγραφή έγινε πρώτα ομαδικά, όπου ο καθένας είχε να μιλήσει για το τι του αρέσει να κάνει όταν πηγαίνει στην παιδική χαρά και, στη συνέχεια, ατομικά με καρτέλες εικόνων ζώων και αντικειμένων.

Οι διαπιστώσεις είναι οι εξής :

- Πολλές φορές δεν μπορεί να ονομάσει κάτι, αλλά το λέει με περιγραφικό τρόπο, κάνοντας κινήσεις ή λέγοντας κάτι παραπλήσιο (περιορισμένο λεξιλόγιο), π.χ. «νερό» αντί για «θάλασσα», «σπιτάκι» ([pitaki]) αντί για «ανεμόμυλο».
- Συχνά κάνει συντακτικά λάθη στη χρήση του γένους του άρθρου και στον πληθυντικό αριθμό.
- Ο λόγος της δεν είναι επίπεδος, αλλά εκφραστικός: επιτονίζει, χρωματίζει τη φωνή της και συνοδεύει με κινήσεις.
- Κάνει λάθη στην παραγωγή του λόγου, ειδικά στις αρχικές συλλαβές των λέξεων όταν είναι πολυσύλλαβες, π.χ. [arplano] αντί [aeroplano] (πτώση συλλαβών).
- Δεν κάνει, συνήθως, λάθη στις τελευταίες συλλαβές των λέξεων,.
- Συχνά χρησιμοποιεί υποκοριστικά [-aki], [-itsa].
- Παραλείπει φωνήματα και συλλαβές, π.χ. [falitsa] αντί [fraulitsa], [pame] αντί [xtipame], [tiraki] αντί [potiraki].
- Αντικαθιστά φωνήματα και συλλαβές, π.χ. [elafadas] αντί [elefadas], (ουδετεροποίηση), [tixatliði] αντί [ðaxtiliði], [valeli] αντί [vareli] (μερικός αναδιπλασιασμός).
- Πολλά συμπλέγματα δεν μπορεί να τα να πει, π.χ. [sp], [paθi] αντί [spaθi] (απλοποίηση συμπλεγμάτων).
- Χρησιμοποιεί συχνά το «ε ε ε» πριν απαντήσει.
- Λέει το /ρ/ μόνο του αλλά όχι σε συμπλέγματα, /δε/α/, drepani.
- Χρησιμοποιεί περισσότερο αντωνυμίες και ουσιαστικά και όχι επίθετα ή άλλους προσδιορισμούς.
- Δίνει την εντύπωση ότι δεν έχει πολλές εσωτερικές παραστάσεις.

## ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Θέτοντας ως σκοπό τη βελτίωση της επικοινωνίας της Μ. με τους συνομιλήκους της και με τους ενήλικες και την ομαλή συναισθηματική της ανάπτυξη μέσα από την αποδοχή της από τους άλλους, επιλέξαμε τους εξής στόχους με αντίστοιχες ενδεικτικές δραστηριότητες :

### A. Γλωσσικοί στόχοι :

α. Να μην παραλείπει συλλαβές, ακόμη και σε πολυσύλλαβες λέξεις.

Δραστ. 1 : «Χτυπάμε τις φωνούλες»

Σε κάθε συλλαβή («φωνούλα») μιας λέξης αρχικά δισύλλαβης, τρισύλλαβης και στη συνέχεια πολυσύλλαβης χτυπάμε παλαμάκια, ένα χτύπημα για κάθε συλλαβή.

Επαναλαμβάνουμε το ίδιο με μουσικά όργανα π.χ. ταμπουρίνο, ξυλάκια.

Υλικά : μουσικά όργανα.

Δραστ. 2 : «Μια βούλα για κάθε φωνούλα».

Για κάθε φωνούλα κολλάμε σε ένα χαρτί βούλες από χαρτόνι ίδιου χρώματος.

Όταν αλλάζουμε λέξη διαλέγουμε χαρτόνι άλλου χρώματος.

Μόλις συμπληρώσουμε τρεις «λέξεις» στο ίδιο χαρτί, μπορούμε να τις «διαβάσουμε» δείχνοντας τις βούλες, κάθε λέξη με το δικό της χρώμα.

Υλικά : βούλες από χρωματιστό χαρτόνι.

β. Να εμπλουτισθεί το λεξιλόγιο σε διάφορες ενότητες, π.χ. τα μέρη του σώματος, αντικείμενα καθημερινής χρήσης, ζώα κ.ά.

Δραστηριότητες σχετικά με την ενότητα «μέρη του σώματος».

Δραστ. 1 : «Ντόμινο»

Καρτέλες με μέλη του σώματος σε διπλή σειρά,

Ονομάζουμε. Βρίσκουμε τις ίδιες.

Παίζουμε στη μεγάλη ομάδα, αρχικά, σε μικρότερες ή σε δυάδες, στη συνέχεια. Έμφαση στη λεκτική συμμετοχή των παιδιών.

Υλικά : Καρτέλες με μέλη του σώματος.

Δραστ. 2 : «Μαγνήτες»

Χορεύουν με τον ήχο της μουσικής σε ζευγαράκια, στις παύσεις της μουσικής η νηπιαγωγός λέει το όνομα ενός μέλους. Τα παιδιά πρέπει να ακουμπήσουν μεταξύ τους το μέλος αυτό που ειπώθηκε π.χ. ώμος, μύτη, κοιλιά.

Το ρόλο της νηπιαγωγού έχουν στη συνέχεια τα παιδιά, ένα-ένα.

Υλικά : κασέτες μουσικής ή μουσικά όργανα.

B. Ψυχοκινητικοί στόχοι :

α. Να αναπτύξει την αδρή κινητικότητα

Δραστ. 1. «Περπατώ – περπατώ, τρέχω – τρέχω και πηδώ».

Τα παιδιά επαναλαμβάνουν τα λόγια του γνωστού αυτού μοτίβου και χτυπώντας παλαμάκια (σε αξία τετάρτων για το «περπατώ», σε αξία όγδων για το «τρέχω» και σε αξία ολόκληρου για το «πηδώ»), προχωρούν με τον ανάλογο βηματισμό (περπάτημα, τρέξιμο, πήδημα).

Δραστ. 2 : «Οι κορδέλες μας χορεύουν κι εμείς μαζί».

Με τον ήχο χαρούμενης μουσικής και κρατώντας τις κορδέλες τα παιδιά χορεύουν, κινούμενα προς διάφορες κατευθύνσεις, στριφογυρίζοντας κλπ.

Υλικά : κασέτες μουσικής, κορδέλες γυμναστικής.

β. Να ασκήσει την ισορροπία.

Δραστ. 1 «Κατεβαίνω την πλαγιά»

Σε ελαφρώς επικλινή επιφάνεια τα παιδιά ανεβαίνουν και κατεβαίνουν περπατώντας, τρέχοντας, πηδώντας, κάνοντας κουτσό κλπ., με το ήχο του ταμπουρίνο ή άλλου μουσικού οργάνου.

Υλικά : μία επικλινή επιφάνεια, μουσικά όργανα.

Δραστ. 2 : «Στη στενή γέφυρα»

Σε ευθεία γραμμή σχηματισμένη στο πάτωμα ή σε χαμηλή δοκό τα παιδιά προχωρούν με διάφορους τρόπους, π.χ. με απλό περπάτημα, με σακουλάκια πάνω στο κεφάλι, στις μύτες των ποδιών, ενώνοντας μύτη με φτέρνα, με πλαϊνά βήματα κ.ά.

Υλικά : ταινία ή λωρίδες χαρτόνι, δοκός εδάφους ή ενωμένα τουβλάκια σε σειρά.

Γ. Κοινωνικοί στόχοι :

- Να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να ακολουθεί οδηγίες

Δραστ. 1 : «Το κυνήγι του χαμένου θησαυρού, με οδηγίες».

Ένα – ένα παιδί ψάχνει το χαμένο θησαυρό μέσα στη σχολική αίθουσα ακολουθώντας προφορικές οδηγίες, και όχι έχοντας καρτέλες όπως παίζεται συνήθως το παιχνίδι αυτό.

Υλικά : Ο «θησαυρός»

Δραστ. 2 : «Τι μου λέει το ταμπουρίνο»

Διαλέγουμε τρεις κινήσεις απλές, διαφορετικές κάθε φορά ή με διαφορετική σειρά, που πρέπει το κάθε παιδί ξεχωριστά να κάνει ανάλογα με το πόσες φορές χτυπάμε το ταμπουρίνο, π.χ. σε ένα χτύπημα, πιάνουμε μυτούλα, σε δύο χτυπήματα, χτυπάμε παλαμάκια, σε τρία πηδάμε σαν ελατήρια.

Το ρόλο της νηπιαγωγού, στη συνέχεια, τον έχει άλλο παιδί.

Υλικά : ταμπουρίνο.

- Να παρακολουθεί και να ακούει τον άλλο όταν μιλάει στη μεγάλη ομάδα.

Δραστ. 1 : «Ηχώ»

Ένα παιδί λέει μια φράση και ένα άλλο την επαναλαμβάνει με τον ίδιο τρόπο και την ίδια έκφραση που ειπώθηκε αρχικά.

Δραστ. 2. : «Τι αρέσει στο φίλο μου»

Σε ζευγαράκια ανακοινώνουν ο ένας στον άλλο τι του αρέσει, για παράδειγμα ποιο φαγητό ή ποιο παιχνίδι ή ποια δραστηριότητα κ.ά.

Και στη συνέχεια, στη μεγάλη ομάδα, το κάθε παιδί πρέπει να ανακοινώσει αυτά που του είπε ο «φίλος» του.

Δ. Συναισθηματικοί στόχοι :

- Να μπορεί να διεκδικεί λεκτικά χωρίς να σπρώχνει ή να βάζει τα κλάματα.

Δραστ. 1 : «Πότε κλαίω;»

Με αφορμή κάποιο γεγονός ή ένα βιβλίο ή σχετικές εικόνες συζητούμε με τα παιδιά για το πότε κλαίμε, τι έχει γίνει, τι νιώθουμε.

Καταγράφουμε αυτά που είπαμε.

Βρίσκουμε όμοια συναισθήματα (π.χ. θυμό, λύπη, στενοχώρια), όμοιες καταστάσεις (π.χ. πόνος).

Διαλέγουμε να «παίξουμε» μια και να δημιουργήσουμε ένα θεατρικό παιχνίδι.

Παίρνουμε την ευκαιρία να συζητήσουμε για το τι είναι καλύτερα να κάνουμε αντί να κλαίμε, σε ορισμένες περιπτώσεις, και να εισάγουμε τους λεκτικούς τρόπους έκφρασης.

Δραστ. 2 : «Ζωγραφίζω αυτό που νιώθω»

Στα συναισθήματα που αναφέραμε μπορούμε να δώσουμε χρώμα και μορφή, να ζωγραφίσει ο καθένας ότι θέλει για το κάθε συναίσθημα (πρόσωπο ή κάτι άλλο) και να φτιάξουμε ομαδικά κολάζ για το κάθε συναίσθημα.

Συζητάμε σχετικά.

Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων γίνεται με κριτήριο τη βελτίωση στα πλαίσια του στόχου που τέθηκε.

Στο σύνολό τους είναι μικρής διάρκειας και μπορούν να επαναλαμβάνονται με παραλλαγές, κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Τα μέσα που διαθέτει το νηπιαγωγείο στην καθημερινή πρακτική (ζωγραφική, πλαστική, παραμύθι, μουσική, τραγούδια, ποιήματα, θεατρικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, ομαδικά παιχνίδια κ.ά.) είναι κατάλληλα για την καλλιέργεια διαφόρων τομέων και δεξιοτήτων.

Πολλές άλλες, λοιπόν, δραστηριότητες μπορούν να επιλεγούν ή να επινοηθούν για τους στόχους που θέσαμε.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναγκαία θα ήταν η συνεργασία με λογοθεραπευτή που θα μπορούσε να έχει και ένα καθοδηγητικό ρόλο στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Θα θέλαμε, επίσης, να τονίσουμε τη σημασία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος (Δράκος, Γ., 1991, σελ. 229) και της εφαρμογής προγραμμάτων με στόχους :

- την καλλιέργεια της επικοινωνίας και της συνεργατικότητας.
- την ενίσχυση της αυτοεικόνας και του θετικού αυτοσυναισθήματος
- την καλλιέργεια δεξιοτήτων αναγνώρισης – έκφρασης - διαχείρισης των συναισθημάτων
- την αποδοχή του άλλου και του διαφορετικού

Τέτοια προγράμματα είναι αναγκαία για κάθε σχολική ομάδα και, πόσο μάλλον, όταν μέλη της έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και είναι εύκολο να προκληθούν δευτερογενείς διαταραχές αν το περιβάλλον δεν είναι βοηθητικό (Δράκος, Γ., 1999, σελ. 58).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Πιστεύουμε ότι οι «δυσκολίες» πολλών παιδιών που έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν και πρέπει να αντιμετωπίζονται μέσα στη σχολική τάξη από το «δάσκαλο», γιατί το σχολείο είναι ένα κοινωνικό περιβάλλον, ένας χώρος αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά και τους δασκάλους όπου μάλιστα, ο καθένας βρίσκεται για μεγάλο χρονικό διάστημα της ημέρας.

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής παρέμβασης χρειάζεται να εμπλουτίζεται με ποικίλες, ελκυστικές και πολυαισθητηριακές δραστηριότητες και να αξιολογείται σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να αναπροσαρμόζεται και ως προς τους στόχους και ως προς τις δραστηριότητες.

Για την κατάρτιση και υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων είναι απαραίτητο να παρέχονται στον εκπαιδευτικό τόσο οι γνώσεις όσο και η μεθοδολογία, όπως και οι κατάλληλες συνθήκες για να επανατροφοδοτεί το κουράγιο και την «ψυχή» που βάζει για να ανταποκριθεί στο ρόλο του.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

1. Αστέρη, Θ. (2005), Σημειώσεις στο πρόγραμμα «Εξειδίκευση εκπ/κών για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας, Αθήνα.
2. Γιαννετοπούλου, Αγγ. (2005) Σημειώσεις στο πρόγραμμα «Εξειδίκευση εκπ/κών για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας», Αθήνα.
3. Γιαννικοπούλου, Αγγ., Ομάδα εργασίας, Προαναγνωστικές Δεξιότητες – Μαθήματα με τα Φωνήματα, Παν/μιο Αιγαίου.
4. Δράκος, Γ. (1999), Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας, Αθήνα.
5. Δράκος, Γ. – Μπίνιανς Ν. 92005), Ψυχοκινητική αγωγή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.
6. De Meur A. – Staes, L. (1990), Ψυχοκινητική Αγωγή και Επανεκπαίδευση, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα.

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

1. Εισαγωγή	σελ. 1
2. Ιστορικό	σελ. 2
3. Προφίλ γλωσσικών δεξιοτήτων	σελ. 7
4. Πρόταση παιδαγωγικής παρέμβασης	σελ. 8
5. Συμπεράσματα	σελ. 13
6. Βιβλιογραφία	σελ. 14